

# APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA ALFABETIZADORA: DESAFIOS À FORMAÇÃO

LEARNING HOW TO BE A LITERACY TEACHER: CHALLENGES TO TRAINING

APRENDIZAJE DE LA DOCENCIA ALFABETIZADORA: DESAFÍOS A LA FORMACIÓN

**Doris Pires Vargas Bolzan**

Doutora em Educação pela UFGS. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM.

**Silvana Martins de Freitas Millani**

Doutoranda em Educação pela UFSM.

Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)  
Santa Maria - RS - Brasil

**Endereço:**

UFSM - PPGE  
Av. Roraima n. 1000  
Centro de Educação - CE  
Prédio 16 - Sala 3146  
Santa Maria - RS  
CEP: 97105-900

**E-mails:**

dbolzan19@gmail.com  
silmf@hotmai.com

## RESUMO

Este trabalho apresenta reflexões sobre a formação docente no contexto da alfabetização. O recorte do estudo é decorrente de uma pesquisa sociocultural de cunho narrativo desenvolvida com professoras alfabetizadoras. A partir destas considerações, pretende-se destacar elementos envolvidos no processo de construção da prática alfabetizadora, bem como refletir sobre a formação docente nesse contexto educacional. Neste sentido, é possível compreender, a partir da atividade de pesquisa desenvolvida, que a aprendizagem docente alfabetizadora constitui-se na relação teórico-prática, tendo a reflexão e o trabalho compartilhados como aspectos fundamentais deste processo. A escola é entendida, portanto, como lugar de possibilidades em relação à formação docente, espaço no qual os professores podem se reconhecer e ser reconhecidos como produtores de conhecimento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizagem docente. Docência alfabetizadora. Formação docente.

## ABSTRACT

This work presents some reflections on teacher training in the literacy context. It is part of a wider narrative sociocultural study developed with literacy teachers. Based on these considerations, it aims to highlight elements that are evolved in the process of building literacy practice, and to reflect on teacher training in this educational context. Through the research activity developed, it is possible to understand that learning how to be a literacy teacher consists of a relationship between theory and practice, and reflection and shared work are fundamental aspects of this process. The school is understood, therefore, as the place

of possibilities in relation to teacher training; a space where the teachers can recognize themselves and be recognized by others as producers of knowledge.

**KEYWORDS:** Teacher learning. Literacy teacher. Teacher training.

## RESUMEN

Este trabajo plantea reflexiones sobre la formación docente en el contexto de la alfabetización. La perspectiva del estudio es consecuencia de una investigación sociocultural de cuño narrativo desarrollada con profesoras alfabetizadoras. A partir de estas consideraciones se pretende destacar elementos involucrados en el proceso de construcción de la práctica alfabetizadora, así como reflexionar sobre la formación docente en ese contexto educacional. En este sentido es posible comprender, a partir de la actividad de investigación desarrollada, que el aprendizaje docente alfabetizador se constituye en una relación teórico-práctica, considerando la reflexión y el trabajo compartidos como aspectos fundamentales de este proceso. La escuela se ve entendida, por lo tanto, como lugar de posibilidades en relación a la formación docente, espacio en el cual los profesores pueden reconocerse y ser reconocidos como productores de conocimiento.

**PALABRAS CLAVE:** Aprendizaje docente. Docencia alfabetizadora. Formación docente.

## PRIMEIRAS PALAVRAS

O contexto de escolarização atual tem provocado nos professores a necessidade de buscar possíveis compreensões e caminhos para uma multiplicidade de dúvidas e indagações acerca das práticas de leitura e escrita voltadas para o ciclo de alfabetização como nova realidade do ensino fundamental de nove anos.

Em vista disso, ampliam-se os debates no âmbito educacional sobre a atividade do professor frente aos desafios do processo de alfabetização das crianças a partir dos seis anos de idade. Assim, a formação para a docência alfabetizadora ganha destaque nos programas governamentais e nas discussões dos meios acadêmico e escolar.

Neste artigo apresentamos reflexões sobre a formação docente no contexto da alfabetização, destacando aspectos considerados como essenciais quando se pensa a construção da docência alfabetizadora. Parte-se, portanto, do recorte de uma pesquisa sociocultural de cunho narrativo, vinculada à linha de pesquisa: formação, saberes e desenvolvimento profissional do Programa de Pós-graduação em Educação/Centro de Educação/UFSM, a qual teve como foco a aprendizagem da docência no contexto da alfabetização e os movimentos formativos de professoras a partir da tríade ensino, pesquisa e extensão. Destaca-se, ainda, que este estudo compõe a dinâmica investigativa que o Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior (GPFOPE) vem desenvolvendo, abrangendo a aprendizagem da docência em seus múltiplos contextos, bem como sobre as questões que envolvem a construção da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

## PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE ALFABETIZADORA

Com a vigência da Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera-se a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo a duração de nove anos para o ensino fundamental, com o ingresso obrigatório das crianças no primeiro ano a partir dos seis anos de idade. Com isso, modifica-se não somente a estrutura da escolarização que agora atende no primeiro ano crianças de seis anos de idade, mas

também as diretrizes educacionais que primam pela redefinição das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas no ciclo dos três primeiros anos do ensino fundamental nesse novo contexto.

Neste sentido, buscamos referências em documentos veiculados pelo Ministério da Educação que abordam esta temática. Encontramos, dentre eles, as considerações do documento intitulado *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade* (2009), indicando que a prática alfabetizadora pressupõe uma construção singular por parte dos professores, capaz de viabilizar aos estudantes o domínio progressivo de uma variedade de discursos que a escrita permite produzir, ao mesmo tempo em que requer um trabalho compartilhado envolvendo os demais profissionais da escola; ou seja, a construção do trabalho pedagógico exige dos professores condições de análise acerca dos fazeres cotidianos; implica a capacidade de individualizar as situações de ensino que envolvem a lectoescrita, considerando que em um grupo, cada sujeito precisa ser reconhecido como autor de suas construções. Por fim, exige do professor condições de optar por estratégias, selecionar materiais, gerar necessidades, recriar possibilidades, pesquisar, por à prova ideias e concepções, e avaliar constantemente suas escolhas.

Destacamos, assim, a relevância atribuída por este documento à construção da autonomia do professor como via de produção de práticas pedagógicas, individuais e coletivas, que possibilitem a qualidade educacional, por meio do trabalho colaborativo e da atividade docente fundamentada na criticidade, na criação e na recriação constantes, bem como na pesquisa, na experimentação e na avaliação acerca dos processos educativos.

Já no documento *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações gerais* (2004), observamos as considerações sobre o perfil do profissional que assume uma turma de primeiro ano, colocando em pauta questões com as quais diariamente nos deparamos em nosso contexto educacional. Trata-se de refletir acerca da formação profissional e dos saberes necessários ao educador que agora atende a crianças que iniciam o ciclo de alfabetização com seis anos de idade. Neste documento é destacada a importância de que a formação deste profissional esteja direcionada para o atendimento à completude da educação dos estudantes em suas diferentes dimensões, afirmando que:

[...] é essencial assegurar ao professor programas de formação continuada, privilegiando a especificidade do exercício docente em turmas que atendem a crianças de seis anos. A natureza do trabalho docente requer um continuado processo de formação dos sujeitos sociais historicamente envolvidos com a ação pedagógica, sendo indispensável o desenvolvimento de atitudes investigativas, de alternativas pedagógicas e metodológicas na busca de uma qualidade social da educação. (BRASIL, 2004, p. 25).

Entretanto, o que sabemos, de fato, é que, apesar da nova configuração do ensino fundamental já estar em vigor desde o ano de 2006, ainda há, entre os docentes, nos diversos contextos escolares, uma série de dúvidas e discordâncias quanto ao processo de alfabetização desenvolvido no ciclo da alfabetização, em especial no primeiro ano.

Em meio a tal problemática, inúmeros programas de alfabetização<sup>1</sup> são oferecidos com a intenção de subsidiar os professores no enfrentamento dos muitos desafios nos diferentes contextos, procurando minimizar as divergências decorrentes da nova configuração do ciclo de alfabetização. Esses programas visam à proposição de diversas abordagens para o processo de construção da leitura e da escrita iniciais. No entanto, percebemos que, dentre as alternativas, intensificam-se as divergências acerca das proposições metodológicas. Muitas vezes, são incorporados pelos professores, novos modos de organização do trabalho pedagógico sem a reflexão e o aprofundamento teórico necessário para se desenvolver uma proposta de alfabetização.

Acompanhamos, assim, uma sucessão de equívocos e fracassos em relação às práticas alfabetizadoras, que acabam por salientar a ineficiência da verticalidade de propostas que são, muitas vezes, impostas aos educadores como projetos-piloto ou cursos de curta duração. Como consequência, gera-se o descomprometimento com tais propostas por não terem sentido e significado para o educador e, da mesma forma, para a instituição que as adotou. Estas propostas acabam resultando, muitas vezes, em situações nas quais "o professor não é instigado a ganhar autonomia profissional, a refletir sobre sua prática, a investigar e construir teorias sobre seu trabalho" (LIBÂNEO, 2001, p. 66).

Compreendemos, portanto, que, quando se opta pela promoção de um programa, neste caso, voltado para a alfabetização, torna-se imprescindível que, tanto o docente quanto a escola que o

acolhe tenham o compromisso de aprofundar seus conhecimentos e desenvolver tal proposta como um processo que não se acaba quando a criança aprende a ler e a escrever, mas que terá reflexo durante toda a escolarização desse estudante. Nossa compreensão vai mais além, ao considerarmos a escola como espaço para a produção de conhecimentos, no qual a possibilidade de uma cultura colaborativa entre os docentes abre novas perspectivas em direção à autonomia pedagógica? (BOLZAN, 2009).

Acreditamos, com isso, que avançaremos nas discussões acerca da formação do professor alfabetizador, à medida que considerarmos a escola como lugar privilegiado para o processo construtivo da docência alfabetizadora. Apostamos no redirecionamento dos olhares que lançamos para a organização escolar, indicando, assim, a possibilidade de construirmos novas perspectivas de produção da prática pedagógica, alicerçada nos saberes produzidos e compartilhados entre os docentes, bem como nas oportunidades de intercâmbios com outros profissionais em processo de formação inicial ou continuada que buscam na escola o seu espaço formativo.

## A PRÁTICA ALFABETIZADORA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO DA DOCÊNCIA

Pensar sobre a docência alfabetizadora implica compreender como se desenvolve a atividade docente, uma vez que se entende que a construção da identidade profissional está intrinsecamente relacionada às vivências dos professores em seu espaço de atuação, ou seja, na escola. A alfabetização é uma função historicamente reconhecida como desafiadora, pois envolve uma atividade pedagógica com múltiplos resultados ao final de um ciclo, isto é, trata-se do trabalho de apropriação das práticas de leitura e de escrita pelos aprendizes, o que determina a competência do professor para tal função.

Por ser desafiadora, a alfabetização nem sempre é assumida voluntariamente pelos professores. Muitas vezes, a docência alfabetizadora torna-se incumbência daqueles que não se veem preparados para tal atividade e que constroem na prática as estratégias que consideram pertinentes para atender às exigências dessa atividade educativa.

As narrativas a seguir exprimem os desafios enfrentados pelas professoras frente à responsabilidade de assumir uma turma de alfabetização, considerando-os como necessidades e motivações capazes de promover a aprendizagem da docência alfabetizadora:

[...] eu iniciei a alfabetização, foi numa turma que tinha muitos problemas e a diretora simplesmente me chamou na sala dela e em quinze minutos ela disse: "Profa. A, a partir do dia 16 de outubro tu vais começar a trabalhar com a primeira série e tu vais trabalhar assim, assim e assim" Ela só me disse: "tu vais trabalhar pelo método misto e o método misto é isso, tu misturas várias palavras, várias sílabas e dali tu vais construindo outras palavras". E foi a minha primeira orientação para a alfabetização. [...] Eu amo o que eu faço, e foi por aí (Prof<sup>a</sup>. A).

[...] Olha, foi meio forçado, eu nunca vou esquecer que a supervisora da escola disse assim: - "Profa. B, o ano que vem tu que vais ter que pegar alfabetização. porque tu tens Pedagogia". Porque as gurias não tinham na época, era só magistério. Bom, eu lembro que eu fiquei todas as férias pensando, o que eu vou fazer, eu não sei, eu tenho medo. E foi assim, amei. Acho que nunca mais eu vou deixar a alfabetização. (Prof<sup>a</sup>. B).

Observamos nas narrativas das professoras que o ingresso na docência alfabetizadora foi marcado por exigências institucionais, colocando-as frente aos desafios para os quais elas não se sentiam preparadas. Contudo, evidenciamos que estes desafios provocaram necessidades e interesses que as motivaram a permanecer na alfabetização, expressando, inclusive, a paixão por esta atividade.

Compreendemos, com isso, que a construção da identidade profissional como professor alfabetizador envolve, primeiramente, uma atividade introspectiva, na qual o sujeito busca em seus referenciais pessoais e profissionais a sua maneira de ser docente. Neste sentido, consideramos as palavras de Nóvoa (1992, p.17) ao afirmar que:

A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...]. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

A produção da docência alfabetizadora se constitui, portanto, na própria atividade docente, nas construções e nas reconstruções cotidianas que se estabelecem no trabalho em sala de aula, repercutindo, muitas vezes, na sobreposição dos saberes da experiência aos conhecimentos teóricos e epistemológicos. O desenvolvimento de competências pertinentes à prática pedagógica se realiza, dessa forma, por meio de saberes provenientes das vivências e das experiências individuais, marcadas pelas histórias pessoais e profissionais do professor. "A docência é, então, concebida como um "artesanato", uma arte aprendida no tato, realizada principalmente às apalpadelas e por reações parcialmente refletidas em contextos de urgência" (TARDIF; LESSARD, 2005, p.46).

As relações e as interações que constituem essa prática são consideradas, assim, como uma complexa rede de tarefas, das quais os professores precisam dar conta: atendimentos aos estudantes, explicações aos pais, opção por metodologias, planejamento das aulas, avaliações, organização curricular, entre tantas demandas. Configuram-se, por isso, apenas como exigências da atividade docente em detrimento dos conhecimentos que poderiam ser gerados a partir destas organizações educativas.

Assim, observamos que as metodologias de alfabetização, implementadas por muitos professores, estão imersas nessa configuração, cujas decisões sobre a atividade docente se pautam, em grande medida, nas construções de senso comum. Ratificamos tal afirmação por meio das narrativas das professoras entrevistadas, quando manifestam a busca pela produção da docência alfabetizadora a partir de suas primeiras experiências nesse contexto:

[...] Olha, naquele momento, tentei pegar varias cartilhas e coisas assim. Comecei com cartilhas, porque eu estava insegura, não sabia como começar. Mas nunca comecei com sílabas, com o método das sílabas. Não me identificava com isso. Isso eu sabia que eu não queria, a questão da sílaba não, isso nunca (Profª. B).

[...] meu início de alfabetização foi isso, a diretora me mostrando numa folha de papel as sílabas, esse é o método misto que então eu não sabia nada. O primeiro dia eu fiz isso, mas disse: não, isso não vai dar certo [...]. Depois, na segunda semana a professora G. me disse, porque ela era alfabetizadora e tinha outra turma na escola, ela disse: "eu vou te ajudar, tu queres ajuda?" [...] Aí ela me apresentou as famílias silábicas, aí veio o MA ME MI, o TA TE TI, mas dentro disso, eu digo: não, mas eu posso usar palavras. Então, eu sugeri para ela, eu posso usar palavras que comecem, mais simples como a mala, o macaco, coisas mais do contexto deles, mas que comecem com M e ir montando tipo textinhos, pequenos textos. [...] e foi o caminho que eu encontrei (Profª. A).

Dessa forma, as decisões sobre a atividade pedagógica foram direcionadas por experiências com as quais as professoras entraram em contato em seu trabalho diário em detrimento dos conhecimentos teóricos e epistemológicos necessários ao desenvolvimento da prática alfabetizadora. Essa situação gera, conseqüentemente, a falta de um posicionamento seguro quanto à determinação das bases epistemológicas sobre este processo, bem como quanto à adoção de um referencial metodológico coerente com a prática alfabetizadora desenvolvida. A atividade docente pauta-se, assim, em um fazer permeado pelo empirismo, pela capacidade intuitiva do professor em relação ao que compreende como melhor ou pior no ensino da leitura e da escrita para os estudantes.

Não podemos deixar de considerar que inúmeras estratégias formativas têm sido difundidas em prol da qualificação da docência alfabetizadora, nas quais escolas e professores têm se envolvido em busca do seu desenvolvimento profissional. Nesse sentido, entendemos como imprescindível que a formação docente no contexto da alfabetização se estabeleça a partir de uma nova concepção acerca do processo de construção da leitura e da escrita. Concepção na qual se edifiquem bases seguras e sustentáveis às práticas, que possam romper com a alienação de posturas ingênuas frente ao processo de alfabetização, valorizando o protagonismo pedagógico<sup>3</sup>.

Há, necessariamente, no processo de aprendizagem da docência, um componente intrínseco à atividade de produzir-se professor, o da reflexão, entendida como uma ação individual e, sobretudo, interpessoal, que torna o professor consciente de suas posturas teórico-práticas, conduzindo-o a uma atitude investigativa em relação a sua atuação docente. Defendemos, por isso, o caráter reflexivo da aprendizagem docente por compreendermos que "esse processo se estabelece na medida em que o professor aprende a partir da análise e da interpretação de sua própria atividade, construindo de forma pessoal seu conhecimento profissional o qual incorpora e ultrapassa o conhecimento emergente institucionalizado" (BOLZAN, 2009, p. 24).

A atividade reflexiva, quando incorporada à atividade docente, possibilita ao professor a construção de uma postura investigativa e aprendente, permeada pela busca incessante das bases epistemológicas e das estratégias pedagógicas indispensáveis à qualidade de sua atuação profissional no contexto da alfabetização. Encontramos, assim, nas narrativas docentes, esse movimento de reflexão e de produção de novas aprendizagens, uma vez que as professoras declararam não se satisfazer com suas construções iniciais sobre a alfabetização.

Eu não aceito me acomodar, entende. [...] Cada ano que passa eu me exijo mais, eu tenho obrigação, eu me sinto na obrigação de fazer um trabalho melhor. Este ano, por exemplo, eu disse: mas o quê que eu vou começar de diferente com eles. [...] eu vou me cobrando que nunca pode ser do mesmo jeito. Então, eu estou sempre buscando. Eu posso, posso não, com certeza erro muito, mas eu estou sempre buscando um jeito diferente de envolvê-los na aprendizagem, que isso seja significativo (Profª. A).

[...] tenho muito o que estudar na área da alfabetização. [...] Bom, foi justamente essa questão de achar que eu precisava sempre mais e mais que foi me levando para a especialização e quando eu terminei a minha monografia [...] outras questões [estavam] me instigando, será que eu penso no mestrado? Ah, eu vou tentar o mestrado. E agora que terminou o mestrado eu continuo com questões na minha cabeça e pensando, vou para o doutorado, não vou? Ah, mas eu quero um pouquinho mais da prática agora. (Profª. C).

(...) eu sentia a necessidade de melhorar, de me qualificar, de compreender mais, porque eu estava recém iniciando com a alfabetização e eu sei que é bem complicado, bem difícil, muitas colegas não gostam, e eu precisava estar preparada para alfabetizar. Eu sentia a necessidade de estar mais preparada para alfabetizar. (Profª D).

A visão de continuidade da aprendizagem expressa pelas professoras, bem como da necessidade de transformação e aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas pressupõe, necessariamente, o envolvimento na ação reflexiva, implicada nesse processo. Assim, compreendemos que a atividade reflexiva caracteriza-se pela ação conjunta, na qual há negociação de conflitos, estabelecendo-se um processo de interação entre os sujeitos, implicando a reconstrução de ideias, envolvendo a tomada de decisões e a escolha deliberada de estratégias capazes de qualificar a prática pedagógica (BOLZAN, 2009).

Nesse sentido, a aprendizagem docente pressupõe, necessariamente, a interação entre pares como mobilizadora desse processo reflexivo. As narrativas a seguir nos levam a perceber aspectos que indicam a presença dos movimentos de auto e interformação (MARCELO GARCIA, 1999) envolvidos nas atividades profissionais, à medida que as professoras relatam tanto a busca pessoal pelos modos de produção da docência alfabetizadora, quanto os meios (interações e mediações) que as encaminharam a produzir esses modos.

Sempre a alfabetização me motivou, e quando eu fui aluna da D, que foi a primeira professora que introduziu o aspecto da alfabetização no nosso curso, bom, eu me identifiquei. Eu disse, é isso que eu quero, eu quero ser professora alfabetizadora, eu estou amando o que essa mulher está falando, eu quero conhecer ela mais a fundo, eu quero me envolver com esses estudos. (Profª. C).

[...] aprendi muito, também, com uma estagiária que eu tive, com a J., que fez estágio aqui. Sabe, ela me fez ver um outro lado da alfabetização e eu aprendi com ela. E a partir daí eu vi que tem outras maneiras que eu posso fazer, não precisa ser aquela coisa rígida [...] E aí eu percebi que, conforme as coisas iam acontecendo, eu poderia ir fazendo. Trabalhar com os interesses dos alunos e até de contextos maiores, de temas geradores. Eu fui vendo que eu poderia abrir, que era eu que escolhia o método que eu queria. (Profª. B).

Indicamos, assim, a relevância dos princípios vygotskianos (2007) ao evidenciar que as atividades colaborativas possibilitam a elaboração de conhecimentos que implicarão em desenvolvimento pessoal. Esse processo de aprendizagem e desenvolvimento permite aos sujeitos a futura realização de atividades que no presente eram impossíveis de serem realizadas de forma independente. "Esse tipo de trabalho que implica a construção compartilhada de conhecimento favorece a autonomia dos participantes, possibilitando a eles irem além do que seria possível, se estivessem trabalhando individualmente" (BOLZAN, 2009, p. 63).

Nessa direção, os estudos de Vygotski (2007) também trazem importantes contribuições às discussões sobre o papel do professor alfabetizador como mediador do processo de construção da leitura e da escrita, compreendendo as inter-relações entre aprendizagem e desenvolvimento e possibilitando que a criança ative suas zonas de desenvolvimento proximal<sup>4</sup>.

Desse modo, é possível considerar que um dos aspectos fundamentais da aprendizagem está no fato de ela possibilitar a criação de zonas de desenvolvimento proximal, à medida que mobiliza

processos internos de desenvolvimento capazes de operar em situações de interação e cooperação da criança com seus pares. Quando internalizados, esses processos tornam-se parte integrante do desenvolvimento independente do indivíduo (VYGOTSKI, 2007).

Estes pressupostos nos levam a refletir sobre a função do ensino e o papel do professor frente ao processo de construção da língua escrita. Compreender que a criança possui conhecimentos prévios, acerca da leitura e da escrita, próprios de uma cultura pré-escolar e perceber que estes conhecimentos são também construídos a partir de situações interativas entre crianças e adultos, imprime à escola e aos professores a responsabilidade de favorecer esse processo a partir da organização de um ambiente propício às práticas alfabetizadoras. Isto quer dizer que não é suficiente oferecer material escrito na sala de aula para que as crianças avancem em suas aprendizagens; é imprescindível a intencionalidade e a geração de ambientes interativos ricos, a fim de que as crianças possam explorar diferentes pontos de vista, colocando suas hipóteses em conflito. Para que isto aconteça é essencial que "se produza uma importante mudança de cultura e de enfoque pedagógico, a fim de favorecer a aprendizagem em vez de obstaculizá-la" (PÉREZ; GARCIA, 2001, p.22).

Trata-se, portanto, de uma oportunidade para repensarmos os espaços educativos, considerando as construções infantis como ponto central dos processos de ensino e de aprendizagem da cultura escrita<sup>5</sup>. Nesse sentido, o professor deixa de ser o centro deste processo, redimensionando sua postura como mediador das interações e das construções estabelecidas pelas crianças. Isto requer uma postura crítica e reflexiva do docente, fundamentada em bases teóricas e epistemológicas capazes de promover transformações significativas nas práticas alfabetizadoras.

## O CONTEXTO ESCOLAR: LUGAR DE POSSIBILIDADES

As considerações apresentadas acerca da atividade pedagógica no contexto da alfabetização levam-nos a compreender que a aprendizagem da docência alfabetizadora constitui-se nas situações de alternância entre teorias e práticas, as quais produzem a atividade docente por meio de necessidades e motivações originadas das experiências em sala de aula.

Acreditamos, por isso, que o ambiente escolar configura-se como um espaço em potencial para o desenvolvimento profissional do professor. Espaço capaz de favorecer a formação docente, entretanto, não garante a sua concretização. Nesta perspectiva, Cunha (2008) aponta caminhos para que esse espaço se efetive, de fato, como possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento, transformando-se, assim, em lugar. Este, por sua vez, organiza-se a partir da significação dos espaços como experiências formativas. Para que o espaço se torne lugar, é necessário que se reconheçam a validade e a importância das situações de formação propostas.

Defendemos, portanto, a constituição da escola como lugar de possibilidades em relação à formação do profissional da educação. Lugar em que a teoria se concretiza na prática, tendo seu desdobramento em múltiplas aprendizagens. Torna-se imprescindível, nesse caso, que este espaço se legitime como lugar de aprendizagem, no qual os docentes sejam reconhecidos e se reconheçam como produtores de conhecimento, sujeitos da sua formação, que possuem uma epistemologia prática (IMBERNÓN, 2006).

Dessa forma, a atividade colaborativa precisa ser assumida como prática norteadora da aprendizagem da docência. Nesse sentido, atribuir à escola o lugar de construção de conhecimentos requer a compreensão de que esse lugar somente irá se concretizar à medida que considerarmos a atividade compartilhada como promotora de aprendizagens significativas. A organização de espaços de interação entre os professores torna-se, então, uma das vias fundamentais em direção à reflexão compartilhada sobre os saberes que compõem a atividade docente.

Desse modo, percebemos que é necessário redimensionar a escola e, para fazê-lo, temos que partir de algum ponto. Refletir sobre a prática pedagógica parece ser um dos pontos de partida, pois compreender o processo de construção de conhecimento pedagógico de forma compartilhada implica compreender como se constitui esse processo no cotidiano da escola [...]. (BOLZAN, 2009, p. 27).

Processo no qual a atividade colaborativa, a reflexão e as mediações não podem ocorrer de forma unilateral, precisam ser expandidas à medida que compartilhamos "[...] experiências, vivências,

crenças, saberes, etc., numa ciranda que não se esgota, ao contrário, se desdobra, se modifica, se multiplica, revela conflitos e se amplia” (BOLZAN, 2009, p. 27).

Enfatizamos, assim, a pertinência da criação de espaços de interlocução docente que se constituam em lugares de construção do conhecimento pedagógico compartilhado, capazes de promover a aprendizagem da docência a partir do redimensionamento das atividades educativas. Essa dinâmica de aprendizagem permite aos professores a produção de novos modos de atuação, atribuindo-lhe sentidos e significados pertinentes ao atendimento das necessidades e dos interesses gerados na atividade docente.

Nesta direção, a formação docente configura-se na busca pelo reconhecimento da identidade alfabetizadora, um processo individual que assume novas formas na coletividade, no trabalho 'com o' e 'no' grupo. A prática, então, se transforma, ganha sentidos e significados construídos no trabalho colaborativo e compartilhado. A reflexão torna-se essencial; mesmo que incipiente marca a sua presença, conduzindo a aprendizagem de ser um professor alfabetizador.

Por fim, as considerações decorrentes desse estudo permitem-nos compreender que a reflexão sobre a prática pedagógica é concebida como um elemento imprescindível à aprendizagem da docência alfabetizadora, pois envolve necessidades e interesses pertinentes à atividade do professor. E, ainda, que a escola precisa ser entendida como o espaço, por excelência, para o desenvolvimento profissional docente à medida que se constitui como lugar de construção de novos modos de ser e se fazer professor a partir das práticas cotidianas no ciclo da alfabetização.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Ministério da Educação**. Ensino Fundamental de nove anos – Orientações Gerais. Brasília, 2004
- \_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (com redação atualizada). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 24 nov. 2010.
- \_\_\_\_\_. **Lei n. 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm#art4](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm#art4)>. Acesso em: 24 nov. 2010.
- BOLZAN, D. P. V. **Formação de Professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- BOLZAN, D.P.V. Cultura escrita na escola: desafios contemporâneos sobre o ler e o escrever. In: **Curso de Extensão Diálogos sobre leitura e escrita**: saberes e fazeres no cotidiano escolar, março de 2011.
- BOLZAN, D.P.V.; SANTOS, E. A.G.; POWACZUK, Ana Carla H. CULTURA ESCRITA: aprender a ler e escrever na escola. **Educação** (UFMS), v. 38, n. 1, p.97-110, jan./abr, 2013.
- CUNHA, M. I. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação UNISINOS**. p.182-186, set./dez. 2008.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 3. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.
- MARCELO GARCIA, C. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. 2. ed. Barcelona: EUB, 1999.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora. p.11-30, 1992.
- PEREZ, F.C.; GARCIA, J.R. (Orgs.). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Porto Alegre: Artmed, 2001.



TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VYGOTSKI, L.S. A **formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

### NOTAS

- 1 **Programas de Alfabetização**: Nos últimos anos diferentes políticas de formação têm sido propostas aos professores alfabetizadores municipais e estaduais, tais como a adoção propostas vinculadas ao Sistema Alfa e Beto; ao Grupo de Estudos sobre Educação e Metodologias de Porto Alegre-GEEMPA; Instituto Airton Senna (todos no mesmo período 2007-2009); o Pró-letramento (2010-2011); e o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa- PNAIC (2012-2013), exigindo do professor uma permanente formação, ou seja, colocando-o diante do desafio de buscar novos modos de pensar a docência alfabetizadora neste novo contexto educacional.
- 2 **Autonomia pedagógica**: capacidade de promover uma organização pedagógica distinta daquela que acontece rotineiramente no contexto escolar; implica a geração de confronto e descentração de pontos de vistas e concepções acerca das práticas em sala de aula (BOLZAN, 2011).
- 3 **Protagonismo Pedagógico**: implica a compreensão de que o professor é o sujeito do processo pedagógico, ou seja, é ele quem define as diretrizes sobre a organização das práticas de sala de aula, desempenhando de forma autônoma este papel (BOLZAN; SANTOS; POWACZUK, p.99, 2013).
- 4 **Cultura Escrita**: É um processo no qual os estudantes compreenderem os usos e as funções sociais da escrita a partir das práticas. Este processo de apropriação da língua implica a compreensão de que as experiências em contextos educativos podem gerar práticas e necessidades de leitura e de escrita que darão sentido e significado às aprendizagens a partir do contexto sociocultural dos sujeitos deste processo (BOLZAN; SANTOS; POWACZUK, p.109, 2013).
- 5 **Zona de Desenvolvimento Proximal**: [...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKI, 2007, p.97).

Artigo recebido em 21/11/2013

Aprovado em 16/12/2013