

Saberes de professores alfabetizadores: princípios e domínios para autoavaliação docente



Ana Carla Hollweg Powaczukⁱ 

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil

Ana Paula Barbosa Colveroⁱⁱ 

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil

Resumo

O artigo aborda a relação entre os saberes docentes e os processos de autoavaliação de forma compartilhada. Parte-se do estudo qualitativo, desenvolvido a partir de entrevistas narrativas e encontros dialógicos (Bakhtin, 2010; Bolzan, 2019; Freitas, 2009; Vigotsky, 2021), os quais permitiram identificar as práticas pedagógicas de referência de professoras atuantes no ciclo de alfabetização, bem como reconhecer os princípios e os domínios pedagógicos priorizados pelas professoras ao dinamizarem seu trabalho. Considera-se que os saberes advindos da experiência docente possibilitam a construção de um repertório eficaz de soluções adquiridas durante uma longa prática do ofício (Gauthier *et al.*, 2006; Tardif, 2007), caracterizando práticas de referências das docentes, nas quais se podem evidenciar princípios pedagógicos e domínios de abrangência. Tais dimensões, ao serem discutidas e compartilhadas, revelam-se impulsionadoras da autoavaliação docente (Fernandes, 2008; Morales, 2014), fomentando a reflexão das práticas pedagógicas em curso, favorecendo a transformação e a reelaboração docente.

Palavras-chave

alfabetização; práticas pedagógicas de referência; autoavaliação docente; saberes docentes.

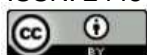
Knowledge of literacy teachers: principles and domains for teacher self-assessment

Abstract

The article deals with the relationship between teaching knowledge and self-assessment processes in a shared way. Part-se of the qualitative study, developed from narrative interviews and dialogic encounters (Bakhtin, 2010; Bolzan, 2019; Freitas, 2009; Vigotsky, 2021) which will allow us to identify the reference pedagogical practices of teachers working in the literacy cycle, well How to recognize the principles and the pedagogical domains prioritized by the teachers to energize their work. We consider that the knowledge derived from teaching experience makes it possible to build an effective repertoire of solutions acquired during a long practice of the trade (Gauthier *et al.*, 2006; Tardif, 2007), characterizing practices of references of teachers, thus we can demonstrate pedagogical principles and domains of abrangência These dimensions will be discussed and shared, revealing drives for teacher self-assessment (Fernandes, 2008, Morales, 2014) encouraging reflection on ongoing pedagogical practices, favoring teacher transformation and reworking.

Keywords

literacy; reference pedagogical practices; teacher self-assessment; teaching knowledge.



Conocimiento de los maestros de alfabetización: principios y dominios para la autoevaluación docente

Resumen

El artículo discute la relación entre los saberes docentes y los procesos de autoevaluación de forma compartida. Se parte de un estudio cualitativo, desarrollado a partir de entrevistas narrativas y encuentros dialógicos (Bakhtin, 2010; Bolzan, 2019; Freitas, 2009; Vigotsky, 2021), que permitieron identificar las prácticas pedagógicas de referencia de docentes que actúan en el ciclo de alfabetización, así como la forma de reconocer los principios y dominios pedagógicos priorizados por los docentes cuando agilizan su trabajo. Se considera que los saberes provenientes de la experiencia docente posibilitan la construcción de un repertorio efectivo de soluciones adquiridas durante una larga práctica del oficio (Gauthier *et al.*, 2006; Tardif, 2007), caracterizando las prácticas de referencia de los docentes, de las cuales se pueden evidenciar principios pedagógicos y dominios de cobertura. Tales dimensiones, cuando discutidas y compartidas, resultan estar impulsando la autoevaluación de los docentes (Fernandes, 2008, Morales, 2014), favoreciendo la reflexión sobre las prácticas pedagógicas en curso, favoreciendo la transformación y la reelaboración docente.

Palabras clave

alfabetización; prácticas pedagógicas de referencia; autoevaluación del docente; saberes docentes.

1 Introdução

O cenário vivenciado nas escolas no que tange ao direito das crianças à alfabetização, especialmente considerando o período pandêmico¹, exige que se pense em políticas em diferentes esferas, capazes de qualificar e intensificar as práticas pedagógicas direcionadas à concretização da alfabetização como um direito de todos.

Há um conjunto de direcionamentos relativos ao que se precisa desenvolver com as crianças com vistas ao processo de alfabetização, como podemos evidenciar na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que estabelece conhecimentos, competências e habilidades que precisam ser desenvolvidos pelos estudantes ao longo dos três primeiros anos do ensino fundamental. Contudo, o modo como o professor desenvolve

¹ Esta já era uma condição necessária antes do contexto da pandemia da Covid-19. Contudo, diante do impacto do contexto pandêmico às aprendizagens dos estudantes, essa dimensão ganha maior urgência, diante das lacunas de aprendizagens geradas pelas desigualdades de acesso e condições de nossos estudantes no ano de 2020/2021. De acordo com a *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” (Brasil, 2021, p. 2).

as práticas pedagógicas carece de processos mais sistemáticos de análise e problematizações, uma vez que as dinâmicas de autoavaliação docente das práticas repousam sobre processos individualizados e espontaneamente dirigidos.

Consideramos que é preciso dar maior atenção aos modos como se estabelecem os processos de construção e validação das práticas docentes, em especial sobre os saberes e ações que constituem as práticas pedagógicas cotidianas dos professores (Bonat, 2020; Capicotto, 2017; Faria, 2018; Lopes, 2019; Machado, 2017; Pereira, 2022; Teodoro, 2019).

A instauração de processos que fomentem a autoavaliação é imprescindível para o avanço das questões que envolvem a qualificação das práticas docentes no processo de alfabetização e, conseqüentemente, da formação docente, pois falar 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 *et al.*, 2006).

A autoavaliação docente, nessa perspectiva, caracteriza-se como um dispositivo importante de formação docente, tendo em vista que favorece processos sistemáticos de reflexão acerca das práticas pedagógicas cotidianas dos professores (Bastos, 2021; Faria, 2018; Yot-Domín; Marcelo, 2022). Tal condição é fundamental para impulsionar transformações nos modos de fazer docente, especialmente quando ocorre de forma compartilhada com os colegas da profissão.

Essa perspectiva mobilizou o estudo desenvolvido, que 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 atuantes havia mais de dez anos no ciclo de alfabetização da rede pública municipal de educação de Santa Maria, Rio Grande do Sul (RS), bem como reconhecer os princípios e domínios balizadores das práticas docentes.

Tomamos como pressupostos do estudo a premissa que a docência se constrói com as experimentações, construções e desconstruções, remetendo-nos ao reconhecimento dos saberes experienciais das professoras participantes do estudo (Gauthier *et al.*, 2006, Tardif, 2007), como “[...] uma experiência de identidade que não

pertence ao saber teórico ou prático, mas da vivência e mistura-se dessa forma aspectos pessoais e profissionais” (Tardif, 2007, p. 52).

Os saberes advindos da experiência docente possibilitam a construção de um repertório eficaz de soluções adquiridas durante uma longa prática do ofício, o que, neste estudo, denominamos de práticas de referência. Tal construção abrange um conjunto de ações e perspectivas, que denominamos de princípios pedagógicos e domínios de abrangência. Compreendemos por domínios de abrangência as áreas e dimensões do conhecimento que os professores abordam e desenvolvem em sua prática docente. Os domínios podem variar conforme a instituição de ensino, mas geralmente incluem áreas priorizadas no planejamento e na organização das aulas. No que se refere aos princípios, consideramos as dimensões priorizadas na dinâmica organizacional da aula (CPEIP, 2008).

É importante considerar que as práticas de referência, levando em conta seus princípios e domínios, possuem uma dimensão de reprodução, o que, de certa forma, transforma o professor em um profissional mais seguro em seus saberes e fazeres. Esse saber experiencial, porém, muitas vezes, é um saber que fica restrito ao professor, um saber privado na sala de aula. Testado pelo professor muitas vezes, torna-se um tanto limitado, por ser baseado em pressupostos e julgamentos que não são verificados por meio de métodos científicos. Esse processo, de acordo com Gauthier *et al.* (2006, p. 187), incide na fragilização do desenvolvimento profissional docente:

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 porque 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.

Nessa perspectiva, pautamos nosso estudo na possibilidade de reconhecimento e compartilhamento dos saberes docentes como forma de valorizar os professores tanto na sua formação inicial e continuada quanto nas suas práticas. Concordamos com Bolzan e Powaczuk (2017) quando enfatizam que muitos professores se sentem solitários, na maioria das vezes, 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.

Assim, consideramos relevante e potente a construção de um instrumental capaz de impulsionar a análise e a autoavaliação da prática docente, a partir do reconhecimento, análise e discussão compartilhada acerca dos domínios e princípios balizadores das práticas de referência das professoras. Acreditamos que tais dimensões, ao serem discutidas e compartilhadas, revelam-se impulsionadoras à autoavaliação docente (Fernandes, 2008; Morales, 2014), fomentando a reflexão das práticas pedagógicas em curso, favorecendo a transformação e a reelaboração docente.

Morales (2014) 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 nas docências compartilhadas e na defesa do patrimônio de conhecimentos e de experiências dos professores.

Nesse sentido, neste trabalho apresentamos um recorte do estudo desenvolvido, destacando os domínios e princípios pedagógicos evidenciados nas práticas de referência de professoras alfabetizadoras, argumentando sobre a importância da reflexão colaborativa entre pares para a autoavaliação docente.

2 Abordagem metodológica

O estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa narrativa de cunho sociocultural, pautada em análises dos processos de construção coletiva dos sujeitos. Coloca-se, assim, como imprescindível a atenção acerca das condições/ mediações socioculturais a partir das quais os sujeitos elaboram e constroem suas ideias e ações. Tomamos como pressuposto que nada pode ser compreendido de forma isolada, descontextualizada, sendo, portanto, necessário levar em conta a teia de significados e sentidos construídos num dado universo, dentro de uma determinada situação cultural, situado num certo tempo e espaço (Bakhtin, 2010; Bolzan, 2022; Freitas, 2009; Vygotsky, 2021).

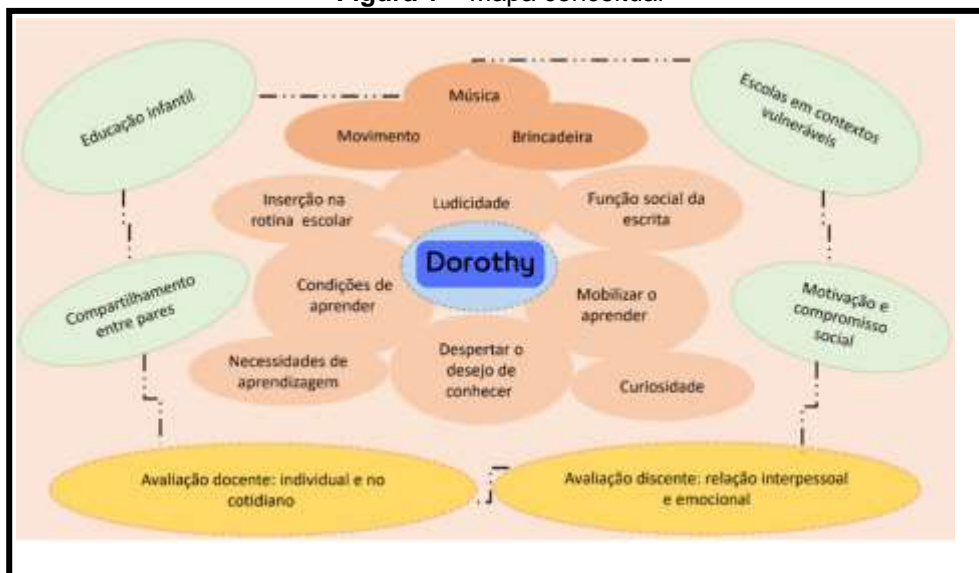
Os sujeitos da investigação foram quatro professores experientes² atuantes havia mais de 10 anos no ciclo de alfabetização, ou seja, nos três primeiros anos do

² Esse critério está respaldado nos estudos de Huberman (2013), que indica que, quando o docente chega a 8 a 10 anos de carreira, ele atinge uma fase ou estágio de “comprometimento definitivo”,

ensino fundamental, do município de Santa Maria/RS, localizado na região central do Rio Grande do Sul/Brasil.

Os instrumentos da investigação foram entrevistas narrativas individuais e encontros dialógicos pautados nas dimensões de Escuta, de Contextualização, de Experimentação e de Reelaboração (ECER) (Powaczuk *et al.*, 2021). As entrevistas narrativas tiveram como objetivo identificar práticas pedagógicas de referência das professoras alfabetizadoras, procurando reconhecer os domínios e os princípios balizadores das práticas pedagógicas. Finalizadas as entrevistas, realizamos a transcrição literal das entrevistas e passamos a uma análise prévia das narrativas, a partir das quais elaboramos mapas conceituais, procurando compreender os saberes docentes e suas fontes, os domínios e os princípios balizadores das práticas de alfabetização, bem como os aspectos relativos à avaliação, conforme a Figura 1.

Figura 1 – Mapa conceitual



Fonte: Elaborada da entrevista individual de cada uma das professoras participantes do estudo (2023).

Na sequência, realizamos cinco encontros dialógicos, que tiveram como objetivo analisar e problematizar, de forma colaborativa, os princípios e os domínios balizadores das práticas de referência das docentes.

“estabilização” e “tomada de responsabilidade”. Isso significa que o sujeito passa a se comprometer definitivamente com a sua profissão de professor. Huberman (2013) ainda ressalta que a estabilização carrega um significado de pertencer a um corpo profissional e à independência (libertação, emancipação). Consideramos ainda, na seleção dos docentes, os indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2019 das escolas municipais, professores que atuam em escolas com maiores números no IDEB de 2019 e escolas com IDEB mais baixo, com situações de vulnerabilidade social acentuada.

A investigação primou pela perspectiva colaborativa narrativa como fonte da compreensão acerca dos valores e dos sentidos sobre o ser professor, apostando na reflexão compartilhada como viés para a construção de possibilidades de *experenciamento* e de reelaboração dos saberes docentes.

Os encontros dialógicos a partir da abordagem colaborativa envolveram as dimensões da ECER. A Escuta, como fundamento do diálogo, considerando que não há exercício do diálogo sem o exercício da escuta. Nessa direção, cada docente foi mobilizada a narrar suas trajetórias e saberes e a pensar a sua prática e seus desafios como professoras alfabetizadoras.

Os encontros dialógicos visaram à aproximação acerca dos significados elaborados pelas professoras, respeitando as suas individualidades e os seus contextos. Foram momentos de diálogo, partilha e elaboração docente, considerando as possibilidades de Contextualização, Experimentação e Reelaboração entre as participantes.

3 Saberes docentes de professoras alfabetizadoras: princípios e domínios para a autoavaliação docente

O estudo nos permitiu identificar, a partir das entrevistas narrativas realizadas com as professoras participantes do estudo, que a validação e a reconstrução dos saberes docentes são agenciadas pelos desafios diários com que os professores se deparam. A experimentação que os docentes colocam em curso em suas práticas pedagógicas revela modos singulares de pensar e de fazer a docência alfabetizadora.

As professoras, ao salientarem as escolhas e as definições que realizam nos seus cotidianos, destacam princípios e domínios do trabalho pedagógico como elementos constituintes dos saberes experienciais da alfabetização das professoras. Quanto aos princípios, observamos a mobilização do aprender dos estudantes como elemento recorrente na organização da prática docente das professoras. A narrativa que segue evidencia esse princípio:

Realmente, um dos nossos grandes anseios é o compromisso com a questão da motivação para que as crianças reconheçam a escola não só como um espaço de encontro com seu amigo. É em relação à motivação com aprendizagem e reconhecer também a escola como um espaço importante e reconhecer a própria

aprendizagem como algo importante para sua vida (Dorothy - Entrevista individual).

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. Nesse 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.

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 vínculos com eles, tudo *on-line* no passado, e a primeira coisa que eu perguntei foi: 'O que quero aprender a escrever?'; 'Eu quero aprender a ler'. Daí eles diziam: 'Eu queria aprender sobre o arco-íris'. 'É legal trabalhar, mas, assim, eu quero aprender a ler e escrever', era o que eles diziam – e a ânsia dos pais agora *on-line* – e também fiz a explicação dos níveis, então fiz tanto presencial quanto no *on-line* (Sininho - 1ª entrevista individual).

Na perspectiva de mobilizar os estudantes para a aprendizagem, a ludicidade é indicada com intensidade nas narrativas das professoras alfabetizadoras. As narrativas convergem para a ideia de que a ludicidade é um elemento fundamental para a aprendizagem dos educandos. 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 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 (Alice - Entrevista individual).

Reconhecem como princípio importante do trabalho, manifestando o desafio desse direcionamento, tendo em vista que é preciso considerar a diversidade de experiência dos estudantes. Nesse sentido, identificamos o reconhecimento da diversidade de experiência dos discentes como mais um princípio recorrente nas narrativas das professoras. Tais perspectivas aproximam-se das premissas de Ferreiro e Teberosky (1999), as quais postulam 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.

As professoras evidenciam a exigência de um olhar cuidadoso sobre o processo de cada um dos estudantes, de modo que o trabalho atenda às suas realidades e aos seus contextos sociais. Nessa perspectiva, são colocadas em destaque pelas docentes as avaliações diagnósticas, que subsidiam os planejamentos docentes. Em suas narrativas, manifestam:

Na verdade, é uma coisa na rotina. A gente não para fazer algo específico: 'Agora vou me avaliar', é mais uma coisa do dia a dia mesmo, da rotina. A gente acaba fazendo atividade; há coisas que funcionam e não funcionam. 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 a questão tecnológica (Docinho - Entrevista individual).

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

Após o período pandêmico, então, muito mais forte ainda esse acolhimento; acalmar eles para que eles possam se concentrar e voltar a atenção ali para a 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 para eles criarem esse hábito da importância também de se organizarem, de se concentrarem, de organizarem no seu espaço ali na mesa e no seu material (Docinho - Entrevista individual).

Como outro princípio das práticas pedagógicas, evidenciamos a promoção do apoio e do suporte da família do educando. Assim, manifestam que é preciso orientar os pais quanto aos caminhos que o discente percorre em suas aprendizagens para se alfabetizar; que é preciso conhecer a realidade dessas famílias e tentar fazer com que entendam que é importante acompanhar as atividades em casa para que seus filhos

tenham êxito em suas construções. As narrativas que seguem ilustram bem esse princípio.

Eu marco reuniões, costumo ser bem chata até certo ponto; geralmente eu faço uma tolerância de cinco 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 que têm seus compromissos e que isso se reflete em sala de aula para as crianças, para aprenderem a serem pontuais para chegarem na hora da escola, pontuais com as suas atividades para entregar. Pelo menos grande parte a gente consegue e vai adequando aos pouquinhos isso, de acordo a rotina de cada família e cada criança (Docinho - Entrevista individual).

No que tange aos domínios, as professoras referendam a função social da escrita, da leitura, da contação de história e da consciência fonológica como dimensões preponderantes de suas práticas pedagógicas. As professoras, ao dialogarem acerca do que consideram como necessário de ser contemplado em suas práticas pedagógicas, expressam o reconhecimento das crianças sobre as palavras, as letras, seus sons a partir de um trabalho sistemático, o que consideramos se referir ao desenvolvimento da consciência fonológica. As narrativas evidenciam essa dimensão:

Então, a Camila vai aparecer e aí a minha intenção, eu não conheço a turma, eu não sei se eles vão gostar muito 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 tenham no chão inicial; eu vou tentar descobrir do que eles gostam mais de brincar e a minha intenção é a cada dia chegar alguma coisa diferente na mochila. O 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 forem jogos e brincadeiras, eu vou me organizar (Sininho - Entrevista individual).

Maluf e Santos (2017, p. 108) nos auxiliam nessa reflexão ao afirmarem que a aprendizagem da língua escrita e falada é um processo explícito, que resultará na habilidade de tratamento consciente das informações a que as crianças têm acesso:

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.

O desenvolvimento da consciência fonológica implica a compreensão das crianças de que aqueles sons associados às letras possuem correspondência na cadeia

sonora das palavras, o que pressupõe o desenvolvimento da consciência fonêmica. As professoras evidenciam esse redirecionamento em suas práticas pedagógicas e exemplificam a dimensão da função social da escrita:

Despertar esse desejo e mostrar a funcionalidade da escrita e o quanto é libertador tu saber ler, tu saber escrever. Quando eles começam a aprender, eles sentem isso e demonstram isso: 'Que coisa boa', mas ela consegue pegar o livro e já sabe qual é o nome do livro, e eles ficam muito contentes (Dorothy - Entrevista individual).

As professoras, ao se referirem às suas práticas pedagógicas, evidenciam a recorrência do trabalho com a leitura e com a contação de histórias como dimensões importante de contextualização das propostas. 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.

Depois as histórias, algumas histórias também que estão relacionadas à matemática do Beleléu e os números que ele quer num trem que esconde as coisas, e aí eles têm que contar. O coelhinho, que é uma história muito bonitinha; o lobo que acaba tendo um pesadelo com as ovelhinhas de tanto contar ovelhinhas e ele não pega no sono, mas, na verdade, não é que ele não estava pegando no sono, ele estava sonhando, aí eles estão aqui para comer as ovelhinhas. E aí acha que está com dor de barriga e chama a mãe de fora e, na verdade, ele não está 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 dos Dez amigos, que é uma história bem legal que também já trabalha o nome e o apelido dos dedos (Dorothy - Entrevista individual).

Nesse 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” (Bolzan, 2010, p. 110), não podendo prescindir da escuta cuidadosa acerca das necessidades e dos percursos dos estudantes.

O incremento desse processo exige a reflexão e a recriação permanente das práticas pedagógicas em curso, saberes construídos pelos professores do professor, favorecendo seu desenvolvimento profissional docente. Contudo, as professoras, ao manifestarem-se sobre o processo de autoavaliação, manifestam a compreensão de que a autoavaliação não pode ser solitária e que, para ser compartilhada, faltam tempo e espaço para isso nas escolas. Gauthier *et al.* (2006, p. 33) já diziam 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”.

Nessa perspectiva, consideramos os processos colaborativos fundamentais para a qualificação das práticas docentes. A 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 (Bolzan; Powaczuk, 2017).

4 Reflexões colaborativas e o processo de autoavaliação docente

Os encontros dialógicos desenvolvidos primaram pela aproximação acerca dos significados elaborados pelas professoras, respeitando as suas individualidades e os seus contextos. Assim, mobilizadas pelas vivências compartilhadas, as docentes puderam dialogar sobre suas práticas, desafios e vivências como alfabetizadoras. As narrativas que seguem evidenciam a 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 a partir das entrevistas. Vocês se reconhecem nas dimensões apresentadas no mapa? 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).

Quando tu pergunta se eu me enxergo nesse mapa, eu consigo me enxergar assim plenamente [...]. Isso se deve ao movimento, 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 é a questão da ludicidade, que eles retornaram para escola com a necessidade muito grande do brincar, e parece que isso estava, assim, adormecido, esquecido, ao mesmo tempo que evidenciam essa necessidade (Dorothy - 2º Encontro dialógico).

Acreditamos que o compartilhamento de saberes agenciados durante os encontros, a partir dos mapas conceituais, constituíram-se como dispositivos importantes para a reflexão compartilhada. À medida que as professoras expressaram suas ideias, saberes e práticas, as relações tecidas favoreceram a identificação entre as docente a respeito dos desafios compartilhados. Assim, os encontros dialógicos primaram pelo compartilhamento de ideias, exigindo o esforço de contextualização de cada uma das

professoras. A **Contextualização**, implica o acolhimento dos ditos do outro, demandando uma postura responsiva. Para Bakhtin (2010, p. 272):

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 [...].

Nesse sentido, a posição responsiva é observada nas diferentes manifestações, quando as professoras, ao ouvirem as demais docentes, 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 uma serve de gatilho para a reflexão experiencial das demais participantes, favorecendo o repensar sobre as práticas docentes:

Essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o 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).

Ressaltamos que a posição responsiva favorece que a dimensão de **Experimentação** emergja, ao permitir que a dialogia instaurada encontre novas perspectivas, novos caminhos. Powaczuk *et al.* (2021, p. 140) 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”. Cria-se, dessa forma, uma “tessitura de redes” (Bolzan, 2019). Ao compartilharem 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 é poder enxergar na sala da Sininho [...] o que mais me motiva: essa questão do comprometimento. Perfeita. 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 pequenininha. Quanto mais pequenininha 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 é essencial ouvir 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).

As narrativas evidenciam a relação dialógica sendo tecida, manifestando as similaridades, as digressões, os encontros e os desencontros que permeiam o fazer docente. Observamos, nesse sentido, a experimentação de novas rotas argumentativas para os temas em debate que fomentam a **Reelaboração**. De acordo com Powaczuk *et al.* (2021), esse processo emerge a partir das possibilidades de os sujeitos reverem e repensarem suas vivências construídas em processos reflexivos instaurados, resultando 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).

Desse modo, consideramos que os encontros organizados proporcionaram às docentes a análise de seu trabalho e de suas práticas, favorecendo a autoavaliação docente. A reelaboração toma como base as possibilidades de os sujeitos examinarem e reconsiderarem suas vivências de forma cuidadosa, favorecendo a transformação do conhecimento já sabido em algo novo, explicitando as relações entre o conhecimento construído e as trajetórias pessoais e profissionais. A narrativa que segue expressa as elaborações manifestadas pelas professoras acerca da rotina, sendo esta demarcada pelas docentes como um princípio importante de suas práticas:

No meu caso, como trabalho com crianças menores, considero a 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 professora se adaptar à sua turma e a sua turma se adaptar aos seus professores (Dorothy - 2º Encontro dialógico).

A reflexão colaborativa surge como o elemento a partir da construção compartilhada de saberes e fazeres. Assim, o questionamento e a dúvida são tomados como fontes de reelaboração docente, considerando que nada é compreendido fora de um contexto, de um conjunto de significados, de um tempo e espaço, resultando na identificação coletiva de um conjunto de princípios e domínios considerados pelas professoras como impulsionador da autoavaliação docente.

Com certeza, esse instrumento proporciona esta autoavaliação 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 para ver que este item estava deixando a desejar. Então, é muito válida, 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 [...] a Sininho; 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, passavam despercebidas na nossa prática. É um momento de refletir no que temos que melhorar, se está tudo *ok*, se pode continuar, então é um instrumento super válido; nos deixa à vontade para quando a gente sentir essa necessidade de fazer e se autoavaliar (Docinho - 5º Encontro dialógico).

Ressaltamos que o trabalho será favorecido se os professores tiverem possibilidade de realizar a análise de suas práticas de forma colaborativa com seus colegas, pois o processo de reflexão compartilhada, alicerçado sobre o fazer pedagógico, favorece a ativação do pensamento docente.

Consideramos que essa perspectiva fomenta a caracterização e o reconhecimento dos saberes e dos modos de fazer dos professores, pautados em processos investigativos e coletivos na profissão, que são a medida valorativa da profissão docente comprometida com sua dimensão pública de responsabilidade social.

5 Considerações finais

O estudo nos permite indicar que as professoras possuem um saber experiencial e prático muito rico, que, ao ser analisado e reconhecido, favorece o aprender a ser professor, impulsionando o protagonismo docente. Importa considerar que o processo de

elaboração de experiências vivenciado pelos professores se configura como um dispositivo fundamental para a construção e reconstrução dos saberes da docência, fazendo-se necessária sobretudo uma prática reflexiva que promova mudanças e transformações (Gauthier *et al.*, 2006; Tardif, 2007).

É no cotidiano da sala de aula que os saberes são validados e reconstruídos, desafiando a autorreflexão 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 a transcendência do cotidiano. O professor, por meio da autoavaliação, pode identificar suas qualidades e potencialidades, assim como pode verificar suas lacunas e suas necessidades formativas (Morales, 2014).

Dessa forma, a autoavaliação favorece o autoconhecimento profissional, tendo em vista que possibilita ao professor identificar seus pontos fortes e suas preferências pedagógicas e buscar estratégias para aprimorá-las, possibilitando-lhe o crescimento contínuo e o aprimoramento profissional.

Consideramos que os encontros dialógicos, a partir das dimensões da escuta, da Contextualização, da Experimentação e da Reelaboração (ECER) são potenciais para o trabalho colaborativo entre docentes, permitindo a ativação do pensamento docente, impulsionando a construção e a reconstrução dos saberes docentes.

Nesse sentido, 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 discutir e compartilhar experiências e saberes, fomentando processos de autoavaliação docente e consequentemente a formação e a profissionalização docente.

6 Referências

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BASTOS, A. P. F. *Pades - Processo para Autoavaliação Docente no Ensino Superior sobre suas Aulas*. 2021. Dissertação (Mestrado em Informática Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Informática Aplicada, Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2021.

BOLZAN, D. P. V. *Fundamentos da leitura e escrita*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2022.

BOLZAN, D. P. V. *Pesquisa narrativa sociocultural: estudos sobre a formação docente*. Curitiba: Appris, 2019.

BOLZAN, D. P. V.; POWACZUK, A. C. H. Processos formativos nas licenciaturas: desafios da e na docência. *Roteiro*, Joaçaba, v. 42, p. 107-132, 2017.
DOI 10.18593/r.v42i1.11550.

BONAT, A. P. G. *Professoras iniciantes nos anos iniciais: saberes e práticas como perspectiva articuladora para a sua constituição docente*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. *Nota técnica: Impactos da pandemia na alfabetização de crianças*. Brasília, DF: MEC, 2021.

CAPICOTTO, A. D. *Os saberes do professor alfabetizador: entre o real e o necessário*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017.

CPEIP. *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago, DC: Ministerio de Educación, 2008.

FARIA, P. S. P. *Gestão escolar, acompanhamento pedagógico e práticas escolares: um estudo sobre a eficácia escolar em três escolas estaduais de Belo Horizonte*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

FERNANDES, D. *Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editores, 2008.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREITAS, M. T. A. *A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos*. Niterói: UERJ, 2009.

GAUTHIER, C. *et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 2. ed. Unijuí: Ijuí, 2006.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2013. p. 31-61.

LOPES, K. C. P. *As repercussões do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na ótica de docentes*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

MACHADO, K. C. S. *Saberes construídos e mobilizados na prática pedagógica do professor nos anos iniciais do ensino fundamental*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

MALUF, M. R.; SANTOS, M. J. (org.). *Ensinar a ler: das primeiras letras à leitura fluente*. Curitiba: CRV, 2017.

MORALES, A. R. Como transitar de uma concepción distinta de evaluación a la acción evaluativa?. *Pearson Blue Skies: nuevas concepciones sobre el futuro de educación superior en Latinoamérica*, [S.l.], 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.

PEREIRA, D. P. *O Programa Municipal de Letramento a Alfabetização (Promla) e sua Implicação na Gestão do Trabalho Pedagógico*. 2022. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

POWACZUK, A. C. H. *et al.* As redes colaborativas como princípio da pesquisa e da formação. In: EIIPE, 9, 2021, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: Universidad Nacional de Entre Ríos, 2021.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução de Francisco Pereira. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TEODORO, W. L. *Construindo uma escola eficaz: boas práticas em escolas localizadas em contexto de vulnerabilidade social do município de Águas de Lindóia – São Paulo*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2019.

VIGOTSKY, L. S. *Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotsky*. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

YOT-DOMÍNGUEZ, C.; MARCELO, C. Estrategias de aprendizaje formal y no formal de docentes para su desarrollo profesional: diseño y validación de un instrumento. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Sevilla, 2022.

Ana Carla Hollweg Powaczuk, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

 <https://orcid.org/0000-0001-7445-8602>

Graduação em Pedagogia, Séries Iniciais e Matérias Pedagógicas do 2º grau, pela UFSM, pós-graduação em Psicopedagogia – abordagem clínica/institucional – pela Universidade Franciscana (UFN) e mestre em Políticas Públicas pela UFSM. Professora da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria.

Contribuição de autoria: Supervisão e responsabilidade de liderança pelo planejamento e execução da atividade de pesquisa, incluindo orientação externa à equipe principal, além da responsabilidade de direção e coordenação do planejamento e execução da atividade de pesquisa.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7081978206926650>

E-mail: apowaczuk@gmail.com

Ana Paula Barbosa Colvero, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

 <https://orcid.org/0000-0001-7445-8602>

Pós-doutorado vinculado à linha de pesquisa Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores. Professora adjunta da UFSM, vinculada ao Departamento de Metodologia do Ensino. Graduada no curso de Pedagogia pela UFSM, especialista em Gestão Educacional, mestra e doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da UFSM.

Contribuição de autoria: Condução de um processo de pesquisa e investigação, especificamente realizando os experimentos ou coleta de dados/evidências, além da preparação, criação e/ou apresentação do trabalho publicado pelos integrantes do grupo de pesquisa original, especificamente revisão crítica, comentário ou revisão – incluindo as etapas de pré ou pós-publicação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3595802667579042>

E-mail: paula.colvero@acad.ufsm.br

Editora responsável: Lia Machado Fiuza Fialho

Pareceristas *ad hoc*: Isabel Farias e Karla Silva

Como citar este artigo (ABNT):

POWACZUK, Ana Carla Hollweg; COLVERO, Ana Paula Barbosa. Saberes de professores alfabetizadores: princípios e domínios para autoavaliação docente. *Educ. Form.*, Fortaleza, v. 8, e10415, 2023. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/e10415>



Recebido em 29 de abril de 2023.

Aceito em 25 de agosto de 2023.

Publicado em 1º de outubro de 2023.