

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL – MESTRADO PROFISSIONAL**

Ana Paula Barbosa Colvero

**SABERES DOCENTES DE PROFESSORES ALFABETIZADORES:
DOMÍNIOS PARA AUTOAVALIAÇÃO DOCENTE**

Santa Maria, RS
2023

Ana Paula Barbosa Colvero

**SABERES DOCENTES DE PROFESSORES ALFABETIZADORES:
DOMÍNIOS PARA AUTOAVALIAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Carla Hollweg Powaczuk

Santa Maria, RS
2023

Colvero, Ana Paula Barbosa
SABERES DOCENTES DE PROFESSORES ALFABETIZADORES:
DOMÍNIOS PARA AUTOAVALIAÇÃO DOCENTE / Ana Paula Barbosa
Colvero.- 2023.
168 p.; 30 cm

Orientadora: Ana Carla Hollweg Powaczuk
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2023

1. Saberes docentes 2. Autoavaliação docente 3.
Práticas pedagógicas de referência 4. Alfabetização 5.
Políticas de formação docente I. Hollweg Powaczuk, Ana
Carla II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo
autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca
Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, ANA PAULA BARBOSA COLVERO, para os devidos fins e sob as
penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de
curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações
necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão
devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte
dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro
grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente
declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade,
entre outras consequências legais.

Ana Paula Barbosa Colvero

**SABERES DOCENTES DE PROFESSORES ALFABETIZADORES:
DOMÍNIOS PARA AUTOAVALIAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Aprovada em ____ de _____ de 2023:

Prof.^a Dr.^a Ana Carla Hollweg Powaczuk (UFSM)
(Presidente/ Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Viviane Maciel Machado Maurense (UERGS)

Prof.^a Dr.^a Dóris Pires Vargas Bolzan (UFSM)

Santa Maria, RS
2023

Aos meus pais, Leopoldo e Benta, dedico todo o estudo aqui realizado.
Aos meus filhos, Henrique e Joaquim, dedico todo o tempo da pesquisa.
Ao meu marido, Mateus, dedico a aprendizagem construída.

AGRADECIMENTO

“A gratidão é a memória do coração.”

É com um sentimento muito forte que inicio agradecendo em primeiro lugar ao Deus que fortalece, dignifica e engrandece o ser humano.

Especial agradecimento à família, meu pai e minha mãe, Leopoldo e Benta, que foram incansáveis durante o meu período de estudo no mestrado que aqui concluo, sendo verdadeira rede de apoio para as horas que necessitei, zelando pelos netos e dispondo do tempo para que eu pudesse concluir os estudos.

Ao meu marido, Mateus, agradecer todo apoio, carinho e entendimento dos momentos que não estive tão presente como gostaríamos. Foi e é meu suporte emocional a todo instante e está sempre junto no percurso de estudo que venho percorrendo.

Henrique e Joaquim, meus filhos que amo e estão sempre ao meu lado, no meu coração e em minha busca diária em ser um ser humano melhor. Acredito que agradecer não se faz necessário, mas dizer para vocês o quanto são importantes e me impulsionam para novos desafios. Por vocês busquei novas oportunidades de me aperfeiçoar como pessoa e como profissional e pensando na educação de vocês, que também procurei com este estudo uma qualificação para o ensino que está posto.

Meu agradecimento aos colegas da EMEF Martinho Lutero que auxiliaram sempre que precisei, trocando experiências, dias de planejamento e me incentivando para o estudo.

Meu respeito e carinho a minha orientadora Prof.^a Dr.^a Ana Carla Hollweg Powaczuk, que é além de uma professora competente, é uma amiga muito especial. Sem medir esforços, esteve me acompanhando, auxiliando e compartilhando sua experiência para que a pesquisa obtivesse o êxito que almejamos.

Enfim, ao finalizar o mestrado, fica o sentimento de agradecimento a todos que me apoiam e estão ao meu lado para me incentivarem e me fortalecerem como sujeito em constante formação.

Nossas conchas se chamam casas.
Casas não são apenas os pequenos espaços
construídos com tijolos e cimento onde moramos.
Casas são os espaços habitáveis que nos cercam e
onde nossa vida acontece.
(RUBEM ALVES, 2015, p.52)

RESUMO

SABERES DOCENTES DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: DOMÍNIOS PARA AUTOAVALIAÇÃO DOCENTE

AUTORA: Ana Paula Barbosa Colvero
ORIENTADORA: Ana Carla Hollweg Powaczuk

Este estudo vincula-se ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, na Linha de Pesquisa LP2: Gestão Pedagógica e contextos educativos, a partir do grupo de pesquisa Grupo de Pesquisa Práticas e Formação para docência: educação básica e superior (GPDOC). O objetivo geral é construir colaborativamente domínios para a autoavaliação docente acerca dos saberes docentes de professores alfabetizadores e suas práticas pedagógicas da rede municipal de ensino de Santa Maria. Como objetivos específicos prioriza: identificar práticas pedagógicas de referência na alfabetização na rede municipal de ensino de Santa Maria; reconhecer os saberes e princípios balizadores das práticas pedagógicas de professoras que atuam no bloco de alfabetização na rede municipal de ensino de Santa Maria; reconhecer a partir do trabalho coletivo domínios e princípios capazes de impulsionar a autoavaliação acerca das práticas pedagógicas de alfabetização. O referencial teórico que embasa a pesquisa são os estudos de Bolzan (2013), Powaczuk (2013), Ferreira e Teberosky (1999), Soares (2019), Tardif (2014), Garcia (2015), Gauthier *et al.* (2006). Caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo aplicada e implicada, realizada a partir de encontros dialógicos, pautados no ECEP (POWACZUK *et al.* 2021) com professoras atuantes, a mais de 8 anos, no bloco pedagógico do município de Santa Maria. O estudo permitiu identificar a construção e reconstrução dos saberes respaldados nas experiências docentes vivenciadas ao longo das trajetórias de formação, revelando a atuação em diferentes contextos, e seus múltiplos desafios como mobilizadores do aprender docente. Tal processo evidenciou-se permeado por sentimentos de angústia e solidão pedagógica, decorrente da ausência de espaços de interlocução pedagógica sistemáticos no contexto escolar, resultando em processos de autoavaliação individualizada como fonte da validação docente. Os professores destacam a necessidade de espaços sistemáticos que permitam a discussão e o compartilhamento acerca de desafios que se deparam, revelando a solidariedade docente como impulsionadora da reconstrução dos saberes docentes. A partir disso, foi desenvolvido no como produto técnico/educacional uma proposta de instrumento de autoavaliação docente acerca das práticas pedagógicas de alfabetização, com vistas a impulsionar a reflexão e a qualificação das práticas pedagógicas de alfabetização. A construção do Instrumento está se deu de forma colaborativa, contemplando os saberes docentes das professoras, a partir de suas práticas pedagógicas de referência, as quais contemplam princípios e domínios do trabalho pedagógico. Os princípios do trabalho pedagógico evidenciaram-se demarcados pelas premissas de: mobilização dos estudantes ao aprender, a geração da necessidade, a ludicidade, o reconhecimento da diversidade de experiência dos estudantes, avaliação discente, organização das rotinas, apoio e suporte das famílias. No que tange os domínios do trabalho pedagógico, observamos a consciência fonológica, a função social da escrita, leitura, e contação de história. Tais princípios e domínios ao serem discutidos e compartilhados revelam-se impulsionadoras à autoavaliação docente fomentando a reflexão das práticas pedagógicas em curso, favorecendo a transformação e reelaboração docente.

Palavras-chave: Alfabetização. Práticas pedagógicas de referência. Autoavaliação docente. Políticas de formação. Saberes docentes.

ABSTRACT

LITERACY TEACHERS' TEACHING KNOWLEDGE: DOMAINS FOR TEACHER SELF-EVALUATION

AUTHOR: Ana Paula Barbosa Colvero
ADVISOR: Ana Carla Hollweg powaczuk

This study is linked to the Graduate Program in Public Policies and Educational Management, in the Research Line LP2: Pedagogical Management and Educational Contexts, from the research group Practices and Training for teaching Research Group: Basic and Higher Education (GPDOC). The general objective is collaboratively to build domains for teacher self-evaluation about the literacy teachers' teaching knowledge and their pedagogical practices in the Santa Maria Municipal Teaching Network. As specific objectives it prioritizes: identifying pedagogical practices of reference in literacy in the Santa Maria Municipal Teaching Network; recognizing the knowledge and guiding principles of the pedagogical practices of teachers who work in the literacy block in the Santa Maria Municipal Teaching Network; recognizing, based on collective work, domains and principles capable of boosting self-evaluation regarding literacy pedagogical practices. The theoretical framework that supports the research are studies by Bolzan (2013), Powaczuk (2013), Ferreiro AND Teberosky (1999), Soares (2019), Tardif (2014), Garcia (2015), Gauthier *et al.* (2006). It is characterized as a research with a qualitative approach, applied and implied type, carried out from dialogic meetings, based on the ECER (POWACZUK *et al.* 2021), with teachers who have been working for more than eight years in the pedagogical block of the municipality of Santa Maria. The study made it possible to identify the construction and reconstruction of knowledge constructed by the teachers throughout their training paths, revealing their work in different contexts, and their multiple challenges as mobilizers of teaching learning. Process permeated by teaching feelings of teacher anguish, pedagogical insecurity and teacher solidarity retranslated from the sharing between peers, which show domains related to individualized self-evaluation as a source of teacher validation. In this sense, it listed principles and domains of pedagogical work that will serve as guidelines for teacher self-evaluation. With regard to Literacy Knowledge, we highlight the principles of pedagogical work and its domains. The principles of the pedagogical work were marked by the premises of: mobilization of students when learning, generation of needs, playfulness, recognition of the diversity of students' experience, student evaluation, organization of routines, support and support from families. Regarding the domains of pedagogical work, we observe phonological awareness, the social function of writing, reading and storytelling. Based on this, we emphasize that the teaching working conditions at Santa Maria MTN need to be qualified, especially with regard to the lack of space and time for sharing between teachers, so that they can share practices, challenges, anxieties and pedagogical successes. The technical/educational product is a proposal for a teacher self-evaluation instrument about literacy pedagogical practices, as we understand that it constitutes a device capable of boosting reflection and qualification of literacy pedagogical practices.

Keywords: Literacy. Reference pedagogical practices. Teacher self-evaluation. Training policies. Teaching knowledge.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Arco de Maguerez na perspectiva de aulas ministradas	56
Figura 2 – Matriz de autoavaliação para o professor nas etapas do Arco de Maguerez	57
Figura 3 – Fatores de Eficácia	58
Figura 4 – Mapa da localização do município de Santa Maria	97
Figura 5 – Evolução do IBEB no município de Santa Maria	101
Figura 6 – Indicador de fluxo escolar dos anos iniciais nas escolas públicas do município de Santa Maria elaborado por Chiapinoto (2022)	102
Figura 7 – Modelo do mapa conceitual dos saberes docentes e princípios balizadores na alfabetização	109
Figura 8 – Convite enviado às professoras alfabetizadoras para participarem do 2º encontro dialógico	111
Figura 9 – Mapas mentais apresentados às professoras alfabetizadoras após as entrevistas individuais	112
Figura 10 – Convite enviado às professoras alfabetizadoras para participarem do 3º e 4º encontro dialógico	115
Figura 11 – Convite enviado às professoras alfabetizadoras para participarem do 5º encontro dialógico	116
Figura 12 – Mapa representativo das categorias do estudo	128
Figura 13 – Mapa representativo do ECER	161

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descritor: práticas pedagógicas e bloco pedagógico/alfabetização	42
Quadro 2 – Descritor Boas práticas e/ou práticas de referência	43
Quadro 3 – Epistemologia da prática e saberes docentes	44
Quadro 4 – Autoavaliação e boas práticas	45
Quadro 5– Domínios para a boa docência	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação das escolas por região no município de Santa Maria	98
Tabela 2 – Relação dos 12 maiores IDEBs por escola do município de Santa Maria	102
Tabela 3 Relação dos 12 menores IDEBs por escola do município de Santa Maria	103
Tabela 4 – Identificação das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa	104
Tabela 5 – Principais tópicos guias das entrevistas e os questionamentos realizados para alcançar os dados desejados	108
Tabela 6 – Descrição do tema e objetivos dos encontros dialógicos	109
Tabela 7 – Síntese das categorias e seus domínios	126

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
2 REFLETINDO ACERCA DAS MEMÓRIAS DOCENTES DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA	29
2.1 REVISITANDO MINHA INFÂNCIA	29
2.2 ESCOLHA DA PROFISSÃO, A ENTRADA NA UNIVERSIDADE FEDERAL	30
2.3 ENTRADA NA CARREIRA DOCENTE	34
3 ESTADO DE CONHECIMENTO DE PESQUISAS NO CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO	41
3.1 BIBLIOGRAFIA CATEGORIZADA	45
3.1.1 Práticas pedagógicas no bloco pedagógico e/ou alfabetização	46
3.1.2 Boas práticas e/ou práticas de referência	49
3.1.3 Epistemologia da prática e saberes docentes	51
3.1.4 Autoavaliação e boas práticas	54
3.2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO ESTADO DO CONHECIMENTO	59
4 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E OS SABERES DOCENTES: A AUTOAVALIAÇÃO DOCENTE EM QUESTÃO	61
4.1 CONCEPÇÕES DOCENTES E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	63
4.2 SABERES DOCENTES DE PROFESSORES: EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA	77
4.3 AVALIAÇÃO: VALIDAÇÃO E ELABORAÇÃO DOS SABERES DOCENTES	84
5 METODOLOGIA DA PESQUISA	91
5.1 TEMA	91
5.2 OBJETIVOS	91
5.2.1 Objetivo geral	91
5.2.2 Objetivos específicos	91
5.3 ABORDAGEM METODOLÓGICA	91
5.3.1 Contexto e sujeitos da pesquisa	96
5.3.2 Etapas e instrumentos da pesquisa	106
5.3.2.1 Primeira etapa	106
5.3.2.2 Segunda etapa	109
5.3.2.3 Terceira etapa	116
5.3.2.4 Encontros dialógicos	117
5.3.2.5 Domínios e categorias do estudo	125
6 SABERES DOCENTES DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: DOMÍNIOS PARA AUTOAVALIAÇÃO DOCENTE	127
6.1 CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DOS SABERES	129
6.2 SABERES DA ALFABETIZAÇÃO: PRINCÍPIOS E DOMÍNIOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO	140
7 DIMENSÕES CONCLUSIVAS	159
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	167
ANEXOS	175

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização é um tema bastante debatido, seja no âmbito dos contextos escolares, nos meios acadêmicos, bem como nos contextos que agenciam as políticas educacionais visto que se busca a concretização da alfabetização como um direito de todos. Neste processo, tem sido foco constante a necessidade de redimensionamento das práticas de alfabetização a partir da garantia das crianças, jovens e adultos, como atores centrais das práticas pedagógicas, garantindo seus direitos de aprendizagem e promovendo sua emancipação social.

Assim, a alfabetização almejada é aquela que seja capaz de promover a apropriação do ler e do escrever permitindo que os sujeitos intervenham no mundo criticamente, favorecendo aos diferentes estudantes o reconhecimento de que podem recorrer aos textos para buscar respostas para os problemas do seu cotidiano, encontrar informações para compreender melhor algum aspecto do mundo que é objeto de suas preocupações ou buscar argumentos para defender uma posição com a qual está comprometido. Freire (1989, p. 13) lembra muito bem que:

[...] enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem.

A condição de uma alfabetização emancipatória não tem sido uma tarefa fácil nas escolas. Questões relativas às condições contextuais das escolas e das comunidades, a formação dos professores, as condições socioemocionais dos docentes e discentes, especialmente após a COVID-19, têm sido um desafio intensificado no cotidiano escolar.

Há um conjunto de direcionamentos relativos ao que se precisa desenvolver com as crianças, como podemos evidenciar a Base Comum Curricular (BRASIL, 2018) que estabelece conhecimentos, competências e habilidades que precisam ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo da escolaridade básica. Contudo, o modo como o professor desenvolve suas práticas carece de processos mais sistemáticos de análise e problematizações, revelando que as dinâmicas de autoavaliação

docente das práticas repousam sobre processos individualizados e espontaneamente dirigidos.

As políticas de formação de professores mesmo que se considerem avanços no que tange ao incremento da formação mais contextualizadas¹ predominam processos direcionados ao que é preciso ser contemplado em uma prática de alfabetização. Consideramos que é preciso de maior atenção aos modos como se estabelecem os processos de construção das práticas docentes, em especial sobre os saberes e ações que constituem as práticas pedagógicas cotidianas dos professores (PEREIRA, 2022; TEODORO, 2019; FARIA, 2018; LOPES 2019, CAPICOTTO, 2017; MACHADO 2017; BONAT, 2020).

Esta já era uma condição necessária antes do contexto da pandemia. Contudo, diante do impacto do contexto pandêmico às aprendizagens dos estudantes esta dimensão ganha maior urgência, diante das lacunas de aprendizagens² geradas pelas desigualdades de acesso e condições de nossos estudantes no ano de 2020/2021.

A instauração de processos que fomentem a autoavaliação nos parece imprescindível para o avanço das questões que envolvem a qualificação dos processos formativos e, conseqüentemente, das práticas docentes no processo de alfabetização, pois falar de exercício, de trabalho e de reflexão sobre a sua própria ação é colocar em evidência a necessidade de praticar certas habilidades específicas e de refletir sobre sua própria ação a fim de fortalecer o talento docente (GAUTHIER, 2006).

Consideramos que a autoavaliação docente é um dispositivo fundamental para a formação docente, tendo em vista que favorece o reconhecimento das necessidades de aprendizagem docente. Assim, acreditamos necessária a

¹ Fazemos referência aqui aos programas Federais como o Pró-letramento e Pacto Nacional de alfabetização na Idade certa que instauraram dinâmicas de formação entre pares nos diferentes municípios participantes, bem como a Política Municipal de formação de professores no Município de Santa Maria, a qual tem se organizado a partir da organização de grupos de trabalho de professores com a mediação de articuladores.

² De acordo com Nota técnica, IMPACTOS DA PANDEMIA NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS, em termos relativos, o percentual de crianças de 6 e 7 anos que, segundo seus responsáveis, não sabiam ler e escrever foi de 25,1% em 2019 para 40,8% em 2021. “Esse impacto reforçou a diferença entre crianças brancas e crianças pretas e pardas. Os percentuais de crianças pretas e pardas de 6 e 7 anos de idade que não sabiam ler e escrever chegaram a 47,4% e 44,5% em 2021, sendo que, em 2019, eram de 28,8% e 28,2%. Entre as crianças brancas, o percentual passou de 20,3% para 35,1% no mesmo período” (2021). Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/aumenta-em-1-milhao-o-numero-de-criancas-de-6-e-7-anos-que-nao-sabem-ler-e-escrever/>>. Acesso em: 02 fev. 2022.

instauração de processos sistemáticos de reflexão acerca das práticas pedagógicas cotidianas dos professores (YOT-DOMÍN; MARCELO, 2022; BASTOS, 2021; FARIA, 2018).

Neste sentido, o estudo desenvolvido está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, na Linha de Pesquisa LP2: Gestão Pedagógica e contextos educativos, a partir do grupo de pesquisa Grupo de Pesquisa Práticas e Formação para docência: educação básica e superior (GPDOC). Caracteriza-se como um desdobramento do projeto guarda chuva Contextos Emergentes à Gestão Pedagógica: desafios à docência em contextos de vulnerabilidade social, o qual tem como objetivo geral identificar os desafios implicados na gestão pedagógica de instituições que atuam com comunidades em situação de vulnerabilidade social. Um dos desdobramentos refere-se à compreensão dos processos que incidem na [re]configuração da docência diante dos contextos emergentes implicados no exercício da profissão.

De acordo com Powaczuk (2012) os contextos emergentes caracterizam-se como os desafios e as possibilidades que emergem no panorama contemporâneo impactando o exercício da docência, exigindo (trans)formações nos modos de pensar e fazer docente.

Consideramos a autoavaliação docente a partir da elaboração compartilhada seja uma estratégia capaz de impulsionar a reflexão e a qualificação das práticas pedagógicas de alfabetização diante dos contextos emergentes. Neste sentido, o estudo aqui apresentado teve como objetivo geral **construir colaborativamente domínios e ações capazes de favorecer a autoavaliação docente acerca das práticas pedagógicas de alfabetização da rede municipal de ensino de Santa Maria**. Como objetivos específicos priorizou: **identificar práticas pedagógicas de referência na alfabetização na rede municipal de ensino de Santa Maria; reconhecer os saberes e princípios balizadores das práticas pedagógicas de referência de professoras que atuam no bloco de alfabetização na rede municipal de ensino de Santa Maria; desenvolver coletivamente domínios capazes de impulsionar a autoavaliação acerca das práticas pedagógicas de alfabetização.**

A pesquisa caracterizou-se como uma abordagem qualitativa narrativa (BOLZAN, 2002, 2019; FREITAS, 2009; VYGOSTKI, 2007; BAKTHIN, 2010;

ANDRE, 2012; SAMPIERI, 2013; CLANDININ; CONNELLY, 2015), desenvolvida a partir de encontros dialógicos pautados no ECER (POWACZUK *et al.*, 2021) com quatro professores experientes atuantes a mais de 10 anos no bloco pedagógico do município de Santa Maria.

Nosso intuito foi de conhecer as práticas pedagógicas de professores experientes, os quais como podem ser indicados de acordo com o estudo de Huberman (1989), como professores que atingiram com um grau de estabilidade na profissão. Na perspectiva deste autor, os professores podem neste estágio, apresentar maior segurança em assumir suas prerrogativas docentes, seu modo próprio de funcionamento, o que consideramos de extrema relevância para o estudo desenvolvido, caracterizando o que denominamos práticas pedagógicas de referência.

Acreditamos que a possibilidade de dar visibilidade aos saberes e princípios balizadores de práticas pedagógicas de alfabetização, a partir dos saberes construídos ao longo da trajetória de formação de professores experientes, favorece a valorização do patrimônio de conhecimentos e experiência construídos pelos docentes.

Consideramos, ainda, na seleção dos docentes os indicadores do IDEB 2019 das escolas municipais, professores que atuam em escolas com maiores números no IDEB 2019 e escolas com IBEB mais baixo, com situações de vulnerabilidade social acentuada. Tal procedimento ancorou-se nas evidências observadas no estado de conhecimento, o qual indicou como dimensão metodológica de seleção de escolas de professores os índices do IDEB (EBERT, 2016; FARIA, 2018).

Desta forma, desenvolvemos como produto técnico/educacional domínios para a autoavaliação docente acerca das práticas pedagógicas de alfabetização. Compreendemos por domínios um conjunto de princípios e premissas que possam sustentar e impulsionar a autoavaliação das práticas pedagógicas de alfabetização da rede municipal de ensino de Santa Maria. Ressaltamos que nossa intenção se afasta da perspectiva prescritiva ao trabalho docente, direcionando-se a assunção do protagonismo docente, a partir do fomento à caracterização dos saberes e dos modos de fazer dos professores, pautados em processos investigativos e coletivos na profissão, que tem na dimensão colaborativa sua premissa central.

Nesta perspectiva, apostamos na elaboração e esforço coletivo de professores comprometidos tanto com as aprendizagens dos estudantes como na aprendizagem de seus pares como estratégias capazes de impulsionar a reflexão e a qualificação das práticas pedagógicas de alfabetização.

Consideramos que os resultados da pesquisa, poderão se constituir em indicadores capazes de impulsionar as Políticas de Formação de Professores direcionadas ao protagonismo docente.

Nesta direção apresentamos o desdobramento do estudo a partir da seguinte organização. Após a introdução, encaminhamos para o **capítulo 2, o Memorial: refletindo as memórias docentes** onde a autora apresenta a sua trajetória profissional, abrangendo desde sua formação como estudante do ensino fundamental e médio, bem como do ensino superior, destacando experiências de destaque de sua formação e posterior profissionalização, revelando o modo como o estudo foi se construindo a partir de sua trajetória formativa evidenciando o caráter implicado e aplicado da pesquisa desenvolvida.

No **capítulo 3**, é apresentado o **Estado de Conhecimento**, no qual apresentamos estudos de produções científicas que foram fundamentais para identificar possibilidades de interlocuções e fomento ao estudo desenvolvido, bem como para evidenciar a relevância acadêmica do estudo desenvolvido.

O **capítulo 4** intitulado **Processos de Alfabetização e os Saberes Docentes: a autoavaliação em questão**, discorre dos embasamentos teóricos que deram suporte à investigação. Subdivide-se em *Concepções docentes e processos de alfabetização*, discutindo os históricos no campo da leitura e da escrita e de como a alfabetização vem sendo pensada em termos de campo de conhecimento, a partir de autores como Bolzan e Powaczuk (2022), Lerner (2002), Ferreira e Teberosky (1999), Moojen *et al.* (2003), Mello (2004), Soares (2004) e Vigotsky (2007). O subcapítulo *Saberes docentes de professores: epistemologia da prática* caracteriza os saberes docentes a partir das concepções de Tarfdif (2014), Gauthier (2006), Powaczuk (2012) e Pimenta (2006). O terceiro subcapítulo *Autoavaliação: validação e elaboração dos saberes docentes*, discute os processos instaurados de autoavaliação e a importância de auto reflexão docente de acordo com autores como Garcia (2015), Powaczuk (2012), Gauthier *et al.* (2006), Morales (2014), Bolzan (2019).

Os aportes metodológicos se encontram no **capítulo 5**. Neste capítulo é apresentado o tema da pesquisa: **Saberes docentes e autoavaliação docente** e os caminhos metodológicos percorridos na investigação. Contempla os aportes teóricos de André (2012), Bolzan (2019), Bakhtin (2010), Sampiere (2013), Candinin e Connelly (2015), Powaczuck *et al.* (2021). Apresentamos neste capítulo o contexto da pesquisa e os participantes, as etapas e instrumentos utilizados para a pesquisa.

O **capítulo 6 Saberes docentes de professores alfabetizadores: dimensões para autoavaliação**, apresentamos a interpretação dos achados do estudo, dividindo-se em *Construção e Reconstrução docente* e *Os Saberes de alfabetização: princípios e dimensões*.

E por fim, apresenta-se as **dimensões conclusivas**, advindas da pesquisa com as professoras alfabetizadoras da rede municipal de Santa Maria e a proposta de um *produto técnico/educacional pautado em dimensões de referência para a autoavaliação docente acerca das práticas pedagógicas de alfabetização*.

2 REFLETINDO ACERCA DAS MEMÓRIAS DOCENTES DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA

Nosso corpo, por nascimento, nada sabe... E essa é a razão por que temos de aprender. E esse é o sentido da educação: educação é o processo pelo qual as gerações velhas ajudam as gerações mais novas a aprender a arte de construir conchas. Que são nossas conchas? Nossas conchas são formadas com aquilo que inventamos e construímos para sobreviver... Alves (2015, p. 45).

O objetivo deste texto é descrever minha³ trajetória profissional, percorrendo os caminhos da vida pessoal, já que nos constituímos a partir das vivências pessoais e afetivas. Para a descrição da minha trajetória se faz imprescindível falar de minha trajetória profissional das escolas onde atuei e atuo. Porém, percebo a importância de revisitar minha infância, já que muito do que me constitui hoje vem das brincadeiras e das vivências infantis. Se faz necessário, ainda, relatar a minha caminhada na universidade, lugar este que me trouxe grandes aprendizados e muito do que sou hoje e onde quero chegar.

2.1 REVISITANDO MINHA INFÂNCIA

*Lembranças da infância são incomparáveis.
São experiências desejadas e vividas.
Momentos de uma época das mais confortáveis.
Estímulos de amor para o resto da vida
(autor desconhecido).*

Lembrar da infância é lembrar de um passado amoroso, rico em vivências e cheio de significados. Nasci em uma família muito amorosa, meus amados pais proporcionaram todas as oportunidades para que eu me constituísse no que sou hoje. Sendo assim, penso que é importante revisitar um pouco da minha infância, um dos períodos mais significativos na minha trajetória. Aos cinco anos e 10 meses ingressei diretamente na 1ª série, decisão da minha mãe, Benta, também professora

³ Este capítulo será escrito na primeira pessoa do singular, pois dirige-se às experiências pessoais e profissionais da autora do estudo. Os demais capítulos estão apresentados na terceira pessoa do plural, considerando a perspectiva colaborativa assumida e norteadora deste estudo.

na Escola Estadual de 1º grau completo Rufino Gonçalves da Trindade, e hoje Escola Estadual Boca do Monte, escola rural. Nessa escola, meu desenvolvimento deu-se de forma tranquila, apesar da pouca idade para ingressar na 1ª série e não ter frequentado o período pré-escolar. Percebo hoje que a escola sempre me pareceu um ambiente de muito prazer, com experiências ricas e positivas, o que me deixou cheia de boas recordações. Recordo bem da minha professora de 1ª série, da letra dela no quadro, do seu carinho de professora que ensina a ler e a escrever com amor. Anos mais tarde, essa mesma professora volta na minha trajetória profissional como professora regente da turma em que realizei meu estágio de conclusão da Pedagogia.

A caminhada na Escola Estadual de 1º grau Rufino Gonçalves da Trindade, assim denominada na época, seguiu até eu terminar a 6ª série, quando minha família entendeu ser melhor eu ir estudar em uma escola da “cidade” para ter outras oportunidades de estudos e conhecimentos. Foi nessa escola que criei vínculos e amizades que até hoje permanecem em minha vida, amizades que hoje revisito com muito carinho. Na escola particular, concluo o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, após alguns desafios provocados pelas diferenças entre as escolas, e é nesse período que me deparo com a escolha da profissão. Essa etapa é muito delicada, especial e de extrema relevância na vida de uma pessoa.

2.2 ESCOLHA DA PROFISSÃO, A ENTRADA NA UNIVERSIDADE FEDERAL

*Ah! O mundo é grande demais, atraente demais!
Ah tantas promessas que precisamos manter,
e tanta estrada ainda pra percorrer!*
(Miguel Falabella).

Ao término do ensino médio, é hora de escolher a profissão. Porém, antes da escolha definitiva, como muitos adolescentes, várias são as opções que me passam à mente. Pensei em fazer Psicologia, Fonoaudiologia, Música, mas acredito que alguma força me direcionou para a Pedagogia. Na época, fazia parte do Programa Experimental de Ingresso no Ensino Superior (PEIES), o que foi uma grande oportunidade de ingressar na universidade sem realizar o tão temido vestibular.

E então, no segundo semestre de 2000, ingresso na universidade com muitas expectativas, muita ansiedade para conhecer novos colegas e vivenciar outras

experiências. Acredito que a universidade é um marco importante na vida dos jovens, já que, ao meu ver, é um período de incrível amadurecimento pessoal, carrega um mundo de oportunidades de crescimento pessoal e profissional. Especialmente em uma universidade pública, onde as oportunidades e possibilidades para que haja um desenvolvimento de uma consciência crítica são de extrema relevância para o sujeito aprendente.

A minha trajetória na universidade foi uma busca de conhecimentos, partilhas com meus colegas, constante aprendizado que carrego comigo até hoje. Corroboro com Arroyo (2000, p. 54) quando afirma que *“o ofício de mestre, de pedagogo vai encontrando seu lugar social na constatação de que somente aprendemos a ser humanos em uma trama complexa de relacionamentos com outros seres humanos”*. A vida da gente só faz sentido quando estamos em contato com outros seres humanos, relacionando-nos, aprendendo, partilhando e crescendo como sujeitos pertencentes de um mundo complexo e em constantes transformações.

As vivências que uma universidade pública traz são muito significativas para o crescimento profissional e pessoal. É durante este período de vida acadêmica que temos oportunidades de irmos nos constituindo como profissionais, experienciando a profissão durante a formação. Então, na academia inseri-me em projetos de estudo e pesquisa que me proporcionaram um rico aprendizado. Penso que um bem significativo foi o projeto desenvolvido em parceria com minhas colegas, que investigava as Classes de Aceleração da Aprendizagem no município de Santa Maria. De acordo com Oliveira (2002, p. 57):

A estratégia proposta consiste no atendimento prioritário aos alunos com defasagem idade/série superior a dois anos. A estratégia adotada permite um ataque sequencial aos problemas. Primeiro, ataca-se e resolve-se o problema dos defasados. No processo, os professores, escolas e sistemas educacionais aprendem a lidar com o problema da defasagem e adquirem os instrumentos práticos para superá-los. A partir da prática, adquirem os elementos para a transformação de suas próprias cabeças, para a transformação cultural.

O programa mencionado constitui-se como uma política para a educação no país, centrada na “correção do fluxo escolar”, isto é, diminuição dos índices de evasão e repetência, por intermédio de diversas práticas de “aceleração”. O Ministério da Educação, no ano de 1997, criou uma política nacional de Aceleração de Aprendizagem no sentido de apoiar a implantação, conforme opção das Secretarias. Uma das principais propostas pedagógicas de aceleração do país,

adotada em Santa Maria, foi a do Centro de Ensino Tecnológico de Brasília, difundida pelo Instituto Ayrton Senna (IAS), uma organização não-governamental. Portanto, o projeto de pesquisa relatado propôs realizar um acompanhamento da implantação do Programa de Aceleração de Aprendizagem, no intuito de refletir sobre as implicações dele para a melhoria do Ensino Público Municipal.

Para isso, buscamos, no ano de 2003, realizar um levantamento da proposta pedagógica do programa, junto à Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria, mapeamento dos alunos egressos das Classes de Aceleração, como também acompanhamento desses, em cinco escolas da rede municipal. Foram realizadas ainda entrevistas e questionários nessas escolas, com os professores e equipes diretivas, no intuito de perceber qual o posicionamento da escola frente ao Programa de Aceleração de Aprendizagem.

No ano de 2004, foi realizado um mapeamento dos alunos oriundos do Programa de Aceleração de Aprendizagem no ano de 2003, entrevistas com a equipe diretiva das 14 escolas que optaram pela implantação das Classes de Aceleração, levantamento dos resultados avaliativos dos alunos oriundos do Programa de Aceleração da Aprendizagem ao final do ano letivo de 2004, em seis escolas da rede municipal.

O programa era promovido pelo Instituto Ayrton Senna, que enviava todo material didático necessário e era responsável pela capacitação aos docentes participantes. Esse material contava com planejamentos de aulas prontas e livros de histórias infantis, pois, durante as aulas, os alunos tinham um momento específico para leitura, e ao final de um período era contabilizado quantos livros cada estudante tinha lido, para ser premiado ou não.

As classes de aceleração de aprendizagem foram criadas para responder a uma urgência histórica, que apontava elevados índices de reprovação e evasão escolar como uma ameaça ao desenvolvimento social e econômico do país, Mongenstern (2019, p. 53) diz que:

Analisando-se programas de aceleração da aprendizagem, foi possível reconhecer que seu público-alvo são alunos em situação de defasagem escolar. Acelerar a aprendizagem refere-se, portanto, ao resgate da defasagem resultante de múltiplas repetências, agravada pelos altos índices de evasão escolar que assolam a educação básica no Brasil.

Foi um período de intensas reflexões e aprendizagens, que me permitiram refletir sobre as relações que perpassam o percurso das crianças, especialmente aquelas de contextos vulneráveis, tendo em vista que as escolas com os maiores índices de defasagem idade/série estavam inseridas nestes contextos. Lembro-me do turbilhão de questões que emergiram naquele período, evidenciando as facetas do fracasso escolar, ainda, não percebidas por muitas de nós acadêmicas. Assim, cada uma das experiências formativas vividas durante o curso foram construindo possibilidades de pensar e fazer a docência.

Então, mais uma etapa importante da Academia chegou, o estágio de conclusão de curso, um momento bem especial para mais uma vez experienciar a profissão docente. E na escolha da instituição para a realização desse estágio pensei que deveria ocorrer em um lugar bem significativo na minha vida, que tivesse feito parte da minha história. Portanto, escolhi a primeira escola e fui muito bem acolhida na turma de 3º ano, cuja professora regente foi minha primeira professora. Nessa escola cresci e elaborei muitos valores que carrego até hoje. Arroyo (2000, p. 64) afirma que “somente se aprende em um clima humano, em interações humanas, quando nos revelamos como humanos, quando os educandos convivem com seus semelhantes e diversos.” Esse período foi intenso, motivador e rico em aquisição de experiências. Uma turma bem pequena, porém, cheia de afeto, aprendizado, movimento, pois tudo que era proposto era abraçado pelos estudantes com muito carinho.

Após o estágio, vamos para a colação de grau, uma etapa da vida acadêmica muito esperada, planejada e festejada. Passada a formatura, vieram novas expectativas, conseguir um emprego. Nesse período, a pouca experiência em sala de aula dificultava minha colocação como docente em uma rede de ensino. Por isso, pensei que seria de extrema relevância para minha formação a especialização, para uma melhor qualificação. Escolhi cursar Psicopedagogia com abordagem clínica e institucional, pela Universidade Franciscana (UFN), pois pensava que essa área é de suma importância para entender as dificuldades dos educandos e assim poder melhor auxiliá-los. Durante a especialização, tive a experiência de ser estagiária em uma escola de educação infantil municipal de Santa Maria. Experiência essa rica em aprendizados, pois ali convivi com diferentes idades de crianças, desde os bebês até os cinco anos, muita vulnerabilidade social das famílias, mas acima de tudo muito

carinho e empatia por aquelas crianças. Todos esses caminhos percorridos durante minha formação acadêmica foram de extrema importância para minha constituição da docente que sou hoje.

2.3 ENTRADA NA CARREIRA DOCENTE

*Onde quer que haja mulheres e homens,
há sempre o que fazer,
há sempre o que ensinar,
há sempre o que aprender
(Paulo Freire).*

Quando concluo a especialização, encerro também meu estágio na instituição infantil e, com isso, chega a hora de encontrar um lugar para atuar como docente. Na época, não era uma necessidade financeira o motivo dessa busca, mas pessoal, no sentido de querer muito atuar e ter a minha própria turma. Penso que é um desejo de todos que saem da carreira universitária, com muitos sonhos e expectativas do primeiro emprego.

Portanto, nessa busca, a gente se vê entregando currículos nas escolas particulares, realizando concursos públicos, mas com a pouca experiência vêm as dificuldades. Em meados de maio de 2007, fui convidada pela Escola Santa Catarina para fazer parte do quadro docente. A escola é uma instituição católica firmada em princípios de bondade e firmeza, valores esses que carrego comigo na minha profissão. Com certeza um grande desafio, assumir uma turma de 2ª série no início do mês de maio, período em que, geralmente, os estudantes encontram-se adaptados a sua professora. Com isso, percebi que não seria fácil, a ansiedade era bastante grande. Além das expectativas dos estudantes, havia a expectativa dos pais para que as crianças não sentissem a mudança repentina de professora. Logo fui conquistando os corações dos estudantes, criando laços de amizade e carinho dentro da escola. Foi a primeira escola em que tive minha tão esperada turma e ali cresci muito como profissional, devido às possibilidades que me foram dadas. Cada turma que passou por mim foi me constituindo na profissional que sou hoje, deram-me ricas experiências no universo infantil.

Concomitante à Escola Santa Catarina, fui chamada pelo Estado do Rio Grande do Sul para um contrato temporário na Escola Estadual Augusto Ruschi, para ser regente em classes de aceleração da aprendizagem, justamente no

programa que serviu de pesquisa durante minha graduação. Nesse momento, percebi que seria uma ótima experiência para viver o programa na sua prática. Estar inserida como docente foi muito bom para conhecer as bases do programa. Ao iniciar meu trabalho nesse programa, fui percebendo que muitos estudantes selecionados para participar dessas turmas eram educandos excluídos das suas turmas de origem, seja pelo seu “mau” comportamento, seja pelo seu baixo rendimento escolar. Então, foi bem difícil o trabalho, pois primeiro era preciso trabalhar a autoestima dos estudantes e fazer com que eles se sentissem capazes. E foi com um pequeno estímulo que, logo nos primeiros meses de trabalho, muitos que ali entraram sem saber ler, já conseguiam ler e escrever suas primeiras palavras.

Era notório também que esse “fracasso” na alfabetização, vivenciado por esses adolescentes, vinha da falta de apoio das suas famílias, muitas vezes também sem estudos, sem estruturas para acompanhar seus filhos, bem como incapacidade da escola em atender suas necessidades formativas.

Nessa instituição, também muitos laços de amizade e carinho foram construídos. Iniciei na escola com classes de aceleração, depois passei por turmas de 4º ano, 1º ano e apoio pedagógico. Penso que todas essas experiências, em diferentes turmas, e ainda em escola pública, foram de grande enriquecimento para a profissional que sou hoje. Carrego comigo cada aprendizado, cada momento que vivi nessas instituições. Arroyo (2000, p. 67), diz que “educar é revelar segredos, significados, mas antes de mais nada revelar-nos como docentes educadores em nossa condição humana. É nosso ofício. É nossa humana docência”.

As duas realidades distintas que tive a oportunidade de atuar me fazem refletir sobre a realidade da educação brasileira. Quanta diferença cultural e social nossas crianças vivem. É necessário buscar uma equidade cada vez maior para nossos educandos, fato este que se torna um desafio enorme para professores e responsáveis pela construção de políticas públicas de qualidade.

No período que permaneci nessas escolas, também foi um período de mudanças na vida pessoal, pois, como havia falado anteriormente, os caminhos da vida profissional e pessoal cruzam-se a todos os momentos. Foi durante esses anos que constituí minha família, conheci meu marido, Mateus, casamos e nasceram nossos filhos, Henrique e Joaquim, que com certeza são minhas maiores conquistas

e dádivas da vida. Acredito muito que a família é um grande motivador para buscarmos sempre mais, querer sermos seres humanos melhores, profissionais cada vez mais comprometidos com suas demandas e, assim, auxiliar em uma educação de mais qualidade e ética.

Nessa constante busca por novos desafios e por ser uma profissional melhor, novos caminhos profissionais surgem. Assim como, surge a oportunidade de um concurso público na prefeitura de Santa Maria. Em 2016, fui nomeada como professora regente. Foi necessário encerrar meu contrato no Estado. Escolhi permanecer na escola privada e conciliar minhas horas do dia com a Escola Municipal Martinho Lutero.

Dessa forma, vejo-me diante de um outro grande desafio. Ingresso na rede municipal de ensino, numa escola com alunos de baixa renda, uma turma de 5º ano com sérios déficits na alfabetização. Nesse sentido, foi necessário resgatar muitos aprendizados que poderiam já estar consolidados na fase da alfabetização, para dar continuidade ao processo de desenvolvimento deles. Mas, com um olhar bastante sensível, juntamente com a equipe diretiva, que se preocupava muito com essa questão, avançamos consideravelmente nesse desafio e nos anos seguintes sigo nessa escola, atuando em turmas de 1º, 3º e 4º anos.

Em 2018, mais uma vez foi necessária uma mudança. Fui novamente nomeada, com outra matrícula, no município. Por isso, bastante emotiva, deixei de atuar na escola privada, espaço no qual vivi muitos momentos especiais da minha vida. A vida profissional da gente carrega muito da vida pessoal, e muitos entrelaçamentos fazem-se nesse contexto.

Na nova matrícula na rede municipal de ensino de Santa Maria, sou designada para a Escola Municipal de Ensino Fundamental CAIC Luizinho de Grandi, para atuar em turma de 4º ano. Nesta ocasião novamente me deparo com o desafio de impulsionar as aprendizagens ainda não totalmente consolidadas na alfabetização, para que os estudantes continuassem seu processo de aprendizagem. Foi um processo bem desafiador, contudo sentia-me inquieta com essa situação dos estudantes. Por isso, propus-me a encontrar um caminho possível dentro da realidade em que eles se encontravam, para melhorar a aprendizagem. Com muito acolhimento, carinho e força de vontade dos próprios estudantes, fomos

avanzando nas dificuldades e lacunas na aprendizagem, no sentido de tentar superar.

Ao final do ano de 2019, despeço-me desta escola para atuar somente na Escola Martinho Lutero. Essa condição de permanecer com minhas 40 horas em uma escola apenas facilitou o deslocamento, minha organização familiar e das horas do dia, bem como possibilitou uma dedicação e a busca de conhecer melhor a realidade da comunidade onde a escola está inserida.

O ano letivo de 2020 inicia com grandes expectativas, muita motivação para atuar em turmas de 1º ano e de 3º ano, ambas no bloco pedagógico da alfabetização. A fase da alfabetização infantil sensibilizava-me bastante já naquele período, acredito que é um período do desenvolvimento muito rico, carregado de uma grande beleza em perceber a descoberta da escrita e o encantamento das crianças.

Nesse ano, ainda, me desperta a vontade de realizar o mestrado, de buscar novas leituras, voltar aos bancos acadêmicos, buscar nas leituras algumas respostas para os desafios da minha prática. Por estar inserida no bloco pedagógico, sinto a necessidade de desenvolver a pesquisa na área de alfabetização. Por isso, inserida no Grupo de Pesquisa Práticas e Formação para docência: educação básica e superior (GPDOC), busco contribuir com os estudos e investigações do grupo. O grupo é constituído por um trabalho colaborativo entre acadêmicas e docentes da Educação Básica e Superior de diferentes instituições educacionais, via projetos e pesquisas de graduação, especialização, mestrado, coordenado pela prof.^a Dr.^a Ana Carla Hollweg Powaczuk,

O GPDOC tem como projeto guarda-chuva das pesquisas desenvolvidas no Mestrado profissional o estudo intitulado Contextos Emergentes à Gestão Pedagógica: desafios à docência em contextos de vulnerabilidade social. Tem por objetivo identificar os desafios implicados na gestão pedagógica de instituições que atuam com comunidades em situação de vulnerabilidade social, os quais exigem a reconfiguração da docência diante dos contextos emergentes.

Certamente a pandemia pode ser indicada como um contexto emergente que exigiu a reconfiguração do trabalho nas escolas. E minha experiência não foi diferente. Recordo que logo nos primeiros dias de aula, no ano de 2020, enquanto ainda estávamos conhecendo nossos estudantes, percebendo suas potencialidades

e dificuldades, deparamo-nos com a declaração da pandemia da COVID-19. Imediatamente, as aulas presenciais foram suspensas e com certeza o maior desafio na minha vida profissional surgiu. Rapidamente, pensei como iria manter o vínculo com os estudantes, um vínculo que fosse saudável emocionalmente e em que eles não interrompessem seu processo de aprendizagem.

Dentro deste novo cenário para a educação, foi necessário ter um outro olhar para as novas formas de ensinar e interagir com nossos estudantes. Ainda mais dentro do contexto da escola onde atuo, uma comunidade bastante carente em termos econômicos. Portanto, com pouco acesso aos meios digitais e aos materiais para as aulas remotas.

Todos os dias foram de aprendizagens desafiadoras, muitos estudos e planejamentos para que os direitos de aprendizagem dos estudantes fossem respeitados. Neste momento, reconstruir-me profissionalmente, conhecendo minhas potencialidades enquanto educadora, bem como minhas fraquezas. Para manter o vínculo dos estudantes com a escola, o planejamento tornou-se bastante diversificado, buscando a todo momento estratégias possíveis para os estudantes estudarem. Foram atividades em forma de roteiros orientadores das atividades remotas, aulas online, para aqueles que tinham a oportunidade de acessar o *Meet* e atividades impressas aos que não tinham acesso aos meios digitais. No retorno das aulas presenciais, enfrentamos as defasagens na aprendizagem dos estudantes, especialmente aqueles que ficaram afastados das aulas remotas. Para isso, foi imprescindível trazer estratégias significativas para diminuir suas defasagens dos estudantes.

Acredito que este período nos deixa um legado na educação bastante significativo, assim como para a sociedade em geral. Neste cenário, meu esforço se deu em manter o contato com as famílias dos estudantes, com um olhar bem sensível frente às suas dificuldades. Identifico-me com Santos (2020, p. 29) quando afirma que “a pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum”.

Frente a tantos desafios e percursos vividos, surgiu a oportunidade de ser articuladora ou formadora dentro do Programa Municipal de Alfabetização e Letramento (PROMLA), da Rede Municipal de Santa Maria, no ano de 2020. Esta

atuação consiste em mediar os temas mais pertinentes aos professores da rede municipal de ensino, num processo de escuta e compartilhamento de experiências. Um grande desafio profissional, pois precisava assumir uma postura que ultrapassasse a concepção de transmissor do conhecimento, sendo capaz de sensibilizar o docente a deslocar-se do lugar do ensino e vivenciar os territórios da reflexão compartilhada.

Também neste lugar de articuladora de um programa municipal é imprescindível estabelecer diálogos teóricos que potencializam e embasam as discussões que emergem nos espaços formativos, desafiando o docente, a partir das discussões, a implementar novas experiências pedagógicas. Estar disposta ao exercício da escuta ativa, a fim de auxiliar o docente nas demandas oriundas de um processo educativo em constante transformação. Penso que esse papel de escuta ativa seja o mais desafiador neste contexto, pois fazer a interlocução entre as colegas da rede de docentes do município e a Secretaria de Educação é uma tarefa complexa que exige a reflexão cuidadosa acerca das demandas individuais dos professores e as demandas a serem tematizadas na rede como um todo.

Neste percurso fui sendo desafiada a pensar o desafio da formação e ao mesmo tempo tinha como desafio desenhar a minha proposta de investigação. As interlocuições no grupo de pesquisa GPDOC foram fundamentais para este processo, pois as demandas da formação, em especial de professores alfabetizadores eram constantemente tematizadas em nossas discussões. Por sua vez, não raramente as formações promovidas pela mantenedora eram alvo de críticas quanto ao que vinha sendo proposto.

O estudo de Pereira (2022), pesquisadora do grupo GPDOC, evidenciou este tensionamento, indicando a existência de “um percurso autodirecionado conforme os interesses, necessidades e objetivos dos professores que participam da formação, que muitas vezes são geradores de desencontros ao que é proposto nas ações do programa, assim, se instaurando à perspectiva de heteroformação” (PEREIRA, 2022, p. 74). Assim, em seus estudos apontou como elemento de qualificação da política de formação do município, a necessidade de responder às demandas que se apresentam nos diferentes contextos escolares e que representam desafios aos professores. Ressaltou a importância de considerar o modo como os professores interpretam as demandas da sua formação, as quais estão respaldadas nas suas

trajetórias docentes, a partir da qual emergem necessidades e motivações singulares acerca das exigências e desafios da profissão.

Assim, o projeto foi sendo desenhado aliando, meu desafio profissional como professora alfabetizadora, como articuladora de um programa de formação, surgindo então, a proposta de a partir da pesquisa implicada e aplicada desenvolver possibilidades de qualificar os processos formativos dos professores. Acredito que construir colaborativamente **dimensões de referência de forma colaborativa entre os docentes atuantes no bloco pedagógico, com vistas a contribuir para autoavaliação docente**, seja um dispositivo capaz de impulsionar a reflexão e a qualificação das práticas pedagógicas de alfabetização.

Nesse sentido, justifico a relevância desta pesquisa implicada e aplicada em minha formação profissional e pessoal, pois o desafio das formações é construir alternativas educacionais capazes de impulsionar os saberes e fazeres docentes. Buscar domínios de referência de forma colaborativa entre os docentes atuantes no bloco pedagógico, com vistas a contribuir para autoavaliação docente é valorizar as histórias desses professores e, além do mais, encontrar na própria realidade da rede municipal meios de qualificar esse segmento da educação. Qualificar a partir de domínios que possam levar aos professores uma autoavaliação de seu percurso pedagógico, o que se torna um elemento bem importante para auto reflexão docente.

Minha trajetória docente tem marcas profundas de todas as experiências na minha vida. Desde as mais remotas, vindas da infância, numa escola rural, pequena em termos de estrutura, mas extremamente sensível no olhar dos professores que ali atuavam; bem como as mais atuais, proporcionadas pelo momento de pandemia e a diversidade que vivemos. Todas as vivências profissionais nunca deixam de ser desvinculadas da vida pessoal, e foi durante esse tempo que fui me constituindo professora, filha, esposa e um dos papéis mais importantes da minha vida, ser mãe de dois meninos, Henrique e Joaquim, que a frente de tudo que vivo trazem a motivação para a construção de novas experiências.

3 ESTADO DE CONHECIMENTO DE PESQUISAS NO CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

A alfabetização é um campo da educação que desperta profundo interesse nas investigações científicas acadêmicas, tendo em vista o permanente desafio de alcançar a alfabetização como um direito de todos. As pesquisas nesta área abrangem desde estudos das práticas pedagógicas docentes, trajetórias de formação, processos de desenvolvimento da aquisição da leitura escrita por parte da criança e as etapas por ela percorridas.

Tendo em vista o objetivo do nosso estudo, que é construir colaborativamente dimensões para a autoavaliação docente acerca das práticas pedagógicas de alfabetização, realizamos um estudo acerca das produções científicas que abrangem o tema em estudo. Nosso intuito com a foi identificar possibilidades de interlocuções e fomento ao estudo a ser desenvolvido, bem como identificar a relevância acadêmica da temática pesquisada. Morosini afirma que:

Nesta perspectiva, a consulta, a sistematização e a análise do que foi produzido no seu campo disciplinar, em especial no país do pesquisador, são importantes para fundamentar o que será produzido numa tese ou dissertação qualificada. Sem dúvida, o estado do conhecimento constitui-se numa importante fonte para a produção, não só por acompanhar todo o processo monográfico, mas prioritariamente por contribuir para a ruptura com os pré-conceitos que o pesquisador porta ao iniciar o seu estudo (MOROSINI, 2015, p. 102-103).

A construção do estado de conhecimento permite ao pesquisador identificar outras produções científicas, demonstrando com isso o interesse de outros pesquisadores na reflexão da temática dentro de um determinado espaço ou lugar. De acordo com Morosini (2015, p. 102):

estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

A construção desse estado de conhecimento trilhou muitos caminhos e elaborações. Inicialmente o enfoque se deu sobre as políticas educacionais, especialmente políticas de alfabetização e práticas de alfabetização exitosas, pois inicialmente nosso direcionamento se dirigia para a relação entre as políticas de formação e a qualificação das práticas de alfabetização. Este processo foi acompanhado pelos dilemas e desafios profissionais, conduzindo para o

redirecionamento do estudo, o qual foi sendo definido para as relações entre os saberes construídos pelos professores alfabetizadores e os mecanismos de autoavaliação que os professores utilizam. Sendo assim, na construção deste estado de conhecimento, buscamos produções científicas que se relacionam com a temática da pesquisa, no qual privilegiamos os seguintes descritores: **práticas pedagógicas e bloco pedagógico/alfabetização, boas práticas e/ou práticas de referência, epistemologia da prática e saberes docentes, autoavaliação e boas práticas.**

As pesquisas selecionadas para o estudo e aprofundamento da temática foram realizadas durante o período de 2015 a 2021 nos repositórios acadêmicos dos cursos de pós-graduação, nível mestrado e doutorado profissional a partir do Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

As pesquisas relacionadas ao descritor **práticas pedagógicas e bloco pedagógico/alfabetização**, realizada no site de Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com os termos práticas pedagógicas de alfabetização, evidenciou 8 trabalhos, contudo foram selecionados apenas 3, visto que são os que mais se aproximam da pesquisa. Os outros 5 estudos não foram incluídos por não dialogarem satisfatoriamente com os objetivos do estudo proposto sobre a auto avaliação docente e saberes docentes.

Quadro 1 – Descritor: práticas pedagógicas e bloco pedagógico/alfabetização

Descritor: práticas pedagógicas e bloco pedagógico/alfabetização			
AUTOR	TÍTULO	GRAU / INSTITUIÇÃO	ANO
Ebert, Síntia Lúcia Faé	Práticas pedagógicas de leitura e escrita: um estudo investigativo no ciclo da alfabetização	Tese de Doutorado/Programa de Pós-graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	2016
Rizzo, Joselma de Souza Mendes	O ensino das relações sons e letras e letras e sons no contexto da alfabetização no município de Vitória	Tese de doutorado/ Universidade Federal do Espírito Santo	2015

Aguiar, Beatriz Carmo Lima de	Apropriação da linguagem escrita como prática cultural: reflexões sobre a realidade de duas turmas de 1º ano do ensino fundamental	Doutorado/ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	2015
--	--	---	------

Fonte: Elaborado pela Autora a partir de pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2022).

As pesquisas relacionadas ao descritor **boas práticas e/ou práticas de referência**, realizada no site de Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com os termos boas práticas, vislumbrou cerca de 337 trabalhos, porém para o aprofundamento da leitura, foram selecionados dois trabalhos. O restante dos estudos encontrados não se enquadram especificamente na temática que o estudo com as professoras alfabetizadoras da RME de Santa Maria propõe, portanto não traziam contribuições evidentes para o estudo.

Quadro 2 – Descritor Boas práticas e/ou práticas de referência

Descritor: Boas práticas e/ou práticas de referência			
AUTOR	TÍTULO	GRAU / INSTITUIÇÃO	ANO
Teodoro, Wanderson Luís	CONSTRUINDO UMA ESCOLA EFICAZ: boas práticas em escolas localizadas em contexto de vulnerabilidade social do município de Águas de Lindóia – São Paulo	Dissertação de mestrado, Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas	2019
IGLESIAS, Karen Soares	Tecnologias Digitais nas Práticas Pedagógicas de Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Quais contribuições? Quais desafios?	Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.	2020

Fonte: Elaborado pela Autora a partir de pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2022).

No descritor de **epistemologia da prática e saberes docentes**, encontrou-se cerca de 52 trabalhos, destes foram selecionados 8 estudos. Entre dissertações e teses, após um refinamento na busca, centrou-se em 3 pesquisas direcionadas aos saberes docentes e que viessem a auxiliar a qualificar ainda mais essa pesquisa. Por isso, selecionou-se as pesquisas que estão descritas no quadro 3 deste estado de conhecimento. As outras 5 pesquisas não selecionadas não tinham objetivos tão próximos ao estudo aqui proposto, portanto não trariam contribuições significativas para a pesquisa.

Quadro 3 – Epistemologia da prática e saberes docentes

Descritor: Boas práticas e/ou práticas de referência			
AUTOR	TÍTULO	GRAU / INSTITUIÇÃO	ANO
Capicotto, Adriana Dibbern	Os Saberes do professor alfabetizador: entre o real e o necessário	Dissertação de mestrado, Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista	2017
Machado, Keyla Cristina da Silva	Saberes construídos e mobilizados na prática pedagógica do professor nos anos iniciais do ensino fundamental	Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, da Universidade Federal do Piauí	2017
Bonat, Ana Paula Goulart	Professoras iniciantes nos anos iniciais: saberes e práticas como perspectiva articuladora para a sua constituição docente	Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/FaE da Universidade Federal de Pelotas	2020

Fonte: Elaborado pela Autora a partir de pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2022).

No descritor de **autoavaliação e boas práticas**, encontrou-se 1242, como era um número bem expressivo, foi necessário restringir à área da educação e colocar o

descriptor entre aspas, o que acabou resultando 4 trabalhos. Destes 4 elencou-se 3 que foi possível a leitura, visto que 1 não tinha a reprodução disponível na plataforma da CAPES,

Quadro 4 – Autoavaliação e boas práticas

Descriptor: Boas práticas e/ou práticas de referência			
AUTOR	TÍTULO	GRAU / INSTITUIÇÃO	ANO
Yot-Domínguez, Carmen e Marcelo, Carlos	Estrategias de Aprendizaje Formal y no Formal de Docentes para su Desarrollo Profesional: Diseño y Validación de un Instrumento	Artigo publicado em Archivos analíticos de políticas educativas Revista académica evaluada por pares, independiente, de acceso abierto y multilingüe. Universidad de Sevilla-España	2022
Bastos, Antônio Plínio Feitosa	PADES - Processo para Autoavaliação Docente no Ensino Superior sobre suas Aulas	Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação em Informática Aplicada da Universidade de Fortaleza – Unifor –, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Informática Aplicada.	2021
Faria, Pollyanna Silva de Paulo	Gestão Escolar, Acompanhamento Pedagógico e Práticas Escolares: Um estudo sobre a eficácia escolar em três escolas estaduais de Belo Horizonte	Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em educação.	2018

Fonte: Elaborado pela Autora a partir de pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2022).

3.1 BIBLIOGRAFIA CATEGORIZADA

A partir da definição do corpus de análise, o que resultou num total de onze estudos, passamos a etapa da bibliografia anotada, que para Morosini, Santos e Bittencourt (2021, p. 62) é a etapa que consiste na organização de referências bibliográficas completa dos resumos das publicações encontradas, o que nos exigiu a leitura inicialmente dos resumos de forma a identificar os caminhos, definições e resultados dos estudos desenvolvidos.

Finalizado este processo passamos a bibliografia categorizada a qual permitiu identificar as dimensões recorrentes nos estudos, no que tange às temáticas, autores utilizados, conceitos desenvolvidos, permitindo identificar caminhos já alcançados no que se refere aos estudos em pauta, bem como dimensões que carecem de novas investigações e aprofundamentos.

3.1.1 Práticas pedagógicas no bloco pedagógico e/ou alfabetização

Na tese intitulada **Práticas pedagógicas de leitura e escrita: um estudo investigativo no ciclo da alfabetização**, escrita por Ebert (2016), a pesquisadora buscou identificar boas práticas pedagógicas que fossem significativas, direcionadas para a leitura e a escrita, em turmas em processo de alfabetização. A autora definiu como práticas significativas as que são contextualizadas, que desafiam o aluno, que possibilitam conhecimentos úteis e que favorecem o processo de alfabetização.

Ademais, Ebert (2016), a partir da escolha por pesquisar boas práticas de leitura e de escrita tinha a intenção de qualificar o exercício da sua docência junto aos seus alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, como também, sendo professora no ensino superior de disciplinas direcionadas para as práticas e metodologias de ensino, qualificar o exercício da sua docência junto aos alunos que atuam ou que irão atuar na educação básica, em especial, em turmas de alfabetização. O desenvolvimento da pesquisa deu-se nos três primeiros anos do ensino fundamental, contemplando todo o ciclo da alfabetização.

Ebert (2016) buscou na sua pesquisa quais práticas pedagógicas são utilizadas para trabalhar a produção escrita e a leitura nos três primeiros anos do ensino fundamental, em uma escola com índices altos no IDEB. Algumas questões nortearam o estudo, tais como: quais os gêneros textuais que embasam as práticas pedagógicas das professoras; quais elementos constituem o ambiente alfabetizador; como é utilizado o ambiente alfabetizador no desenvolvimento das práticas

pedagógicas; quais estratégias são direcionadas para desenvolver/fomentar a formação de leitores; quais estratégias são direcionadas para desenvolver/fomentar a formação de produtores de texto.

Ebert (2016) evidenciou na sua pesquisa que na escola investigada, o ciclo de alfabetização é bem estruturado quanto às práticas pedagógicas de leitura e escrita; havendo um ambiente favorável para o desenvolvimento das aulas, bem como o apoio da gestão escolar nos processos pedagógicos. Conclui também que, para a realização de práticas pedagógicas significativas de leitura e de escrita, se faz necessário um trabalho pedagógico direcionado ao avanço das hipóteses infantis de modo a concluir o primeiro ano lendo e com uma escrita alfabética. Nos anos seguintes que completam o ciclo da alfabetização, a autora afirma que espera-se a continuidade do trabalho que envolve a leitura, a escrita e a produção textual, de forma lúdica e com qualidade.

O estudo de Rizzo (2015) tem por título **O ensino das relações sons e letras e letras e sons no contexto da alfabetização no município de Vitória**. Nele a autora tinha o objetivo de investigar no município de Vitória/ES, como as relações sons e letras e letras e sons (fonemas/grafemas) têm sido tratadas/trabalhadas nesse ciclo de aprendizagem pelos professores e como essa dimensão articula-se a concepções de alfabetização. Para isso, foram analisados os cadernos utilizados pelos alunos do ciclo inicial de aprendizagem (Bloco Único Inicial e Bloco Único Final ou 1º e 2º ano do Ensino Fundamental).

Segundo Rizzo (2015), nas suas conclusões da pesquisa foi possível constatar que, no período analisado, orientações teóricas e metodológicas advindas do referencial construtivista foram incorporadas às práticas dos professores e que coexistiam práticas referendadas em métodos tradicionais de ensino da alfabetização. Tal consideração foi identificada pela forma como as atividades foram organizadas. A autora observou a partir da análise dos cadernos dos alunos que o ensino das relações sons e letras e letras e sons foi prioridade, a partir de atividades que valorizavam a identificação e a memorização de aspectos gráficos, como a cópia e a localização de palavras em textos, utilizadas como recursos para a aprendizagem dos sons das letras e da grafia correta das palavras. Essas atividades, segundo a pesquisadora, muito criticadas por integrarem propostas de ensino consideradas tradicionais, ainda que ressignificadas, permaneceram nas

orientações para a formação de professores embasadas no referencial construtivista para a alfabetização e continuaram compondo práticas de alfabetização no município de Vitória.

Com tudo isso, Rizzo (2015) afirma na sua tese que essa dimensão da alfabetização não ficou obscurecida ao longo dos últimos vinte anos, mas constituiu a tônica do processo de alfabetização no município de Vitória. Os resultados levaram a autora a problematizar as discussões acerca das políticas educacionais voltadas para a alfabetização, como elas dialogam com os processos de formação vivenciados pelos professores e, ainda, sobre o quanto essas formações influenciam as práticas docentes, uma vez que, muitas delas têm colaborado para a permanência de práticas de alfabetização sustentadas no ensino descontextualizado das unidades menores da língua, sobretudo letras e sílabas.

O trabalho intitulado **Apropriação da linguagem escrita como prática cultural: reflexões sobre a realidade de duas turmas de 1o ano do ensino fundamental** de Aguiar (2015) traz como desafio a apropriação da linguagem escrita como prática cultural, numa reflexão a partir de fundamentos teóricos de Vygotski (2007) e colaboradores da Teoria Histórico-Cultural.

O objeto de pesquisa delineado por Aguiar (2015) foi o ensino da linguagem escrita pelas professoras do 1o ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Londrina. Teve como problema de pesquisa: quais situações de ensino da linguagem escrita organizadas por professoras do 1º ano do Ensino Fundamental contribuem para a formação de crianças leitoras e produtoras de textos? A autora levantou como hipótese quando a ênfase do ensino recai sobre a decodificação do sistema da língua, as crianças sentem dificuldades em apropriar-se dela, mas quando o movimento se dá na direção de focalizar a língua como prática cultural, as crianças avançam no desenvolvimento.

Para isso, teve como objetivo geral compreender como as situações de ensino favorecem o processo de apropriação da linguagem escrita em crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, a partir das contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Nas suas conclusões, a pesquisadora ressalta que, com relação às concepções de leitura das professoras, essas valorizam o ato de ler para as crianças e com elas, pois eram realizadas leituras diárias para os seus alunos, fosse mediante a contação de histórias e/ou mediação de leitura para as crianças. Esse é um fator avaliado por Aguiar como positivo nas práticas educativas.

Já com relação à concepção de escrita das professoras, Aguiar constatou ser pautada no domínio das técnicas, formação de sílabas, reconhecimentos de letras e fonemas e formação de palavras. Segundo essa pesquisadora, durante as observações, foi visível a ênfase que as professoras conferiram à questão dos fonemas, elemento que também esteve presente nas respostas dadas durante a entrevista.

Ao finalizar sua pesquisa, Aguiar (2015) concluiu que é primordial que as situações de ensino da linguagem escrita organizadas pelas professoras do 1o ano contribuam com a formação de crianças leitoras e produtoras de texto. Segundo ela, as professoras que participaram da pesquisa realizada estão em um processo assertivo ao possibilitar às crianças o acesso à diversidade de materiais gráficos, a escrita de diferentes tipos de textos e a leitura constante de livros de literatura com e para elas.

3.1.2 Boas práticas e/ou práticas de referência

A dissertação **Construindo uma escola eficaz: boas práticas em escolas localizadas em contexto de vulnerabilidade social do município de Águas de Lindóia – São Paulo** de Teodoro (2019) apresentada no Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas em 2019, inseriu-se no campo de estudos sobre eficácia escolar, ou seja, compreender os fenômenos que ocorrem em escolas que promovem de forma duradoura o desenvolvimento integral de todos os seus alunos. O estudo surgiu da inquietação teórica do autor em investigar as boas práticas escolares que contribuem para que escolas de ensino fundamental, localizadas em regiões de vulnerabilidade social, denominadas escolas eficazes, tendo em vista que atingem e ou superam as metas de desempenho escolar estabelecidas pelo poder público, por meio de instrumentos de avaliação e monitoramento da qualidade da educação básica, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)? Para isso, o estudo teve por objetivo específicos: a) estudar o significado da eficácia escolar na literatura nacional e internacional, como campo de estudo e produção científica; b) estudar as tendências apresentadas pela literatura acadêmica sobre as boas práticas que contribuem para eficácia escolar de unidades localizadas em regiões de vulnerabilidade social; c) identificar e analisar as boas práticas de escolas eficazes, em contexto de vulnerabilidade social no município de Águas de Lindóia, estado de São Paulo, que

atingiram e superaram as metas estabelecidas pelo o IDEB no período de 2007 a 2015. Durante o estudo, o autor apresentou uma listagem das boas práticas, apontadas pelo grupo de professores atuantes nestas escolas pesquisadas, dentre as quais estão o reforço escolar, que segundo o grupo é importante devido à atenção individualizada que o estudante tem quando apresenta dificuldades no aprendizado. O clima escolar que por sua vez engloba a cultura da paz, onde se procura nas escolas identificar alunos com problemas de adaptação às rotinas da escola ou mesmo em relação a outros alunos e assessorá-lo a fim que haja uma adequação e finalmente o trabalho em equipe, apontado como prática na unidade escolar que possibilita aos professores atuarem em conjunto na resolução dos problemas encontrados, facilitando a forma de atuação a partir do compartilhamento de opiniões e ações. O autor enfatiza que a busca por melhores resultados a partir das ações nas escolas eficazes deve ser constante, que as ações para o estabelecimento de um ensino de qualidade exigem esforços conjuntos dos sujeitos da escola e da comunidade.

Uma terceira pesquisa foi encontrada, no descritor Boas práticas e/ou práticas de referência intitula-se **Tecnologias Digitais nas Práticas Pedagógicas de Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Quais contribuições? Quais desafios?** da pesquisadora Iglesias (2020). O objetivo foi compreender as práticas pedagógicas de professores alfabetizadores com a utilização de Tecnologias Digitais - TD no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisadora buscou analisar a motivação e os objetivos que levam o professor alfabetizador a utilizar Tecnologia Digital (TD) na alfabetização de crianças e as contribuições e os desafios dessas tecnologias em relação às práticas pedagógicas.

Como resultados Iglesias (2020) destacou: 1) a motivação dos professores para o uso de TD na alfabetização de seus alunos se relaciona à necessidade de conquistar o aluno para o momento da aula; 2) os objetivos se relacionam à motivação, ou seja, despertar o interesse do aluno, tornar a aula lúdica e prazerosa; 3) professores que declaram não ter conhecimento ou não fazer uso de TD em suas aulas são unânimes em afirmar que há contribuições das TD no processo de alfabetização; 3) entre as contribuições apontadas pelos professores estão: a) participar de atividades colaborativas e interativas; b) tornar a aula lúdica, prazerosa, interessante, atraente e significativa para os estudantes; c) aproximar o aluno de espaços diferenciados aos quais não teria acesso sem as TD; d) conectar o

conteúdo trabalhado na aula ao cotidiano do aluno; e) desenvolver o aceleração da linguagem, concentração e a colaboração; f) reforçar conteúdos ensinados.

3.1.3 Epistemologia da prática e saberes docentes

No descritor epistemologia da prática e saberes docentes selecionamos o trabalho **Os Saberes do professor alfabetizador: entre o real e o necessário** de pesquisadora Capicotto (2017). Assim, a pesquisa teve como objeto de estudo os saberes docentes colocados em prática por alfabetizadores de quatro escolas de uma mesma rede de ensino, sendo duas que obtiveram a maior pontuação e duas com a menor pontuação na Avaliação Nacional de Alfabetização/ANA 2014. No que tange aos saberes os aborda a partir das ideias de Gauthier (2006) os conceitos de Gestão de Classe e Gestão de Conteúdo.

Capicotto (2017) buscou identificar e compreender os fatores que concorrem para a diversidade de desempenho dos alunos no Ciclo de Alfabetização, relacionando-os aos saberes docentes manifestos no contexto escolar. A pesquisadora evidenciou no seu estudo que os saberes docentes não ocorrem desvinculados do contexto no qual estão inseridos e que o espaço escolar interfere em sua constituição. Assinalaram, também, a relevância da consciência sobre o papel do professor em não se limitar às condições socioeconômicas dos alunos, mas comprometer-se com o aprendizado de todos.

Continuando os estudos do descritor Epistemologia da Prática e Saberes Docentes evidenciou-se a pesquisa **Saberes construídos e mobilizados na prática pedagógica do professor nos anos iniciais do ensino fundamental**, autora Machado (2017). A pesquisa partiu da problematização sobre quais são os saberes construídos e mobilizados na prática pedagógica de professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A autora teve como objetivo geral da pesquisa investigar como se configura a construção e mobilização de saberes na prática pedagógica de professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa de Machado (2017) traz aspectos bastante semelhantes aos dos estudos aqui propostos sobre as dimensões de referência na alfabetização, pois também propõe uma reflexão sobre os saberes docentes que alicerçam a prática pedagógica dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ainda, tem nos seus caminhos metodológicos a investigação junto à professores com um tempo de

experiência significativo, optando por uma pesquisa descritiva, pois busca descrever os fenômenos dentro da realidade em que os professores pesquisados estão inseridos. A autora optou ainda pelos estudos de natureza qualitativa, tendo em vista um entendimento maior dos fenômenos envolvidos, visando à compreensão da complexidade do objeto estudado.

Machado (2017) indicou em seus estudos ações voltadas para promover a reflexão do professor em sua prática pedagógica diária como formações voltadas a atender a realidade do docente, bem como, a promoção de momentos reflexivos de diálogos coletivos dentro do espaço escolar, de forma que os professores assumam uma postura de autoformação ao procurarem entender e melhorar sua prática. São encaminhamentos que visam intensificar a construção e a mobilização de saberes docentes no contexto da prática pedagógica. Ao ler a pesquisa de Machado, abre-se o olhar para as questões do saber pedagógico analisado, baseado em autores como Tardif.

A autora buscou identificar a origem dos saberes das professoras participantes do estudo, bem como o modo como os docentes caracterizam suas práticas pedagógicas. Machado (2017) enfatiza em seu estudo que os diálogos reflexivos entre os professores possibilitam a construção de saberes. Portanto, indica em suas conclusões que as narrativas representam um momento oportuno para os professores reviverem suas histórias, contando suas experiências sobre suas práticas pedagógicas cotidianas, que por muitas vezes, em face da rotinização do dia-dia da escola, não permite que enxerguemos a grandiosidade e a riqueza que carregam, que os fazem protagonistas da construção e mobilização de seus saberes.

A dissertação com o título **Professoras iniciantes nos anos iniciais: saberes e práticas como perspectiva articuladora para a sua constituição docente** de Bonat (2020) apresenta como objetivo compreender como as professoras iniciantes vão se constituindo e se identificando profissionalmente. Como objetivos específicos estabeleceu analisar como as professoras se expressam em relação à sala de aula, observar se mobilizam algum saber docente nos primeiros anos da docência, buscar indicativos marcantes na percepção das professoras sobre a docência e analisar as dificuldades encontradas na atuação docente. As docentes nos anos iniciais, na rede pública de ensino do município de

Pelotas eram egressas do curso de licenciatura em Pedagogia/UFPel. A pesquisadora optou pela abordagem qualitativa, a partir da qual a autora buscou responder a questão da pesquisa: como vão se constituindo e se identificando profissionalmente as professoras iniciantes na carreira docente. A pesquisadora ressalta que a formação acadêmica, em geral, não se apresenta como o único espaço para os professores construírem saberes para o exercício da docência, outros espaços mostram-se importantes, também, para essa construção.

As experiências de vida familiar, a vivência como alunos, o conjunto de valores e de crenças e as construções afetivas transformam-se em importantes fontes de construção dos saberes docentes dando, muitas vezes, a base para a construção da identidade do professor (BONAT, 2020, p. 31).

Por isso, Bonat traz alguns questionamentos: em que espaços eles são construídos? Seriam nos espaços institucionalizados de formação acadêmica ou naqueles em que os professores desenvolvem suas atividades? Quais são os saberes que os professores consideram necessários para o exercício da docência? Como os saberes ajudam os professores na construção da sua identidade docente? Bonat direciona a pesquisa para os saberes docentes, citando que o estudo da origem e da construção dos saberes dos professores têm se mostrado como um instrumento importante para a compreensão das práticas pedagógicas e da forma como os professores constroem sua identidade profissional, entendendo que a construção dos saberes docentes dá-se, na maioria das vezes, na própria prática, existindo uma relação entre os saberes que os professores constroem e a forma como eles influenciam na construção da identidade docente.

Esses estudos aparecem na literatura numa busca de identificação dos diferentes saberes implícitos na prática docente. Esta é a tendência das abordagens de pesquisa que passam a reconhecer o professor como sujeito de um saber e de um fazer, fazendo surgir a necessidade de se investigarem os saberes de referência dos professores sobre suas próprias práticas (BONAT, 2020, p. 35).

Sua investigação fomentou o fato de se pensar a possibilidade de oferecer aos professores iniciantes o acompanhamento por colegas mais experientes, de forma a minimizar o impacto causado no início do trabalho docente. Haveria um momento de trocas e de partilhas que certamente ajudaria os professores iniciantes

a construir outras possibilidades para sua prática, enriquecendo seu trabalho em sala de aula.

3.1.4 Autoavaliação e boas práticas

O primeiro texto que selecionado para este descritor foi **Estrategias de aprendizaje formal y no formal de docentes para su desarrollo profesional: diseño y validación de un instrumento**, onde seus escritores Carmen Yot-Domínguez e Carlos Marcelo (2022), buscam favorecer o modo como aprendem atualmente os docentes em uma sociedade conectada por de um instrumento que aborda diferentes situações de aprendizagem para os docentes, sejam elas: atividades nos que levem a aprender com outros, colaboração docente entre colegas, compartilhamento de ideias e problemas, consultar fontes de informação, expansão, fazer/experimentar, interagir com outros e refletir. Assim, os autores enfatizam que ao avançarmos na digitalização da sociedade, há um consenso sobre a necessidade de adotar uma visão ampliada do que se constitui em desenvolvimento profissional. Elas abordam que atualmente o desenvolvimento profissional docente se limita a conhecer atividades que buscam melhorar e entender os conhecimentos, as habilidades e a forma de pensar em estratégias formais e não formais dos docentes alcançarem seu desenvolvimento profissional.

A metodologia adotada nos estudos de Carmen Yot-Domínguez e Carlos Marcelo (2022) é de cunho qualitativo, tipo questionário. Uma amostra que envolveu os países República Dominicana, Brasil e Chile. Neste estudo, os autores elaboraram uma espécie de inventário de atividades de aprendizagem docentes. Cada um dos itens fazia referência a uma atividade de aprendizagem que os docentes poderiam realizar. Para este estudo a equipe de pesquisadores elaborou sete tipos de atividades de aprendizagem, formais e informais, onde os professores se envolvem: 1) participação em programas de desenvolvimento profissional, 2) colaboração entre professores, 3) participação em cursos da universidade, 4) assistência a conferências profissionais, 5) mentoria/coaching, 6) estratégias de aprendizagem formal e não formal de docentes para seu desenvolvimento de comunicação informal e 7) desenvolvimento de atividades de aprendizagem individuais. Após essa elaboração e análise se desenvolveu a partir da pesquisa um instrumento com 10 dimensões de estudo:

- D1) Consultar on/off line fontes de informações;
- D2) Aprender formalmente;
- D3) Aprender com outros;
- D4) Compartilhar ideias e problemas;
- D5) Interagir com os outros;
- D6) Colaborar com companheiros;
- D7) Participar de atividades em centros educativos;
- D8) Experimentar;
- D9) Refletir
- D10) Expansão, participar de atividades próximas aos centros educativos.

Os pesquisadores Carmen Yot-Domínguez e Carlos Marcelo (2022) deixam claro nas suas considerações finais, que este trabalho aponta para um instrumento viável que permite medir o nível de participação dos docentes em atividades de aprendizagem que se desenvolvem em diferentes espaços e distintas condições (online ou presencial).

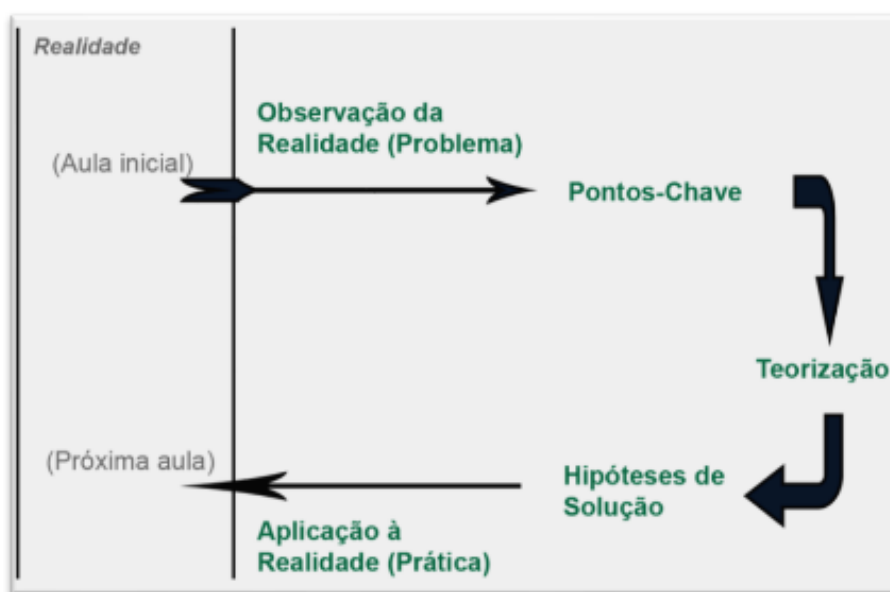
Na mesma vertente da pesquisa mencionada acima, os estudos denominados **PADES - Processo para autoavaliação docente no ensino superior sobre suas aulas** de autoria de Bastos (2021), vem nos dizer que no cenário das Instituições de Ensino Superior (IES), cada vez mais emerge a necessidade de avaliar a qualidade do serviço prestado, sendo primordial evidenciar a participação do docente neste processo. Para o autor, a cultura de autoavaliação do professor reflexivo dá suporte ao planejamento de melhorias no processo de ensino-aprendizagem futuro. Sendo assim, a pesquisa de Bastos (2021), tem como objetivo desenvolver um processo de autoavaliação do docente do ensino superior sobre suas aulas, intitulado Pades. O trabalho de pesquisa de Bastos (2021) se caracterizou quanto a sua natureza como aplicada, uma vez que gerou conhecimentos para aplicações práticas e dirigidas à solução de problemas específicos. Quanto aos objetivos, a pesquisa se caracterizou como exploratória, já que também objetivou proporcionar maior familiaridade com o problema. Do ponto de vista da forma de abordagem ao problema e análise dos resultados, a pesquisa se caracterizou como qualitativa, por obter dados após aplicação de questionário que são passíveis de se realizar uma análise estatística.

O autor utiliza em sua pesquisa como aporte metodológico o Arco de Maguerez. Esta metodologia aborda um problema de forma cíclica (com começo, meio e fim, e que se repete). Por isso, ao fazer uma associação entre as aulas

ministradas pelo docente com o Arco, o autor ponderou a possibilidade de estruturação de uma aula também de forma cíclica dentro do Arco de Magueréz.

Para Bastos (2021) o Arco de Magueréz existe como uma metodologia de problematização, que foi percebido pelo autor deste trabalho como uma possibilidade de aplicação no problema geral da dissertação. Seu uso foi interpretado como um processo de gestão a algo a ser realizado, ou seja, que transcende o ato de planejar uma aula.

Figura 1 – Arco de Magueréz na perspectiva de aulas ministradas



Fonte: Bastos (2021 p. 48).

A partir dos resultados da pesquisa, Bastos (2021) criou uma Matriz de Autoavaliação. Segundo ele, serve para nortear os professores a perceberem o que eles devem considerar desde o momento de planejamento de sua aula até sua autoavaliação ao final de sua aula. Essa matriz se assemelha em muitos aspectos com a pesquisa que estamos trazendo acerca das dimensões para o trabalho pedagógico, mesmo sendo uma matriz destinada à professores do ensino superior. O que aproxima as pesquisas ao nosso ver, é o fato de pensarmos em um instrumento que sirva como autoavaliação docente, um instrumento norteador para as reflexões docentes.

Figura 2 – Matriz de autoavaliação para o professor nas etapas do Arco de Magueréz

Professor ministra a aula.	
Etapa do Arco de Magueréz	Critérios de autoavaliação
1. Observação da realidade (problema)	<ul style="list-style-type: none"> - Acesso ao material ou às ferramentas durante às aulas - Aparecimento de outros problemas e a solução deles
Professor faz autoavaliação.	
Etapa do Arco de Magueréz	Critérios de autoavaliação
2. Pontos-chave	<ul style="list-style-type: none"> - Postura do professor - Completude do plano de aula - Apresentação do conteúdo de forma clara e organizada para o aluno - Espaço para argumentação do aluno - Uso adequado das ferramentas pelo professor - Postura do aluno - Participação do aluno - Completude das atividades pelos alunos - Uso adequado das ferramentas pelos alunos - Conhecimento prévio dos alunos necessário para o assunto
	- Compreensão do aluno sobre o assunto
Professor procura melhorias ou soluções na literatura e/ou em pares.	
Etapa do Arco de Magueréz	Critérios de autoavaliação
3. Teorização	<ul style="list-style-type: none"> - Busca de informações para ser um docente capacitado - Compartilhamento de conhecimentos com colegas docentes - Existência ou obtenção de conteúdo atualizado para a aula
Professor planeja a próxima aula baseada nas soluções encontradas.	
Etapa do Arco de Magueréz	Critérios de autoavaliação
4. Hipóteses de solução	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização da autoavaliação e/ou da prática reflexiva como fonte para reorganizar a prática docente - Percepção de benefício da autoavaliação
Professor ministra nova aula.	
Etapa do Arco de Magueréz	Critérios de autoavaliação
5. Aplicação à realidade (prática)	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento de conteúdo útil ao cotidiano dos alunos e/ou voltado à realidade do mercado de trabalho - Desenvolvimento de ações para alunos com dificuldades de aprendizagem

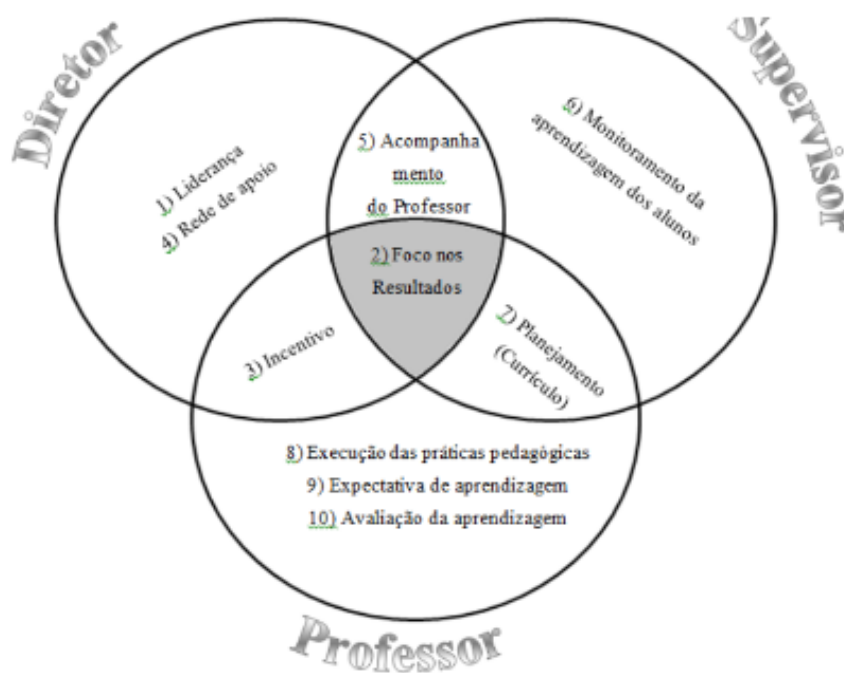
Fonte: Bastos (2021, p. 50-51).

Na pesquisa sobre o descritor autoavaliação e boas práticas selecionamos ainda a pesquisa intitulada **Gestão Escolar, Acompanhamento Pedagógico e Práticas Escolares: um estudo sobre a eficácia escolar em três escolas estaduais de Belo Horizonte** de Faria (2018). O estudo se insere na linha de pesquisa conhecida como Escola Eficaz. Segundo a autora, até 1960, fatores extraescolares, como a origem socioeconômica e cultural das famílias dos alunos, explicavam a maior parte das desigualdades no desempenho escolar. A partir de

1970, os estudos sobre os estabelecimentos de ensino, sem negar o peso dos fatores familiares, questionam tal determinismo. As pesquisas passaram a investigar os fatores escolares e os resultados mostraram que eles não deveriam ser negligenciados. Principalmente para os grupos sociais menos favorecidos, a escola faz diferença. Portanto, Faria (2018) buscou investigar características de escolas que têm capacidade de incidir positivamente na aprendizagem dos alunos.

Faria (2018) trouxe como percurso metodológico primeiramente a seleção de três escolas da rede estadual de Belo Horizonte que pudessem ser comparadas. Assim, por meio de uma análise correlacional entre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Indicador de nível socioeconômico (INSE) das escolas da cidade, ambos desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a autora identificou escolas com resultados diferenciados, mas comparáveis do ponto de vista desses indicadores. Nessas escolas, foram realizadas observação e entrevistas semiestruturadas com os diretores, supervisores e professores. Faria (2018) identificou dez fatores da eficácia escolar, mostrada na figura abaixo.

Figura 3 – Fatores de Eficácia



Fonte: Faria (2018, p. 97).

O foco da pesquisa desenvolvida por Faria (2018), foi identificar características escolares e da gestão escolar, do acompanhamento pedagógico e das práticas escolares, que são fatores intraescolares associados aos resultados destacados no IDEB em escolas de Ensino Fundamental I, em regiões não centrais de Belo Horizonte. Evidenciou no seu estudo que as expectativas que os professores têm em relação aos seus alunos podem influenciar nos resultados da aprendizagem. Quanto maior a expectativas dos professores com relação aos resultados positivos de seus alunos, melhores desempenhos eles apresentam. Quanto à avaliação da aprendizagem, a autora identifica na sua pesquisa que há um certo consenso entre as escolas pesquisadas no que se refere ao preparo dos educandos para as avaliações externas, bem como o quanto estas impactam o modo como os professores planejam suas práticas. Portanto, a seleção deste estudo em Belo Horizonte se deu por também se utilizar de avaliação externas, no caso o EDEB, como critério para selecionar as escolas participantes. Faria (2018) traz que o IDEB é uma referência importante para analisar a qualidade da educação, mas a qualidade não pode ser resumida a essa medida, uma vez que a escola é uma instituição social marcada por uma grande complexidade.

3.2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO ESTADO DO CONHECIMENTO

Com base nas pesquisas e leituras desenvolvidas podemos evidenciar que os estudos sobre as Práticas Pedagógicas no Bloco Pedagógico, apresentam uma diversidade de propostas para a alfabetização exitosas relacionadas a atividades ligadas a produção da leitura e da escrita, uso de gêneros textuais.

Podemos evidenciar, ainda a dimensão de expectativas favoráveis às aprendizagens infantis, a avaliação a partir de um trabalho conjunto, onde os professores possam ser ouvidos e respeitados em suas falas, problematizando o cotidiano escolar, como elementos que favorecem a qualificação das práticas pedagógicas

Neste processo emerge a indicação da importância de analisar o trabalho do professor no contexto da sua prática, ressaltando a importância da docência neste processo a partir de um trabalho colaborativo. Sendo assim, com base nesse Estado do Conhecimento, reiteramos a importância desta pesquisa como possibilidade de construir dimensões de referência de forma colaborativa entre os docentes atuantes

no bloco pedagógico, com vistas a contribuir para autoavaliação docente e a qualificação do trabalho pedagógico no bloco de alfabetização.

Ressaltamos que cada estudo selecionado contribui para expandir nossa compreensão acerca da temática proposta para este estudo. Morosini (2015) autora e pesquisadora que tem contribuído substancialmente para as produções acadêmicas, nos convida a refletir sobre sua fala.

Ao final, resta-nos a certeza da complexidade da produção científica decorrente de inúmeras inter-relações advindas da estrutura da área de conhecimento, das políticas científicas-educacionais, de órgãos gestores, da comunidade acadêmica, da própria cultura de pesquisa presente no nível institucional, da pessoa que produz, dos grupos de pesquisa e de outros fatores. [...] construção de estados de conhecimento, aqui entendidos como identificação, síntese e reflexão sobre o já produzido sobre uma temática em um determinado recorte temporal e espacial. Numa perspectiva de aprendizagem ativa e colaborativa, pela qual o sujeito assume o compromisso com a sua reflexão crítica, com a construção de seu objeto e com a inserção no campo científico (p. 14).

É nesse sentido que pautamos nossas reflexões a partir de outras pesquisas tão significativas, produzidas por estudiosos que estão em busca de novos conhecimentos, novas possibilidades para a educação brasileira e de outros países que têm colaborado com as pesquisas na educação. Ao buscarmos as pesquisas foi possível estabelecer inter-relações que favoreceram a compreensão sobre o estudo desenvolvido. São reflexões sobre o tema proposto, tentando vislumbrar outros olhares, outras percepções e outras possibilidades de estudo e pesquisas, sempre numa condição colaborativa e reflexiva frente ao campo científico.

4 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E OS SABERES DOCENTES: A AUTOAVALIAÇÃO DOCENTE EM QUESTÃO

O cenário educacional brasileiro, no que diz respeito a políticas de alfabetização, vem se transformando ao longo das últimas décadas. Mudanças decorrentes da necessidade de definições de políticas públicas para educação e alfabetização, que se intensificaram no final da década de 1980, como resultado do processo de redemocratização do país.

Evidenciamos nesta perspectiva um conjunto de políticas educacionais em busca de suprir demandas na alfabetização e sanar dificuldades encontradas durante o processo, como por exemplo a Implementação do ensino de 9 anos (2010), bloco de alfabetização (2010), Políticas de defasagem idade série (1997), Políticas de formação Pró-letramento (2008), Pacto Nacional pela alfabetização na Idade certa (BRASIL, 2012), Política Nacional de alfabetização (2019), Programa Tempo de Aprender (2019).

Contudo, todo esforço não tem sido suficiente para que as defasagens de aprendizagens, especialmente no que se refere às práticas pedagógicas na alfabetização, deixasse de se constituir uma problemática, presente nos últimos anos nas escolas brasileiras. Nesta direção, posiciona-se Bolzan e Powaczuk (2018)

Nas últimas décadas do século XX, o crescente número de pesquisas no campo da leitura e da escrita iniciais indica que a recomendação feita pela ONU/UNESCO/OEA, de acabar com o analfabetismo, principalmente, até o início dos anos 80, não frutificou. Tal empenho atravessou as primeiras décadas do século XXI, indicando que o interesse pela pesquisa neste campo ainda é expressivo, contudo não há resultados animadores. Continuamos com índices alarmantes de insucesso escolar, em especial no que se refere ao ensino da leitura e da escrita no ensino fundamental (p. 02).

Uma triste realidade que atinge de modo especial as camadas mais populares da sociedade, as quais sofrem com o descaso na educação, através de baixos investimentos financeiros tanto no que se refere às condições de trabalho docente quanto nas estruturas das escolas públicas. O acesso à escola pública ampliou, porém, a qualidade que leva o estudante ao êxito na sua educação, ainda está longe de se ter, afetando diretamente nas taxas de analfabetismo, repetência e evasão escolar. Bittencourt (2017, p. 32) ao problematizar o persistente fracasso dos nossos estudantes afirma:

As políticas públicas das últimas décadas não conseguiram reverter o quadro excludente, não obstante o avanço no acesso formal à escola de ensino fundamental ao longo dos anos 1990 e início deste século. Se por um lado, o acesso se ampliou, os fracassos parecem perdurar, uma vez que as taxas de analfabetismo, de repetência, evasão e distorção idade- série insistem em retratar um país que, lamentavelmente, não conseguiu, até hoje, fazer seu dever de casa [...].

Concordamos com o autor quando enfatiza que a escola ao atingir êxito somente com uma parte de seus estudantes, continua operando no paradigma da educação como privilégio. A educação só se concretiza como direito numa escola em que todos possam aprender e formar-se como cidadãos. A estrutura escolar atual, tanto em relação às condições materiais quanto às concepções que subsidiam as práticas pedagógicas, opera como um gerador de obstáculos para a realização de seus objetivos declarados (JACOMINI, 2009, p. 561).

Com a pandemia do COVID-19 que suspendeu as aulas presenciais por um longo período, o contexto de exclusão se intensificou. Estudantes e professores tiveram que rapidamente se adaptar a uma nova rotina diante do trabalho remoto. A falta de acesso aos meios digitais, a dificuldade da família em auxiliar nas tarefas, a restrição financeira que algumas famílias enfrentam devido à perda de renda fixa, entre outras razões que ocorreram neste período, dificultaram o aprendizado dos educandos.

Concordamos com as considerações de Ferreira (1999) que já no século passado indicava que as exclusões escolares tratam-se

[...] de um problema de dimensões sociais do que da consequência de vontades individuais. Por esta razão, acreditamos que, em lugar de “males endêmicos”, deveria se falar em *seleção social* do sistema educativo; em lugar de se chamar “deserção” ao abandono da escola, teríamos de chamá-lo de *expulsão encoberta*. E não se trata de uma mudança de terminologia, mas de um outro referencial interpretativo, porque a desigualdade social e econômica se manifesta também na distribuição desigual de oportunidades educacionais (p. 20).

Infelizmente, muitos estudantes no período crítico da pandemia do COVID-19, não tiveram seus direitos de aprendizagem garantidos satisfatoriamente. Foram períodos em que as escolas tentaram de muitas formas garantir a aprendizagem dos estudantes e as famílias que, por sua vez, fizeram um esforço imenso para sobreviver durante a epidemia que invadiu o mundo. Contudo, muitas defasagens foram intensificadas, exigindo que pensemos em políticas de formação docente,

capazes de qualificar o trabalho do professor para que este se fortaleça e crie estratégias para favorecer as aprendizagens dos estudantes.

Conhecer os desafios que vêm sendo enfrentados nas salas de aula de alfabetização, fomentar ações e políticas voltadas para a formação continuada de professores é uma necessidade premente. Neste contexto, compreender o percurso histórico de construção das práticas de alfabetização, como campo teórico prático é fundamental para subsidiar a reflexão acerca dos saberes e fazeres dos professores, bem como o processo de autoavaliação e validação dos saberes docentes que incide sobre as práticas de alfabetização.

4.1 CONCEPÇÕES DOCENTES E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A compreensão acerca dos saberes docentes no que tange às práticas de alfabetização não pode estar desvinculada dos valores, saberes e fazeres socialmente construídos, pois “ler e escrever são construções sociais”. Cada época e cada circunstância histórica atribuem novos sentidos a esses verbos” (FERREIRO, 2001, p. 13).

Nesta direção, tal processo exige-nos a consideração acerca dos movimentos históricos de transformação sobre o ler e o escrever, assim como dos pressupostos adjacentes às práticas escolares de alfabetização, uma vez que os saberes docentes não se dão no vazio, mas sim a partir de uma determinada contextura social na qual são redesenhadas idéias, saberes e fazeres referentes ao processo de aquisição da leitura e da escrita (POWACZUK, 2008).

Powaczuk (2008) em seus estudos acerca da professoralidade alfabetizadora a indica a partir de dois paradigmas: tradicional de ensino da leitura e da escrita e socioconstrutivista. O primeiro é caracterizado por Powaczuk (2008) como formulação de receituários prontos, objetivos, de como agir na execução da proposta, assim a mediação pedagógica é baseada na reprodução e execução de modelos. O segundo paradigma, tem seus pressupostos baseados na ideia de construção e reelaboração das experiências sócio-históricas, adentrado num processo complexo de apropriação e reelaboração dos saberes docentes. Assim, destaca como fundamental considerar os saberes e fazeres dos professores.

Bolzan e Powaczuk (2022) ao problematizar os diferentes enfoques metodológicos, esclarecem que muitas práticas decorrem de uma concepção

pautada na alfabetização como um processo individualizado. Ou seja, a aprendizagem deve-se exclusivamente ao educando, à sua prontidão, aos pré-requisitos para aquisição da leitura e escrita. Ressaltam para os processos voltados para a relação da inteligência (QI), aspectos fisiológicos e neurológicos. A justificativa para o fracasso ou sucesso escolar na alfabetização, devido aos aspectos percepção, à discriminação auditiva e visual, ao esquema corporal, à estruturação espaço-temporal e à psicomotricidade da criança, desconsiderando as “dimensões sociais e culturais, caracterizando a criança como um sujeito de falta, aquela que ainda não consegue realizar determinadas atividades, pois não possui as habilidades necessárias para alfabetizar-se” (p. 18). Isto nos leva a pensar nas diferentes perspectivas presentes nos contextos escolares, as quais delegam a responsabilidade do fracasso ao próprio aluno.

Outra abordagem vigente tem sua ênfase na escrita como uma técnica de transcrição gráfica das unidades sonoras. Bolzan e Powaczuk (2022, p. 18) deixam claro que a aprendizagem nessa abordagem é concebida como uma técnica centrada na exercitação da discriminação sonora, sem questionar sobre a natureza das unidades utilizadas. É uma metodologia que inicia sua prática nas unidades menores da língua (fonemas e sílabas), para depois passar às unidades maiores (palavras, frases e textos), com estímulos bem selecionados, mas de forma artificial. É uma aprendizagem baseada na relação grafema/fonema.

A expectativa sobre a aprendizagem da escrita como uma técnica de transcrição vincula-se a um pretenso sucesso de transferência da sequência temporal da fala para a sequência espaço-direcional da escrita, bem como da transcrição das formas sonoras da fala para as formas gráficas da escrita (BOLZAN; POWACZUK, 2022, p. 18).

Ferreiro (1981) ao abordar as concepções dos professores com relação à escrita manifesta que estas podem se diferenciar drasticamente. De acordo com esta autora, a escrita pode ser concebida como um o sistema de representação alfabética da linguagem ou um código de transcrição da língua oral. Dessa forma, Ferreiro (2011) expressa que a escrita ao ser compreendida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como aquisição de uma técnica, na qual há o predomínio nas regras de decifração deste código. No entanto, se for vista como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte em um novo objeto de conhecimento, em uma aprendizagem conceitual, o ensino ganha outras

características onde as elaborações das crianças acerca da linguagem escrita, como objeto cultural complexo para a ser considerada.

De acordo com Mortatti (2000) e Soares (2019c) até meados dos anos 80, as práticas de alfabetização podem ser descritas pela alternância predominante dos métodos sintético ou analítico, caracterizando o que denominam como a alfabetização sob medida e a metodização da leitura e da escrita. A partir dos anos de 1980, a metodização da alfabetização passa a ser questionada.

Ferreiro e Teberosky (1999) com seus estudos na área da Psicogênese da Língua Escrita provocaram mudanças significativas na maneira de compreender os processos de aquisição da na criança. De acordo com as autoras:

[...] no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua gramática [...]. No lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 24).

Neste sentido, este paradigma evidenciou a criança que busca respostas para tentar responder às questões de como a escrita é representada e de o que ela representa (FERREIRO, 1999). Durante o desenvolvimento desse conceito pelas crianças, esta perpassa por níveis que ao serem confrontados com suas hipóteses, avançam em direção à aquisição da escrita.

A compreensão sobre o que a escrita representa é um primeiro desafio a ser respondido pela criança, quando exposta à reflexão sobre a aprendizagem da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização. As primeiras tentativas são de busca de parâmetros de representação, com a finalidade de estabelecer diferenças entre notações livres (desenhos ou rabiscos) e as representações de números e letras (escritas convencionais). Nessa etapa, há também uma preocupação em representar a escrita de acordo com suas características (BOLZAN; POWACZUK, 2022, p. 21).

Bolzan e Powaczuk (2022) afirmam que a criança em desenvolvimento passa por um processo que é um produto de práticas culturais. Essa afirmativa entra em consonância com Ferreiro e Teberosky (1999, p. 24), pois as autoras afirmam que a criança reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio. Logo, é preciso considerar que as crianças procuram compreender a linguagem à sua volta e para isso ao longo de todo esse processo

formula hipóteses, busca regularidades, antecipa suas conclusões e cria sua própria gramática.

Junto com Ferreiro e Teberosky, outros autores e pesquisadores como Freire (1989), Vygotsky (2021) e Lúria (2006) também auxiliam na discussão acerca dessas mudanças de paradigmas da alfabetização.

Paulo Freire (1989), considerado o Patrono da Educação Brasileira. Conhecido pelo método de alfabetização de adultos que leva seu nome, Freire desenvolveu um pensamento pedagógico que defende que o objetivo maior da educação é conscientizar o estudante, no seu livro *A Importância do ato de Ler*, nos diz:

Uma das qualidades mais importantes do homem novo e da mulher nova é a certeza que têm de que não podem parar de caminhar e a certeza de que cedo o novo fica velho se não se renovar. A educação das crianças, dos jovens e dos adultos tem uma importância muito grande na formação do homem novo e da mulher nova. Ela tem de ser uma educação nova também, que estamos procurando pôr em prática de acordo com as nossas possibilidades. Uma educação completamente diferente da educação colonial. Uma educação pelo trabalho, que estimule a colaboração e não a competição. Uma educação que dê valor à ajuda mútua e não ao individualismo, que desenvolva o espírito crítico e a criatividade, e não a passividade. Uma educação que se fundamente na unidade entre a prática e a teoria, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual e que, por isso, incentive os educandos a pensar certo. Uma educação que não favoreça a mentira, as ideias falsas, a indisciplina. Uma educação política, tão política quanto qualquer outra educação, mas que não tenta passar por neutra. Ao proclamar que não é neutra, que a neutralidade é impossível, afirma que a sua política é a dos interesses do nosso Povo (FREIRE, 1989, p. 48).

As premissas conduziram o repensar das práticas pedagógicas emergindo direcionamento as práticas culturais dos estudantes, considerando a cultura de origem e as experiências que este estudante carrega. Garcia (2015) pontua em seus escritos assim:

Valer-se da prática vivida pelos alunos como um ponto inicial para o planejamento das atividades e, a partir dela, extrair conteúdos que os ajudem a compreender o que se passa no mundo e as possibilidades de ação e transformação dessa realidade apontam para uma proposta curricular apoiada em interesses emancipatórios (p. 95).

Passa-se a defesa de uma prática de alfabetização desafiadora para a criança com propostas diversificadas e significativas, no intuito de levar a criança a uma reflexão do seu próprio processo de construção do conhecimento. Num

movimento de experimentação/exercício da escrita e da leitura, fazendo um uso social dessas habilidades expressivas.

No processo de alfabetização, as crianças, assim como jovens e adultos, já trazem consigo muitas concepções sobre a leitura e a escrita. Cabe aos professores estimulá-las a avançarem em suas concepções de aprendizagem, tomando consciência dos conhecimentos que possuem, colocando em prática tais conhecimentos. Assim, serão capazes de verificar as falhas, os acertos e aproximações à escrita formal, constituindo, então, o processo de alfabetização de cada um (BOLZAN; POWACZUK, 2022, p. 31).

É nesse sentido que Vigotsky (2021) e Luria trazem a questão da pré-história da fala escrita, caracterizando o ensino escolar com pouco espaço para a fala escrita. Segundo Vigotsky (2021), a escola ensina a criança a desenhar as letras e formar palavras com elas, mas não lhe ensinam a fala escrita.

[...] Este estado de coisas explica-se, antes de tudo, por motivos históricos: apesar da existência de muitos métodos de ensino de leitura e da escrita, a prática pedagógica ainda não elaborou um meio suficientemente racional, com base científica e fundamentado na prática de ensino da escrita às crianças [...] a escrita estrutura-se como um modo artificial de treino que exige o emprego de enorme atenção e forças por parte do professor e do aluno (VIGOTSKY, 2021, p. 104).

Essa premissa, leva a consequência de um ensino automatizado, que não se baseia na autonomia da criança e nas suas necessidades culturais. Centra-se num treino da escrita, técnico, onde as crianças são treinadas para escrever apenas, copiar. Vigotsky (2021), ressalta para a importância da escola neste processo, pois, o domínio da escrita não se concretiza fora da escola, é um produto do longo desenvolvimento de funções complexas do comportamento da criança. O domínio da escrita é representado como um determinado momento do desenvolvimento e surge com a necessidade e geneticamente ligado a tudo o que o preparou e tornou possível Vigotsky (2021).

O desenvolvimento da fala escrita pertence à primeira e mais evidente linha do desenvolvimento cultural porque está vinculado ao domínio de um determinado sistema externo de meios, elaborados e criados no processo de desenvolvimento cultural da humanidade [...] a fala escrita da humanidade se transforma em fala escrita da própria criança, são necessários processos complexos de desenvolvimento (VIGOTSKY, 2021, p. 107).

Segundo Vygotski (2007), o início do ensino da escrita, a criança demonstra uma fraca motivação para esta, pois tem uma vaga idéia de sua utilidade, pois a

linguagem escrita configura-se como uma fala sem interlocutor, dirigida a uma pessoa ausente ou imaginária, ou a ninguém em especial - uma situação nova e estranha para a criança, na medida em que na linguagem oral todas as frases, palavras ou até mesmo balbucios são impelidos por um motivo “o desejo e a necessidade levam aos pedidos, as perguntas, conduzem as respostas, e a confusão à explicação. Os motivos variáveis dos interlocutores determinam a todo instante o curso da fala oral” (VYGOTSKI, 2005, p. 124). Entretanto, na perspectiva apontada por este autor, na escrita os motivos para escrever são mais abstratos, mais intelectualizados, mais distantes das necessidades imediatas, denotando a necessidade de elaboração de uma situação, ou representação desta para si mesmo.

No que tange a necessária intervenção dos professores sobre o processo de construção da escrita, Mello (2004) problematiza a partir dos estudos Vygotskianos problematiza o trabalho do professor considerar a atividade principal de cada etapa do desenvolvimento psíquico da criança, que segundo Leontiev (1988) refere-se à atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processo psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio do seu desenvolvimento.

Segundo este mesmo autor, a instrução no sentido mais estreito do termo, que se desenvolve em primeiro lugar já na infância pré-escolar, surge inicialmente no brincar, precisamente na atividade principal deste estágio de desenvolvimento, ou seja, a criança começa aprender na brincadeira. Vygotski (2021, p. 211) atribui à brincadeira um significado grandioso para o desenvolvimento, o autor salienta que a criança cria por meio da brincadeira uma zona de desenvolvimento iminente, ou seja, a criança parece estar sempre acima da média da sua idade e de seu cotidiano. Na brincadeira a criança parece tentar dar um salto no seu comportamento.

[...] A brincadeira é fonte de desenvolvimento e cria zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos, tudo isso surge na brincadeira, colocando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas (VYGOTSKI, 2021, p. 235).

A brincadeira para a criança traz a consciência de suas próprias ações, de que cada objeto tem um significado. Vygotski (2021) afirma em seus escritos sobre a brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança, que a criação imaginária é um caminho para o desenvolvimento abstrato. Nas suas palavras:

[...] A regra que se liga a isso me parece levar ao desenvolvimento de ações da criança com base nas quais se torna possível, em geral, a separação entre a brincadeira e os afazeres cotidianos, separação esta com que nos deparamos, na idade escolar, como um fator principal [...] A brincadeira é realmente uma especificidade da idade pré-escola (VYGOTSKI, 2021, p. 238).

Este mesmo autor exemplifica com a brincadeira do cavalo, quando a criança atribui o significado de cavalo a um cabo de vassoura, para dizer que a brincadeira se desloca para os processos internos, para a fala interna, a memória lógica e o pensamento abstrato. A criança opera com significados separados dos objetos, mas sem interromper a ação real com os objetos reais. E no exemplo da brincadeira do cabo de vassoura virar um cavalo constitui uma etapa transitória necessária para operar com significados. Vygotski (2021) vai dizer assim:

[...] Ou seja, a criança, primeiramente, age com os significados do mesmo modo que o faz com os objetos; depois, toma consciência deles e começa a pensar. Isto é, assim como antes da fala gramatical e da escrita, a criança possui saberes, mas ela não sabe, não tem consciência de que os possui e não os domina voluntariamente, na brincadeira, ela usa inconscientemente e involuntariamente o significado que pode ser separado do objeto, ou seja, ela não sabe o que o objeto faz, não sabe que fala em prosa, fala sem perceber a palavra (VYGOTSKI, 2021, p. 228).

Neste sentido, Mello (2004) ao problematizar as práticas de alfabetização, a partir dos estudos vygotskianos, vem nos dizer que a criança tem a necessidade e precisa se expressar a partir das múltiplas linguagens. Em suas palavras:

[...] Se a criança puder conviver com a escrita e a leitura - realizadas inicialmente pela professora - enquanto vivem muitas experiências significativas - por exemplo, conhecendo o espaço por meio de passeios ao redor da escola, pelo bairro, pela cidade; conhecer pessoas por meio de visitas, da aproximação das pessoas que trabalham na escola, visita dos pais, mães e avós da turma à escola, se puderem conhecer mais sobre assuntos que chama a sua atenção por meio de observação e experimentação na natureza, livros, vídeos [...] e registrar essas experiências por meio de desenho, pintura, colagem, modelagem, brincadeiras e teatro de fantoches - a leitura e a escrita constituirão o próximo passo que a criança vai querer dar em seu processo de apropriar-se do mundo (MELLO, 2004, p. 36).

A autora dá exemplos de como a criança que está em fase pré-escolar e indo em direção à aquisição da escrita pode interagir no contexto escolar que circula, com atividades acessíveis, práticas, mas que dão oportunidades das crianças crescerem e se desenvolverem em direção ao mundo da leitura e da escrita. Mello (2004) observa que a representação simbólica no faz-de-conta e no desenho caracteriza uma fase anterior e uma forma de linguagem que leva à escrita.

[...] desenho e faz-de-conta compõe uma linha única de desenvolvimento que leva do gesto - a forma mais inicial da comunicação - às formas superiores da linguagem escrita. Esta forma superior de linguagem escrita deve ser entendida como o momento em que o elemento intermediário entre a realidade e a escrita - a linguagem oral - desaparece e a escrita se torna diretamente simbólica, ou seja, percebida como uma forma de representação direta da realidade (MELLO, 2004, p. 28).

Com essa premissa, dedicar um tempo para o desenho e a brincadeira do faz-de-conta, é um importante indicador para o desenvolvimento infantil na direção da lecto-escrita. É uma forma de aquisição não mecânica, uma linguagem de expressão e de conhecimento do mundo.

Na idade escolar, a brincadeira não morre, mas penetra na relação com a realidade. Ela possui sua continuação interna durante a instrução escolar e os afazeres cotidianos (uma atividade necessariamente com regras). Toda a análise da essência da brincadeira nos demonstrou que, nela, se cria uma nova relação entre o campo semântico, isto é, entre a situação pensada e a situação real (VYGOSTSKI, 2021, p. 238-239).

Dessa forma, o sujeito em desenvolvimento tem participação ativa no seu desenvolvimento, conforme Mello (2004, p. 32) aprender envolve atribuir um sentido ao que se aprende.

Os fazeres propostos para as crianças na escola tem mais possibilidades de se estabelecer como atividade quanto maior for a participação da criança na escola dando a conhecer suas necessidades de conhecimento [...] trazendo elementos para o corpo da atividade, realizando ela própria a atividade propostas e buscando a ajuda do educador num processo que caracteriza o ensino colaborativo (MELLO, 2004, p. 32).

Ao expressar-se a partir das diferentes linguagens (desenho, colagem, texto, etc...), a criança elabora suas experiências estabelecendo um diálogo entre a criança e a cultura em que vive, mediado pelo professor no contexto da escola. A apropriação da escrita pela criança ocorre quando esta tem sentido para ela e atende a uma necessidade infantil, a qual está diretamente envolvida com suas experiências sócio culturais.

Neste sentido, concordamos com Mello quando enfatiza, a partir dos estudos de vigoskianos que o ensino da escrita precisa ser organizado de forma que a criança sinta necessidade dela, ou seja, sendo natural da mesma forma como a necessidade de falar, apresentando-se não como um ato motor, mas como uma atividade cultural complexa, enfim, ensinando à criança a linguagem escrita e não somente a escrita de letras (VYGOTSKI, 2007, p. 145).

Nesta perspectiva, Bolzan e Powaczuk (2022) nos levam a refletir sobre alfabetização e as práticas sociais de leitura e de escrita, onde se assentam os estudos da sociolinguística, dentro da perspectiva da função social da leitura e escrita. Cabe destacar dentro dessa abordagem da leitura e da escrita os estudos acerca do letramento, colocam em evidência as condições sociais e culturais que temos no que diz respeito às práticas discursivas da escrita, o que exige

pensar a escrita não como um objeto neutro, mas como um objeto historicamente produzido e socialmente organizado, exigindo a assunção [...] ensinar a escrita ultrapassa a dimensão do simples ensinar a escrever, remetendo-nos a tomar o processo educacional numa perspectiva política, em que as relações de poder e de distribuição de saberes e valores assumem um papel fundamental neste processo de aprendizagem (BOLZAN; POWACZUK, 2022, p. 24).

De acordo com estas autoras, a proposição de Soares (2004a), Kato (1986) e Kleiman (1995) com o termo letramento emerge na direção de destacar a indissociabilidade das práticas alfabetizadoras das práticas sociais de leitura e de escrita. Estas autoras referem-se à necessidade de se alfabetizar em contexto, de e por meio da interação com material escrito real, e não artificialmente construído, como também pela participação dos sujeitos nas práticas sociais de leitura e de escrita, pois saber ler e escrever de forma mecânica não garante a participação plena com os diferentes tipos de textos que circulam na sociedade.

Esse entendimento respaldou propostas de formação continuada para professores, na primeira e segunda décadas do século XXI no Brasil, com o Programa de Pró-letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Estes programas se pautaram na ideia da alfabetização na perspectiva do letramento. Podemos dizer que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi um dos programas com maior abrangência e repercussão nas últimas décadas. Este programa, criado em 2012, constituiu-se como uma política nacional direcionada a promover a melhoria dos níveis de alfabetização nos três primeiros

anos do ensino fundamental, via três vertentes: ações de formação, de avaliação e de distribuição de materiais didáticos nas escolas, para o uso do educador e do aluno, de norte a sul, leste a oeste do país.

Mais recentemente, em 2019, a partir do Decreto (nº 9.765, de 11 de abril de 2019), foi introduzida no Brasil, a Política Nacional de Alfabetização (PNA). Essa política prevê programas de alfabetização e ações governamentais que dêem ênfase ao ensino de seis componentes considerados essenciais para a alfabetização: a consciência fonêmica; a instrução fônica sistemática; fluência em leitura oral; desenvolvimento de vocabulário; compreensão de textos e produção de escrita. O PNA define a alfabetização como “o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético”. Sistema alfabético, por sua vez, é aquele que se representa com os caracteres do alfabeto, isto é, as letras e os sons da fala (fonemas) (BOLZAN; POWACZUK, 2022).

Para os idealizadores do PNA, o sujeito da alfabetização deve ser guiado passo a passo durante todo o processo de construção da escrita. A aprendizagem ocorre a partir do ensino das primeiras regras de correspondência entre grafema-fonema/fonema-grafema, como forma de o estudante começar.

[...] a decodificar, isto é, a extrair de uma sequência de letras escritas a sua forma fonológica (ou pronúncia), e a codificar, isto é, a combinar em sinais gráficos (letras ou grafemas) os sons produzidos na fala. Em outras palavras, começa a ler e a escrever (BRASIL, 2019a, p. 18-19).

Salientamos que conforme a concepção do PNA, o estudante iniciante no campo da leitura e da escrita, deve ser capaz de codificar e decodificar qualquer palavra em sua língua materna, em contrapartida ao que dizem estudos psicogenéticos e sociolinguísticos, onde o sujeito alfabetizado é aquele que compreende o sistema de representação alfabético, pautando a importância do ensino da leitura e da escrita comprometido com as aprendizagens dos sujeitos desse processo (BOLZAN; POWACZUK, 2022).

A ênfase a partir da política Nacional de alfabetização dessas contribuições, está sobre o desenvolvimento da consciência fonológica, indicando certa primazia desta habilidade em detrimento das práticas sociais de leitura e de escrita.

Neste sentido, consideramos a necessária consideração acerca das múltiplas dimensões que incidem sobre o processo de construção da escrita, as quais dentre estas está a consciência fonológica. Assim, cabe conceituar consciência fonológica

a partir das pesquisas de Moojen *et al.* (2003, p. 11), fonoaudióloga e psicopedagoga que contribuiu significativamente para os estudos na área da consciência metalinguística, quando ela diz:

A consciência fonológica envolve o reconhecimento pelo indivíduo de que as palavras são formadas por diferentes sons que podem ser manipulados, abrangendo não só a capacidade de reflexão (constatar e comparar), mas também a de operação com fonemas, sílabas, rimas e aliterações (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor).

É uma reflexão entre a fala e a escrita, relação fonema e grafema. Relacionada a isso, temos a consciência de rimas e aliteração, consciência de sílabas e de fonemas. Essa perspectiva traz os vários níveis de consciência fonológica, sendo que alguns se desenvolvem espontaneamente e outros se consolidam à medida que os sujeitos se apropriam do sistema de representação escrita, a partir do seu contexto sociocultural. A consciência fonológica também se caracteriza por apresentar uma relação de reciprocidade com o aprendizado da leitura e da escrita.

Esse conhecimento da estrutura sonora se desenvolve, para crianças ouvintes, na relação delas com diferentes formas de expressão oral, sendo essa habilidade metalinguística desenvolvida desde que a criança se vê imersa no mundo linguístico. Diferentes formas linguísticas dentro de uma cultura vão formando a consciência fonológica da criança, destacando-se, dentre elas, as músicas, as cantigas de roda, as poesias, os jogos orais e a fala, propriamente dita (BOLZAN; POWACZUK, 2022, p. 46).

De acordo com Bolzan e Powaczuk (2022, p. 20), a aprendizagem da escrita perpassa a experiência da oralidade, porém os elementos que usamos para a aquisição da escrita não são o mesmo da fala, pois o desenvolvimento da escrita pela criança passa pela aquisição de uma nova concepção, uma nova forma de compreender as palavras. Pensar que a escrita é uma mera transcrição da fala, é cometer um erro e deixar de considerar as ideias infantis, de que nem tudo que falamos se pode escrever. É relevante considerar na aprendizagem da escrita, as construções orais e a cultura desta criança, pois

[...] o desenvolvimento da oralidade e da escrita é mobilizado pela perspectiva de inserção social. O modo como as dinâmicas discursivas se concretizam, seja na oralidade ou na escrita, põe em destaque a contextura social que lhes dá sentido e significado (BOLZAN; POWACZUK, 2022, p. 20).

Assim, as autoras ponderam que a linguagem oral se constrói nas interações sociais do sujeito com sua cultura. A escrita, por sua vez, necessita de processos sistematizados, leva em consideração as convenções sociais e linguísticas. As duas habilidades, escrita e oralidade, são processos que precisam ser constituídos a partir do contexto social que a criança está presente e que tenha significado para ela.

Soares (2019c) ao analisar o processo de histórico de transformação do campo teórico da alfabetização, ressalta para uma perspectiva de *desinvenção da alfabetização*, ou seja, em certas realidades houve a manifestação de práticas nas quais se evidenciou a premissa que apenas conviver com materiais escritos que circulam socialmente, bastaria para aprender a ler e escrever. Assim, muitas críticas emergiram acerca da ausência de práticas sistemáticas de leitura e de escrita. Neste sentido, advoga que a aprendizagem da linguagem escrita deve ser implícita, assistemática, em interação com material escrito e por meio de experiências com práticas de leitura e de escrita.

A criança desde muito cedo convive com a escrita, especialmente quando a família faz leitura para ela, a criança acompanha a família ao supermercado, ao andar de carro percebe as placas no trânsito, são exemplos de que as crianças são introduzidas no mundo escrito desde pequenas. Assim, podemos nos apoiar em Ferreiro e Teberosky (2011) quando ela enfatiza que a escrita não é um produto escolar, é um objeto cultural, resultado de um esforço coletivo da humanidade. Dessa forma, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência.

[...] é possível indicar que a construção do sistema de representação, que é a escrita, se dá através de uma prática que tem como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem e o livre trânsito pelas práticas sociais da escrita, isto é, o contato com a linguagem escrita em suas diversas formas sociais (BOLZAN; POWACZUK, 2022, p. 26).

Entende-se então, que a construção da leitura e da escrita alfabetização desenvolve-se no contexto e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, o que precisa ser mobilizador das elaborações individuais acerca do sistema de representação alfabético.

Há um certo consenso entre os pesquisadores de que a situação que está posta no contexto educacional brasileiro é um grande desafio para os docentes, conforme nos lembra Lerner (2002, p. 27).

O desafio é formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam “decifrar o sistema de escrita”. É - já o disse - formar leitores que saberão escolher o material escrito adequado para buscar a solução de problemas que devem enfrentar e não alunos capazes apenas de oralizar um texto selecionado por outro. É formar seres humanos críticos, capazes de ler entrelinhas e de assumir uma posição própria frente à mantida, explícita ou implicitamente, pelos autores dos textos com os quais interagem, em vez de persistir em formar indivíduos dependentes da letra do texto e da autoridade do outro.

São muitos os desafios tanto para os professores que estão em sala de aula, quanto aos gestores das escolas e das redes de ensino. Ensinar a ler é muito mais que ensinar a decifrar as letras. É formar pessoas que descubram a literatura como um vasto mundo de possibilidades, apreciando a qualidade literária. Atividades sem sentidos são atividades mecânicas que distanciam as crianças da leitura. A leitura mecânica vista como obrigatória se torna insignificante e sem valor. Os leitores necessitam apreciar a leitura e ter prazer em ter contato com diferentes textos.

O desafio da escrita é formar escritores capazes de se comunicar por escrito com outras pessoas e com elas mesmas. Tornar escritores que saibam a importância da sua escrita, da mensagem que querem transmitir. As crianças devem saber manejar as diferentes escritas que circulam na sociedade, em vez de aprenderem apenas para escrever redações escolares. Lerner (2002, p. 28) diz que.

O desafio é conseguir que a escrita deixe de ser na escola somente um objeto de avaliação, para se constituir realmente um objeto de ensino; é tornar possível que todos os alunos se apropriem da escrita e a ponham em prática [...] O desafio é promover a descoberta e a utilização da escrita como um instrumento de reflexão sobre o próprio pensamento, como um recurso insubstituível para organizar e reorganizar o próprio conhecimento, em vez de manter os alunos na crença de que a escrita é somente um meio para reproduzir passivamente, ou para resumir - mas sem reinterpretar o pensamento de outros.

Realmente são muitos os desafios na alfabetização. Há um esforço coletivo nas escolas para alfabetizar todos os alunos, terem acesso a oportunidades de se apropriarem da leitura e da escrita como “ferramentas essenciais de progresso cognoscitivo e de crescimento pessoal” (LERNER, 2002, p. 29).

Os debates em torno da alfabetização não são recentes, o porquê de muitas crianças não conseguirem se alfabetizar supostamente no tempo adequado, continua sendo uma problemática, especialmente considerando o impacto do período pandêmico presente.

Sendo assim, entende-se que a história da alfabetização e as distintas concepções, dividem opiniões de muitos pesquisadores que estudam o campo da alfabetização. Nesse sentido, compreendemos que é necessário entender as relações dos diferentes enfoques para a compreensão do processo de aquisição da leitura e escrita. Enfoques psicológicos, linguísticos, social, cultural, político e pedagógico, nem todos com o mesmo grau de destaque nas diferentes perspectivas historicamente construídas (BOLZAN; POWACZUK, 2022).

As autoras abordam que o enfoque psicológico dá ênfase nos processos mentais ou comportamentais do sujeito; o enfoque linguístico, por sua vez, enfatiza a linguagem em seus diferentes contextos; já o enfoque social, como o nome diz, enfoca as relações em comunidade, relacionamentos entre os indivíduos; o enfoque político, tem seu foco nas dimensões de orientação, decisão e atitudes em relação a assuntos de interesses públicos; temos ainda o enfoque cultural, enfocando questões relativas às tradições, crenças, costumes, modos de vida de determinados grupos; e por fim, o enfoque pedagógico, que enfatiza os processos que incidem sobre os métodos, técnicas, avaliação, que levam ao alcance dos objetivos para a construção do conhecimento.

Contudo, entendemos que os diferentes enfoques dados são indissociáveis e conhecê-los nos leva a entender determinadas abordagens dadas às práticas pedagógicas na alfabetização. Certamente, ao longo da história da alfabetização, várias abordagens teóricas metodológicas incidiram sobre as práticas docentes, exigindo do professor a elaboração e reelaboração de seus saberes e fazeres, pois Bolzan e Powaczuk (2022) lembram:

[...] Esses fatores podem levar a uma necessidade de articulação de abordagens, tendo em vista a riqueza de contextos nas quais os sujeitos estão imersos, sejam nas salas de aula ou as salas de recurso, nas quais os sujeitos podem se expressar as diferentes formas de aprendizagem, capacidades e necessidades [...] (p. 17).

Desta forma, a discussão deste subcapítulo pautou-se em trazer os históricos no campo da leitura e da escrita e de como a alfabetização vem sendo pensada em termos de campo de conhecimento. Contudo, o modo como os professores elaboram suas práticas e seus saberes vincula-se essencialmente às experiências formativas e os desafios que incidem sobre suas práticas docentes nos diferentes contextos, o que exige que pensemos sobre o processo de validação e elaboração dos saberes dos professores.

4.2 SABERES DOCENTES DE PROFESSORES: EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA

A problemática acerca da formação docente traz em seu bojo aspectos relativos, especialmente no que se refere à apropriação e reelaboração do instrumental teórico prático capaz de dar suporte ao exercício profissional dos professores.

De acordo com Powaczuk (2012) os estudos acerca da epistemologia da prática caracterizam-se pelo esforço empreendido para a ampliação do entendimento acerca dos desafios da formação, a qual exige a necessidade de produção de um conhecimento mais próximo do que os professores vivem em seus enfrentamentos diários, e, portanto, da realidade educacional. Bem como sinaliza a importância do professor assumir a condição de protagonista de seu processo formativo, sendo reconhecido como um sujeito que constrói e reconstrói criativamente os conhecimentos e saberes de diferentes campos de conhecimento de modo a compor a sua atuação docente de forma consciente e autodirigida.

Ao longo dos anos de exercício docente inúmeras práticas pedagógicas são elaboradas, a partir das experiências formativas, bem como das vivências diárias no exercício docente. As salas de aula servem como um verdadeiro laboratório de experiências para práticas para as mais diversas atividades pedagógicas.

A premissa reforça a ideia de que o docente é o próprio criador da sua prática e a partir da reflexão desta prática é capaz de recriar seus saberes acumulados, do que visualiza nas suas ações pedagógicas como sendo relevante para o aprendizado dos estudantes.

Pimenta (2006, p. 18) afirma *que* “todo ser humano reflete. Aliás, é isso que o diferencia dos demais animais. A reflexão é atributo dos seres humanos. Ora, os professores, como seres humanos, refletem”. A partir dessa ideia a autora ressalta que a reflexão defendida em seus estudos é confundido com um atributo do ser humano (adjetivo) e movimento de compreensão do trabalho docente (conceito). Para melhor esclarecer este comparativo, Pimenta (2006) baseia-se seus estudos em Schön que traz que a formação profissional deveria ser baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, evidenciando desta forma o conceito de conhecimento tácito.

Conhecimento tácito entendido como aquele que a pessoa adquiriu ao longo da vida, pela experiência. Geralmente é difícil de ser formalizado ou explicado a outra pessoa, pois é subjetivo e inerente às habilidades de uma pessoa

Destaca-se aqui nesta pesquisa as contribuições de Tardif (2014) quando ele retrata os saberes docentes e a profissão do professor, influenciando o cotidiano da escola. Tardif (2014) vai afirmar que os saberes docentes são provenientes de diferentes fontes, dividindo os saberes em: disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais.

Assim, Tardif (2014, p. 30) vai dizer que “o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. No que se refere aos saberes profissionais, este autor conceitua como um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Estes saberes se incorporam na prática do professor como saberes destinados à formação **científica ou erudita**, que quando incorporados na prática docente, transformam-se em práticas científicas, tecnologias de aprendizagem. Tardif (2014) também apresenta os saberes pedagógicos como:

doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (2014, p. 31).

Já os **saberes disciplinares** são integrados na prática docente através da formação inicial e continuada de professores nas disciplinas oferecidas pelas universidades. Tardif deixa claro que:

São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos (2014, p. 32).

São saberes que são transmitidos nos cursos universitários, formadores docentes e emergem da tradição docente e de grupos sociais produtores de saberes.

Já os **saberes curriculares** que Tardif (2014) se refere são aqueles que os professores devem se apropriar ao longo da carreira. São discursos, objetivos, conteúdos e métodos que uma instituição escolar prioriza para ela como modelos de

cultura e formação para a cultura erudita. São apresentados como programas escolares que os professores devem aprender a aplicar.

Tardif (2014) ainda traz o conceito de **saberes experienciais**, que são aqueles advindos da própria prática docente vivida no cotidiano escolar. *Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser* (TARDIF, 2014, p. 33). São saberes criados e recriados a partir da própria prática e incorporados nela à medida que se acumulam os anos de magistério. Pode-se dizer que são saberes práticos, onde os professores orientam e fazem da sua profissão, a sua cultura docente. Assim, o professor é alguém que sabe articular os diferentes saberes, conforme Tardif (2014), afirma:

o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (p. 33).

Dessa forma pode-se dizer que o professor mobiliza seus saberes para sua prática pedagógica, impondo-se como alguém que produz saberes necessários para atuarem no cotidiano escolar. Importante também, dentro dessa perspectiva, o reconhecimento social desses docentes a partir de seus saberes e suas práticas, reconhecer que são os professores que fazem a formação-produção de seus saberes.

Porém, estes saberes são desvalorizados socialmente, são produzidos pelos professores, mas carecem de reconhecimento e valorização. São incorporados na prática docente, sem serem legitimados por ela. Tardif (2014) muito bem esclarece isso ao dizer que:

A relação que os professores mantêm com os saberes é a de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática. Noutras palavras, a função docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem (p. 34).

Pode-se dizer que os saberes curriculares e disciplinares são externos aos docentes, não são estabelecidos por eles, apenas executados. São incorporados pela prática, mas não produzidos pelos professores e organizados em conteúdos, categorias, programas, matérias e/ou disciplinas para serem executados pelas

instituições escolares. Os professores dentro desta ótica, são executores e transmissores de conhecimentos, seus saberes seria apenas destinado a transmissão desses conteúdos pré-programados.

Importa considerar que a criação e recriação dos saberes docentes se dá no cotidiano escolar, em meio às práticas sociais dos professores e que devem ser melhor valorizadas, já que são os próprios professores que conhecem sua realidade, sua rotina, seus estudantes e o contexto que estão inseridos.

Os saberes adquiridos ao longo da carreira docente são plurais, criados e recriados a partir das relações que estabelecem entre seus colegas e seus estudantes, são heterogêneos na medida da “situação do corpo docente diante dos demais grupos produtores e portadores de saberes e das instituições de formação” (TARDIF, 2014, p. 47). Por fim, fica claro que os saberes experienciais deveriam ser melhores reconhecidos, e isto se dará no momento em que os professores manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional.

Os estudos de Gauthier *et al.* (2006), destacam a dimensão de validação dos saberes produzidos pelos professores. Este autor, apresenta a existência de seis categorias de saberes docente, os quais são: os **saberes disciplinares**, correspondendo ao conhecimento do conteúdo específico das diferentes áreas; os **saberes curriculares**, relativos à transformação das disciplinas em programas de ensino; os **saberes das ciências da educação**, abrangendo um conjunto de conhecimentos profissionais específicos que, embora não esteja relacionado diretamente à ação pedagógica, constituem-se como basilares ao trabalho docente; os **saberes da tradição pedagógica**, fazendo referência às representações acerca da profissão docente; os saberes experienciais, nos quais a experiência e o hábito estão intimamente relacionados, abrangendo a relação entre constituição de regras e procedimentos de ação. Finalmente, os **saberes da ação pedagógica**, os quais dizem respeito aos saberes experienciais tornados públicos e testados a partir de pesquisas e validação pelo coletivo da profissão

De acordo com Gauthier *et al.* (2006) os saberes da ação pedagógica legitimados pelas pesquisas são atualmente os saberes menos desenvolvidos no reservatório de saberes dos professores, e paradoxalmente os mais necessários à profissionalização do ensino. Desta forma, destacam a impossibilidade de profissionalização docente, enquanto esse tipo de saber não for explicitado, de modo a consolidar uma prática que ultrapasse a noção do aprender fazendo. Assim,

consideramos de fundamental importância os espaços de compartilhamento capazes de impulsionar o desenvolvimento do pensamento crítico e criador das professoras, com vistas ao avanço no exercício da prática docente. Para tanto, o reconhecimento dos saberes construídos pelos professores, coloca-se como dimensão fundamental do protagonismo docente almejado.

Partimos da premissa que a docência se constrói no dia a dia. Com as experimentações, construção e desconstruções. Gauthier *et al.* (2006) nos auxilia nesse embasamento sobre o saber experiencial quando afirma:

O saber experiencial. A experiência e o hábito estão intimamente relacionados. De fato, aprender através de suas próprias experiências significa viver um momento particular, momento esse diferente de tudo que se encontra habitualmente, sendo registrado como tal em nosso repertório de saberes (p. 32-33).

A experiência assume um papel importante na profissão docente. Ressaltamos que a experiência muitas vezes encaminha-se para a reprodução, o que de certa forma transforma o professor em um profissional mais seguro em seus fazeres, o que lhe permite cuidar de outros tipos de problemas em sala de aula. Porém, esse saber experiencial muitas vezes é um saber que fica restrito ao professor, um saber privado na sala de aula. Muitas vezes testados pelo professor, o que se torna um tanto limitado, por ser baseado em pressupostos e julgamentos que não são verificados por meio de métodos científicos. Gauthier (1998) afirma que:

Embora o professor viva muitas experiências das quais tira grande proveito, tais experiências, infelizmente, permanecem confinadas ao segredo da sala de aula. Ele realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo (p. 33).

Tardif (2007) vem falar também sobre a docência como experiência. O trabalho do professor também por ser abordado, descrito e analisado em função da sua experiência. Ele diz:

[...] essa noção de experiência pode ser entendida de duas maneiras: a experiência pode ser vista como um processo de aprendizagem espontânea que permite ao trabalhador adquirir certezas quanto ao modo de controlar fatos e situações do trabalho que se repetem. Essas certezas correspondem a crenças e hábitos cuja pertinência vem da repetição de situações e de fatos. Em educação, quando se fala de um professor experiente, é, normalmente, dessa concepção que se trata: ele conhece as manhas da profissão, ele sabe controlar os alunos, porque desenvolveu, com o tempo e o costume, certas estratégias e rotinas que ajudam a resolver os problemas típicos (p. 51).

Nesta perspectiva, os autores convergem a uma mesma direção, sendo possível dizer que os saberes advindos da experiência possibilitam construir um repertório eficaz de soluções adquiridas durante uma longa prática do ofício. Essa experiência é entendida não como repetição de fatos, mas a intensidade e a significação de uma situação vivida por um indivíduo. É uma experiência de identidade, como Tardif (2007, p. 52) nos fala, que não pertence ao saber teórico ou prático, mas da vivência e mistura-se dessa forma aspectos pessoais e profissionais.

Nesse sentido, pautamos nossas discussões no compartilhamento desses saberes docentes como forma de valorizar os professores tanto na sua formação inicial e continuada, quanto suas práticas. E ao mesmo tempo construam seus conhecimentos pedagógicos compartilhando com seus pares. É o que Bolzan (2009) afirma em seus estudos:

O conhecimento pedagógico compartilhado vai sendo construído, mesmo de maneira incipiente, à medida que as professoras vão se colocando no grupo, dando opiniões, fazendo silêncio, retomando as questões, apontando alternativas, etc. O intercâmbio de informações, as trocas socioculturais e a tematização, acerca de um determinado saber, podem provocar a transformação (p. 103).

Justifica dessa forma que com as interações partilhadas entre os docentes, é possível a apropriação do conhecimento, pois a partir do compartilhamento entre pares, há o auxílio mútuo. Tardif (2007) enfatiza que o trabalho docente é centrado em uma coletividade. A docência, diferente de outras profissões que trabalham de forma individualizada com seus clientes, trabalha com o coletivo, sendo ação pública. Ao mesmo tempo o professor, diante dessa coletividade, vive solitariamente as situações do cotidiano, o que possui diversas consequências

Ela favorece a autonomia do trabalhador que é o responsável por sua tarefa, ao mesmo tempo, constitui também um peso significativo, pois o trabalhador está isolado e não pode contar com ninguém, geralmente, a não ser apenas consigo mesmo [...]. Por outro lado, o trabalho com uma coletividade tem a consequência de transformar as ações do professor em interações com um grupo em que os alunos interagem entre si (p. 69).

Ressalta-se a partir das ideias de Bolzan e Powaczuk (2017) que muitos professores são solitários, sentindo-se, na maioria das vezes, desamparados perante as dificuldades encontradas na realização da ação docente. Logo, a ausência de espaços de compartilhamento dificulta que o protagonismo pedagógico se estabeleça na sua potencialidade.

Percebemos que muitas vezes a ausência de mecanismos que possibilitem o compartilhamento da prática pedagógica desmobiliza os professores a participarem dos processos formativos em curso. De modo geral, há denúncias sob a condição de ouvintes que os professores acabam por assumir nas propostas e políticas de formação. Desta forma, o compartilhamento constitui-se em elemento constantemente sinalizado como peça chave do processo de formação de professores. Concordamos com Bolzan e Powaczuk (2017) ao indicar a aprendizagem da docente:

como um movimento que se realiza a partir das possibilidades internas e das necessidades externas. Estabelecendo-se um processo entre as potencialidades do sujeito e as exigências da profissão, no qual as interações com colegas e alunos assumem uma importância fundamental, na medida em que se constituem como elementos fomentadores da aprendizagem docente (p. 163).

Contudo, o compartilhamento efetivo e provocador de efeitos exige processos sistemáticos de análise e problematização, implicando conhecer os saberes experienciais dos professores de modo que este não permaneça somente no âmbito particular de atuação.

Marcelo y Vaillant (2018) ao discutirem a formação dos professores, destacam para a dimensão de autoformação, onde o indivíduo participa independentemente, estabelece seus próprios objetivos, processos, instrumentos e resultados. É uma formação não imposta que permite ao sujeito apropriação do conhecimento em função de um projeto pessoal. Na autoformação, a reflexão tem papel de destaque, as próprias experiências servem de impulso para novas aprendizagens.

Neste processo, Marcelo y Vaillant (2018), destacam a dimensão informal da formação, especialmente na formação continuada.

⁴En la aprendizaje informal y autoformación, el docente se prepara fuera de la institución educativa y de cualquier tipo de acompañamiento. Cada vez mas esas modalidades rompen con la idea de aprendizaje en solitario por la presencia de las redes sociales [...] Los procesos de aprendizaje informal, por la experiencia, de autoformacion, son una realidad desde hace décadas; hoy simplemente cobran nueva vigencia por la oportunidad que

⁴ Tradução: Na aprendizagem informal e na autoformação, o professor é preparado fora da instituição de ensino e a partir de qualquer tipo de acompanhamento. Cada vez mais essas modalidades rompem com a ideia de aprender sozinho devido à presença das redes sociais [...] Os processos informais de aprendizagem, por meio da experiência, da autoformação, são uma realidade há décadas; hoje eles simplesmente ganham nova validade pela oportunidade oferecida pelo ciberespaço [...] Implica também apostar em um modelo de formação comprometido com a autorregulação e a autonomia docente (MARCELO Y VAILLANT, 2018).

ofrece el ciberespacio [...] Implica también apostar por un modelo de formación comprometido con la autorregulación y la autonomía del docente (MARCELO Y VAILLANT, 2018).

A aprendizagem informal, autoformação e aprendizagem por meio da sua própria experiência, são processos de formação cada vez mais evidentes nos contextos escolares. São formações que tiveram seu uso facilitado em função do advento das tecnologias digitais, a facilidade de compartilhamento de práticas educativas. Apostar na autoformação e na formação informal é valorizar a auto reflexão e autonomia docente. Isso vinculado a outras formas de autoaprendizagem, são propulsores de novos conhecimentos, práticas e valorização dos saberes e fazeres docente.

4.3 AVALIAÇÃO: VALIDAÇÃO E ELABORAÇÃO DOS SABERES DOCENTES

O processo de elaboração de experiências vivenciais é significativo, dando importância a posterior reflexão sobre a experiência ocorrida. A experiência se configura como um dispositivo para o conhecimento, pois tem a capacidade de ser um agente autoformativo ao professor, resultante de seu empreendimento e determinação. Partimos do pressuposto de que para haver uma profissionalização do ofício de professor faz-se necessário sobretudo uma prática reflexiva.

A autoavaliação pode permitir uma autorreflexão, mesmo que ela seja uma atividade não deliberada ou intencional, ao pararmos para pensar sobre qualquer episódio, dilema ou problemática interna, individual, pessoal ou profissional que envolva nosso investimento de vida, de tempo, de conhecimento, ela invariavelmente está presente. A autoavaliação favorece a reflexão e podemos aproveitar essa dinâmica e possibilidade facilitadora para repensarmos, para voltar nosso olhar para nós mesmos. Ademais, se essa ação nos permite uma reflexão crítica sobre a forma que pensamos, sentimos, agimos e como vemos o mundo, ela pode promover também mudanças e transformações.

Garcia (2015, p. 19) diz que há um *movimento prática-teoria-prática* “como critério de verdade. É no cotidiano da sala de aula que a teoria é validada, iluminando a prática e fazendo-a avançar, confirmando-se ou sendo negada pelas evidências empíricas, o que desafia à construção de novas explicações”. É nesse sentido, que acreditamos que a teoria vai sendo atualizada e ganhando sentido e a

prática vai adquirindo maior consistência. Seria um caminho de auto reflexão da prática, ter uma escola como espaço de teoria em movimento permanente de construção, desconstrução e reconstrução.

Em um contexto educacional é possível apresentar ou até mesmo utilizar a autoavaliação como uma ferramenta, nesse caso, deliberadamente e intencionalmente, um potente exercício crítico-reflexivo de autogestão e formação docente. O/a professor/a por meio da autoavaliação pode debruçar-se sobre o trabalho pedagógico desenvolvido e identificar suas qualidades e potencialidades de educador/a, assim como, verificar suas lacunas e necessidades formativas.

Nos últimos anos, o tema sobre o protagonismo docente vem se tornando conhecido dos educadores, associado a um conjunto de atitudes e valores que deve ser reconhecido e estimulado no âmbito da ação pedagógica. Acreditamos que professores protagonistas focam seu trabalho na efetiva aprendizagem do aluno buscando desenvolver propostas didáticas diferenciadas e que fogem da rotina. São aqueles que falam, mas que sabem escutar, que incentivam o faz de conta, a imaginação, que se preocupam com a interação relacional, que instigam e proporcionam o diálogo.

O protagonismo almejado exige que sejam “criadas as condições adequadas para tal finalidade, pois não é em meio ao imediatismo do cotidiano docente, caracterizado por sua complexidade, imprevisibilidade e multiplicidade de eventos, que os professores conquistarão a autoria de que precisam para protagonizar as propostas pedagógicas e implementá-las” (POWACZUK, 2012, p. 101).

Os professores aprendem a partir de suas próprias experiências, contudo estas experiências muitas vezes assumem uma dimensão normativa e rotinizada, pautadas em explicações e juízos pouco elaboradas, advindas mais da repetição dos fatos, do que de sua verificação por meio de métodos científicos. Este processo de acordo com Gauthier *et al.* (2006) incide na fragilização do desenvolvimento profissional docente. De acordo com estes autores:

Ainda estamos na situação em que cada professor, recolhido no seu próprio universo, constrói para si mesmo uma espécie de jurisprudência particular, feita de regras construídas ao longo dos anos ao sabor dos erros e acertos. Essa constituição é bastante normal e desejável [...] Entretanto, precisamente por que é particular, essa jurisprudência só muito raramente cai no domínio público para passar no teste de validação [...] uma jurisprudência privada e de pouca utilidade para a formação e para a profissionalização docente (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 187).

Uma condição inerente à profissionalização do ensino e da docência, é a reflexão a respeito de um repertório de conhecimento do ensino. Gauthier (2006, p. 19) afirma que “no contexto escolar atual, esse trabalho de pesquisa e de reflexão surge como uma necessidade, pois constituiu uma condição fundamental para a profissionalização do ensino”. Toda profissão deveria formalizar seus saberes necessários à execução de tarefas, porém o ensino ainda tem um certo atraso neste sentido. Mesmo o ensino sendo realizado a tanto tempo, encontramos dificuldades em definir os saberes por ele produzido. Portanto é preciso negar um erro denominado por Gauthier (1999) como “cegueira conceitual”.

Ensinar não é apenas ensinar a matéria, deve-se saber planejar, organizar, avaliar, saber que temos nas salas de aula problemas com disciplina e estar atento aos diversos tipos de estudantes que estão dentro das escolas. Não se reduz o ensino à transmissão de conteúdo exclusivamente, senão estaríamos reduzindo a uma única dimensão e negando a refletir sobre a natureza do ofício de professor e os saberes que são necessários e produzidos das salas de aula. O trabalho e a reflexão, junto com o talento, constitui um suporte essencial para o ofício do professor.

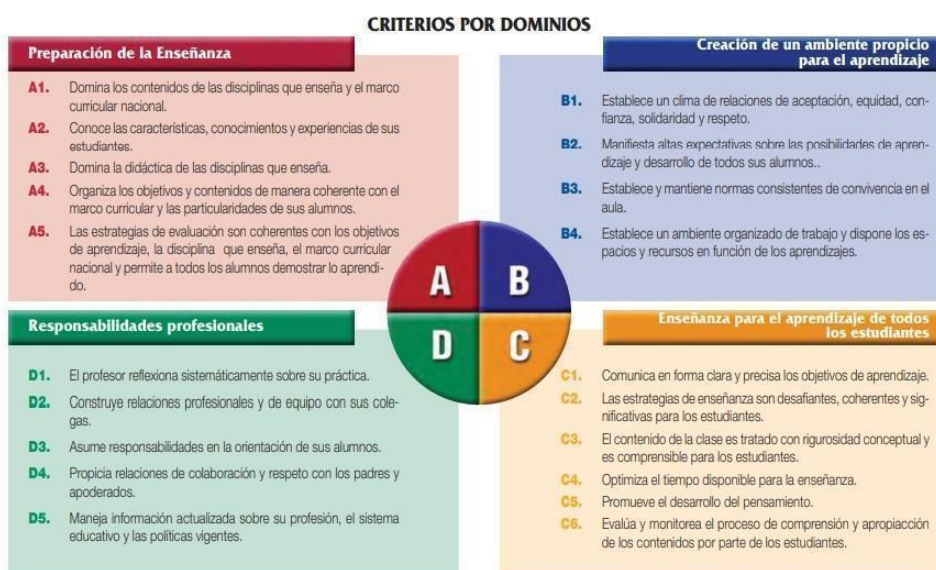
Assim, consideramos relevante e potente a construção de um instrumental capaz de impulsionar a análise e a autoavaliação da prática docente. Morales (2014, p. 2) evidencia em seus estudos a importância da avaliação para enriquecer as práticas docentes. Um processo que precisa ser pensado e produzido pelos professores, exigindo um caminho de diálogo, reflexão sobre a ação e transcendência do cotidiano, mediante aprendizagens baseadas em docências compartilhadas.

Encontramos uma proposta que consideramos capazes de contribuir para o trabalho proposto, que é uma proposta de avaliação docente do Chile denominada “Marco para la Buena Enenanza (2008) desenvolvido pelo Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. A proposta tem como objetivo orientar melhor a política de fortalecimento da profissão docente. Destaca-se neste documento diretrizes para processos de avaliação de desempenho dos docentes, as quais são indicadas como balizadoras para cada um dos professores, individual e coletivamente, examinarem suas próprias práticas de ensino e educação, contrastando sua autoanálise com parâmetros acordados pelo coletivo da profissão.

Neste sentido, a proposta baseia-se na defesa de que os professores sejam considerados e percebidos como profissionais, o que implica uma valorização, tanto de sua formação inicial e continuada, quanto de seu patrimônio de conhecimentos e experiência. Um processo que implica e pressupõe a autonomia profissional para garantir aos professores posicionarem-se, definirem os elementos de sua profissionalização docente.

O documento apresenta quatro domínios para a boa docência, quais sejam: preparação para o ensino, criar um ambiente propício ao aprendizado; ensinar para aprender todos os alunos; responsabilidades profissionais. Cada uma destes domínios apresenta um conjunto de indicadores e princípios, conforme o quadro que segue:

Quadro 5– Domínios para a boa docência



Tradução

Critérios por domínios:

A- Preparação de ensino

- A1. Domine os conteúdos das disciplinas ministradas e o enquadramento Currículo nacional.
- A2. Conheça as características, conhecimentos e experiências do seu aluno.
- A3. Domina a didática das disciplinas que leciona.
- A4. Organizar os objetivos e conteúdos de forma coerente com o curricular e as particularidades de seus alunos.
- A5. As estratégias de avaliação são consistentes com os objetivos de aprendizagem, a disciplina ministrada, o quadro curricular nível nacional e permite que todos os alunos demonstrem o que aprenderam fazer.

B- Criando um ambiente propício ao aprendizado

- B1. Estabelece um clima de aceitação, justiça, confiança, solidariedade e respeito.
- B2. Ele expressa grandes expectativas sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os seus alunos.
- B3. Estabelece e mantém regras consistentes de convivência na sala de aula.
- B4. Estabelece um ambiente de trabalho organizado e organiza os espaços e recursos baseados na aprendizagem.

C- Ensinar para aprender para todos os alunos

- C1. Comunica de forma clara e precisa os objetivos de aprendizagem.
- C2. As estratégias de ensino são desafiadoras, coerentes e significativas para os alunos.
- C3. O conteúdo da aula é tratado com rigor conceitual e é compreensível para os alunos.
- C4. Otimiza o tempo disponível para o ensino.
- C5. Promove o desenvolvimento do pensamento.
- C6. Avalia e acompanha o processo de compreensão e apropriação do conteúdo pelos alunos.

D- Responsabilidades profissionais

- D1. O professor reflete sistematicamente sobre sua prática.
- D2. Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.
- D3. Ele assume a responsabilidade de orientar seus alunos.
- D4. Promove relações colaborativas e respeitadas com os pais e proxies.
- D5. Gerencie informações atualizadas sobre sua profissão, o sistema educação e políticas atuais.

Fonte: Marco para la Buena Ensenanza (2008, p. 11).

A proposta defende o papel central dos professores para a melhora do aprendizado de todos os estudantes. Destaca a qualidade do desempenho dos docentes, entre outros fatores, como um dos que têm alta incidência nas conquistas de aprendizagem dos alunos. Assim, o que os professores são capazes de fazer é crucial para as oportunidades de aprendizagem dos estudantes.

⁵Los marcos intentan capturar el consenso de la investigación y de los docentes acerca de los conocimientos, habilidades y competencias que deben dominar, de sus roles, tanto en el aula como en la comunidad educativa de la cual forman parte, y de sus responsabilidades respecto a la formación integral y los logros de aprendizaje de sus alumnos, su propio desarrollo profesional y el fortalecimiento de su profesión. Estos criterios identifican las características esenciales de una buena enseñanza, dejando

⁵ Tradução: As estruturas tentam obter um consenso da pesquisa e dos professores sobre os conhecimentos, habilidades e competências que eles devem dominar, seus papéis tanto na sala de aula quanto na comunidade educacional da qual fazem parte e suas responsabilidades em relação ao treinamento e aprendizado abrangentes, conquistas de seus alunos, seu próprio desenvolvimento profissional e o fortalecimento de sua profissão. Esses critérios identificam as características essenciais de um bom ensino, deixando espaço para diferentes formas de exercê-lo, sem especificar um estilo particular, nem promover a uniformidade das práticas pedagógicas (CHILE, 2008, p. 39-40).

espacio a distintas maneras de ejercerla, sin especificar un estilo particular, ni promover la uniformidad de las prácticas docentes (CHILE, 2008, p. 39-40).

Para além disso, a proposta se coloca como um dispositivo capaz de favorecer o profissionalismo docente ao primar pelo reconhecimento da existência de um domínio que é exclusivo da prática docente, contribuindo desta forma para um melhor reconhecimento e respeito pelos docentes. Destaca-se, ainda, pelo fomento à caracterização dos saberes e dos modos de fazer dos professores, pautados em processos investigativos e coletivos na profissão, na medida em que é um resultado acordado e gerado coletivamente pela comunidade de docentes. Por fim, destaca que o caráter coletivo da profissão se manifesta melhor perante os poderes públicos ou outros atores sociais, quando ela como corpo reflete sobre seu significado.

Com certeza são elementos bastante desafiadores para os professores, porém imprescindível para a construção de uma docência de qualidade, pois o compartilhamento dos saberes é um aspecto preponderante no processo de autorreflexão e qualificação da profissão.

Dessa maneira, ao narrar fatos e experiências o docente tem a oportunidade de socializar seus saberes, bem como retomar suas vivências e reaprender com elas. Bolzan (2019) contribui com essa discussão ao afirmar em suas escritas:

[...] a oportunidade de narrar suas atividades ganha uma dimensão formativa por meio da reapropriação das experiências passadas, reorientando as trajetórias profissionais, entendendo que esse processo é mobilizador de novos saberes. A oportunidade de tematização do seu conhecimento, por meio da análise do seu trabalho, propõe um movimento de reflexão que se instaura durante a atividade discursiva/narrativa. Além de compreendê-la no contexto em que vai sendo tecida, bem como possibilita compreender que nicho pedagógico será “escolhido”, coloca em destaque as intenções e os sentimentos com relação ao trabalho que realiza [...] (p. 26).

A premissa que se instaura é que o docente possui um saber experiencial e prático muito rico, que ao ser levado em consideração enriquece sua profissão. A partir dos próprios saberes construídos no dia a dia da sala de aula e compartilhado com mais colegas, a profissão docente é impulsionada para uma excelência que tanto se almeja nos contextos das escolas. Dessa maneira, a reflexão e partilha possibilita a construção dos elementos de construção dos processos de ensinar e aprender a ser professor. Bolzan (2019, p. 38) ainda qualifica nossa discussão ao

dizer que “a partir das trajetórias profissionais, com a reapropriação crítica de vivências passadas e da mobilização pelas experiências presentes, os professores podem transformar suas atividades docentes, qualificando seus saberes e fazeres”. Ou seja, os processos reflexivos instaurados são capazes de gerar novas formas de produzir docência.

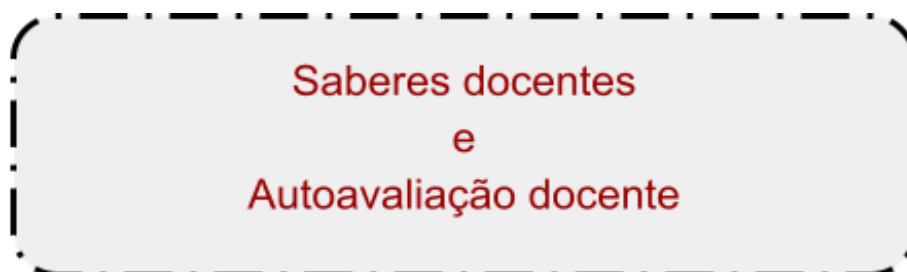
Ao compartilhar os saberes, os professores estabelecem uma “*relação dialógica*”, que para Bakhtin (2010) caracterizam-se pelas relações de reciprocidade entre enunciado, pois

[...] o outro, ao perceber e compreender o significado do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele, completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo processo de audição e compreensão desde o seu início [...] Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva; toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante [...] (p. 271).

A partir das premissas de diálogo, partilha e reflexão dos fazeres e saberes docentes, acreditamos na qualificação da profissão do professor. Um professor reflexivo, detentor de saberes que somente ele produz, conhecedor da sua sala de aula e por isso capaz dar sentido ao contexto da escola, melhorando suas práticas a partir da autorreflexão do seu cotidiano. É com este intuito e ao mesmo tempo um desafio, qualificar o trabalho pedagógico dos docentes atuantes no bloco pedagógico da rede municipal de ensino, a partir do produto técnico/educacional, decorrente desta pesquisa de Mestrado Profissional, o qual se caracteriza como domínios para a autoavaliação docente acerca das práticas pedagógicas de alfabetização da rede municipal de ensino de Santa Maria.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

5.1 TEMA



5.2 OBJETIVOS

5.2.1 Objetivo geral

Construir colaborativamente domínios para a autoavaliação docente acerca dos saberes docentes de professores alfabetizadores e suas práticas pedagógicas da rede municipal de ensino de Santa Maria.

5.2.2 Objetivos específicos

- Identificar práticas pedagógicas de referência de professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Santa Maria;
- Reconhecer os saberes e princípios balizadores das práticas pedagógicas de referência de professoras que atuam no bloco de alfabetização na rede municipal de ensino de Santa Maria;
- Reconhecer a partir do trabalho coletivo domínios e princípios capazes de impulsionar a autoavaliação acerca das práticas pedagógicas de alfabetização.

5.3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A escolha metodológica da pesquisa é um desafio ao pesquisador, visto que são as escolhas dos caminhos a serem trilhados durante os estudos e que precisam levar aos resultados da pesquisa. Os dados resultantes das pesquisas surgem a

partir das interrogações e dos estudos feitos durante o caminho investigativo. Dessa forma André (2012) vem dizer:

O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre o conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas este trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as definições políticas (p. 5).

Nesta perspectiva, apresentamos a pesquisa qualitativa narrativa sociocultural como abordagem metodológica para o estudo proposto. É uma abordagem que melhor descreve a situação apresentada pela pesquisa, visto que implica compreender o processo de transformação, no qual os participantes estão envolvidos. Bolzan (2009) afirma que:

a característica principal dessa abordagem é explicitar as relações entre a atividade humana e as situações institucionais, históricas e culturais nas quais se dá a atividade. Podemos dizer que é uma abordagem que volta sua atenção para o processo de construção coletiva, considerando o modo como os sujeitos as vivenciam (p. 70).

Bolzan (2019) enfatiza a relação da pesquisa como intervenção formativa, a partir de atividades compartilhadas, considerando as especificidades socioculturais dos sujeitos que coletivamente buscam a resolução para os problemas concretos de suas atuações. Dessa forma, a mesma autora afirma:

A implementação de uma abordagem narrativa sociocultural, para formação de professores, pressupõe o estudo das teorias do conhecimento, a pesquisa e sua crítica, visando a desconstruir, reconstruir, comparar e refletir sobre sua prática, articulando os pressupostos epistemológicos e as descobertas empíricas, corrigindo, mantendo ou acrescentando os aspectos que, nesse esforço consciente de coordenação, se fizeram necessários (p. 20).

A narrativa de cunho sociocultural caracteriza-se pelos processos de construção coletiva, constituindo-se nas relações e mediações estabelecidas entre pesquisador e colaboradores do estudo.

Na pesquisa qualitativa o pesquisador precisa se aproximar do ambiente pesquisado, sendo um meio de obtenção de dados, o que revela-se um desafio para o pesquisador, visto que é necessário capturar o que os sujeitos expressam, adquirindo um profundo sentido de entendimento do fenômeno estudado (SAMPIERI, 2013, p. 417).

Para a abordagem de pesquisa qualitativa, o processo é mais relevante do que o próprio resultado. Segundo André (2012, p. 12) o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. E ainda, o significado que as pessoas dão às coisas e à sua atenção são focos de atenção do pesquisador. André (2012) aborda assim:

Nesse estudo há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível a um observador externo (p. 12).

Vislumbrar os saberes e fazeres docentes exige do pesquisador uma disposição em ouvir, capturar evidências narrativas que se transformarão em informações de grande relevância para a pesquisa. Sampiere (2013, p. 417) discorre sobre isso dizendo que: quando se referem a seres humanos, os dados que interessam são conceitos, percepções, imagens mentais, crenças, emoções, interações, pensamentos, experiências, processos e vivências manifestadas na linguagem dos participantes. São dados coletados para serem analisados e compreendidos, respondendo dessa forma as perguntas da pesquisa e gerando conhecimento.

Assim buscamos, a partir da abordagem qualitativa narrativa, pressupostos que levem a identificação de práticas pedagógicas de referência na alfabetização na rede municipal de ensino de Santa Maria, permitindo o reconhecimento dos saberes e princípios balizadores das práticas de professoras que atuam no bloco de alfabetização e buscando de forma colaborativa desenvolver domínios capazes de impulsionar a autoavaliação acerca das práticas pedagógicas de alfabetização.

Nesse sentido, apoiamo-nos nas ideias de Bolzan (2009, p. 72) quando ela descreve a importância das narrativas dos participantes. A autora enfatiza o uso da palavra como um produto de interação entre os sujeitos. Bolzan afirma que:

Podemos dizer que ela representa um instrumento essencial de ajuda para a construção colaborativa de conhecimentos, por isso, se justifica nosso empenho em compreender como se estabelece a atividade discursiva no grupo. Essa escolha reflete nosso interesse por um trabalho colaborativo, no qual todos envolvidos no processo são integrantes ativos na tarefa de investigação. Essa abordagem envolve observação e análise do desenvolvimento da atividade discursiva de professores - suas narrações - correspondendo a processos pessoais e interpessoais (p. 72).

Fazer uso da abordagem narrativa sociocultural implica a assunção do pressuposto de que o conhecimento se produz na coletividade, na escuta, especialmente quando o que se almeja é compreender modos singulares de ser professor. Nessa perspectiva, Freitas (2009), ao abordar a pesquisa qualitativa narrativa, a partir dos estudos de Bakhtin, ressalta que:

O homem não é um objeto, nem algo sem voz: é outro sujeito, outro eu que interage dialogicamente com seus interlocutores. Dessa maneira, pesquisador e pesquisado se constituem como dois sujeitos em interação que participam ativamente do acontecimento da pesquisa. Esta se converte em um espaço dialógico, no qual todos têm voz, e assumem uma posição responsiva ativa (p. 5).

O falante, ao narrar sua trajetória, tem possibilidades de aprender, se transformar e se ressignificar durante o processo de narração. Ao mesmo tempo que o ouvinte, que não sendo coisa, mas sujeito, tem também oportunidade de refletir, aprender e se transformar no transcorrer da fala do outro.

Para tanto, é importante ter clareza dos objetivos e das questões que se colocam para dialogar durante a pesquisa, dando sentido e significado à investigação. Nesse sentido Bolzan (2019) salienta:

A busca de um método de investigação pressupõe a clara definição dos objetivos e das questões que se pretende explorar e estudar durante o percurso da pesquisa. Assim, objetivos, questões e métodos mantêm uma relação muito estreita, dando à pesquisa, contornos próprios, isto é, produzindo um sentido e um significado sobre o problema a ser investigado. A escolha de um método torna-se o ponto mais importante de todo o empreendimento da pesquisa, pois pode nos conduzir à compreensão das formas de construção da atividade dos sujeitos envolvidos na investigação (p. 21).

A abordagem narrativa, neste sentido, foi delineada para esta pesquisa visto que ela carrega um espaço tridimensional de acordo com as quais sejam: *pessoal e social* (interação), *passado, presente e futuro* (continuidade), combinados à noção de *lugar* (situação). Este espaço tridimensional é carregado pela temporalidade na primeira dimensão, o pessoal e social da segunda e o lugar ao longo da terceira dimensão. A partir desse espaço tridimensional, Clandinin e Connelly (2015) definem quatro direções de uma investigação, são elas:

introspectiva, extrospectiva, retrospectiva, prospectiva. Por introspectiva, queremos dizer em direção às condições internas, tais como sentimentos, esperanças, reações estéticas e disposições morais. Por extrospectiva, referimo-nos às condições existenciais, isto é, o meio ambiente. Por restrospectiva, referimo-nos à temporalidade - passado, presente e futuro.

Escrevemos que experienciar uma experiência - isto é, pesquisar sobre uma experiência - é experienciá-la simultaneamente nessas quatro direções, fazendo perguntas que apontem para cada um desses caminhos. Assim, quando se posiciona em um desses espaços bidimensionais em qualquer investigação, elaboram-se perguntas, coletam-se notas de campo, derivam-se interpretações e escreve-se um texto de pesquisa que atenda tanto questões pessoais quanto sociais, olhando-se interna e externamente, abordando questões temporais olhando não apenas para o evento, mas para seu passado e seu futuro (p. 85-86).

Nosso estudo, considerou as quatro direções, ao buscar compreender os sujeitos e seus sentimentos, suas experiências pessoais do passado e do presente, as quais são narradas de acordo com os contextos vividos pelos sujeitos investigados.

Tais pressupostos, vêm sendo elaborados e dinamizados pelos estudos do grupo GPDOC, a partir de intervenções colaborativas pautadas nas dimensões de escuta, de contextualização, de experimentação e de reelaboração (ECER) (POWACZUK *et al.*, 2021). Temos como elemento transversal a reflexão colaborativa, a partir da qual, cada uma das dimensões é ativada, favorecendo a construção compartilhada de saberes e fazeres (VYGOTSKI, 1982; LEONTIEV; 1988, BOLZAN, 2002; BAKHTIN, 2010), pois de acordo com Bolzan (2019):

As narrativas dos professores dão sentido às trajetórias pessoais e profissionais expressando os elementos autoavaliativos dos trajetos adotados. Durante a atividade discursiva/narrativa o professor/colaborador elege aspectos do ensino ou mesmo da vivência pessoal, selecionando o que é mais significativo para contar. A oportunidade de narrar fatos e experiências a partir de suas trajetórias permite ao professor retomar suas vivências, o que lhe favorece tanto para exercer a função informativa quanto narrar suas concepções, ideias e pensamentos, como transformadora dos processos educacionais em que está envolvido (p. 26).

Nessa perspectiva, a investigação desenvolvida primou pela perspectiva colaborativa narrativa como fonte de reelaboração docente, considerando que nada é compreendido fora de um contexto, de um conjunto de significados, de um tempo e espaço, apostando na reflexão compartilhada como viés para a construção de possibilidades de experiência e reelaboração, incrementando a constituição do ser professor. Apostamos, portanto, nas narrativas como um dispositivo gerador de novos saberes, a transformação das atividades docentes, no sentido de qualificar os saberes e fazeres dos professores.

5.3.1 Contexto e sujeitos da pesquisa

O contexto da pesquisa é a Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, município localizado no centro do estado do Rio Grande do Sul, no Brasil. Com 285 159 habitantes em 2021, segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é considerada uma cidade média de grande influência na região central do estado. É considerada a quinta cidade mais populosa do Rio Grande do Sul e, isoladamente, a maior de sua região.

Localizada numa região com uma população original indígena, a história da cidade remonta a um acampamento estabelecido em 1797 por uma comissão portuguesa e espanhola encarregada de delimitar o território de ambos impérios, a cidade sendo oficialmente fundada em 6 de Abril de 1876. A região contém também importantes sítios paleontológicos.

Santa Maria é considerada cidade universitária, graças à Universidade Federal de Santa Maria, criada por José Mariano da Rocha Filho. Por ter uma grande quantidade de instituições de ensino, recebeu a alcunha de "Cidade Cultura", já nos tempos da fundação da UFSM.

As bases econômicas do município são evidenciadas pelos empregos ofertados. Os dados disponíveis revelam alta importância do setor terciário, destacando-se o comércio, os serviços públicos, incluindo os da Universidade Federal de Santa Maria, e os militares. A grande massa e fluxo monetário na cidade de Santa Maria depende fundamentalmente do serviço público. Santa Maria destaca-se na região, no estado e no país como cidade portadora das seguintes funções relacionadas à prestação de serviços: comercial, educacional, médico hospitalar, rodoviário e militar policial.

Para fins administrativos, o município brasileiro de Santa Maria no estado do Rio Grande do Sul divide-se em 17 Administrações Regionais:

- O 1º distrito (Sede), devido à sua alta complexidade em relação aos demais distritos do município, divide-se em 8 Regiões Administrativas.
- Os demais distritos (2º a 10º), cada um, possui uma subprefeitura, totalizando, portanto, 9 subprefeituras. Estes distritos têm predominância de áreas rurais. Cada subprefeitura tem um subprefeito que tem acesso direto ao prefeito.

Abaixo, segue o mapa que representa as regiões de Santa Maria e a divisão dos atuais distritos.

Figura 4 – Mapa da localização do município de Santa Maria



Fonte: Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/bgg/article/download/41475/29826>. Acesso em: 20 jan. 2023.

O **Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria** é composto por 78 escolas, sendo: 54 EMEF- escolas de ensino fundamental, 22 EMEIS - escolas de Educação Infantil, 02 Profissionalizantes (EMAET – EMAI), compreendendo aproximadamente 20.000 estudantes matriculados. Logo abaixo a relação das escolas por região no município de Santa Maria.

Tabela 1 – Relação das escolas por região no município de Santa Maria

Região	Escolas
OESTE	EMEF PROF. ERLINDA MINOGGIO VINADE EMEF PROFESSORA ALTINA TEIXEIRA EMEF PROFESSOR ADELMO SIMAS GENRO EMEF IRMÃO QUINTINO EMEF MARTINHO LUTERO EMEF PINHEIRO MACHADO EMEF LEDUVINA DA ROSA ROSSI EMEF PROFESSOR SERGIO LOPES
CENTRO-OESTE	EMEF PROFESSORA FRANCISCA WEINMANN EMEF PROFESSORA EDY MAYA BERTOIA EMEF PÃO DOS POBRES SANTO ANTONIO EMEF CASTRO ALVES EMEF DUQUE DE CAXIAS
LESTE	EMEF ANTONIO GONÇALVES DO AMARAL EMEF SANTA HELENA EMEF VICENTE FARENCENA EMEF RENATO NOCCHI ZIMMERMANN EMEF JÚLIO DO CANTO EMEF LÍVIA MENNA BARRETO EMEF PADRE GABRIEL BOLZAN
CENTRO-LESTE	EMEF MIGUEL BELTRAME EMEF DIÁCONO JOÃO LUIZ POZZOBON EMEF MARIA DE LOURDES RAMOS CASTRO
NORDESTE	EMEF PROFESSORA HYLDA VASCONCELLOS EMEF LOURENÇO DALLA CORTE EMEF PADRE NÓBREGA EMEF OSCAR GRAU

Região	Escolas
SUL	EMEF IONE MEDIANEIRA PARCIANELLO EMEF REVERENDO ALFREDO WINDERLICH EMEF SAO CARLOS EMEF ZENIR AITA EMEF PROFESSORA REJANE GARCIA GERVINI EMEF JUNTO AO CAIC LUIZINHO DE GRANDI
NORTE	EMEF CHÁCARA DAS FLORES EMEF PROFESSORA MARIA DE LOURDES BANDEIRA MEDINA EMEF NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO EMEF NOSSA SRA DO PERPÉTUO SOCORRO EMEF EUCLIDES DA CUNHA EMEF SAO JOAO BATISTA EMEF LIDOVINO FANTON EMEF TENENTE JOÃO PEDRO MENNA BARRETO
CENTRO-URBANO	EMEF ARACY BARRETO SACCHIS EMEF DOM ANTÔNIO REIS EMEF DOM LUIZ VICTOR SARTORI
ESCOLAS DO CAMPO	EMEF IRINEO ANTOLINE EMEF INTENDENTE MANOEL RIBAS EMEF SANTA FLORA EMEF JOÃO HUNDERTMARK EMEF JOSÉ PAIM DE OLIVEIRA EMEF JOÃO DA MAIA BRAGA EMEF PEDRO KUNZ EMEF BERNARDINO FERNANDES EMEF MAJOR TANCREDO PENNA DE MORAES

Fonte: Sistematizada pela Autora conforme Chiapinoto (2022, p. 45).

Os sujeitos são professores atuantes no bloco pedagógico das escolas da rede municipal. Num primeiro momento foi pensado em docentes reconhecidos pela mantenedora e por seus pares como professoras referência da rede municipal, porém ao solicitar à Secretaria de Educação de Santa Maria esta indicação, foi informado que a mesma não possui estes dados para auxiliar na constituição deste grupo.

A partir do exposto, novos critérios para a seleção dos docentes passaram ser analisados, tendo em vista o objetivo do estudo. Diante disso, o critério definido foi professores atuantes no bloco de alfabetização com atuação mínima de 8 anos na sua carreira docente. Tal critério está respaldado nos estudos de Huberman (1989), quando indica que o docente chega a 8 a 10 anos de carreira, ele atinge uma fase ou estágio de "comprometimento", "definitivo", "estabilização" e "tomada de responsabilidade". Isso significa que o sujeito passa a se comprometer definitivamente com a sua profissão de professor. Huberman (1989) ainda ressalta que a estabilização carrega um significado de pertencer a um corpo profissional e a independência (libertação, emancipação). É uma fase de assumir suas prerrogativas, seu modo próprio de funcionamento. Acompanha um sentimento de "competência" pedagógica crescente.

Consideramos, ainda, na seleção dos docentes os indicadores do IDEB 2019 das escolas municipais, professores que atuam em escolas com maiores números no IDEB 2019 e escolas com IBEB mais baixo, com situações de vulnerabilidade social acentuada. Tal procedimento ancorou-se nas evidências observadas no estado de conhecimento, o qual indicou como dimensão metodológica de seleção de escolas e de professores os índices do IDEB (EBERT, 2016, FARIA, 2018).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

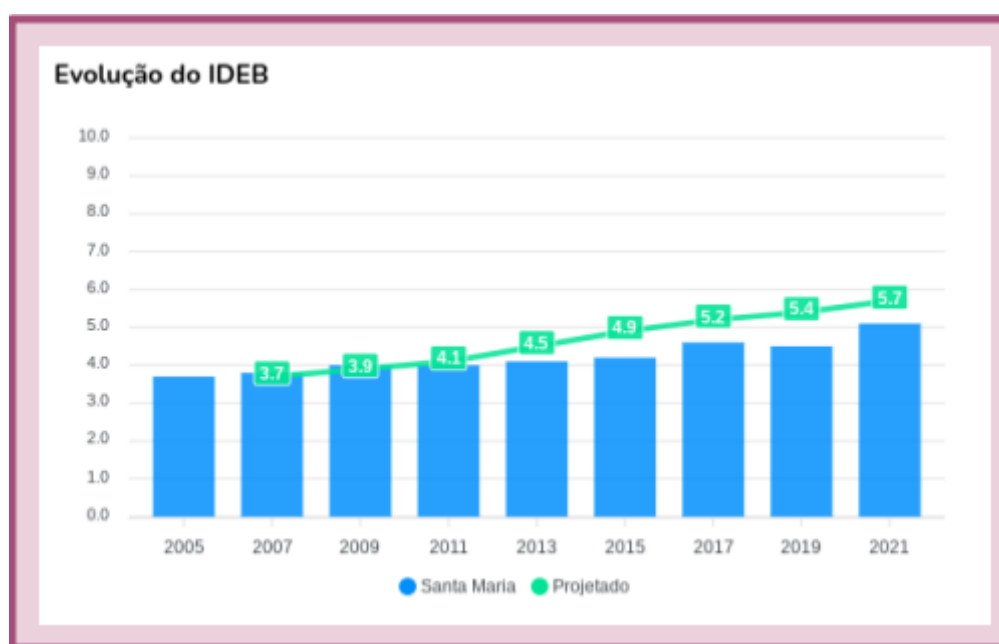
O índice também é importante condutor de política pública em prol da qualidade da educação. É a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade para a educação básica, que tem estabelecido, como meta para 2022, alcançar média 6 – valor que corresponde a um sistema

educacional de qualidade comparável ao dos países desenvolvidos (BRASIL, 2019b).

No município de Santa Maria, o IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental vem crescendo desde o ano da sua criação, em 2005. Mesmo assim, a meta projetada para o município só foi atingida nos anos de 2007 e 2013, indicando que ainda há um longo percurso a trilhar para qualificar a educação, garantir o aprendizado e aumentar esses índices.

O IDEB, de 2019, nos anos iniciais da rede pública (municipais e estaduais), contou com a nota de 6,19 no aprendizado e o valor de 0,91 no fluxo escolar, completando o índice final de 5,7 (INEP, 2020). Deste modo, o município não atingiu a meta – que era de 6,2 em 2019 e precisa melhorar a sua situação para garantir mais alunos aprendendo e com fluxo escolar adequado (CHIAPINOTO, 2022, p. 41).

Figura 5 – Evolução do IDEB no município de Santa Maria



Fonte: Site QEdU (2019).

Chiapinoto (2022) ainda apresenta um dado bem pertinente, conforme indica o infográfico, a média de reprovação nos anos iniciais nas escolas públicas do município é de 0,91, ou seja, de cada 100 alunos, nove repetiram de ano em 2019.

Figura 6 – Indicador de fluxo escolar dos anos iniciais nas escolas públicas do município de Santa Maria elaborado por Chiapinoto (2022)



Fonte: Site QEdú (2019).

Neste sentido, o encaminhamento adotado na seleção dos professores participantes do estudo, exigiu a identificação por escolas dos índices do Ideb. No quadro que segue, apresentamos os índices do IDEB de 2019, por escolas:

Tabela 2 – Relação dos 12 maiores IDEBs por escola do município de Santa Maria

	Escolas com maiores IDEB	Nota IDEB-2019
1	EMEF Antônio Gonçalves do Amaral	7,4
2	EMEF Duque de Caxias	7,2
3	EMEF Professora Francisca Weinman	7,1
4	EMEF Aracy Barreto Sachis	7,0
5	EMEF Ione Medianeira Parcianello	6,9
6	EMEF Vicente Farencena	6,7
7	EMEF Pinheiro Machado	6,5
8	EMEF Padre Gabriel Bolzan	6,5
9	EMEF Padre Nóbrega	6,5
10	EMEF Santa Flora	6,5
11	EMEF João Hundert mark	6,5
12	EMEF Lívia Menna Barreto	6,4

Fonte: Sistematizada pela autora conforme Chiapinoto (2022, p. 46).

Tabela 3 Relação dos 12 menores IDEBs por escola do município de Santa Maria


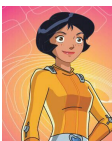
	Escolas com menores IDEB	Nota IDEB-2019
1	EMEF Adelmo Simas Genro	4,3
2	EMEF Bernardino Fernandes	4,5
3	EMEF Pedro Kunz	4,6
4	EMEF João da Maia Braga	4,7
5	EMEF Diácono João Luiz Pozzobon	4,8
6	EMEF João Pedro Menna Barreto	5,0
7	EMEF Foutoura Ilha	5,1
8	EMEF Professora Maria de Lourdes Bandeira Medina	5,2
9	EMEF Professora Rejane Garcia Gervini	5,7
10	EMEF Professor Sérgio Lopes	5,8
11	EMEF Professora Edy Maya Bertoia	5,8
12	EMEF Lourenço Dalla Corte	5,9



Fonte: Sistematizada pela autora conforme Chiapinoto (2022, p. 46).

Um momento da pesquisa bem desafiador, selecionar as professoras participantes. Após o levantamento das notas do IBED 2019, foi enviado via e-mail institucional das escolas a proposta da pesquisa e convite para as professoras participarem. Porém, devido às altas demandas que as escolas municipais e por conseguinte suas professoras se encontram em 2022, muitas responderam que não poderiam participar ou nem ao menos deram retorno. O que é muito compreensível pelo momento que estamos vivenciando na educação. Portanto, as docentes que aceitaram participar e dispor seu tempo para a pesquisa são das escolas: **EMEF Livia Menna Barreto, EMEF Parque Pinheiro Machado e a EMEF São João Batista**, que não aparece nos índices do IDEB, porém é uma escola se encontra em local de vulnerabilidade social, um aspecto relevante a ser considerado na pesquisa.

A tabela mostra as professoras participantes da pesquisa, relacionadas com um codinome escolhido por elas, baseados nas histórias infantis. Bem como a formação acadêmica de cada uma, seu tempo de carreira docente e o tempo de docência dedicado como professora alfabetizadora.

Tabela 4 – Identificação das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa

Codinome	Formação acadêmica	Tempo de docência	Tempo como professora alfabetizadora	Apresentação da professora
ALICE 	Graduação em Pedagogia e Especialização em Educação Infantil e Alfabetização e letramento.	10 anos	10 anos	<i>“Eu entrei em 2012 no bloco pedagógico com turma de 3º ano, ainda no estado, Augusto Ruschi. Quando eu cheguei lá eu adentrei um turma de 3º ano e lá permanece né até 2016. Em 2016 foi nomeada no município, e também quando cheguei na escola né Municipal de Ensino Fundamental Pinheiro Machado também recebi uma turma de 3º ano. Cada ano eu sou uma professora diferente. Nem um ano se repete, não consigo trabalhar o que trabalhei no ano anterior.”</i>
DOCINHO 	Licenciatura pedagogia com especialização em psicopedagogia clínica e Institucional	8 anos	8 anos	<i>“Uma pessoa responsável, eu procuro pelo menos fazer o meu melhor, estar sempre pesquisando, me empenhando para trazer para minha sala de aula onde eu estou atuando, de forma mais responsável, tudo que vem a ser proposto para mim, sou prestativa costuma fazer tudo o que é necessário que me pedem o que eu também me coloco à disposição dos colegas sempre que é possível ajudá-los de alguma forma seja com questões do dia a dia às vezes uma palavra é um auxílio de atividade é atividades que eu tenho e proponha geralmente a minha colega do mesmo ano para gente trocar ideias e poder crescente se ajudando.”</i>

SININHO 	Pedagogia habilitação Educação Infantil e Anos Iniciais- UFSM. Especialização em Gestão Educacional- UFSM. Mestranda em Educação-PPGE/UFSM	17 anos	12 anos	<p><i>“Sou muito elétrica, dinâmica, inventiva, pesquisadora. Eu acho tão lindo isso, por exemplo a minha filha está no terceiro ano e eles falaram sobre carta, a professora dela lembrou que eu trabalhei a carta, porque a super-prof. que eu criei fez uma carta que apareceu na casa deles. Elas trazem esses elos. Quando a Prof do quarto ano falava sobre sustentabilidade e ela retornava à questão do do adubo. Então assim existe um carinho entre nós e eles me vejam como pesquisadora também, lúdica e criativa me considero bastante criativa, pontual, responsável, também exigiam muito.</i></p> <p><i>Os alunos e os pais sigam esse caminho de pontualidade, responsabilidade. Quando a gente pensa que não eu vou conseguir, vou dar conta, é porque a gente ama o que faz. E disposta a colaborar sempre, parceria, podem contar comigo.”</i></p>
DOROTHY 	Graduação: Pedagogia Pré - Escola, Orientação Educacional UFSM e Psicopedagogia Institucional na UFN	30 anos	16 anos	<p><i>“Eu sou uma das mais velhas lá na escola no sentido de ter mais anos de docência e no sentido anos de idade e também mais anos dentro do município. Acho que uma coisa que é inegável assim, e daí assim eu sinto que que eu sou respeitada em função dessa dessa experiência, que sou bastante comprometida na verdade assim não sei a partir de quando, mas não deve fazer muito tempo, eu acho que isso veio mais com o amadurecimento, aí eu prezo muito assim pela alegria.”</i></p>

Fonte: Sistematizada pela autora a partir das entrevistas individuais (2022).

5.3.2 Etapas e instrumentos da pesquisa

A investigação qualitativa narrativa foi realizada em três etapas, as quais passamos a explicitar:

5.3.2.1 Primeira etapa

A etapa inicial do estudo contemplou a construção do projeto e sua apreciação no processo de qualificação ocorrido no período de Março de 2022. Posteriormente, foi realizado seu registro da Plataforma Brasil, procedendo à documentação necessária, da qual constou a redação e a assinatura do termo de confidencialidade e do termo de consentimento livre e esclarecido apresentado aos participantes no ato da entrevista, a adequação do projeto aos moldes estabelecidos pelo Comitê, a emissão da folha de rosto pelo SISNEP e o registro da pesquisa no Gabinete de Projetos do Centro de Educação.

Após, os procedimentos mencionados, e obtenção de sua aprovação, passamos aos seguintes passos: identificação dos professores participantes deste estudo, realização de entrevistas narrativas e análise preliminar e organização de mapas conceituais acerca das práticas docentes manifestadas.

Para isso, como dito anteriormente, foi solicitado à SMED a indicação de professoras referência na alfabetização na rede municipal de ensino, o que não resultou em indicação, devido a manifestação da mantenedora que não tinha condições de expressar apreciações valorativas no que tange as práticas de professoras alfabetizadoras, e que consideravam todas as professoras da rede como referenciais para o estudo.

Então, dirigimos a seleção a partir da identificação das escolas pelo maior e menor IDEB em 2019 e nestas a indicação de professores atuantes no bloco de alfabetização com atuação mínima de 8 anos na sua carreira docente. A partir disso, foi enviado por e-mail ou por telefone a proposta da pesquisa e convite para a participação na referida pesquisa. Neste momento, também se mostrou um tanto desafiador. Muitas professoras não puderam participar devido às altas demandas de afazeres nas escola e vida pessoal e outras não responderam ao convite.

A partir do aceite do convite das professoras que puderam participar, essas foram convidadas para um primeiro encontro online, constituindo assim o nosso

1ª Encontro dialógico, cuja proposta era apresentar o projeto de pesquisa, permitindo uma aproximação das pesquisadoras com o grupo de professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Santa Maria, desta forma promovendo um primeiro acolhimento ao grupo. Neste encontro, agendaram-se as entrevistas narrativas que foram fontes para os primeiros dados para a pesquisa. As entrevistas se deram de forma online, agendadas de acordo com a disponibilidade de cada professora.

Compreendemos como encontros dialógicos o ato de encontrar-se de forma intencional e dirigida a um propósito acordado coletivamente. Portanto, o encontro dialógico é definido a partir deste estudo, como o encontro de professores alfabetizadores que se reúnem para dialogar sobre suas práticas, seu cotidiano escolar, suas angústias e conquistas docentes.

É um espaço de compartilhamento de saberes e fazeres, onde a partir de questões orientadoras, que dão uma direção para o diálogo, os docentes são convidados a relatar suas experiências, ao mesmo tempo que é um espaço de escuta responsiva, permitindo aos participantes serem ouvidos por seus pares.

Ressaltamos, que a mobilização para realizamos as entrevistas narrativas previamente aos encontros dialógicos, previstos na terceira etapa, se deu pela possibilidade de favorecer a dimensão de acolhimento e pertencimento ao estudo, bem como conhecer as trajetórias individuais das professoras de forma a favorecer a compreensão acerca de seus saberes e fazeres atinentes ao bloco pedagógico.

A entrevista é um instrumento que permite uma atmosfera de interação entre o entrevistado e o entrevistador. Segundo André (2012, p. 33) a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Por isso a escolha deste instrumento para que cada docente pudesse num clima de interação com a pesquisadora, relatar sua trajetória pessoal na alfabetização, deixando evidente seus saberes e princípios balizadores da sua prática. Dessa maneira, foi realizada uma entrevista narrativa, de forma online, no intuito de conhecer as professoras, bem como identificar seus saberes advindos da prática em alfabetização.

Utilizamos a entrevista narrativa a partir das quais “o entrevistador se baseia em um roteiro de assuntos ou perguntas, porém tem a liberdade de fazer outras perguntas se necessário for para obter mais informações” (SAMPLIERI, 2013, p. 426).

Na sequência apresentamos os principais tópicos guias das entrevistas e os referidos questionamentos realizados para alcançar os dados desejados.

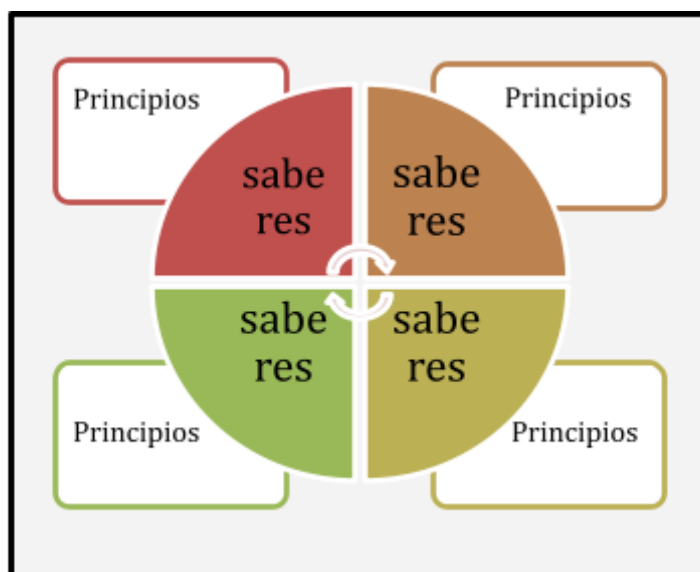
Tabela 5 – Principais tópicos guias das entrevistas e os questionamentos realizados para alcançar os dados desejados

Tópicos guia	Questionamentos
Dados pessoais	<ul style="list-style-type: none"> Nome Idade Escola que atua Ano que atua
Tempo de atuação profissional	Quanto tempo atua no bloco de alfabetização?
Trajetória docente	<ul style="list-style-type: none"> Contar sobre a sua trajetória na docência, como se constituiu uma alfabetizadora? Como se aprende a ser professora? Quais as experiências que considera de destaque na sua constituição como alfabetizadora?
Desafios	Quais são seus desafios na alfabetização?
Organização da prática	<ul style="list-style-type: none"> Como costuma organizar a tua prática? O que considera como prioritário ou importante em uma prática alfabetizadora? Quais dinâmicas organizacionais consideras que contribuem para a aprendizagem dos estudantes?
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> Quais elementos você leva em conta para avaliar a sua prática? Como avalia as crianças? E como avalia a tua prática?

Fonte: Sistematizada pela autora a partir dos tópicos guias (2022).

Finalizadas as entrevistas, realizamos a transcrição literal das narrativas das docentes e passamos a uma análise prévia das narrativas, a partir das quais elaboramos mapas conceituais procurando identificar os saberes docentes e princípios balizadores das práticas de alfabetização, conforme modelo abaixo:

Figura 7 – Modelo do mapa conceitual dos saberes docentes e princípios balizadores na alfabetização



Fonte: Colvero (2021).

5.3.2.2 Segunda etapa

Finalizada as entrevistas e a construção dos mapas como possíveis dispositivos de reflexão, passamos a **segunda etapa** da investigação que contemplou a realização de mais 4 encontros dialógicos, além do 1º encontro que foi anterior às entrevistas, os quais foram desenvolvidos a partir da abordagem colaborativa ECeR, que segundo Arnout (2020) e Powaczuk *et al.* (2021) envolve dimensões de “a escuta, de contextualização, de experimentação e de reelaboração (ECeR).

Tabela 6 – Descrição do tema e objetivos dos encontros dialógicos

Tema		Objetivos
Encontro dialógico 1	Apresentação da pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o projeto de pesquisa, permitindo uma aproximação das pesquisadoras com o grupo de professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Santa Maria. • Promover um primeiro acolhimento ao grupo

Entrevistas individuais	Coletar dados pessoais e conhecer a trajetória docente	<ul style="list-style-type: none"> • Coletar dados pessoais; • Descrição por parte das professoras alfabetizadoras da sua trajetória pessoal. • Construção dos mapas mentais a partir do relato das professoras alfabetizadoras das suas práticas docentes.
Encontro dialógico 2	Práticas pedagógicas na alfabetização: um trabalho colaborativo entre os professores.	<ul style="list-style-type: none"> • Relato das professoras alfabetizadoras sobre a análise dos mapas. • Identificar se reconheceram-se nas dimensões apresentadas nos mapas. • O que gostariam de rever ou reconsiderar. • Apresentar seus pontos fortes na sua prática e o que acredita que precisa reconsiderar.
Encontro dialógico 3	Práticas pedagógicas na alfabetização: um trabalho colaborativo entre os professores.	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer uma descrição de como os colegas enxergam você como professora alfabetizadora, a fim de que o grupo de professoras pesquisadas se conheçam melhor. • Apresentar um planejamento por meio de fotos, vídeos, relatos. • Relatar os desafios encontrados no seu grupo de trabalho.
Encontro dialógico 4	Práticas pedagógicas na alfabetização: um trabalho colaborativo entre os professores.	<ul style="list-style-type: none"> • Debate acerca das percepções docentes sobre como são percebidas pelos colegas da profissão. Apresentar um planejamento por meio de fotos, vídeos, relatos. • Relatar os desafios encontrados no seu grupo de trabalho.
Encontro dialógico 5	Dimensões para autoavaliação docente	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar as dimensões resultantes do estudo para a autoavaliação docente. • acolher as percepções docentes acerca da pertinência do instrumento

elaborado.

Elaborado pela Autora a partir dos mapas mentais das professoras alfabetizadoras (ano).

Os encontros dialógicos iniciaram no mês de julho de 2022 de forma online, onde estiveram presentes 3 professoras das 4 convidadas. Observamos entre as professoras um consenso sobre as inúmeras demandas que acabam tendo que suportar, especialmente em 2022, quando estão no enfrentamento das mazelas da Pandemia do COVID-19 e do ensino remoto. A organização do encontro se deu a partir do envio prévio de um convite e as questões orientadoras dos encontros dialógicos, como forma de conhecer o que iria ser debatido e compartilhado por elas.

Figura 8 – Convite enviado às professoras alfabetizadoras para participarem do 2º encontro dialógico



Fonte: Elaborado pela Autora (2022).

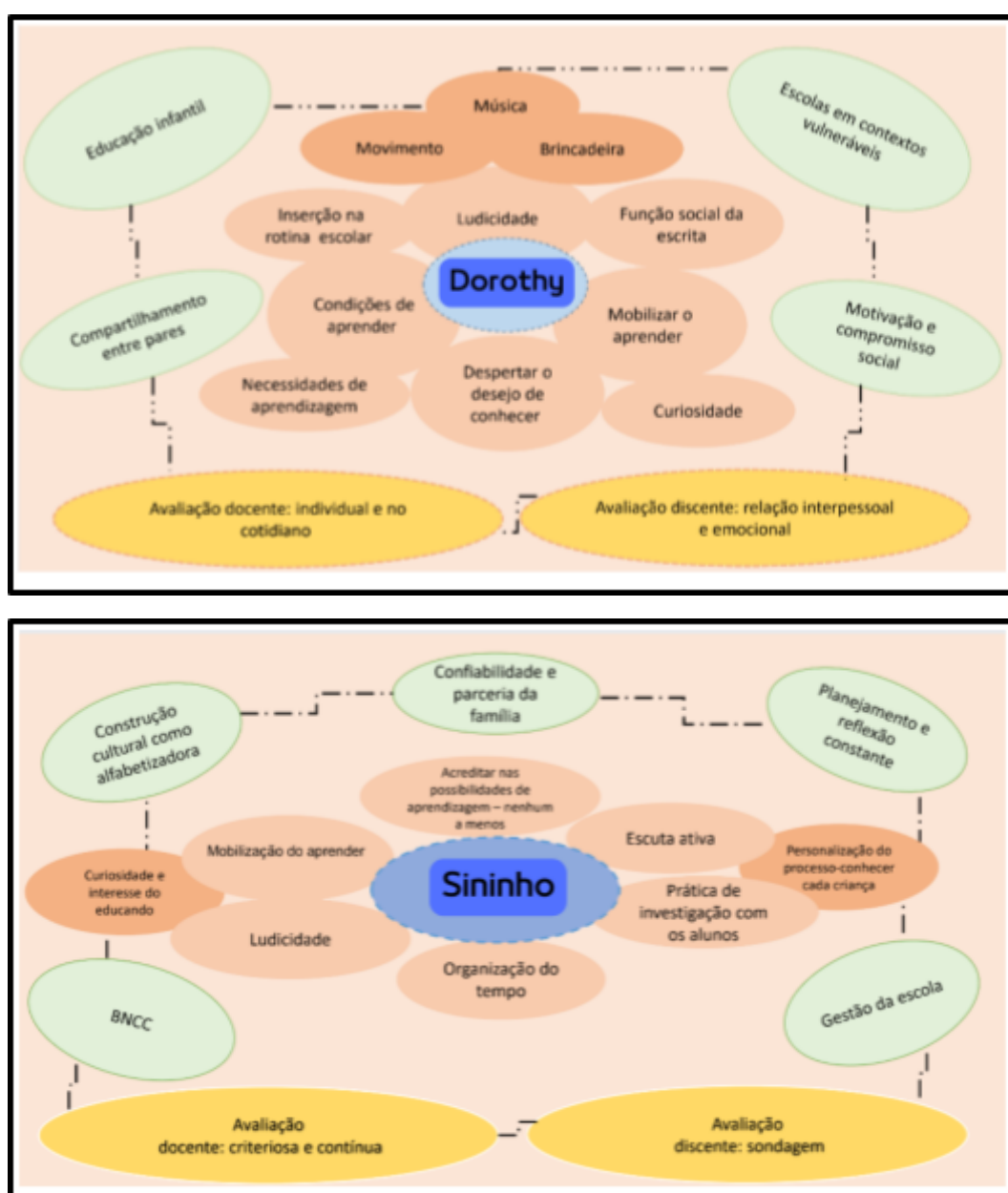
No segundo encontro, as professoras relataram sobre a análise que fizeram dos seus mapas, enviados previamente, identificando se se reconheceram nas dimensões apresentadas nos mapas ou não e o que gostariam de rever ou reconsiderar.

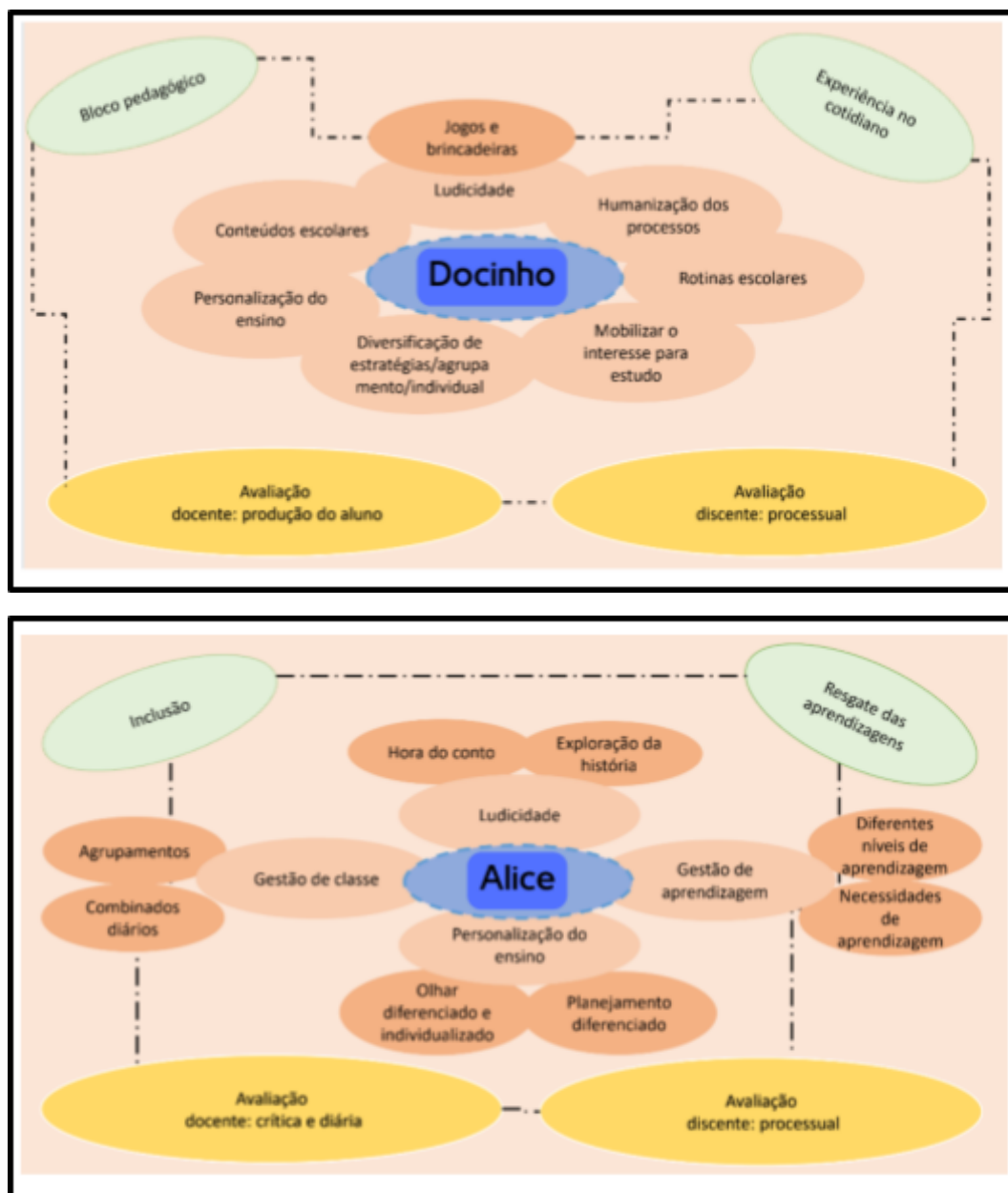
Pautamos nossa postura nas ideias de Clandinin e Connelly (2015, p. 96) quando enfatizam que pesquisadores narrativos partilham seus textos em construção como comunidades responsivas. A comunidade responsiva é quando pedimos aos outros que leiam nosso trabalho e que respondam de maneira a

auxiliar-nos a ver outros sentidos que poderiam levar a outras recontagens. Ou seja, a nossa escrita é nossa, mas ao partilhar com outras pessoas, essas podem dar novos sentidos e interpretações que auxiliam nas análises das investigações.

Para conhecimento dos mapas de cada professora, apresentamos os 4 mapas, que foram construídos a partir das entrevistas individuais. Foram analisados a trajetória docente de cada professora e as dimensões explicitadas pelos docentes em suas narrativas acerca de suas práticas.

Figura 9 – Mapas mentais apresentados às professoras alfabetizadoras após as entrevistas individuais





Fonte: Elaborado pela Autora a partir das entrevistas individuais com as professoras alfabetizadoras (2022).

Os mapas mentais representativos das trajetórias, saberes e princípios das práticas alfabetizadoras constituíram-se em dispositivo para a reflexão dos professoras participante da pesquisa, expressando dimensões de suas práticas a partir dos diferentes contextos em que estão atuando. Assim, a partir dos mapas e as questões orientadoras, as docentes que estiveram presentes na roda, foram convidadas a dialogarem sobre os elementos destacados. Nosso intuito foi avaliar, retomar e/ou reconsiderar os elementos representados no mapa, bem como os

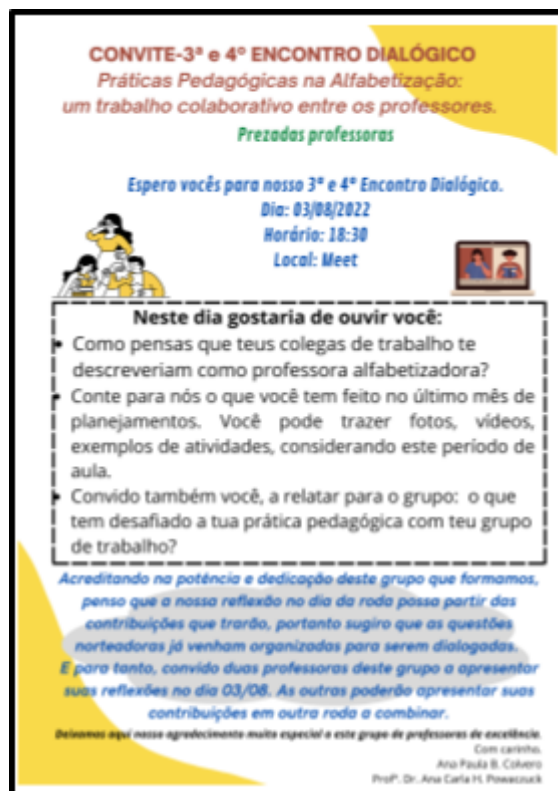
pontos fortes na sua prática alfabetizadora e os pontos que acreditam que necessitam melhorar, a partir dos seus últimos planejamentos.

Os encontros dialógicos foram desenvolvidos como forma de intensificar as interpretações e reelaborações acerca dos sentidos manifestados pelas professoras a partir das dinâmicas relacionais, temporais e contextuais presentes de suas trajetórias de formação (POWACZUK *et al.*, 2021). Neste processo, as dimensões de Escuta (E), de contextualização (C), de experimentação (E) e de reelaboração (R), foram basilares para instaurar o processo colaborativo de reflexão almejado.

A cada encontro com as professoras alfabetizadoras, foi organizado um diário do investigador de forma a registrar os aspectos observados no decorrer dos encontros. Assim cada encontro, foi pensando considerando os objetivos almejados para o estudo bem como, as evidências que emergiam a cada novo encontro.

Neste sentido, para o terceiro encontro proposto às professoras foram convidadas a socializar suas práticas, bem como consideravam ser compreendidas no contexto de suas atuações como professoras, bem como seus desafios. Para isso foi enviado anteriormente questões orientadoras para elas refletirem e trazerem no dia da roda essas discussões: como pensas que os colegas de trabalho te descreveriam como professora alfabetizadora? Contar o que você tem feito no último mês de planejamentos (poderia trazer fotos, vídeos, exemplos de atividades, considerando este período de aula). Relatar para o grupo: o que tem desafiado a tua prática pedagógica com teu grupo de trabalho na escola que atua como professora alfabetizadoras.

Figura 10 – Convite enviado às professoras alfabetizadoras para participarem do 3º e 4º encontro dialógico



Fonte: Elaborado pela Autora (2022).

A partir das questões orientadoras, demos continuidade ao terceiro e quarto encontro dialógico. O 4ª Encontro Dialógico ocorreu no mesmo formato do 3ª e com as mesmas questões norteadoras. Nesse momento, as professoras que ainda não tinham dialogado sobre as questões, tiveram oportunidade de manifestar suas reflexões. Com a análise das transcrições das rodas, foi realizada uma busca dos saberes docentes destas professoras e os princípios norteadores de suas práticas pedagógicas. Assim, com esta análise foi construído um instrumental que servirá para impulsionar a autoavaliação docente. No instrumento, foram elencados os saberes docentes vislumbrados nas rodas de conversa, bem como os princípios e dimensões trazidos pelas práticas manifestadas durante os encontros.

Com este instrumento organizado, foi pensado então no 5ª Encontro Dialógico. Para isso o instrumental de autoavaliação docente foi enviado anteriormente às professoras participantes da pesquisa, para que pudessem conhecer, analisar e contribuir com sugestões para enriquecer o material proposto. E

durante o último encontro elas puderam trazer suas falas no sentido de validar o instrumento.

Figura 11 – Convite enviado às professoras alfabetizadoras para participarem do 5º encontro dialógico



Fonte: Elaborado pela Autora (2022).

Importante ressaltar que os encontros foram gravados e transcritos na sua íntegra, como forma de registrar as falas das professoras e realizar a busca pelo qual a presente pesquisa se propôs.

5.3.2.3 Terceira etapa

Finalizados os encontros dialógicos, passamos a transcrição e a análise das narrativas registradas, entre as professoras alfabetizadoras da Rede municipal de Santa Maria, de forma a realizamos a categorização dos achados. Além disso, organizamos o relatório final da pesquisa e elaboramos o produto síntese do estudo.

5.3.2.4 Encontros dialógicos

Os encontros dialógicos primaram pela aproximação acerca dos significados elaborados pelas professoras, respeitando as suas individualidades e contextos. Foram momentos de diálogo, partilha e reelaboração docente considerando as possibilidades de contextualização recíprocas. Assim mobilizadas pelas vivências compartilhadas, as docentes puderam dialogar sobre seus desafios como alfabetizadoras, partilhando, dessa forma, suas práticas e vivências nas salas de aula. Bolzan (2019) afirma que:

O fomento ao diálogo com os professores implica a construção de contextos de colaboração além da ampliação de processos de reflexão, em torno do mundo da docência, seus enfrentamentos e dilemas nos diferentes contextos educacionais (p. 38)

Nesse sentido, os encontros foram desenvolvidos num clima de compartilhamento, trocas, reciprocidade e diálogo, favorecendo a reflexão docente, considerando os contextos educacionais de cada professora, suas vivências como alfabetizadoras. Consideramos a **Escuta** como elemento primordial, tendo em vista que fundamenta o diálogo pois que não há exercício do diálogo sem o exercício da escuta. Segundo Powaczuk *et al.* (2021) a escuta:

representa a disposição ao acolhimento e entendimento de questões e posicionamentos, possibilitando o levantamento de elementos importantes, como concepções, conquistas e possibilidades, num movimento de dialogicidade e empatia. Esse movimento implica ir além do “apenas ouvir”, mas proporcionar o reconhecimento de cada um, nas diferentes vozes, contextualizando os entrecruzamentos dos ditos, relacionando-os com suas práticas pedagógicas e, dessa forma, experimentarem novos desafios e redirecionamentos (POWACZUK *et al.*, 2021, p. 139).

Nesta direção, cada professor foi mobilizado a retomar suas trajetórias, saberes e pensar a sua prática e seus desafios a partir das temáticas em pauta. Ao mesmo tempo que permitiu levantar dados importantes sobre as concepções, e desafios inerentes aos trabalho docente. As narrativas que seguem evidenciam dimensão dialógica a qual permeou os encontros:

Desde já agradeço a participação de todas as professoras convidadas: professora Dorothy, professora Docinho, professora Alice e professora Sininho. [...] A proposta para hoje é dialogar sobre os mapas elaborados por mim. Você se reconhece nas dimensões apresentadas no mapa? Ele foi construído a partir da nossa entrevista. Após a transcrição, foram elencados os pontos que eu considerei forte nas falas de vocês. Mas é importante que analisem e manifestem sobre a análise realizada. E por fim, nossa ideia hoje é que possamos dialogar sobre os pontos fortes de sua prática

alfabetizadora e quais os pontos que considera que precisa melhorar na prática docente daqui para diante nos próximos planejamentos? (Entrevistadora- 2º encontro dialógico).

Prazer Ana está aqui novamente, eu disse tão importante a gente repensar sobre a prática. Passei no tempo da pandemia na turma de primeiro ano 2020/2021. Então, a Ana Paula colocou algumas dimensões que eu achei bem legais, que realmente eu acho que tem tudo a ver com aquilo que eu tento fazer em sala de aula porque me cobro muito na questão da escola, desse processo. E eu já coloco aquilo que eu mandei no Whats que eu acho que eu poderia acrescentar, Ana é uma dimensão da questão da orientação aos pais sobre o processo de alfabetização, que é uma estratégia que eu uso de fazer uma reunião, de trazer os pais (Profª. Sininho - 2º encontro dialógico).

Posso dizer de antemão que ele me representa, você conseguiu pegar ali pela nossa conversa nosso primeiro momento bem tudo aquilo que a gente conversou. Eu sou uma professora, daquelas apaixonadas pela escola, que pinta, borda, se joga no chão e tento trazer isso comigo para o meu trabalho mesmo (Profª. Docinho - 2º encontro dialógico).

Quando tu pergunta se eu me enxergo nesse mapa, eu consigo me enxergar assim plenamente [...] Isso se deve ao movimento e ao espaço e às crianças com as quais eu estou trabalhando neste ano. Então tem assim a questão que eu te coloquei na nossa conversa que é muito presente e da necessidade deles que a questão da ludicidade, que eles retornaram para escola com a necessidade muito grande do brincar e parece que isso estava assim adormecido, esquecido e eles ao mesmo tempo que tem esta necessidade, parece que eles apresentam também um pouco mais de dificuldade nesta integração e nessa convivência não é uma dificuldade maior assim para para respeitar o outro, para respeitar o diferente, para respeitar o tempo do outro e às vezes até o respeito ao seu próprio tempo (Profª. Dorothy - 2º encontro dialógico).

Acreditamos que o compartilhamento de saberes agenciado durante os encontros, a partir dos mapas conceituais, constituíram-se como dispositivos importantes para a reflexão compartilhada, a medida em que as professoras foram reconhecidas como protagonistas de suas ideias, saberes e práticas, ao mesmo tempo que as relações tecidas puderam favorecer a identificação entre os professores acerca dos desafios compartilhados.

Neste sentido, trazemos a perspectiva da **Contextualização** que sendo Arnout (2020) e Powaczuk *et al.* (2021) caracteriza-se pelo reconhecimento da diversidade de interpretações possíveis diante das situações cotidianas narradas. A **Contextualização**, nessa direção implica o acolhimento dos ditos do outro, o que para Bakhtin (2010) implica uma postura responsiva:

Toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta. O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objetivação, uma execução [...] (p. 272).

Nos encontros dialógicos, a posição responsiva foi observada nas diferentes manifestações quando as professoras, ao ouvirem as demais professoras, reelaboram suas compreensões a partir da sua realidade e do seu contexto. A partir disso, manifestam suas elaborações a partir de aspectos concordantes, complementares e até mesmo desviantes. Assim cada enunciado docente é reinterpretado, extraindo significados conforme a sua necessidade e seus contextos, evidenciando que a experiência de um serve de gatilho para reflexão experiencial das demais participantes.

essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta (BAKHTIN, 2010, p. 271).

Neste sentido, a posição responsiva favorece que a dimensão de **Experimentação (e)** emergja, ao permitir que a dialogia instaurada encontre novas perspectivas, novos caminhos. Powaczuk *et al.*, (2021) nos lembram que “a dialogia é inerente à produção de experiências, uma vez que a palavra do outro nos convida a conhecer outros mundos, criando possibilidades da ampliação dos horizontes a partir da relação eu-outro-outros, em contextos sócio-histórico-culturais” (p. 140).

Este processo de experimentação aflora no momento em que a reflexão colaborativa se intensifica, agenciado a construção do conhecimento compartilhado, considerando que

A busca pela compreensão das vozes - *polifonia* - que constitui a atividade discursiva durante a narrativa emerge como um caminho possível, para avançar em direção ao entendimento do processo de construção de conhecimento compartilhado. A construção do conhecimento compartilhado fundamenta-se, portanto, no uso de um amplo conjunto de instrumentos simbólicos e na interação com outras pessoas, favorecendo aos indivíduos o acesso aos significados culturais do seu grupo social (BOLZAN, 2019, p. 22).

Cria-se dessa forma, uma “tessitura de redes” (BOLZAN, 2019), ao compartilhar os saberes, os docentes têm a possibilidade de ressignificar seu pensamento e suas práticas. As narrativas das professoras evidenciam a dimensão de experimentação:

E que bom, que bom assim é porque enxergar na sala da Sininho que é o que mais me motiva essa questão do comprometimento. Perfeitas eu não sou perfeita, ninguém é perfeito e também não quero que o dia que eu me tornar perfeita. Eu já quando mais nova me achei que era, mas a vida me deu uns tapas e eu vi o quanto não era e o quanto sou pequeninha quanto mais pequeninha eu me enxergo, mais eu tenho que aprender. Mas não tarde tenho sim de saber que legal existe outro lado, eu não sei tudo para mim isso aí é essencial, mas também essencial ouvi vocês e saber que tem o compartilhamento e é o que nos move, é o que nos faz ir para frente, apesar das críticas, apesar de achar muitas coisas erradas (Dorothy - 2º encontro dialógico).

Características que a Docinho citou das angústias, de achar que não vai dar conta e ao mesmo tempo ficar feliz, então tem uma excelente professora, porque a gente sempre está insatisfeito e acha que pode melhorar ainda mais. Que bom que a gente é assim e naquilo que você pode escrever eu só tirando a timidez parece a Sininho na sua apresentação, então assim ó que bom que a gente é assim buscar e essa questão de refletir, será que eu consigo dar conta, é sinal de uma professora que faz o diferente, porque aquelas que infelizmente não faz a gente ver que sempre passivamente aquela coisa assim que não tem aquele envolvimento, então é isso mesmo a gente vive assim (Sininho - 2º encontro dialógico).

E na escola tu tem com quem compartilha, compartilha esse sentimento com minha colega na escola eu eu trabalho muito bem Franciele que tá aqui no nosso grupo até ela é profissional do terceiro ano também lá na escola então nós somos colegas, eu compartilho, troco muita atividade, muita angústia com ela mesma e ela sim comigo também e se ele é mais isso porque como eu sou uma pessoa bem tímida, bem reservada, então assim dificilmente eu acabo indo atrás de outros colegas, não porque às vezes essa timidez até me atrapalha um pouquinho, mas eu costumo trocar então ideias com a minha colega de ano mesmo entre as turmas mesmo (Docinho - 2º encontro dialógico).

As narrativas evidenciam a relação dialógica sendo tecida, manifestando as similaridades, as digressões, os encontros e desencontros que permeiam o fazer docente. O dito de uma é convidativo para o dito das demais, remetendo aos limites de cada enunciado e o processo de alternância dos sujeitos pois:

Todo enunciado - da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico - tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois de seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão responsiva baseada nessa compreensão). O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva (p. 275).

O movimento que se instaurou nos encontros, pensa-se que é este, de trocas, de se enxergar no discurso do outro, tomar para si a fala do colega, como forma de transformação da prática, resignificação de saberes e retomada de trajetórias individuais que são compartilhadas e externadas à outros docentes.

Bolzan (2019) caracteriza o trabalho pela via narrativa é fundamental, pois permite compreender os sentidos atribuídos às trajetórias pessoais e profissionais,

provocando a autoavaliação das escolhas profissionais. Durante as narrativas, o participante elege os aspectos do ensino ou de vivência pessoal, mais significativos. Essa é uma forma de retomada das vivências e transformações dos processos educacionais em que está envolvido.

Observamos, neste sentido, a experimentação de novas rotas argumentativas para os temas em debate fomenta a **Reelaboração**. De acordo com Powaczuk et al (2021), este processo emerge a partir das possibilidades dos sujeitos reverem e repensarem suas vivências construídas em processos reflexivos instaurados, resultado na possibilidade de reconfiguração dos saberes e fazeres sobre a docência, pois

[...] Todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo. Os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância do discurso. Os enunciados não são diferentes entre si nem se bastam cada um em si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns aos outros. [...] Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva. [...] É impossível alguém definir sua posição sem relacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera de comunicação discursiva [...] (BAKHTIN, 2010, p. 296-297).

Neste sentido, consideramos que os encontros organizados possibilitaram as docentes a análise de seu trabalho e suas práticas com um olhar cuidadoso. Sabemos que a rotina do professor é bastante exaustiva e por conseguinte falta tempo e espaço para as trocas pedagógicas e compartilhamentos de seus saberes.

Desta forma dizemos os processos reflexivos instaurados durante os encontros houve a possibilidade de resignificação, um momento de pensarem sobre si mesma, constituindo-se numa forma de reconhecimento pessoal, individual e particular.

Nesse sentido, destacamos a perspectiva de **reelaboração**, agenciada pela intervenção da pesquisadora considerando que a reelaboração tem como base as possibilidades dos sujeitos examinarem e reconsiderarem de forma cuidadosa suas vivências construídas, favorecendo transformar o conhecimento já sabido em algo novo, explicitando as relações entre o conhecimento construído e as trajetórias pessoais e profissionais. Powaczuk *et al.* (2021, p. 141).

É no compartilhamento de ideias, saberes e fazeres que se dá a construção do conhecimento compartilhado. Nesse sentido, se deu as discussões e

problematizações acerca das práticas pedagógicas de alfabetização trazidas pelas professoras durante os encontros dialógicos. Tais considerações podem ser observadas a partir dos diálogos estabelecidos acerca de demarcadores elencados nas entrevistas individuais, as quais foram, por nós tematizadas nos encontros.

Uma coisa que a gente chegou analisando as entrevistas foi bem forte em praticamente em todas, foi a questão da rotina. Então pergunto, qual a importância na prática para você dessa utilização, desse cuidar do caderno que tem toda rotina para iniciar aula para depois partir do conteúdo? Qual a importância na aprendizagem do aluno no dia a dia, essa rotina, essa configuração da aula que vocês dão para aprendizagem do aluno? (Entrevistadora: 2º encontro dialógico).

Pós período pandêmico é muito mais forte ainda esse acolhimento, acalmar eles para que eles possam se concentrar e voltar atenção ali para atividade da aula. Saber que terminou o momento lá fora e agora eles vão voltar a sua concentração para aquele momento importante trabalhar a questão de passo a passo. Eu sempre tive a questão da rotina como forma até mesmo para mim de me organizar com questão do tempo que vai ser trabalhado né para eles criarem esse hábito da importância também se organizaram de se concentrarem, organizar no seu espaço ali na mesa no seu material (Docinho- 2º encontro dialógico).

É bem isso que a Docinho falou, na questão da rotina quando eu coloquei eu acho que eu falei sobre isso na semana dos próprios dias da semana, ele se localizarem...vai ter o dia da quadra, por que a gente não adianta na escola eu não posso ir na pracinha no dia que eu quiser, mas essa organização em forma de rotina para ele saber e as passagem dos dias, da criação do painel, o início de aula com o colega falou um dia é uma brincadeira ou uma dança, alguma coisa a gente faz, nós estamos aqui na sala, a gente vai ou se acalmar depois do recreio e faz alguma atividade e assim eu mando as coisas que eu coloquei na questão do calendário que eu acho essa passagem do dia que antes foi um dia hoje, nós já estamos em outro dia, então trabalha a composição dos numerais, trabalho antes e o depois e a orientação calendário (Sininho- 1º encontro dialógico).

No meu caso, como trabalho com crianças menores, considero rotina importante, para dar uma certa estabilidade emocional para eles e não é à toa que a gente viu que nessa pandemia muita gente enlouqueceu em função de suas rotinas. Ela tem sido tão atrapalhada e tudo se mistura com trabalho, casa e o quanto isso deixa e causa ansiedade para as pessoas de uma forma geral. Então nesse sentido, vejo a rotina assim, como uma coisa positiva, muito positiva, mas a rotina também não pode ser rígida e é muito bom quando tu cria uma determinada rotina, uma turma e é uma adaptação e eu acho que devia essa professor se adaptar a sua turma e a sua turma se adaptar aos seus professores (Dorothy - 1º encontro dialógico).

Nesse sentido, cabe destacar os estudos de Bolzan (2019), quando expressa que as situações experienciais, tornam-se o foco de análise, permitindo aos sujeitos atuarem em diferentes planos, havendo, portanto, “uma relação de interdependência entre eles, que se caracteriza pela condição relacional entre os sujeitos, não havendo domínio de um sobre o outro.” Tal processo permite-nos conhecer as sensibilidades e dos saberes que cada um de nós tem disponível na leitura de si mesmo e do seu contexto (p. 24).

A reflexão colaborativa surge como o elemento a partir da qual, cada uma das dimensões é ativada, favorecendo a construção compartilhada de saberes e fazeres. Assim, o questionamento e a dúvida são tomados como fonte de reelaboração docente, considerando que nada é compreendido fora de um contexto, de um conjunto de significados, de um tempo e espaço. Desse modo, apostando na reflexão compartilhada como viés para a construção de possibilidades e incrementando a constituição do ser professor, consideramos o trabalho com narrativas fundamental para constituição docente. As narrativas expostas a seguir trazem esse indicativo, ao se manifestarem novamente sobre as questões propostas pela investigadora para o segundo encontro:

Eu tenho que te confessar que essa pergunta como as minhas colegas me consideram enquanto profissional e professora alfabetizadora, não sei nem explicar agonia que me causou, um mal-estar, eu nunca pensei sobre isso. E aí eu pensei assim: se eu falar o que eu penso que os outros pensam de mim, eu acho que eu estou falando o que eu penso mesmo, o que eu acho. Na verdade eu gostaria então de dizer que me causou um mal-estar, eu consegui colocar alguma coisa que é assim como eu sou (Dorothy - 4º encontro dialógico).

Como eu penso que os meus colegas de trabalho me descrevem, trouxe aqui um pouquinho por tudo que por estes anos pessoas trabalhando com a gente, das conversas, alguns elogios que a gente acaba recebendo, de algumas críticas também que vem vindo ao longo do trabalho e fazem a gente crescer um pouquinho (Docinho-3º encontro dialógico).

Características que ela citou das angústias, de achar que não vai dar conta e ao mesmo tempo ficar feliz, então tem uma excelente professora, porque a gente sempre está insatisfeito e acha que pode melhorar ainda mais. Que bom que a gente é assim e naquilo que você pode escrever eu só tirando a timidez parece a Sininho na sua apresentação então assim ó que bom que a gente é assim buscar e essa questão assim de refletir aí será que eu consigo dar conta é sinal de uma professora que faz o diferente, porque aquelas que infelizmente não faz a gente ver que sempre passivamente aquela coisa assim ó que não tem aquele envolvimento Então é isso mesmo a gente vive assim né (Sininho - 3º encontro dialógico).

No desenvolvimento dos encontros dialógicos as professoras o compartilhamento de práticas realizadas no decorrer do ano letivo, trazendo muita riqueza para a pesquisa e dessa maneira dados muito relevantes sobre a construção e elaboração de seus saberes docentes, saberes experienciais e seus princípios balizadores das práticas pedagógicas de referência.

Mesmo depois eu trouxe para ficar aqui para vocês também uma atividade que eu fiz agora, foi segunda-feira, esse nosso retorno do recesso para ser algo lúdico, gosto de trabalhar muito com essa questão lúdica, aliando a isso eu trouxe a do gênio da lâmpada é uma atividade uma dinâmica onde ela apresentava o gênio aí eu tinha a gente conversava: Quem é esse filme? Quais são esses personagens? E o que ele

faz hoje ele realiza quantos desejos? É uma atividade que eles acabam não sentindo a pressão no retorno, dá uma esperança nova, mais tranquilo e a gente acaba exercitando a escrita da criança, escuta compartilhada. Esses vários processos então acho que trouxe um pouquinho aqui da minha prática. É espero que vocês tenham entendido um pouquinho (Docinho - 4º encontro dialógico).

Eu penso em trazer a questão da música. Esses dias meus filhos disseram, a gente não sabe outras músicas, porque é só funk. Então, eu vou puxar a pandorga da lua, vou trazer instrumentos diferentes. A Palavra Cantada tem ritmos diferentes, funk com letras infantis. Vou trazer a mochila da Camila, não sei se vocês conhecem, com a Camila com a mochila e os desafios da Camila (Sininho - 4º encontro dialógico).

Aqui falando nas atividades que eu faço a identificação da letra cursiva, do nome deles no quadro daí eu coloquei só aqui com letra cursiva mas já tinha trabalhado com todos os outros dois tipos de letra né e não é a escrita, é apenas a identificação e a visualização de que existem vários tipos de letras, eu faço bastante isso com eles. Dou alternada com a letra bastão, com a letra com a letra script e com a letra cursiva (Dorothy - 4º encontro dialógico).

Foram encontros marcados pelo compartilhamento, reciprocidade, dialogicidade e respeito aos saberes docentes de cada participante. Assim, primando pelo compromisso das professoras participantes, o 5º encontro dialógico possibilitou validar o instrumento pelo qual este estudo se propôs, bem como ouvir das docentes sobre suas percepções acerca do instrumento, quais suas contribuições para a elaboração deste instrumental. A partir das narrativas docentes deste encontro, fica evidente a validação do instrumento construído e a percepção das professoras de que é um instrumento concreto de autoavaliação é necessário para qualificar o trabalho na alfabetização.

Você teve a sensibilidade de coletar todo nosso diálogo, os pontos que a gente enalteceu, trouxe tão bem Ana que com certeza esse instrumento proporciona esta auto avaliação. E tem momentos que a gente precisa parar, o corre é tão intenso, a escola é tão corrida, que a gente precisa parar. E eu sei que a gente para, eu paro, mas com o instrumento dá pra ver este item estava deixando a desejar. Então é muito válido sim, essa autoavaliação e você foi muito feliz em ter realizado e eu consegui enxergar a todo momento nossas conversas ali (Sininho - 5º encontro dialógico).

Eu concordo com o que a Sininho relatou nesse momento, consegui também ver todas nossas trocas, nossas reflexões, os momentos de apresentação onde podemos trazer um pouquinho da realidade que a gente vivencia em cada parte do instrumento. E realmente, ter essa organização do pensamento de forma objetiva, organizada faz com que a gente reflita em coisas, que pelo menos para mim, passava despercebida na nossa prática. É um momento de refletir no que temos que melhorar, se está tudo ok, pode continuar, então é um instrumento super válido, nos deixa à vontade para quando a gente sente essa necessidade se fazer e se auto avaliar (Docinho - 5º encontro dialógico).

Os docentes reconhecem os desafios e buscam no compartilhamento de saberes e diálogo com seus pares o apoio necessário para o enfrentamento,

derrubar os muros que ainda insistem em desqualificar o trabalho docente. Assim, com o pensamento de Caio Fernando Abreu, deixamos neste espaço um momento de reflexão, que traz sentido para todas as falas colocadas até aqui.

"Olha, eu sei que o barco tá furado e sei que você também sabe, mas queria te dizer pra não parar de remar, porque te ver remando me dá vontade de não querer parar também. Tá me entendendo? Eu sei que sim. [...]"

Mas você tem que me prometer que vai tentar, que vai se esforçar, que vai remar enquanto for preciso, enquanto tiver forças! Você tem que me prometer que essa viagem não vai ser a toa, que vale a pena. Que por você vale a pena. Que por nós vale a pena.

Remar. Re-amar. Amar".

5.3.2.5 Domínios e categorias do estudo

Conforme mencionado na terceira etapa da investigação, ao finalizarmos os encontros dialógicos, passamos a análise das narrativas das professoras alfabetizadoras da Rede municipal de Santa Maria. Para tanto, inicialmente definimos eixos de análise, de forma evidenciar as recorrências manifestadas pelos professores e posterior identificação das dimensões categorias.

Neste processo identificamos duas grandes categorias a saber: **construção e reconstrução dos saberes** e os **saberes da alfabetização**, as quais se desdobram em quatro elementos categoriais respectivamente: *fontes e reconstrução e validação dos saberes; princípios e domínios do trabalho pedagógico*.

No elemento *fontes dos saberes* da categoria **construção e reconstrução dos saberes**, evidenciamos como elementos recorrentes as trajetórias de formação, atuação em diferentes contextos. No elemento *Reconstrução e validação dos saberes* identificamos como elementos recorrentes os desafios como mobilizadores do aprender docente, sentimentos docentes de angústia e insegurança pedagógica, bem como o compartilhamento entre pares, à autoavaliação.

No elemento *Princípios do trabalho pedagógico*, uma dos domínios da categoria **Saberes da alfabetização**, evidenciamos como elementos recorrentes a mobilização dos estudantes ao aprender, a geração da necessidade, a ludicidade, o reconhecimento da diversidade de experiência dos estudantes, organização das

rotinas, apoio e suporte das famílias e avaliação discente. No que tange aos domínios *do trabalho pedagógico*, identificamos consciência fonológica, leitura e contação de história e função social da escrita.

No quadro que segue apresentamos as categorias e seus desdobramentos:

Tabela 7 – Síntese das categorias e seus domínios

Categoria	Domínios	Elementos	Elementos Constituintes
SABERES DE DOCENTES ALFABETIZADO RAS DOMÍNIOS PARA AUTOAVALIAÇÃ O DOCENTE	Construção e reconstrução dos saberes	Fontes dos saberes	Trajetória de formação Atuação em diferentes contextos
		Reconstrução e validação	Desafios como mobilizadores do aprender Sentimentos docentes - angústia, insegurança pedagógica e solidariedade docente Compartilhamento entre pares Auto avaliação
	Saberes da alfabetização	Princípios do trabalho pedagógico na alfabetização	Mobilização para aprender dos estudantes Gerar a necessidade Ludicidade Reconhecimento da diversidade de experiência dos estudantes Avaliação discente Organização das rotinas Apoio e suporte das famílias
		Domínios do trabalho pedagógico	Consciência fonológica Função social da escrita. Leitura e Contação de história

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos encontros dialógicos e as entrevistas individuais (2022).

6 SABERES DOCENTES DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: DOMÍNIOS PARA AUTOAVALIAÇÃO DOCENTE

O cenário vivenciado nas escolas no que tange ao direito das crianças à alfabetização, exige que se pense em políticas em diferentes esferas, capazes de qualificar o trabalho do professor para que este se fortaleça e crie estratégias para auxiliar seus educandos no processo de aprendizagem. Para tanto, consideramos premente a compreensão acerca dos processos de construção das práticas docentes, em especial sobre os saberes e ações que constituem as práticas pedagógicas cotidianas das alfabetizadoras.

Os saberes apropriados ao longo da carreira docente são plurais, criados e recriados a partir das relações que estabelecem entre seus colegas e seus estudantes, bem como dos espaços formais e informais de formação, possibilitando a construção de saberes heterogêneos na medida *da situação do corpo docente diante dos demais grupos produtores e portadores de saberes e das instituições de formação*. (TARDIF, 2014, p. 47). Fica evidente que os saberes experienciais deveriam ser melhores reconhecidos, e isto se dará no momento em que os professores manifestarem suas próprias ideias a respeito de seus saberes e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional.

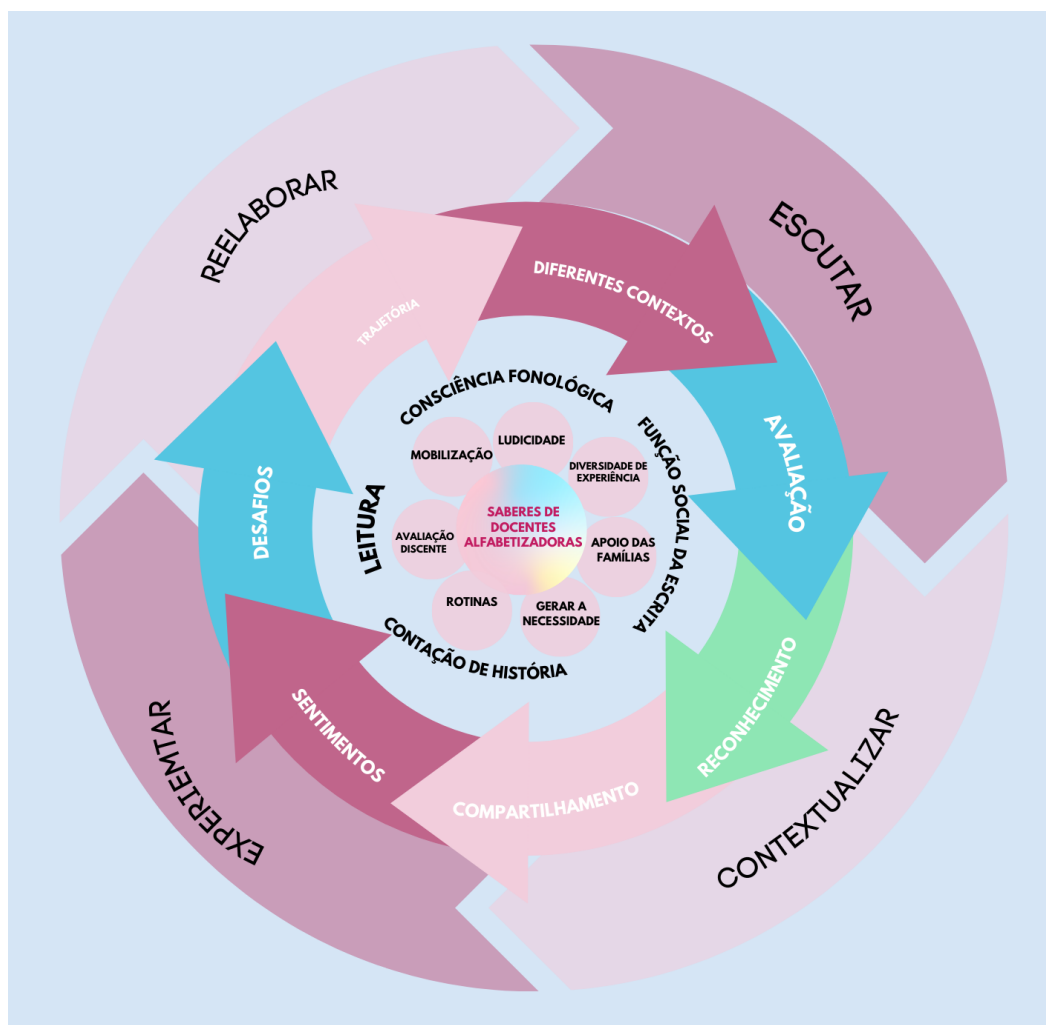
Nesse sentido, Powaczuk (2012, p. 57-58) destaca a importância do professor seja “reconhecido como um sujeito que retraduz criativamente os conhecimentos e saberes de diferentes campos de conhecimento de modo a compor a sua atuação docente de forma consciente e autodirigida”

A autora citada evidencia a importância que o professor possui na sua própria formação, que o leva a construir sua prática diária a partir dos saberes adquiridos e recriados ao longo da sua trajetória docente. E o quanto essa prática leva em consideração a personalidade do professor e seus enfrentamentos diários como educador. A partir da reflexão da própria prática o docente cria e recria sua ação pedagógica. Powaczuk (2012, p. 59) evidencia que:

[...] a discussão repousa na potencialidade da reflexão como ponto de partida da criação docente, permitindo que a ação docente se constitua como um processo de constante redimensionamento das práticas e das intervenções docentes de modo a transcender a mera aplicação de esquemas de ação, resultantes de saberes acumulados.

Diante disso, a discussão deste capítulo está centrada nas elaborações decorrentes das entrevistas e dos encontros dialógicos os quais nos permitiram evidenciar a tessitura dos saberes dos docentes de professoras alfabetizadoras, a partir da escuta, da contextualização, da experimentação e da reelaboração (ECER).

Figura 12 – Mapa representativo das categorias do estudo



Fonte: Elaborado pela autora a partir do processo interpretativo das narrativas docentes (2022).

Apresentamos, desta forma, este capítulo organizado a partir de dois subcapítulos, os quais expressam as categorias **Construção e reconstrução dos saberes** e **Saberes da alfabetização**.

No subcapítulo **Construção e reconstrução dos saberes** expressamos a compreensão alcançada, a qual é explicitada a partir das dimensões categorias as *fontes dos saberes e reconstrução e validação dos saberes* a partir das **trajetórias**

de formação das professoras participantes do estudo, revelando as **atuação em diferentes contextos**, e seus múltiplos **desafios como mobilizadores do aprender docente**. Evidenciamos, este processo permeado por **sentimentos docentes** de angústia e insegurança pedagógica, bem como solidariedade docente retraduzidos a partir do **compartilhamento entre pares**, os quais evidenciam dimensões relativas **à autoavaliação** como fonte da validação docente.

No subcapítulo seguinte apresentamos os **Saberes da alfabetização**. Neste processo evidenciamos os *princípios do trabalho pedagógico* e *as dimensões do trabalho pedagógico* como elementos constituintes dos **saberes da alfabetização** das professoras.

Os *princípios do trabalho pedagógico* evidenciaram-se demarcados pelas premissas de: mobilização dos estudantes ao aprender, a geração da necessidade, a ludicidade, o reconhecimento da diversidade de experiência dos estudantes, avaliação discente, organização das rotinas, apoio e suporte das famílias. No que tange às *dimensões do trabalho pedagógico*, observamos a consciência fonológica, leitura, função social da escrita e contação de história.

6.1 CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DOS SABERES

Ao iniciarmos nossas reflexões, partimos do pressuposto de que a prática pedagógica é um objeto de estudo multidimensional e complexo, o que exige do pesquisador um olhar diferenciado para sua compreensão. Neste sentido, ressaltamos para o entendimento da prática pedagógica como espaço de construção e reconstrução de saberes, ao mesmo tempo, um desafio para os profissionais que atuam nelas.

Garcia (2015) retrata a questão de considerar as práticas das professoras alfabetizadoras no sentido de reconhecer as construções por elas produzidas no cotidiano escolar. No exercício da prática docente à medida que a prática se intensifica, a teoria dos professores pode ser atualizada dia a dia, sendo a “*escola como um espaço de teoria em movimento permanente de construção, desconstrução e reconstrução*” (p. 16). Nesta perspectiva, é importante compreender as construções das professoras alfabetizadoras, pois

No processo de transformação da professora alfabetizadora em professora pesquisadora estabelece-se um movimento prática-teoria-prática como

critério de verdade. É no cotidiano da sala de aula que a teoria é validada, iluminando a prática e fazendo-a avançar, confirmando-se ou sendo negada pelas evidências empíricas, o que desafia à construção de novas explicações (GARCIA, 2015, p. 19).

É nesse sentido que a teoria vai sendo atualizada, enriquecida e ganha sentido, ao mesmo tempo que a prática adquire maior consistência e confiança. Neste processo, a professora alfabetizadora ao se constituir como pesquisadora de suas práticas consegue perceber a sua realidade com maior clareza, pontuando o que antes muitas vezes era despercebido. Concordamos com Freire (1996) quando afirma

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. [...] Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também (FREIRE, 1996, p. 18).

Nesse sentido, acreditamos que a construção e reconstrução dos saberes docentes é resultante e validado na prática pedagógica, contudo, é importante conhecer como os saberes vão sendo construídos. De acordo com Tardif (2007) a docência se constrói na experimentação com os acertos e erros do professor, do contexto o qual pertence e com base nas suas próprias experiências. Por isso, afirma que a docência é um “artesanato”, pois é apreendida ao longo do exercício docente. Em suas palavras:

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. Os fundamentos cognitivos desse trabalho, ou seja, o conjunto de conhecimento, competências e habilidades necessárias ao seu cumprimento diário, assumem aqui uma coloração bastante experimental, existencial: o “saber ensinar” parece um recurso exclusivo da vivência, da experiência pessoal, até da história anterior, familiar ou escolar (p. 46).

Neste sentido, ao buscarmos compreender o processo de construção e reconstrução dos saberes docentes, evidenciamos as fontes dos saberes respaldadas nas **trajetórias de formação** das professoras participantes do estudo,

nas quais estão presentes muitas experimentações e vivências. As professoras manifestam este aspecto em suas narrativas:

Eu sou professora da educação infantil que fui mordida pelo bichinho da alfabetização [...] Minha formação em educação infantil, eu sou da época em que o curso de Pedagogia se bifurcava em educação infantil e anos iniciais e eu optei por fazer Educação Infantil. Daí normalmente eu trabalhava com o pré B e as crianças assim naquela curiosidade sobre a leitura, sobre escrita, eu acabei me envolvendo muito com isso, mas eu também sempre trabalhei nas EMEIS, que naquela época eram chamadas de creche. Isso foi me desgastando muito, assim da rotina da creche foi me desgastando muito e depois de uns acho que 12 anos dentro de creche eu cansei bastante, daí eu tive oportunidade de ir para uma escola trabalhar numa turma de educação infantil e depois de um ano tive a oportunidade de ir para o 1º ano, aí eu comecei primeiro ano, segundo ano, primeiro ano, segundo ano e não parei mais assim mas assim o bichinho da alfabetização aí a curiosidade que as crianças tinham. A minha formação partiu da educação infantil (Entrevista individual Dorothy).

Eu entrei em 2012 no bloco pedagógico com turma de 3º ano, ainda, no estado na escola Augusto Ruschi. Quando eu cheguei lá eu adentrei um turma de 3º ano e lá permanece até 2016. Em 2016 foi nomeada no município, e também quando cheguei na escola Municipal de Ensino Fundamental Pinheiro Machado também recebi uma turma de 3º ano. Desde então foi aí o meu trabalho desde 2012. Quando iniciou em 2012 a turma ainda no estado era uma turma assim com muita dificuldade porque vinha daquele processo de não não reter o aluno no primeiro e no segundo ano (Entrevista individual Alice).

O meu ciclo iniciou-se nos anos iniciais nesse bloco pedagógico em 2016 e antigamente eu trabalhava na rede particular, mas com a educação infantil. Em 2016 então ingressando no município eu acabei sendo lotada na turma de 3º ano e foi uma experiência excelente foi onde eu me apaixonei pelos anos iniciais (Entrevista individual Docinho).

Bom então vou voltar lá atrás, assim eu tive muita sorte de ter participado na graduação de programas e projetos na universidade, trabalhei muito com professora na questão da alfabetização de crianças e também trabalhei no programa alfabetização solidária era um projeto institucional da Universidade com alfabetização de adultos. Então eu trabalhava como professora alfabetizadora formadora, eu visitei os estados do Piauí, Pernambuco, Goiás, então eu fazia todo esse suporte porque eu também antes disso antes da minha ou concomitante a minha graduação eu trabalhei no MOVA-movimento de alfabetização de Jovens e Adultos, eu tive turmas de adultos então desde lá eu venho construindo uma construção cultural, constituindo professora alfabetizadora desde os meus 19 anos tanto com adulto com crianças, então é uma questão assim ó de prática e de estudo que no momento de dificuldade eu ia lá procurava tentar. Como eu te falei tive sorte tais projetos, bons professores, bons que eu também consegui aprender muito aí né na hora do aperto de gente ia lá conversava e aí ele vai se constituindo né uma prática, buscando a teoria eu penso assim (Entrevista individual Sininho).

Percebe-se, a partir das narrativas docentes, que a trajetória de formação das docentes alfabetizadoras se entrelaça com a experiência profissional e especialmente com as experiências de formação vivenciadas. De acordo com Isaia (2005), Bolzan e Isaia (2010), a docência e sua aprendizagem é um processo complexo que se instaura ao longo de um percurso que engloba de forma integrada

as idéias de trajetórias e de formação consubstanciadas no que se costuma chamar trajetórias de formação. Segundo estas autoras não é possível falar em um processo generalizado de ser professor, sendo necessário entendê-lo no contexto concreto de

cada professor, tendo em vista as trajetórias de formação e o modo como suas experiências foram sendo construídas e elaboradas, dando suporte e fortalecimento às suas práticas pedagógicas. Bolzan (2019) traz de forma clara uma importante contribuição acerca do exposto acima:

[...] A partir das trajetórias profissionais, com a reapropriação crítica de vivências passadas e da mobilização pelas experiências presentes, os professores podem transformar suas atividades docentes, qualificando seus fazeres e saberes. Portanto, a tematização dos conhecimentos dos professores permite-lhes estabelecer processos reflexivos capazes de gerar novas formas de produzir a docência (p. 38-39).

As narrativas das docentes alfabetizadoras nos levaram a pensar nas **fontes dos saberes**, a partir da **atuação em diferentes contextos**, pois evidenciamos as marcas que cada contexto deixou nas práticas das professoras. A participação em espaços formais e informais são indicados pelos professores em suas trajetórias, com destaque a experiência diária no exercício da profissão:

A gente aprende muitas coisas na graduação, mas a prática é onde a gente consegue vivenciar e realmente de tomar gosto pela experiência da docência. Muitas coisas eu não vi na graduação e acabei na prática aprendendo. A minha experiência que eu posso dizer foi do dia a dia mesmo conforme tudo ia acontecendo eu ia experienciando aqui eu ia tentando com colegas, perguntando, tentando estudar indo atrás para trazer sempre para turma melhor possível (Entrevista individual Docinho).

Bom, eu entrei em 2012 no bloco pedagógico com turma de 3º ano ainda no estado, na escola Augusto Ruschi. Quando eu cheguei lá eu adentrei um turma de 3º ano e lá permaneci até 2016. Em 2016 foi nomeada no município e também quando cheguei na escola Municipal de Ensino Fundamental Pinheiro Machado também recebi uma turma de 3º ano (Entrevista individual Alice).

Entre primeiro, segundo, terceiro, mas eu já iniciei eu já frequentei aquelas turma de primeira série e segunda série antiga, mas no bloco agora 17 anos mais ou menos nessa nova nomenclatura do nono ano, então eu já andei nas séries iniciais antigas porque vou para 17 anos de Magistério. Eu já passei por várias séries, eu já trabalhei a primeira série, segunda série, primeiro ano, segundo ano, Maternal, para aí para mim passei por tudo já tem uma longa história de alfabetização (Entrevista individual Sininho).

Eu comecei primeiro ano, segundo ano, primeiro ano, segundo ano e não parei mais, assim o bichinho da alfabetização aí a curiosidade que as crianças tinham. Aquilo me instiga a aprender a como fazer as crianças a se desenvolver cada vez mais, então assim eu passei por um período da minha vida profissional que eu pensava assim:

poxa, mas a gente não pode fazer só isso na educação infantil, a gente tem que ajudar as crianças a fazerem mais. Então eu peguei aquela transição da mudança dos 5 para 6 anos, seis anos na obrigatoriedade. E aí era aquela discussão assim alfabetiza ou não alfabetiza no 1º ano e uma confusão imensa sem que ninguém se entendesse. Aí o que eu tenho para te dizer assim, eu posso falar da minha prática e que de todas as coisas que eu já tinha lido mas acho que muito mais em função da minha formação na educação infantil (Entrevista individual Dorothy).

Observamos que as professoras se constituíram alfabetizadoras atuando em diferentes contextos, diferentes tempos, o que gera um processo de formação e autoformação permanente, evidenciando que muitos saberes advêm da prática pedagógica. Nesse sentido, Tardif (2014) vai dizer que:

[...] todo saber, mesmo o “novo”, insere-se numa duração temporal que remete à história de sua formação e de sua aquisição. Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas (2014, p. 30).

Ressalta-se que os saberes docentes são tão importantes quanto saberes vindos da ciência, e o quanto pode ser incorporado nas práticas, sistematizado e formalizado como um novo saber. É uma aprendizagem que envolve um processo, exigindo condições de tempo e espaço para se chegar nessa formalização e sistematização. Dessa forma, ressaltamos o papel da reflexão da prática docente e como as novas ações podem surgir do próprio trabalho cotidiano do professor, que ao repensar suas ações recria e formula novas experiências de aprendizagem aos educandos. E frente a essas novas possibilidades de aprendizagem vão surgir novos desafios que novamente se fará necessário uma nova reflexão. Pimenta (2006, p. 20) esclarece que o conhecimento tácito é um conhecimento na ação, que está:

implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. E mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia, configurando um hábito. No entanto, esse conhecimento não é suficiente. Frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão na ação. A partir daí, constroem um repertório de experiências que mobilizam em situações similares (repetição), configurando um conhecimento prático. Estes, por sua vez, não dão conta de novas situações, que colocam problemas que superam o repertório criado, exigindo uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas screens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação [...].

Pimenta (2006) problematiza em seus estudos o conceito de *reflexão sobre a reflexão na ação*. Este conceito traz a possibilidade de se ter um profissional pesquisador da sua própria prática, valorizando o que se faz no cotidiano escolar por meio de uma prática refletida e respondendo às demandas que surgem no processo de ensino e aprendizagem.

No percurso deste estudo, evidenciamos nas narrativas das docentes alfabetizadoras, a *validação e reconstrução dos saberes docentes*, sendo agenciados pelos desafios diários que os professores se deparam. Desafios como molas propulsoras para novos conhecimentos, ou melhor, são **desafios mobilizadores do aprender**.

De acordo com as professoras, as salas de aula estão bastante heterogêneas em termos de conhecimentos dos educandos, a inclusão, o que as professoras apontam como um forte desafio docente frente às demandas que surgem a partir dessa diversidade de níveis do aprender. Elas deixam evidente isso nas suas palavras:

Aí dali para cá aumentou alguns números em função também das inclusões que há muito na escola então assim a gente vai fazer um trabalho mas sempre vencendo as dificuldades e buscando assim o mínimo de retenção só aquele aluno realmente que está no terceiro ano (Alice- entrevista individual).

Então maior desafio para mim não é a sala de aula com as crianças, é com os pais com os familiares e querem apressar o processo e que dizem que tá errado e que dizem que ele não sabe nada e fazer com que eles entendam que tem a escrita da criança e tem escrita do adulto que eles vão se aproximando dessa escrita mas assim fazendo a estratégia minha é chamar eles (Sininho - entrevista individual).

Eu vou te dizer que agora pós pandemia ele está bem pior. O maior desafio na alfabetização é a criança querer aprender. Acho que o maior desafio no momento é fazer ele se interessar em ter vontade de aprender, porque o interesse a falta de atenção de concentração, não é de ficar parado para acho que a gente também está sofrendo de ansiedade, eles estão sofrendo então a gente entrega uma folha, eles já estão gritando querendo saber, calma a gente eu vou explicar para todo mundo calma, calma o que que é para fazer tem que explicar então é um momento assim diferente de uma criança que já aqui no meu no meu ponto de vista já mesmo antes da pandemia ficar muito exposta a tela (Dorothy - entrevista individual).

As professoras salientam as dificuldades que surgem tendo que adaptar seus planejamentos para que todos seus estudantes sejam alcançados pedagogicamente e que o aprendizado aconteça. As turmas estão cada vez mais heterogêneas, com diferentes habilidades, níveis de aprendizagem, o que tem desafiado as professoras de forma geral, a uma reorganização contínua do planejamento de suas aulas. Elas

se veem desafiadas a mobilizar o interesse dos estudantes em aprender, bem como organizar uma sala de aula com diversidades de níveis do saber.

A investigação desenvolvida evidenciou que a validação e reconstrução dos saberes docentes é permeada, muitas vezes, por sentimentos de angústia, solidão pedagógica, como se evidencia nas narrativas das professoras:

Eu fico muito ansiosa e angustiada. Eu acho que eu não dou conta em muitos momentos isso acaba me motivando porque eu estou sempre procurando atividade, eu estou sempre pensando que que eu posso fazer para melhorar isso é uma forma que ele cresceu um pouquinho aumente profissionalmente. Eu tenho dois lados eu me sinto angustiada nervosa eu acho que eu não dou conta mas ao mesmo tempo eu procuro eu gosto eu gosto do desafio isso me motiva (Docinho - entrevista individual).

Alunos inclusos, a dificuldade em adaptar-se planejamentos a esse número excessivo de diversos planos de aula dentro de uma mesma sala de aula, é muito complicado pelo pouco tempo que a gente tem que planejar esse trabalho e ter que chegar em sala de aula. A gente fica naquela ansiedade dá aquela vontade de auxiliar a todos mas uma frustração (Sininho - 1º encontro dialógico).

Esse medo de ir e vir eu não tenho, às vezes eu não consigo chegar lá no final do ano, não venço todo conteúdo, mas não me preocupo porque eu sei que eles estão indo pleno. Sempre brinco com a Prof do quarto, eu prefiro sempre que a turma vai para ela porque ela tem esse jogo comigo, ela disse não eu gosto, às vezes eles não viram isso, mas o que eles viram ele sabe eles dominam (Alice - entrevista individual).

Apesar do professor passar boa parte do seu tempo em sala de aula cercado de alunos e com a rotina bastante agitada, os professores se sentem cada vez mais sozinhos e sem espaços para troca e diálogo. De acordo com Isaia e Bolzan (2006) a solidão pedagógica⁶ decorre da ausência ou fragilidade dos espaços institucionais voltados ao compartilhar de experiências, dúvidas e auxílio mútuo favorecendo a construção conjunta de estratégias educativas.

Angústias que em vários casos se repetem nas diferentes salas de aula e é procurando um companheiro para partilhar que as situações conflitantes se tornam mais amenas permitindo evidenciar a solidariedade docente demarcando as construções docente, mesmo em condições adversas. As narrativas docentes explicitam estas dimensões:

Aí a gente solicita auxílio de colegas e o professor de outra área que também possa ajudar lá, até às vezes com dúvidas para o professor da Matemática se chama, a

⁶ Conceito elaborado pelas autoras fazendo referência aos processos envolvidos na docência no ensino superior. Contudo, tal perspectiva também pode ser evidenciada na Educação Básica.

gente faz qualquer negócio para ajudar essas crianças. A gestão da escola é a questão do braço direito para nós, porque eles também nos dão suporte, porque nesse momento de angústia dos pais voltam no início, consegue cativar os pais e a gestão também está contigo (Sininho-1º encontro dialógico).

Falta o momento de compartilhar com os nossos pares e agora sim depois dessa pandemia e durante essa pandemia, está sendo uma necessidade maior ainda sabe, é impressionante a nossa angústia de ver o quanto essas crianças, principalmente as nossas crianças que vivem em vulnerabilidade social, não só necessitam aprender, mas elas precisam, elas necessitam de atenção, elas necessitam do carinho, tu não sabe para que lado tu vai, tu te sente assim perdida (Dorothy-1º encontro dialógico).

Cabe ressaltar que a criação e recriação dos saberes docentes se estabelece nas relações que o docente tem com outros profissionais, colegas e estudantes. Vaillant e Marcelo (2018, p. 30) trazem a discussão sobre interformação, quando dizem que se refere à formação que se produz em contextos de trabalho em equipe. De acordo com as falas das professoras alfabetizadoras, elas buscam apoio em outras colegas, trocando ideias e atividades, solicitam auxílio à gestão da escola, pois acreditam nessa parceria para o sucesso de suas práticas. Ainda se colocam à disposição para auxiliar e conversar com seus pares, como forma de partilha entre suas práticas e saberes, dando suporte e apoio em muitos casos emocionais.

A atividade do professor não é sobre um objeto, um fenômeno ou obra produzida. Tardif (2014) vem dizer que:

Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência (2014, p. 44).

Importa considerar que as interações ocorrem num determinado meio social constituído por relações sociais, que precisam se pautar na colaboração genuína com vistas a qualificar as aprendizagens tanto dos estudantes como dos profissionais que ali trabalham. Evidenciamos, desta forma, o **compartilhamento entre pares** como elemento da reconstrução dos saberes. As falas das professoras que participaram da pesquisa deixam claro essas premissas:

Na escola tu tens com quem compartilhar esse sentimento com minha colega. na escola eu trabalho muito bem com minha colega do terceiro ano. Então nós somos colegas, eu compartilho, troco muita atividade, muita angústia com ela mesma e ela sim comigo também e se ele é mais isso porque como eu sou uma pessoa bem tímida, bem reservada, então assim dificilmente eu acabo indo atrás de outros colegas, não porque às vezes essa timidez até me atrapalha um pouquinho, mas aí eu costumo trocar então ideias para minha colega de ano mesmo entre entre as turmas mesmo. São essas coisas além dos nossos colegas mesmo aqui encanta é o

nosso trabalho, essa troca é aprendizado no grupo e eu to tão feliz de estar aqui no grupo por causa que eu aprendi tanta coisa assim com os colegas (Docinho-2ª encontro dialógico).

Enquanto ela não for colaborativa com os meus pares e isso é uma coisa que é difícil porque nós não temos mais reuniões pedagógicas garantidas, um tempo garantido, sistematizado, nós não temos mais isso e nós perdemos muito com isso e eu vou me aposentar defendendo isso, que tudo isso deveria voltar e daí assim o tempo vai e o tempo assim o cotidiano e acaba tomando assim percentual da tua das tuas atividades que acaba diminuindo a tua a tua própria autoavaliação, porque tu não tem aquele espaço e tempo garantido (Dorothy - 2ª encontro dialógico).

Eu sempre olho o aluno pelo aluno, como eu digo assim não conquistou nada porque eu sempre olho o aluno pelo aluno então que quem era aquele aluno lá em fevereiro que aquele aluno que ficou em março, abril, maio, junho, julho até o final do ano, porque às vezes não está consolidada a alfabetização, mas foi um aluno que venceu tanto enquanto o terceiro ano que não tem o porquê retê-lo. Então a professora do quarto né sabe que vai dar uma continuidade nesta alfabetização e que vai chegar lá né e vai conseguir (Alice - entrevista individual).

Consideramos que o compartilhamento entre pares implica a assunção da dimensão social da docência, expresso pelo coletivo de um grupo que partilha o mesmo universo de trabalho. Tardif (2007, p. 53) embasa dizendo que o que *nos interessa com essa noção de experiência social do ator são precisamente as situações e significações pelas quais a experiência de cada um é também, de certa maneira, a experiência de todos.*

Neste sentido, consideramos que o processo de reflexão compartilhada é alicerçada sobre o fazer pedagógico é fundamental, na medida em que possibilita a tessitura de ideários que vão se redesenhando de forma compartilhada, favorecendo assim, o processo de aprender a ser professor (POWACZUK; BOLZAN, 2017). Neste processo de elaboração, os professores destacam a relação colaborativa entre os professores como um elemento preponderante. As narrativas evidenciam estes aspectos.

A gente vai construindo uma docência, uma experiência na escola e que a gente tem assim a importância de ser reconhecida pelos pares, de trabalhar colaborativamente com os pares e com a comunidade. Então quando foi bem quista pela comunidade tu sabe que tu está fazendo um bom trabalho. Tudo faz parte de uma construção cultural, ela colocou uma dimensão de confiabilidade, parceria da família e isso aí é fundamental e precisa encantar e trazer a família para junto né desse processo (Sininho-1ª encontro dialógico).

Um grande mérito é justamente é acreditar que mesmo no trabalho solitário e talvez no esforço de se fazer um trabalho mais colaborativo, por que é um esforço, a gente, e aí eu volto a dizer ressaltar, a gente não tem esse tempo e esse momento garantindo a gente ainda consegue enxergar e se esforçar muito para sair desse círculo vicioso. Um círculo vicioso que às vezes acredita que as crianças não vão mudar, que acredita que as crianças não vão aprender e que muitas vezes a gente

não consegue nem reconhecer que o pouco ali que é o pouco passo que foi dado à frente é um grande passo né e é uma é uma ação a ser muito comemorada, é uma alegria para ser vivenciada não só na minha solidão de sala de aula, mas é para ser compartilhada com toda a escola aí não só entre os professores das entre a equipe diretiva e eu acredito assim e o pedagógico ele também tá lá com toda a equipe diretiva, ele também está lá com a equipe que ajuda na merenda que ajuda na limpeza (Dorothy - 1ª encontro dialógico).

E na escola tu tens com quem compartilhar. Compartilha esse sentimento com minha colega na escola eu eu trabalho muito bem Franciele que tá aqui no nosso grupo até ela é profissão terceiro ano também lá na escola. Então nós somos colegas, eu compartilho, troco muita atividade, muita angústia com ela mesma e ela sim comigo também e se ele é mais isso, porque como eu sou uma pessoa bem tímida, bem reservada. Então assim, dificilmente eu acabo indo atrás de outros colegas não porque às vezes essa timidez até me atrapalha um pouquinho, mas aí eu costumo trocar então ideias para minha colega de ano mesmo entre entre as turmas mesmo (Docinho - 1ª encontro dialógico).

Os docentes ao compartilharem com seus pares sua prática, estabelecem e aspiram pelo reconhecimento pelo seu trabalho, compartilham seus desafios e angústias. Observamos, neste sentido, o esforço de se fazer um trabalho colaborativo entre docentes, mesmo em condições muito adversas. Entendemos que o reconhecimento entre pares, o compartilhamento de saberes traz um fortalecimento para os docentes.

Um aspecto que as docentes ratificam nas suas falas, é a questão da falta de tempo e espaço reservados para que haja compartilhamentos entre suas práticas. As escolas não possuem um tempo destinado para encontros pedagógicos entre seus professores dentro do contexto escolar. Um espaço para que possam dialogar sobre as circunstâncias do seu espaço escolar. Compartilhar experiências e práticas que foram positivas e poderem ouvir uma à outra. E dessa forma encontrar caminhos para que possam avançar nos aspectos necessários. Revelam as professoras que muitas conversas entre os docentes das instituições escolares são pelos corredores da escola, na sala dos professores, em momentos rápidos e não sistematizados.

Tal processo remete-nos às perspectivas de **autoavaliação** que incidem sobre a reconstrução e validação dos saberes docentes. Ou seja, uma reflexão da sua prática a partir da sua própria experiência como professora alfabetizadora, o que carrega por si uma densa discussão a respeito. Os relatos das professoras alfabetizadoras sobre esta dimensão convergem claramente para a questão que essa autoavaliação não pode ser solitária e que para ser compartilhada falta tempo e espaço para isso nas escolas. Elas alegam que a autoavaliação ao ser solitária,

restringe a possibilidade de avanço. As professoras enfatizam essa perspectiva em suas narrativas:

Eu não consigo chegar à avaliação docente com algo individualizado muito meu e só meu entendeu eu consigo enxergar avaliação docente com aquilo que é compartilhado com os meus pares, eu compartilho as minhas alegrias, as minhas dores e para isso nos falta tempo e nos falta espaço garantido. Porque até em alguns momentos se faz essa autoavaliação e depois um compartilhamento com os nossos pares mas ela não é um processo sistematizado, que a gente tem isso como um fato que acontece assim como permanente. Ele é permanente ou então avaliações impermanentes assim o sentido dela ser em uma hora acontece outra hora não acontece então avaliação aquela individual e a cotidiana ela acontece no dia a dia né e depois que tu tem uma certa tempo, uma certa prática, isso se torna rotineiro (Dorothy-1ª encontro dialógico).

A avaliação docente criteriosa e continua, eu me cobro demais, eu sou muito assim eu me avalio muito constantemente, eu eu assim eu não posso deixar uma aula baixar de nível e cobro muito, isso também é causa dor depois chega em casa tem os filhos, tem a casa, e o marido, então a gente assim ela sai às vezes assim um bagaço da escola porque a gente se doa demais, mas é que eu não me doar eu não consigo dormir bem é o meu estilo mesmo não adianta. Foi feito o vídeo, também passar por um monte de gente e a gente faz tanta coisa legal e os colegas fazem coisas legais, mas a gente não tem tempo porque agora estou fazendo mestrado, como diz a professora Malu Almeida que o caos é orquestrado, a gente tem que correr, correr, correr, correr, não dá tempo para refletir. Então a gente às vezes não tem nem como contar para colega que vocês experiência legal ou trocar porque tudo é arte manha governamental que a gente tem que fazer tanta coisa, tanta demanda que a gente não consegue se respirar (Sininho-1ª encontro dialógico).

Acabo me avaliando que que deu certo, que não deu certo porque eu posso melhorar ou não trazer ou não para fazer com que esses alunos aprendam de forma mais eficiente. É algo do dia a dia mesmo e que vai sendo aperfeiçoado com a questão da experiência, eu trabalho há poucos anos nos anos iniciais, então muita coisa ainda estou aprendendo com os colegas e na própria prática diária mesmo. Me preocupo com essa questão de me avaliar, se eu estou conseguindo chegar até o meu aluno e a família desse aluno de forma como eu quero, nem sempre eu chego, nem sempre dá certo, nem sempre o que planejo funciona é e aí eu vou mudando, eu vou tentando pensar o que eu posso melhorar para tentar cada vez mais melhorar como profissional aí que as crianças consigam atingir os objetivos (Docinho-1ª encontro dialógico).

A minha prática é assim eu sou muito crítica comigo mesmo, eu faço uma avaliação diária, como eu digo assim tem dias que eu saio e digo hoje a minha aula foi top, hoje eu consegui; tem dias que eu saio arrasada, que eu penso assim o que que eu fiz no dia de hoje. É diária a avaliação (Alice-entrevista individual).

Percebemos a partir das narrativas das professoras participantes da pesquisa, que as professoras realizam processos de avaliação sobre suas práticas, porém de forma bastante solitária, sem compartilhar com seus pares. Elas refletem sobre seu trabalho no dia a dia, e tentam melhorar suas práticas a partir das respostas de seus educandos, de como eles reagem às atividades propostas.

As professoras submetem este contexto a falta de tempo devido às demandas do dia a dia, os compromissos com suas famílias ao voltarem para suas casas, porém conseguem serem autocríticas de seu próprio trabalho. E como dito anteriormente, acaba sendo uma autoavaliação solitária, restrita à própria professora, à sua sala de aula e de acordo com o contexto da sua turma.

Gauthier (2006) já dizia que o professor cria uma espécie de *jurisprudência particular*, quando não tem a possibilidade de compartilhar com seus colegas as suas práticas, ficando estas “confinadas ao segredo da sala de aula” (p. 33). Neste sentido, consideramos os processos colaborativos fundamentais para a qualificação das práticas docentes. Consideramos expressiva a analogia proposta por Larrosa, (2019)

O ofício de professor é exercido, ainda, em tempo cíclico, quase camponês. O tempo deste ciclo em tudo acaba, morre, desaparece, mas também é um tempo em que tudo volta, retorna, recomeça. Semeia-se, cuida-se, colhe-se, volta-se a semear, a cuidar, a colher. Depois da colheita chega o inverno (tempo de passividade, espera, como também de reparação e de preparação: das ferramentas, da terra, das forças) e depois do inverno a primavera volta e tudo recomeça. Cada temporada é a mesma e, ao mesmo tempo, outra (dependendo dos caprichos do clima e das contingências da vida). Uma colheita ruim é uma decepção, às vezes uma tragédia, mas você sempre pode esperar “tempos melhores”, e aí deve recomeçar. Uma boa colheita não garante que a próxima seja assim (LARROSA, 2019, p. 35).

Consideramos que a possibilidade de tempos melhores passa necessariamente por tempo e espaço garantidos para as trocas de experiência e partilhas de saberes dentro dos contextos escolares.

6.2 SABERES DA ALFABETIZAÇÃO: PRINCÍPIOS E DOMÍNIOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Objetivando reconhecer os saberes e princípios balizadores das práticas pedagógicas de professoras que atuam no bloco de alfabetização da rede municipal de ensino de Santa Maria, pautamos nossa investigação em analisar as narrativas docentes acerca de suas experiências docentes como alfabetizadoras.

É importante evidenciar que nos encontros dialógicos salientou-se as escolhas e definições que cada uma das professoras realizam no seus cotidianos. As professoras alfabetizadoras participantes do estudo, manifestaram seus

conhecimentos sobre o contexto escolar, seus educandos, enfim os saberes construídos. Tarfif (2007) vem nos dizer:

[...] a atividade docente no contexto escolar não tem nada de simples e natural, mas é uma construção social que comporta múltiplas facetas e cuja descrição metodológica implica necessariamente em escolhas epistemológicas. Essas escolhas tornam visíveis algumas coisas, mas, simultaneamente, ocultam outras: a realidade social é uma floresta da qual não se tem um “ponto de vista aéreo” que permita tudo ver; pelo contrário, é preciso decidir entrar na floresta, tomar certos caminhos e trilhos particulares, sabendo que também outros itinerários são possíveis (p. 41).

Neste processo evidenciamos os **princípios do trabalho pedagógico e os domínios do trabalho pedagógico** como elementos constituintes dos **saberes da alfabetização** das professoras.

Quanto aos princípios, observamos que a mobilização **do aprender discente** se apresenta como elemento recorrente na organização da prática docente das professoras, as quais manifestam este princípio como um grande desafio permanente das professoras em seus cotidianos. As narrativas que seguem evidenciam este princípio:

Primeiro eu preciso saber o que eles querem aprender. Teve um ano que queriam aprender sobre as nuvens e aí a gente foi andar pelas ruas, vão começar pelas nuvens, a gente foi passar. Claro que tu tem que trabalhar também a BNCC, tem todas as discussões contra a BNCC, mas a gente também é um referencial, não é o currículo mas é um norteador, então assim eu posso trazer elementos da BNCC para aquela curiosidade deles (Sininho - 1º encontro dialógico).

Realmente assim um dos nossos grandes anseios e compromisso é a questão da motivação para que as crianças reconheçam a escola não só como um espaço de encontro com seu amigo ou então um espaço onde pode possa se alimentar, possa encontrar o acolhimento e conseguir a roupa e tantas outras ajudas. É em relação à motivação com aprendizagem e reconhecer também na escola como um espaço importante e reconhecer a própria aprendizagem como algo importante para sua vida (Dorothy - 1º encontro dialógico).

Eu tento trazer atividades bem práticas e lúdicas ao mesmo tempo para chamar atenção, mas nem sempre é muito fácil até porque são vários outros alunos para dar atenção (Docinho - 1º encontro dialógico).

Essa turma que tenho adora culinária, aí eu trabalhando o material dourado, a história A descoberta do Agnaldo, aí aparece um bolo, mas o bolo só parecia uma vez só na história que ele gostou, aí eles gostaram tanto que eles disseram “vai dar para a gente produzir uma receita o bolo de chocolate da mãe do Agnaldo”. Então eles mesmo descobrindo no meio disso e colocando sugestões (Alice-entrevista individual).

Reconhecemos nas narrativas que as professoras manifestam o esforço e o reconhecimento da mobilização dos estudantes como princípio dinamizador de suas práticas pedagógicas, o que consideramos aproximar: se das premissas de Ferreiro e Teberosky (1999), as quais postulam para a necessidade de compreendermos que a criança não é um ser passivo, que espera as respostas prontas. Pelo contrário, é um indivíduo que procura de forma ativa compreender o que está à sua volta, que aprende por meio de suas próprias experiências sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento.

Neste sentido, as professoras manifestam a importância da investigação, do estímulo à curiosidade, a qual exige a capacidade de escuta por parte dos professores acerca das questões que os estudantes se colocam em seus cotidianos. As narrativas que seguem permitem inferir estes aspectos

Prática de investigação com os alunos, isso também a gente faz, investiga, desafia, ação dos adubos que a gente já fez lá na minha turminha, e por que cai a água da chuva e por que que a roupa no varal. Isso são coisas tão triviais que a gente não se dá conta que as crianças chegam em casa e ficam pensando, mas por que que a roupa secou e acabam explicando às mães que dizem, “mas olha que eu não pensei não é que não saiba”. Essas coisas são assim para eles muito importantes, eles decidem investir com coisas tão simples que a gente vai trabalhando mais e mais e eu acho que é isso aí escuta (Sininho - 2º encontro dialógico).

Neste sentido, reconhecemos como princípio agenciador das dinâmicas pedagógicas **a geração de necessidades**, a qual é manifestada pelas professoras a partir da diversidade de estratégias que se utilizam para que as necessidades sejam manifestadas e mobilizem os estudantes a novas elaborações sobre os objetos de conhecimento a que se dirigem. Para isso buscam recursos na literatura infantil, por meio de pesquisa, onde o estudante é o grande pesquisador, atividades muito lúdicas e recursos disponíveis na internet.

Mello (2004) a partir dos estudos vigotskianos sobre o trabalho do professor ressalta que o ensino da escrita precisa ser organizado de forma que a criança sinta necessidade dela e, portanto, se mobilize a aprender. Neste processo é fundamental considerar a atividade principal de cada etapa do desenvolvimento psíquico da criança, cuja atividade governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança. As narrativas que seguem podemos observar este direcionamento:

A gente tem que resgatar e conscientizar eles em sala dessa importância do estudo por que estudar a importância de estar na escola convivendo com outras pessoas, que aprender a se relacionar. Com pandemia ou sem pandemia, como trabalho numa escola do município a questão é a carência, a falta de informações dos pais, a falta da valorização da educação daquela coisa vou mandar para escola mas infelizmente tem a parte da merenda dos alunos são muito carentes, então eles vão com a ideia da merenda e não pelo fato de aprender estudar, de adquirir conhecimento para ter uma vida melhor, no futuro melhor. Então isso é uma dificuldade que eu encontro bastante porque a gente tem que resgatar e conscientizá-los em sala dessa importância do estudo [sentido] por que estudar a importância de estar na escola convivendo com outras pessoas, aprender a se relacionar (Docinho-2ª encontro dialógico).

Nosso planejamento é de acordo com a BNCC, mas primeiro é de acordo com a necessidade do meu aluno que eu vou buscar estar de acordo com a BNCC porque se não para mim não tem não faz sentido nenhum. O currículo emergencial é isso aí currículo e é isso que nós temos que fazer é necessário eu não tenho que tentar fazer com que a criança que componha a aprendizagem enquanto que não é uma questão de recomposição, é uma questão muito mais séria é uma questão de construção de aprendizagem e é muito mais que isso é uma é uma questão da gente motivar esses alunos de achar de fazer com que eles se sintam capazes com que eles se sintam gente sabe então não é uma questão séria (Dorothy-3ª encontro dialógico).

Mobilização no aprender, curiosidade, interesse do educando que aí que é o ponto chave, eles nos trazem curiosidades e a gente tem que aproveitar esses momentos para trazer para o nosso planejamento. Eu tive que criar vínculo com eles, tudo online no passado né e a primeira coisa que eu perguntei é o quero aprender escrever, eu quero aprender a ler eu quero aprender o que faz tu quer aprender eu queria aprender sobre o arco-íris é legal trabalhar mas assim eu quero aprender ler e escrever eram que eles diziam e ânsia dos pais agora online e também fiz a explicação dos níveis então fiz tanto presencial quanto no online e aí como prática (Sininho-1ª encontro dialógico).

Importa considerar o momento de realização deste estudo, o qual se deu no ano de 2022, momento que desafiou os professores a rever muitas de suas práticas e especialmente, diante das lacunas de aprendizagens decorrentes das suspensão das aulas presenciais no ano de 2020 e parte do ano de 2022. Para tanto, os professores manifestaram a necessidade de se readaptar às condições de seus estudantes, criar formas de garantir as aprendizagens que ficaram defasadas. Observamos neste sentido, a diversidade de situações que se apresentam nos diferentes contextos de atuação dos professores.

Enquanto que as professoras das escolas com maiores índices do IDEB, manifestam a necessidade de orientar os pais, na perspectiva compreenderem o tempo necessário para que as construções ocorram, as professoras das escolas que atendem comunidades em situação de vulnerabilidade social manifestam a difícil tarefa de manter os estudantes na escola, a partir do suporte possível dos familiares,

especialmente no sentido, de entenderem o quão importante é o estudo para os estudantes, especialmente em situações de vulnerabilidade social.

O estudo desenvolvido por Batista e Carvalho-Silva (2013), apud Ribeiro e Vovio (2017), trazem considerações pertinentes a serem refletidas sobre esta questão. Os autores confrontam a ideia disseminada no meio educacional brasileiro de que as famílias pobres são, muitas vezes, ausentes no processo de escolarização de suas crianças e adolescentes. Os autores mostram, em pesquisa qualitativa, que famílias pobres, com poucas referências do universo escolar e moradoras de territórios segregados – empreendem, com seus recursos, esforços na escolarização dos filhos. Porém, quando a situação de vulnerabilidade social de uma família se intensifica muito, com sobreposição de grandes dificuldades relativas a trabalho, saúde e moradia, a possibilidade de empreender iniciativas pela escolarização pode ficar comprometida.

Nesta perspectiva mobilizar os estudantes para a aprendizagem, o princípio da ludicidade transparece de forma muito clara nas narrativas das professoras alfabetizadoras durante as rodas de conversa. As narrativas convergem para a ideia de que a ludicidade é um elemento fundamental para a aprendizagem dos educandos. Portanto, a **ludicidade** aparece como um dos princípios balizadores na alfabetização, exemplificado nas palavras das professoras:

Recontar os fatos da história de uma forma lúdica, sempre parto de uma hora do conto, de atividades práticas, porque eles gostam muito. Então assim atividades que sejam que envolvam outras áreas do conhecimento, que nem receita que a gente pode aproveitar um livro, trabalhar receita, o preparo, os ingredientes, a quantidade, ou como fazer outras ideias de receita diferente daquela mesma receita então eles trazem também a questão que trabalham muito com eles (Alice-entrevista individual).

Questão da ludicidade, que eles retornaram para escola com a necessidade brincar, então eles têm uma necessidade muito grande do brincar e parece que isso estava assim adormecido, esquecido e eles ao mesmo tempo que tem esta necessidade, parece que eles apresentam também um pouco mais de dificuldade nesta integração e nessa convivência, não é uma dificuldade maior assim para respeitar o outro, para respeitar o diferente, para respeitar o tempo do outro e às vezes até o respeito ao seu próprio tempo (Dorothy-1ª encontro dialógico).

Claro que a gente sabe que trabalha as atividades, mas eu não gosto daquela coisa muito engessada, só sentada na sala de aula. Tem tudo que eu vou fazer ao inserir atividades lúdicas com uma colega que falou, já puxa aqui, leva para quadra, já inventa uma culinária de uma atividade, porque eu acho que é importante a gente reacender essa paixão deles. [...] questão dos jogos e brincadeiras que é algo que eu eu tento, como eu disse para você, jogar em todas as minhas atividades (Docinho-1ª encontro dialógico).

Mas a partir desse link da Camila eu vou conhecer, trazer os questão da identidade por esse caminho, depois vou contar como é que foi mas eu acredito que assim a surpresas diárias me motivam bastante, então assim esse ritmo esses ou essas brincadeiras com a divisão pensei de colocar uma chave fazia assim já fiz um ano eles foram os Detetives do Prédio Azul colocar a parte escrita e dizer agora vamos tentar ler para ver onde é que tá a chave da mochila da Camila vou botar uma chave eu tenho várias ideias, mas tenho que ver primeiro (Sininho- entrevista individual).

Sobre os conteúdos escolares, eu tento sempre trabalhando em cima do que é necessário do nosso plano de estudos, mas trazendo essa questão da personalização do ensino, da ludicidade, dos jogos, das brincadeiras que é mais divertido (Docinho - 1ª encontro dialógico).

Observamos que há um elo significativo entre o lúdico, a motivação e o despertar dos estudantes para a aprendizagem. Jogos, brincadeiras, jogos infantis, Filmes e seus personagens, são estratégias pedagógicas que as docentes utilizam em seus planejamentos para mobilizar os estudantes para a aprendizagem, motivar a vontade deles participarem das atividades propostas e que tenham sentido para eles.

Massa (2015) ao abordar a complexidade do conceito de ludicidade, retoma as contribuições de Winnicott (1975), Luckesi (2002) e Fortuna (2000). Destaca a partir dos estudos de Winnicott (1975) a importância do lúdico para o desenvolvimento infantil, a partir da ideia da manifestação lúdica, a qual é decorrente do brincar. Aborda o conceito de transicionalidade, como campo intermediário entre a realidade concreta e o mundo interno psíquico do sujeito, o qual revela um espaço de desfrute criativo, que o brincar acontece. Portanto, o brincar é fazer (a partir de realidade objetiva) e ser (tendo em vista uma atitude criativa, que possibilite um colorido à vida, contrário à submissão ao que está posto).

Corroborando com este entendimento, os estudos de Luckesi (2002) apud Massa (2015) o qual indica a ludicidade relacionada com a experiência interna do indivíduo, a qual nem sempre pode ser percebida no meio externo. Neste sentido, as atividades propostas pelos educadores serão lúdicas na medida em que estimularem o estado lúdico do indivíduo ou seja promoverem uma vivência lúdica, permitindo, como bem menciona Fortuna (2000) apud Massa (2015, p. 7) “a verdadeira contribuição que o jogo dá à Educação é ensiná-la a rimar e a aprender com prazer”.

Tais contribuições corroboram com as discussões vygotskianas ao abordar sobre o papel fundamental do Brincar para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Vigotsky (2021) vem nos afirmar que a brincadeira deve ser

entendida como uma realização imaginária e ilusória dos desejos imagináveis, em suas palavras:

A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação. A velha fórmula segundo a qual a brincadeira de criança é imaginação em ação pode ser alterada, afirmando-se que a imaginação nos adolescentes e escolares é a brincadeira sem ação (2021, p. 213).

Na brincadeira, a criança cria uma estrutura sentido/objeto de caráter transitório, onde emerge um elo intermediário entre as amarras da sua realidade concreta e os desejos e necessidades das crianças em viver o que ainda não é possível, na sua condição imediata. Vigotsky (2021) elucida essa questão quando deixou escrito que:

O primeiro paradoxo da brincadeira é que a criança opera com o significado, separadamente, mas numa situação real. O segundo é que ela age na brincadeira pela linha da menor resistência, ou seja, faz o que mais deseja, pois a brincadeira está ligada à satisfação. Ao mesmo tempo, aprende a agir pela linha de maior resistência: submetendo-se às regras, as crianças recusam o que desejam; pois, a submissão às regras e a recusa à ação impulsiva imediata, na brincadeira, é o caminho para a satisfação máxima (2021, p. 229).

Portanto, podemos observar o esforço dos professores em promover vivências lúdicas de forma a atenderem suas necessidades, mobilizando-as ao trabalho a ser desenvolvido. Reconhecem como princípio importante do trabalho, manifestando o desafio deste direcionamento, tendo em vista que é preciso considerar a diversidade de experiência dos estudantes. Nesse sentido, identificamos o **reconhecimento da diversidade de experiência dos estudantes** como mais um princípio recorrente nas narrativas das professoras. As narrativas docentes manifestam-se nesta direção.

Humanização dos processos, isso é algo meu assim, eu sempre tento trazer a questão humana de acolhimento, de ter o aluno em sala de aula, conhecer a sua vida, saber das suas dificuldades, porque tudo isso compõe você. E isso vai ter reflexo na sua aprendizagem, na sua rotina, para eu tentar entender um pouquinho como ele tem as suas particularidades e eu poder aproveitar aquilo de uma forma positiva, para que eu consiga fazer com que ele aprenda, com que ele se apaixone por esse processo junto comigo e com os colegas. Então isso é a humanização em sala de aula e também com os pais (Docinho-1ª encontro dialógico).

A questão das horas do conto é uma coisa que eles gostam muito apreciam, eu percebo que até os inclusos também apreciam muito, esse ano tem a Bianca, que é

uma aluna autista e o momento que ela mais para. Aí ela sempre procura como eu conto a história caminhando pela sala, ela senta na minha mesa lá na cadeira, daí ela fica na cadeira estofadinha sentada e não perde nada. E ela sim quando ela foi minha no pré A ela não falava agora ela é uma Caturra, ela fala o tempo todo e aí e aí eu faço toda a história e depois eu faço aquele momento o Fulano perguntando o que que entendeu? O que que aconteceu? E a Bianca quer participar o tempo inteiro (Alice-entrevista individual).

Assim, no sentido de buscar uma maior integração entre eles, o que é trabalhado na educação infantil, até do lado emocional, do relacionamento, do respeito, do toque, do se gostar, de se respeitar, é tudo isso tá muito é muito à tona. E exige muito e está assim mas assim reconheço assim que que as crianças trazem apesar de aos poucos e principalmente assim função do sofrimento pela falta de comida, pela família que tem falta de emprego, etc, elas trazem muito a questão do da sua infância, que ainda assim queria muito brincar, que querem muito se divertir e que e que tem um alívio assim tão grande que que que parece que se esquecem dos seus problemas e toda toda a vivência em toda parte dura de vida na sua realidade cotidiana a família (Dorothy- 2º encontro dialógico).

Eu sempre olho o aluno pelo aluno, como eu digo assim não conquistou nada porque eu sempre olho o aluno pelo aluno, então quem era aquele aluno lá em fevereiro, aquele aluno que ficou em março, abril, maio, junho, julho até o final do ano, porque às vezes não está consolidada a alfabetização, mas foi um aluno que venceu tanto enquanto o terceiro ano que não tem o porquê retê-lo (Alice-entrevista individual).

Porque eu tento trabalhar com os níveis misturados, onde o alfabético vai lá no silábico. E aí com a troca deles também acontece a aprendizagem. Porque às vezes parece que o professor está falando, vai lá o coleguinha e vai te dar um estalo, parece que ele fala em outra língua e dá bastante resultado, por isso eu preciso fazer bastante avaliação, dessa sondagens (Sininho-1ª encontro dialógico).

As professoras deixam evidente a exigência de um olhar cuidadoso sobre o processo de cada um dos estudantes, de modo que o trabalho atenda suas realidades e seus contextos sociais. Acompanhar suas construções, considerando como cada criança chegou no início do ano e o que construiu ao término do ano. Portanto, é considerar os caminhos que este aluno percorreu, como percorreu, qual foi o suporte que a família e a escola realizou, dentro de cada realidade que o educando está inserido.

Temos em Paulo Freire (1996) importantes reflexões a respeito de entender a diversidade de experiências do educando, ao enfatizar a necessidade dos educadores perceberem que o estudante não é uma tabula rasa. O estudante vai à escola apenas para aprender e receber o conteúdo, mas sim um indivíduo que tem em sua história um vasto conhecimento, rico em experiências que precisam ser consideradas.

A **avaliação discente** foi um marcador do princípio do trabalho que as docentes deixaram claro em suas narrativas. Uma avaliação que dê suporte para as

professoras identificarem as construções de seus educandos e poderem trabalhar em cima disto. Primam por avaliações diagnósticas, que subsidiem os planejamentos docentes, acordado com o contexto educacional dos estudantes. Em suas narrativas assim se colocam quanto a este princípio:

Avaliação discente através das sondagens, desde a avaliação diagnóstica no início do ano e depois as constantes sondagens que a gente vai fazendo, dependendo do tema que está trabalhando a gente vai fazendo essa avaliação para ver se está vendo a passagem de nível e como é que a gente pode agrupar nos mesmos níveis ou não agrupar nos mesmos níveis (Sininho - 1ª encontro dialógico).

Na verdade é uma coisa na rotina, a gente não pára para fazer o provão, para fazer algo específico, agora vou me avaliar é mas é uma coisa do dia a dia mesmo, da rotina, a gente acaba fazendo atividade, há coisas que funciona e não funciona. Quanto à avaliação dos alunos, é algo que a gente faz de forma processual, ali no dia a dia também utilizando também na sondagem, gosto de trabalhar também como forma de avaliação dos meus alunos muito com a questão tecnológica (Docinho - 1ª encontro dialógico).

Eu sempre olho o aluno pelo aluno, como eu digo assim não conquistou nada porque eu sempre olho o aluno pelo aluno então que quem era aquele aluno lá em fevereiro que aquele aluno que ficou em março, abril, maio, junho, julho até o final do ano, porque às vezes não está consolidada a alfabetização, mas foi um aluno que venceu tanto enquanto o terceiro ano que não tem o porquê retê-lo (Alice - entrevista individual).

Essa defasagem de aprendizagem ela tomou uma dimensão assim muito grande, aí eu coloco ali no meio assim um grande desafio. Por que a gente vê tudo isso, enxerga tudo isso e não sabe que rumo tomar. Eu coloquei que eu acho que realmente assim avaliação diagnóstica é ela é importante, ela pode nos dar alguma orientação não é para o que fazer (Dorothy - 3ª encontro dialógico).

Com relação à avaliação Jacomini (2009, p. 59-60) contribui substancialmente com nossa discussão, ao dizer que a avaliação é um processo inerente à vida humana e funciona como um direcionador das ações para a realização de objetivos. A autora salienta que a avaliação não é realizada, ou pelo menos não deveria, em um momento específico, separada das ações, mas fazendo parte dessas ações. A decisão de ir por um caminho ou outro e chegar a um determinado lugar faz parte de um processo avaliativo.

[...] Os processos avaliativos geralmente não causam dano ou constrangimento quando são realizados em função de buscar as melhores formas de atingir objetivos individuais ou coletivos; porém costumam ser danosos quando servem à classificação e à seleção (JACOMINI, 2009, p. 60).

As professoras manifestam o grande desafio de atender a diversidade de experiências dos estudantes e neste sentido um aspecto recorrente nas narrativas docentes foi a necessidade de instaurar **rotinas pedagógicas** para promover a aprendizagem dos estudantes. Abrange desde da organização dos momentos da aula, a questão de cumprimento de horário, o uso do caderno de forma correta (formalização do caderno), organizar seus materiais escolares e saber que todos ocupam um espaço na sala de aula e que é importante respeitar o espaço do outro. Nesses sentidos as professoras advogam:

A minha organização inicia sempre com a acolhida, que eu brinco com eles, eu recebo eles, a gente se organiza como é que a gente vai trabalhar naquele dia, se nós vamos trabalhar em formato de U, formato com dupla com grupos. E mesmo agora mesmo pode, eu não deixei porque eu acho que isso é muito rico, estar em grupos, as atividades assim é bem rico para trabalhar a troca (Alice- entrevista individual).

Após período pandêmico então muito mais forte ainda esse acolhimento, acalmar eles para que eles possam se concentrar e voltar atenção ali para atividade da aula. Saber que terminou o momento lá fora e agora eles vão voltar a sua concentração ali para aquele momento importante trabalhar a questão de passo a passo. Eu sempre tive a questão da rotina como forma até mesmo para me organizar com a questão do tempo que vai ser trabalhado né para eles criarem esse hábito da importância também se organizaram de se concentrarem, organizar no seu espaço ali na mesa no seu material (Docinho - 3º encontro dialógico).

É isso na questão da rotina quando eu coloquei eu acho que eu acho que eu falei sobre isso na semana dos próprios dias da semana, ele se localizarem ah vai ter o dia da quadra, porque na escola eu não posso ir na quadra o dia que eu quiser, eu não posso ir na pracinha no dia que eu quiser, mas essa organização em forma de rotina para ele saber e as passagem dos dias, da criação do painel, o início de aula com o colega falou um dia é uma brincadeira ou uma dança, alguma coisa a gente faz, nós estamos aqui na sala, a gente vai ou se acalmar depois do recreio e faz alguma atividade e assim eu mando as coisas que eu coloquei na questão do calendário que eu acho essa passagem do dia que antes foi um dia hoje, nós já estamos em outro dia, então trabalha a composição dos numerais trabalho antes e o depois a orientação calendário. Então essa rotina de saber que ontem foi um colega, que até coloquei a questão dos nomes deles em ordem alfabética é que o colega foi ontem ele né que contribuiu com a sala fez atividade então assim só essa passagem auxilia também no processo né porque eles vão trabalhando ludicamente brincando (Sininho - 3º encontro dialógico).

Eu trabalho com crianças menores assim considera rotina importante, dá uma certa estabilidade emocional para eles e não é à toa que a gente viu que nessa pandemia muita gente enlouqueceu em função de suas rotinas. Ela tem sido tão atrapalhada e tudo se mistura com trabalho, casa e o quanto isso deixa e causa ansiedade para as pessoas de uma forma geral. Então nesse sentido, vejo a rotina assim, como uma coisa positiva, muito positiva, mas a rotina também não pode ser rígida e é muito bom quando tu cria uma determinada rotina, uma turma e é uma adaptação e eu acho que devia essa professor se adaptar a sua turma e a sua turma se adaptar aos seus professores. Então nesse sentido sim é criado uma rotina não eu não acredito numa rotina que ele terminada pelo professor né ah saiu aqui e eu e eu vou determinar essa rotina. Eu acredito muito na rotina que é criada tanto pelo professor quanto pelas turmas (Dorothy - 3º encontro dialógico).

As narrativas evidenciam a importância que as docentes atribuem a rotina de sala de aula, tanto para organização das atividades do turno de aula, para o aluno saber se organizar nas propostas, como para dar uma certa tranquilidade emocional a esse estudante e ao professor. Entendemos que a rotina pode favorecer as aprendizagens, na medida em que são criadas entre o professor e o aluno, como forma do estudante se sentir parte desta organização.

Gauthier (1998, p. 240) caracteriza essa organização da rotina e da sala de aula como uma Gestão de Classe, ou seja, um conjunto de regras e de disposições necessários para criar e manter um ambiente ordenado favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem. A gestão de classe depende do contexto, que por sua vez vai definir as atividades propostas, o tempo disponível, a organização do material. Bem como do nível intelectual e social dos estudantes e suas condições sociais e culturais.

As ideias de Gauthier (2006) se aproximam das ideias manifestadas pelas professoras ao argumentarem para a importância da estruturação do ambiente no seu planejamento. O autor destaca:

O planejamento da gestão de classe deve incluir rotinas capazes de prever deslocamentos fluidos no espaço e transições rápidas entre as atividades, permitindo assim empregar muito mais tempo nas atividades escolares. Essas rotinas devem levar os alunos a tomarem consciência de suas responsabilidades (p. 243).

Pautamos nossos estudos na ideia de que o planejamento da gestão de classe se caracteriza por um conjunto de decisões relativas à seleção, organização e ao sequenciamento de rotinas de atividades, intervenção, supervisão e execução. Mais uma vez citamos Gauthier (2006) para embasar a questão da rotina como uma série de procedimentos que objetivam o controle e coordenação de comportamentos. Seus efeitos são:

- 1) reduzir o número de indicações a serem tratadas pelos professores;
- 2) reduzir o número de decisões a serem tomadas durante a intervenção;
- 3) aumentar a disponibilidade dos professores diante das reações dos alunos;
- 4) diminuir a ansiedade dos alunos, tornando os professores mais previsíveis (p. 242).

A gestão de classe planejada parece dar melhores resultados aos professores, facilitam o aproveitamento do espaço e a realização das atividades que

geram aprendizagens variadas. Sempre levando que este planejamento leva em consideração o contexto da turma, da escola, as necessidades e curiosidades dos estudantes.

Evidenciamos como outro princípio das práticas pedagógicas promover o **apoio e suporte da família do educando**. As professoras manifestam que a organização das atividades de estudo dos alunos, não pode prescindir do apoio e suporte dos familiares dos estudantes. Assim, manifestam que é preciso orientar os pais quanto os caminhos que o estudante percorre em suas aprendizagens para se alfabetizarem, precisam conhecer a realidade dessas famílias e tentar fazer com que as famílias entendam que é importante acompanhar as atividades em casa para que seus filhos tenham êxito em suas construções. As narrativas que seguem ilustram bem este princípio.

Dizer porque eles acham que chega o primeiro mês que estão em aulas que tem que saber ler e não é assim não sei as outras professoras se estão no primeiro ano, no segundo ou no terceiro, mas o primeiro ano os pais acho que começou o primeiro ano, no primeiro mês e já sai lendo. E não é assim. Então essa angústia dos pais é sufocada e essa angústia no momento que tu traz os pais para escola e que explica e aí eu explico sucintamente através de exemplos das testagens que eu faço na escola, com os filhos deles eu explico que os níveis. Eu mostro o que é o pré-silábico 2, o silábico alfabético, então aí eu consigo dizer olha você lembra da reunião quando eu disse que ele vai começar a escrever registrar uma letra para cada sílaba, então é nesse momento que ele está então o que que a gente vai fazer agora a gente vai ter que trabalhar para que ele avance (Sininho-1ª encontro dialógico).

Retomada toda em casa, a questão das famílias pararem um pouquinho, olhar caderno, colocar aquela rotina em casa também que é necessário porque só na sala de aula o tempo é muito curto e realmente não se dá conta de fazer tudo e eu preciso desse suporte todo nas atividades.

Eu marco reuniões costumo ser bem chata até certo ponto e geralmente eu faço uma tolerância de 5 minutos e pronto não porque eu acredito que seja algo de cobrança mas às vezes é bom para eles terem essa organização e saberem também tem seus compromissos e que isso reflete em sala de aula para as crianças também acabam sendo pontuais para chegar na hora da escola, são pontuais com as suas atividades para entregar pelo menos grande parte a gente vai adequando aos pouquinhos isso de acordo a rotina de cada família e cada criança (Docinho-1ª encontro dialógico).

Porque os pais são analfabetos, analfabetos funcionais e tem uma grande dificuldade ali em relação à valorização da escola. As crianças acabam reproduzindo essa vivência e essa desvalorização da escola porque na verdade a gente não sente assim ó em todos os aspectos as nossas alunas desvalorizam a escola, mas no aspecto assim de valorizar a aprendizagem e que ela não precisa ser só escolar, ela fica muito a desejar (Dorothy - 1ª encontro dialógico).

Eu não coloco aquela coisa no caderno: estude, porque se não tem uma pressão da família em cima deles. Então eu não coloco, nem digo para família que dia que tem que trabalho avaliativo, porque eu digo para eles eu trabalho de uma forma tão

espontânea, vamos fazer, mas esse trabalho não é para vocês provarem nada para é para pro ver aonde é que ela tem que melhorar, onde é que eu tenho que voltar, onde é que eu tenho que reforçar com vocês, onde é que a profe da forma que ela explicou você não conseguiu chegar em você, ela vai ter que mudar a forma dela explicar. Então, sempre assim porque tira deles aquela responsabilidade que muitas vezes quando tu coloca para família, a família cobra, coloca aquela criança que tem que estudar e eles ainda estão com 8 anos, alguns recém fazendo 9, outros ainda muitos 8 anos eles não tem essa coisa eu acho que é para ele não sabe família acaba a família traumatizando com relação aos trabalhos avaliativos (Alice-entrevista individual).

Não se pode negar a influência da família no processo de aprendizagem da criança e o quão é importante o apoio para a escola. Porém, em muitos casos ainda se acredita que o insucesso do estudante se dá pela falta de estudo ou suporte familiar. Percebemos que as professoras realizam uma leitura muito detalhada dos contextos que trabalham e que procuram conhecer as famílias dos estudantes. Por isso acreditam que é muito importante o apoio familiar aos estudantes, ao mesmo tempo que reconhecem que algumas famílias não são preparadas para dar este suporte devido à sua condição social. Muitos pais necessitam trabalhar para o sustento da casa, outros são analfabetos, enfim cada família possui uma realidade, que às vezes é bastante dura e dolorida.

Identificamos nas narrativas das professoras que atuam com contexto de maior vulnerabilidade social e falta de condições de seus familiares de auxiliarem nas tarefas, fica mais difícil a alfabetização dessas crianças, pois muitas não têm vivências com letras, números, música, brincadeiras antes de ingressarem na escola. Muitas não identificam a necessidade de ler, pois seus familiares dificilmente leem histórias, incentivam a leitura, a vivência com letras, números, leituras é praticamente apenas na escola.

Sobre as condições de vulnerabilidade da maioria dos educandos e a relação com a aprendizagem, Maluf (2017) contribui dizendo que:

Tratar o tema das práticas educacionais inovadoras para favorecer a aprendizagem das crianças em situação de risco é um desafio a ser enfrentado a partir de diferentes contextos socioculturais e experiências, que envolve diferenças culturais, de desenvolvimento infantil, práticas educacionais, influências familiares, religiosas, étnicas; heranças biológicas, e, muito particularmente, condições de vida decorrentes da situação de pobreza (p. 110).

Então, as professoras alfabetizadoras colocam como um desafio, mostrar às famílias a importância do suporte em casa, o quão os estudos contribuem para a

vida de seus filhos e que a alfabetização é um processo, por vezes demorado, em outros casos mais dinâmico.

Portanto, as narrativas docentes trouxeram importantes contribuições com relação aos princípios do trabalho pedagógico, evidenciando os elementos que os professores ao longo de suas trajetórias foram validando como importantes de serem contemplados numa prática pedagógica alfabetizadora, o que consideramos compor os saberes da alfabetização das professoras. Conforme destacado consideramos que os saberes da alfabetização subdividiu-se em **Princípios do trabalho, já discutido anteriormente e dimensões do trabalho pedagógico, os quais passamos a explicitar, a partir das recorrências evidenciadas que foram consciência fonológica, função social da escrita, leitura e contação de histórias.**

As professoras ao dialogarem acerca do que consideram como necessário de serem contempladas em suas práticas pedagógicas, expressaram como dimensões recorrentes o reconhecimento das crianças sobre o reconhecimento das palavras, das letras, seus sons a partir de um trabalho sistemático, o que consideramos referir ao desenvolvimento da consciência fonológica. As narrativas evidenciam esta dimensão:

É preciso para se alfabetizar eu preciso saber que existe letra, que cada letra tem seu som, é preciso saber que tem letras, que tem números, o que que eles representam, para que eles servem, onde que eles estão na nossa vida e é isso na minha escola é muito mais difícil quando trabalha com crianças que não vivenciam isso em casa . Despertar esse desejo e mostrar a funcionalidade da escrita e o quanto é libertador tu sabe ler tu sabe escrever e quando eles começam a aprender eles sentem isso e eles demonstram isso assim né que coisa boa mas ela consegue pegar o livro e já sabe qual é o nome do livro e eles e eles ficam né eles ficam eles ficam muito contentes (Dorothy-3ª encontro dialógico).

Vamos explorando também, durante a semana eu trago uma música, uma poesia de um contexto mais fácil que talvez às vezes ele já conhece para explorar fica melhor, aí vamos lá, vamos ver o que é estrofe, o que é versos, palavras que rimam, então assim tem aqueles altos e baixos, às vezes tem uma atividade que exige mais outras um pouco menos, mas que vai indo ao encontro deles (Alice - entrevista individual).

Então ela a Camila vai aparecer e aí a minha intenção, eu não conheço a turma eu não sei se eles vão gostar muito de você gosta de música ou de brincadeira para trabalhar os sons, trabalhar composição, trabalhar com a mochila, trabalhar ritmo e composição de palavras eu sei que tem três Miguel na sala então eu vou puxar os “Miguéis” que tenha no chão Inicial e eu vou tentar descobrir o que eles gostam mais de brincar e a minha intenção é a cada dia chegar alguma coisa diferente na mochila e aí tem assim ó é um objeto que não tem de repente leve escrito então a importância da escrita. Dar pistas do que tem na mochila e incentivar a leitura. Se eles gostarem de música, por algum objeto que tenha na música para eles adivinharem que música é. Se for jogos e brincadeiras, eu vou me organizando (Sininho - 1ª encontro dialógico).

O desenvolvimento da **consciência fonológica** implica a compreensão das crianças que aqueles sons associados às letras possuem correspondência na cadeia sonora das palavras, o que pressupõe o desenvolvimento da consciência fonêmica. Segundo Adams (2006):

Leitores em desenvolvimento devem aprender a separar esses sons um do outro e categorizá-los de maneira que permita compreender como as palavras são escritas. É esse tipo de conhecimento explícito e reflexivo que se denomina consciência fonêmica (p. 22).

Dessa maneira as atividades de consciência fonológica servem para que as crianças compreendam as semelhanças, diferenças, quantidade e ordem dos sons da fala. Maluf (2017) nos auxilia nesta reflexão ao afirmar que a aprendizagem da língua escrita e falada é um processo explícito, que resultará na habilidade de tratamento consciente das informações que as crianças têm acesso. Em suas palavras:

O falante sem dúvida possui um conhecimento ao menos implícito da estrutura e constituição da linguagem que ele utiliza. Agora, para aprender o sistema alfabético de escrita que lhe permitirá ler e escrever na mesma língua falada, qual seja, refletir sobre ela e tomar consciência de seus vários aspectos: fonológico, lexical, sintático, morfológico. É desse conhecimento metalinguístico que ele necessita, para tornar-se capaz de extrair (decodificar) e de grafar (codificar) os sons da fala (MALUF, 2017, p. 108).

Corroborando para a compreensão deste processo Moojen *et al.* (2003) quando afirma que “as habilidades em leitura e escrita e a consciência fonológica estão ligadas para facilitar uma à outra, desenvolvendo-se através de uma influência recíproca” (p. 12).

Contudo, importa considerar que o trabalho sistemático sobre o sistema de representação alfabético precisa ser desenvolvido a partir de propostas que tenham sentido e significado para as crianças, cabendo ao professor proporcionar atividades significativas, que possibilitem às crianças perceberem que “a escrita é importante na escola, porque é importante fora dela” (FERREIRO, 2001, p. 39). As professoras evidenciaram este redirecionamento em suas práticas pedagógicas e exemplifica a dimensão da **função social da escrita**:

Despertar esse desejo e mostrar a funcionalidade da escrita e o quanto é libertador tu sabe ler, tu sabe escrever e quando eles começam a aprender eles sentem isso e eles demonstram isso, assim que coisa boa mas ela consegue pegar o livro e já sabe qual é o nome do livro e eles muito contentes (professora Dorothy-3ª encontro dialógico).

Eu trabalhei assim um pouquinho de Santa Maria só para dizer o porquê do feriado explicar o aniversário da cidade de um acróstico. E aí alguns presos alfabeto da sala e eu brinquei quero que cada letra saia alguma coisa que tem em Santa Maria e aí uns espertos meus dos pré-silábicos que disseram com s dá para escrever sapo, tinha lá no alfabeto sapo. E eu disse assim como assim sapo e aí o outro mais esperto meu disse sim professora sapo tem em Santa Maria. Essas coisas, e o n de navio tinha no alfabeto gente não tem navio em Santa Maria, navio, mas eu já vi um navio de brinquedo. Começa sabe aí o questionário viu ele sempre tem resposta para tudo e aí tu acaba tendo que aceitar porque eles estão certo de certa maneira. Aqueles que te surpreendi. Então pega de surpresa e é isso aí instiga, então às vezes tu vais e ao mesmo tempo tudo volta e tem aqueles que vão e tem aqueles que vão tentando chegar lá e é dessa forma a organização (Alice-entrevista individual).

Como prática o que eu considero importante essa história da escrita. Mas assim, eles queriam tanto ler e escrever e eu lancei o desafio: quem é que inventou isso que é quem quiser porque que tem que saber escrever, por que é importante. E aí fomos e fomos descobrindo e aí a gente vai né escutei a versão deles, eles pesquisaram e a história da escrita, coisa mais linda (Sininho-entrevista individual)

Percebemos neste sentido, a mediação das professoras em provocar novas questões aos estudantes. E no cotidiano escolar, da sua sala de aula, procuram dar sentido ao que é proposto, dar significado a partir das elaborações e vida de seus estudantes. Manifestam o reconhecimento que a escola só tem sentido quando os estudantes percebem o sentido nas atividades, ou melhor, que sejam significativas para eles. O que não é uma tarefa fácil, pelo contrário, é um grande desafio aos docentes dentro dos contextos escolares que temos hoje.

Nesta perspectiva, as professoras manifestaram como dimensão importante de seu trabalho evidenciar às crianças o quanto a leitura e a escrita fazem parte da vida deles. O quanto aprender ler e escrever desenvolvem potencialidades, melhoram as condições de vida, podem interferir nos contextos que estão inseridos de forma crítica. Para tanto, desenvolvem inúmeras estratégias, desde descobrir qual o centro de interesse deles, atividades que eles saibam realizar de forma autônoma, incentivar as ideias vindas dos próprios estudantes.

Segundo Ferreiro (1996, p. 24) o desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças. Ou seja, o pequeno estudante não se comporta como um ser passivo que apenas absorve tudo aquilo que lhe repassam, ela também aprende através da observação, do diálogo, do jogo simbólico, construindo seu próprio mundo por meio da realidade que a sua mente consegue perceber.

Nesse sentido, Lerner (2002) contribuiu para o diálogo que vem sendo construído sobre a funcionalidade da leitura e da escrita para as crianças.

O desafio é formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam “decifrar” o sistema de escrita. É - já o disse - formar leitores que saberão escolher o material escrito adequado para buscar a solução de problemas que devem enfrentar e não alunos capazes apenas de oralizar um texto selecionado por outro. É formar seres humanos críticos, capazes de ler entrelinhas e de assumir uma posição própria frente à mantida, explícita ou implicitamente, pelos autores do texto com os quais interagem, em vez de persistir em formar indivíduos dependentes da letra do texto e da autoridade do outro (p. 27-28).

Os professores manifestam o quanto é desafiador mostrar aos estudantes o quanto a leitura e a escrita são importantes para a autonomia, para ter direito de escolhas conscientes e especial liberdade de escolhas. Acreditamos que as práticas pedagógicas das professoras aproximam-se das considerações de Lerner (2002, p. 28) ao indicar que “o desafio no processo de alfabetização é promover a descoberta e a utilização da escrita como instrumento de reflexão sobre o próprio pensamento, como recurso insubstituível para organizar e reorganizar o próprio conhecimento.” Certamente, uma situação desafiante para os docentes, especialmente ao considerar, que

O desafio é formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam decifrar o sistema de escrita [...]. É formar seres humanos críticos, capazes de ler entrelinhas e de assumir uma posição própria frente à mantida, explícita ou implicitamente, pelos autores dos textos com os quais interagem, em vez de persistir em formar indivíduos dependentes da letra do texto e da autoridade do outro (LERNER, 2002, p. 27).

Bolzan (2009), ressalta a importância do professor criar as condições para que o indivíduo dê sentido e significado ao que está sendo produzido durante a atividade de estudo.

As professoras, ao referirem sobre suas práticas pedagógicas, evidenciam a recorrência do trabalho com a **leitura e a contação de histórias**, como dimensão importante de contextualização das propostas. Elas levantam as possibilidades que surgem a partir das histórias para contextualizar suas atividades de alfabetização. Demonstram trabalhar a partir de uma hora do conto, os conteúdos a serem desenvolvidos. Criam possibilidades de criação, desenvolvimento de habilidades, interdisciplinaridade, entre outras alternativas que surgem a partir da contação de

histórias. As professora Alice e Sininho exemplificam essas constatações quando falam:

Eu gosto muito de trabalhar com histórias, então a partir de uma leitura deleite eu vou puxando todas os conteúdos possíveis dentro daquela história, explorando muito assim se tem uma bolo, vamos trabalhar uma receita, se tem animais vamos explorar que animais têm, qual habitat, o que se alimenta, vamos fazer jogos, o que é possível explorar, sempre buscando as leituras que motivem trabalhar todas as áreas. A matemática, da Ciência, da história, da Geografia e isso é bom porque eles no início o primeiro eles tem aquele impacto, mas a gente continua trabalhando, depois eles mesmo vão pegando o gostinho e vão procurando, o que mais a gente pode trabalhar dentro da história (professora Alice-entrevista individual).

Depois as histórias, algumas histórias também que estão relacionadas a matemática do Beleléu e os números que ele quer uns trem lá que que esconde as coisas e aí eles tem que contar assim coelhinho que é uma história é muito bonitinha que é o lobo que acaba tendo um pesadelo com as ovelhinhas de tanto contar ovelhinhas e ele não pega no sono mas na verdade ele não é que ele não estava pegando no sono ele estava sonhando aí eles estão aqui que comeu a as ovelhinhas. E aí acha que está com dor de barriga e chama a mãe de fora e na verdade ele não tá com dor na barriga ele estava com fome mesmo ele não comeu ovelhinha nenhuma e também trabalha contagem numerais trabalhei aquele também do Ziraldo e até faz pouco tempo que é o os dez amigos que é uma história bem legal que também já trabalha o nome o apelido dos dedos (professora Dorothy-3ª encontro dialógico).

Trouxe a do gênio da lâmpada é uma atividade uma dinâmica onde ela apresentava o gênio aí eu tinha a gente conversava: Quem é esse filme? Quais são esses personagens? E o que ele faz hoje ele realiza quantos desejos? Ah, três desejos e aí tem umas lâmpadas ali embaixo que eu fiz aqui primeiramente eu não mostrava para eles, mas deixava todas as para baixa e a cada lâmpada tem um conceito, brinquedos, lugares, roupas, presentes, coisas para aprender e comidas aí deu um eles tinham que vir a minha mesa escolher uma lâmpada e aí eles tinham que ler o que estava escrito na lâmpada sem o meu auxílio, claro que eu tenho dois alunos que ainda não estavam alfabetizados no dia que eu fiz esse auxílio (professora Docinho-2ª encontro dialógico).

Vou trazer a mochila da Camila, não sei se vocês conhecem, com a Camila com a mochila e os desafios da Camila. Então ela a Camila vai aparecer e aí a minha intenção, eu não conheço a turma eu não sei se eles vão gostar muito, você gosta de música ou de brincadeira para trabalhar os sons, trabalhar composição, trabalhar com a mochila, trabalhar ritmo e composição de palavras (Sininho - 2ª encontro dialógico).

As professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa entendem que a contação de histórias se constitui como um recurso importante de suas práticas pedagógicas. Especialmente por favorecer uma ambiência escolar de maior leveza, possibilitando para que os conteúdos sejam abordados de forma mais lúdica e criativa. São momentos, de acordo com as docentes, onde os estudantes exercitam a imaginação, se percebem muitas vezes nos personagens e no mundo imaginário.

Identificamos em Soares (1999b), considerações ao problematizar que o texto literário é um texto para emocionar, para divertir, para dar prazer. Um prazer ligado à

experiência estética vivenciada pelo leitor ao lê-lo. A literatura é repleta de informações acerca do mundo que nos cerca e também sobre as relações humanas. Neste sentido, a autora propõe que a literatura ao se integrar ao ensino dos diferentes componentes curriculares não significa reduzir a leitura literária a um mero desencadeador temático de algum conteúdo escolar e sim aproveitar a densidade e riqueza do acervo literário para agregar conhecimentos e novos olhares sobre o que está sendo estudado.

O uso da contação de histórias e da leitura, segundo as professoras, é elemento chave da alfabetização significativa, ressaltando que a alfabetização e a formação do leitor compõem uma mesma finalidade, sendo processos indissociáveis. Nessa perspectiva, Lerner (2002) contribui com a discussão e elucida o sentido da leitura na escola, afirmando que

Na escola a leitura é antes de mais nada um objeto de ensino. Para que também se transforme num objeto de aprendizagem, é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno, o que significa - entre outras coisas - que deve cumprir uma função para a realização de um propósito que ele conhece e valoriza. Para que a leitura como objeto de ensino não se afaste demasiado da prática social que se quer comunicar, é imprescindível “representar” - ou “reapresentar”-, na escola, os diversos usos que ela tem na vida social.

Neste sentido, as professoras participantes do estudo revelam a partir de suas escolhas e definições 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 *et al.*, 2013, p. 110), o qual não pode prescindir da escuta cuidadosa acerca das necessidades e percursos dos estudantes.

Consideramos o protagonismo docente uma prerrogativa almejada a este processo, tendo em vista que caracteriza um profissional capaz de atender as demandas de seu trabalho de um modo próprio. Uma vez que tem consciência de seus projetos e ações, dirigindo-se a promover a aprendizagem dos estudantes com os quais atua. O incremento deste processo exige a reflexão e recriação permanente dos saberes construídos pelos professores do professor, favorecendo seu desenvolvimento profissional docente.

7 DIMENSÕES CONCLUSIVAS

O estudo desenvolvido teve como objetivo geral construir colaborativamente dimensões para a autoavaliação docente acerca das práticas pedagógicas de alfabetização. Para tanto, buscamos identificar práticas pedagógicas de referência de professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Santa Maria, com uma atuação no bloco de alfabetização de no mínimo 8 anos neste contexto.

A pesquisa procurou reconhecer os saberes docentes, identificando seus princípios e domínios das práticas pedagógicas no bloco de alfabetização. Para isso foram realizadas entrevistas e encontros dialógicos com o grupo de professores, apostando na possibilidade de diálogo e compartilhamento de suas práticas pedagógicas.

O estudo permitiu identificar a construção e reconstrução dos saberes constituídos pelas professoras ao longo de suas trajetórias de formação, revelando a atuação em diferentes contextos, e seus múltiplos desafios como mobilizadores do aprender docente. Processo permeado por sentimentos docentes de angústia, insegurança pedagógica, o que repercute em perspectivas de solidariedade docente, a partir do compartilhamento entre pares. No que se refere a avaliação de suas práticas evidenciamos dimensões relativas à autoavaliação individualizada como fonte da validação docente.

No que tange aos saberes da alfabetização evidenciamos os princípios e domínios pedagógicos como seus elementos constituintes. Os princípios destacados foram: mobilização dos estudantes ao aprender, a geração da necessidade, a ludicidade, o reconhecimento da diversidade de experiência dos estudantes, avaliação discentes, organização das rotinas, apoio e suporte das famílias. Já dos domínios do trabalho pedagógico, observamos a consciência fonológica, função social da escrita, leitura e contação de história.

Consideramos que os princípios e os domínios do trabalho pedagógico aproximam-se aos estudos do campo da alfabetização, os quais têm como referência de autores Ferreiro e Teberosky (1999), Lerner (2002), Freire (1989, 1996), Powaczuck (2008, 2012), Bolzan (2013), Soares (2019), Vigotsky (2021). Com isso destacamos que os saberes das professoras alfabetizadora aproximam-se das teorias e discussões que vem permeando o campo da alfabetização na contemporaneidade. Contudo, os saberes docentes revelam a experimentação que

os professores colocam em curso em suas práticas pedagógicas implicando em modos singulares de pensar e fazer a docência alfabetizadora.

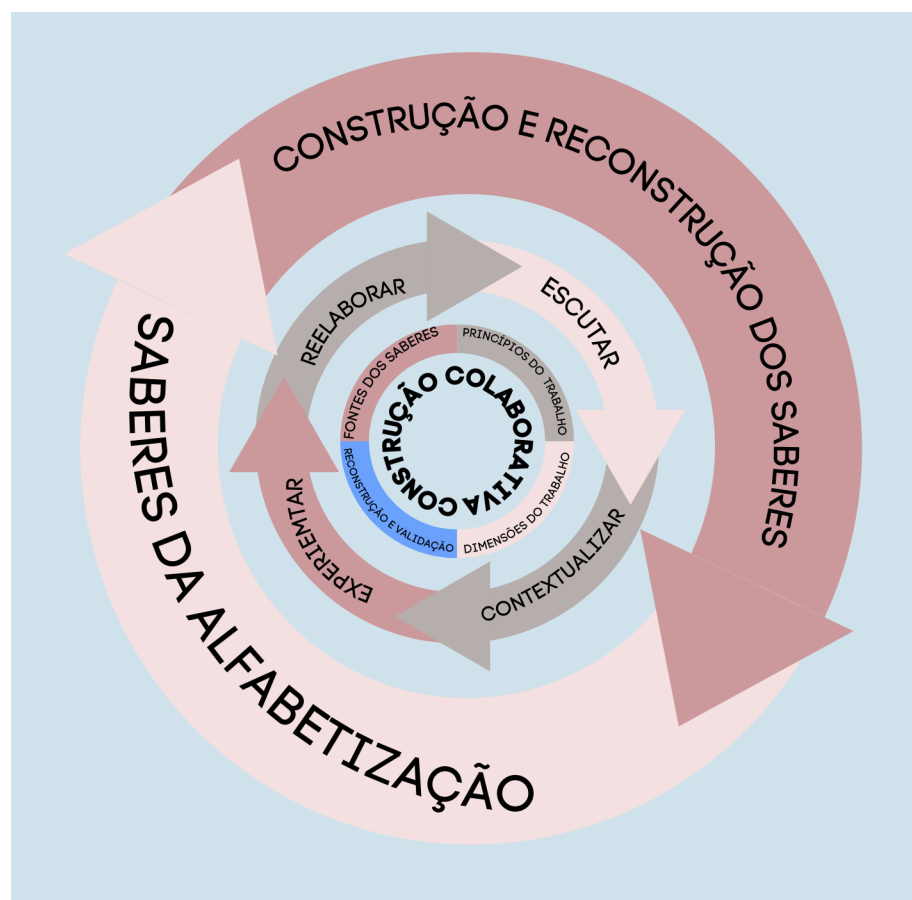
A pesquisa permitiu ainda, reconhecer que o compartilhamento entre pares é peça chave na construção de saberes. As docentes reconhecem o quanto necessitam dialogar com outros docentes, partilhar desafios, angústias e conquistas, no entanto, dada as condições de trabalho, ainda são escassos os espaços/ tempo de reflexão coletiva e colaborativa acerca das práticas pedagógicas em curso nos contextos escolares.

Como forma de qualificar as condições de trabalho docente na rede de ensino, acreditamos ser importante que pensemos em processos capazes de impulsionar o processo reflexivo dos professores, a partir de dispositivos para auto-avaliação docente acerca dos saberes e práticas pedagógicas consolidadas pelos professores ao longo de suas trajetórias.

Observamos nas narrativas docentes que a avaliação geralmente é construída pensando no desempenho do estudante, do que ele aprendeu ou ainda precisa aprender. No entanto, a avaliação dos processos de ensinagem (BOLZAN, 2002) ainda carecem de processos sistemáticos de análise.

Neste sentido, este estudo buscou identificar, analisar coletivamente e compartilhar práticas de alfabetização. Consideramos que os encontros dialógicos a partir do ECER vão ao encontro da discussão que nos propusemos na pesquisa. Acreditamos que o ECER permite que haja o movimento de experimentação, escuta sensível, contextualização das práticas e reelaboração docente para direcionar nosso pensamento para a construção e reconstrução dos saberes da alfabetização. Para tanto, apresentamos a partir da figura que segue, os princípios e domínios evidenciados no estudo com professoras alfabetizadoras:

Figura 13 – Mapa representativo do ECER



Fonte: Elaborados pela Autora a partir dos achados do estudo com as professoras alfabetizadoras da RME de Santa Maria (2022).

O percurso da pesquisa foi desafiador, no sentido de que necessitou a disposição das professoras participantes em compartilhar as práticas pedagógicas, dispor seu tempo para estar presente nos encontros dialógicos e estarem abertas a ouvir outras colegas ao mesmo tempo que também são ouvidas.

Porém, nem sempre a disposição foi suficiente tendo em vista as condições de falta de tempo e espaço para compartilhamento. O que observamos, portanto, é que é um desafio para gestores e docentes da rede chegarem a um consenso quanto às disposições de tempo dentro da carga horária dos professores estabelecidas em lei, para termos espaço de partilha e diálogo entre pares. As demandas nas escolas são cada vez maiores, o que exige do educador um esforço para atender essas demandas de aprendizagem dos estudantes e de sua própria formação. Especialmente após o período crítico da pandemia do COVID-19, que

levou ao isolamento de muitos estudantes e ao retornarem presencialmente para as salas de aula, evidenciaram grandes lacunas em suas aprendizagens.

O trabalho colaborativo entre docentes é considerado como um poderoso fator de aprendizagem profissional dos professores à medida que permite a ativação do pensamento docente, impulsionado a construção e reconstrução dos saberes docentes. Nesse sentido, este estudo vem contribuir a partir dos encontros dialógicos entre professoras alfabetizadoras da rede municipal de Santa Maria, trazendo o trabalho colaborativo e o protagonismo docente como destaque na investigação. Bolzan (2009) lembra que “o conhecimento pedagógico compartilhado vai sendo construído, mesmo de maneira incipiente, à medida que as professoras vão se colocando no grupo, dando opiniões, fazendo silêncio, retomando as questões, apitando alternativas, etc.” (p. 103).

Acreditamos que o compartilhamento de saberes a partir de encontros dialógicos, no intuito de partilhar as vivências dos professores, são dispositivos importantes para o suporte e fortalecimento profissional.

Todos os encontros, iniciando com as entrevistas individuais, foram de uma riqueza muito grande. Cada encontro foi pensado e planejado para que as participantes adquirissem um sentimento de pertencimento ao estudo, reconhecendo-o como um espaço de compartilhamento que viabilizasse a reflexão acerca das práticas pedagógicas. Assim emergindo a relevância do papel dos professores na vida dos estudantes, fomentando a valorização profissional.

Os encontros dialógicos iniciaram com um certo movimento de estranhamento e desconhecimento, que ao longo dos encontros foi se diluindo e se transformando em um grupo potente, com professoras alfabetizadoras disposta a contribuir com a qualificação profissional sua e de seus pares, no momento que aceitaram se inserir na pesquisa. Ao longo do estudo, cada participante foi se conhecendo e criando vínculos, o que foi impulsionador da possibilidade de continuidade da pesquisa.

As discussões caminharam na direção de alcançar os objetivos que foram propostos na pesquisa. Assim, pautamos reflexões na importância do docente realizar sua autoavaliação e para isso apresentamos como **produto técnico desta pesquisa um instrumento direcionado a avaliação das práticas pedagógicas na alfabetização**, o qual foi elaborado a partir dos dados que emergiram na pesquisa, os quais foram refletidos e discutidos pelas docentes participantes do estudo.

A proposta é que o professor possa analisar regularmente sua prática pedagógica a partir do instrumento de auto avaliação docente que poderá ser utilizado individualmente, bem como coletivamente, de forma a subsidiar o redimensionamento das práticas de alfabetização. Desta forma, apresentamos o instrumento de autoavaliação docente de forma online, por acreditarmos que dará um maior acesso. Ressaltamos que o instrumento está publicado no site www.issu.com, o qual caracteriza se como um recurso muito interessante que transforma publicações impressas em publicações virtuais, porém mantendo as características da ação de "folhear" só que utilizando o mouse. Ele utiliza arquivos em formato pdf e passa-os para flash (swf). O ISSUU permite compartilhar, comentar, publicar e utilizar o código embutido (embed code) para colocar em sites e blogs. O acesso se dá a partir da leitura do QRcode abaixo.



Apresentamos, ainda, uma versão impressa do instrumento, em documento anexo. Acreditamos que os resultados apresentados e defendidos ao longo da investigação possam vir a ser enriquecidos e complementados a partir de novos estudos, permitindo consolidar, revisar e ou ampliar o instrumento de autoavaliação desenvolvido.

Nesta perspectiva, assumimos sua incompletude e o desejo em dar continuidade na elaboração das ideias aqui apresentadas, tendo na revisão e na socialização dos instrumentos com professoras alfabetizadoras, a possibilidade de descortinar novos delineamentos a este campo de investigação.

Para tanto, ao finalizarmos o estudo apresentamos o parecer de duas professoras da rede municipal, as quais foram contatadas para avaliar o instrumento de avaliação desenvolvido. O parecer 1 foi enviado pela professora Pedagoga, Mestre em Educação que atua como coordenadora do segmento anos iniciais na Secretaria Municipal de Educação. Já o parecer 2 foi enviado pela professora

alfabetizadora da rede, Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação, atuando nos anos iniciais do ensino fundamental.

Parecer 1: Professora coordenadora do segmento anos iniciais na SMED.

Fico muito feliz pelo convite em participar do seu processo de pesquisa, ainda mais uma temática tão importante e necessária para a nossa Rede, tenho certeza que os resultados da pesquisa contribuirão para a reflexão e qualificação da nossa Rede Municipal de Ensino.

Abaixo envio alguns apontamentos e sugestões, caso você ache pertinente. Me coloco à disposição.”

PRINCÍPIO 2 - LUDICIDADE

Sugestão de redação:

3º Tenho diversificado as estratégias didáticas pedagógicas contemplando a ludicidade no processo de aprender dos estudantes.

4º As estratégias didáticas pedagógicas lúdicas empregadas têm favorecido o avanço das aprendizagens dos estudantes.

PRINCÍPIO 5 - GERAR A NECESSIDADE

Sugestão de redação:

3º As estratégias didáticas pedagógicas utilizadas para atender as necessidades de aprendizagem dos estudantes, têm favorecido o avanço das aprendizagens.

PRINCÍPIO 6 – ORGANIZAÇÃO DAS ROTINAS

Sugestão de redação:

2º A organização das rotinas pedagógicas têm considerado as necessidades e mobilizações dos estudantes favorecendo a aprendizagem.

PRINCÍPIO 7 – TRABALHO COLABORATIVO ENTRE DOCENTES

Quanto às questões de formação na escola e mantenedora, acredito na necessidade de ampliar as alternativas, pois as formações ofertadas por essas duas instituições podem não atender às necessidades dos professores, mas, mesmo assim, participam. Desse modo, sugiro:

- Tenho participado de ações de formação, dinamizadas pela gestão escolar.
- As ações de formação dinamizadas pela gestão escolar contemplam as minhas necessidades de aprendizagem docente.
- Tenho participado de ações de formação, dinamizadas pela mantenedora.
- As ações de formação, dinamizadas pela mantenedora, contemplam as minhas necessidades de aprendizagem docente.

DIMENSÃO 2 – Contação de Histórias

Sugiro incluir:- Tenho diversificado as obras ou gêneros textuais utilizados na contação de história.

DIMENSÃO 4 – Consciência Fonológica

A partir de um olhar global da Rede e das interações com professores e coordenadores pedagógicos, fica evidente a falta de conhecimento por parte desses profissionais sobre a importância da consciência fonológica no processo de alfabetização. Sugiro incluir uma ou mais questões sobre o entendimento do conceito e a referência do mesmo quanto à aprendizagem da leitura e escrita.

Parecer 2: Professora alfabetizadora na RME de Santa Maria

“Boa tarde, minha querida. Que honra receber a possibilidade de compartilhar minhas percepções sobre um instrumento de autoavaliação que já está muito lindo e rico. Gostaria de te parabenizar pela elaboração deste material tão potente, além de lindo esteticamente. Fiz um pequeno parecer, no sentido de contribuir com vocês para enriquecer essa autoavaliação, que espero que chegue aos nossos cadernos de chamada como um aliado pedagógico do plano de ensino de cada professor e escola. Uma avaliação que olhe o professor como sujeito do seu processo pedagógico, ameei! Segue meu parecer com algumas contribuições e me coloco à disposição para dialogar sobre cada uma delas, se assim for pertinente.”

PARECER DE ANÁLISE

O instrumento de autoavaliação docente apresentado pela pesquisadora aborda nove princípios do trabalho pedagógico. Estes princípios apresentam elementos importantes do trabalho docente considerando a aprendizagem dos estudantes e os processos de ensino pela qual a aprendizagem é mediada. Os sete primeiros princípios voltam-se mais para as questões da aprendizagem e os modos como o ensino está organizado, o que permite uma autoavaliação dos modos gerais de organização do ensino levando em consideração as necessidades dos estudantes, o trabalho em grupo, as estratégias de mobilização da aprendizagem, a avaliação da aprendizagem e o papel do lúdico nesse processo. Os outros dois, referem-se mais às questões docentes que se voltam para a relação com a família e o trabalho colaborativo entre professores. A escolha destes princípios foi muito pertinente pois elencam elementos importantes do trabalho pedagógico docente apresentando-se como uma base para uma prática com sentido e significado.

Sobre estes princípios, minha sugestão no item ludicidade seria acrescentar um ou dois itens que trouxessem a brincadeira e o jogo como algo que potencializa o lúdico. Também colocaria na mobilização para o aprender a questão da tecnologia, considerando o investimento da rede nas plataformas Aprimora, Árvore de Livros e outros sites e plataformas onde os próprios professores podem produzir seus jogos (como o wordwall, por exemplo), e os próprios livros didáticos, que também podem aparecer como algo que seja considerado como mobilizador da aprendizagem.

Ainda, acrescentaria mais um princípio voltado ao estudo e formação docente, no sentido de levar o professor a refletir sobre o seu estudo próprio para organizar seu ensino (eu estudo para poder ensinar?), e a formação continuada, seja ela em nível de pós-graduação, formação oferecida pela mantenedora, cursos e palestras, participações em grupos de pesquisas, entre outros.

As dimensões para o trabalho pedagógico apresentam elementos mais específicos do processo de alfabetização, pensando nos usos e funções da escrita como um conhecimento que é cultural. Minha sugestão para este item seria acrescentar duas dimensões, uma voltada especificamente para os diferentes tipos de textos, pensando que muitas vezes é feita a opção de trabalhar somente com poemas, por exemplo, e não se apresenta a charge. Considero importante aparecer

os diferentes tipos de texto. Ainda, nesse item, colocaria a dimensão das estações de aprendizagem, circuito de jogos ou atividades diversificados, visto que muitas pesquisas e teorias tem indicado que essas estratégias metodológicas produzem uma aprendizagem de qualidade nova, com sentido e significado. E, como um conhecimento que perpassou a formação continuada da nossa rede em 2021 e 2022, penso que poderá potencializar este instrumento de autoavaliação.

Por fim, destaco minha satisfação em ler e conhecer um instrumento de autoavaliação que olha o sujeito professor como autor do seu processo, perpassando uma autoavaliação que pode ser também do coletivo, visto que este instrumento deveria chegar até as coordenações e perpassar uma avaliação coletiva de cada escola. Esta, que poderia estar ao final de cada trimestre do caderno de chamada, permitindo uma reflexão que olhe para o que foi ensinado no trimestre e os modos pelo qual o trabalho foi desenvolvido. Parabéns a pesquisadora e sua orientadora por apresentarem um instrumento tão potente que retoma uma necessidade que é urgente, autoavaliar a nossa prática, no sentido de olhar para si, para escola e para o nós. Obrigada pela oportunidade em olhar este material e espero ter contribuído com a pesquisa de vocês.

As considerações destacadas pelas professoras alfabetizadoras indicam para a questões pertinentes à ampliação do instrumento desenvolvido, à medida que destacam questões que se dirigem ao favorecimento e redimensionamento das práticas de alfabetização.

A expectativa depositada é que o estudo realizado sirva de fomento às ações da política municipal de formação de professores da rede, a partir da discussão coletiva acerca do instrumento desenvolvido permitindo sua discussão e ampliação impulsionada pela reflexão colaborativa.

Consideramos, nesse sentido, que o estudo desenvolvido contribui para as discussões acerca dos saberes e da gestão das práticas de alfabetização educativas fortalecendo a argumentação em torno da necessidade de espaços sistematicamente organizados que possibilitem, aos professores discutirem e compartilhem experiências e saberes fomentando processos de autoavaliação docente e consequentemente a formação e a profissionalização docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Beatriz Carmo Lima de. **Apropriação da linguagem escrita como prática cultural**: reflexões sobre a realidade de duas turmas de 1º ano do ensino fundamental. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2015.

ALVES, Rubem. **Conversas sobre Educação**. 12. ed. Campinas, SP: Verus Editora, 2015.

ANDRE, Marli E. D. A.; Lüdke, Menga. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. Ed. E.P.U. 2012.

ARNOUT, Cristina I. S. **Formação continuada de professores: indicadores para uma política na rede municipal de Itaara**. 2019. Dissertação de Mestrado (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes. 2010.

BASTOS, Antônio Plínio Feitosa. **PADES - Processo para Autoavaliação Docente no Ensino Superior sobre suas Aulas**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Informática Aplicada da Universidade de Fortaleza – Unifor –, Mestrado em Informática Aplicada. 2021.

BITTENCOURT, Evaldo de Souza. Políticas de Educação na atualidade como desdobramento da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. In: MORAES, Bianca Mota de *et al.* (org.). **Políticas públicas de educação**. Rio de Janeiro, RJ: Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro; Universidade Federal Fluminense, 2017.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Pesquisa Narrativa Sociocultural: estudos sobre a formação docente**. Grupo de Pesquisa sobre Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior (GPFOPE). 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

_____. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOLZAN, D. P. V.; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. **Processos formativos nas licenciaturas: desafios da e na docência**. Roteiro, Joaçaba, v. 42, p. 107-132, maio/ago. 2017. DOI:<http://dx.doi.org/10.18593/r.v42i1.11550>

_____. Circuito de Atividades Diversificadas: leitura e escrita na escola. **Revista Contemporânea de Educação**. v. 13. n. 27. 2018.

_____. **Fundamentos da leitura e escrita**. 1. ed. UAB/CTE/UFSM. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2022.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, D. **Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade**. Educação. Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 3 (60), p. 489 – 501, Set./Dez. 2006.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, D. & de Aguiar. Pedagogia Universitária E Aprendizagem Docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, p. 13-26. 2010. <https://doi.org/10.7213/rde.v10i29.3043>

BONAT, Ana Paula Goulart. **Professoras iniciantes nos anos iniciais: saberes e práticas como perspectiva articuladora para a sua constituição docente**. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/FaE da Universidade Federal de Pelotas. RS. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa : vamos brincar de reinventar histórias : ano 03, unidade 04** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____. **Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019**. Política Nacional de Alfabetização. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br>. Acesso em: 20 jan. 2023.

_____. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). 2019b**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. **Programa é tempo de aprender**. 2019a. Disponível em: <http://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/sealf/curso/5401/unidade/2801/acessar?continue=false>.

CAPICOTTO, Adriana Dibbern. **Os Saberes do professor alfabetizador: entre o real e o necessário**. Dissertação de mestrado, Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista. 2017

CHIAPINOTO, Andreia. **Políticas Públicas e Gestão Educacional: distorção idade/ano na rede pública de educação no município de Santa Maria/RS**. Dissertação de mestrado. UFSM, 2022.

CLANDININ, D. Jean; CONELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. ILEEL/UFU. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CPEIP Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. **Marco para la Buena Enseñanza**. Ministerio de Educación. República de Chile. 2008.

EBERT, Sântia Lúcia Faé. **Práticas pedagógicas de leitura e escrita: um estudo investigativo no ciclo da alfabetização**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2016.

FARIA, Pollyanna Silva de Paulo. **Gestão Escolar, Acompanhamento Pedagógico e Práticas Escolares: Um estudo sobre a eficácia escolar em três escolas estaduais de Belo Horizonte**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. 2018.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução de Horácio Gonzáles *et al.* 26. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 2001.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 25. ed. 1996.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A Pesquisa de Abordagem Histórico-cultural: um Espaço Educativo de Constituição de Sujeitos**. 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br> > download. Acessado em: 01 set. 2022.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Unijui, Ijui, 2006.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, p.31-61), 2013. Esse texto é tradução do capítulo inicial da obra *La vie des enseignants – Évolution et Bilan d'une profession* (Neuchâtel – Paris: Delachaux et Niestlé, 1989).

JACOMINI, Márcia Aparecida. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 557-572, set./dez. 2009.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Tradução Cristina Antunes. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. (Coleção Educação: Experiência e Sentido)

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOPES, Kelly Cristina Pereira. **As repercussões do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na ótica de docentes**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG. 2019.

LURIA, A.R. O **Desenvolvimento da Escrita na Criança**. In: VIGOTSKI L.S.; LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 10ª. ed. São Paulo: Ícone, 2006, p. 143-189.

MACHADO, Keyla Cristina da Silva. **Saberes Construídos e Mobilizados na Prática Pedagógica do Professor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

MALUF, Maria Regina; SANTOS, Maria José dos (organizadoras). **Ensinar a ler**: das primeiras letras à leitura fluente. Curitiba: CRV, 2017.

Marcelo, Carlos; VAILLANT, Denisse. **Hacia una formación disruptiva de docentes**. 10 claves para el cambio. Madrid: Narcea de Ediciones. Col. "Educación Hoy Estudios". 2018.

MASSA, Mônica de Souza. **Ludicidade**: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito. 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br>. Acesso em: 20 jan. 2023.

MELLO, Suely Amaral de. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. **Introdução à Psicologia da Educação**. São Paulo: Avercamp, 2004.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Online. Disponível: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/ENCONTRO/>. Acesso em: 13 fev. 2023.

MOOJEN, S. *et al.* CONFIAS - **Consciência Fonológica**: Instrumento de Avaliação Sequencial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MORALES, Alicia Rivera. **Como transitar de uma concepção distinta de evaluación a la acción evaluativa?** Artigo publicado na Pearson Blue Skies: nuevas concepciones sobre el futuro de educación superior em Latinoamérica. 2014. Disponível em:

<http://latam.pearsonblueskies.com/2014/como-transitar-de-una-concepcion-distinta-de-evaluacion-a-la-accion-evaluativa/>. Acesso em: 20 jan. 2023.

MOROSINI, Costa Marília. Estado de conhecimento e questões do campo científico Educação. **Revista do Centro de Educação**, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./ abr. 2015.

MOROSINI, Marília; SANTOS, Pricila Kohls; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. CRV. 1. Ed. 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da Alfabetização**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. **A pedagogia do sucesso: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência**. 12. ed. São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 2002.

PEREIRA, Débora Pinheiro. **O Programa Municipal de Letramento a Alfabetização (PROMLA) e sua Implicação na Gestão do Trabalho Pedagógico**. Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. Cortez: São Paulo, 2006.

PNA: O que o Mec pensa sobre Alfabetização? **Revista Nova Escola**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18313/pna-o-que-o-mec-pensa-sobre-alfabetizacao>. Acesso em: 10 set. 2020.

POWACZUCK, A. C. H. **As trajetórias formativas e os movimentos construtivos da professoralidade alfabetizadora (2008)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria/ RS.

POWACZUK, Ana Carla Hollweg *et al.* **As redes colaborativas como princípio da pesquisa e da formação**. IX Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas (Eiipe). Paraná, 22, 23, 24, 27 Y 28 de Septiembre de 2021. Gabriela Andretich (Organizadora). Asociación de Universidades Grupo Montevideo- Núcleo Educación Para La Integración. Programa De Políticas Educativas. Universidad Nacional De Entre Ríos

POWACZUK, Ana Carla Hollweg. **Movimentos da professoralidade: a tessitura da docência universitária**, 2012. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

RIBEIRO, Vanda Mendes; VÓVIO, Cláudia Lemos. Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, p. 71-87, set. 2017.

RIZZO, Joselma de Souza Mendes. **O ensino das relações sons e letras e letras e sons no contexto da alfabetização no município de Vitória**. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

SAMPIERI, Roberto Hernadez; COLLADO, Carlos Fernadez; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. Trad. Daisy Vaz Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTA MARIA. Programa Municipal: **Conexão De Saberes**. Município de Santa Maria, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Biblioteca Nacional de Portugal. 2020.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Jan. Fev. Mar. Abr/2004, P. De 5 A 17

SOARES, M. Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos. **Revista Pátio, ano VIII**, n. 29, p. 20, fev./abr. 2004a.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1. ed. 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2019a.

SOARES, Magda. Magda Soares: “eu nunca vi um período tão assustador como este de agora na educação”. **Revista Educação**, 2019b. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2019/01/16/magda-soares-educacao>.

SOARES, Magda. Entrevista com Magda Soares. **Revista Nova Escola**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/15004/vivi-o-estado-novo-e-passei-pela-ditadura-mas-nunca-vi-um-periodo-tao-assustador-como-este-na-educacao>. Acesso em: set. 2020.

SOARES, Magda Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01>>. Acesso em: 12 nov. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes. Edição do Kindle, 2014.

TEODORO, Wanderson Luís. **CONSTRUINDO UMA ESCOLA EFICAZ: boas práticas em escolas localizadas em contexto de vulnerabilidade social do município de Águas de Lindóia – São Paulo**. Dissertação de mestrado, Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. 2019.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotsky**. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão popular, 2021.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** In: Vygotsky, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (10a. ed., pp.103-118). São Paulo: Ícone, 2007.

YOT-DOMÍNGUEZ, Carmen; MARCELO, Carlos. **Estrategias de Aprendizaje Formal y no Formal de Docentes para su Desarrollo Profesional:** Diseño y Validación de un Instrumento. Artigo publicado em Archivos analíticos de políticas educativas Revista académica evaluada por pares, independiente, de acceso abierto y multilingüe. Universidad de Sevilla-España. 2022.

ANEXOS

Saberes docentes de professores alfabetizadores: domínios para auto avaliação docente.



Ana Paula Barbosa Colvero
Ana Carla Hollweg Powaczuk



CARA PROFESSORA

Este material apresenta um instrumento desenvolvido sobre os domínios para a autoavaliação docente das práticas pedagógicas de alfabetização. Foi construído colaborativamente a partir de encontros dialógicos entre professoras alfabetizadoras na rede municipal de ensino do município de Santa Maria. O instrumento, dirigido a professores alfabetizadores, é resultado da pesquisa aplicada e implicada desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - Mestrado em Educação. O estudo vincula-se ao grupo de pesquisa Grupo de Pesquisa Práticas e Formação para Docência: educação básica e superior (GPDOC), coordenado pela professora Dr^a. Ana Carla Hollweg Powaczuk.



AUTOAVALIAÇÃO: A VALIDAÇÃO E ELABORAÇÃO DOS SABERES DOCENTES



A alfabetização almejada é aquela capaz de promover a apropriação do ler e do escrever permitindo que os sujeitos intervenham no mundo criticamente, favorecendo aos diferentes estudantes o reconhecimento de que podem recorrer aos textos para buscar respostas para os problemas do seu cotidiano, encontrar informações para compreender aspecto do mundo e que são objeto de suas preocupações.

Construir uma prática de alfabetização que atenda a esta perspectiva, exige dos professores a instauração de processos reflexivos que favoreçam a autoavaliação acerca das ações desenvolvidas no dia a dia do trabalho com os estudantes. De acordo Gauthier (1998) falar de exercício, de trabalho e de reflexão sobre a ação docente coloca em evidência a necessidade de praticar habilidades específicas de refletir sobre a própria ação a fim de qualificar o trabalho docente.

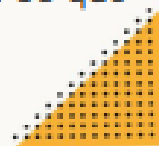


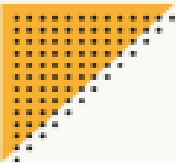
O docente possui um saber experiencial e prático muito rico, que ao ser analisado e reconhecido impulsiona o protagonismo docente.

Para tanto, o processo de elaboração de experiências vivenciadas pelos professores se configura como um dispositivo para a construção e reconstrução dos saberes da docência, fazendo-se necessário sobretudo uma prática reflexiva que promova mudanças e transformações (TARDIF, 2014, GARCIA, 2015, GAUTHIER, 2006)

É no cotidiano da sala de aula que os saberes são validados e reconstruídos, desafiando a auto reflexão da permanente prática. Com isso, a autoavaliação é fundamental para enriquecer as práticas docentes. Um processo que exige um caminho de reflexão sobre a ação e transcendência do cotidiano. O professor por meio da autoavaliação, pode debruçar-se sobre o trabalho pedagógico desenvolvido e identificar suas qualidades e potencialidades de educador/a, assim como, verificar suas lacunas e necessidades formativas (MORAES, 2014)

Assim, apresentamos no instrumento um conjunto de domínios considerados importantes por professoras alfabetizadoras experientes para impulsionar a prática exitosa de alfabetização dos estudantes. Cada uma dos domínios e princípios estão indicados com a possibilidade de registro, considerando a frequência de que ocorrem ou não em suas práticas pedagógicas.



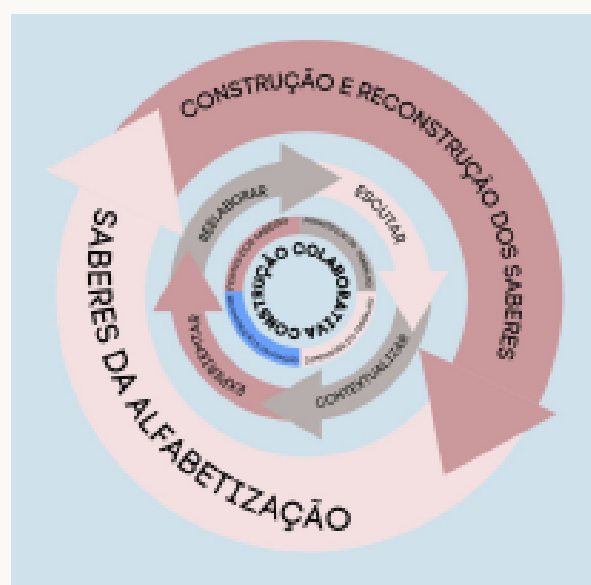


Logo, a ideia é que os professores possam utilizar como um recurso para favorecer a análise sobre o que vem sendo contemplado em suas práticas, bem como do que precisa ser foco de maior investimento. Para tanto, a proposta é que os professores respondam e periodicamente o instrumento de forma a subsidiar a análise e o redimensionamento das práticas de alfabetização, impulsionando a auto formação e profissionalização docente.

Sugerimos que a análise e a reflexão possa ser compartilhada com outros professores, colegas de profissão, pois o processo de reflexão compartilhada alicerçada sobre o fazer pedagógico possibilita a ativação do pensamento docente. Essa possibilidade de reflexão permite a tessitura de ideários que vão se redesenhando de forma compartilhada, criando-se uma rede de interações que vai sendo produzida, à medida que os professores têm a oportunidade de confrontarem seus saberes e fazeres, favorecendo assim, o processo de aprender a ser professor. (POWACZUCK e BOLZAN, 2017).



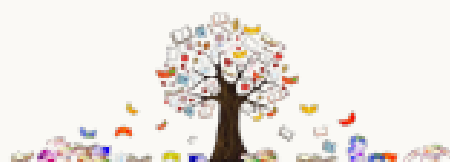
Nosso estudo evidenciou que a autoavaliação é favorecida quando os professores têm a possibilidade de refletirem colaborativamente acerca de seus saberes, tendo a Escuta, a Contextualização, a Experimentação como dimensões impulsionadoras da Reelaboração das práticas pedagógicas de alfabetização.



Mapa do ECER
construído a partir
dos encontros
dialogicos.

INSTRUÇÃO

Leia atentamente cada uma das questões e reflita sobre a prática que vem desenvolvendo, de acordo com a frequência com que realiza os domínios abaixo apresentados.



PRINCÍPIOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO



MOBILIZAÇÃO PARA O APRENDER DOS ESTUDANTES

- Tenho compartilhado experiências acerca das práticas pedagógicas com meus colegas que contribuem para a organização do trabalho pedagógico com meus estudantes?
() SIM () NÃO () TALVEZ
- O envolvimento dos estudantes nas atividades indicam avanços nas aprendizagens?
() SIM () NÃO () TALVEZ
- Tenho diversificado as estratégias pedagógicas para mobilizar o aprender dos meus estudantes?
() SIM () NÃO () TALVEZ
- O que me proponho a qualificar as estratégias pedagógicas para que haja a mobilização do aprender dos estudantes?



GERAR A NECESSIDADE

- Tenho desenvolvido estratégias didáticas pedagógicas considerando as necessidades de aprendizagem dos meus estudantes?
() SIM () NÃO () TALVEZ
- Tenho diversificado as estratégias didáticas pedagógicas para atender as necessidades de aprendizagem dos estudantes?
() SIM () NÃO () TALVEZ



- As estratégias didáticas pedagógicas para atender as necessidades de aprendizagem dos estudantes tem permitido impulsionar o redimensionamento da minha prática?

() SIM () NÃO () TALVEZ

- O que posso qualificar nas estratégias pedagógicas para que atender as necessidades de aprendizagens dos estudantes?



LUDICIDADE

- Tenho contemplado espaços lúdicos no planejamento das estratégias pedagógicas?

() SIM () NÃO () QUASE SEMPRE

- A perspectiva do uso de jogos e brincadeiras nas práticas educativas têm considerado as experiências e vivências dos estudantes?

() SIM () NÃO () QUASE SEMPRE

- Os jogos e brincadeiras utilizados nas mediações pedagógicas têm favorecido o avanço das aprendizagens dos estudantes?

() SIM () NÃO () QUASE SEMPRE

- Como posso qualificar as estratégias pedagógicas utilizando jogos e brincadeiras para que haja maior aprendizagem dos estudantes?



RECONHECER A DIVERSIDADE DE EXPERIÊNCIAS DOS ESTUDANTES

- Tenho desenvolvido estratégias didáticas pedagógicas que favorecem a manifestação da diversidade de experiências dos estudantes?

() SIM () NÃO () QUASE SEMPRE

- Tenho considerado as diferentes experiências dos estudantes na organização e desenvolvimento da prática educativa?

() SIM () NÃO () QUASE SEMPRE





- Tenho diversificado as estratégias didáticas pedagógicas para atender as diferentes experiências dos estudantes?

() SIM () NÃO () QUASE SEMPRE

- Como posso qualificar as estratégias pedagógicas utilizando diversidade de experiências dos meus estudantes?



AVALIAÇÃO DISCENTE

- Tenho desenvolvido instrumentos de avaliação discente para diagnosticar a aprendizagem dos estudantes?

() SIM () NÃO () QUASE SEMPRE

- Utilizo diferentes instrumentos de avaliação discente para diagnosticar a aprendizagem dos estudantes?

() SIM () NÃO () QUASE SEMPRE

- Os instrumentos de avaliação discente por mim utilizados tem favorecido o avanço das aprendizagens dos estudantes?

() SIM () NÃO () QUASE SEMPRE

- Como posso qualificar minha prática a partir do diagnóstico obtido dos instrumentos de avaliação discente?



ORGANIZAÇÃO DAS ROTINAS

- Tenho organizado rotinas pedagógicas que favorecem a aprendizagem dos meus estudantes?

() SIM () NÃO () QUASE SEMPRE

- A organização das rotinas pedagógicas têm considerado as necessidades e mobilizações dos estudantes favorecendo nas aprendizagens?

() SIM () NÃO () QUASE SEMPRE





- A organização das rotinas pedagógicas têm sido elaborada colaborativamente com meus estudantes?

() SIM () NÃO () QUASE SEMPRE

- Como qualificar minha prática a partir das rotinas pedagógicas, levando a um redimensionamento?



APOIO E SUPORTE DAS FAMÍLIAS

- Tenho mantido diálogo sistemático com as famílias dos meus estudantes, a partir de estratégias, organizadas e dinamizadas, por mim com este propósito?

() SIM () NÃO () QUASE SEMPRE

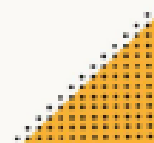
- Tenho mantido diálogo sistemático com as famílias dos meus estudantes, a partir de estratégias organizadas e dinamizadas pela escola com este propósito.

() SIM () NÃO () QUASE SEMPRE

- Tenho diversificado as estratégias direcionadas para diálogo com as famílias dos meus estudantes?

() SIM () NÃO () QUASE SEMPRE

- A partir do diálogo e suporte das famílias, como posso redimensionar minhas estratégias pedagógicas?





DOMÍNIOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO



CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

- Tenho desenvolvido estratégias didáticas pedagógicas direcionadas ao desenvolvimento da Consciência Fonológica?
() SIM () NÃO () QUASE SEMPRE
- Tenho diversificado as estratégias didáticas pedagógicas direcionadas ao desenvolvimento da Consciência Fonológica?
() SIM () NÃO () QUASE SEMPRE
- As estratégias didáticas pedagógicas direcionadas ao desenvolvimento da Consciência Fonológica tem favorecido o avanço das concepções dos estudantes acerca da escrita?
() SIM () NÃO () QUASE SEMPRE
- Qual a importância de desenvolver estratégias pedagógicas direcionadas à consciência fonológica para a aprendizagem dos meus estudantes?



FUNÇÃO SOCIAL DA ESCRITA

- Tenho desenvolvido estratégias didáticas pedagógicas considerando a função social da escrita?
() SIM () NÃO () QUASE SEMPRE
- Tenho diversificado as estratégias didáticas pedagógicas considerando a função social da escrita?
() SIM () NÃO () QUASE SEMPRE
- As estratégias didáticas pedagógicas considerando a função social da escrita têm





As estratégias didáticas pedagógicas considerando a função social da escrita têm favorecido o avanço das aprendizagens dos estudantes?
() SIM () NÃO () QUASE SEMPRE

- Como posso qualificar as estratégias pedagógicas acerca da função social da escrita para favorecer a aprendizagem do meu estudante?



CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

- Tenho desenvolvido estratégias didáticas pedagógicas de contação de história?
() SIM () NÃO () QUASE SEMPRE
- Tenho diversificado as estratégias didáticas pedagógicas de contação de história?
() SIM () NÃO () QUASE SEMPRE
- As estratégias didáticas pedagógicas de contação de história têm favorecido o avanço das aprendizagens dos estudantes?
() SIM () NÃO () QUASE SEMPRE
- Qual a importância da contação de histórias para a aprendizagem dos meus estudantes?



LEITURA

- Tenho desenvolvido estratégias didáticas pedagógicas direcionadas ao desenvolvimento da leitura?
() SIM () NÃO () QUASE SEMPRE
- Tenho diversificado as estratégias didáticas pedagógicas direcionadas ao desenvolvimento da leitura?
() SIM () NÃO () QUASE SEMPRE
- As estratégias didáticas pedagógicas direcionadas ao desenvolvimento da leitura têm mobilizado o aprender dos estudantes?
() SIM () NÃO () QUASE SEMPRE
- Como posso qualificar os momentos de leitura para favorecer a aprendizagem dos meus estudantes?



Leituras recomendadas:



A CONSTRUÇÃO DA PROFESSORALIDADE ALFABETIZADORA

Ana Carla Hollweg Powaczuk - UFSM



CIRCUITO DE ATIVIDADES DIVERSIFICADAS: LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA

Dóris Pires Vargas Bolzan (UFSM)

Ana Carla Hollweg Powaczuk (UFSM)

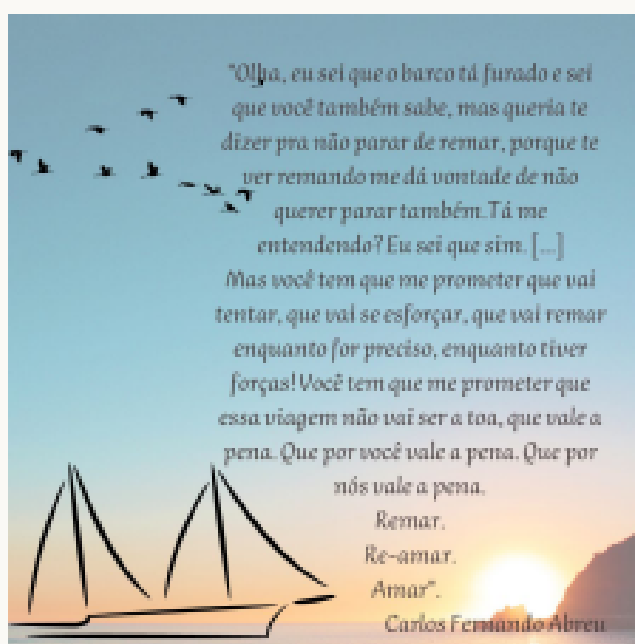


CULTURA ESCRITA: APRENDER A LER E ESCREVER NA ESCOLA

Doris Pires Vargas Bolzan (UFSM)

Eliane Aparecida Galvão das Santos (UFN)

Ana Carla Hollweg Powaczuk(UFSM)



**BOM
TRABALHO!**