



## Entre “Sobrevivências” e “Descobertas”: A Professora Iniciante no Ciclo da Alfabetização

Klinger Teodoro Ciriaco<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0003-1694-851X>

Adriana Correa da Silva<sup>2</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-9813-7317>

<sup>1</sup> Universidade Federal de São Carlos

<sup>2</sup> Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

### RESUMO

Discutimos práticas de uma professora alfabetizadora em seus primeiros anos de docência a partir de suas “sobrevivências” e “descobertas” ao atuar no 2º ano do Ensino Fundamental. O objetivo da investigação reside em caracterizar elementos constitutivos da identidade profissional, bem como descrever os desafios da prática pedagógica. O referencial teórico contempla quesitos ligados à formação de professores, início da carreira e a prática de alfabetização na perspectiva do letramento. A abordagem metodológica é de natureza qualitativa, de caráter descritivo-analítico, em que nos validamos de dados coletados com base na observação em sala de aula e em um roteiro de entrevista semiestruturado. Considerando os objetivos e fundamentos deste estudo, é possível afirmar que o cruzamento das informações coligidas possibilitou realizar uma análise a partir de como a professora organiza suas práticas e, ao mesmo tempo, vai se formando docente ao ensinar a ler e escrever. Os dados ainda revelaram que os primeiros anos de docência são fundamentais para a construção da identidade, sendo essencial muita dedicação e comprometimento para desenvolver suas habilidades no processo de alfabetização e se estabilizar na carreira. Além disso, no caso pesquisado, observou-se ainda que a professora constitui sua prática a partir de experiências das quais participou enquanto aluna da Educação Básica, o que dificulta o trabalho com a heterogeneidade em sala de aula, como também deixa marcas negativas em relação ao alfabetizar, uma vez que, ao que tudo indica, parece existir uma prática de que aprende-se a ler e escrever copiando as informações transmitidas.

### PALAVRAS-CHAVE

Início da docência. Alfabetização e letramento. Prática docente.

Correspondência ao Autor

<sup>1</sup> Klinger Teodoro Ciriaco

E-mail: [ciriacoklinger@gmail.com](mailto:ciriacoklinger@gmail.com)

Universidade Federal de São Carlos

São Carlos, SP, Brasil

CV Lattes

<http://lattes.cnpq.br/2947929641568853>

Submetido: 10 out. 2018

Aceito: 09 dez. 2018

Publicado: 16 dez. 2018

 [10.20396/riesup.v6i0.8655561](https://doi.org/10.20396/riesup.v6i0.8655561)

e-location: e020017

ISSN 2446-9424

Checkagem Antiplágio



Distribuído sobre



## Between “Survivors” and “Discoveries”: The Initiating Teacher in the First Years of Basic Education

### ABSTRACT

We discuss literacy teacher’s practices in her early years of teaching from her "survivals" and "discoveries" when acting in the 2nd year of elementary school. The objective of the research is to characterize elements that constitute professional identity, as well as to describe the challenges of pedagogical practice. The theoretical framework includes questions related to teacher training, early career and literacy practice. The methodological approach is qualitative, descriptive-analytical. We used data collected based on observation in the classroom and on a semi-structured interview script. Considering the objectives and bases of this study, it is possible to affirm that the intersection of information made it possible to carry out an analysis based on how the teacher organizes her practices and, at the same time, she becomes a teacher by teaching to read and write. The data also revealed that the first years of teaching are fundamental for the construction of identity, a period in which a lot of dedication and commitment is required to develop their skills in the literacy process and to stabilize their career. In addition, in the case studied, it was observed that the teacher constitutes her practice from the experiences of which she participated as a student of Basic Education. This makes it difficult to work with heterogeneity in the classroom and leaves negative marks regarding literacy, since it seems that there is a practice that children learn to read and write by copying the information transmitted.

### KEYWORDS

Beginning of teaching. Literacy. Teaching practice.

## Entre “Supervivencia” y “Descubrimientos”: La Profesora Iniciante en el Ciclo de la Alfabetización

### RESUMEN

Discutimos prácticas de una profesora alfabetizadora en sus primeros años de docencia a partir de sus "sobrevivencia" y "descubrimientos" al actuar en el 2º año de la Enseñanza Fundamental. El objetivo de la investigación reside en caracterizar elementos constitutivos de la identidad profesional, así como describir los desafíos de la práctica pedagógica. El abordaje teórico contempla cuestiones relacionadas a la formación de profesores, inicio de la carrera y la práctica de alfabetización en la perspectiva del letramento. El abordaje metodológico es de naturaleza cualitativa, de carácter descriptivo-analítico, en que nos validamos de datos recogidos con base en la observación en sala de clase y en un guión de entrevista semiestructurado. Considerando los objetivos y fundamentos de este estudio, es posible afirmar que el cruzamiento de las informaciones recolectadas posibilitó realizar un análisis a partir de cómo la profesora organiza sus prácticas y al mismo tiempo se va formando docente al enseñar a leer y escribir. Los datos aún revelaron que los primeros años de docencia son fundamentales para la construcción de la identidad, siendo esencial mucha dedicación y compromiso para desarrollar sus habilidades en el proceso de alfabetización y estabilizarse en la carrera. Además, en el caso investigado, se observó que la profesora constituye su práctica a partir de experiencias de las cuales participó como alumna de la Educación Básica, lo que dificulta el trabajo con la heterogeneidad en el aula, como también deja marcas negativas en relación al alfabetizar, ya que, al parecer, parece existir una práctica que se aprende a leer y escribir copiando la información transmitida.

### PALABRAS CLAVE

Inicio de la docencia. Alfabetización y letramento. Práctica docente.

## 1 Introdução

O artigo apresenta uma pesquisa que teve como objetivo caracterizar os elementos constitutivos da identidade profissional de uma professora alfabetizadora em seus primeiros anos de carreira, bem como descrever os desafios da prática pedagógica em relação ao trabalho com a leitura e a escrita em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para este fim, desenvolvemos uma investigação de natureza qualitativa, de caráter descritivo-analítico, vinculada à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *Campus Naviraí*.

A aproximação com a temática deu-se pelo fato da primeira autora ter sido integrante, em seu processo de formação inicial na licenciatura em Pedagogia, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES, que tem como foco contribuir com a valorização da docência a partir de ações de intervenção em uma escola pública dos anos iniciais no campo da Alfabetização e da Matemática, o qual oportuniza aos acadêmicos-bolsistas experiências de iniciação à profissão.

Nesse contexto, para o desenvolvimento da investigação elaboramos um referencial teórico que contempla a caracterização da produção do conhecimento da área no sentido de compreender como a professora alfabetizadora se desenvolve profissionalmente “sobrevivendo” os desafios de ensinar seus alunos a ler e a escrever, como também a aproximação com a temática leva a identificar elementos que podem compor cenários de investigações futuras para aprimorar ações de formação inicial do futuro professor e a formação continuada de professores em exercício.

Muitos estudos desenvolvidos no campo da alfabetização, desde Emília Ferreiro e Ana Teberosky, vem sendo aprofundados do ponto de vista do aprendiz, ou seja, descrevem como a criança aprende a ler e a escrever e os níveis de escrita nos quais se encontram. Contudo, trabalhos investigativos sobre o processo de ensino da língua materna ainda são pouco explorados e quando comparados são mais desenvolvidos com professores experientes no sentido de trazer a compreensão da rotina de classes de alfabetização, o que sinaliza para a importância desta temática: a constituição do ser professora alfabetizadora nos primeiros anos de carreira.

## 2 A formação do professor alfabetizador e o processo de alfabetização na perspectiva do letramento

A pesquisa sobre formação de professores na área da Educação teve um acentuado crescimento, significativo, nos últimos anos. Constata-se que os estudos têm evidenciado alguns *déficits* nos programas de formação inicial, tais como: problemas na articulação entre a teoria e a prática, estágios alocados e organizados de modo que não oportunizam, aos futuros professores, o acesso aos conhecimentos necessários à docência, carga horária de disciplinas tanto pedagógicas quanto específicas, distribuídas de forma que não atendem à necessidade

formativa dos futuros docentes, entre outros (CANDAU, 1987; MARQUES, 1992; DINIZ-PEREIRA, 2000; GATTI, 2010; LEITE, 2011).

No caso do professor licenciado em Pedagogia, encontramos problemas relativos ao conhecimento específico de conteúdo, pois este estudante passa, durante os anos da sua formação, por um conjunto de disciplinas que envolvem todo um conhecimento teórico, acerca da Filosofia, Sociologia, Didática, História da Educação, bem como das disciplinas pedagógicas que abordam os fundamentos do ensino, isto em todas as áreas, entre as quais se enquadra o conhecimento dos fundamentos e metodologias de alfabetização e para o ensino de Língua Portuguesa.

Normalmente, as disciplinas que abordam os conteúdos destas áreas, estão mais centradas em aspectos de como ensinar (metodologia do ensino) e não nos aspectos conceituais dos conteúdos da linguagem de modo específico, o que se torna um desafio para os professores formados nestes moldes, pois quando os mesmos começam a ensinar, seguem nas suas práticas, com graves “falhas” no que concerne ao conhecimento de conteúdo (SHULMAN, 1986). Entretanto, têm pelo perfil de formação, o conhecimento pedagógico e valem-se de diversificadas estratégias na tentativa de fazer com que os seus alunos aprendam o que é ensinado.

A formação pode ser compreendida como “processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa” (MARCELO GARCÍA, 1999, p.19), em que o sujeito adquire possibilidades de aprendizagem por meio de experiências vivenciadas. A partir deste entendimento, constituir-se professor envolve a combinação de múltiplas etapas de sua vida profissional, engloba um ciclo de aprendizagens individual e coletiva na interação com os pares dentro da escola.

Para os autores Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 23), as “pesquisas recentes têm mostrado que os professores não estão recebendo preparo inicial suficiente nas instituições formadoras para enfrentar os problemas encontrados no cotidiano de sala de aula”, muito menos no que se refere às demandas existentes.

Gatti (2010), em estudos sobre as características e problemas na formação de professores no país, afirma que apenas 7,5% das disciplinas são destinadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, ao “o que” ensinar. Para a autora, fica claro que os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula não são objeto dos cursos de formação inicial do professor, evidenciando que apenas uma pequena parte das disciplinas é atribuída ao o que ensinar, ficando assim uma lacuna em sua formação, não permitindo identificar qual conteúdo específico para cada área, contemplando muito pouco as práticas de ensino, dentre elas a alfabetização, os componentes curriculares da Língua Portuguesa, por exemplo.

A partir deste contexto, surge a necessidade em entender a constituição de uma professora alfabetizadora nos primeiros anos da carreira docente. A tentativa de

aprofundamento na questão envolve ainda a necessidade de compreender quais conhecimentos, habilidades e competências que o alfabetizador necessita para se tornar possível o processo de alfabetização na perspectiva do letramento ao envolver a criança, sujeito da aprendizagem, no mundo da cultura escrita por meio das práticas cotidianas da sala de aula.

Considerando que nossa língua é um sistema que tem como objetivo interagir uns com outros verbalmente ou na escrita, é importante compreender o uso da leitura e da escrita nos mais diversos contextos sociais, e para tal objetivo é necessário o trabalho do professor alfabetizador para incentivar e disponibilizar meios necessários para o uso da linguagem oral e escrita como objeto da interação humana e do contato com a cultura.

Soares (2003, p.15), considera que “de certa forma, a aprendizagem da língua materna, quer escrita, quer oral, é um processo permanente, nunca interrompido”, mas que é necessário diferenciar um processo de aquisição da língua oral e escrita de um processo de desenvolvimento da língua oral e escrita, nunca interrompendo o desenvolvimento da língua oral e escrita.

Para a autora, alfabetizar significa “adquirir a habilidade de decodificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em oral (ler)” (SOARES, 2003, p. 15). Com base nesta interpretação, o processo de alfabetização “seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler)” (SOARES, 2003, p.15).

#### O termo alfabetização:

[...] designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita (SOARES; BATISTA, 2005, p. 24).

Conforme descrevem os autores, podemos entender este campo como uma área de conhecimento e procedimentos, sendo a escrita alfabética um sistema de representação como o desenho; ele representa certas propriedades do signo linguístico e sua utilização envolve uma automatização das relações entre o escrito e aquilo que representa.

Já em relação às capacidades motoras e cognitivas, estes se referem a “habilidades de ler e escrever seguindo a direção correta da escrita na página, habilidades de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha, corretivo, régua...), aprendizagem de uma postura corporal adequada na leitura e na escrita, aprendizagem da caligrafia” (SOARES; BATISTA, 2005, p. 24).

Como vimos para os autores é indispensável o processo de alfabetização para a aquisição da leitura e escrita. Desse modo, cabe ao professor alfabetizador a responsabilidade

de oportunizar à criança uma aprendizagem significativa mas, para que esse pressuposto se torne possível, a formação inicial do docente precisa atender alguns requisitos necessários para o ensino e aprendizagem da criança, no sentido de adquirir competência e habilidade para desenvolver a sua prática educativa dentro da sala de aula com a leitura e escrita como, por exemplo, conhecer como a criança se apropria do sistema de escrita alfabética, pois cada uma delas possui sua especificidade; saber diagnosticar e reconhecer as hipóteses de escrita infantis para organizar o trabalho pedagógico, sendo estes elementos importantes ao professor.

Para entender melhor a habilidade de ler e escrever, Soares (2004), propõe que a criança, além de ser alfabetizada, precisa também ser letrada. O termo letramento no contexto brasileiro teve influências de vários autores que tentam interpretá-lo e conceituá-lo, desde a disseminação dos estudos de Brian Street (1995) e Mary Kato (1986). Contudo, neste trabalho adotamos a conceituação de Soares (2004, p. 97), para quem letramento pode ser “entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais”.

Portanto, não basta aprender a ler e escrever, mas sim usar essas habilidades nas práticas sociais do seu dia a dia, razão pela qual defendemos o posicionamento de que o professor alfabetizador necessita alfabetizar letrando. Essa assertiva certamente para os professores iniciantes é extremamente desafiadora, uma vez que, trabalhar no contexto da alfabetização envolve a necessidade de compreensão de aspectos que, muitas vezes, o docente irá ganhar maior confiança na medida em que adquire experiência na profissão.

Soares (2004), disserta como justificativa o surgimento da palavra letramento, que vem para ampliar e dar sentido ao conceito de alfabetização. A pesquisadora alerta ainda para o fato de os termos alfabetização e letramento terem sido muito confundido atualmente. Alfabetizar significa ler e escrever (domínio de técnicas linguísticas), já letrar associa-se ao processo de utilização da leitura e da escrita em práticas sociais, portanto, alfabetizar na perspectiva do letramento exige ler e escrever no contexto em que vivemos. Assim, são conceitos distintos, mas indissociáveis porque têm suas especificidades, das quais não podemos fugir em sala de aula.

Ler e escrever torna-se a base para a aprendizagem da criança em todas as áreas do conhecimento escolar. A leitura é um mecanismo importante para aprender História, Geografia, Matemática, Ciências, Arte, entre outras disciplinas do currículo. Sem domina essa técnica, a criança dificilmente terá êxito tanto na vida pessoal quanto na profissional, isso porque o sujeito que não se insere no mundo da escrita dificilmente terá um futuro promissor em termos de inserção na cultura letrada.

Neste contexto, a responsabilidade do professor alfabetizador em desenvolver práticas educativas que promovam o acesso da criança à cultura escrita é grande, mas, sabemos que essa não é uma tarefa fácil, ela é árdua, principalmente, se o docente ainda está em início de carreira, isso porque o processo do aprender a ensinar é um caminho nada suave

(GUARNIERE, 1996). Será de competência deste profissional, planejar um trabalho com a língua e organizar práticas de sua utilização em um ambiente que incorporará processos de letramento na escola.

Para além desta função da escola, torna-se ainda promissor a organização da prática pedagógica no ambiente alfabetizador que o professor irá oferecer a sua turma. Leal (2007, p.73) discorre que as propostas curriculares que vêm sendo construídas, desde o século passado na década de 1980, têm alguns fatores importantes no que se atribui ao ensino da Língua Portuguesa, no qual a finalidade é:

[...] 1) o desenvolvimento das capacidades de compreensão e de produção de textos; 2) afirmam a necessidade de utilização de textos autênticos e pertencentes a diversos tipos e gêneros textuais; 3) propõem práticas de ensino que aproximem as atividades escolares dos usos e funções da linguagem nos ambientes extra-escolares, entre outros.

Tendo em vista esses aspectos apontados sobre as estratégias de alfabetização, Leal (2007), destaca eixos básicos para aprimorar o nível de letramento dos alunos, como a prática de leitura, produção de textos escritos, análise linguística e língua oral, cabendo aos professores habilidades e conhecimentos para ajudar os alunos a se apropriarem do sistema alfabético.

Em síntese, no ciclo da alfabetização, as crianças precisam estar em contato com diversos gêneros textuais e atividades que complementam o entendimento do uso de variados textos em contextos diversificados. Isso se faz preciso para melhor compreender o sentido da importância da leitura e escrita em sua vida e, tendo em vista os problemas levantados pelas pesquisas sobre a formação inicial de professores, trabalhando nesta perspectiva da alfabetização, em consonância com práticas de letramento, torna-se ainda um grande desafio à atuação do professor em início de carreira, o que justifica a importância de pesquisas específicas sobre a identidade do docente alfabetizador nesta fase de sua vida.

### 3 Iniciação à Docência no Ciclo da Alfabetização: Limites e Perspectivas

As primeiras experiências nesta fase inicial da docência são compreendidas como um momento único, sendo um período de grande aprendizagem da profissão e de seus saberes, como ressalta Guarnieri (2005, p.13) “a aprendizagem profissional ocorre à medida que o professor vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico, o contexto escolar e a prática docente”. É o momento que o aluno deixa de ser estudante e passa a ser ele o professor, observando a sua frente a grande responsabilidade que tem diante de si como um profissional, sendo esta uma fase de desafios a serem superados.

No entanto, é importante entender quais fatores contribuem para alicerçar a sua trajetória no campo educacional, pois certamente cada docente possui sua especificidade, o que pode influenciar no seu desempenho como professor. Como sujeitos históricos e sociais

estas características são marcadas por experiências das quais participaram ao longo da vida até a chegada à escola nesta função.

Como caracteriza Cunha (2012), o professor nasceu numa época, num local e em circunstâncias que atingem suas atitudes, seu modo de ser e agir. A sua trajetória de vida e experiências são elementos que determinam os seus comportamentos cotidianos.

Para compreender esta fase inicial da docência, é importante buscar reflexões acerca da temática, para entender com mais precisão as características da entrada na carreira, pois esse momento é entendido como o momento mais importante para a constituição da prática pedagógica e da estruturação dos saberes e conhecimentos dos professores.

Tardif (2002, p. 11), advoga que a entrada na carreira docente “é um período realmente importante na história profissional do professor determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”.

Já Nono (2011), discorre que nos diferentes momentos da carreira profissional seja formação inicial, início da docência, quando o professor possui estabilidade ou se aproxima da aposentadoria, é comum o enfrentamento de diferentes necessidades, problemas, expectativas, desafios, dilemas, o que acaba por contribuir para a construção de sua identidade, pois as formas de superação resultarão da combinação de suas múltiplas experiências e dos saberes que fora adquirindo com o tempo.

Como podemos verificar, nos diferentes períodos de profissão, o professor tem seus conflitos para serem solucionados, cabendo a ele saber conduzir todo esse processo de desenvolvimento e inúmeras aprendizagens para conduzir com precisão o seu ofício.

O pesquisador suíço Michael Huberman (1989) foi um dos autores precursores na definição do quadro do ciclo de vida profissional dos professores. Este autor tem sua contribuição para o campo da formação de professores a partir de um estudo que possibilitou, aos pesquisadores posteriores, o entendimento da carreira docente partir de fases, sendo elas: a) entrada na carreira docente (até 3 anos de docência); b) fase de estabilização (de 4 à 06 anos de docência); c) fase de diversificação e experimentação (7 à 25 anos); d) fase da serenidade e distanciamento afetivo (25 à 35 anos) e; e) fase de desinvestimento (35 à 40 anos de docência).

Autores brasileiros como, por exemplo, Guarnieri (2005), Nono e Mizukami (2006) e Ciríaco (2016) ampliam o entendimento da fase do início docência. Para estes autores, o professor recém-formado ingressante na escola é considerado novato até o 5º ano de docência, isso porque as características e os elementos destacados como dificultadores da organização do trabalho pedagógico, da gestão de classe e da relação com os conteúdos que ensina são muito presentes até do quinto ano de experiência. Neste estudo, trabalhamos com uma professora alfabetizadora iniciante que está em seu 4º ano de profissão.



Em síntese, essas fases ou estádios como o autor coloca são vivenciadas pelos professores, desde o momento que inicia a sua atuação sendo que a primeira fase (entrada na carreira), o período em que este estudo se localiza, é marcada pela “sobrevivência” e “descoberta”, pelo fato do professor vivenciar o “choque de realidade”, ou seja, “o confronto inicial com a complexidade da situação profissional” (HUBERMAN, 1989, p. 39).

Para Huberman (1989, p. 38) “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades”. Nessa perspectiva, percebe-se que o primeiro contato e as primeiras experiências vividas pelos professores iniciantes têm grande influência em sua decisão quanto à continuidade de sua escolha profissional. É uma fase de inúmeros sentimentos, marcada por um período de “sobrevivência” e “descobertas”, possibilitando a aprendizagem e aperfeiçoamento de seus saberes docentes.

Assim, o início da profissão é tido como uma fase complexa da carreira por se tratar de um momento de transformação da vida de estudante para a vida de professor, implicando em novas experiências e saberes. Como afirma Marcelo García (1999, p.113), “os primeiros anos de ensino são especialmente importantes porque os professores devem fazer a transição de estudantes para professores, e por isso, surgem dúvidas, tensões”. Para o autor “o primeiro ano caracteriza-se por ser em geral, um intenso processo de aprendizagem- do tipo ensaio/erro na maioria dos casos -, e caracterizado por um princípio de sobrevivência e por um predomínio do valor prático” (MARCELO GARCÍA, 1999, p.14).

Segundo Huberman (1992, p. 36), essa fase é caracterizada como “entusiasmo inicial, a exaltação por estar finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir num determinado corpo profissional”, estar realmente inserido no seu contexto de ação.

Portanto, trata-se de um momento importante para o docente por estar conquistando o seu espaço profissional, mas, porém difícil, pelo fato de estar diante dos desafios que lhe são impostos como, por exemplo, no caso desta pesquisa em específico em que a professora iniciante tem que lidar com a alfabetização na perspectiva do letramento.

Isso, sem dúvida, implica a necessidade do conhecimento “de” e “sobre” o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), como também dos componentes da Língua Portuguesa enquanto área do currículo escolar, o que exige conhecimentos e saberes específicos do conteúdo da matéria de ensino que, muitas vezes, os professores novatos só tomam contato quando ingressam na carreira.

A falta de conhecimento dos mecanismos de estruturação do ensino e da organização do trabalho pedagógico com a alfabetização poderá, em alguns casos, levar o professor a sentimentos de medo, insegurança causando-lhe constrangimento, podendo dificultar o seu trabalho no cotidiano escolar. O que muitas vezes foi idealizado pelo professor durante a sua

formação, não acontece na realidade escolar causando descontentamentos em seu interior, podendo ocasionar problemas na construção de seu perfil profissional.

Silveira *et. al.* (2006, p. 44), enfatizam que “os professores chegam à escola e se deparam com uma clientela que não está presente em nossos cursos de formação. Somos formados para lidar com um “aluno ideal” que tudo aprende sem o menor problema”. Contudo, sabemos que na realidade o aluno ideal não existe, o que existe são alunos que carregam consigo as suas especificidades, cada um com sua cultura, que precisam ser compreendidas e aceitas, uma vez que o processo de alfabetização tem ocorrido num ambiente em que a heterogeneidade é a regra e não exceção.

Portanto, diante das inúmeras situações vivenciadas, é importante que o docente tenha discernimento para conduzir o seu trabalho, buscando sobreviver essa fase inicial da docência. Vimos que muitas vezes o seu despreparo acaba refletindo na sua prática educativa, tornando seu trabalho insignificante e ainda o que aprendeu na escola, no tempo que era aluno, a prática de ensino muitas vezes pode ter sido fragmentada, deixando suas falhas e acaba repetindo novamente na vida do professor em início de carreira, acarretando sérias consequências para a sua profissionalização.

Feiman-Nemser (2001) citado por Nono (2011, p.19), afirma: “os primeiros anos da profissão representam um período intenso de aprendizagens e influenciam não apenas a permanência do professor na carreira, mas também o tipo de professor que o iniciante virá a ser”. A propósito, Nono (2006, p. 383), em concordância com o autor, considera que “para alguns professores, o entusiasmo inicial torna fácil o começo da docência; para outros, as dificuldades tornam o período muito difícil”.

Assim, é importante perceber todo o processo de desenvolvimento profissional do professor, procurando entender as características pertinentes de cada um, pois cada pessoa vivencia diferentes fases na vida (quer pessoal ou profissional). Nesta perspectiva, o professor iniciante, vai construindo sua identidade profissional, adquirindo experiências por meio de suas práticas de ensino, o que justifica a necessidade de investimentos de pesquisas sobre o que os professores fazem e não mais sobre o que eles “deveriam” fazer.

#### 4 Delineamento Metodológico

A metodologia adotada nesta pesquisa, de natureza qualitativa, é de caráter descritivo-analítico, a qual pode ser considerada como um procedimento racional e sistemático com o objetivo de proporcionar respostas às questões intrínsecas a situação investigada: a compreensão da fase de iniciação profissional no ciclo da alfabetização.

Gil (2007) considera que este tipo de pesquisa se desenvolve a partir de várias fases, sendo conjugada com um referencial teórico, realizado com uma ampla pesquisa bibliográfica, formulação do problema, levantamento de hipóteses, apresentação de discussão dos dados recolhidos no ambiente em que ocorre o que se quer estudar de forma detalhada.

Na pesquisa qualitativa em educação, autores como Bogdan e Biklen (1994), entendem que o sujeito que está realizando a pesquisa (o pesquisador) é uma peça fundamental para o bom desenvolvimento do trabalho, e o ambiente é imprescindível para correlacionar todos os objetivos que se pretende alcançar.

Atendendo aos princípios da estruturação e operacionalização da recolha das informações pertinentes à pesquisa descrita neste artigo, nos debruçamos na temática na perspectiva de atingir os seguintes objetivos e indicadores de análise:

**Quadro 1.** Objetivos e indicadores de pesquisa para análise de dados

OBJETIVOS	INDICADORES
<i>Geral:</i> Caracterizar os elementos constitutivos da identidade profissional de uma professora alfabetizadora em seus primeiros anos de carreira, bem como descrever os desafios da prática pedagógica.	- Acontecimentos gerais que marcaram o momento de entrada na carreira;
<ul style="list-style-type: none"> <li>Levantar sentimentos do início da docência e observar como a professora alfabetizadora se enxerga no contexto de sua atuação;</li> </ul>	- Rotina do trabalho pedagógico com a alfabetização;
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar e descrever quais são os desafios do trabalho pedagógico de professoras iniciantes no campo da alfabetização;</li> </ul>	- Apoio da instituição escolar em relação ao trabalho pedagógico;
<ul style="list-style-type: none"> <li>Descrever os recursos e materiais adotados para o ensino da leitura e da escrita;</li> </ul>	- Socialização profissional.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Caracterizar a formação inicial da docente em relação à alfabetização nos cursos de Pedagogia da qual é egressa.</li> </ul>	

Fonte: [Os autores (2017)].

Na tentativa de atingi-los, direcionamos o trabalho de campo nos seguintes passos:

a) Revisão de literatura

Procuramos constituir um referencial teórico minucioso para enriquecer o processo de desenvolvimento da pesquisa. Foram realizadas leituras de artigos, teses e dissertações que tiveram como temática três eixos centralizadores: a) formação inicial de professores; b) alfabetização e letramento e; c) práticas de iniciação à docência.

Segundo Alves (2013, p. 55) “é a familiaridade com o estado do conhecimento na área que torna o pesquisador capaz de problematizar um tema”. Recorremos ainda à leitura de diversos documentos, no sentido de corroborar a aquisição de conhecimento e facilitar a proximidade com objeto de estudo. Gerhardt e Silveira (2009, p. 37), consideram a “pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *web sites*”.

## b) Aproximação e identificação da professora alfabetizadora

O critério para escolha da professora colaboradora envolveu um mapeamento inicial a partir do processo de implementação de um projeto de extensão, vinculado à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus Naviraí*, intitulado “Compartilhando saberes em geometria nos anos iniciais”, no qual as integrantes são, em sua maioria, professoras em fase de iniciação profissional. Com isso, identificamos a professora iniciante dos anos iniciais no ciclo da alfabetização e, conseqüentemente, fizemos o convite à participação voluntária no estudo.

Dado o aceite, iniciamos o processo de caracterização de seu perfil, conforme o quadro abaixo:

**Quadro 2.** Caracterização da professora colaboradora da pesquisa

COLABORADORA	IDADE	FORMAÇÃO/PERÍODO	TEMPO/ATUAÇÃO
PROFESSORA	30 ANOS	PEDAGOGIA/2013	4 ANOS

Fonte: [Os autores, 2017].

A docente cursou Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em Naviraí. Possui pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Infantil e Séries Iniciais e, quando do momento da realização da pesquisa, lecionava em duas escolas: uma da rede municipal de ensino e a outra da rede estadual, ambas em turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, sendo que começou a atuar em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental em 2013, e em 2014 começou com a alfabetização.

Nessa perspectiva, optamos por estudar o caso verificando o trabalho da docente nas duas escolas procurando observar como esta docente desenvolve a sua metodologia de ensino em dois ambientes escolares, tal como vai se constituindo professora alfabetizadora.

## c) Observação da prática docente e a entrevista

Dando seqüência, foram iniciadas as observações na sala de aula. O período circunscrito para esta fase da pesquisa foi de junho a agosto do ano letivo de 2017, nas duas turmas do segundo ano do Ensino Fundamental.

Lüdke e André (1986, 26) ressaltam que:

[...] a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno.

Com base nos dados oriundos deste instrumento de coleta, foram produzidos pela pesquisadora relatórios das aulas observadas, bem como registradas em fotografias algumas das atividades elaboradas pela professora e desenvolvidas pelas crianças.

Ao finalizar as observações, elaboramos um roteiro com 10 (dez) questões para a entrevista semiestruturada que, segundo Lüdke e André (1986, p. 34), essa é uma técnica que possui vantagem em relação as demais porque “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

O objetivo da entrevista foi obter informações dos elementos constitutivos da identidade profissional e os desafios da prática pedagógica com a alfabetização nos primeiros anos de docência. Assim, foi perguntada a professora questões sobre suas percepções da entrada na carreira, expectativas para o trabalho com alfabetização, dificuldades em sala de aula decorrentes da inexperiência profissional, modos de superação dos desafios da prática docente, fundamentos que recorre para organização das aulas, apoio pedagógico, critérios para saber se seus alunos estão alfabetizados, e ainda sobre seu processo de formação inicial e continuada.

#### d) Análise e interpretação dos dados coletados:

Nesta fase, já em vias de conclusão do estudo, partimos para a análise e interpretação dos dados coletados por meio das observações e da entrevista realizada com a docente. A tentativa foi cruzar tais informações na perspectiva de compreender como ocorre a iniciação profissional no ciclo da alfabetização e as principais dificuldades na estruturação da prática pedagógica neste ambiente.

Sobre essa questão, Lüdke e André (1986, p. 06) ressaltam que “para se realizar o ato de pesquisar é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”.

Portanto, o relatório das observações e a transcrição da entrevista, a partir da relação com o referencial teórico, possibilitaram organizar os dados obtidos e encontrar dois eixos analíticos: a) o que a professora faz e; b) o que ela diz que faz. Tais elementos serão melhor detalhados nas próximas seções.

## 5 Descrição e Análise de Dados

### 5.1 O Que a Professora Faz? Compreendendo sua Rotina de Trabalho Pedagógico

A partir das observações realizadas durante as aulas foi possível constatar a rotina do trabalho pedagógico da docente. No contexto das turmas em que atua, realiza diariamente nas duas escolas a prática de sempre no começo do dia realizar: a exploração do calendário, os combinados<sup>1</sup>, leitura dos números de “0” a 50. Feito isso, a professora passa para as atividades programadas a partir das disciplinas que serão objeto de estudo naquele dia.

<sup>1</sup> Os combinados se referem às palavras: “Bom dia”, “Boa tarde”, “Com licença”, “Por favor”, “Desculpe-me”, “Obrigado(a)”.

Um fato observado que chamou à atenção é a transcrição do alfabeto maiúsculo e minúsculo que a docente realiza no início de qualquer atividade proposta. Podemos perceber que a docente, ao que tudo indica, parece se utilizar desse meio com o propósito de instigar seus alunos a memorizar tanto as letras quanto a sequência do alfabeto.

Com relação à prática de leitura, pode-se constatar a presença de leituras coletivas e individuais dos conteúdos propostos/desenvolvidos em sala de aula como, por exemplo, pequenos textos, ditados de palavras que ao final são feitas as correções no quadro, ela transcreve a forma correta da palavra no quadro e, neste instante, cada criança verifica o que errou e faz a correção em seus respectivos cadernos, essa prática pode ser observada nas duas escolas.

Outro exemplo de atividade proposta é o banco de palavras, atividade em que a docente transcreve no quadro palavras como: abelhudo, ramallete, colheita, bilhete, abelha, piolho, malha, molhado, joelho, coelho, orelhão, velha, velho, palha, entre outras, pergunta qual a palavra que está escrita na lousa, ao passo que a turma responde e quando um aluno não sabe, procura ajudá-lo, escrevendo na lousa a palavra em letra bastão (maiúscula), neste momento ela chama o aluno até a lousa e o orienta para escrever.

Ao dissertar sobre a organização do trabalho de leitura e escrita nos primeiros anos de escolarização, Silva (2010), vem enfatizar a importância de haver uma sintonia com o que é próprio dessa faixa etária, levando em conta a experiência prévia das crianças com o mundo da escrita, em seus espaços familiares, sociais e escolares, como as particularidades de seu desenvolvimento, elementos estes presentes e observáveis na estruturação da prática desta professora iniciante, pois em vários momentos foi possível verificar, na observação, que ela recorre à palavras do vocabulário de seus alunos e ainda, que os instiga a conhecer novas palavras, mesmo não apresentando uma reflexão sistemática sobre a língua.

Nesse sentido, Silva (2010, p. 42-43) discorre:

[...] A elaboração de uma proposta de alfabetização pelos professores precisa privilegiar a criação de contextos significativos de ensino e aprendizagem que são decorrentes, por exemplo, do trabalho com temas de interesse do universo infantil e com modelos de atividades que privilegiam o ludismo e que desafiam as crianças lidar com a diversidade de textos que conhecem e de outros que precisam conhecer, como os textos literários, sem perder de vista os conteúdos a serem ensinados.

Podemos notar a importância que a prática de organização do trabalho pedagógico do professor alfabetizador tem para a aprendizagem e envolvimento das crianças no mundo da cultura escrita. Por essa razão, adquirir competências e habilidades necessárias para proporcionar aos seus alunos uma aprendizagem significativa torna-se pressuposto basilar para o desenvolvimento de suas ações.

Nessa perspectiva, é relevante citar que no momento em que a criança está sendo alfabetizada, é pertinente ela estar sendo letrada, visto que o letramento é “entendido como o

desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e a escrita em práticas sociais” (SOARES, 2004, p. 97). Assim, para além de atividades escritas que envolvam a relação fonema-grafema, o docente necessita incorporar questões do uso social da escrita na escola, na tentativa de auxiliar seus alunos a se desenvolverem no campo do ler e escrever no contexto das práticas sociais, questões estas que não foram tão presentes na prática da professora colaboradora desta investigação.

Nas duas escolas, o trabalho ocorreu sem diferenciação, o que sobressai são as atividades xerocopiadas e a utilização do caderno para as atividades citadas anteriormente. Para se trabalhar com a leitura e escrita das crianças, a docente explicou que procura trabalhar a mesma metodologia nas duas escolas, o que diferencia é a clientela, pois ela não vê a necessidade de usar metodologias diferentes, em sua visão acredita dar suporte às duas turmas. A docente mencionou ainda que adota o livro didático, mas durante as observações ela não fez o uso deste. Em conversas informais, notamos que existe, nas duas escolas, crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita. De acordo com a professora, este grupo de alunos naturalmente são convidados a participarem do reforço escolar no contra turno, bem como que em suas aulas acompanha-os de forma mais detalhada, orientando-os de forma diferenciada dos demais da turma, justamente por observar que estes possuem um nível de aprendizagem que exige essa participação mais ativa dela com eles.

Contudo, em ambos os casos o padrão de ensino e a rotina de trabalho predominante restringe-se a adoção da lousa, livro didático e de atividades impressas, retiradas em sua maioria da internet, ou seja, não foi possível verificar, de maneira mais abrangente um trabalho sistemático em que a língua escrita fora objeto de reflexão das crianças.

Ainda em conversa informal ela explicou que alunos com maior dificuldade de aprendizagem, ela realiza atividade separada, este aluno tem o seu caderno para essas atividades. Assim, a docente acrescenta atividades diferenciadas com objetivo de melhorar o processo de aprendizagem de seus alunos.

Em uma de suas aulas, em que trabalhara com letra “D”, a professora iniciante fora questionando sobre quais palavras começavam com a respectiva letra, colocou as sílabas da seguinte maneira: “DA” – “da”, “DE” – “de”, “DI” – “di”, “DO” – “do”, “DU” – “du” (maiúsculas e minúsculas). Neste momento, a turma aos poucos seguia participando da aula falando algumas palavras como: dado, dama, dedo, dente, Deivid, dia, dinheiro, doce, dois, dominó, dupla, Dulce, etc. Pode-se perceber que as palavras com sílabas complexas<sup>2</sup> não conseguiam enunciar, palavras com duas consoantes seguidas como “dupla”, neste instante a professora repetia a palavra para que os alunos “memorizassem” a palavra, o que nos leva a crer que o processo de leitura não ocorria de forma natural.

<sup>2</sup> Sílabas complexas: “lha”, “lhe”, “lhi”, “lho”, “lhu”; “nha”, “nhe”, “nhi”, “nho”, “nhu”; “bla”, “ble”, “bli”, “blo”, “blu”, entre outras.

Embora o esforço desta docente sejam válidas para a tentativa de ensinar a ler e escrever nos anos iniciais, é preciso fazer a ressalva de que não é a prática repetitiva de verbalização/enunciação de uma palavra que levará o aluno a se alfabetizar, ao contrário, é preciso um movimento de análise linguística desta, ou seja, analisar a palavra a partir do contexto de sua unidade para, então, compará-la com outras palavras semelhantes e assim ir identificando ela em textos curtos e, posteriormente, textos longos. Um trabalho que privilegia tais questões, sem dúvida, leva em consideração a importância da formação do professor alfabetizador, como já destacamos na seção do referencial teórico deste texto.

A prática observada demonstra, de certa maneira, que há uma preocupação com o processo de alfabetização dos alunos, mas a inexperiência profissional, pelo pouco tempo na docência, acaba por levar a professora a reproduzir modelos habitualmente observados durante seu estágio na licenciatura e experiências enquanto aluna da Educação Básica, afirmação esta possível a partir de dados da entrevista: *“Muito do que faço hoje observei que talvez pudesse dar certo porque sempre vi isso em meus estágios na faculdade, a forma de pensar a rotina, vi sempre as professoras das escolas que observei fazerem deste jeito e também lembro que minha professora da escola, quando era aluna, também fazia assim, então, é...acho que pode dar certo, poderia dar certo começar assim”* (Professora alfabetizadora).

Silva (2010, p. 54), considera que para desenvolver um trabalho sistemático com os conhecimentos linguísticos da alfabetização, “precisa estar associado à criação de oportunidades para o aluno interagir dentro da sala de aula e de participar de situações de leitura e escritas”, correspondendo àquelas que todos nós vivenciamos em qualquer lugar onde a linguagem escrita é objeto de uso cotidiano.

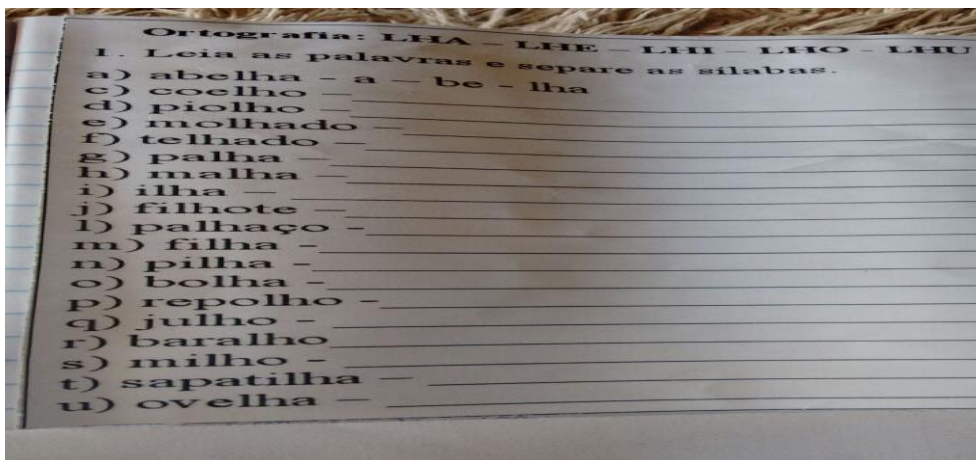
Um aspecto positivo verificado fora a interação entre a professora e as crianças dado este que sinaliza para a potencialidade das práticas propostas se as tarefas tivessem como objeto central uma análise e reflexão sobre a língua, o que parece não ocorrer por uma questão de falta de compreensão destes aspectos pela docente.

Existe um empenho na prática e é visível o esforço em tentar articular as atividades escritas com o desejo de que a turma saiba ler e escrever quão logo, mas, é inegável que existem sérias dificuldades e problemas em organizar uma proposta de trabalho com a alfabetização na perspectiva do letramento.

Abaixo segue algumas figuras das atividades que foram propostas pela professora, que demonstram uma concepção de alfabetização ainda pautada na compreensão de que se aprende a ler “treinando” habilidades de decodificação e codificação.

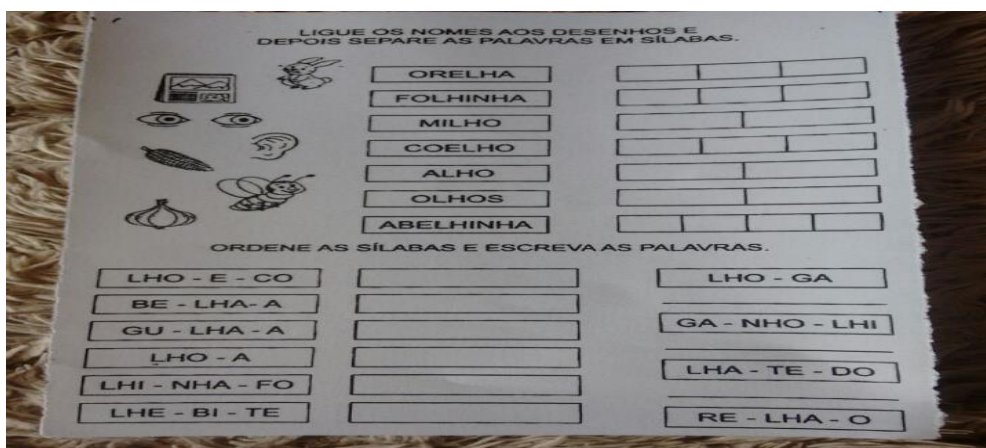


Figura 1. Atividade de trabalho apresentada aos alunos



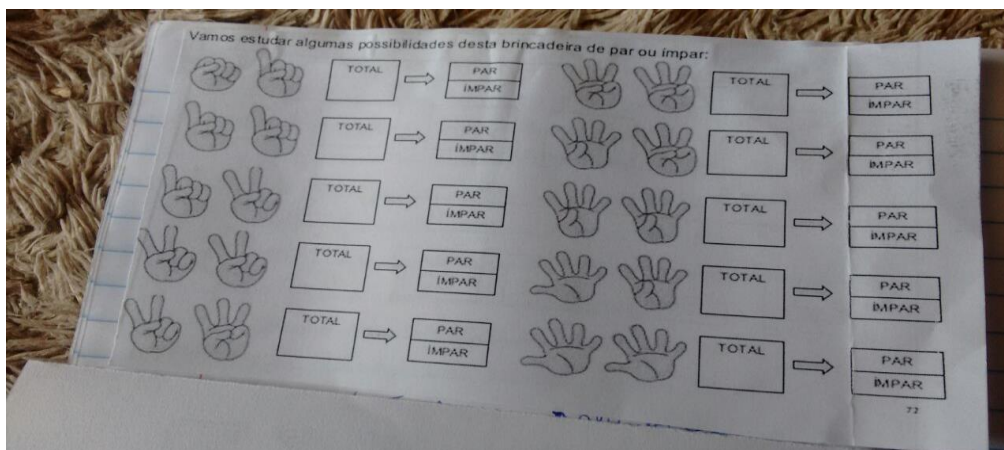
Fonte: [Acervo fotográfico dos pesquisadores, 2017].

Figura 2. Atividade de trabalho apresentada aos alunos



Fonte: [Acervo fotográfico dos pesquisadores, 2017].

Figura 3. Atividade de trabalho apresentada aos alunos



Fonte: [Acervo fotográfico dos pesquisadores, 2017].

Figura 4. Atividade de trabalho apresentada aos alunos



Fonte: [Acervo fotográfico dos pesquisadores, 2017].

Nas atividades propostas não foram observadas práticas de letramento no sentido de interação das crianças com leituras e textos existentes no contexto social como, por exemplo, histórias, textos de encartes infantis, o trabalho com jornais e revistas e produção e interpretação textual. Além disso, percebeu-se uma prática pautada na tentativa de que as crianças leiam palavras fora do contexto, isoladas de uma função.

Em síntese, abaixo estruturamos um quadro que tenta relacionar o que fora verificado nas aulas com os indicadores de análise de dados:

Quadro 3. Disposição dos indicadores da pesquisa relacionados com as observações

INDICADORES	ESCOLA MUNICIPAL	ESCOLA ESTADUAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>Organização do trabalho pedagógico;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exploração dos cartazes da sala;</li> <li>Leitura coletiva do alfabeto e dos numerais;</li> <li>Exploração do calendário.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Rotina do trabalho pedagógico com a alfabetização;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alfabeto maiúsculo e minúsculo;</li> <li>Ditado com palavras/frase;</li> <li>Atividade do banco de palavras;</li> <li>Leitura coletiva e individual de pequenos textos e banco de dados.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Dificuldades no ensino/aprendizagem leitura e da escrita;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O trabalho com gêneros textuais, dada a inexistência desta prática durante o período observado;</li> <li>A presença de textos que circulam no uso social;</li> <li>Atividades de reflexão sobre a língua escrita;</li> <li>Leitura e contação de histórias pela professora.</li> <li>Alunos com dificuldades de aprendizagem;</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Materiais adotados para explorar aspectos do sistema de escrita alfabética.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Oralidade e escrita repetitiva de palavras e frases;</li> <li>Atividades xerocopiadas retiradas da internet;</li> <li>Utilização do quadro;</li> <li>Caderno caligrafia;</li> </ul>	

Fonte: [Os autores, 2017].

Os dados demonstram que parece não existir muita diferença entre as práticas de alfabetização/letramento nas duas redes nas quais a professora iniciante leciona. Verifica-se

um padrão de ensino em que o discurso nas aulas centra-se mais na ação do professor no que na interação criança-criança-escrita.

A estruturação da prática pedagógica, no caso pesquisado, revela-se insipiente e fragmentada, ou seja, a alfabetização vem sendo realizada dissociada de uma tentativa de letrar as crianças do segundo ano do Ensino Fundamental, o que poderá gerar resquícios e obstáculos de aprendizagem e de experiência com a leitura em anos posteriores.

## 5.2 A Entrada na Carreira

Dado que as primeiras circunstâncias da profissão docente, muitas vezes são impactantes, como verdadeiramente um “choque de realidade”, dentro do âmbito escolar, com essa professora não fora diferente do que a literatura sobre professores iniciantes vem apontando. Ao ser questionada sobre como foi sua inserção no campo educacional ela respondeu que iniciou este trabalho em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental no ano letivo de 2013, instante em que, mesmo sentindo-se despreparada, aceitou o desafio:

(...) como professora iniciante, eu, ansiosa falei: ‘Aceito!’. Mas foi difícil, não foi fácil, era um período vespertino, eu passava a manhã inteira estudando e acordava cedo, manhã inteira pesquisando estudando porque o conteúdo era difícil. Então, eu passei aquele semestre só estudando, para eu chegar em sala de aula e dar o melhor de mim. Mas, não foi fácil, porque nunca tinha entrado numa sala de aula, só para fazer a observação, regência, não tinha experiência (...) então na minha primeira reunião eu nem sei o que falei, estava muito nervosa, no entanto, eu até sou um pouco tímida em relação a isso, mas a gente vai pegando o jeito (professora).

Podemos perceber que a professora, mesmo sabendo que não seria uma tarefa fácil em seu início de carreira, não hesitou em aceitar o desafio, mesmo sem ter habilidade em dominar os conteúdos específicos das disciplinas com as quais iria trabalhar.

Diante dessa situação vemos que há um distanciamento do curso de licenciatura em relação à compreensão da dinâmica de trabalho na escola. Esse dado nos permite fazer a problematização sobre em que medida a formação inicial oportuniza conhecimentos necessários para o futuro docente iniciar a sua profissão com mais confiança. Conforme Ciríaco e Morelatti (2016, p. 271) explicam:

[...] os futuros professores aprendem muitas estratégias de ensino, conhecem algumas tendências curriculares, relacionadas a cada uma das matérias que terão de ensinar e as formas de aprendizagem das crianças, mas o conhecimento específico do conteúdo quase sempre é deixado para segundo plano pela falta de tempo.

Notamos ainda, na fala da professora, que a interação/socialização com os demais colegas de profissão foi essencial nesse período. Ela coloca que recebeu ajuda, foi muito importante o apoio dos outros professores neste período: “*a escola que eu entrei, eles ajudaram muito, muito mesmo, porque como não tinha experiência*”.

Assim, entendemos que o apoio dos professores experientes foi essencial para dar suporte, pois toda a bagagem de conhecimento destes com mais autonomia em seu trabalho,

foi um aspecto relevante para contribuir na resolução de problemas e dificuldades que a professora iniciante encontrou logo no início da carreira.

### 5.3 O Trabalho com a Leitura/Escreita e sua Identidade com o Ciclo da Alfabetização

Dando continuidade, questionamos à respeito de suas expectativas no início de seu trabalho com a alfabetização, ao que obtivemos a seguinte enunciação:

(...) como no 4º ano foi muito novo para mim, a alfabetização também foi muito novo. Mas, quando eu fiz minha observação percebi que creche, pré-escola [se referindo aos estágios em sua formação inicial] não era pra mim, meu negócio era alfabetizar (...) eu tive a ajuda de muitas pessoas, eu caí também na sala de 2º ano, aluno com muita dificuldade, na escola que trabalhei eles dividiam as salas, por exemplo, era três segundos anos, daí 2º A era os bons, 2º B intermediário e 2º C ruim e eu caí justo no 2º C, mas, para mim foi bem difícil, mas graças a Deus com ajuda eu consegui e é assim desde então, eu só pego 2º ano (professora).

O excerto da entrevista acima permite fazer a inferência de que, embora a fase inicial no 4º ano do Ensino Fundamental fora um período complicado da carreira para ela, atualmente estar no 2º ano tem sido uma zona de conforto justamente porque a professora se identifica com o ciclo da alfabetização.

Trata-se de uma situação que merece uma reflexão para analisarmos os procedimentos que devem ser adotados pelos professores alfabetizadores, no sentido de minimizar a falta de conhecimento na prática com a alfabetização, para que as dúvidas não sejam desanimadoras, mas que sirvam de estímulos na busca de melhoria para ações pedagógicas.

Salientamos ainda que todas as experiências vivenciadas pelos professores iniciantes são fatores que podem contribuir para a construção de sua identidade profissional, sejam elementos tanto positivos quanto negativos.

Nóvoa (1989, p.16) afirma que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto”, mas que a identidade do professor pode ser vista como ambiente de lutas e conflitos que envolve todo o espaço e as maneiras de um ser, podendo ser entendido como um processo complexo que cada um se apropria de acordo com sua história pessoal e profissional.

Para Ciríaco e Morelatti (2014, p.5 ou 1844), “A carreira de um professor se constitui em nível prático e empírico que são validados pelos resultados obtidos na sua ação educativa”. Assim, o professor se forma durante suas experiências vivenciadas no dia a dia, no contexto escolar, por meio de sua prática pedagógica, sendo entendida quando o professor inicia sua trajetória profissional docente.

Quando a professora relata sobre a sala que colocaram para ela, sendo “o 2º ano C” e ainda considerada como uma “sala ruim”, essa questão desperta atenção no porquê é colocado este desafio ao professor iniciante, de deixá-lo muitas vezes com os alunos com dificuldades de aprendizagem, “os repetentes” e até mesmo “os indisciplinados”, porque há essa

segregação, é uma questão que merece uma reflexão, um olhar mais atento, ou será que se origina certo preconceito com os professores iniciantes que estão chegando com todo entusiasmo e expectativas para trabalhar na profissão almejada? Aqui temos ritos de iniciação profissional, seria essa uma fase? Será que todos necessitam passar por provas para permanecerem na carreira? Enfim, estas ainda são questões em aberto no campo das pesquisas.

Silva (2012, p. 06) ressalta que a “interação entre crianças com diferentes níveis de conhecimento em uma mesma atividade pode ser promotora de aprendizagens diversas”. Portanto, a convivência, o compartilhamento e a troca de saberes das crianças só trazem resultados positivos no processo de desenvolvimento da alfabetização como, por exemplo, a troca de experiências entre as crianças estimula o interesse em buscar novas alternativas de aprendizagem, possibilitando a construção do conhecimento.

Sobre as maiores dificuldades no trabalho com a alfabetização, ela relatou ser os primeiros meses com a turma do 2º ano, pois se viu diante de um grupo de crianças com a responsabilidade de ensinar a ler e a escrever.

Menciona que a maior dificuldade que sente até hoje é com os alunos que estão na garatuja<sup>3</sup>, destacando a existência de quem saem do 1º ano e não sabem escrever nem o próprio nome, não reconhecem sequer as letras do alfabeto. Assim, relata que há a necessidade de fazer um trabalho diferenciado com essas crianças ao expor dificuldades com sua primeira turma:

(...) quando eu peguei essa turma, essa minha 1ª turma, eu quase entrei em desespero porque já estavam dois meses, já tinha começado as aulas e eu fiquei desesperada nunca tinha visto aquilo, porque meu pensamento do 2º ano, já tem que saber ler e escrever, mas não é assim que funciona, então minha maior dificuldade é essa, quando chega o aluno do 2º ano, eles tem essa dificuldade (professora).

A situação apresentada do aluno chegar no 2º segundo e não saber ler e nem escrever, permite relacionar essa constatação com a assertiva de Silva (2012), quando a autora explica que os alunos que estão em uma mesma sala, embora tenham idades próximas, não aprendem todos da mesma maneira e ao mesmo tempo. Para a autora, cada aluno tem sua especificidade, no entanto, não existe uma sala homogênea que todos aprendem no mesmo tempo e que a heterogeneidade de conhecimentos é natural e inevitável, não devendo ser vista como algo negativo (SILVA, 2012).

Silva (2015, p.58), discorre que o planejamento e as estratégias diferenciadas em sala de aula, é um direito do aluno que pode direcionar a resultados significativos no processo de aprendizagem e no desenvolvimento das atividades com a sala de aula além de serem direitos dos alunos, “Planejar e colocar em prática estratégias diferenciadas possibilitam o acesso – aos conteúdos, às atividades escolares, aos jogos, entre outros – e à aprendizagem”.

<sup>3</sup> Garatuja: primeiros “rabiscos” realizados pela criança como forma de desenvolvimento da escrita.

Silva (2012), fala do trabalho do professor com os alunos que chegam no segundo ano sem terem apropriado dos conhecimentos e habilidades do sistema de escrita alfabética, faz-se necessário que o professor desenvolva um trabalho pedagógico com o objetivo que esses alunos se apropriem de tal conhecimento, realizando uma pesquisa para saber o que as crianças já conhecem sobre o sistema de escrita alfabética, para assim o professor estabelecer metas e planejar as práticas de alfabetização para serem desenvolvidas com seus alunos.

Como Tardif (2002, p. 86) citado por Ferreira (2017) fala que “muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho”, assim podemos entender que a docência deve ser vista como um processo que está sempre em fase de construção, com inúmeras contradições que servem como alicerce para estruturar e consolidar a carreira.

Ao ser questionada sobre o que fundamenta suas aulas, explicou que no começo de cada ano observa a sala para conhecer o grupo de alunos e, assim, faz um diagnóstico para verificar qual nível de conhecimento em que se encontram, ainda procura no início do ano letivo trabalhar mais com o lúdico, embora não tenhamos observado este tipo de prática durante as observações:

(...) eu começo desde lá das vogais, do alfabeto e assim vai daí pra depois eu entrar no conteúdo mesmo, que é o conteúdo proposto pela escola, conteúdo proposto pelo Estado, mas é assim a princípio, é com o lúdico mesmo, porque a gente percebe que eles aprendem bastante com o lúdico.

Sobre este tipo de prática, Borba (2007, p.43) discorre que:

[...] existem inúmeras possibilidades de incorporar a ludicidade na aprendizagem, mas para que uma atividade pedagógica seja lúdica é importante que permita a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte das crianças e dos adolescentes, do contrário, será compreendida apenas como mais um exercício.

Portanto, cabe ao professor oportunizar efetivamente a ludicidade em suas práticas educativas, descobrindo assim novas possibilidades de ensinar e aprender com as crianças, tornando suas aulas prazerosas. Como considera Borba (2007, p. 43), “os trava-línguas, jogos de rima, lotos com palavras, jogos da memória, palavras cruzadas, língua do pê e outras línguas que podem ser inventadas, entre outras atividades”, formas interessantes de aprender brincando ou de brincar aprendendo.

Sobre o apoio da escola ao trabalhar alfabetização, foi destacado que quando vai desenvolver algum tipo de projeto, ela tem o apoio sim, mas o que dificulta muitas vezes é a falta de materiais “em uma escola a gente tem bastante material, já em outra não, você tem que “se virar” da melhor maneira possível”, procurando ajuda na coordenação para providenciar.

Como podemos verificar, a falta de recursos materiais, em uma das escolas não aparenta ser um fator determinante para que a docente não desenvolva algumas atividades em sala de aula, conforme relatou não se limita diante das dificuldades que surgem no cotidiano escolar, isso não a impossibilita de realizar uma proposta diferenciada no contexto da alfabetização, percebe-se que ela procura de alguma forma resolver a situação em apoio da coordenação.

A partir da realidade relatada, compreendemos que, na interpretação e leitura crítica da situação, a falta de recursos, observada em dos contextos de atuação no ciclo da alfabetização, é um desafio superado na prática pedagógica na tentativa de desenvolver seu estilo próprio de docência, o que para Marcelo García (2010) dá sentido as experiências do professor iniciante e o coloca em movimento de romper com crenças e imagens anteriores, as quais, neste caso, ter carências de materiais poderia representar aspecto impeditivo de trabalhar aspectos da alfabetização.

No que se refere essa questão Silva (2010, p. 54) salienta que o “desenvolvimento de um trabalho sistemático com os conhecimentos linguísticos da alfabetização precisa estar associado à criação de oportunidades para o aluno interagir dentro da sala de aula”, vivenciando situações no que se refere à leitura e escrita, em qualquer ambiente onde a linguagem escrita é objeto de seu cotidiano.

O planejamento do professor com a alfabetização deve estar centrado em momentos de acessibilidade a diversos tipos de materiais que favoreçam a leitura e a escrita. Para Silva (2010) a escola deve apresentar meios, contextos e materiais capazes de estimular despertando o interesse e a atenção de seus alunos.

Perguntamos a professora como reflete a sua prática no primeiro ano de docência e como se avalia hoje, ou seja, que aspectos precisam ser revistos/melhorados e quais precisam ser reforçado. A docente relatou que quando *“quando a gente começa, começa com muitas dúvidas começa com incertezas, não sabe se vai dar certo então no decorrer do ano, igual eu já falei é errando que a gente aprende”*.

Durante a fala da professora podemos observar que o início da docência começa com muitas dúvidas, incertezas, não sabendo se irá dar certo, mas que no decorrer do ano, as situações vão tomando uma direção, e aprendendo a partir de sua ação no contexto em que está inserido, a professora fala que *“é errando que a gente aprende”*, citando como exemplo o desenvolvimento de seu trabalho de um ano para o outro:

Se eu trabalhei uma metodologia e eu vi que não deu certo, eu procuro melhorar ela esse ano, então todo, porque querendo ou não, as turmas são diferentes uma da outra, igual se eu dei uma atividade o ano passado, se eu trabalhei sílabas complexas o ano passado de um jeito, e eu vi que não deu certo, não funcionou, esse ano eu estou trabalhando do outro jeito (professora).

O discurso acima mostra que, aparentemente, a docente procurava avaliar a sua metodologia de ensino, verificando se a turma estava conseguindo assimilar realmente os conteúdos propostos. Na nossa interpretação, o professor alfabetizador deve proporcionar situações de aprendizagem significativas, oferecendo mecanismos necessários para instigar o seu aluno a aprender, procurando analisar e refletir sua metodologia de ensino, se está atendendo realmente as necessidades formativas do ano em que atua, visto que a criança precisa ser estimulada a exercitar a leitura para garantir bons resultados no processo de alfabetização.

#### *5.4 Elementos da Formação Inicial e Contínua: Influências na Prática Pedagógica no Começo da Carreira*

Dando sequência à entrevista, indagamos em relação a sua formação inicial no curso de Pedagogia, algumas de suas lembranças, se teve alguma disciplina específica relacionada à alfabetização, como era a dinâmica desta disciplina, entre outros elementos. Ao rememorar aspectos de sua formação, coloca que existiram disciplinas na grade curriculares que focaram aspectos da língua escrita e de como a criança se apropria desta. Mencionou que as aulas eram prazerosas, além da teoria, mas que não se recordava de textos estudados, mas a ludicidade é que tinha mais ênfase nesta disciplina.

Talvez por isso, ao menos no discurso, a docente recorrentemente na entrevista, destacou a ludicidade como sendo um eixo de trabalho importante com a alfabetização, embora não tenhamos itens ilustrativos da observação para relatar nesta investigação.

Ao questionarmos sua opinião quanto aos cursos de formação docente, perguntamos o que deveria ter para melhor preparar o professor alfabetizador para que este profissional não tenha maiores dificuldades quando ingressasse na carreira. Em resposta, obtivemos afirmações que levaram a entender da importância de um movimento de articulação entre formação inicial e formação continuada, pois existe um vácuo entre uma e outra.

Exemplos destes momentos formativos foram destacados como a presença de mais encontros formativos entre professores da rede municipal e/ou estadual, destacando o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC<sup>4</sup> –, implementado pelo Governo Federal em 2013, o qual participou e que acredita ter contribuído muito para sua formação permanente.

---

<sup>4</sup> Criado em 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Gostaríamos de destacar que não é objetivo e objeto deste artigo empreender esforços em discutir, de forma abrangente, o PNAIC. Contudo, as ações deste programa de formação contínua de professores teve grande impacto nacionalmente, não podemos negar sua existência e contribuições ao trabalho com alfabetização na perspectiva do letramento. Por essa razão, a professora entrevistada fez menção ao programa e as suas aprendizagens, que foram significativas à ela, uma vez que, como vimos, a formação inicial pelo período destinado à formação base-específica de conteúdos parece não conseguir articular teoria e prática da forma desejável. Reforçamos ainda que, no caso pesquisado, o pacto fora sim a única formação da qual a docente participara.



Destacou ainda ser relevante práticas inovadoras no campo da alfabetização, pois parece que a maioria dos programas formativos tratam “mais do mesmo”.

Tem professor que não prática né, agora tem aqueles que realmente prática daquela forma, às vezes procura melhorar um pouquinho, mas a gente pensa que tinha que ser coisas mais atuais, inovadoras, porque às vezes esses cursos são só mais teóricos, a gente vai para os cursos, aí a gente tem que dar aula, a maioria deles, então chega lá expõe um monte de apostila e falam aos grupos fazerem a leitura e expõe o que vocês entenderam, então, fica mais cansativo [...] são coisas já vem vindo a muito tempo, querendo ou não a gente está aprendendo sempre, mas eu acredito nisso, bom não somente eu, são várias, a gente conversa bastante com professoras, aí o pacto novamente, o pacto vai vim novamente, com aquelas metodologias, então é complicado (professora).

Ao se referir aos cursos de formação contínua ela ressalta que estes estão pautados em muitos aspectos teóricos, o que permite inferir que a relação entre teoria e prática, independentemente da fase da carreira em que o professor está, parece ser o maior desafio, uma vez que, muitos estão em busca de “receitas”. Diante disso, para nós é fundamental entender a importância da teoria para a formação do professor, ambas têm uma relação indissociável, pois uma enriquece e justifica a outra, não existe prática sem teoria e nem teoria sem prática, o que ocorre são que muitas ações dos professores alfabetizadores parecem estar enraizadas num conhecimento prático da ação que, quando analisador, a luz de um referencial teórico, é possível encontrar elementos teóricos e modelos que traduzem os saberes docentes.

Partindo desse contexto, consideramos de suma importância o programa mencionado pela professora, o qual busca alavancar como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores, colaborando para o seu desenvolvimento.

Nessa direção o PNAIC, oportunizou ações que vêm ao encontro dos aspectos que temos discutido nesta pesquisa, muito embora não seja ela objeto de análise deste texto, mas foi um elemento formativo importante na carreira da professora. O programa tem o objetivo de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas, garantindo o seu pleno desenvolvimento na leitura e escrita. Ressaltamos ainda que durante a formação continuada o professor tem a oportunidade de refletir e repensar a sua prática de ensino, na interação e socialização com os demais profissionais de ensino, o que pode contribuir, significativamente, para mudança de cultura e de concepção do que seja alfabetizar na perspectiva do letramento.

Como ressalta Nono (2011, p. 61) “a formação inicial não se encerra com o recebimento do diploma do curso de formação”, por isso a formação contínua dos professores iniciantes precisa ser objeto de reflexão de suas práticas. Constituir-se professor, é um processo que ocorre durante toda a trajetória profissional, é um aprendizado a cada dia, pois todo o conhecimento teórico que se adquire durante a formação é imprescindível para o desenvolvimento profissional, no sentido de contribuir para a prática educativa como também para a ampliação dos conhecimentos do professor.

Como afirma Gatti (2013) a formação para a prática da alfabetização e as demais disciplinas é precária no país, como também há precariedade na formação para o trabalho docente nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Partindo desse dado de pesquisa, é importante que a formação inicial proporcione alternativas necessárias para uma ação que vise atender a demanda escolar, como discorre Nóvoa (1992, p. 13) “A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada”, como o autor fala é um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo da trajetória e dos projetos futuros do docente, considerando que a construção de sua identidade profissional vai se constituindo com o decorrer de sua aprendizagem como educador.

Em resumo, como podemos observar o relato da professora iniciante evidencia que os primeiros anos de docência são primordiais para a construção de sua identidade profissional. Este é um período repleto de situações em que o docente não está preparado para enfrentar, mas que é necessário esforço e comprometimento diário para se estabilizar na carreira, como também desenvolver habilidades e meios mais exitosos no processo da alfabetização.

Isso, sem dúvida, exige uma articulação entre a formação inicial e a formação continuada. Em outras palavras, é preciso encontrar um terceiro espaço de formação docente que ainda estamos em busca.

## 6 Considerações Finais

No decorrer desta investigação foi possível relatar aspectos relacionados a constituição de uma professora em seus primeiros anos de docência e os desafios do trabalho com a alfabetização. Para tanto, recorremos a dados de observações realizadas nas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental em que atuava e de uma entrevista semiestruturada desenvolvida com a professora alfabetizadora.

Os estudos teóricos realizados acerca da temática possibilitaram entender algumas questões relacionadas às características do início da carreira docente e o papel do professor alfabetizador, visto que este assunto vem despertando cada vez mais a atenção dos pesquisadores.

A iniciação à docência é uma fase marcada por inúmeras situações, em que o professor passa por dificuldades e muitas descobertas, mas que de certa forma lhe servem de aprendizado para a construção de sua identidade profissional no processo do aprender a ensinar.

Os dados analisados permitem dizer que a professora iniciante se deparou, em sua trajetória, com algumas dificuldades no ingresso na carreira docente, sendo estas o ato de ensinar a ler e escrever crianças com dificuldades de aprendizagem, a falta de recurso e

materiais pedagógicos para alfabetização e a incorporação de aspectos do letramento no contexto de suas aulas, dado este último muito perceptível ao observarmos sua atuação, pois ainda existe uma concepção de que a criança aprende a ler e escrever exercitando determinadas habilidades praticando, repetitivamente, atividades isoladas de escrita, principalmente.

Na entrevista ficou claro que existe, na condição de professora iniciante, uma fase de adaptação nos ofícios da carreira e que é importante um trabalho de respeito à identidade de atuação dos professores, uma vez que, as especificidades das turmas exige um profissional que se sinta bem neste contexto de atuação. No caso desta professora, a identidade parece estar alicerçada na prática com turmas do ciclo da alfabetização.

Outro ponto a ser destacado nesta pesquisa foram as manifestações de apoio que a docente obteve por parte dos professores experientes e da coordenação no espaço escolar da qual faz parte, elementos estes que diferem um pouco do que a literatura especializada na temática do professor iniciante conclui em estudos anteriores. Isso, sem dúvida, demonstrou a importância da articulação entre os demais agentes da escola, pois possibilitou à docente a troca de experiências, fato que torna o trabalho do professor iniciante menos embaraçoso e frustrante, culminando momentos de compartilhamento, como também de reflexão quanto às práticas educativas desenvolvidas no contexto escolar.

Em relação ao trabalho com a alfabetização, logo no início da carreira docente, percebemos ainda dificuldade encontrada quanto a heterogeneidade de conhecimentos dos seus alunos, decorrentes dos diferentes estágios de aprendizagem, impasse que trouxe à professora sentimentos de desconforto com a realidade que encontrou em sala de aula como, por exemplo, também a falta de experiência e habilidade do que ensinar.

Nesse sentido, é importante que o professor tenha em mente o objetivo e qual intenção que quer atingir com os seus ensinamentos, o que o seu aluno busca com o desenvolvimento da leitura, qual o significado da apropriação do sistema de escrita alfabética.

Portanto, os conhecimentos profissionais dos professores iniciantes e experientes, requerem a busca de novos saberes para ensinar, atendendo as exigências que a profissão determina.

Por fim, observamos que os cursos de formação ainda apresentam certa fragilidade em uma prática que busque tornar a realidade do professor menos preocupante, principalmente no início da carreira profissional, período idealizado durante a formação inicial, de forma que não atende as expectativas iniciais quando do momento da inserção dos professores na escola. Os dados angariados e analisados permitem inferir também que tornar-se professor não é uma tarefa fácil, existem inúmeras questões e, ao que tudo indica, parece ser com o passar dos anos com o exercício da profissão é que o docente vai se descobrindo e adquirindo mais confiança e autonomia quanto ao seu papel perante a criança.

Ainda destacamos que a pesquisa trouxe um aprendizado significativo para a formação da primeira autora deste artigo, possibilitou adquirir novos conhecimentos a respeito do papel do educador frente os desafios do ensinar a ler e escrever no ciclo da alfabetização, bem como a questão de que aprofundar estudos e reflexões nesta temática contribuiu para encaminhamentos da futura prática pedagógica enquanto na condição de docente iniciante.

Sabemos que o caminho a percorrer, na trajetória do constituir-se professora é longo, mas, sem dúvida, findamos este processo de formação inicial de professores com a certeza de que estudar, refletir e analisar a própria prática é aspecto primeiro daquele que quer fazer a diferença na vida e na aprendizagem de seus alunos, características estas que queremos para a atividade profissional futura.

## Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo da alfabetização. *In*: BRASIL, Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo na alfabetização: concepções e princípios**. Unidade 1/ ano 1. Brasília: MEC, SEB, 2012.

ALVES, Alda Judith. A " revisão da bibliografia" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, n. 81, p. 53-60, 2013.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. - Características da investigação qualitativa. *In*: \_\_\_\_\_. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994. p.47- 51.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acessado em: 08 out. 2017

BRASIL, Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa: Currículo na alfabetização: concepções e princípios**. Ano 1: unidade 1, Secretaria de Educação básica, Diretoria de apoio à Gestão Educacional – Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em : [http://pacto.mec.gov.b/images/pdf/Formacao/Ano\\_1\\_Unidade\\_1\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.b/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_1_MIOLO.pdf). Acessado em: 02, jul. 2017

BRASIL, Ministério da Educação. Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa. **A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização: ano 2: unidade 07/ Secretaria de Educação básica, Diretoria de apoio à Gestão Educacional – Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em :**

[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano\\_2\\_Unidade\\_7\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_2_Unidade_7_MIOLO.pdf). Acessado em: 15, out. 2017

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. *In*: BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p.:il.

Disponível em :

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acessado em: 08, out. 2017.

CANDAU, Vera Maria (Coord.). **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP, 1987.

CIRÍACO, Klinger Teodoro; MORELATTI, Maria Raquel Miotto. M. Problemas experiências por professores iniciantes em aulas de matemática. **Revista eletrônica de educação**. v. 10, n. 3, p. 267280, 2016. Disponível em :

[www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/1719/526](http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/1719/526)

. Acessado em: 24, set. 2017.

CIRÍACO, Klinger Teodoro; MORELATTI, Maria Raquel Miotto. A pesquisa ação-colaborativa com professores iniciantes: perspectivas para o desenvolvimento profissional no processo de aprender a ensinar matemática. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2.; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12. 2014. **Anais do...** Disponível em :

<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/141805/ISSN2357-7819-2014-1841-1853.pdf?sequence=1>. Acessado em: 29 nov. 2017.

CIRÍACO, Klinger Teodoro. **Professoras iniciantes e o aprender a ensinar Matemática em um grupo colaborativo**. 2016. 334 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FCT, UNESP, Presidente Prudente, SP.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 24. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte, MG. Autêntica. 2000.

FERREIRA, Andréa e LEAL, Telma. Avaliação na escola e ensino da Língua Portuguesa: introdução ao tema. *In*: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia. **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FERREIRA. Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 39, n.1, p. 79-89, Jan.-Mar., 2017. Disponível em :

[www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/download/29143/18019](http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/download/29143/18019).

Acessado em: 29 nov. 2017.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, 2010. Disponível em :

<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>, Acessado em: 30 nov. 2017.

GATTI, Bernadete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo. n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev. 2013-2014. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/viewFile/76164/79909> Acessado em: 29 nov. 2017.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. *In*: BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade** – Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GUARNIERI, Maria Regina. **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2.ed.- Campinas, SP: Autores associados; Araraquara, SP, 2005.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Ed., 1989. p. 31-61.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas** – São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Ed., 1999.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.9, set./dez. 1998. Disponível em : [http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09\\_06\\_CARLOS\\_MARCELO.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09_06_CARLOS_MARCELO.pdf). Acessado em: 30 jul. 2017.

MARQUES, Mário Osório. A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação. **Em Aberto**, Brasília, DF, n. 54, p. 7-18, 1992. Disponível em : <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:uK0zZhOa5cYJ:rbe.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/1844/1815+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>, Acessado em: 20 Fev. 2017.

NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Mediação. 2011.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006. Disponível em :

<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/812/787>, Acessado em: 08 out. 2017.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto, 1989.

NÓVOA, Antônio. Formação docente e profissão docente. Disponível em :

[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf). Acessado em: 08 out. 2017.

PICCOLI, Luciana. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

SILVA, Rosane Aparecida Favoreto da. Educação Inclusiva e práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização. *In*: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização**. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Caderno 01, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015. p. 56-67.

SILVA, Ceris Salete Ribas. O processo de alfabetização no contexto do ensino fundamental de nove anos. *In*: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Org.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 152p.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos**. 2004. Disponível em :

<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf> . Acessado em: 15 out. 2017.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.