

# A ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DA DOCÊNCIA E A PROFESSORALIDADE ALFABETIZADORA

POWACZUK, Ana Carla Hollweg – UFSM/RS  
[anapowaczuk@bol.com.br](mailto:anapowaczuk@bol.com.br)

SANTOS, Eliane Aparecida Galvão dos – UFSM/RS  
[eligsantos@yahoo.com.br](mailto:eligsantos@yahoo.com.br)

SANTOS, Luciana Dalla Nora dos. UFSM/RS  
[ludallanora@gmail.com](mailto:ludallanora@gmail.com)

Área temática: Profissionalização Docente e Formação  
Agência Financiamento: Não contou com financiamento

## **Resumo**

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. A partir de fios teóricos que contemplam estudos de Vygotski (2005, 2007), Leontiev (1988, 1989, 1984), Pereira (2000), Bolzan (2002), Bolzan e Isaia (2006), Isaia (2003a, 2005), Isaia e Bolzan (2004, 2005), Tardif (2002) entre outros, buscamos compreender os processos engendrados na constituição da professoralidade alfabetizadora, a partir da análise das narrativas de quatro professoras alfabetizadoras do Sistema Público Municipal de Educação de Santa Maria. 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 fazem necessárias ao enfrentamento das demandas implicadas na assunção do ofício docente. Nas trajetórias formativas das professoras participantes deste estudo o processo de transformação da atividade docente numa atividade orientada a professoralidade alfabetizadora manifestou-se com diferentes intensidades, possibilitando-nos destacar que seus movimentos construtivos estão marcados pela presença dos diferentes elementos que constituíram as trajetórias formativas destas. Assim, é possível afirmar que o processo de constituição da professoralidade está atrelado ao processo de reelaboração das experiências vivenciadas, 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.

**Palavras-chave:** Trajetórias formativas; Docência alfabetizadora; Professoralidade.

## **A Inserção Temática**

A problemática central desta investigação centrou-se na compreensão acerca dos movimentos constituintes da professoralidade alfabetizadora, a qual foi desenvolvida dentro abordagem qualitativa de pesquisa de cunho sociocultural Vygotski, (2005, 2007), Baktin (1992), Freitas (2002), Bogdan e Biklen (1994) a partir da análise das narrativas de quatro professoras alfabetizadores atuantes no Sistema Público de Ensino Municipal de Santa Maria/RS.

A intenção desse estudo foi conhecer os saberes/fazerem construídos pelos professores alfabetizadores em suas trajetórias formativas, como forma de melhor compreendermos os elementos constituintes de sua professoralidade.

A base de sustentação teórica utilizada contempla estudos de Vygotski (2005, 2007), Leontiev (1988, 1989, 1984), Baktin (1992), Novoa (1991, 1992), Garcia (1999), Tardif (2002), Bolzan (2002), Isaia (2003, 2005) Isaia e Bolzan (2004, 2005) Bolzan e Isaia (2006), Pereira (2000) entre outros, a partir dos quais foi possível refletir sobre os processos engendrados na constituição da docência alfabetizadora.

Elegemos como elemento teórico central desta investigação o conceito de atividade a partir da perspectiva sociocultural (Vygotski, 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 (2007) 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 vygostkiana 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 indivíduo 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 indivíduo 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**

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

Inicialmente investigamos como se deu a escolha da docência como profissão por estas professoras, o que evidenciamos estar fortemente influenciado pelas experiências de socialização primárias, tais como: os ambientes familiares mobilizadores à docência e a identificação com professores nos processos de escolarização, assim como, por valores socialmente instituídos acerca da docência como uma profissão eminentemente feminina. Estes aspectos são sinalizados nas seguintes narrativas:

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

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

Desta forma a partir dos estudos realizados é possível afirmar que a docência mesmo aparentemente manifestando-se como uma opção pessoal, ela precisa ser compreendida a partir da contextura sociocultural da qual emerge, pois “o que é que se venha ser necessita ser compreendida como o resultado de uma certa composição de potencialidades do sujeito situado num determinado contexto sociocultural (PEREIRA, 2002, p. 24).

A ação de adentrar em um curso de formação voltado para o exercício da docência, ainda que se caracterize da mesma forma para todos que dele participem, tiveram na escolha original elementos distintos, caracterizando, portanto, diferenciações nas atividades formativas das professoras participantes deste estudo, indo ao encontro as afirmações de Leontiev (1978) ao indicar que as atividades realizadas pelos indivíduos mesmo que aparentemente tenham a mesma manifestação externa, a sua natureza pode diferir profundamente, seja quanto a sua origem ou a sua essência, à medida que a principal coisa que distingue uma atividade de outra, é a diferença de seus objetos, uma vez que é exatamente o objeto de uma atividade que lhe dá a direção determinada, ou seja, o objeto de uma atividade é seu verdadeiro motivo (p. 62).

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

Este momento inicial das trajetórias das professoras foi um processo marcado por grandes dificuldades e inseguranças:

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

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

Os elementos manifestados nas narrativas das professoras nos possibilitaram caracterizar este período como um tempo de sobrevivência pedagógica, indo ao encontro dos estudos de Huberman (1992) ao afirmar que os primeiros anos de exercício profissional docente, os professores organizam sua prática, em geral, através de estratégias de sobrevivência e entusiasmo. No caso das professoras participantes deste estudo evidenciamos

a predominância do tateamento e da insegurança pedagógica, aparecendo de forma mais incipiente o aspecto da descoberta, e da exploração, possibilitando-nos concluir a implicação de aspectos afetivos, institucionais e pedagógicos na adoção de tais posturas. Afetivos à medida que se constituíram como definidores da forma como cada uma das professoras percebeu-se com relação às suas possibilidades de enfrentamento das demandas oriundas da profissão, o que conseqüentemente as conduziu a adoção de uma ou outra postura; institucionais, uma vez que esta atuação não se dá em um vazio, ela se dá num determinado contexto institucional, com vicissitudes e demandas concretas que precisaram ser enfrentadas pelo professor no exercício da docência; e pedagógico, uma vez que, a docência implica o domínio de um corpo de saberes e fazeres que possibilite a mobilidade frente ao ato educativo, o que se mostrou ser ainda bastante incipiente no período de ingresso das professoras no exercício da docência.

Logo, a compreensão sobre o desenvolvimento da docência passa pela reflexão acerca da implicação de tais aspectos no processo de organização e reorganização das ações e operações realizadas na atividade de produção da docência, possibilitando-nos afirmar que a atividade de produzir-se professor é um processo tensionado entre as possibilidades internas do sujeito professor e as demandas implicadas no exercício da docência.

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

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

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

Na perspectiva proposta por Leontiev (1984) a atividade é um processo caracterizado por transformações que se produzem constantemente. Entretanto estas transformações não modificam a estrutura geral da atividade, o que se modifica é o caráter das relações que as ligam entre si, pois

A atividade pode perder o motivo que a havia suscitado, convertendo-se em uma ação concretizando uma relação totalmente diferente com o mundo, outra atividade; a ação, pelo contrário, pode adquirir força impulsionadora própria e chegar a ser uma atividade particular; por último, a ação pode transforma-se em um meio para alcançar um fim, em uma operação capaz de efetuar diversas ações (p. 78)

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

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

A análise das narrativas das professoras acerca de seus percursos na docência alfabetizadora 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.

A narrativas que segue deixa 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*<sup>1</sup>.

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

---

<sup>1</sup> 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)

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” (prof<sup>a</sup>. 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 título, 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/espacos 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 ofício 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 do 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

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

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

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

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

ISAIA, S. BOLZAN, D. P. 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, S. BOLZAN, D. P. 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, A. 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.

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

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

VYGOTSKI, L.A. **Pensamento e linguagem.** 3ªed. SP; Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_ **Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.