



ISSN - 2175-6600

Vol.17 | Número 39 | 2025

Submetido em: 20/12/2024

Aceito em: 04/04/2025

Publicado em: 10/06/2025

Professores alfabetizadores em início de carreira: entre o fazer e o pensar sobre o fazer

Literacy teachers at the beginning of their careers: between doing and thinking about doing

Alfabetizadores al inicio de su carrera: entre el hacer y el pensar en hacer

Selma Costa Pena¹

 <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2025v17n39pe18929>

Resumo: Neste artigo, apresenta-se parte dos resultados de uma pesquisa em fase de finalização que, a partir da narrativa de uma professora alfabetizadora, buscou compreender a lógica das práticas utilizadas por ela em sala de aula, buscando os sentidos atribuídos a essas práticas e explorando as possibilidades de novas reconfigurações da prática como práxis. Do ponto de vista teórico, a pesquisa se fundamenta nas contribuições de Franco (2010, 2019), para quem as práticas de formação podem produzir reflexões e criar comportamentos crítico-reflexivos sobre a prática escolar. Além disso, baseia-se em teóricos da perspectiva discursiva de alfabetização (Smolka, 1988; Goulart, 2019), que concebem a criança como ser histórico, concreto, que, ao se apropriar da escrita, ganha novas formas de se relacionar com o mundo e de significá-lo. Metodologicamente, foram realizadas entrevistas narrativas, cuja análise foi tratada de acordo com a perspectiva interpretativa-compreensiva (Souza, 2014). Os resultados da pesquisa apontam: i) que as narrativas possibilitaram compreender as lógicas das práticas dos professores, sendo possível transformá-las em possibilidades formativas; ii) a suspeição, os estranhamentos, as dúvidas e as dificuldades iniciais da professora alfabetizadora, ao observar sua prática, transformaram-se em possibilidades para organizar a prática como práxis; por fim, iii) a formação continuada desenvolvida se configurou como um processo dialógico, ativo e contínuo, desenvolvendo a formação por meio de um trabalho de pesquisa, reflexão, avaliação e retomada para reconfigurar as próprias práticas.

Palavras-chave: Formação docente. Entrevista Narrativa. Prática pedagógica crítica

¹ Doutora em Educação. Universidade Federal do Pará (Ufpa). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2595133066254500>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-9795-0958>. Contato: selmacpena@gmail.com



Abstract: This article presents part of the results of a research study nearing completion, which, based on narratives from literacy teachers, aimed to understand the logic and meanings of the practices they use in the classroom, seeking possibilities for new reconfigurations of practice as praxis. The theoretical foundation is based on the contributions of Franco (2010, 2019), who believes that teacher training practices can generate reflections and create critical-reflective behaviors about school practice, as well as theorists from the discursive perspective of literacy (Smolka, 1988, Goulart, 2019), who view the child as a historical, concrete being who, by appropriating writing, gains new ways of relating to and meaning the world. Methodologically, narrative interviews were conducted, and their analysis followed the interpretive-comprehensive perspective (Souza, 2014). The research results indicate: i) that the narratives enabled an understanding of the logic behind the teachers' practices, making it possible to transform them into formative constructs; ii) the continuing education program provided teachers with spaces for dialogue, research, and prospective stances regarding literacy, materializing practice as praxis; and finally, iii) the research group constituted a space for professional integration, aligning with a training policy capable of ensuring a discussion and study environment on literacy and teacher education, fostering conditions for authorship among literacy teachers.

Keywords: Teacher Education. Narrative Interview. Critical Pedagogical Practice.

Resumen: En este artículo se presentan parte de los resultados de una investigación en fase de finalización, que, tomando como base las narrativas de maestros alfabetizadores, buscó comprender la lógica y los sentidos de las prácticas utilizadas por ellos en el aula, buscando posibilidades de nuevas reconfiguraciones de la práctica como praxis. Teóricamente se fundamenta en las contribuciones de Franco (2010, 2019), para quien las prácticas de formación pueden producir reflexiones y crear comportamientos crítico-reflexivos sobre la práctica escolar, así como en teóricos de la perspectiva discursiva de la alfabetización (Smolka, 1988, Goulart, 2019), que conciben al niño como un ser histórico, concreto, que, al apropiarse de la escritura, gana nuevas formas de relacionarse con el mundo y de significarlo. Metodológicamente se realizaron entrevistas narrativas, cuya análisis se trató de acuerdo con la perspectiva interpretativa-comprensiva (Souza, 2014). Los resultados de la investigación señalan: i) que las narrativas permitieron comprender las lógicas de las prácticas de los maestros, siendo posible transformarlas en constructos formativos; ii) la formación continua desarrollada favoreció a los maestros un espacio de diálogos, de investigación y posicionamientos prospectivos con respecto a la alfabetización, materializando la práctica como praxis; y finalmente, iii) el grupo de investigación se constituyó como un espacio de inserción profesional, alineándose con una política de formación capaz de garantizar un ambiente de discusión y estudio sobre alfabetización y formación, que proporcione condiciones de autoría a los maestros alfabetizadores.

Palabras clave: Formación docente. Entrevista narrativa. Práctica pedagógica crítica.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo resulta de pesquisa, em fase de finalização, desenvolvida com professores alfabetizadores em início de carreira, que participam de um grupo de pesquisa e formação vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Pará (UFPA). Realizada nos anos de 2023 e 2024, sem financiamento, a pesquisa investigou – em três escolas públicas do ensino fundamental, localizadas no estado do Pará, sendo duas urbanas e uma não-urbana – a lógica e os sentidos das práticas utilizadas pelos professores em sala de aula, buscando possibilidades, por meio da pesquisa e de reflexões críticas, de novas reconfigurações da prática como praxis.

Os participantes da pesquisa foram professores em início de carreira, preocupados sobre o que fazer com crianças que estavam concluindo os anos iniciais, sem saber ler e



escrever sistematicamente. A partir dos diálogos ocorridos no grupo de pesquisa, percebíamos a urgência que tinham esses professores para resolver dificuldades imediatas da sala de aula, considerando como pedagógico apenas o plano de aula, muitas vezes tirado do livro didático ou copiado de algum colega mais experiente. Esse motivo nos levou à intensificação de um trabalho de investigação sobre as relações que os professores alfabetizadores estabeleciam com as práticas que desenvolviam cotidianamente para alfabetizar seus alunos; os diferentes sentidos atribuídos a essa prática docente. Isso tudo visando ressignificar e transformar essas práticas em um fazer reflexivo, crítico, rigoroso e com consequências para o processo de alfabetização.

Desde sua criação, em 2018, o grupo de pesquisa aqui referido desenvolve atividades de pesquisa-formação, congregando pesquisadores de diferentes áreas (Letras, Pedagogia, Comunicação) com interesse na temática da alfabetização; discentes do curso de pedagogia; coordenadores pedagógicos, formadores das redes municipais e estaduais; docentes dos anos iniciais das escolas de educação básica da região metropolitana de Belém e de alguns municípios do estado do Pará.

O estado do Pará, segundo maior estado do Brasil em extensão territorial, possui atualmente 144 (cento e quarenta e quatro) municípios. Para facilitar a administração e garantir o desenvolvimento regional, o estado é dividido em 12 (doze) regiões, denominadas “Regiões de Integração”, que costumam ser consideradas pelo poder público para efeito de planejamento de políticas públicas nas diferentes áreas. Nosso grupo de pesquisa tem participantes de 5 (cinco) dessas regiões, o que justifica termos ações na modalidade *on-line*, a fim de garantir a participação desses professores, dada a distância entre esses municípios e a capital paraense.

Essa dinâmica de estudos com pessoas em diferentes frentes de formação e de diferentes municípios tem contribuído sobremaneira para que pensemos na ampliação da competência profissional do professor alfabetizador para lidar com a realidade da escola pública e com os conteúdos curriculares específicos requeridos aos anos iniciais, o que exigirá maior integração entre formação inicial e formação continuada. Essa configuração tem originado estudos do grupo de pesquisa voltados para aspectos da formação do professor alfabetizador, na íntima relação com a escola da educação básica.

Após a pandemia, muitos professores em início de carreira ingressaram no grupo de pesquisa buscando espaço para dialogar e explanar dúvidas e angústias acerca de como alfabetizar crianças, em especial aquelas que, já estando no terceiro ou quarto anos, ainda não dominavam o código escrito. Percebíamos que o trabalho realizado com as crianças nas escolas baseava-se em uma “[...] cultura centrada na concepção de prática como



treinamento do fazer” (Franco, 2010, p. 127) – uma prática preocupada em resolver problemas urgentes sobre o ato de alfabetizar. E isso era legítimo devido ao cenário imposto pelo período pós-pandêmico, contudo tal prática precisava ser planejada intencionalmente: saber quem eram aquelas crianças, que práticas de leitura e escrita elas já experienciaram dentro e fora da escola, quais necessidades elas apresentavam em relação à leitura e à escrita.

Tendo os professores pouco tempo de carreira docente (entre três e cinco anos) já se viam diante de um dilema: autorizados pela universidade a atuar nos anos iniciais, detentores de diferentes procedimentos metodológicos e de um saber a ser transmitido às crianças, organizadores da atividade pedagógica, passavam agora a ser caracterizados como profissionais que precisariam também ser críticos, reflexivos, pesquisadores, envolvidos com outras dimensões da docência que não só a pedagógica. Isso os deixava perplexos e muito assustados: “é muita coisa para uma só pessoa!”, dizia uma professora. Contraditoriamente, esse desconforto dos professores trazia consigo certo estranhamento em relação ao contexto que se apresentava e às respostas imediatas dos processos formativos pelos quais passavam. Os professores compreendiam, aos poucos, que as muitas receitas não funcionavam nas turmas e que suas maneiras de ensinar poderiam ser variadas, assim como eram diferentes os modos de aprender das crianças.

A perplexidade dos professores diante de um cotidiano complexo como é o escolar representava, para nós, uma porta de entrada para a construção de um espaço formativo de possibilidades pedagógicas, em que os professores pudessem informar sobre suas práticas, debater, transformar, socializar e propor. E, como resultado, instituímos, no grupo de pesquisa, um espaço para falar sobre as práticas, transformando-as em nosso principal foco de formação. Queríamos voltar nosso olhar “[...] para análise do vivido de forma consciente e crítica”, uma formação que “[...] ocorre num jogo dialético de dentro para fora e de fora para dentro; da prática para a teoria e vice-versa; do empírico para o conceitual; do particular para a totalidade” (Franco, 2019, p. 99).

No percurso investigativo, compreendemos “[] que o estudo da prática requer que busquemos, com o docente, novas possibilidades para que este a organize em condições de mais consciência com suas circunstâncias” (Franco, 2010, p. 129). Desse modo, debruçamo-nos em compreender: quais sentidos eram atribuídos pelos professores alfabetizadores às suas práticas docentes? Que relações estabelecem com as práticas que desenvolvem? De que modo o grupo de pesquisa poderia constituir-se como espaço de inserção profissional contribuindo para repensar a prática como práxis?



Tais questões têm permeado os estudos no nosso grupo de pesquisa por entendermos a complexidade que é a ação pedagógica dos professores na escola; que as crianças mudaram em seus perfis e em suas necessidades e que, por isso, “[...] a compreensão do fazer pedagógico está exigindo reflexão sobre novas perspectivas para o agir docente” (Franco, 2010, p.134).

Neste trabalho, discutimos essas questões, tomando como pressuposto que a atividade prática docente não se refere tão somente ao que observamos em sala de aula, nas atividades desenvolvidas pelos professores, com seus procedimentos didático-metodológicos. Que, aliado a isso, há um conjunto de outras referências de cunho emocional e cultural; um processo envolvendo crenças, valores, convicções profissionais e epistemológicas – que transcorre ao longo da vida, entre visões do futuro e necessidades profissionais (Nóvoa, 1995); um conjunto de imagens e modelos que circunscrevem a prática docente e que precisa ser explicitado e problematizado por trazer influências múltiplas nas decisões tomadas na escola e na sala de aula.

Teoricamente, seguimos com a fundamentação já assumida em outros trabalhos: a perspectiva discursiva de alfabetização (Smolka, 1988; Goulart, 2010, 2019), as teorizações sobre a formação de professores, que analisam as possibilidades da prática como elemento constitutivo e fecundador da formação docente (Franco, 2010; 2019), e a narrativa como dispositivo formativo e investigativo que possibilitou discutir questões sobre o fazer docente, seus saberes e aprendizagem para a profissão, reconhecendo os professores como sujeitos sociais que produzem conhecimentos e práticas e os resultados como fruto de trabalho coletivo decorrente da dinâmica entre pesquisador e pesquisado.

Nosso desafio consistiu, portanto, em contribuir para um processo de pesquisa e formação que supere silenciamentos em relação ao que dizem os professores sobre suas práticas e as formas de ressignificá-las; em construir uma prática formativa que, articulada à pesquisa, possibilite ao professor lançar um olhar crítico, analítico e propositivo sobre sua prática docente. Isso faz com que o cotidiano escolar, espaço que guarda muitas singularidades, seja evidenciado, conhecido e pesquisado por meio dos modos particulares como os professores vão se desafiando, superando adversidades e revelando práticas não apenas como mero treinamento do fazer, mas também como práticas pedagógicas emancipadoras. Para o espaço deste texto, socializaremos os resultados ocorridos com uma professora do terceiro ano de uma escola não-urbana.



2 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A agenda das atividades realizadas no grupo de pesquisa inclui uma reunião mensal com todos os participantes, participação em eventos da área de formação de professores e alfabetização e temas correlatos, além de atividades presenciais de socialização das produções do grupo em eventos mais amplos. Para esta pesquisa, além dessas ações, realizávamos reuniões mais pontuais, restritas aos professores iniciantes e os pesquisadores acadêmicos para a produção das narrativas, descrição, discussões, reflexões e registros do que o grupo considerava como destaque para ser aprofundado.

Como esta pesquisa poderá interferir diretamente no trabalho que o professor desenvolve na escola, na sua prática docente escolar, isso nos colocou em posição cuidadosa na abordagem metodológica para tratar o fazer docente, aqui compreendido como os saberes docentes e todos os diversificados processos que colaboram para a aprendizagem da profissão. Muitas vezes nos questionamos qual seria a porta de entrada, o meio mais propício para ingressar na realidade profissional dos alfabetizadores, identificando nuances, compreendendo os sentidos de suas experiências, as influências sofridas. Assim, chegaremos mais perto desse cotidiano docente, com o objetivo de descrever e analisar os fatos, para então, junto aos professores, discutir possíveis mudanças. Por certo, essa não foi tarefa das mais fáceis quando fomos acostumados a um sistema de formação em que os professores observam suas vozes caírem no vazio ou serem engessadas por fórmulas prontas para resolver urgências em sala de aula.

Decidimos, então, que o fazer docente e sua complexidade seria discutido e problematizado por meio de produções das narrativas dos professores, o que implicaria responsabilidade e engajamento dos participantes. Desse modo, a narrativa ganha ainda mais importância, pois assume um duplo papel nas pesquisas qualitativas:

[..] como um instrumento de coleta de dados, com o mérito de ser considerada, também, como um trabalho formativo, porque pode permitir a organização das experiências humanas: ao mesmo tempo em que o sujeito organiza suas ideias para o relato – quer escrito/oral – também reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, com isso, acaba fazendo uma autoanálise que lhe pode criar novas bases de compreensão de sua própria prática (Moraes, 2000, p. 42).

Utilizada como recurso investigativo e formativo, a narrativa escrita dos professores em início de carreira fortalece as relações dialógicas da investigação, “[...] na medida em que os casos podem ser contados, analisados e os diferentes aspectos discutidos [...]” (Galvão, 2005, p. 331), sinalizando uma outra forma de pensar e interrogar a realidade, mais atenta às diferenças e ao singular. Os estudos com narrativas abordam e tratam os



fenômenos de outra forma, colocando no centro das discussões a subjetividade do professor, uma subjetividade que atribui ao pesquisador outra posição: a de “ler a realidade a partir do ponto de vista de um sujeito historicamente determinado” (Dominicé, 1988, p. 35).

Aspiramos, com isso, que o espaço de formação seja o de produção do discurso docente sobre seu trabalho, de forma que ele possa explanar sobre seus fazeres, dialogar com o mundo, socializar suas formas de trabalho e que, por meio de discussão com seus pares, mediatizado pela pesquisa que aprofunda os seus argumentos, possa atualizar as teorias também com aquilo que lhe é demandado das práticas cotidianas, podendo, assim transformar seus modos de conceber determinadas práticas supostamente vazias do fazer docente na escola. Desse modo, mais do que atentar à descrição daquilo que faz o professor alfabetizador em sala de aula, torna-se importante saber por que ele faz o que faz e quais as consequências desse fazer.

Assim, nosso principal instrumento metodológico para a construção e análise dos dados foi a entrevista narrativa (Jovchelovitch; Bauer, 2012). Participaram das entrevistas quatro professoras e um professor dos anos iniciais da rede pública de ensino de Belém e da cidade de Maracanã (PA), com quem reuníamos individualmente para realizar a escuta de suas memórias sobre seus fazeres. Todos os docentes estavam em início de suas carreiras, eram concursados para atuar nos anos iniciais e já participavam das atividades do grupo de pesquisa há dois anos².

Sabedores de que a principal característica da entrevista narrativa é a pouca interferência do pesquisador no percurso do relato, propusemos uma questão gerativa e sem maiores direcionamentos a respostas específicas: solicitamos que discorressem acerca do seu fazer docente durante esses poucos anos na escola como professores alfabetizadores. Isso exigiu de nós um grande exercício de escuta sensível ao que era narrado, atentando às hesitações, emoções, queixas, avanços e dificuldades experienciados no decorrer desse período. Durante a narrativa central, atemo-nos aos temas, categorias e especificidades do que aparecia nas narrativas desenvolvidas.

Ao final do relato, solicitamos alguns esclarecimentos, seguindo algumas etapas: questionamentos sobre questões exmanentes (que emergem dos objetivos da pesquisa) foram traduzidas em questões imanentes (que emergem do relato do entrevistado). Utilizando a própria fala dos professores e atentos aos propósitos da pesquisa,

² As entrevistas seguiram os procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica (CAAE: 1 71135523.8.0000.0018); os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.



apresentamos questões que elucidariam melhor a discussão sobre o objeto de estudo. O objetivo das perguntas, segundo Jovchelovitch e Bauer (2014, p. 64), é “gerar um material novo e adicional além do esquema autogerador da história”, a exemplo de: “Não entendi o que quis dizer quando se refere a...”; “Você menciona que sentiu/experimentou... acredita em.../tem planos de... Fale-me mais sobre isso.”; ou ainda: “Gostaria de saber mais sobre como foi esse episódio que você me contou”. O vínculo preestabelecido entre nós, nos momentos de reuniões no grupo de pesquisa, facilitou que o clima da entrevista fosse de certa confiança.

As entrevistas narrativas foram gravadas em áudio e, após transcritas, foram devolvidas aos docentes para que ratificassem o texto escrito, antes do início da análise. Todos poderiam retirar ou acrescentar o que desejassem. Esse percurso metodológico possibilitou a análise dos dados a partir da perspectiva interpretativa-compreensiva, proposta por Souza (2014), e de algumas etapas sugeridas por Jovchelovitch e Bauer (2014). Isso nos exigiu leituras e releituras de cada narrativa individual e em seu conjunto. A partir disso, buscamos aproximações com a fundamentação teórica da pesquisa que nos oferecia condições para analisar, compreender os contextos históricos, sociais e educacionais dos fatos narrados. As teorias e as reflexões assumidas pelos professores sinalizavam suas compreensões acerca dos fatos narrados.

Tomando a historicidade como condição para compreensão de diferentes conhecimentos, nas leituras das narrativas, agrupamos e articulamos trajetórias individuais, estabelecemos semelhanças dos percursos coletivos, destacamos particularidades em relação a diferentes temas, construindo um conjunto de indicativos, dos mais específicos aos mais amplos, ou vice-versa, para estudo e pesquisa: o significado da teoria no confronto com os problemas da prática; as interferências das dimensões pessoais e culturais na influência das condições da prática docente, evidenciando que a atividade prática docente não se circunscreve exclusivamente no visível da prática pedagógica em sala de aula, ou quando solicitamos ao professor que apresente seu plano de ensino, mas que há a necessidade de escuta sensível e atenta para percebermos as nuances que compõem a prática docente; o papel determinante do livro didático na escola, que demandava práticas de leitura e escrita voltadas aos métodos de alfabetização; os modelos teóricos de alfabetização após a década de 1980.

Sinteticamente, a metodologia utilizada percorreu etapas que tiveram como propósito garantir nossa intenção de construir argumentos teóricos, tendo o campo das práticas docentes como principal fonte de análise. A partir dessa perspectiva e tomando como parâmetro excertos das entrevistas narrativas, organizamos a análise em dois



grandes eixos de discussão: 1) Compreendendo as lógicas das práticas para transformá-las em possibilidades formativas; 2) Da prática como treinamento do fazer à prática como práxis: o olhar intencional e propositivo dos professores alfabetizadores.

Considerando o caráter sócio-histórico das práticas, que caracteriza cada situação educativa como única, que varia em seu tempo-espaço, nas formas organizativas de sua dinâmica e no caráter de sua intencionalidade (Franco, 2010), apresentaremos a experiência de investigação com uma das professoras que participou da pesquisa e que acompanhamos desde 2023.

3 COMPREENDENDO AS LÓGICAS DAS PRÁTICAS PARA TRANSFORMÁ-LAS EM POSSIBILIDADES FORMATIVAS

Nos limites deste artigo, selecionamos algumas narrativas para análise, intencionando garantir resultados sobre o objetivo proposto para a pesquisa.

A experiência de investigação aqui apresentada refere-se a uma professora formada em Pedagogia, com quatro anos de atuação na educação básica. Trabalha em uma escola não-urbana, municipal, localizada no km 38 da PA-1277, com distância aproximada da capital do estado de 172 km. A escola possui turmas que vão da educação infantil ao quinto ano. A turma da professora era, em 2023, a do terceiro ano. Todas as crianças participam do Programa Bolsa Família e são filhas e filhos de pescadores e pequenos agricultores daquela região. A maioria delas desloca-se com facilidade para a escola, e os que residem distante utilizam-se de outras formas de transportes, a exemplo de motos ou transporte escolar coletivo. Na escola há uma televisão, uns poucos livros de histórias, ábacos e um computador que, segundo a professora, é para uso exclusivo da secretaria.

Em 2023, a turma do terceiro ano era constituída de 15 (quinze) crianças, na faixa etária de 8 a 10 anos. Ao retornar à sala de aula, após longo período pandêmico, a professora declarava-se angustiada pois dos 15 estudantes, 13 deles estavam na fase muito inicial da aquisição da linguagem escrita:

Fiz o curso de Pedagogia, li muitas coisas, fiz estágio na escola. Mas saí do curso sem saber direito como organizar um começo de sucesso na sala; depois de formada participei de cursos, palestras, mas nada disso me ajudou quando me deparei com as crianças do terceiro ano que voltavam para a escola após a pandemia. [...] Eu cheguei na sala de aula e vi que tinha uma turma de crianças sem saber ler e eu sem saber o que fazer. Eram 15 ao todo e dessas, 13 não liam e nem escreviam. Só sei que eu precisava fazer alguma coisa e sentia uma enorme necessidade de alguém que me ajudasse. Eu olhava para as crianças e elas pra mim e eu ficava ali, parada...Isso me incomodava muito, por isso eu vim para o grupo de pesquisa porque eu ficava pensando onde estava tudo o que tinha aprendido.



O desconforto da professora diante da realidade do cotidiano da sala de aula, a vontade de fazer algo, apresentava-se para nós como algo positivo diante de uma prática engessada, afinal qualquer processo de mudança pressupõe, inicialmente, o desejo, a vontade de mudar; e isso a professora parecia ter. Para Franco:

Essa perplexidade do sujeito pode configurar-se como um espaço da possibilidade pedagógica, visto que o estranhamento, a angústia, as dissonâncias são indícios de que há ainda um espaço para a construção de um fazer significativo, um espaço para que as práticas comecem a falar, a informar, a formar (Franco, 2008, p. 172).

Em um dos trechos narrativos, a professora descreve algumas situações de sua prática:

A situação da minha sala é bem complicada: são alunos que não conhecem nem o alfabeto; Nos cursos de formação ensinaram e disseram que tínhamos que fazer o diagnóstico para ver a escrita das crianças, todo mundo tinha que fazer, mas eu já sabia de início que na minha turma as crianças estavam no terceiro ano, mas não liam e nem escreviam. Preciso saber como vou ensinar os conteúdos do terceiro ano para eles até o fim do ano porque se não eles vão reprovar. [...]. Acho que vou fazer o alfabeto e pedir que decorem os nomes das letras para ir aos poucos formando as palavras. Será? [...] Quando eu vi a situação daquela turma fiquei desesperada e pensando o quanto não estou preparada, o quanto me faltam teorias para aplicar melhor nessas situações. Mas eu fui dando o meu jeito e fui fazendo. E também não fiquei quieta, fui em busca de ajuda [...].

A narrativa da professora nos coloca diante das ideias de Lisita (2006), que, por meio de um trabalho de pesquisa-formação, percebeu a existência de duas lógicas nas práticas docentes. Para a autora, havia uma lógica das práticas, pautada na necessidade de resolver problemas urgentes, bem próximo do sinalizado pela professora, advindos de cobranças que o professor fazia a si mesmo e que recebia de outros. Então, era preciso conhecer para poder atuar bem: “[...] o quanto não estou preparada, o quanto me faltam teorias para aplicar melhor nessas situações”. Outro tipo de prática apontada pela autora refere-se à lógica da formação, sendo essa orientada por questões de conhecimento, de planejamento intencional e nem sempre ligada às soluções para problemas urgentes. Essa segunda lógica é o horizonte desta pesquisa.

Ao final das narrativas, alguns esclarecimentos foram colocados à professora. Solicitamos que explicitasse melhor sobre o que significava a frase “Mas eu fui dando o meu jeito e fui fazendo”. Sobre isso, a professora assim declarou:

Quando eu digo que fui dando meu jeito é porque fui atrás de atividades que resolvessem aquele problema. Fui atrás de alfabetos para as crianças, mas também não sabia se deveria dar logo as letras maiúsculas ou iniciar com as minúsculas ou com as duas juntas. Eu fazia toda semana o planejamento sobre isso, mas eu não via progresso e eu continuava angustiada porque eles tinham que aprender o conteúdo para serem aprovados para o quarto ano. Fiz o diagnóstico, mas como eu não sabia direito por quais caminhos trilhar eu lançava mão do livro didático e das



atividades que estavam ali: o ensino do alfabeto, das letras, das sílabas, palavras. Buscava saber como colegas mais experientes faziam, que atividades passavam, olhava planos de aula de outros professores, lembrava de como eu tinha aprendido e eu ia tocando as aulas. Confesso que algumas vezes a experiência que tive fora da universidade me ajudou mais em sala de aula porque eu lembrava de como eu tinha aprendido. [...] Mesmo sem saber direito o que fazer na minha prática pedagógica eu sabia que precisava de ajuda, por isso quando eu participei de um curso do grupo de pesquisa e vi que se tratava de um grupo que discutia alfabetização eu resolvi solicitar entrada no grupo para ver se alguém me dava as respostas certas.

Esses trechos narrativos chamam atenção para pelo menos três coisas importantes para o fazer docente:

- 1) que a perspectiva histórica da prática docente “ [...] não se realiza por meio da aplicação de conhecimentos teóricos, científicos e pedagógicos” (Franco, 2008, p. 114). Reconhecemos que a teoria se atualiza no confronto com as dificuldades apresentadas pela prática, e que sua compreensão seja extremamente necessária para a construção de uma prática socialmente organizada e intencional, mas reconhecemos igualmente que o conhecimento teórico sobre alfabetização exige que o professor se debruce sobre diferentes estudos, discussões com os pares e com terceiros para que, desse modo, a teoria possibilite perspectivas de análise e compreensão das particularidades apresentadas na prática docente, dando condições de intervenções qualificadas, modificando sua prática;
- 2) que na lógica dessas práticas experienciadas pela professora, mais importante parecem ser “[...] os mecanismos culturais apreendidos no processo amplo de socialização do que os contributos teóricos meramente absorvidos no processo de formação”, a exemplo das conversas com colegas, da consulta a livros didáticos, apontando para a necessidade de pesquisas que extrapolem os procedimentos didático-metodológicos utilizados pelo professor em sala, para investigações que apontem para a compreensão de uma prática como “[...] um processo em que as dimensões pessoais e culturais dos professores interferem, modificam e compõem as condições de sua prática” (Franco, 2008, p.113);
- 3) a perspectiva que se coloca é que desse profundo incômodo da professora com a complexidade daquele cotidiano surjam possibilidades formativas diferenciadas de tudo o que ela vivencia na formação continuada.

Optamos pelo caminho da pesquisa como um princípio formativo que possibilitou a compreensão mais aprofundada de cada situação que se apresentava. Movidos por esse princípio, compreendemos que a prática se organiza em torno de diferentes epistemologias (Franco, 2008, 2010, 2019) e que, a partir disso, os processos se estruturam em torno da



prática como práxis, como exercício pedagógico, com reflexão crítica tecidas individualmente e no coletivo. Foi longo o caminho para que a professora compreendesse que o grupo de pesquisa não oferecia soluções imediatas para as urgências da sua prática, muito menos que os professores necessariamente tomariam as teorias para aplicá-las na sua prática. Isso foi conflituoso também para nós, pesquisadores, pois entendíamos que a lógica das práticas deveria caminhar para a compreensão de uma prática pedagógica estruturada, com um trabalho desenvolvido intencionalmente. Não obstante, sabíamos que a professora não poderia esperar meses para que isso ocorresse. Então, era preciso um certo equilíbrio entre as ações formativas.

Assim sendo, passamos a construir processos formativos que colocavam no centro das discussões essas situações experienciadas tanto pelos professores iniciantes quanto pelos mais experientes, pois observamos que eles também traziam preocupações voltadas para “como resolver as urgências das práticas”. Isso ratifica o que diz Franco (2008, p. 111) quando afirma que esse é um processo histórico “[...] que perpassou por todos os percursos formativos em nosso país [...]”, e que, segundo a autora, não tem como “[...] pressuposto libertar o sujeito para que este se aproprie de suas circunstâncias e perceba as possibilidades de criar seu fazer em sintonia com os sentidos de sua existência histórica”.

Com os estudos acerca das diferentes epistemologias sobre a prática foi possível problematizar com a professora acerca da sua concepção sobre prática pedagógica. Em um dos trechos, a professora declarou: “Mesmo sem saber direito o que fazer na minha prática pedagógica eu sabia que precisava de ajuda [...]”. Ao ser solicitada a esclarecer melhor o que seria essa “prática pedagógica”, a professora assim declara:

Minha prática pedagógica é feita quando eu organizo meu planejamento no caderno, meu roteiro do que vou fazer, por etapas.

Percebe-se, nessa explicação, a consideração do que é pedagógico ligada exclusivamente ao que é visível e mais aparente no trabalho em sala de aula – a elaboração do plano. Essa concepção é compreensível, afinal, historicamente,

[...] a prática pedagógica foi se estruturando também de forma tecnicista, no pressuposto de que não há um sujeito que possa/deva criar e transformar suas circunstâncias, mas no pressuposto de que esse sujeito, independentemente do que pensa e sinta, precisa realizar certas tarefas de um determinado jeito, considerado o ideal por algumas esferas de decisão anteriores (Franco, 2008, p. 111).

Contrariamente a esses pressupostos sobre a prática, Franco (2016) defende outra concepção. Para a autora, uma prática pode ser considerada pedagógica quando “[...] incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos”, e ainda quando “[...] buscar a construção de práticas



que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados” (Franco, 2016, p.536). Isso tudo necessita de tempo, escuta sensível e prudência para que os professores compreendam como as práticas foram se estruturando historicamente, as possíveis linhas de fuga, as táticas a serem tecidas nesse processo. Somos seres dialógicos e criativos e precisamos acreditar que, coletivamente e organizados, atualizando nossas teorias e pesquisando, poderemos dar novas feições às práticas que estão postas nas escolas.

Como o ponto central deste artigo é a construção da prática como práxis, no item que segue, nossa atenção recairá sobre uma determinada prática, muito citada pela professora alfabetizadora e que corriqueiramente tem feito parte das ações das escolas e das exigências dos cursos de formação dos professores, a **avaliação diagnóstica da escrita**. Tomamos essa prática como oportuna para discutir com a professora participante da pesquisa maneiras de promover transformações na sua atuação, por meio de ações intencionalmente planejadas, visando à descrição, análise e proposições que contribuam para o exercício de sua prática profissional no trabalho com crianças do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental.

4 SOBRE AS DISCUSSÕES: DA PRÁTICA COMO TREINAMENTO DO FAZER À PRÁTICA COMO PRÁXIS: O OLHAR INTENCIONAL E NOVOS MODOS DE FAZER

A **avaliação diagnóstica de escrita das crianças** é uma demanda, a nosso ver, extremamente importante, mas que articula a avaliação tão somente a um instrumento de classificação, como indicador de sanções para os que alcançam apenas os níveis básicos de alfabetização ou ainda como forma de controle sobre os conteúdos transmitidos.

As formas para realizar o diagnóstico, narradas pela professora, voltavam-se, ainda, para essas concepções de avaliação voltada ao produto, ao ato tradicional de escrever:

Eu preciso diagnosticar os alunos para ver o sucesso deles, para que sejam aprovados no fim do ano. Acho que vou fazer o diagnóstico agora, no fim do semestre. Vou dar uma gravura tirada do livro didático e pedir pra continuarem a história ou descrevem a cena que estão vendo. Depois eu recolho e vejo os erros ortográficos.

Desde sua origem, o grupo de pesquisa toma como referencial a perspectiva dialógico-discursiva da linguagem, o que vem possibilitando ampliar novas perspectivas para o processo de ensino e de aprendizagem do texto escrito nas escolas. Defendemos uma avaliação diagnóstica que ajude a atender a necessidades específicas das crianças,



que em vez de indicar sanções, seja vista como possibilidade de aumento de oportunidades de aprendizagem; em vez de exercer formas de controles burocráticos, sirva como um ato de conhecimento que estimula para novas aprendizagens.

Em relação ao texto produzido como resultado de um trabalho bem planejado com os gêneros textuais, consideramos perguntas que vão na contramão de um trabalho com o texto escrito fechado em si mesmo, sem processos reais de interlocuções. “Para que se escreve na escola?” foi uma pergunta que norteou nossas discussões com a professora: escreve-se para ver corrigido o seu erro? Para lançar o olhar apenas para questões ortográficas? Ou para que a criança seja compreendida na manifestação que tem sobre o mundo, incluindo outros aspectos que não só o ortográfico? Uma coisa é certa: todos nós que já fomos estudantes sabemos que quando produzimos nossos textos na escola, ansiamos por uma resposta. Dependendo da concepção teórica defendida pelo professor, essa resposta poderá vir sob a forma de traço com caneta vermelha, de um “visto”, uma nota, um conceito ou um comentário capaz de impulsionar diálogos. O certo é que, ao escrever, a criança espera do professor uma atitude responsiva e ativa; que o texto seja lido, apreciado, por sabermos que “Para a palavra (e, por conseguinte, para o homem), nada é mais terrível do que a irresponsividade (a falta de resposta)” (Bakhtin, 2003, p. 356).

Aos poucos, fomos definindo sob quais condições se daria o ensino da linguagem escrita na escola: por meio de uma metodologia que concebe a produção de textos, tanto verbais quanto não-verbais, como ponto de partida e de chegada do trabalho com a língua materna na escola (Geraldi, 2003), visando “alfabetizar para garantir uma participação cada vez mais intensa das crianças nas práticas sociais letradas” (Goulart, 2003, p. 85). Isso desde o início do processo de alfabetização, porque “[...] no texto, a língua se revela em sua totalidade, tanto formal quanto discursiva” (Goulart, 2003, p.85). Desse modo, tomamos o gênero textual como cerne do ensino, e o trabalho rigoroso e intencional com a oralidade, leitura, escrita e análise linguística como materialização das nossas ações.

Por meio dessas teorizações e das discussões ocorridas no grupo, a professora, ainda que timidamente, foi substituindo práticas mecânicas de produção de textos por outras mais significativas; ficou exultante ao compreender que as crianças se aproximam de diferentes maneiras da escrita convencional a partir das experiências diversificadas que têm com essa prática na escola e fora dela, e que não teria como esperar um resultado único da turma. Essa compreensão possibilitou o olhar mais detalhado da professora sobre as particularidades contidas nos textos das crianças.

Pensando assim, a avaliação diagnóstica, centrada no resultado final, vinculada ao parâmetro de fracasso ou sucesso das crianças e realizada sempre ao final de cada período



letivo, quando não há mais nada a fazer, deu espaço à percepção do processo de escrita da criança. Isso porque:

[...] quando na escola julga-se apenas o produto merecedor de atenção, pode-se estar perdendo o mais importante: a possibilidade de detectar as dificuldades e os progressos dos alunos para, a partir daí, determinar a zona de intervenção na qual devem atuar os professores (Val; Barros, 2003, p. 164).

Contrariamente a uma concepção de avaliação centrada nos resultados e no envolvimento apenas do professor e do aluno, defendemos uma forma de avaliação que indicasse o conhecimento de todos os aspectos relacionados à turma (perfil socioeconômico, experiências leitoras e escritores etc.). Nesse sentido, a avaliação diagnóstica se tornou

[...] um valioso instrumento para que o professor conheça a turma com que vai trabalhar, para saber de que pontos deve partir que capacidades deve explorar; de que modo deve explorá-las, quer dizer, introduzindo, por exemplo, uma determinada capacidade, trabalhando-a sistematicamente ou retomando-a para consolidação (Batista, 2005, p. 11).

Como resultado desse processo reflexivo e de pesquisa, a professora foi reelaborando seu modo de conceber a forma de desenvolver o processo de avaliação diagnóstica com sua turma a partir daquilo que Goulart (2019) apresenta como “Pressupostos que norteiam o reconhecimento de indícios de uma perspectiva discursiva de alfabetização”:

- 1- Todos os objetivos das aulas consideraram a articulação do trabalho pedagógico com a realidade sociocultural das crianças, o desenvolvimento infantil e os interesses específicos que as crianças manifestavam, bem como os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade a que todos têm direito de acesso. A participação conjunta e consciente de toda comunidade escolar, integrando família e escola, foi pensada como possibilidade de oportunidade para o desenvolvimento das crianças;
- 2- Por conta disso, inicialmente foi feito um levantamento do perfil da turma para conhecer as práticas com a linguagem escrita nas famílias. Foi realizada entrevista com as crianças sobre quais materiais de leitura eram utilizados na família, o que cada uma delas gostava de ler, quem trazia para casa materiais de leitura. A família também participou respondendo a um questionário sobre a relação da leitura/família e a escola. Os resultados mostraram os gêneros textuais preferidos das crianças, aqueles que mais circulavam em casa; apresentaram a profissão, a escolaridade e a idade dos familiares, assim como o que liam e quem lia para as crianças nas famílias. Esse trabalho possibilitou, entre outras coisas, a



- ampliação do estudo dos gêneros com as crianças, o levantamento de outros gêneros textuais na biblioteca da escola, entre outros;
- 3- O contexto heterogêneo em que viviam as crianças foi considerado fator favorável para o trabalho pedagógico, pois a partir dele houve a compreensão de que as crianças têm diversos modos de inserção e compreensão do mundo no qual estão inseridas. Desse modo, contextos diferentes podem gerar formas de compreensão de mundo e acesso a conhecimentos bastante diversos, incluindo a aproximação das crianças com a linguagem escrita;
 - 4- A partir de uma avaliação diagnóstica realizada apenas ao final de cada semestre letivo, como pontuou a professora, passamos a planejar a avaliação no início do período letivo e estabelecer, posteriormente, sequências de periodicidade, podendo ser, a depender do objetivo estabelecido, **mensal** ou **bimestral**. A avaliação passou a ser concebida como prática educativa e intencional, planejada como prática rotineira, presente em todos os momentos das atividades na turma, inclusive naqueles em que a professora iniciará um novo conteúdo em que considerará o conhecimento de mundo que tem a criança sobre determinado assunto ou tema;
 - 5- O texto passou a ser a unidade básica do trabalho pedagógico da professora. Isso foi fundamental para a compreensão de que, no trabalho cotidiano da sala de aula, “as crianças, sentindo-se confirmadas como pessoas, afirmam-se, dizendo as suas palavras, falando sobre o que sabem, evidenciam os gêneros do discurso que conhecem e abrem-se para novas apropriações” (Goulart, 2019, p. 81). Nesse sentido, elaboramos um plano de atividades para as 15 crianças da turma, considerando o trabalho com a oralidade, a leitura, a escrita e a análise linguística, definidos conforme Geraldi (2003). O sistema de escrita alfabética foi aprendido “[...] em contexto enunciativo, não se constituindo este contexto numa moldura para o ensino” (Goulart, 2014, p. 171), não sendo necessário separar a apropriação do sistema de escrita alfabética do seu uso social;
 - 6- As leituras de Goulart (2014, p. 170) também trouxeram a compreensão de que as “escritas das crianças representam suas tentativas complexas de interação com o mundo” e, junto a isso, veio outra forma de analisar e interpretar as produções escritas. Compreendemos que na tentativa de dar legitimidade ao que escreve, muitas crianças, por exemplo, utilizam-se de desenhos, números ou outros símbolos significativos à produção textos; algumas utilizam-se de letras (supostamente) aleatórias; outras, fazem usos das palavras que decoraram em



sala de aula, e assim elas vão representando o mundo e suas formas de apreensão da linguagem escrita. A construção de materiais didáticos seguia o planejamento citado anteriormente: alfabetos eram construídos pelas crianças com ajuda dos familiares, mas antes eram compreendidos em seus processos e construções históricas (Zatz, 1991).

- 7- Para desnaturalizar um processo de análise das produções escritas centradas unicamente nos aspectos ortográficos, utilizamos a tabela diagnóstica intitulada “Critérios linguístico-discursivos para a análise de textos de diferentes gêneros”, (Costa-Hübes, 2012). A tabela é dividida em 3 grandes itens: 1. **gênero/situação social de produção**; 2. **texto**; 3. **aspectos ortográficos**;
- 8- Após o trabalho sobre **Gênero/situação social de produção e Texto**, iniciamos a atividade de análise linguística. Tomando como parâmetro os estudos de Gontijo, Schwartz e Costa (2016), iniciamos o processo de identificação e análise das produções escritas das crianças norteada por duas questões básicas: como reconhecer os aspectos já internalizados (dominados) da escrita, dentre aqueles ainda não sistematizados? Consideramos, com Goulart (2014, p.170), que nas turmas de alfabetização, “[...] há conhecimentos a aprender, do ponto de vista da criança, e há conhecimentos a ensinar, do ponto de vista da professora”, e era chegado o momento de a professora debruçar-se com rigor teórico sobre aquilo que será ensinado à criança;
- 9- Feita a análise do texto de cada criança e a partir dos conteúdos ainda não dominados, elaboramos atividades considerando os três aspectos da tabela diagnóstica. Como o livro didático faz parte do cotidiano escolar, sendo, por vezes, o único suporte de leitura/escrita na escola, aproveitamos esse artefato cultural para reelaborar as atividades, tendo como parâmetro a perspectiva discursiva de alfabetização.

Acreditamos que as apreensões da professora tenham possibilitado que trabalhássemos na contramão de uma concepção de formação, com suas receitas mirabolantes para resolver urgências que trazem consigo dificuldades construídas no movimento histórico do campo da alfabetização. Acreditamos ter voltado nosso olhar “[...] para análise do vivido de forma consciente e crítica”, materializando uma formação que “[...] ocorre num jogo dialético de dentro para fora e de fora para dentro; da prática para a teoria e vice-versa; do empírico para o conceitual; do particular para a totalidade” (Franco, 2019, p. 99).



5 CONCLUSÕES

Este texto teve como objetivo compreender a lógica e os sentidos das práticas utilizadas por professores alfabetizadores em sala de aula, buscando possibilidades de novas reconfigurações da prática como práxis. Foi dado destaque ao trabalho realizado com um desses professores. Todas as práticas relatadas pela professora para superar a dificuldade de alfabetização de seus discentes voltavam-se para garantir uma homogeneidade da turma no processo de aprendizagem, o que lhe gerou angústias, uma vez que as crianças apresentavam diferenças em seus processos de aprendizagem. Desse modo, as práticas advindas das narrativas da professora voltavam-se eminentemente para o cumprimento de realização de tarefas e para a perspectiva aplicacionista da teoria.

Atentando a esses aspectos, pensamos com Nóvoa (1995) que a formação precisa ser um processo dialógico, ativo e contínuo, que se desenvolve por meio de um trabalho de olhar, refletir, avaliar, retomar e reconfigurar as próprias práticas. Consideramos, assim, que os processos formativos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa têm possibilitado uma nova leitura/compreensão/interpretação do empírico inicial sinalizado pela professora. Nessa perspectiva, o conceito de formação que utilizamos para cumprir nosso objetivo identificou-se com a ideia de consideração aos percursos, às trajetórias de vida pessoal e profissional da professora, possibilitando que ela se colocasse como aprendiz de sua própria prática.

Aqui, realçamos a fecundidade do trabalho com a narrativa, que nos permitiu ir além da simples transmissão de informações ou conteúdo sobre a prática, possibilitando que a experiência docente, em seus primeiros anos de carreira, fosse entendida em suas relações de trabalho. Isso permitiu apreender a intimidade do cotidiano escolar, tornando possível a compreensão dos sentidos atribuídos às práticas e os elementos formativos que produziram alterações nas crenças, valores e imagens que a professora tem de sua ação docente.

Assim, foi fundamental que, nas atividades do grupo, a formação se revestisse de práticas de pesquisa que possibilitassem desestabilizar verdades, imagens cristalizadas e pré-concebidas e equívocos, dando espaço à produção de novas formas investigativas, possibilitando dinâmicas que promovessem a construção, a descrição, análise e reinterpretação de novos conhecimentos sobre a realidade da escola e da sala de aula. Era necessário esse espaço formativo em que ela conseguisse rever e problematizar as convicções sobre docência, formação e alfabetização que construiu no decorrer de sua vida e formação. Um espaço que possibilitasse interrogações, estranhamentos e dialogia para



produzir novas interpretações, para construir a prática como práxis, como elaboração teórica, intencional. E para isso, a professora precisou colocar suas atuais concepções sob suspeição. Isso exigiu confrontos que ainda estão em construção: colocar-se em perspectiva diante de sua prática; debruçar-se sobre teorias que subsidiem a práxis, pesquisar sua própria prática; espaço de diálogo individual, com os pesquisadores, e coletivo, com o grupo de pesquisa; elaboração, registro e socialização das novas apreensões para seus pares, entre tantas outras coisas que a dinâmica da formação possibilitará.

Nesse sentido, o processo formativo experienciado no grupo de pesquisa tem sinalizado, conforme apontaram as novas elaborações da professora, para a superação de práticas apenas tecnicistas e burocráticas no trabalho de alfabetização de crianças. As novas interpretações da professora apontam para a transformação (mesmo que incipiente) da própria prática e os sujeitos que dela participam. O certo é que quando se incorpora ao espaço de formação os sentidos das experiências dos professores e os processos de co-reflexividade, desestabiliza-se a concepção de uma prática que se faz de modo costumeiro, sem intencionalidade e consequências e passa-se a concebê-la como resultado de múltiplas determinações.

Nesse sentido, o grupo de pesquisa tem se constituído como um espaço de inserção profissional para os professores em início da carreira, por promover a problematização da alfabetização como atividade meramente prática que exige exclusivamente conhecimentos técnicos sobre o sistema de escrita alfabética, para, assim, encaminhar para a compreensão desse campo de estudo em sua dimensão histórica e crítica que ressignifica o fazer docente. Dessa forma, movidos por um compromisso político, compreendemos que precisamos não apenas aceitar que os professores em início de carreira são diferentes e apresentam possibilidades de aprendizagem e de práticas que lhe são particulares, constituindo-se em temporalidades próprias de aprendizagem, mas admitir que os processos de formação continuada de professores precisam se reinventar, aprendendo a tratar essa diferença de forma educativa e política, objetivando ampliar o repertório de mediações dos professores formadores, que levem em consideração a diversificação das práticas existentes nos cursos de formação.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikháilovitch. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.



BATISTA, Antônio Augusto Gomes *et al.* **Avaliação diagnóstica da alfabetização**. Belo Horizonte: Ceale/FAE-UFMG, 2005.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Análise de textos de alunos dos anos iniciais: orientações para um possível diagnóstico. **Work. pap. linguíst.**, v. 13, n. 3, p. 01-20, Florianópolis, out./dez 2012.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. *In*: NÓVOA, Antônio; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde, 1988. p. 99-106.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109-126, jan/abr. 2008.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Formação continuada de/para/com docentes: para quê? para quem? *In*: IMBERNON, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (org.). **Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019. p. 96-109.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; LEMOS GILBERTO, Irene Jeanete. O observatório da prática docente como espaço de compreensão e transformação das práticas. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 9, p. 125-145, 2010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/637>. Acesso em: 2 nov. 2024.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Práticas pedagógicas e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/abstract/?lang=pt#> Acesso em: 23 jun. 2023.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, maio 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132005000200013>. Acesso em: 18 maio 2024.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria Schwartz, COSTA, Dania Monteiro Vieira (org.). **Alfabetização: teoria e prática**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Secretaria de Ensino a Distância, 2016.

GOULART, Cecília; GARCIA, Inez Helena Muniz.; CORAIS, Maria Cristina (org.). **Alfabetização e discurso: dilemas e caminhos metodológicos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

GOULART, Cecília. Perspectivas de alfabetização: lições da pesquisa e da prática pedagógica. **Raído**, Dourados, v. 8, n. 16, p.157-175, 2010.

GOULART, Cecília. Perspectivas de alfabetização: lições da pesquisa e da prática pedagógica. **Raído**, Dourados, v.8 , n.16, jul./dez. 2014.

GOULART, Cecília. Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: contribuições para a pesquisa e para a prática pedagógica. *In*: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia (org.). **Ciências Humanas e Pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 95-112.



JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 90-113.

LISITA, Verbena Moreira Soares de Sousa. **Didática e formação de professores**: um estudo sobre as possibilidades da reflexão crítica. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo. **Histórias de leitura em narrativas de professoras**: uma alternativa de formação. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000.

NÓVOA, Antonio (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ROCHA, Gladys; COSTA VAL, Maria da Graça (org.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**: o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2003.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, v. 39, n. 1, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/11344>. Acesso em: 18 maio 2024.

ZATZ, Lia. **Aventura da escrita**: história do desenho que virou letra. Ilustrações de Paulo Manzi. São Paulo, SP: Moderna, 1991. 48 p.

