

PROFESSORAS BEM SUCEDIDAS: NARRATIVAS DA CONSTITUIÇÃO DOS SABERES E DAS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS

SUCCESSFUL TEACHERS: NARRATIVES OF THE CONSTITUTION OF KNOWLEDGE
AND LITERACY PRACTICES

Marly de Souza Brito Farias

Escola Municipal Mário de Andrade
souzabritofarias@gmail.com

Rosa Maria Martins

Universidade Federal de Rondonópolis
rosanamariamartins13@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar e discutir como se deu a constituição dos saberes e das práticas pedagógicas bem-sucedidas de três professoras alfabetizadoras, da rede municipal de Ensino de Rondonópolis, Mato Grosso (MT), ao longo do desenvolvimento profissional docente. Essas professoras são experientes e, consideradas bem-sucedidas/referências pelos seus pares, gestores e comunidade escolar. A natureza da pesquisa é qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados as narrativas autobiográficas. Na análise dos dados destaca-se as práticas alfabetizadoras bem-sucedidas e o apoio pedagógico que as professoras realizam com os alunos, considerando que todos têm possibilidade em aprender.

Palavras-chave: Práticas alfabetizadoras; Professor alfabetizador experiente; Narrativas autobiográficas.

ABSTRACT

This article aims to present and discuss the establishment of the knowledge and successful pedagogical practices of the three literacy teachers from the Rondonópolis Municipal Education System, from Mato Grosso (MT), throughout the professional development of the teachers. These teachers are experienced and considered successful / a reference by their peers, managers, and the school community. The nature of the research is qualitative, and it has as a data collection instrument the autobiographical narratives. The data analysis highlights the successful literacy practices and pedagogical support that the teachers provide to their students, which considers that everyone has a chance to learn.

Keywords: Literacy practices; Experienced literacy teacher; Autobiographical narratives.

Introdução

Este artigo tem como propósito, apresentar e discutir como se deu a constituição dos saberes e das práticas pedagógicas bem-sucedidas das professoras alfabetizadoras, da rede municipal de Ensino de Rondonópolis, Mato Grosso, ao longo do desenvolvimento profissional docente.

A discussão e dados que traremos, é parte da dissertação de mestrado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em 2019.

Para realização da investigação foram selecionadas duas Escolas Públicas Municipais e três professoras alfabetizadoras, em final de carreira. Tal recorte foi realizado pois, essas professoras sempre atuaram como alfabetizadoras e, ao longo da carreira das mesmas, são consideradas bem-sucedidas pelos seus pares e comunidade escolar. Na pesquisa maior, buscamos compreender, por meio das narrativas autobiográficas, quais são as ações pedagógicas docentes assumidas no percurso da carreira docente e vivenciadas, como essas experiências vividas levaram-as a se constituírem como professoras alfabetizadoras bem-sucedidas.

Compreende-se como bem-sucedida a alfabetizadora que consegue desenvolver com os seus alunos atividades desafiadoras que levam a reflexão da leitura e escrita, e ainda, possibilitam práticas capazes de ampliar os conhecimentos discentes e torná-los autônomos em seu processo de ensino e aprendizagens. De acordo com o pensamento de Monteiro (2006, p. 20), o termo bem-sucedido pode ser entendido quando “[...] a prática pedagógica do professor é considerada como um fator decisivo para obtenção de bons desempenhos escolares”.

Ainda de acordo com a autora, o alfabetizador que organiza situações educativas bem-sucedidas reconhece o aluno como o sujeito principal do processo ensino-aprendizagem, respeita a origem de todas as crianças, atende suas características, condições e seus ritmos de aprendizagens, procurando manter uma relação com os educandos de maneira a aproveitar suas peculiaridades, experiências e formas de expressão, para a diversificação do desenvolvimento das práticas de leitura e escrita.

Nesta mesma linha de pensamento, de acordo com Soares (2004), podem ser entendidas práticas alfabetizadoras com êxito, quando os alunos utilizam os saberes relacionados à leitura e à escrita para interagirem na sociedade, para decodificarem as mensagens e para produzirem, por intermédio da escrita, materiais críticos e criativos, utilizando-os, ainda, como ferramentas para facilitar a interação com as demais áreas do conhecimento.

Neste sentido, este trabalho discute o professor bem-sucedido para compreender como as ações pedagógicas desenvolvidas pelas professoras resultaram em práticas exitosas durante o decorrer da carreira docente, essas experiências marcam e demarcam os caminhos trilhados no decorrer do desenvolvimento profissional, pois como afirma Nóvoa (2014), as experiências vivenciadas pelos professores deixam marcas para o resto da vida desses profissionais.

A pesquisa dá voz às narrativas autobiográficas de três professoras alfabetizadoras bem-sucedidas em suas experiências na docência. No cenário desta, de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, LUDKE; ANDRÉ, 1986), foram assumidas as narrativas autobiográficas (FERRAROTI, 2014, PASSEGGI, 2012, MARTINS, 2015), a fim de coletar os dados, a partir dos objetivos da investigação e, assim responder à seguinte questão: O que narram as professoras sobre as práticas alfabetizadoras assumidas no contexto da sala de aula? É importante reafirmar que as experiências vivenciadas por elas são consideradas exitosas, tanto pelos pares, como pela comunidade escolar.

A análise dos dados se deu de forma interpretativa-compreensiva que, conforme expõe Souza (2014, p. 43), busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos.

Os dados que trazemos são das professoras alfabetizadoras cujo nomes fictícios são *Isaura, Emília e Lívia Eliane*. As narrativas autobiográficas dessas professoras permitem perceber como foi se dando o desenvolvimento profissional delas, especialmente quando apresentam os saberes e as práticas alfabetizadoras bem-sucedidas por elas assumidas.

2. Diálogos sobre os conhecimentos para ensinar: práticas de ensino e o valor da experiência.

Ao assumir seu ofício de ensinar, o professor passa por um longo período de aprendizagem, essas aprendizagens, vão se tornando cada vez mais eficazes ao longo do tempo, tanto do ponto de vista dos conhecimentos adquiridos, quanto do seu fazer pedagógico no contexto da sala de aula. É preciso, contudo, que esses conhecimentos sejam sempre aprimorados, para isso, o professor busca incessantemente as formações continuadas e a autoformação, sendo que, nesta busca formativa, exerce fundamental papel a formação centrada na escola, espaço repleto de momentos ricos de aprendizagem e formação docente e que contribui para o desenvolvimento da sua profissionalização docente.

Neste contexto, é possível afirmar que os estudos, as leituras e as reflexões oferecem subsídios para que o docente adquira novas situações de ensino e aprendizagens, além disso, o contato com os colegas e as trocas de experiências com os pares favorecem o enriquecimento das práticas e auxiliam nos processos de ensino.

Além dos conhecimentos para ensinar, há de se destacar também o valor do saber da experiência, pois essa é importante para a ação docente. Larrosa (2011, p.14) entende por experiência “[...] o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai passando ao longo da vida e que vai conformando o que alguém é”. A experiência pressupõe que o acontecimento, como algo que vem de fora, afete o sujeito, produza efeitos no que é, no que pensa, no que sente, no que sabe. Desse modo, o autor apresenta o saber da experiência como um saber finito, por estar relacionado ao amadurecimento do indivíduo em particular.

Neste contexto, compreendemos que prática se apresenta como fonte de aprendizagem de um saber pedagógico, tal saber é necessário para se viver a experiência educativa (CONTRERAS, 2016). Segundo ele, o saber é originado no modo em que se viver a educação, porém a diretriz não se fixa no que vai sucedendo no contexto. O autor enfatiza que o saber só se fundamenta quando envolve o pensar educativo, possibilitando a compreensão dos acontecimentos que são experienciados ao longo da vida pelo educador e que leve o docente a perceber outras possibilidades e sentidos de um saber que é dinâmico, que se entranha aos imprevistos da ação educativa, possibilitando novas maneiras de atuação. Para ele, em cada ação pedagógica, precisamos recuperar, recriar o sentido pedagógico, pois “um saber pedagógico não determina qual é a realidade da educação, porém ajuda a estar atento ao que acontece; tampouco determina o que tem que ser feito, mas ajuda a prestar atenção ao que deve ser cuidado” (CONTRERAS, 2016, p. 18).

São vários os fatores que implicam na ação docente, no exercício da profissão. Assim, o professor adquire conhecimentos, redimensiona o seu fazer pedagógico, na intenção de que esses sejam capazes de ajudar os alunos no processo ensino aprendizagem.

Segundo Weisz (1996), é possível afirmar que

Não existe um processo único de 'ensino-aprendizagem', como muitas vezes se diz, mas dois processos distintos: o de aprendizagem, desenvolvido pelo aluno, e o de ensino pelo professor, são dois processos que se comunicam, mas não se confundem. Nesse diálogo entre professor e aprendiz cabe ao professor organizar situações de aprendizagem (WEISZ, 1996, p. 65, grifo da autora).

Como se pode constatar, o papel do professor não se confunde com o do aluno, cabendo a ele buscar situações que favoreçam a aprendizagem dos educandos. E nessa incessante busca, o professor vai aprimorando cada vez mais seu processo de ensino e nessas tentativas, o tempo vai se responsabilizando pelo acúmulo dos saberes e, automaticamente, dando lugar às novas experiências, possibilitando novas formas de ensinar e aprender.

E quais saberes são esses que o professor precisa ter? Como eles acontecem?

Segundo Tardif (2010), são quatro tipos diferentes de saberes que o professor precisa ter em sua ação docente, os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais.

Nesse sentido, buscamos a definição de saber, que se refere aos conhecimentos adquiridos ao longo da vida, ou seja, o conjunto de conhecimentos sobre algo, saberes científicos que expressam sabedoria. Nesta linha de raciocínio, é possível compreender, a partir de Tardif (2010), que os "Saberes da formação profissional inicial e/ou continuada" se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional, sendo então os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.

Além dos saberes oriundos das experiências, os saberes da formação profissional inicial e/ou continuada são importantes, posto que, nesse percurso, o professor vai adquirindo conhecimentos valiosos que subsidiarão sua prática docente.

Na compreensão de Sarmiento,

O saber profissional dos professores participa do conhecimento articulado e sistemático fornecido pela aquisição, num processo escolar cada vez mais prolongado e especializado, de saberes teórico-práticos no domínio das ciências da educação. Mas, simultaneamente, também participa do conjunto de dispositivos tácitos e inarticulados obtidos de um longo processo de socialização profissional (SARMENTO, 1994, p. 3).

Esse saber compreendido por Sarmiento (1994), o saber profissional, deve ser interpretado como uma das condições para que o professor possa se firmar na profissão e esse deve ser articulado num processo de socialização profissional.

Partindo dessa reflexão, torna-se possível, por meio da articulação com os novos conhecimentos, o professor refletir sobre sua ação docente e construir novas aprendizagens, sendo então capaz de despertar no aluno a curiosidade e o desejo em aprender.

A esse respeito, Rios (2006, p. 90) enfatiza que

[...] o professor precisa ter competência e qualidade na sua ação docente. O ensino competente é um ensino de qualidade, ou seja, a competência vai sendo construída, a partir mesmo da práxis, do agir concreto e situado dos sujeitos. As qualidades que a compõem apresentam-se como um conjunto de requisitos que não fazem parte, em sua totalidade, do desempenho de cada indivíduo, mas podem fazer e sua possibilidade é verificada na própria realidade.

Nessa perspectiva, é possível falar de uma competência específica do professor bem-sucedido, que precisa dominar determinados conhecimentos relativos a uma área específica da realidade e, além dos saberes a ensinar, necessita dominar saberes para ensinar. Enfim, para ser considerado um professor competente, não basta dominar bem os conceitos de sua área; é preciso pensar criticamente no valor efetivo desses conceitos para a inserção criativa dos sujeitos na sociedade. É preciso, dessa forma, ser mais que criativo, é preciso trabalhar no sentido de construção coletiva, de engajamento político, com o intuito de alcançar a qualidade social da educação, de garantir que todos os sujeitos tenham acesso aos bens culturais, históricos e tecnológicos.

3. Professoras alfabetizadoras com práticas pedagógicas exitosas

O conhecimento tem sido o elemento legitimador da profissão docente, a qual se justifica no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos. Para que esse compromisso se renove, sempre foi necessário e hoje em dia é imprescindível, que os professores, se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal para que seja capaz de realizar práticas pedagógicas consideradas exitosas.

Consideramos que toda a prática pedagógica é um processo de ação e execução de ensino e aprendizagem que se desenvolve no espaço escolar com a finalidade de proporcionar a aquisição e produção de conhecimentos. Para Franco (2012, p. 152), “prática pedagógica refere-se às práticas exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”. De acordo com a autora, essas práticas são todas as etapas de aprendizagem e ensino envolvidas na educação, bem como a administração de recursos materiais, humano, processos intencionais, deliberados, que têm por objetivo promover relações significativas entre o aprendiz e o conhecimento produzido pelos homens em seu processo social e histórico de produção das condições materiais de sua existência.

As práticas educativas ocorrem quando “[...] o professor consegue despertar no aluno a curiosidade, o desejo de aprender” (CHARLOT, 2013, p. 125). Para isso, é preciso saber ensinar e não basta só o conteúdo intelectual; é preciso, também, articular os saberes adquiridos nos vários momentos da trajetória de vida dos professores que, somados aos intelectuais, mobilizam outros saberes que deem conta de ajudar o aluno em seu processo de ensino-aprendizagem.

Assim sendo, é preciso que a escola organize situações de aprendizagens levando em consideração não apenas a necessidade do aluno, como também, a capacidade de o mesmo aprender e de forma significativa, possibilitando-lhe o acesso a esse conhecimento para além do saber.

Nesse sentido,

[...] o professor com sua prática pedagógica precisa buscar no aluno uma atividade intelectual, fazendo com que o aluno entre no jogo da aprendizagem. Para isso é preciso que o professor desenvolva uma prática de sala de aula voltada para a construção do conhecimento, sobretudo para emancipação do sujeito (FRANCO, 2012, p. 125).

Para a autora, a prática tem dois sentidos, a pedagógica e a docente. A prática pedagógica de alfabetização convive com decisões que antecedem a prática de sala de aula, tais como: que enfoque epistemológico utilizar? Quais serão os materiais didáticos de suporte? Que métodos priorizar? Percebe-se haver decisões que extrapolam/transcendem a sala de aula. A prática de letramento supõe um esforço familiar e social para vivência de práticas de leitura de mundo. A escola sozinha não pode inserir o aluno no universo letrado, no contexto e no gosto da leitura e da escrita. É preciso a adesão dos pais, de outras entidades sociais do bairro; valorização por parte da mídia; participação coletiva de outras disciplinas escolares etc. (FRANCO, 2012).

Ainda segundo Franco (2012), a prática docente nem sempre é prática pedagógica. A prática docente é pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. É própria do professor que sabe qual é o sentido de sua aula para a formação do aluno; que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno e que tem consciência do significado da própria ação. Assim, esse professor dialoga com a necessidade do aluno, insiste na sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, pois acredita que este será importante para o aluno. A prática docente elabora o sentido da prática pedagógica, pois que o docente a exerce com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica e responsabilidade social (FRANCO, 2012).

Sob esse prisma, o professor precisa estar em constante atualização pedagógica para que as práticas exitosas possam emergir no dia a dia na sala de aula. Como enfatiza Veiga (1992, p. 117) “[...] na sala de aula, o professor faz o que sabe o que sente e se posiciona quanto à concepção de sociedade, de homem, de educação, de escola, de aluno e de seu próprio papel”.

Com tudo isso, é preciso entender e considerar as práticas desenvolvidas pelo professor, pois nesse movimento de ir e vir, nesse fazer pedagógico do dia a dia, vai consolidando sua prática e o tempo vai tornando-o experiente no exercício de sua docência. Essas experiências vão delineando o caminho profissional do ser docente, dando ao professor um sentido à sua experiência, sobretudo, à sua experiência escolar.

De acordo com esta visão, o professor passa por diversas experiências, que tornam possível a articulação entre os saberes e as práticas alfabetizadoras e, ao longo do tempo, essas práticas podem vir a tornarem-se bem-sucedidas.

Assim,

A articulação de saberes obtidos na história de vida com os adquiridos no exercício da profissão indica a formação de um jeito próprio de se trabalhar, constituindo a ‘personalidade profissional’. [...] as alfabetizadoras somente com o tempo vão se tornando professoras bem-sucedidas, reconhecidas por todos. Essa relação entre os saberes e as práticas realizadas pela trajetória de vida possibilita a formação, a mudança e a transformação de natureza do ‘saber trabalhar’ (REALI; MIZUKAMI, 2012, p. 109, grifos das autoras).

Para as autoras, o professor, ao entrar na docência, traz consigo as vivências somadas ao longo de sua vida, tanto as do seio familiar como as da sociedade em geral. Essa trajetória de vida, somada aos saberes escolares, bem como os adquiridos no exercício da profissão, quando articulados, podem, se o professor desejar, transformar o profissional impelindo-o às práticas significativas, exitosas, para com seus alunos.

Segundo Tardif (2005), a relação entre o saber e o professor acontece no decorrer de seus processos mentais, de acordo com o contato com experiências profissionais mediatizadas pelo exercício da docência e pela vivência com situações pessoais relacionadas ou não com seu trabalho na escola, com a turma de alunos. Seu trabalho traz as marcas dos fazeres realizados e os que pretendem realizar, pela identidade pessoal e como o professor foi transformado por intermédio dos fatos vividos durante toda a vida.

Além das relações entre o saber e o professor, os estudos, as leituras e as reflexões dão subsídios para que o docente adquira novas situações de ensino e aprendizagem num movimento, que envolve busca constante de novas formas de ensinar, estando “disponível à experiência que prepara para aceitar novamente o imprevisto” (CONTRERAS; PEREZ DE LARA, 2010, p. 65). Além disso, o contato com os colegas e as trocas de experiências com os pares favorecem o enriquecimento das práticas e auxiliam os processos educativos em sala de aula.

Marcelo (2009, p. 8) afirma que “[...] o ensino é um trabalho exigente e não é qualquer pessoa que consegue ser um professor eficaz e manter essa eficácia ao longo do tempo”. Portanto, é necessário que a docência seja uma profissão atrativa; que os melhores professores sejam conservados no ensino e que continuem a aprender ao longo das suas carreiras.

Entendo que o professor sozinho dificilmente transforma sua sala de aula; contudo, as práticas pedagógicas do professor funcionam como espaço de diálogo, de mediação entre o ensinar e o aprender, pois é nesse espaço formativo que ocorrem as diversas manifestações decorrentes das práticas pedagógicas. É a partir desta contextualização teórica que busco conhecer os caminhos percorridos por professoras alfabetizadoras, com práticas exitosas.

4. Tipologia da pesquisa

Esse trabalho enquadra-se na pesquisa (auto)biográfica de natureza qualitativa. Para Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características, quais sejam: a) na investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o instrumento principal é o pesquisador; b) é descritiva, ou seja, os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números; c) o foco da investigação é o processo e não apenas os resultados; d) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; e) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Neste prisma, compreendemos que, por meio da pesquisa qualitativa, é possível o diálogo entre pesquisadores e os participantes do estudo, relação esta que não se dá na neutralidade.

Enquanto procedimento metodológico, são assumidas as narrativas autobiográficas que, segundo Galvão (2005),

[...] pressupõe uma postura metodológica firmada na interação entre investigador e participantes, um jogo de relações baseado na confiança mútua e na aceitação da importância da intervenção de cada um na coleta dos dados e na sua interpretação (GALVÃO, 2005, p. 343).

Para a autora, as narrativas como processo de investigação são um disparador que permite conhecer o

[...] pensamento experiencial do professor, ao significado que dá às suas experiências, à avaliação de processos e de modos de atuar, assim como permite aderir aos contextos vividos e em que se desenrolaram as ações, dando uma informação situada e avaliada do que se está a investigar (GALVÃO, 2005, p. 343).

Como pode ser constatado, as narrativas possibilitam ao professor expor suas experiências adquiridas pelas vivências, de modo que se tornem ações formadoras para si. Segundo Josso (2002, p.574), “[...] para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem”.

Isso implica dizer que

A organização e construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu/vive e das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida (SOUZA, 2004, p. 405).

É nesse sentido que a escrita de si é formadora, promovendo a aprendizagem biográfica: conhecimentos que emanam da reflexão sobre a experiência vivida e a reinvenção de si, isto é, a transformação das representações de si mesmo mediante a vida ressignificada.

Essas formas metodológicas foram importantes para desencadear as escritas das narrativas autobiográficas das três professoras bem-sucedidas que colaborou com esta pesquisa e oportunizou conhecer os caminhos percorridos no percurso profissional de Isaura, Emília e Livia Eliane.

5. Um diálogo com as narrativas das professoras bem-sucedidas

A narrativa autobiográfica situa-se na sequência de um movimento histórico e cultural que considera o indivíduo como sujeito da sua existência, sendo capaz de refletir e escrever sobre suas experiências e expectativa de vida, capaz de falar de si mediante o ato de narrar a história de sua vida. Nessa tarefa de tentar expressar, por escrito, algo que se deseja ser compreendido, o narrador também se compreende.

Elegeu-se para essa etapa um trecho correspondente ao eixo reconhecimento profissional de alfabetizadora bem-sucedida: situações que evidenciam a desenvoltura docente com êxito. Neste eixo, merecem destaque as práticas exitosas e o reconhecimento profissional.

Para esse artigo, foram utilizados alguns recortes das narrativas das professoras bem-sucedidas que nos ajudam a compreender quais situações evidenciam a desenvoltura docente com êxito, destacando as práticas exitosas.

5.1. Narrativas autobiográficas da professora Isaura

Os dados a seguir são pertencentes a primeira participante dessa pesquisa, professora Isaura.

[...] sempre me perguntam como eu alfabetizo meus alunos? Eu digo que tenho utilizado os dois métodos de ensino, pois trabalho com as diversidades de gêneros textuais, alfabeto, quadro silábico, construção de palavras, frases e textos, procuro envolver todos os alunos na realização das atividades seja individual ou nos agrupamentos produtivos [...], de forma que todos produzam seus conhecimentos, considero que as técnicas utilizadas no processo de alfabetização deve privilegiar as correspondências letra-som, letra-imagem, som-imagem, grafemas e fonemas. (Sexto Memorial "Reflexões sobre Práticas Pedagógicas no Contexto da Sala de Aula", fevereiro, 2019)

As atividades e caminhos apontados por Isaura dão indícios de como ela tem pensado e articulado sua proposta de ensino, especialmente ao considerar a correspondência grafema e fonema fator primordial no processo da alfabetização.

A esse respeito, Morais (2012), autor de vários textos discutidos na formação do Programa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, traz no caderno do ano 01 da Unidade 03, a seguinte consideração a respeito da relação letra-som, ou seja, grafema e fonema no processo da alfabetização.

[...] é a própria criança que, em sua mente, tem que reconstruir as propriedades do sistema de escrita alfabética, (SEA), para poder dominá-lo. Nesse percurso, ela tem que compreender os aspectos conceituais da escrita alfabética e tal compreensão funciona como requisito para que ela possa memorizar as relações letra-som de forma produtiva, sendo capaz de gerar a leitura ou a escrita de novas palavras (MORAIS, 2012, p. 9).

É nesse sentido que Isaura compreende que deve alfabetizar seus alunos, dando autonomia para que estes construam suas aprendizagens,

[...] tenho voltado o olhar para as diferenças de aprendizagens encontradas na sala de aula, compreendo que todos podem aprender, isso se torna possível se eu reavaliar a minha prática pedagógica e repensar ações que visam a aprendizagem e o acolhimento de todos, nesse sentido, acredito que o processo ensino aprendizagem se consolida. (Quarta Narrativa, reflexões sobre o Caso de ensino “Conhecimentos Específicos: Trabalhando com a Diversidade na Alfabetização”, julho, 2018)

Para a professora Isaura, o ato de avaliar é imprescindível quando se trata da qualidade do trabalho docente, talvez esta compreensão se deva ao fato de, para ela, a avaliação ser uma constante na sua ação docente e, desse modo, ela é capaz de detectar as diferenças de aprendizagens surgidas na sala de aula e atuar nessas diferenças.

Para Luckesi (2000), o ato de avaliar pressupõe tomada de decisão em relação às ações que serão encaminhadas após a efetivação da avaliação, pois o ato avaliativo pressupõe, por natureza, uma tomada de decisão.

Avaliar é, então, um ato contínuo e circular, ou seja, avaliar demanda decidir o que fazer, que caminhos seguir após os resultados obtidos e esses caminhos suscitam nova avaliação, com vistas à verificação da efetivação ou não destes.

5.2 Professora Emília em narrativas autobiográficas

Emília (Sexto Memorial “Reflexões sobre Práticas Pedagógicas no Contexto da Sala de Aula”, fevereiro, 2019) inicia sua narrativa citando a importância do diagnóstico de aprendizagem para redimensionamento das suas ações/planejamento.

[...] no dia a dia da sala de aula realizo diagnóstico de aprendizagem com os alunos para identificar as fases em que se encontram as aprendizagens, parto de um texto que se sabe de cor, sempre os deixo a vontade quanto à escolha desse texto. A partir disso passo a ter uma compreensão melhor sobre os alunos e o que eles já sabem sobre a escrita e a leitura. De posse disso, passo a planejar as aulas de forma a atender a todos, cada um com as suas especificidades e sempre que oportuno dou atendimento individualizado, pois acredito que todos os alunos têm possibilidade de aprender [...] trabalho com sequência didática, pois essa propicia o desenvolvimento de atividades dentro das demais áreas do conhecimento proporcionando a introdução e aprofundamento e a consolidação do conteúdo proposto de forma interdisciplinar. [...] se o aluno faltar tem que justificar o porquê da falta. Há pais que mandam bilhete justificando e outros que vem até a escola para comunicar a falta se acaso ocorrer.

Um fator importante no processo ensino aprendizagem é quando o professor acredita que todos os alunos têm capacidade para aprender, que, de uma forma ou de outra, todos aprendem e nessa crença, a professora Emília busca, nos referenciais teóricos, novas possibilidades de ensino, redimensiona sua ação pedagógica, organiza seu planejamento de forma a atender as especificidades dos alunos.

Emília considera as práticas avaliativas necessárias para o bom desempenho dos seus alunos, valorização esta que corrobora com o dito por Monteiro (2006) ao tratar sobre esse tema. Para a autora, a prática avaliativa se apresenta como recurso decisivo para a organização das práticas de leitura e escrita e para as intervenções pedagógicas, visando o sucesso escolar dos alunos.

Nesse sentido, a pesquisa realizada por Monteiro (2006) em sua Tese de doutorado, em que investigou as “Histórias de vida: saberes e práticas de alfabetizadoras bem sucedidas”, traz dados que evidenciam a importância do ato de avaliar quando esta afirma que

[...] ao encontrar alunos que não aprendiam e ao avaliar as razões do fracasso, revia as práticas de ensino e os saberes que a orientavam. O processo de reflexão e análise sinalizava a necessidade de modificar algumas atitudes pedagógicas. [Nesse sentido, o professor] Começou a perceber que, numa sala de aula de primeira série, o professor não pode dar uma explicação no geral (MONTEIRO, 2006, p.118).

Assim sendo, a narrativa da professora deixa registradas pistas e apontam o modo pelo qual ela vem trabalhando com seus alunos, de forma a alfabetizar se não a todos, quase todos, conforme ela enuncia:

A ação dos desempenhos dos alunos consiste na investigação do que tem feito, como tem feito e o porquê de determinado resultado. Para o alcance deste diagnóstico, faz-se necessário que o docente recorra a vários instrumentos avaliativos e implemente estes em seu fazer diário, de modo que as práticas avaliativas adotadas possam orientar o planejamento das aulas, a reflexão sobre o trabalho efetivado e os resultados obtidos, com vistas à adoção de estratégias individuais e coletivas de ensino, além da (re)organização das práticas pedagógicas, visando o êxito de todos.

[...] em 2011 lotei numa sala de 1º ano e optei por acompanhar a turma no ano seguinte no 2º ano, obtive um resultado de 99% de aproveitamento, dado obtido pelo diagnóstico de leitura da avaliação interna da escola, [...] em 2013 com os resultados da Provinha Brasil, também foram alcançados os melhores resultados dentro das turmas do 2º ano do I Ciclo, incluindo minha turma [...] no ano de 2016, dado aos esforços, competência, estudos e compromissos dos professores da Escola em que atuo, alcançamos o 1º lugar no Sistema de Avaliação do Ensino Municipal (SAEM). (Terceira Narrativa, Reflexões sobre o Memorial “Trajetória Profissional: Batismo de Fogo”, junho, 2018)

Vou compreendendo que

Um aspecto da característica profissional docente do professor considerado bem-sucedido refere-se à busca incansável por resultados bem-sucedidos. O entusiasmo pela conquista do êxito constante determina a organização de práticas que possibilitem a continuidade de resultados positivos, melhorando o desempenho escolar, em todo momento (MONTEIRO, 2006, p. 145).

A professora Emília, no exercício da sua profissão busca incansavelmente por resultados positivos, considerando necessário o processo avaliativo, acredita que o avaliar revela a aprendizagem ou não do aluno, e, isso significa no redimensionamento do seu planejamento escolar, considerando que todos os alunos são capazes de aprender. Esse posicionamento só é possível devido ao compromisso assumido no exercício da profissão, bem como, devido também ao acúmulo de experiência vivenciada ao longo do seu processo de ensino aprendizagem.

Ao registrar sua experiência e compreensão acerca da avaliação da aprendizagem, Emília concretiza, na prática, as palavras de Luckesi, (1996), para quem a avaliação configura-se como um processo em que o professor, a todo instante, volta o olhar para o que está fazendo, num movimento crítico e constante. Este olhar, que é cuidadoso e criterioso, é responsável pela decisão de melhorar a prática pedagógica, de rever as estratégias de ensino e aprendizagem, de avaliar e reavaliar o projeto de trabalho pensado para determinado grupo de alunos, o que resulta na identificação de possíveis impasses e entraves, quando da efetivação deste projeto. Desse modo o educador tem condições de rever e melhorar suas ações, de replanejar os caminhos de modo a redimensionar a ação pedagógica e buscar a garantia da aprendizagem de todos os alunos.

Para a professora, a avaliação é um ato extremamente importante para a organização do trabalho docente, por isso é que ela parte sempre de um diagnóstico individual para saber o que os alunos já sabem e a partir deste ponto ampliar ou fazer avançar a aprendizagem dos alunos.

5.3. Professora Lívia Eliane, narrativas autobiográficas

Os dados a seguir são pertencentes à terceira professora participante dessa pesquisa, Lívia Eliane, com 24 anos de magistério e quase todos esses anos atuando no 1^a ano dos anos iniciais, na alfabetização.

Tenho desenvolvido projetos de leitura com meus alunos, trabalhado muito com alfabeto móvel, construção de sílabas, palavras, frases e textos na perspectiva da interdisciplinaridade, [...] busco acolher bem meus alunos, respeitá-los e envolvê-los em atividades que possam ser desenvolvidas nos agrupamentos produtivos, onde as hipóteses de leituras se aproximam de forma que, um colega auxilia na complementação da aprendizagem de outro colega. Além de várias outras atividades desenvolvidas com meus alunos, procuro sempre trabalhar de forma lúdica e prazerosa na sala de aula. Outro aspecto importantíssimo no meu trabalho é quanto à mediação nas aulas de apoio pedagógico, o apoio pedagógico é de fundamental importância, bem como, as atividades desafiadoras que levam a reflexão da leitura e escrita. (Quarta Narrativa, Reflexões sobre o Caso de Ensino “Conhecimentos Específicos: Trabalhando com a Diversidade na Alfabetização”, julho, 2018)

Os excertos da professora deixam transparecer que o trabalho desenvolvido ao longo da sua carreira docente deixou marcas positivas em seus alunos. Lívia Eliane realizou um trabalho produtivo, considerado de qualidade. Fica evidente, nas palavras da professora, que ao longo da sua profissionalização docente, foi construindo saberes que foram capazes de ensinar a todos ou quase todos os alunos.

Destaca a importância do apoio pedagógico aos alunos que apresentam dificuldades na realização das atividades propostas. Nesse sentido, é preciso que o professor conheça as especificidades de cada criança, tenha clareza das ferramentas necessárias que ajudem a pensar num planejamento que engloba todos os alunos no seu processo ensino aprendizagem.

O dito por Lívia Eliane faz lembrar Freire (1996, p.52), ao afirmar que “[...] ensinar exige querer bem aos educandos, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos”.

A busca por uma ação docente que atenda às necessidades formativas dos educandos, faz com que Lívia Eliane seja valorizada e reconhecida como bem sucedida, pela comunidade escolar, bem como, pelos seus pares e gestores.

6. Considerações Finais

De acordo com os excertos trazidos neste trabalho, os quais se referem às práticas no contexto da sala de aula, dão indícios das diversas possibilidades de atividades realizadas pelas professoras, como também das intervenções pedagógicas bem-sucedidas junto aos alunos, as famílias e aos pares. Esse conjunto de ações pedagógicas pode ser aplicado com outros alunos, em outros espaços educativos e, conseqüentemente, contribuir para as aprendizagens discentes.

É importante destacar que as três professoras sempre atuaram no primeiro Ciclo do Ensino Fundamental, ou seja, nos anos iniciais.

Quantas as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da sala de aula, afirmaram trabalhar com materiais concretos, ludicidade, jogos, projeto de leitura e sequência didática na interdisciplinaridade, alfabeto, enfim, focando nas diferentes hipóteses de aprendizagens. Dentre as práticas, reconhece a necessidade da avaliação, destaca-se o apoio pedagógico individualizado que as professoras Isaura, Emília, e Lívia Eliane realizam com os alunos que apresentam dificuldades no processo ensino aprendizagem, considerando que todos têm possibilidade em aprender. Isso posto, todas acreditam na avaliação como uma prática constante do ensino-aprendizagem.

Os dados demonstraram que o conjunto de ações desenvolvidas pelas professoras junto aos alunos e as diversas situações vividas por elas, no âmbito escolar durante a trajetória de vida e formação, contribuíram com o desempenho dessas profissionais, levando-as a serem reconhecidas como bem-sucedidas pelos seus pares e comunidade escolar.

Referências

- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora LDA, 1994. Porto – Portugal.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013 - (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).
- CONTRERAS; José Domingos. Relatos de experiência, em busca de um saber pedagógico. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, Salvador, v. 01, n. 01, p. 14-30, jan./abr. 2016.
- CONTRERAS; J.; PÉREZ DE LARA, N. Introducción. In: CONTRERAS; J.; PÉREZ DE LARA, N. F. (Comps). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: MORATA, 2010. p.15-19.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos/ Coordenação Selma Garrido Pimenta).
- JOSSO, M. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa, 2002.
- LARROSA, J. *Experiência e alteridade em educação*. 2011. Disponível em: <<https://files.passeidireto.com/d973a209-dd9a-4178-b178-a882002aa9be/bg1.png>>. Acesso em: 11 set. 2018.
- LUCKESI, C. C. *O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?* Disponível Pátio On-line Pátio. Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem*. Estudos e proposições. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- MARCELO, C. Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Professorado - Revista de Curriculum e Formación de profesor*. V. 13, N° 1, p. 1-26, 2009.
- MONTEIRO, M. I. *Histórias de vida: saberes e práticas de alfabetizadoras bem-sucedidas*. 2006. 282f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04122007-155302/pt-br.php>>. Acesso em: 23 jul. 2017.
- MORAIS, Artur Gomes de. *Sistema de Escrita Alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- NÓVOA, A. Por que é que não fazemos aquilo que dizemos que é preciso fazer? *Anais... IV Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência - IDEA*. Curitiba-PR, 2014.
- REALI, A. M. M. R; MIZUKAMI, M. G. N. *Desenvolvimento profissional da docência: teorias e práticas*. São

Carlos: 351 p. 109, EdUFSCar: Editora e Gráfica Vida e Consciência São Paulo, novembro 2012.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*/ 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SARMENTO, M. *A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora, 1994.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.

SOUZA, Elizeu Clementino de. O Conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. Tese de Doutorado. Terra 2004. https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10267/1/Tese_Elizeu%20Souza.pdf. Acesso em: 07 jan 2019.

SOUZA, E. C. de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Educação*. Santa Maria | v. 39 | n. 1 | p. 39-50 | jan./abr. 2014.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

VEIGA, I. P. A. *A prática pedagógica do professor de Didática*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

WEISZ, Telma. *O Diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1996.

Recebido em: 20/04/2022

Aceito em: 10/06/2022