AS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS E OS MOVIMENTOS CONSTRUTIVOS DA PROFESSORALIDADE ALFABETIZADORA

Ana Carla Hollweg Powaczuk- UFSM - anapowaczuk@bol.com.br [1]
Doris Pires Vargas Bolzan- UFSM - professoradoris@smail.ufsm.br [2]

Apresentação

Este trabalho apresenta dados finais de uma pesquisa de cunho qualitativo-narrativo, inserida na linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-graduação, Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

Tal investigação refere-se a um desdobramento dos estudos realizados pelo grupo Formação de professores e práticas educativa: ensino fundamental e superior (GPFOPE) o qual tem se voltado a compreender o processo formativo docente, tendo por foco a construção da professoralidade.

Assim, esse estudo insere-se numa dinâmica de investigação a qual partilha de princípios teóricos -conceituais orientadores comuns que se ramificam na direção refletir acerca dos diferentes tempos/espaços de produção da professoralidade. Deste modo a partir de fios teóricos que contemplam estudos de Vygotski (2005, 2007), Leontiev (1988, 1989, 1984), Pereira (2000); Bolzan (2001,2002a) Isaia (2003a, 2005) Bolzan & Isaia (2004, 2005, 2006), Tardif (2002), disserta sobre os movimentos engendrados na constituição da professoralidade alfabetizadora.

Inserção temática: A pessoa do professor em debate

---

[1] Graduada no Curso de Pedagogia – Habilitação Series Iniciais – (UFSM) – Especialista em Gestão Educacional (UFSM) Mestre em Educação/ UFSM. (anapowaczuk@bol.com.br).

[2] Professora Dra. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM - Orientadora do projeto de pesquisa e coordenadora do grupo GPFOPE.(professoradoris@smail.ufsm.br)

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

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

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

Nesta perspectiva ressaltamos alguns estudos e pesquisas desenvolvidas tanto em nível internacional, quanto em nível nacional. Na literatura internacional destacamos os estudos de Abraham (2000), Novoa (1991, 1992), Tardif (2002). Na produção nacional destacamos os estudos de Isaia (2003a, 2005), Bolzan (2001,2002) Isaia e Bolzan (2004, 2005, 2006), Pereira (2002).

Os estudos de Abraham (2000) podem ser indicados como os precursores deste movimento com sua obra O professor é uma pessoa. Esta autora ao sinalizar para o processo de constituição da docência a partir da tessitura das dimensões pessoais e profissionais colocou em evidencia a necessidade de pesquisas que levassem em conta a pessoa do professor com suas limitações, necessidades e ansiedades próprias, conduzindo

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

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

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

Neste processo de compreensão da docência salientamos dentre os estudos, em âmbito nacional, os de Isaia (2003a, 2005). Esta autora ao debrucar-se sobre as trajetórias formativas, ciclos de vida profissional do professor universitário indica a docência como um processo complexo que se instaura ao longo de um percurso que engloba de forma integrada as idéias de trajetórias e de formação consubstanciadas no que se costuma

chamar trajetórias de formação. Na visão desta autora, o professor é um ser unitário entretecido tanto pelo percurso profissional como pelo pessoal, envolvendo um intrincado processo que engloba fases da vida pessoal e da profissão. Desta forma indica que as transformações pelas quais o professor passa, ao longo de sua carreira docente, estão ligadas as alterações vivenciais mais amplas, que envolvem a dimensão pessoal e, portanto, o professor e a pessoa que ele é não podem ser dissociados, sob pena de fragmentar-se a compreensão que dele se possa ter (ISAIA, 2005).

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

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

professor sobre seu processo de aprendizagem docente, a qual implica uma postura auto-reflexiva como componente intrínseco sobre o fazer e o pensar docente.

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

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

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

Estes aspectos remetem a pensar na impossibilidade de compreensão da docência sem o conhecimento e a reflexão sobre movimentos construtivos deste processo, no qual os estudos sobre as trajetórias formativas assumem uma importância fundamental, à medida que possibilitam uma aproximação com os desejos, angústias, sentimentos e valores, saberes e fazeres que são constituintes do agir/pensar/sentir docente, que foram/são construídos/reconstruídos em diferentes

tempos/espaços formativos. Nesta perspectiva, justificamos a problemática central desta investigação a qual se deteve em compreender **Como se dá a constituição da professoralidade do alfabetizador no decorrer de sua trajetória formativa?**

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

- Conhecer as trajetórias formativas de professores alfabetizadores do Sistema Público Municipal de Santa Maria.
- Refletir sobre os elementos constitutivos da professoralidade destes alfabetizadores.

Considerando a problemática e os objetivos almejados neste estudo, optamos, por trabalhar com uma abordagem qualitativa de pesquisa de cunho sociocultural, a partir da análise das narrativas de quatro professoras alfabetizadores atuantes no Sistema Público de Ensino Municipal de Santa Maria.

A opção por esta abordagem está ancorada nos estudos de Bakthin (1992) e Vygostski (2007) quando propõem a relação pesquisador/pesquisado não como uma relação pesquisador/objeto, mas uma relação entre sujeitos vivos, que mesmos disfarçados por seus rótulos, são dialógicos, sentem o peso de sua humanidade e só podem ser compreendidos nessa perspectiva. Segundo Bakthin (1992, p. 43) "o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico".

Para Bakthin (1992) e Vygostski (2007), tudo é fruto de uma construção coletiva e por isso, necessita ser compreendido dentro de uma determinada cultura, situado num certo tempo e espaço, ou seja, nada pode ser compreendido de forma isolada, mas sim, levando em conta a teia de significados construída num dado universo.

Assim, nossa pretensão neste estudo foi nos aproximarmos dos saberes/fazeres construídos pelos professores em suas trajetórias formativas, como forma de melhor compreendermos os elementos

constituintes de sua professoralidade Neste sentido, se fez necessário à criação de um espaço, no qual, as professoras participantes deste estudo foram convidadas/estimuladas a compartilhar suas experiências, suas vivencias, enfim momentos que se constituíram em marcas de suas vidas e de suas profissões, pois como bem menciona Tardiff " um professor tem uma história de vida, é um ator social, têm emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo umas culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem" (2002, p. 265).

O meio pelo qual desenvolvemos essa pesquisa foram entrevistas semi-estruturadas, tendo-as como espaço narrativo, no qual as professoras atuantes na primeira série do Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Santa Maria serão estimuladas/convidadas a re-visitar sua história, possibilitando, com isso, a compreensão sobre os processos engendrados na cosntituição da professoraldiade alfabetizadora.

A tessitura do estudo

Elegemos como elemento teórico central desta investigação o conceito de atividade a partir da perspectiva sociocultural (Vygotski, 2005, 2007; Leontiev, 1984, 1988). Essa abordagem ao explicitar a dinâmica de constituição dos processos psicológicos superiores propõe que esta se dá a partir da atividade produtiva do homem, a qual adota meios e procedimentos que são moldados no plano histórico social, transmitidos pelos homens que o rodeiam em processo de colaboração e de comunicação com estes. Logo, o conceito de atividade refere-se não somente as relações estabelecidas com os demais indivíduos, mas, principalmente, sobre como estas relações são internalizadas pelos indivíduos que, por sua vez, geram uma configuração que é única para cada um, tendo como foco o sujeito inserido numa realidade objetiva e como essa se transforma em realidade subjetiva.

Segundo Vygotski (2005) a passagem do mundo externo para o mundo interno necessita ser compreendido não como uma cópia do real e,

sim, como um processo de recriação deste. Desta forma, a consciência é o produto subjetivo da atividade dos homens com os outros homens e com os objetos; assim, a atividade constitui a substância da consciência, e para estudá-la é necessário investigar suas particularidades.

Leontiev (1988) ao referir-se à natureza da atividade humana, designa por atividade, os processos que realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. O autor destaca a distinção entre atividade, ação e operação. Por "atividade denomina os processos psicológicos caracterizados por aquilo a que o processo, com um todo, dirige-se, coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar essa atividade" (p.68). As ações são apontadas como processos, cujo motivo não coincide com seu objetivo, mas reside na atividade da qual faz parte, ou seja, "para que uma ação surja e seja executada é necessário que seu objetivo apareça para o sujeito, em sua relação com o motivo da atividade da qual faz parte" (p.69). Por operações indica-nos que estas se referem ao modo de execução de uma ação, ou seja, os meios e as condições, os quais as ações são executadas. Desta forma, Leontiev descreve uma estrutura geral da atividade a qual possui duas dimensões: uma de orientação e outra de execução. Na primeira inclui as necessidades, os motivos e as expectativas da tarefa. A segunda dimensão está constituída pelas ações e operações (Leontiev apud Davidov e Shuare, 1987).

Na perspectiva apontada por este autor a atividade humana caracteriza-se pelas transformações constantes que ocorrem no decorrer de seu desenvolvimento, uma vez que os componentes da atividade podem adquirir diferentes funções. Uma atividade pode transformar-se em ação ao perder seu motivo originário, ou uma ação transformar-se em atividade na medida em que ganha um motivo próprio, ou ainda, uma ação pode tornar-se operação e vice-versa. No entanto, este autor salienta, que estas transformações não modificam a estrutura geral da atividade, o que se modifica é o caráter das relações que as ligam entre si, as metas, os motivos da atividade.

Assim, o desenvolvimento humano é caracterizado por um sistema de atividades que se substituem umas as outras, ou seja, um sistema de transição e transformações internas em seu desenvolvimento (LEONTIEV,1984).

Considerando a proposição vygostskiana discutida por Bolzan (2001,2002) a atividade possui duas dimensões: "a atividade reprodutora, caracterizada pela repetição de algo já existente, na qual sua função refere-se à manutenção das experiências passadas e a segunda uma atividade criadora caracterizada pela a pela produção de novidades, tendo como elemento as experiências passadas, e as experiências culturais acumulada, mescladas a elementos da imaginação do sujeito" (BOLZAN, 2002, p. 57).

No caso da atividade criadora esta possui uma larga história por trás de si, na medida em que toda criação implica uma longa elaboração. No início desse processo os primeiros pontos de apoio referem-se às experiências socioculturais, que permite ao sujeito acumular materiais para utilizar e construir sua imaginação. Posteriormente, após a organização e ajustes destes materiais, há uma re-elaboração a partir da união entre o produto da imaginação e de outros fenômenos reais, ou seja, através da imaginação o individuo torna-se capaz de ampliar sua experiência, caracterizando-o assim, como um movimento prospectivo de desenvolvimento.

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

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

Neste sentido, o processo formativo do professor implica a reflexão sobre o processo de aprendizagem da docência, no qual estão implicados aspectos individuais e sociais, potencialidades e condicionamentos, nos remetendo a pensar que mesmo existindo uma realidade interna, esta adota cursos e formas dependentes do contexto cultural no qual o individuo encontra-se submerso, ou seja, ela se dá partir do entrecruzamento do plano individual e do plano social, gerando uma configuração única para cada indivíduo. Desta forma, a compreensão sobre a formação de professores passa necessariamente pela consideração da condição humana na sua processualidade, isto é, "como sujeitos subjetivados no interior de práticas coletivas, institucionais e sociais, ou seja, implica a compreensão de como se produz o sujeito, de como ele se constitui e se constrói dentro das práticas, de como elabora seu conhecimento e suas ações" (PEREIRA, 2002, p.38).

A pesquisa em foco

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

A análise das narrativas das professoras acerca de seus percursos na docência alfabetizadora possibilitaram-nos caracterizar o processo de produção da docência alfabetizadora a partir de três movimentos: inicialmente, um **movimento de recuo** permeado por ações de resistência frente aos desafios da atuação alfabetizadora, seguido de um **movimento de reorganização das ações e operações**, caracterizado pela emergência da dimensão criadora da atividade de produzir-se professor alfabetizador, fazendo emergir um terceiro movimento que foi denominado como a **produção de uma diferença** caracterizado pelas transformações na ação alfabetizadora das professoras.

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

As narrativas que seguem deixam isso evidente:

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

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

Um aspecto que necessita ser levado em conta neste processo é que o ingresso destas professoras na docência alfabetizadora se deu na década de 80, época que ainda se manifestava de forma mais contundente a influencia dos processos denominados por Mortatti (2004) de metodização do ensino da leitura e da escrita e de alfabetização sob medida, os quais predominaram até aproximadamente a década de 70. Estes processos caracterizaram-se fundamentalmente pela formulação de "receituários" e "procedimentos de ação" que ao descrever com bastante objetividade o que, é como deveria ser conduzido o processo de alfabetização, deixava pouca margem para atuação criadora do professor.

Portanto, é possível indicar que a predominância de práticas reprodutoras pode ser atribuída à ausência de elementos que viabilizassem a estas professoras avançar da reprodução acrítica de modelos instituídos socialmente. Até mesmo porque as práticas adotadas iam ao encontro do que muitas destas professoras tiveram por experiência em seus processos de alfabetização. Este aspecto pode ser evidenciado na narrativa que segue:

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

A professora Carla ao fazer referência ao seu processo de alfabetização relata que foi alfabetizada, pelo seu pai, a partir da utilização de uma cartilha. A professora manifesta em sua narrativa aprovação pela abordagem adotada, que pelo indicado se dava a partir das unidades menores, letras e sílabas em direção as unidades maiores, frases e textos a partir da aglutinação das primeiras. Assim, estas experiências podem ser indicadas como um elemento potencializador da postura reprodutora adotada por estas professoras, na medida em que as práticas vigentes se aproximavam dos elementos incorporados pelas professoras em seus habitus docente[3].

No que tange ao movimento de reorganização este foi caracterizado pela configuração, mesmo que de forma incipiente, de uma postura mais arrojada, permeada de contradições e conflitos, na qual se evidenciou a configuração de ações e operações direcionadas a produção de uma diferença, possibilitando-nos identificar a emergência de uma atividade direcionada a professoralidade.

> As minhas primeiras experiências, os três primeiros anos, que eu tive como suporte a professora Gilce, depois nos nós afastamos ela casou, mudou, mas a gente nunca perdeu o contato. Eu acho que ela me mostrou um caminho e era também o caminho que ela conhecia, mas eu como sou uma pessoa que não aceita as coisas sempre do mesmo jeito, e as respostas dos alunos me davam, essa coisa de dá e devolve, dá e devolve, não me agradava e ai houve um desafio um curso de aperfeiçoamento para professores alfabetizadores e eu quis fazer até eu lembro bem de como eu paguei na escola, eu não abro mão desta 180 horas de formação para alfabetizador, por que era uma coisa que eu há tinha me apaixonado pelo trabalho com as crianças, aí eu vi o quanto eu amava a alfabetização, mas eu não queria fazer do

[3] Aqui entendido como: Sistema de disposições permanentes e transponíveis que ao integrar todas as experiências passadas do professor, funciona como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações, tornando possível a realização de atividade variadas, a partir de analogias a esquemas que permitam o encontro de alternativas para resoluções de problemas presente na docência. In Morosine, M (org) Enciclopédia de pedagogia Universitária(2006, p. 362)

> jeito que eu fazia, e aí aconteceu esta oportunidade. Eram 180 horas de um curso de formação para professores (profª Margarida)

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

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

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

Neste processo, a possibilidade de compartilhar novas experiências, confrontar diferentes perspectivas sobre a ação de alfabetizar assume uma

importância preponderante, na medida em que viabiliza a ampliação da bagagem experiencial das professoras, assim como, o acúmulo de materiais capazes de potencializar o redimensionamento de suas práticas.

As professoras participantes iniciaram seus percursos como alfabetizadores adotando práticas dentro de uma perspectiva mais tradicional de ensino da leitura e da escrita. Entretanto, a partir do movimento de reorganização, manifestou-se um processo de reelaboração das experiências que essas professoras tiveram o que possibilitou-nos reconhecer um terceiro movimento o qual denominamos a produção de uma diferença. Este movimento foi percebido como um processo conclusivo de um ciclo de transformação iniciado pelo movimento de recuo/resistência, passando pelo processo de reorganização, culminando na produção de uma diferença. As narrativas das professoras evidenciam algumas das diferenças produzidas:

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

> Antes eu trabalhava as sílabas e jogava aquilo seco " BATATA" - BA, BE , BI, BO, BU – e o que dá para escrever com B. É que quando eu aprendi, eu aprendi assim na base da decoreba e como é que eu vou ensinar assim hoje, quarenta e poucos anos depois, vou ensinar do mesmo jeito, a mesma coisa, é a evolução, eu não posso continuar do mesmo jeito, então, a coisa muda, e tu tem que mudar a cada ano (...) Eu procuro levar,

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

Diferenças que talvez não possam ser observadas como ações inovadoras ao se tomar como parâmetro os estudos e pesquisas voltadas ao processo de alfabetização. Entretanto, do ponto de vista adotado, a ação das próprias professoras nos diferentes tempos/espaços de seus exercícios na docência alfabetizadora, é possível afirmar seu caráter inovador, à medida que sinalizam transformações nas posturas e, portanto, podem ser indicados como a produção de uma diferença na atividade de produzir-se professor.

Dimensões Conclusivas

Os estudos realizados nos possibilitam destacar a constituição da professoralidade alfabetizadora como um processo originado do movimento de organização e reorganização da atividade de produzir-se professor, ou seja, como resultante dos processos de organização e reorganização das ações e operações que se fizeram necessárias ao enfrentamento das demandas implicadas na assunção do oficio docente.

O processo de transformação da atividade docente numa atividade orientada a professoralidade alfabetizadora se deu com diferentes intensidades para cada uma das professoras participantes deste estudo, possibilitando-nos destacar que seus movimentos construtivos estão

marcados pela presença dos diferentes elementos que constituíram as trajetórias formativas das professoras participantes deste estudo.

Nesta direção entendemos que a emergência da dimensão criadora necessita ser compreendida tendo por horizonte o processo de apropriação do sujeito, a partir das experiências vivenciadas, do acesso às experiências sociais acumuladas e, principalmente, da mobilização sujeito no processo de re-elaboração destas.

Assim, é possível afirmar que o processo de constituição da professoralidade está atrelado ao processo de reelaboração das experiências das professoras em seus percursos formativos, assumindo papel preponderante os significados que cada professor confere a atividade docente alfabetizadora a partir de seus valores, de sua história, enfim do sentido que tem em sua vida, ser professor, não sendo, possível falar-se em um aprender generalizado de ser professor, sendo necessário entendê-lo no contexto concreto de cada docente, tendo em vista as experiências de cada um e a forma como se apropriaram e as [re]significaram.

Desta forma, concordamos Isaia e Bolzan (2005) ao indicarem que os professores vão se formando e se (trans)formando ao longo da trajetória docente, tendo presente às demandas da vida, da profissão e dos processos interativos e mediacionais estabelecidos, sendo, portanto, as trajetórias pessoais e profissionais fatores definidores dos modos de atuação docente.

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

- **Referências Bibliográficas**

BAKHTIN, Mikhail. **A Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes. 1992.

BOLZAN. Doris Pires Vargas. **Formação de Professores: construindo e compartilhando conhecimento**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOGDAN, Roberto C. & BIKLEN Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação.** Porto Editora. Portugal,1994.

DAVIDOV, V & MARKOVA, A. **El desarrolo del pensamiento en la edad escolar**. In:**La psicologia evolutiva e pedagogica en la URSS.** Antologia. Editorial Progresso. Moscou:1987.

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

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

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

LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988.

LEONTIEV, A.N.**Actividad, conciencia y personalidad.** Editorial Cartago de Mexico, S.A. Cerrada de San Antonio Nº 22, 1984.

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

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

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

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

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

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