

A CONSTRUÇÃO DA PROFESSORALIDADE ALFABETIZADORA

Ana Carla Hollweg **Powaczuk** – UFSM

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

O desenvolvimento dessa investigação se deu a partir de uma abordagem qualitativa de pesquisa de cunho sociocultural, tendo como foco as narrativas de quatro professoras alfabetizadoras atuantes no Sistema Público de Ensino Municipal de Santa Maria.

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 vivências, enfim, explicitar quais os momentos que se constituíram em marcas de suas vidas e de suas profissões, pois como bem menciona Tardif “um professor tem uma história de vida, é um ator social, têm emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo umas culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (2002, p. 265).

Elegemos como elemento teórico central desta investigação o conceito de atividade a partir da perspectiva sociocultural (Vygotski, 2007; Leontiev, 1984, 1988). Essa abordagem explicita a dinâmica de constituição dos processos psicológicos superiores a partir da atividade produtiva do homem. Nesse processo há a adoção de meios e procedimentos que são moldados no plano histórico-social, transmitidos pelos homens em processo de colaboração e de comunicação entre eles.

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, gerando novas e distintas configurações.

Segundo Leontiev (1988, 1984) as condições concretas da vida do indivíduo e o lugar que ele ocupa no sistema das relações sociais são as forças condutoras do

desenvolvimento da sua psique, ou seja, são as exigências externas, do meio sociocultural que impulsionam o desenvolvimento psíquico do homem.

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

Segundo Leontiev (1988) a atividade possui uma estrutura geral, a qual possui duas dimensões: uma de orientação e outra de execução. A primeira inclui as necessidades, os motivos e as expectativas da tarefa, sendo a segunda constituída pelas ações e operações. Desta forma, faz uma 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, pelos quais as ações são executadas.

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

Consideramos ainda a proposição vygotskiana discutida por Bolzan ao indicar duas dimensões da atividade: “a atividade reprodutora, caracterizada pela repetição de algo já existente, na qual sua função refere-se à manutenção das experiências passadas e a segunda uma atividade criadora caracterizada pela 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). Assim, na definição das ações e operações a serem empreendidas há o engendramento dessas duas dimensões permitindo ao indivíduo a recombinação das experiências passadas com as atuais possibilitando a construção de novidades.

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.

Assim tendo por base tais perspectivas, evidenciamos nas narrativas das professoras os caminhos por elas percorridos 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.

Processos de orientação: os diferentes tempos/espacos constituintes da atividade docente

Inicialmente investigamos como se deu a escolha da docência como profissão, objetivando evidenciar as necessidades, e os motivos que conduziram as professoras a assunção da docência.

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

Um dos elementos evidenciados nas narrativas das professoras refere-se às experiências da infância no ambiente familiar:

Eu vou ter que buscar lá na minha infância, meus pais moravam 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 avôs, e pais moravam junto e foi ali, eu fui crescendo naquele ambiente. Eu acredito que o fundo esteja ali (profª. M)

Percebemos nessa narrativa que a opção pela docência da professora M aparece vinculada ao seu contexto familiar, em decorrência das dificuldades de acesso a escolarização básica de seus familiares, emergindo assim, de uma necessidade de seu contexto familiar. Segundo Leontiev (1984) a primeira condição de toda a atividade é uma necessidade, na medida em que a atividade realiza-se a partir da objetivação das necessidades, emergindo desta relação à motivação.

Assim, em um ambiente de lidas campeiras, passa a fazer parte dos eventos rotineiros familiares outro ofício, com fazeres que certamente se diferenciavam dos costumeiros quer por sua concretização, quer pela valorização atribuída pelos seus familiares. Neste sentido, na medida em que a menina M passa a conviver com esse novo ofício, este passa a povoar suas brincadeiras infantis.

Na perspectiva apontada por Vygotski (2007) o brinquedo possibilita a criança satisfazer um desejo que não pode ser imediatamente satisfeito, levando-a a envolver-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados. A fala da professora M explicita este processo de recriação:

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

Assim no jogo de faz de conta infantil configura-se uma primeira compreensão da ação docente, emergindo destas, talvez os primeiros elementos do habitus docente desta professora. O habitus segundo Bourdieu (1983) refere-se a estruturas que vão sendo interiorizadas pelo sujeito num determinado espaço sociocultural configurando-se em uma espécie de matriz de percepções e apreciações que orientam muitas das ações

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

Portanto, a idéia de ser professora vai se constituindo a partir das experiências vivenciadas e, principalmente, da produção de sentido sobre estas, pois como bem menciona Larrosa (2002, p.21) a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca e não simplesmente o que passa, o que acontece, ou o que toca”. Assim junto à idéia de tornar-se professor vão também se agregando uma série de valores, posturas que por um motivo ou outro tocaram estas professoras de modo especial. As narrativas que seguem evidenciam esses aspectos:

Eu tive uma professora maravilhosa de matemática no segundo grau ela me passava uma paixão, um carinho com que ela ministrava as aulas, inclusive a retomada dos conteúdos, eu lembro até hoje, sempre na próxima aula, ela fazia uma retomada do conteúdo, através de uma questão tipo uma forma de diário que a gente tinha. Há...como era gostoso e ela sempre recolhia e nos devolvia com algum recadinho (profª. M)

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

Outro aspecto evidenciado nas narrativas refere-se às questões de gênero relacionadas à docência:

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

A professora C deixa evidente em sua fala uma concepção a qual tem como premissa o pendor natural da mulher à docência, expressando muitas das representações emanadas do processo de feminização do magistério. Segundo Louro (1997) nesse processo de legitimação da docência como profissão eminentemente feminina, as instituições da sociedade, assumem um importante papel, principalmente a família, a escola e a igreja que, muitas vezes, limitam a escolha da mulher, impondo forçosamente a opção pela carreira docente, a partir de diferentes mecanismos tais como comentários a respeito da profissão “digna” que ela deve escolher; nos valores/costumes que condicionam socialmente a profissionalização da mulher.

Logo, é possível indicar que tais experiências se configuram como elementos estruturantes do habitus docente desta professora, servindo como um dos aspectos orientadores da sua opção pela docência. Tardif (2002) afirma que os saberes adquiridos durante a socialização primária e escolar possuem um peso extremamente importante na

compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados no decorrer da formação inicial do professor e até mesmo no próprio exercício da profissão. Na perspectiva apontada por este autor há um efeito cumulativo e seletivo das experiências anteriores em relação às experiências subseqüentes. Assim, o que foi retido das experiências familiares ou escolares poderá dimensionar, ou pelo menos orientar os futuros investimentos e ações voltadas à docência.

Desta forma a docência, ainda que se caracterize da mesma forma para todos que dele participem, teve na escolha original elementos distintos, caracterizando, portanto, diferenciações nas atividades formativas, indo ao encontro as afirmações de Leontiev (1988) ao indicar que as atividades realizadas pelos indivíduos, mesmo que aparentemente tenham a mesma manifestação externa, na sua natureza podem 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).

Logo, o exercício docente 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 compreendido como o resultado de certa composição de potencialidades do sujeito situado num determinado contexto sociocultural” (PEREIRA, 2002, p. 24).

Movimentos de produção da professoralidade alfabetizadora

Ao refletirmos sobre a estrutura geral da atividade evidenciamos que os propósitos direcionadores das docentes marcaram as ações e operações por elas mobilizadas a fim de dar conta das demandas implicadas no exercício da docência.

Nesse processo de reorganização da atividade de produzir-se professor, observamos como elementos preponderantes, as exigências emergentes nos contextos institucionais, à medida que foram justamente estas que originaram o direcionamento da atuação docente destas professoras para a docência alfabetizadora.

Apesar de diferentes tempos e espaços vividos, as professoras colaboradoras deste estudo relatam que seus ingressos na docência alfabetizadora se deram em decorrência de contingências institucionais, e não por uma opção pessoal destas,

possibilitando-nos afirmar que esta constitui-se em uma nova ação da atividade de produção da docência, tornando-se necessário a reorganização das ações e operações da atividade de produção da docência destas professoras.

Esse processo foi marcado inicialmente por sentimentos de insegurança e angústia pedagógica, gerados pela consciência do despreparo para dar conta do que se apresenta como necessário. Tais aspectos se evidenciam nas narrativas das professoras ao fazerem referência aos seus ingressos na docência alfabetizadora:

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 página de ovo e uva e não ficou mais nada. (profª M)

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

Assim diante do desafio imposto institucionalmente, estas professoras evidenciam em suas falas a resistência que permeou seus ingressos na docência alfabetizadora. Sentimento esse oriundo da consciência do despreparo para tal exercício, possibilitando-nos inferir sobre a fragilidade da formação inicial destas professoras com relação ao processo de alfabetização.

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

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

Diante do desafio imposto institucionalmente, estas professoras se vem diante do desafio de encontrar alternativas para dar conta de tal atuação. Nesta direção um aspecto que evidenciamos de forma marcante nas narrativas das professoras refere-se à contribuição/orientação de colegas da profissão:

Então quem me ajudou no trabalho com a primeira série foram as minhas colegas daqui do Santo Antônio, elas me diziam, faz assim, trabalha assim, e elas me emprestavam matrizes, emprestavam material, emprestavam livros. (profª T).

(...) então, a gente iniciou na primeira série nos éramos três professoras e eu tinha quarenta horas naquela época, três manhãs, com reforço com os alunos e nesse

período a gente planejava, então a gente andava sempre junto, fazia todo planejamento, as matrizes (...) (prof^a C)

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

Desse modo, 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 (...) 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 (prof^a C).

Logo, estas experiências podem ser indicadas como um elemento potencializador das práticas de reprodução, na medida em que as práticas vigentes se aproximavam dos elementos incorporados pelas professoras em seus habitus docente.

Posteriormente identificamos nas narrativas das professoras a emergência de uma de uma postura mais arrojada das professoras, na qual se evidenciou a configuração de ações e operações direcionadas a produção de uma diferença. Esse processo foi marcado por rupturas e oscilações manifestando um movimento de transformação das práticas e concepções das professoras.

A emergência deste movimento manifestou-se atrelado ao sentimento de insatisfação pedagógica evidenciado nas narrativas pelo descontentamento das professoras com as práticas realizadas. Tais aspectos podem ser percebidos na seguinte narrativa:

As minhas primeiras experiências, os três primeiros anos, que eu tive como suporte a professora G (...) eu acho que ela me mostrou um caminho e era também o caminho que ela conhecia, mas eu como sou uma pessoa que não aceita as coisas sempre do mesmo jeito, e as respostas dos alunos me davam, essa coisa de dá e devolve, dá e devolve, não me agradava e aí houve um desafio um curso de aperfeiçoamento para professores alfabetizadores e eu quis fazer até eu lembro bem de como eu paguei na escola, eu não abro mão desta 180 horas de formação para alfabetizador, por que era uma coisa que eu já tinha me apaixonado pelo trabalho com as crianças, aí eu vi o quanto eu amava a alfabetização, mas eu não queria fazer do jeito que eu fazia, e aí aconteceu esta oportunidade. Eram 180 horas de um curso de formação para professores (profª M)

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

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

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.

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 (professora T).

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

Assim, a partir do material obtido nas experiências vivenciadas estas professoras passam a explorar outras possibilidades de atuação, para além do que até então realizavam remetendo-nos as considerações de Bolzan(2002) ao explicitar aspectos referentes à segunda vinculação da atividade criadora. Segundo esta autora, esta se refere a um processo mais complexo, na medida em que há uma ampliação na elaboração dos elementos da imaginação e sua relação com determinados elementos da realidade. Ou seja, a partir da imaginação o individuo torna-se capaz de ampliar sua experiência. Tais aspectos podem ser evidenciados na narrativa da professora M ao explicitar o processo de redimensionamento de sua prática:

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

Segundo Bolzan e Isaia (2006) a aprendizagem da docência implica um processo de apropriação frente às experiências vivenciadas e que para efetivar-se necessita integrar-se ao próprio professor, através de um processo de internalização destas, levando a uma incorporação ativa e transformadora das mesmas; não se tratando com isso de um processo de reprodução, mas fundamentalmente uma recombinação traduzida em novas formas do que foi experienciado.

Desta forma, o caráter ativo no processo de assimilação da experiência socialmente significativa constituiu a condição essencial para o surgimento de novas transformações no desenvolvimento intelectual. Na perspectiva Davidov e Markova (1987) isto é expresso quando o sujeito é capaz de operações de separação de aspectos de sua atividade, percebendo relação entre eles; pela habilidade de modificar um componente da atividade e, finalmente, pela capacidade de diferenciação dos meios e

procedimentos das atividades e a seleção orientada a um fim durante a realização da atividade, ou seja, a capacidade de auto-regulação da atividade realizada (DAVIDOV E MARKOVA, 1987, p. 188). Estes aspectos se evidenciam na narrativa da professora M ao explicitar os caminhos percorridos em seu processo de reelaboração, o qual lhe possibilitou um maior domínio sobre sua atividade alfabetizadora:

Eu via que as crianças se envolviam, que elas participavam, que eles davam outras respostas que muitas vezes, eu nem tinha perguntado, do cachorro, do gato, do grilo, então eles traziam outros referenciais para aquele contexto que a gente estava trabalhando. Então eu via que estava funcionando. Porque dessa imagem eles buscavam outra. E assim fui indo a cada ano pensando no que eu podia mudar, que outras alternativas podia usar para recheir meu trabalho, fui buscando, encontrando alternativas (prof.^a M).

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

Tais aspectos nos remetem vinculação da atividade criadora com as emoções. Segundo Bolzan (2002, p. 60) os sentimentos se manifestam de diferentes maneiras interferindo em nossas idéias, impressões, imagens e aprendizagens. Todos nossos pensamentos estão carregados de sentimentos e de imagens produzidas pela nossa experiência.

Neste sentido, na reunião realizada pelo sujeito dos elementos da realidade para a produção da atividade criadora, o fator emocional tem uma importância fundamental, na medida em que são justamente estas que dão sentido as diferentes experiências vivenciadas pelo sujeito, interferindo, desta forma, no processo de seleção de determinados elementos ao invés de outros. A fala da professora da professora M ilustra essas idéias:

(...) quando eu penso em uma atividade em seguida eu penso, será que vai agradar, que receptividade vai ter isso, se a atividade já não foi legal para mim eu já não ofereço para eles e também não sei se isso é certo porque o meu momento não é o mesmo momento deles, porque pode ser sem graça para mim e não necessariamente para eles porque eu estou envolvida em um outro momento de vida, meu. Mas para eles talvez seja muito interessante, então talvez eu até peque, por esta atitude, mas o que geralmente eu faço é isso, eu procuro oferecer para eles o que gratifica a mim, talvez até seja porque eu não tive

estas oportunidades de ter recebido isto na minha alfabetização é muito provável isso. Porque eu só lembro que eu escrever ovo e uva, ovo e uva até aprender e então hoje eu quero que eles não passem pelo ovo, uva que eles façam outras coisas que sejam realmente significativas (prof.M).

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

Nesta mesma direção podemos trazer os estudos de Tardif (2002) ao afirmar que o professor no exercício de sua profissão realiza uma espécie de retradução dos saberes construídos no decorrer de sua trajetória formativa. Tal processo é explicitado a partir da realização de uma ação seletiva das experiências anteriores em relação às experiências subseqüentes, onde as oportunidades (afetivas, sociais, políticas, culturais, acadêmicas...) vivenciadas no decorrer das trajetórias formativas, influenciam diretamente no modo de agir e pensar a profissão docente, possibilitando a compreensão sobre a aprendizagem da docência como uma aprendizagem ligada à existência de um indivíduo e, portanto, subjetiva e relativa, na medida em que “o professor não pensa somente com sua cabeça, mas com sua vida. Ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal” (p.103).

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

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

Logo, é possível afirmar que neste processo o professor realiza uma série de ensaios e de tentativas, gerados na direção de reelaborar os conhecimentos que possui, permitindo construir novas realidades de acordo com as necessidades que se configuram

no exercício da docência, ampliando seu campo experiencial, viabilizando assim, emergência e a potencialização da atividade criadora (BOLZAN, 2002).

Desta forma, de um tempo de insegurança pedagógica permeado por incertezas e angústias foram se constituído novas e distintas formas de atuação, as quais paulatinamente foram sendo incorporadas pelas professoras caracterizado transformações em suas práticas alfabetizadoras:

A T de antigamente era muito tradicional trabalhava o ba be bi bo bu, hoje eu não trabalho mais, 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, agora eu to mais organizada, eu vou trabalhar isso agora, depois eu posso dar este gancho e iniciar o outro trabalho (profª.T).

Antes eu trabalhava as sílabas e jogava aquilo seco “BATATA”- BA, BE , BI, BO, BU – e o que dá para escrever com B. (...) Hoje 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 (Prof. G).

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 construção da professoralidade alfabetizadora como um processo originado da atividade de produzir-se professor, ou seja, como resultante da organização e reorganização das ações e operações que se fazem necessárias ao enfrentamento das demandas implicadas na assunção do ofício docente.

Identificamos esse processo permeado por movimentos de rupturas e oscilações caracterizando o complexo caminho que os professores trilham na construção da docência alfabetizadora:

- Inicialmente evidenciamos um **movimento de recuo e resistência**, frente aos desafios constituídos no exercício da docência alfabetizadora. Insegurança e angústia pedagógica diante do desafio de experienciar o ainda não vivido, conduzem as professoras a reprodução de modelos vivenciados em suas experiências formativas, manifestando a predominância da dimensão reprodutora na atividade docente alfabetizadora;

- Posteriormente um **movimento de reorganização**, configurado por ações e operações direcionadas a produção de uma diferença. Esse movimento manifestou-se atrelado a 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. Como sua principal característica, identificamos a mobilização das professoras em ampliar seu campo experiencial a partir do compartilhamento de idéias, saberes e fazeres da ação alfabetizadora, viabilizando a emergência e potencialização da dimensão criadora da atividade de produzir-se professor alfabetizador.

- culminando um terceiro movimento o qual foi denominado **a produção de uma diferença**, caracterizado pelas transformações na ação alfabetizadora das professoras. Este movimento foi percebido como um processo conclusivo de um ciclo de transformação iniciado pelo movimento de recuo/resistência, passando pelo processo de reorganização, resultando na produção de uma diferença nas práticas docentes.

Esses movimentos evidenciaram-se com diferentes intensidades para cada uma das professoras participantes desse estudo, possibilitando-nos destacar a não linearidade e uniformidade desse processo. Logo, sublinhamos a intrínseca relação com o processo 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 [re]significaram estas.

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

Referencias 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.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas. In: MOROSINI, M (org) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário vol.2**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Aprendizagem docente e processos formativos: novas perspectivas para educação básica e superior**. Projeto de pesquisa Interinstitucional e integrado CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2007.
- BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (org) **Pierre Boudieu**. Coleção Grandes Cientistas Sociais, nº39. Série Sociologia. Sao Paulo: Ed. Àtica, 1983.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas e ISAIA, Silvia. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**. PUC, Porto Alegre RS, ano XXIX, nº 3 (60), p. 489-501, set/dez. 2006.
- DAVIDOV, V & MARKOVA, A. **El desarrollo del pensamiento en la edad escolar**. In: **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS**. Antologia. Editorial Progreso. Moscou, 1987.
- GARCIA, Carlos Macedo. **Formação de professores: Para uma mudança educativa**. Porto Editora. Porto. Portugal. 1999.
- LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, n.19, jan/fev/mar/abr, 2002.
- LEONTIEV, A.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich. LURIA, Alexander Romanovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988.
- LEONTIEV, A.N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Editorial Cartago de Mexico, S.A. Cerrada de San Antonio N° 22, 1984.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petropolis, RJ: Vozes, 1997.
- 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.

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

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