

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO

JOSEMARY SCOS

PROCESSO DE PRODUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE
PROFESSORAS ALFABETIZADORAS INICIANTEs

PONTA GROSSA
2018

JOSEMARY SCOS

PROCESSO DE PRODUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE
PROFESSORAS ALFABETIZADORAS INICIANTEs

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Simone Regina Manosso Cartaxo.

PONTA GROSSA
2018

S423 Scos, Josemary
Processo de produção da prática pedagógica de professoras
alfabetizadoras iniciantes/ Josemary Scos. Ponta Grossa, 2018.
108 f.

Dissertação (Mestrado em Educação – Área de concentração
Ensino e Aprendizagem), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo

1. Professor - formação. 2. Prática pedagógica. 3. Professor
alfabetizador - iniciante. I. Cartaxo, Simone Regina Manosso
Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em Educação.

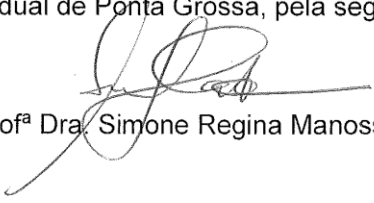
CDD : 370.71

TERMO DE APROVAÇÃO

JOSEMARY SCOS

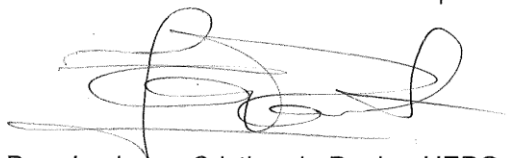
PROCESSO DE PRODUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS INICIANTES

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a)  Profª Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo - UEPG


Profª Dra. Pura Lúcia Oliver Martins - PUC


Profª Dra. Silmara de Oliveira Gomes Papi - UEPG


Profª Dra. Lucimara Cristina de Paula - UEPG

Profª Dra. Maria Antônia de Souza – UTP - suplente

Ponta Grossa, 30 de julho de 2018.

*Ao meu esposo, Tarciso, pelo amor e pelo incentivo, e à
minha filha, Camila, amor incondicional.*

AGRADECIMENTOS

*Agradeço a **Deus**, pelo dom da vida pela sabedoria, pelo infinito amor, que, com a luz do Espírito Santo, guia constantemente meus caminhos. “Entrega o teu caminho ao Senhor; confia nele, e ele o fará” (salmos 37,5).*

*Ao meu esposo, **Tarciso**, e a minha filha, **Camila**, pela compreensão dos momentos ausentes, pelo amor, pelo carinho.*

“Deus mudou o teu caminho até juntares com o meu e guardou a tua vida separando-a para mim” (Rute 1:16-17).

“O amor de mãe por seu filho é diferente de qualquer outra coisa no mundo. Ele não obedece lei ou piedade” (Agatha Christie).

Agradeço ao meu pai, José Alfredo das Neves, e a minha mãe, Marili Polli, pelos momentos que se dedicaram a dobrar seu joelhos e orarem por mim.

Filhos, obedecem a seus pais no Senhor, pois isso é justo. “Honra teu pai e tua mãe” - este é o primeiro mandamento com promessa – “para que tudo te corra bem e tenhas longa vida sobre a terra” (Efésios 6:1-3).

*À minha querida orientadora, **Simone Regina** Manosso Cartaxo, que acreditou em mim, sempre esteve ao meu lado com suas palavras mais doces e sábias a cada novo desafio e dificuldade; que soube com segurança, sensibilidade, carinho e cuidados extrair os conhecimentos adormecidos.*

“O próprio Senhor irá à sua frente e estará com você; ele nunca o deixará, nunca o abandonará. Não tenha medo! Não se desanime!” (Deuteronômio 31:8).

*Agradeço às Professoras Doutoras **Pura** Lúcia Oliver Martins, **Silmara** Gomes Papi, **Lucimara** Cristina de Paula e **Maria Antônia** de Souza, por aceitarem realizar a leitura do trabalho e compartilharem os seus conhecimentos e saberes.*

“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática” (Freire, 1996).

Agradeço à Professora e amiga Paula Valéria Moura Jonsson, por sempre me incentivar e acreditar em mim, pelos livros e pelos ensinamentos, pelo carinho e pelos aconselhamentos preciosos, pelos momentos em que as lágrimas se faziam presentes, sempre estive como uma palavra de acalento e motivação. Agradeço também o compartilhamento de conhecimentos por meio de diálogos e livros desde 2013. Que perdurem para todo o sempre.

“O olhar de amigo alegra ao coração; as boas-novas fortalecem até os ossos” (Provérbios 15:30).

Agradeço à minha amiga Alexsandra Bitecouski, que foi a primeira a me incentivar a retornar aos estudos e me ajudou na caminhada, desde a graduação até a conquista deste sonho.

Agradeço também à Layze Cristina Cordeiro, pelos momentos de diálogos e parcerias durante as aulas e apresentações de trabalhos e estudos.

“A amizade é uma alma que habita dois corpos, um coração que habita duas almas” (Aristóteles).

Agradeço a todos os professores que passaram por minha trajetória e possibilitaram esta conquista. Em especial, às Professoras Giselle Cristina Smaniotto e Denise Puglia Zanon, que, nos últimos anos, me sustentaram com palavras de incentivo e disposição de doar o seu tempo para me auxiliar e confortar

“As palavras só têm sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor. Aprendemos palavras para melhorar os olhos” (Rubem Alves).

Aos amigos e aos professores do PPGE, que sempre estiveram presentes com palavras de incentivo e sabedoria.

“O homem nasceu para aprender, apreender tanto quanto a vida lhe permita” (Guimarães Rosa).

As formas de agir que vão determinar as formas de
pensar dos homens, as teorias, os conteúdos.
(Pura Lúcia Oliver Martins)

SCOS, Josemary. **Processo de produção da prática pedagógica de professoras alfabetizadoras iniciantes**. 2018. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

RESUMO

O presente estudo, vinculado à Linha da Pesquisa Ensino e Aprendizagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa, teve como objeto o processo de produção da prática pedagógica das professoras alfabetizadoras iniciantes. A partir dos conflitos e dos desafios produzidos na prática pedagógica das alfabetizadoras iniciantes, originou-se a seguinte questão problema: Como ocorre o processo de produção da prática pedagógica de professoras alfabetizadoras iniciantes? Concomitantemente à questão principal, formulou-se o objetivo geral: Desvelar o processo de produção da prática pedagógica das professoras alfabetizadoras iniciantes a fim de contribuir para o seu processo formativo. Como objetivos específicos, definiu-se: descrever as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras iniciantes; examinar práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras iniciantes a fim de evidenciar como são produzidas. Quanto aos conceitos e aos desafios do início de carreira, esta pesquisa reportou-se aos estudos de Huberman (1995) e Vaillant e Marcelo (2012). Pérez (2008), Mortatti (2006) e Soares, M. (2003, 2014) auxiliaram com concepções e reflexões específicas da alfabetização. O referencial teórico está fundamentado, também, na compreensão da teoria como expressão da prática com Martins (1996) e Freire (1979, 1996, 2011), no intuito de analisar a prática pedagógica na perspectiva problematizadora. A pesquisa foi desenvolvida em uma perspectiva qualitativa, cujos dados foram obtidos por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas. A investigação foi realizada em 40 escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, cujos sujeitos foram 17 professoras alfabetizadoras iniciantes que atuavam no primeiro ano das escolas da Rede Municipal de Ensino. Para análise dos dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo de Bardin (2011), que contribuiu para a análise e o tratamento dos dados. Os resultados identificaram que a prática pedagógica alfabetizadora iniciante se constitui tanto por determinantes externos e internos. As professoras alfabetizadoras iniciantes também revelaram que a prática alfabetizadora é permeada por desafios quanto à escolha de métodos, à insegurança e à organização de rotinas. As professoras, além de buscarem por pares e formação continuada para auxiliar na prática alfabetizadora, utilizam estratégias para auxiliar no planejamento e na sua prática, como o acesso à internet, na procura por *blogs* e *sites* educacionais. Evidenciou-se que as professoras refletem sobre sua prática alfabetizadora ao perceberem que se sentem insatisfeitas ou satisfeitas com a sua prática iniciante.

Palavras-chave: Formação de professores. Prática pedagógica alfabetizadora. Professor alfabetizador iniciante.

SCOS, Josemary. **Process of production of the pedagogical practice of beginner literacy teachers**. 2018. 108 p. Thesis (Master in Education) – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

ABSTRACT

This study, linked to the Teaching and Learning Research Line of the State University of Ponta Grossa, Paraná, Brazil, had as its object the process of production of the pedagogical practice of the beginner literacy teachers. From the conflicts and challenges produced in the pedagogical practice of the beginner literacy teachers, the following problem question was originated: How does the process of production of the pedagogical practice of beginner literacy teachers take place? Concomitantly with the main question, the general objective was formulated: To unveil the process of production of the pedagogical practice of the beginner literacy teachers, in order to contribute to their education process. As specific objectives, it was defined: to describe the pedagogical practices of the beginner literacy teachers; to examine the pedagogical practices of the beginner literacy teachers in order to show how they are produced. Regarding the concepts and challenges of the early career, this research was reported in the studies of Huberman (1995) and Vaillant and Marcelo (2012). Pérez (2008), Mortatti (2006) and Soares, M. (2003, 2014) helped with specific conceptions and reflections on literacy. The theoretical framework is also based on the understanding of theory as an expression of practice with Martins (1996) and Freire (1979, 1996, 2011), in order to analyze the pedagogical practice in the problematizing perspective. The research was developed in a qualitative perspective, whose data were obtained through questionnaires and semi-structured interviews. The investigation was carried out in 40 schools of the Municipal Teaching Network of Ponta Grossa, whose subjects were 17 beginner literacy teachers who worked in the first grade of the schools of the Municipal Teaching Network. To analyze the data, the Content Analysis of Bardin (2011) was used, which contributed to the analysis and treatment of the data. The results identified that the beginner pedagogical practice is constituted both by external and internal determinants. The beginner literacy teachers also revealed that literacy practice is surrounded by challenges in relation to the choice of methods, insecurity, and organization of the classroom routines. The teachers, in addition to seek colleagues and continuing education to assist in their literacy practice, use strategies to aid in planning and practice, such as access to the internet, search for blogs and educational websites. It is shown that teachers reflect on their literacy practice when they perceive that they feel dissatisfied or satisfied with their beginner practice.

Keywords: Teacher education. Literacy pedagogical practice. Beginner literacy teacher.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Faixa etária das professoras alfabetizadoras iniciantes	22
Quadro 2 - Formação Profissional.....	23
Quadro 3 - Carga horária /tempo de atuação na alfabetização /tempo na escola	24
Quadro 4 - Levantamento das dissertações e teses.....	34
Quadro 5 - Saberes docentes	43
Quadro 6 - Desafios da prática alfabetizadora.....	63

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANPED	Associação Nacional de Pesquisas e Pós-Graduação em Educação
CAPES	Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONGEPRINC	Congresso Internacional sobre professores Principiantes e Inserção Profissional
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
RME	Rede Municipal de Ensino
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SME	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 - ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	17
1.1 O CAMPO DE PESQUISA E OS SUJEITOS DA PESQUISA	19
1.2 PERFIL DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS INICIANTES.....	21
CAPÍTULO 2 - O PROFESSOR INICIANTE	27
2.1 PROFESSOR INICIANTE: DIFERENTES OLHARES	27
2.2 PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR INICIANTE	31
2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR INICIANTE.....	38
2.4 O PROFESSOR INICIANTE E OS SABERES NECESSÁRIOS PARA A PRÁTICA ALFABETIZADORA	40
CAPÍTULO 3 - A PRÁTICA PEDAGÓGICA, A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO E REPERCUSSÕES PARA A PRÁTICA ALFABETIZADORA	45
3.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA	45
3.2 A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO E AS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS	50
CAPÍTULO 4 - O PROCESSO DE PRODUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS INICIANTES	59
4.1 DETERMINANTES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA.....	59
4.2 DESAFIOS DA PRÁTICA ALFABETIZADORA	63
4.3 ESTRATÉGIAS DA PRÁTICA	67
4.4 A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: RELAÇÕES COM A PRÁTICA ALFABETIZADORA	72
4.5 REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS	84
APÊNDICE A – Carta de apresentação	92
APÊNDICE B - Modelo do questionário.....	94

APÊNDICE C - Roteiro para entrevista semiestruturada	97
APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para as Professoras (TCLE).....	99
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP	102
ANEXO B - Autorização da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa.....	105
ANEXO C - Carta da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa	107

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa surgiu de inquietações oriundas tanto da minha prática pedagógica como professora alfabetizadora iniciante, como de diálogos com colegas recém-formadas, que também iniciaram sua vida profissional na área da alfabetização. A minha trajetória de professora alfabetizadora iniciou-se no ano de 2015 em uma escola particular do município de Ponta Grossa - Paraná. Ao ser chamada para atuar nessa escola, meu primeiro desafio foi realizar uma aula didática de quarenta minutos com um planejamento interdisciplinar. Confesso que a insegurança e o medo pareciam tomar conta de todo o meu ser. Após a realização da aula, a responsável pediu para que aguardasse um momento que ela já voltaria - os minutos duraram uma eternidade. Assim, fui aprovada e iniciei com a turma do primeiro ano do Ensino Fundamental no mês de fevereiro.

Ao iniciar, percebi que a insegurança aumentou o medo e as angústias se faziam presentes a cada momento que adentrava a sala de aula e visualizava aqueles olhinhos me observando e esperando que eu dissesse algo novo. Ou, como os alunos falavam: “Professora Josy, o que a senhora trouxe de legal para nós hoje?”. Eu ficava a pensar o que seria que os alunos estavam esperando, quanta responsabilidade em trazer o diferente em um contexto de uma realidade escolar em que um número significativo de alunos tinham o básico e viviam em uma realidade difícil. Sentia em meu coração que o momento que os alunos chegavam em sala de aula entusiasmados, e sempre procurando algo, eu precisava realizar uma prática diferente. Assim, o questionamento dos alunos a cada aula foram propulsores de uma prática reflexiva, pois, se eles esperavam pelo novo ou o “legal”, eu era responsável de propiciar a eles uma aprendizagem significativa, que partisse do cotidiano e dos saberes dos pequenos.

Com intuito de suprir algumas lacunas da formação inicial, procurei fazer uma especialização na área de alfabetização e letramento e interdisciplinaridade, considerando que essa formação contemplaria as minhas indagações e, também, as dificuldades e os desafios que estava sentindo na minha prática pedagógica alfabetizadora. Confesso que a especialização não foi suficiente, pois as perguntas insistiam em se ampliar. Por vezes, encontrava com as colegas iniciantes e as indagações se multiplicavam, visto que as interrogações delas se somavam às minhas. Com isso, as perguntas foram se fazendo mais constantes.

Nessa perspectiva, a literatura sobre o início à docência permite-nos encontrar alguns conceitos e considerações de autores que discutem sobre o professor iniciante e, assim, desvelar as indagações sobre o início da vida profissional como professor. Huberman (1995) identifica que os primeiros anos de iniciação da carreira são em torno de dois a três anos de práticas em

ensino. Esse período corresponde à entrada do profissional no exercício da carreira. É nesse tempo que o professor irá encontrar os novos desafios e se deparar com um choque de realidade sobre a sua nova condição, que passa de aluno para atuação de uma prática pedagógica

O profissional recém-formado, além de possuir inúmeras dúvidas e fragilidades no início da profissão, necessita saber articular outras questões que fazem parte do cotidiano docente. Conforme Vaillant e Marcelo (2012, p. 124): “A inserção à docência é um período intensivo de tensões e aprendizados, em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional”. Para Marcelo (1999), existem diferentes fases da formação do professor, entre elas: a formação inicial, a formação durante o período de iniciação à docência e o desenvolvimento profissional, que são essenciais para a constituição do ser professor.

A constituição do professor iniciante também se faz nas exigências e nos desafios do cotidiano, como saber organizar o espaço escolar, os materiais em sala de aula, livro de chamada, dinamizar o atendimento individual aos alunos, organizar rotinas, horários. Além disso, o professor precisa saber administrar os desafios em sala de aula, as questões psicológicas dos alunos, as necessidades diferenciadas da sua turma, as realidades sociais diversificadas, as dificuldades de comunicação com os pais e, até mesmo, a direção e a coordenação, as salas superlotadas.

Entendemos que, na complexidade do espaço escolar, o professor iniciante encontra múltiplas situações de cunho pedagógico que necessitam de um acompanhamento para amenizar as situações de insegurança, a sensação de isolamento, a ansiedade e os medos. São circunstâncias que marcam o início da carreira docente e se tornam um momento especial na vida pessoal e profissional dos professores.

Considerando os desafios do início da carreira docente e, em especial, daqueles docentes que iniciam como alfabetizadores, é que se originou a seguinte questão: Como ocorre o processo de produção da prática pedagógica de professoras alfabetizadoras iniciantes? Concomitantemente à questão principal, formulamos o objetivo geral desta pesquisa:

Desvelar o processo de produção da prática pedagógica das professoras alfabetizadoras iniciantes a fim de contribuir para o seu processo formativo.

Como objetivos específicos, definimos:

- ✓ descrever as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras iniciantes;

- ✓ examinar práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras iniciantes a fim de evidenciar como são produzidas.

Os fundamentos que orientam a análise do processo de produção da prática pedagógica das professoras alfabetizadoras iniciantes ancoram-se no eixo epistemológico da teoria como expressão da prática fundamentada em Martins (1996), que explicita: “A prática já não é mais guiada pela teoria, mas a teoria vai expressar a ação prática dos sujeitos” (MARTINS, 1996, p. 84). Assim, o fazer passa a ser visto como algo essencial no contexto educativo. Os professores não são mais reconhecidos apenas como executores de tarefas, mas, sim, sujeitos críticos que produzem conhecimentos por meio de práticas em movimentos. Os professores, portanto, como agentes de sua prática, vão refletindo criticamente e recriando novos caminhos para atuação educativa. Nesse sentido, Freire (1996) pontua a necessidade de criar processos educativos e práticas que compartilhem momentos de aprendizagem e de humanização, por meio da problematização dos conteúdos e não da sua transmissão. A prática fica vinculada a uma concepção de sociedade e precisa ser problematizada e realizada como tal.

Articulados ao conceito de teoria como expressão da prática, tomamos de Santos (1992) os conceitos de produção e de distribuição do conhecimento, os quais não se sustentam na hierarquização, ou seja, na transmissão e na assimilação do conhecimento, mas, sim, em uma teoria em que todos são produtores e distribuem conhecimentos, por meio das suas experiências e pelo movimento da prática que realizam com a intenção de resolver problemas e conflitos. Para o autor, a ação prática é um determinante que consiste em alterar as formas de agir e de pensar do sujeito, seja em contexto escolar social ou na prática da mais-valia.

Concomitante aos fundamentos de Martins (1996) e Santos (1992), Freire (1979, 1996, 2011) contribui com a sua visão sobre a educação problematizadora, que possibilita a reflexão sobre a prática. “A educação problematizadora se faz assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo, com que é em que se acham” (FREIRE, 2011, p. 100). A prática dialógica desperta, nos professores, uma vontade de mudar a sua prática e vivenciar novas concepções sobre a prática alfabetizadora.

Assim sendo, esta pesquisa está organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo esclarece como foram os encaminhamentos metodológicos da pesquisa, explicitando os instrumentos utilizados na pesquisa, questionários e entrevistas. Ao longo do texto, dialogamos e perfazemos o caminho da pesquisa por meio de alguns elementos, campo de pesquisa, sujeitos da pesquisa, perfil dos sujeitos, período de coleta de dados, concomitante à tabulação de dados.

O segundo capítulo, fundamentado em Huberman (1995), Vaillant e Marcelo (2012), aborda alguns olhares sobre o professor iniciante. Na perspectiva de compreender o movimento

da prática e do professor iniciante, realizamos um levantamento no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no período de agosto de 2016 a maio de 2018. Os dados indicam que há uma lacuna nas pesquisas sobre o professor iniciante alfabetizador.

No terceiro capítulo, destacamos a construção do conceito de alfabetização e as repercussões para a prática alfabetizadora. Para embasar esse diálogo, trazemos as contribuições de Pérez (2008), a qual faz um levantamento histórico do processo da alfabetização desde a Antiguidade Clássica até a chegada da alfabetização no Brasil. Nessa esteira, contamos com os estudos de Mortatti (2000), Ferreiro e Teberosky (1999), Freire (2011), os quais contribuem para entendermos como foi se constituindo a alfabetização, seja por meio de métodos ou da emancipação do sujeito. Abordamos, também, o eixo epistemológico da teoria como expressão da prática baseadas em Martins (1996, 2012), como também trazemos as contribuições de Freire (1979, 1996, 2011) sobre a prática pedagógica e Santos (1992), que discute a questão da produção e da distribuição do conhecimento.

O quarto capítulo realiza a análise dos dados, do estudo exploratório embasado na Análise de conteúdo (BARDIN, 2011), o qual define a análise como um conjunto de técnicas. Realizamos, portanto, a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Assim, os dados organizados possibilitaram a divisão dos componentes de mensagem a qual a autora nomeia de “categorização”. Nesse sentido, as categorizações realizadas foram: determinantes da prática pedagógica alfabetizadora; desafios da prática alfabetizadora; estratégias da prática; formação inicial e continuada: relações com a prática alfabetizadora; reflexões sobre a prática. Por fim, nas considerações finais, retomamos os objetivos propostos para esta investigação, os resultados alcançados e trazemos novas questões as quais acreditamos que, por meio de novos estudos, venham a contribuir, também, para o processo de produção da prática pedagógica de professoras alfabetizadoras iniciantes.

CAPÍTULO 1

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

No meio do caminho
 No meio do caminho tinha uma pedra
 Tinha uma pedra no meio do caminho
 Tinha uma pedra
 No meio do caminho tinha uma pedra
 Nunca me esquecerei desse acontecimento
 Na vida de minhas retinas tão fatigadas.
 Nunca me esquecerei que no meio do caminho
 Tinha uma pedra
 Tinha uma pedra no meio do caminho
 No meio do caminho tinha uma pedra.
 (ANDRADE, 1930)

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi necessário definir previamente os encaminhamentos metodológicos adotados, os instrumentos de coleta de dados, o campo a ser explorado, os sujeitos envolvidos no processo e o tempo destinado para a realização. Detalharemos, assim, nos parágrafos seguintes, os dados dos instrumentos utilizados: questionários e entrevistas semiestruturadas. Por último, apresentaremos os procedimentos utilizados para a análise dos dados e sua categorização. Como o eixo epistemológico da pesquisa se refere à teoria como expressão da prática, optamos por trazer os dados dos instrumentos utilizados ao longo de todo o texto; assim, alguns dados dos questionários e entrevistas dialogam com a bibliografia da pesquisa.

Quanto à natureza do trabalho, ele se constitui de forma qualitativa, pois a principal característica foi investigar indivíduos e espaços. A pesquisa qualitativa possibilita a interpretação da realidade e o entendimento das realidades, as quais não podem ser quantificadas, além de envolver a utilização de uma gama de estratégias e técnicas para o registro e a análise das informações. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 49): “O objetivo da pesquisa qualitativa [...] é o desvelamento do que está dentro da caixa preta no dia-a-dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se, ‘invisíveis’ para os atores que deles participam”.

Bogdan e Biklen (1994) apontam cinco características da abordagem qualitativa. Os autores consideram que o ambiente natural é a fonte de dados e o pesquisador é considerado o principal instrumento. Os autores também indicam que se trata de uma pesquisa em que o maior interesse do pesquisador é estudar o desenvolvimento do processo do campo pesquisado.

Assim, é possível extrair o significado que os sujeitos atribuem às situações e à sua trajetória vital, a qual é de fundamental importância para o investigador. Ao analisar os dados, o pesquisador o faz por um processo indutivo, por meio das múltiplas observações dos fenômenos. Desse modo, busca-se compreender o contexto geral. O estudo tem como finalidade desenvolver, modificar e clarificar conceitos relacionados com o tema. Além disso, proporciona uma visão do contexto a ser observado, permitindo a delimitação dos aspectos que serão problematizados (MOREIRA; CALEFFE, 2006).

Triviños e Silva (2007) pontuam que os estudos exploratórios permitem ao investigador se aproximar de um determinado problema, pois o pesquisador parte de uma hipótese e seu contato com o campo de pesquisa ou objeto, aprofundando os seus estudos e experiências. “Então o pesquisador planeja um estudo exploratório para encontrar os elementos necessários que lhe permitam, em contato com determinada população, obter os resultados que deseja [...]” (TRIVIÑOS; SILVA, 2007, p. 109).

Em virtude de este trabalho ter como intuito levantar dados e referências em diferentes suportes, entre eles, livros, artigos e periódicos, foi realizado um estudo bibliográfico. Dessa forma, a partir de materiais elaborados sobre a formação de professores e abordagens já construídas, fazer comparações, interpretar e sistematizar saberes. No entanto, é fundamental considerar que “[...] a pesquisa bibliográfica não é a mera repetição do que já foi dito e escrito sobre um determinado assunto. Como todos os demais tipos de pesquisa, a bibliográfica exige do pesquisador a reflexão crítica sobre os textos consultados e incluídos na pesquisa” (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 74).

Quanto às fontes de informações, esta investigação classifica-se como de campo, uma vez que, segundo Barros e Lehfeld (2007), esse tipo de pesquisa privilegia o contato direto com o ambiente da questão em análise e a coleta de dados no espaço a ser explorado. No entanto, a sua eficácia requer procedimentos metodológicos planejados e estabelecidos previamente. Estabelecemos, portanto, como fundamentais para a pesquisa, os questionários com o objetivo de mapear e de identificar os sujeitos do estudo, por meio de entrevistas semiestruturadas e observação do campo de pesquisa.

Para o início da pesquisa, realizamos a submissão do projeto de pesquisa na Plataforma Brasil, a qual é responsável por analisar os dados inclusos no projeto e aprová-lo conforme o Comitê de Ética da Pesquisa (Anexo A). Após a aprovação, encaminhamos a documentação para o órgão responsável pela pesquisa frente à Rede Municipal de Ensino (RME) de Ponta Grossa. Assim, protocolamos a documentação na data de 14 de fevereiro de 2017, a qual foi analisada pela responsável pelos trâmites de pesquisa (Anexo B).

Na data de 20 de março de 2017, fui chamada à Secretaria Municipal de Educação (SME) para explicar um pouco sobre a pesquisa. A responsável realizou algumas perguntas sobre o projeto e os referenciais que iríamos utilizar. Após essas explicações, ela pontuou que era inviável realizar a pesquisa em todas as escolas, pois era um número grande. A responsável pela liberação da pesquisa na SME afirmou que era cultural as iniciantes serem colocadas nas salas do primeiro ano de alfabetização. Desse modo, sugeri que poderíamos colocar os questionários em um envelope e deixar na pasta das diretoras na Secretaria, que ela mesma se encarregaria de comunicá-las. Disse à responsável que precisava conversar com a minha orientadora, e assim o fiz.

Em conversa com minha orientadora, consideramos melhor seguir a recomendação da responsável pela liberação da pesquisa, visto que era a melhor forma de se fazer para continuarmos a pesquisa. Assim, retornei à Prefeitura na data de 30 de março de 2017 e levei os questionários com os envelopes conforme o combinado.

1.1 O CAMPO DE PESQUISA E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Esta pesquisa envolve sujeitos, sendo necessário caracterizar que o nosso campo é a escola. Assim, fazemos o uso das palavras de Canário (1998, p. 9): “[...] a escola é o lugar onde se aprende a ser professor”. É o local de socialização e aprendizagem da docência onde se fortalece a certeza da profissão e se descobre como um eterno aprendiz.

As escolas da RME de Ponta Grossa - Paraná são de responsabilidade da SME e estão organizadas em ciclos de aprendizagem que se fazem em períodos de tempo integral e parcial. A rede de ensino conta com 84 escolas, tendo 16 regime parcial, e 31 escolas encontram-se em transição com turma de tempo integral e parcial, e 37 já atendem o período integral.

A escolha dos sujeitos ficou delimitada ao período de 2 a 3 anos de práticas de ensino, tempo que Huberman (1995) determina como o da entrada na carreira docente, como já apontamos. Após constataremos que, nos períodos de 2013 e 2015, o município de Ponta Grossa realizou concurso público para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, concluímos, pelos editais e com as informações obtidas pelo Portal do Servidor da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, que houve um número significativo de aprovados. Diante disso, optamos por pesquisar professoras alfabetizadoras iniciantes graduadas em 2014, 2015 e 2016, atuantes no primeiro ano do Ensino Fundamental, como sugerido pela responsável em liberar a pesquisa na SME.

Os questionários foram destinados e aplicados em 40 escolas da rede pública do município de Ponta Grossa, as quais possuem salas de alfabetização de primeiro ano.¹ Recebemos a devolutiva de 20 escolas com 36 questionários. Em um segundo momento, foram realizadas visitas às escolas a fim de obter mais participação. Nessa etapa, conseguimos mais 30 questionários, totalizando 66.

O questionário contemplou nove perguntas objetivas, uma questão alternativa e oito questões descritivas que propiciaram uma liberdade de expressão das professoras alfabetizadoras (ver Apêndice B). Esse instrumento possui algumas vantagens que foram consideradas em sua escolha, as quais são apontadas por Barros e Lehfeld (2007):

- a) Possibilita ao pesquisador abranger maior número de pessoas e de informações em curto espaço de tempo do que outras técnicas de pesquisa.
- b) Facilita a tabulação e tratamento dos dados obtidos, principalmente se o questionário for elaborado com maior número de perguntas fechadas e de múltipla escolha.
- c) Com seu uso, o pesquisado tem o tempo suficiente para refletir sobre as questões e respondê-las mais adequadamente.
- d) Pode garantir o anonimato, consequentemente maior liberdade nas respostas, com menor risco de influência do pesquisador sobre as mesmas.
- e) Economiza tempo e recursos tanto financeiros como humanos na sua aplicação. (BARROS; LEHFELD, 2007, p. 107).

Após a tabulação dos dados dos questionários, foram identificadas 17 professoras alfabetizadoras iniciantes que atuam no primeiro ano das escolas da RME da cidade de Ponta Grossa. Após a análise dos dados dos 17 questionários, realizamos 15 entrevistas semiestruturadas (Apêndice C) com as professoras alfabetizadoras iniciantes, pois duas professoras não participaram. Uma delas preferiu não participar e outra já não estava mais trabalhando na RME.

A entrevista semiestruturada, para Triviños e Silva (2007), parte de algumas questões e hipóteses, a qual oferece um amplo campo de interrogativas, que surgem conforme as colocações dos entrevistados. Os autores consideram que esse tipo de entrevista possibilita melhores resultados, porque o pesquisador realiza as entrevistas com grupos de pessoas diferentes, que têm pensamentos e conhecimentos singulares que enriquecem e colaboram com o entendimento do campo de estudo de uma forma ampla.

Triviños e Silva (2007) esclarecem que a entrevista possibilita não somente o detalhamento dos fatos sociais, mas também favorece a compreensão de uma situação

¹ Juntamente ao questionário, enviamos uma carta de apresentação (Apêndice A) com o intuito de esclarecer os objetivos da pesquisa e a forma de utilização dos dados.

específica e a totalidade que envolve as dimensões maiores. Assim, a entrevista proporcionou a reflexão sobre as dimensões que estão sendo compartilhadas no contexto escolar.

Para realizar as entrevistas com as professoras, foi necessário percorrer dez escolas, as quais possuem em seu quadro de Magistério professoras alfabetizadoras iniciantes que se formaram nos anos de 2014 a 2016. Ao entrar em contato com as pedagogas e diretoras, foi apresentado o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento - TCLE (Apêndice D) como também a carta de autorização da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa (Anexo C). Foi explicado às responsáveis da instituição sobre a pesquisa e a sua importância para a educação e que as entrevistas precisariam acontecer em um local sem ruídos. Devido à ética na pesquisa, foi esclarecido que as entrevistas seriam entre a pesquisadora e a professora. Após esse momento, a diretora e a pedagoga solicitaram que esperássemos para que elas agendassem os horários na hora atividade das professoras.

As entrevistas foram marcadas e realizadas de forma a priorizar a disponibilidade das professoras participantes. Conforme acordado, retornei na data e na hora prevista. Em alguns casos, no entanto, não foi possível realizar a entrevista na data agendada com a professora por demandas da escola, como por falta de professores, visitas da Secretaria da Educação na escola, atestados médicos das docentes, horários marcados sem conhecimento da professora. Diante desses fatores, os horários foram reagendados.

Após a análise dos questionários e as entrevistas, concluímos que todas as participantes da pesquisa eram do gênero feminino. Por isso, neste texto, todos os sujeitos serão sempre referenciados no corpo do texto como “professoras”. Para preservar a identidade das professoras participantes, elas serão assim identificadas: P1Q a P17Q (P = professora; Q = questionário). E, para identificar as participantes das entrevistas: P1E a P17E (P = professora; E = entrevista).

1.2 PERFIL DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS INICIANTES

Com o objetivo de compreender o perfil das professoras alfabetizadoras, decidimos revelar alguns dados da pesquisa que apontam elementos sobre a faixa etária, gênero, formação profissional, carga horária na escola, tempo de atuação na alfabetização.

A primeira pergunta do instrumento de coleta de dados referia-se à faixa etária das profissionais. Assim, constatamos que as idades das professoras variavam de 23 a 39 anos, como representado no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Faixa etária das professoras alfabetizadoras iniciantes

Professoras	Idade	Total de professoras
P1Q - P17Q	23 anos	2
P2Q - P3Q- P6Q	24 anos	3
P11Q - P15Q	25 anos	2
P7Q	27 anos	1
P8Q e P12Q	28 anos	2
P9Q	29 anos	1
P4Q	32 anos	1
P16Q	33 anos	1
P5Q - P13Q - P14Q	36 anos	3
P10Q	39 anos	1

Fonte: A autora.

Sobre a faixa etária das professoras, identificamos 11 professoras entre 23 e 29 anos e seis professoras com a idade de 32 a 39 anos. Consideramos que as professoras que estão na faixa etária de trinta anos se demonstraram mais seguras durante as entrevistas, visto que o amadurecimento pessoal colabora e pode influenciar em sua prática pedagógica.

A questão seguinte do questionário era referente ao gênero. Diante do levantamento de dados, constatamos que todas as 17 professoras, como já afirmado, são do gênero feminino. Essa questão pode ser histórica e social, a qual foi sendo produzida ao longo do tempo, ocorrendo, assim, a feminização do Magistério. Para Gadotti (2002), a participação da mulher no campo do trabalho docente está relacionada a questões impostas pelas culturas e pelas políticas que consideram as mulheres protagonistas da profissão docente, por serem consideradas dóceis, com instinto maternal aflorado para as questões do cuidar e educar. Caetano e Neves (2011, p. 5) explicitam que: “Com o ideal de professora que leve mais cuidados maternos que intelectuais para a sala de aula e o aumento da procura de mulheres por essa profissão, foram criadas as condições para a feminização do magistério”.

Quanto à questão sobre a formação profissional das 17 professoras alfabetizadoras, foi possível identificar que todas possuem o curso superior, conforme anunciado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN Nº 9.394/96 Art. 64). Os dados apontam que as 16 alfabetizadoras possuem graduação em Licenciatura em Pedagogia e uma está cursando. Identificamos que dez professoras têm a formação no Magistério, como pode ser verificado no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 - Formação Profissional

Ano de conclusão de Pedagogia	Professoras	Ano de conclusão do Magistério	Professoras
2014	P10, P12, P14, P16	2005	P14
		2006	P4
2015	P1, P6, P7, P8, P11, P15, P17	2010	P9, P11
		2011	P3, P6
2016	P2, P3, P5, P9, P13	2012	P5
		2013	P15
2018	P4	2014	P13
		2015	P1

Fonte: A autora.

Por meio dos dados, constatamos que quatro professoras se formaram no ano de 2014, sete se formaram no ano de 2015, cinco no ano de 2016 e uma se formará em 2018. Diante desses dados, consideramos que as professoras são iniciantes na área de atuação docente como graduadas em Licenciatura em Pedagogia. Foi possível identificar que dez professoras possuem a formação no Magistério também. Diante desse fato, acreditamos que as professoras P1, P3, P4, P5, P6, P9, P11, P13, P14 e P15 já possuíam alguma experiência docente fora da RME de Ponta Grossa. Entretanto, consideramo-nas em nossa pesquisa por entender que elas são iniciantes na alfabetização e na RME.

Referente à questão sobre Pós-Graduação, as iniciantes responderam que seis professoras têm Pós-Graduação e 11 ainda não fizeram por não encontrarem algo do seu interesse. As seis professoras que possuem o título de especialização escolheram se especializar nas seguintes áreas: P2 em Gestão; P6 em Alfabetização e linguagem; P10, P15 e P16 em Neuropsicopedagogia Clínica; já P13 não identificou a Pós-Graduação. Com esses dados, podemos compreender que as professoras fazem um movimento de busca por conhecimentos que auxiliem as suas práticas.

Acerca da questão sobre a contratação das docentes para atuar na alfabetização, os dados apontaram que duas professoras são contratadas pelo Programa Mais Educação², mas mesmo assim estão atuando em sala de alfabetização por falta de professores. A P17Q tem 20 horas

² O Programa Mais Educação foi criado pela Portaria Interministerial N°17/2007 e regulamentado pelo Decreto N° 7.083/2010. É uma estratégia do Ministério da Educação para a construção de atividades de educação integral em redes estaduais e municipais de ensino, ampliando a jornada escolar para sete horas, com atividades optativas em diversas áreas, como atendimento pedagógico, esporte, direitos humanos, culturas e artes. Visa atender escolas com baixo IDEB e/ou localizadas em zonas de vulnerabilidade social (BRASIL, 2018).

aula e a P9Q, 40 horas. Assim, as professoras concursadas somam-se 15, sendo oito com vinte horas e nove com quarenta horas de atuação na alfabetização.

Quando questionadas sobre o tempo de atuação na alfabetização, identificamos que o período é recente, visto que 15 professoras assumiram as classes de alfabetização nos últimos concursos promovidos pela Secretaria de Educação, sendo os concursos das Portarias Nº 002/2013 e Nº 002/2015, segundo dados do Portal do Servidor da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa. As outras duas docentes atuam por contrato de trabalho com tempo determinado de três meses que podem ser prorrogáveis. Assim, as professoras participantes da pesquisa são consideradas como as iniciantes na alfabetização na RME de Ponta Grossa, tanto por atuarem no primeiro ano do Ensino Fundamental, quanto por serem formadas nos anos que determinamos para a pesquisa de 2014 a 2016.

Outra questão levantada refere-se ao tempo que a professora alfabetizadora atua na mesma escola. Como se era de esperar, o tempo também não é longo. As professoras têm uma média de três anos como servidoras públicas. Desse modo, o Quadro 3 representa três questões do instrumento de pesquisa, as quais se referem à carga horária na escola, ao tempo que a professora iniciante atua na alfabetização e ao tempo que atua na mesma escola.

Quadro 3 - Carga horária /tempo de atuação na alfabetização /tempo na escola

		Quantidade de professores
Carga horária	20 horas	8
	40 horas	9
Tempo de atuação na escola	1 mês	1
	6 meses	2
	1 ano	7
	2 anos	5
	3 anos	2
Tempo de atuação na alfabetização	6 meses	2
	1 ano	8
	2 anos	3
	3 anos	3
	4 anos	1

Fonte: A autora.

Analisamos, portanto, que as professoras alfabetizadoras estão construindo sua carreira, conquistando o seu espaço, pois foi possível identificar que o tempo de atuação na alfabetização está entre três meses e quatro anos de docência. Em relação ao tempo na escola, verificamos

que as professoras fazem parte do corpo docente em períodos que variam de um mês a três anos de atuação.

Durante a pesquisa, perguntamos às professoras alfabetizadoras o que as levaram à chegada delas na escola em que atuavam. Elas responderam conforme os excertos a seguir:

[...] fiz o concurso e comecei a trabalhar ... (P3E).

[...] escola disponível para o concurso... (P13Q).

[...] a vaga disponível... (P15Q).

Por meio dos excertos, concluímos que, ao passar em um concurso público, as professoras são destinadas a espaços de ensino que estejam precisando de profissionais, sejam elas iniciantes na carreira ou não.

Os dados da pesquisa apontam que, em Ponta Grossa, as professoras iniciantes costumam assumir as classes de alfabetização, fato anunciado reiteradamente em pesquisas (CARTAXO; MIRA, 2014).

Após identificados os dados dos sujeitos da pesquisa, realizamos a análise dos dados. Há muitas formas de agrupar e categorizar as informações, assim como os dados dos questionários expressos pelas professoras e as entrevistas, juntamente à observação do campo. Desse modo, optamos por realizar categorias de análise. Bogdan e Biklen (1994) explicitam que as categorias se caracterizam como um meio de classificar os dados descritivos, fundamentando-se nos objetivos da pesquisa e nas preocupações com as investigações.

Para a categorização dos dados, utilizamos a Análise de Conteúdo de Bardin (2011). O processo de categorização e de análise dos dados ocorreu por meio de três orientações cronológicas: a) a pré-análise, a qual compreende a organização do material; b) a exploração do material, ou seja, a descrição analítica; c) o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação, sendo as inferências e as interpretações realizadas em constância com o referencial. A categorização foi realizada, portanto, a partir de leituras, as quais possibilitaram recorrências nas respostas das professoras. Diante disso, formaram-se o corpo de análise dos dados e a constituição das categorias.

Nesse sentido, detalhamos as categorias da investigação buscando responder à questão de pesquisa: Como ocorre o processo de produção da prática pedagógica de professoras alfabetizadoras iniciantes na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR? Juntamente à essa questão, procuramos, por meio das categorizações e dos excertos ao longo do texto, respostas aos nossos objetivos de estudo. Larocca, Rosso e Souza (2005) consideram que os objetivos são fundamentais no processo da escrita da dissertação, pois eles apontam ao pesquisador a

compreensão do que se explorar ou identificar. Para os autores, os objetivos possuem funções diferentes no campo da pesquisa, por isso é necessário reconhecer se os objetivos irão conseguir atender à demanda do estudo. As nossas indagações e objetivos, assim como os excertos e as categorias, dialogam, portanto, com a o nosso eixo epistemológico da teoria como expressão da prática (MARTINS, 1996).

Para a análise dos dados obtidos pelas entrevistas, realizamos, antes de tudo, a transcrição literal das informações, feita pela própria pesquisadora. Como sugerem Szymanski, Almeida e Brandini (2008), é importante transcrever tal como ocorreu a fala do entrevistado, para só depois realizar uma revisão dos vícios de linguagem. Para a autora, o momento da entrevista consiste em um encontro interpessoal e de interação entre o pesquisado e o pesquisador, possibilitando uma horizontalidade entre os sujeitos, gerando uma construção de conhecimento entre os envolvidos no momento da coleta de dados.

Ressaltamos que os demais questionários também serão abordados em produções futuras, visto que as contribuições das alfabetizadoras com alguns anos de carreira também se fazem válidas para entender como ocorre a prática alfabetizadora em uma perspectiva experiente. Para Brooks, Te Riele e Maguire (2017), todos os dados de pesquisa precisam ser analisados e tratados com ética por parte dos pesquisadores. Por mais que, em um primeiro momento, eles não sejam utilizados, os dados necessitam ser avaliados e respeitados, pois podem propiciar novas pesquisas.

Assim sendo, o próximo capítulo traz alguns recortes sobre o professor iniciante, quanto aos seus medos, suas dúvidas, o choque de realidade com a sala de aula. Como também trará elementos de pesquisas sobre a formação do alfabetizador, considerações políticas para o desenvolvimento do professor, assim como saberes necessários para a prática alfabetizadora.

CAPÍTULO 2

O PROFESSOR INICIANTE

2.1 PROFESSOR INICIANTE: DIFERENTES OLHARES

Ninguém nasce feito:
É experimentando nos no mundo
que nos fazemos
Paulo Freire (2001)

Passar de acadêmico a profissional docente é um desafio, pois ambos se deparam, em seu primeiro ano, com novas demandas, entre elas as questões do sistema, da coordenação da instituição, a falta de experiências. Como esclarecem Vaillant e Marcelo (2012), profissionais iniciantes³ encontram outras questões que precisam ser administradas com a mesma destreza dos profissionais experientes, como as questões curriculares e planejamento. “A inserção à docência é um período intensivo de tensões e aprendizados, em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 124).

Huberman (1995) identifica que os primeiros anos de iniciação à carreira são entorno de dois a três anos de práticas em ensino. Esse período corresponde à entrada do profissional ao exercício da carreira e suas interfaces. É nesse tempo que ele irá encontrar os novos desafios, como também se deparar com um choque de realidade sobre a sua nova condição que passa de aprendiz para atuação de uma prática pedagógica.

Veenman (1984, p. 144 *apud* SILVA, M. C. M., 1997) destaca cinco categorias que se fazem presentes durante o choque da realidade do início da carreira docente, sendo elas:

1. percepção dos problemas: inclui os problemas percebidos, as lamentações sobre carga horárias, as queixas físicas e psicológicas, tais como cansaço, stress, angústias e frustrações;
2. mudança de comportamento: reporta-se a mudanças de comportamentos profissional operadas nos professores e motivadas por pressões externas;
3. mudança de atitudes: inclui alterações no sistema de crenças do professor. Essas mudanças são visíveis, por exemplo, na passagem de uma atitude progressista para uma atitude mais conservadora, no que respeita os métodos de ensino;
4. mudança de personalidade: esta categoria refere as mudanças operadas no domínio da estabilidade emocional e no autoconceito;
5. abandono da profissão: trata-se, por assim dizer, do indicador máximo do choque com a realidade. A desilusão atinge tal grau que a única solução é deixar a profissão. (SILVA, M. C. M., 1997, p. 54).

³ Os termos iniciante e ingressante vêm sendo discutidos por alguns autores, entre eles Silva, K. A. (2017). Neste estudo, utilizou-se professor alfabetizador iniciante por referir-se a iniciantes da alfabetização.

Corroborando com as categorias de Veenman (1984 *apud* SILVA, M. C. M., 1997), Marcelo (1999) afirma que a fase inicial se constrói por momentos de tensões, aprendizagens em espaço muitas vezes desconhecidos, e com realidades diversificadas das que vivenciaram antes, seja em estágios ou até mesmo em experiência como aluno. É por meio desses espaços que o profissional iniciante vai se formar como professor adquirindo conhecimentos necessários à sua carreira profissionalizante.

Marcelo (1999) pontua diferentes fases da formação do professor, entre elas a de pré-treino, que está relacionada às experiências que o futuro docente viveu durante sua trajetória de aluno. Essa fase inicial, algumas vezes, pode, inconscientemente, influenciar a constituição do futuro professor. A fase de formação inicial é aquela que ocorre em um espaço específico, no qual o aluno passa a adquirir conhecimentos para sua futura função profissional. Nesse momento, os conhecimentos pedagógicos e disciplinares fomentam-se com as práticas de ensino que o acadêmico realizará nos períodos de estágios. Já a fase de iniciação é quando o profissional exerce a sua atuação e aprende na prática e nos conflitos a sobreviver a realidade do professor como responsável.

O excerto da professora iniciante a seguir destaca a preocupação com a insegurança e a responsabilidade:

[...] quando iniciei, me senti insegura sem saber se conseguiria dar conta da responsabilidade, pois começar a alfabetizar quase do zero não é fácil quando nos deparamos com uma turma repleta de diferenças e ritmos. A insegurança foi passando na medida em que consegui enxergar avanços nos alunos. Para uma professora alfabetizadora, qualquer mínimo avanço que seja é muito significativo, pois é gratificante saber que aquele aluno avançou ao seu intermédio. (P6Q).

Veenman (1984) estabelece que cada professor iniciante pode apresentar ou não angústias, medos e inseguranças. Assim, a fase de iniciação à carreira é vivida de modos diferentes pelos iniciantes.

Marcelo (1999) chama atenção para outra fase importante que diz respeito à carreira profissional e ao início dela. A formação permanente é considerada como imprescindível para o aperfeiçoamento e o desenvolvimento por meio das atividades e dos conteúdos, das trocas entre os profissionais. Nessa perspectiva, as professoras da pesquisa relatam que:

[...] sempre faço curso, sempre que tenho oportunidade, mesmo que sejam cursos a distância, que vêm ao encontro com a formação da gente, participo do pacto, na verdade é assim tudo que é oferecido pela Prefeitura eu participo. (P9E).

[...] então, aqui na escola, a gente tem formação toda sexta-feira. A pedagoga separa alguns textos e a gente estuda. No ano passado, eu fiz alguns cursos de formação continuada da Prefeitura. (P11E).

Tais considerações convergem com os sete princípios da formação de professores que Marcelo (1999) defende. O primeiro princípio é compreender que a formação do professor é um processo contínuo e será de forma acumulativa, interativa, juntamente às experiências durante a sua atuação. O segundo princípio consiste em integrar o professor a processos de mudanças, concomitantemente às inovações e ao desenvolvimento curricular, propiciando condições para a melhoria do ensino. O terceiro princípio relaciona-se ao anterior, mas salienta a importância de os professores serem inseridos no desenvolvimento organizacional da escola como agentes ativos para a transformação da escola.

O quarto princípio é a articulação do conhecimento didático do conteúdo que o professor precisa para a ministração da aula de forma coesa. Referente ao quinto princípio, este está embasado na integração da teoria com a prática docente, as quais são fundantes, tanto para o professor iniciante quanto para aquele já possui uma bagagem no âmbito escolar. O sexto princípio destaca a dualidade que o professor vai se deparar no momento da sua atuação, pois precisará ressignificar as suas concepções e aprendizados na formação com a forma de educação que necessita desenvolver no campo de trabalho profissional. Já o sétimo princípio é a individualização da formação profissional, a qual necessita estar atenta às características do professor, tanto cognitivas como pessoais, culturais de cada indivíduo, como também das necessidades e interesses individuais, assim como do grupo ao qual o professor pertence.

Huberman (1995) destaca que, no início, a carreira docente pode pontuar elementos significativos para o profissional, pois o professor encontra-se motivado por fazer parte de um grupo que pertence a uma classe profissional, é uma fase de descobertas que “[...] traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa)” (HUBERMAN, 1995, p. 39). É tudo novo na vida desse professor iniciante, as descobertas multiplicam-se a cada contexto, conteúdo trabalhado e convivência com a atuação. No entanto, o entusiasmo e as frustrações são fatores que caminham lado a lado na constituição da carreira como professor iniciante.

Huberman (1995) apresenta estudos sobre as fases no início do ciclo profissional, da sobrevivência e da descoberta. Essa sobrevivência refere-se à sala de aula, ao envolvimento com os alunos, à gestão da matéria, à falta de ferramentas e recursos (materiais didáticos). A descoberta consiste na exploração do ambiente, em realizar tentativas na sua prática, de descobrir-se como professor. Assim, sobrevivência e descoberta vão permeando o caminho para formar o profissional em início de carreira. Esses dois aspectos podem ser vivenciados em

momentos diferentes pelos docentes, mas um auxiliará o outro na formação do perfil profissional e na prática pedagógica.

Para Cunha (2015), o início da carreira docente assimila-se a uma cultura de ensino, que perpassa por muitas tradições, que emergem no sistema escolar com as culturas de alunos e de professores, e, conseqüentemente, com as questões demográficas e materiais que fazem parte do trabalho docente. A autora destaca que o professor iniciante é diferente do estagiário. Na qualidade de profissional iniciante, ele se liberta de concepções e de influências muitas vezes impostas pelos supervisores ou orientadores de estágios.

O docente passa a ser o único ator com seus alunos, podendo agir da forma que considera mais adequada para os momentos de aprendizagem. Por outro lado, a autonomia profissional não ocorre como uma libertação total, até porque o professor está em um contexto de socialização e submetido a algumas imposições de superiores ou de políticas e demandas. Como explicita Santos (1992, p. 52): “Há uma submissão do elemento humano aos elementos materiais. Os procedimentos técnicos-pedagógicos, as metodologias de ensino e a tecnologia em sentido lato condicionam e determinam a prática docente”.

Vaillant e Marcelo (2012) esclarecem que o docente iniciante precisa de um arcabouço de ideias e de habilidades críticas, como também desenvolver a capacidade de refletir e avaliar e aprender sobre o processo de ensino, com o objetivo de melhorar sua prática docente e o seu conhecimento. A gestão da sala de aula, a mediação didática, os saberes docentes fazem parte da formação individual do sujeito, que não ocorre em um ato isolado, pois o professor iniciante interage e socializa com um contexto para se profissionalizar e aprender.

Cunha (2015), fundamentado em Jordel (1987), esclarece que a socialização do professor iniciante pontua dois tipos de influências: as pessoais e as estruturais, que são concomitantes a quatro níveis de socialização: nível pessoal, que se relaciona às experiências anteriores do aluno e da formação dos docentes em conjunto, ou seja, a questão formativa ou pré-formativa do professor; o nível da classe, cuja socialização do professor acontece no contato com os alunos, e também com o contexto ecológico da aula; o nível institucional/escolar, que ocorre fora da sala de aula – é o momento que o professor recebe influências pessoais dos seus colegas de profissão; e, por fim, o nível social/cultural, que se interliga aos fatores ideológicos da escola e dos sujeitos da sociedade, nas suas estruturas econômicas, sociais e políticas.

André (2017) explicita que a socialização do professor é fundamental para evitar o isolamento e o fechamento do professor iniciante. A autora cita Nóvoa (2006) que aponta o quanto os jovens professores estão sendo destinados às piores escolas, às turmas mais difíceis,

e aos piores horários. São lançados, desse modo, aos desafios diários muitas vezes sem apoio. Esses elementos, segundo André (2017), podem ocasionar o isolamento profissional, o que culmina em impedimento da socialização do professor em início de carreira.

Papi e Martins (2010) acrescentam que essa fase de professor iniciante pode ser vista como algo fácil ou difícil. Isso dependerá das condições que o profissional será recebido no seu campo de trabalho. As autoras enfatizam que se o docente estiver disposto a dialogar, conhecer seus pares profissionais, tudo pode ser mais satisfatório. Nessa perspectiva, André (2017, p. 7) destaca um aspecto importante na fase de início da carreira profissional, o qual “[...] se refere às condições facilitadoras ou dificultadoras encontradas no ambiente de trabalho nesse momento da iniciação e que, muitas vezes, são decisivas para a sua permanência ou não do jovem professor na profissão”. Assim, Papi e Martins (2010) esclarecem que se faz necessária uma postura de disponibilização por parte do professor ao novo. Cabe, dessa maneira, aos contextos profissionais, estimular e valorizar diferentes iniciativas para a formação, propiciando aos iniciantes espaços e tempo para que possam ocorrer trocas de conhecimentos e de experiências.

Papi e Martins (2010) explicam que alguns momentos podem propiciar essa partilha, seja em uma reunião organizada pela coordenação, seja em momentos coletivos de planejamentos, ou até mesmo conversas informais pelos corredores da instituição, nas quais o professor relata aos seus colegas práticas que colaboram com seu aprendizado e, também, com o desenvolvimento e o aprendizado de seus alunos. Por meio dessas ações de diálogo de comprometimento com o momento de aprender algo novo, o professor iniciante vai construindo a sua identidade, pois está inserido no melhor espaço para que os conhecimentos se ampliem na escola.

2.2 PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR INICIANTE

Com o objetivo de compreender e ampliar os conhecimentos sobre o processo de produção da prática pedagógica da professora alfabetizadora iniciante, optamos por realizar um balanço sobre as pesquisas na área. A nossa intenção não é realizar um tipo de Estado da Arte ou do Conhecimento⁴, visto que, para tal, seria necessário um tempo maior, pois esse

⁴ Para Romanowski e Ens (2006), as pesquisas do tipo estado da arte buscam sistematizar o que foi produzido em uma determinada área de conhecimento. Para isso, faz-se necessário um processo de estudo rigoroso, capaz de verificar, em resumos de teses e de dissertações, por exemplo, eventos relevantes da área pesquisada, e, em publicações de periódicos, os diferentes resultados e metodologias, aportes teóricos, contribuições, bem como lacunas que ensejam novas pesquisas.

levantamento precisa ser minucioso e cauteloso. Contudo, procuramos, na literatura da área, identificar os movimentos de pesquisas, ao longo dos anos, tanto sobre a prática pedagógica alfabetizadora quanto sobre professor iniciante.

Para contribuir com os nossos dados, buscamos na literatura da área de formação docente entender como foi se constituindo esse movimento e interesse, em primeiro lugar, pelo professor iniciante. Assim, encontramos alguns pesquisadores que se dedicaram a mapear textos, artigos, dissertações e teses sobre o professor iniciante em diferentes meios de comunicação científica, entre elas as reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisas e Pós-Graduação em Educação (ANPEd); os eventos do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE); o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Entre os trabalhos encontrados, destacamos a pesquisa de Mariano, A. L. S. (2006), que traz um levantamento de dados, no período de 1995 a 2004, das reuniões da ANPEd e dos eventos do ENDIPE, o que culminou na identificação de 6.978 produções. O autor ressalta que apenas 24 pesquisas se referiam ao professor iniciante. Podemos perceber, portanto, que pesquisas sobre o início da carreira docente teve e continua tendo pouco interesse no campo dos pesquisadores.

Papi (2011, p. 17) realizou uma nova busca nos trabalhos da ANPEd, nos anos de 2005 a 2007, a qual possibilitou um número de 236 trabalhos. Destes apenas 14 tratavam sobre o professor iniciante. Referente às dissertações e às teses acessadas no portal da CAPES, no período de 2000 a 2007, a autora encontrou 54 pesquisas, das quais 40 se referiam aos professores iniciantes, o restante se referia à iniciação profissional e à iniciação à docência. Assim, a pesquisadora revelou a escassez de trabalhos na área do professor iniciante e sua inserção profissional. Nesse sentido, Mariano, A. L. S. (2006) e Papi (2011) sinalizam a necessidade de programas e de políticas para assistir aos docentes iniciantes, contribuindo para sua inserção profissional e continuidade na carreira docente.

Correa e Portella (2012) inquietaram-se com a temática professor iniciante e realizaram um novo mapeamento nos trabalhos apresentados na ANPEd nos períodos de 2008 a 2011. As pesquisadoras encontraram 198 trabalhos comunicados, sendo apenas quatro com referência ao professor iniciante.

Gonçalves (2016) realizou um novo mapeamento sobre professor iniciante nas comunicações apresentadas na ANPEd no período de 2012 a 2015. A autora também fez buscas nos eventos do ENDIPE de 2011 e 2014 concomitante a buscas no Congresso Internacional sobre professores Principiantes e Inserção Profissional (CONGEPRINCI), que ocorreu no ano

de 2014. Nesse evento, foram apresentados 197 trabalhos. Gonçalves (2016) selecionou para análise 76 trabalhos apresentados nos eventos da ANPED, do ENDIPE e do CONGEPRINCI que se referiam à temática professor iniciante, início de carreira, inserção à docência. O pesquisador constatou que os resultados são recorrentes, ou seja, voltam-se ao choque de realidade no início da docência, aos processos de socialização, tensões e dilemas vividos ao iniciar a carreira, como também reafirma a falta de políticas e de programas que auxiliem o professor iniciante.

Novas inquietações levaram-nos a buscar pesquisas sobre o professor iniciante. Realizamos, desse modo, uma busca no portal da CAPES com o objetivo de levantar as dissertações e as teses entre os anos de 2008 e início de 2018. Constatamos que, no período de 2008 a maio de 2018, foram defendidas 122 dissertações e teses com as palavras-chave “Professor Iniciante”. Foi possível analisar que, de 2008 a 2012, foram 18 trabalhos defendidos; de 2013 a 2015, somaram-se 42 pesquisas. Assim sendo, compreendemos que, nesse interstício, houve um interesse por pesquisa sobre o docente iniciante. No período de 2016 a 2018, foram, então, defendidos 62 trabalhos voltados ao professor iniciante. Com esse resultado, entendemos que, em dois anos, o interesse pela temática professor iniciante foi se fomentando pelos pesquisadores. Ressaltamos que a temática tem sido discutida por autores no âmbito nacional e internacional com o objetivo de ampliar pesquisas e mostrar à sociedade a importância do profissional em início de carreira docente.

Após realizado um breve levantamento sobre o professor iniciante, dedicamo-nos a fazer um levantamento sobre as pesquisas que tratam da prática do alfabetizador iniciante. O levantamento ocorreu no período de agosto 2016 a abril de 2017. Assim, identificamos que, no período de 1994 a 2016, as produções foram voltadas às seguintes palavras-chave: “prática do professor iniciante”, “prática do professor alfabetizador”, “prática pedagógica do professor alfabetizador”, “prática do alfabetizador”, “prática da professora alfabetizadora”, “prática pedagógica do alfabetizador”, “prática pedagógica da professora alfabetizadora”, “prática pedagógica do professor alfabetizador iniciante”.

O Quadro 4 a seguir apresenta o ano de publicação e a quantidade de dissertações e de teses produzidas. A partir da leitura dos resumos, foi realizada a interpretação dos dados das dissertações e das teses.

Quadro 4 - Levantamento das dissertações e teses

Palavras-chave	Ano	Dissertações	Teses
Prática do professor alfabetizador	1994	1	
	1996	1	
	1997	1	
	2004	1	
	2005	2	
	2010	1	
	2013	3	
	2014	1	
	2016	4	
Total		15	0
Prática pedagógica do professor alfabetizador	1990	1	
	1993	1	1
	1997	1	
	1999	1	
	2001		1
	2006	2	
	2007	1	
	2008		1
	2013	2	
	2014	1	
	2015	2	
	2016	2	
Total		14	3
Prática do alfabetizador	1988	1	
Prática da professora alfabetizadora	2002	1	
Prática pedagógica do alfabetizador	2002	1	
	2015		1
Prática pedagógica da professora alfabetizadora	2002	1	
Prática do professor iniciante	2002	1	
	2016	1	
Prática pedagógica do professor alfabetizador iniciante			

Fonte: A autora.

Durante a realização do levantamento das pesquisas, constatamos que algumas produções são anteriores à plataforma sucupira. Desse modo, realizamos as leituras das dissertações e das teses disponíveis. Como se vê no Quadro 4, as pesquisas resultaram em 15 dissertações produzidas nos anos de 1994 a 2016 com as palavras-chave “prática do professor alfabetizador. Referente à “prática pedagógica do professor alfabetizador”, o levantamento contou com 17 produções, sendo 14 dissertações e três teses.

O levantamento também indicou uma pesquisa com a expressão-chave “prática do alfabetizador” no ano de 1998. Em se tratando da “prática da professora alfabetizadora”, identificamos uma dissertação produzida no ano de 2002; “prática pedagógica do

alfabetizador”, uma dissertação em 2002 e uma tese no ano de 2015. Com relação à “prática pedagógica da professora alfabetizadora”, o levantamento resultou na produção de uma dissertação em 2002. Na busca sobre a “prática pedagógica do alfabetizador iniciante”, constatamos que não há dissertações ou teses.

Nesse levantamento, identificamos que as pesquisas referentes às palavras-chave não são expressivas e não há um interesse constante por parte dos pesquisadores. Nesse sentido, descreveremos recortes das pesquisas as quais o acesso foi possível com o objetivo de compreender o movimento da “prática do professor alfabetizador”. Realizamos a leitura dos resumos de Carvalho, M. E. de (2013), Deciete (2013), Cristo (2013), Sousa (2014), Mariano, L. M. (2016), Soares, F. F. (2016), Fernandes (2016) e Lacerda (2016).

Carvalho, M. E. de (2013) destaca que, com as mudanças sociais contemporâneas, os professores alfabetizadores necessitam de novos saberes docentes para atuar com o ensino da língua materna e, conseqüentemente, com a escrita. Deciete (2013) disserta que a contemporaneidade e a perspectiva histórico-cultural impactam na prática alfabetizadora, pois constituem novas formas de problematizar o ensino para além de atos mecânicos e técnicos da escrita. A autora salienta que as inúmeras teorias de como fazer ou não fazer também estão presentes em práticas alfabetizadoras, ocasionando um deslocamento das atividades do dia a dia da sala de aula, tanto na alfabetização quanto em práticas de letramento.

Cristo (2013) realizou a pesquisa com duas professoras alfabetizadoras do primeiro ano e destacou que a aquisição da escrita precisa ser promovida nas mais variadas situações sociais com objetivo da autonomia do aluno e a especificidade da prática de cada professora. Já Sousa (2014) constatou, em seu estudo, o quanto o ambiente alfabetizador é importante no processo de aprendizagem e como contribui para a prática docente, principalmente para professores recém-formados. A pesquisadora também destaca que a formação inicial possui lacunas que dificultam e desafiam a prática alfabetizadora. Por outro lado, a autora explicita a importância das trocas de experiências entre as professoras na busca de sanar dúvidas de como alfabetizar.

Constatamos que essas pesquisas mostram a preocupação dos pesquisadores de desenvolver estudos para compreender tanto a prática pedagógica quanto o processo de alfabetização e aprendizagem e a interligação dos estudos com as questões sociais e contemporâneas.

Em relação as quatro dissertações defendidas no ano 2016, duas dissertam sobre a contribuição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na prática do professor alfabetizador. E as outras duas dissertações dizem respeito às reflexões sobre os caminhos da alfabetização que influenciam na prática pedagógica. Mariano, L. M. (2016)

destaca que o PNAIC possibilitou mudanças nas práticas dos professores alfabetizadores que participaram da formação segundo os professores e gestores. No entanto, a autora critica que a mudança vai além da ação pedagógica, é preciso que a transformação seja no âmbito intelectual do professor. Já Soares, F. F. (2016) considera que o PNAIC ainda apresenta algumas fragilidades quanto a oferecer subsídios à prática docente, pois no contexto de sala de aula o alfabetizador não dispõe de condições necessárias para a realização de algumas atividades. Assim, faz-se necessário direcionamento na proposta e no aprofundamento teórico para contribuir com a prática alfabetizadora.

Fernandes (2016) pontua sobre as contribuições do PNAIC na elaboração de planejamentos e atividades de leitura e de escrita que auxiliem na prática do alfabetizador e, conseqüentemente, no aprendizado do aluno. A autora conclui que o PNAIC produz implicações positivas na prática docente, norteadas o docente à produção de materiais e a seqüências didáticas significativas.

Diante dos apontamentos de Mariano, L. M. (2016), Soares, F. F. (2016) e Fernandes (2016), analisamos que o PNAIC contribui com a prática do professor alfabetizador, apesar de possuir alguns encaminhamentos que nem sempre suprem as necessidades dos professores em sala de aula.

Já a pesquisa de Lacerda (2016) explicita sobre a prática do professor alfabetizador frente à Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma perspectiva de trabalho com a proposta de Paulo Freire. O objetivo foi analisar o aprendizado alfabetizador antes e depois da proposta do diálogo no ambiente alfabetizador.

Referente à expressão-chave “prática pedagógica do professor alfabetizador”, realizamos a leitura dos resumos das dissertações do ano de 2013 a 2016, com Farias (2013), Lustosa (2013), Ferreira, G. A. de O. (2014), Mascarenhas (2015), Lucachinski (2015), Eleuterio (2016) e Moura (2016). Farias (2013) apontou que o discurso da prática não se faz nas ações do cotidiano escolar, pois as professoras participantes da pesquisa atuam na concepção tradicional. Desse modo, a preocupação das professoras é conduzir o aluno e não propiciar momentos de compartilhamento de conhecimentos.

Lustosa (2013), em seu estudo, chama atenção para a meritocracia que envolve a alfabetização, destacando o Prêmio Professor Alfabetizador como uma política que utiliza de premiações para o desenvolvimento da prática do professor alfabetizador. Consideram-se, nesse sentido, os índices de alunos para parâmetros de bonificação aos professores e suas práticas.

Ferreira, G. A. de O. (2014) investigou as contribuições de um curso de formação continuada – Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização na prática do alfabetizador.

Segundo a autora, a busca das profissionais pelo curso é em expectativa de melhorar e ampliar os conhecimentos necessários à prática pedagógica alfabetizadora, de forma a compreender os métodos de ensino.

Mascarenhas (2015) teve como objetivo conhecer as perspectivas dos professores egressos do curso de Pedagogia na sua formação como professores alfabetizadores. A pesquisadora aborda, juntamente aos professores, as diferentes concepções teóricas e metodológicas de alfabetização que influenciam na prática pedagógica do alfabetizador. Mascarenhas (2015) ressaltou que a grade curricular de alfabetização no curso de Pedagogia necessita ser ampliada para que possa contribuir com a formação do alfabetizador. Segundo os professores participantes da pesquisa, a licenciatura em Pedagogia deixou muitas lacunas quanto à alfabetização, resultando em práticas pedagógicas fragmentadas.

Lucachinski (2015) buscou compreender a importância da prática pedagógica alfabetizadora frente a alunos com deficiência após a formação dos professores no âmbito do PNAIC. A pesquisadora constatou que os materiais utilizados na formação dos alfabetizadores contribuíram na prática pedagógica por meio de reflexões individuais das professoras. Ela ressalta, porém, que o contato com os cadernos específicos da Educação Especial foram superficiais e a busca por ampliação dos conhecimentos partiu das professoras e suas indagações pela prática alfabetizadora aos alunos com necessidades especiais.

Eleuterio (2016) analisa as repercussões da formação continuada do PNAIC na prática pedagógica dos professores alfabetizadores que atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. A pesquisa identificou que as professoras alfabetizadoras se apoiam nos materiais do PNAIC para a produção de planejamentos, seja para estabelecer rotina, organização do trabalho pedagógico, seja para a inserção da criança na cultura escrita. O estudo aponta que, mesmo não sendo possível a linearidade entre as proposições políticas, é necessária formação continuada aos professores para auxiliar a sua prática alfabetizadora.

Moura (2016) disserta sobre a importância de práticas alfabetizadoras desde a educação infantil e como o ambiente alfabetizador propicia aos alunos a construção de conhecimentos do processo de leitura e escrita. A autora identificou que a prática pedagógica do professor alfabetizador desde a Educação Infantil viabiliza aprendizagens intencionalizadas e significativas.

As pesquisas indicam que a prática do alfabetizador se faz por meio de momentos históricos, culturais e, também, das necessidades dos professores e das professoras alfabetizadores(as). Assim, a busca por formação e o amparo de projetos e políticas de

alfabetização fazem-se essenciais na prática pedagógica, como identificado nas pesquisas sobre o PNAIC.

No que diz respeito à expressão-chave “prática do alfabetizador”, Silva, M. S. L. da (2015) confirma, em seu estudo, que a prática do professor alfabetizador de jovens e adultos que atua no Programa Brasil Alfabetizado (PBA) é permeada por gestos didáticos e saberes docentes adquiridos na vivência da sala de aula. Assim, os saberes dos alfabetizadores da EJA são experienciais da prática do conceber e do fazer, revelando gestos e práticas específicas desse professor.

Nesse sentido, localizamos duas pesquisas, estando apenas uma disponível para consulta. Roethig (2016), em sua dissertação, discute sobre a atuação do professor iniciante em Geografia ao realizar trabalhos de campo. Os professores iniciantes destacaram que é essencial o contato com os alunos da Educação Básica por meio de trabalho de campo. A aproximação com a sala de aula favorece a partilha de conhecimentos e de aprendizado, colaborando com a prática e propiciando a relação teoria e prática.

Diante do levantamento e da leitura dos resumos das pesquisas, percebemos que em alguns períodos houve lacunas nas produções sobre a prática dos alfabetizadores, como também não constatamos pesquisas sobre a prática pedagógica do professor alfabetizador iniciante, o que possibilita a reflexão da necessidade de se ampliar estudos sobre a temática. A análise e a leitura possibilitaram, também, compreendermos sobre o movimento das práticas alfabetizadoras em sala de aula. Destacamos, nessa perspectiva, o quanto os programas e as políticas implantadas durante os anos pesquisados colaboraram para a constituição da prática e da formação do alfabetizador, visto que se tornar professor é um desafio.

2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR INICIANTE

Romanowski e Martins (2013), ao realizarem um estudo sobre a formação dos professores iniciantes no Brasil, apontam a necessidade de políticas para o desenvolvimento do docente e em início de carreira.

- 1) desenvolvimento de uma política que reconheça que os professores iniciantes carecem de apoio quando iniciam sua atividade profissional;
- 2) ampliação e criação de programas de acompanhamento e supervisão destinados a promover o desenvolvimento profissional de professores em início de carreira;
- 3) estabelecimento de projetos de formação específicos que atendam as demandas do início do trabalho docente;
- 4) melhoria nas condições de vínculo dos profissionais em início de carreira proporcionando remuneração e valorização do desenvolvimento profissional;

- 5) revisão de critérios de lotação e designação de trabalho para professores iniciantes que favoreça sua adaptação aos sistemas escolares;
- 6) fomento para realização de pesquisas sobre este período de desenvolvimento profissional e para pesquisas colaborativas que visem propiciar contribuição com a formação e prática desses profissionais em início de carreira. (ROMANOWSKI; MARTINS, 2013, p. 14).

As autoras destacam o quanto a trajetória do professor em início de carreira precisa passar por um longo caminho. Além disso, a necessidade do desenvolvimento de políticas e de ações que vislumbrem a importância do profissional iniciante, tanto para escola quanto para a sociedade.

Concomitantemente, Cunha *et al.* (2015) esclarecem que o processo de inserção profissional de professores iniciantes necessita de um olhar com mais afinco das políticas públicas, pois o professor iniciante não pode ser responsabilizado sozinho por sua ação docente. As pesquisadoras consideram que o início de carreira docente é como um ritual de passagem, que perpassa pela formação acadêmica, a qual inclui as práticas observadas quando estudantes, e a vida real, que o professor necessita articular aos conhecimentos teóricos por meio das diversidades.

O Plano Nacional de Educação (PNE), na meta 18, estabelece algumas estratégias, entre elas, implantar nas redes públicas de Educação Básica e Superior “[...] acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes” (BRASIL, 2014, p. 7). O objetivo da meta é fundamentar, por meio de uma avaliação documentada, a efetivação do profissional após o estágio probatório, assim como oferecer cursos de aprofundamento de estudos na área de atuação do professor voltados aos conteúdos a serem ministrados em cada disciplina.

Com o intuito de compreender se há algumas pesquisas sobre o PNE, encontramos o estudo exploratório de Mira e Aksenen (2016). A pesquisa faz um análise de como são abordados, nos planos municipais de educação, nas capitais brasileiras, a meta 18. As autoras destacam que o PNE (2014) não é fonte de preocupação na maior parte das capitais quando se refere ao professor iniciante, já que, das 23 capitais, incluindo o Distrito Federal, dez citam, em seus planos, o professor iniciante. Diante disso, as outras 13 capitais não mencionam, em seus planos, as estratégias para os professores iniciantes. As autoras explicitam que, embora possa ter ocorrido diálogos sobre o tema durante as conferências municipais, a meta 18 não foi avaliada e repercutida de forma concisa e positiva. Essa negação da impotência, portanto, pode ser correlata à falta de relevância sobre o início da docência. Tais perspectivas somam-se ao exposto pelas autoras:

É nessa perspectiva que se considera importante a existência de processos ou programas de apoio e acompanhamento aos docentes nesse período, objetivando sua aprendizagem e desenvolvimento profissional. Esses programas, na maioria das vezes, são oferecidos ou garantidos nas políticas de inserção das redes de ensino e suas escolas. Porém, em nosso país, a preocupação com os processos de inserção profissional docente ainda é recente. Há poucas evidências de programas de apoio e/ou acompanhamento aos professores iniciantes na realidade brasileira. (MIRA; AKSENEN, 2016, p. 2).

Os primeiros passos como professores iniciantes são desafiadores em todos os sentidos, seja na formação inicial, seja no convívio com o grupo de trabalho ou com as questões do cotidiano escolar. Cada profissional reage de forma diferente em relação a sua trajetória como iniciante. E, apesar das peculiaridades encontradas pelo caminho, fazem-se profissionais de uma forma ou de outra, com ou sem ajuda de políticas. Assim, os professores com o passar da sua trajetória, vão se formando como docentes e aprimorando suas habilidades e suas competências, pois estão experienciando novos aprendizados e, por meio deles, desenvolvendo novos saberes que farão parte de sua carreira profissional.

2.4 O PROFESSOR INICIANTE E OS SABERES NECESSÁRIOS PARA A PRÁTICA ALFABETIZADORA

Constituir-se professor é desafio que se faz a cada nova experiência e convívio com o espaço escolar. Quando nos referimos aos professores iniciantes alfabetizadores, os desafios relacionam-se à inexperiência, à insegurança e à diversidade nas formas de aprender de seus alunos. Assim, é necessário ressaltarmos que os saberes específicos não são únicos, pois se fazem em processos de comunhão entre experiência como aluno, formação inicial e as situações problemas que exigem do professor decisões da prática alfabetizadora.

Soares, M. (2014) destaca que a alfabetização ocorre em uma pluralidade de saberes e que não se faz em homogeneidade, ou em paradigmas construtivista, fonológico, sociocultural, entre outros, mas, sim, perpetuando antagonismos de métodos de alfabetização. A autora enfatiza que não há um saber único, mas uma multiplicidade de saberes que se constroem em fazeres alfabetizadores partilhados e constituídos em diversas áreas, entre elas a psicogênese, a psicologia cognitiva, ou a linguística, por meio das quais emergem as questões alfabetizadoras. Soares, M. (2014) esclarece que os saberes da alfabetização não se constroem apenas pela teoria, mas vão se constituindo no dia a dia no saber fazer, no aprender a fazer. Os saberes são dicotômicos aos saberes teóricos e, também, aos saberes da prática dos alfabetizadores que culminam no saber fazer. Assim, a autora discute que “[...] há os FAZERES propostos pelas práticas, aqueles FAZERES que efetivamente se revelam possíveis e condizentes com as circunstâncias reais em que se desenvolve o processo de alfabetização.[...]” (SOARES, M.,

2014, p. 32, grifos da autora). Os saberes estão, desse modo, relacionados aos fazeres que o professor realiza no cotidiano escolar, sejam eles específicos do conteúdo proposto pelo teórico, seja constituído na prática alfabetizadora.

Cartaxo (2016), fundamentada em Shulman (2005), explicita que, em uma pesquisa recente sobre o alfabetizador, foi possível identificar que 67,9% pontuam sobre alguns conhecimentos essenciais para o desenvolvimento das ações dos professores alfabetizadores. Entre eles, o conhecimento pedagógico geral que se refere ao ritmo do estudante, às dificuldades dos alunos, ao conhecimento da realidade dos alunos. A autora ressalta que os conhecimentos específicos também se fazem necessários no processo de alfabetização como área do conhecimento, fases da escrita, e o que a criança precisa desenvolver na alfabetização. Interligados a esses conhecimentos, estão o conteúdo pedagógico, a metodologia de alfabetização, o processo de alfabetização, o planejamento de rotinas e conteúdo e, também, a confecção de materiais e o conhecimento experiencial do professor frente à ação de alfabetizador.

Ferreira, Z. de O. M. (2017) destaca que os professores desenvolvem saberes específicos conforme a turma com a qual está atuando e dedicam-se a suprir as necessidades de seus alunos construindo formas e saberes na sua atuação. A autora evidencia que “[...] o professor recém-formado e que está na sala de alfabetização tem muitos desafios pela frente [...]” (FERREIRA, Z. de O. M., 2017, p. 85). Assim, é possível compreender que os primeiros anos de docência são estabelecidos em momentos de aquisição de saberes que estruturam suas práticas.

Tardif e Raymond (2000) enfatizam sobre os saberes profissionais dos docentes, os quais são diversos e heterogêneos. Estes envolvem conhecimentos do saber-fazer e do saber-ser, que resultam de experiências a partir de outros saberes produzidos por eles mesmos em contextos distintos. Citam-se, como exemplo, os que são adquiridos na família, na instituição que os formaram, no espaço de trabalho, na convivência com a sociedade e no aprimoramento profissional. Para Tardif (2014, p.17): “Em suma o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas”, mas, sim, se fazem em relações de mediação pelo trabalho que colabora para enfrentar e solucionar fatos que ocorrem no dia a dia docente.

Entre os saberes organizados por Tardif e Raymond (2000), encontram-se os pessoais, que advêm do ambiente de vida do sujeito, os provenientes dos estudos nas escolas de Educação Básica, os conhecimentos específicos da área de atuação que são adquiridos na formação inicial, continuada e nos estágios, os oriundos dos recursos utilizados no trabalho, sejam livros, fichas ou cadernos. O saber do professor vai, dessa maneira, se constituindo em vários saberes que

fará parte da sua trajetória/carreira, saberes que, para o professor iniciante, se desenvolvem por meio das novas descobertas, na prática pedagógica, na reflexão sobre seu novo condicionante social, saberes que se multiplicam com o contato e o diálogo com seus discentes e pares de trabalho.

O docente raramente atua sozinho, ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente em uma rede de interações com outras pessoas, em um contexto em que o elemento humano é determinante e dominado e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, que possuem geralmente um caráter de urgência (TARDIF, 2014).

Por meio dessa rede de interações, de atuações com outros sujeitos, que os saberes experienciais vão se formando na atuação do professor. O saber experiencial configura-se como um saber prático, que será representado pela ação do professor, partindo do conhecimento científico, se deslocando do mundo das ideias para a prática do ato. É um saber plural que não fica preso somente a uma forma de ensinar ou de explorar o conteúdo, mas, sim, se faz sobre vários contingentes. É um saber complexo, poroso, pois se constrói por experiências novas, complexas, mudanças, comportamentos que, aos poucos, vão se remodelando no caminhar do professor e sua profissionalização (TARDIF, 2014).

Tais características somam-se aos saberes da personalidade do professor. É um saber existencial que se conecta, não somente à ação realizada na docência, mas também à história do professor como sujeito social, o que ele foi e como chegou até o ser professor, o que ele foi um dia, a sua identidade, a sua forma de pensar, as suas concepções sobre o mundo. Elementos presentes na vida do professor que, de uma maneira ou de outra, estão relacionados ao seu saber experienciado e produzem saberes experienciais. Já o saber temporal vai se construindo ao longo de um processo dinâmico que se desenvolve na história de vida profissional e carreira. Para Tardif (2014, p.74): “A carreira consiste em uma sequência de fases de integração numa ocupação e de socialização na subcultura que a caracteriza”. A socialização durante a carreira se fundamenta com aprendizagens da profissão.

Tardif (2014) pontua também o quanto é conflituoso a fase inicial na carreira para os jovens professores. O autor atribui o início à docência como um momento que o estudante passa de um instante ao outro a ser professor. E, no meio das novas descobertas e das necessidades da profissão, ele se depara com questões debatidas nas salas dos professores que não se caracterizam com conceitos positivos, mas, sim, com formas de discussões que estão longe de ser o entorno das orientações pedagógicas ou dos elementos fundamentais da educação e do

papel do professor. É no entrelaçar de descobertas que o professor iniciante vai refletindo, observando, aprendendo e se construindo como profissional da educação.

Para uma compreensão mais significativa dos saberes docentes, resgatamos o Quadro 5 a seguir que especifica os saberes utilizados na prática do docente, seja ele iniciante no Magistério, ou mesmo experiente na carreira de professor. Tardif e Raymond (2000) destacam que nem todos os saberes são relacionados a ações docentes, pois são produzidos em ambientes externos da sala de aula. Eles se fazem em lugares diferentes, por sujeitos com culturas pessoais, que podem vir da instituição que o formou, dos espaços e dos grupos que frequentou ou frequenta no seu cotidiano.

Quadro 5 - Saberes docentes

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição.	Modos de integração do trabalho docente.
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários, não especializados etc.	Pela profissionalização e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela profissionalização e pela socialização nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das “ferramentas” dos professores programas e livros didáticos, cadernos de exercícios fichas e etc.	Pela utilização as “ferramentas” de trabalho sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão na sala de aula e na escola	A prática do ofício em sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e sua socialização profissional.

Fonte: Adaptado de Tardif e Raymond (2000, p. 215).

O saber docente está, assim, relacionado à identidade dos professores, com suas experiências de vida, com histórias profissionais, com seus colegas, com os alunos, pois de uma forma ou de outra os saberes se fazem em conjunto. Os saberes docentes vão, portanto, se constituindo na trajetória do professor, saberes permeados de influências.

Os saberes docentes vão muito além de conteúdos programáticos determinados pelos currículos escolares. Tardif (2014, p. 49) esclarece que “[...] os saberes são práticos que não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias”, mas são orientadores da prática pedagógica do iniciante. Para tanto, a prática pedagógica vai se constituindo no cotidiano escolar, a partir

das necessidades e das problematizações que o professor encontra tanto em sala de aula, quanto com a aprendizagem do aluno. Assim, os conhecimentos que vão sendo adquiridos na socialização e na experimentação podem colaborar com a formação do alfabetizador iniciante, projetando em suas práticas intencionalidades diferentes sobre o que muitas vezes lhe é determinado.

No próximo capítulo, abordaremos as questões da prática pedagógica, com diferentes conceitos e concepções. Explicaremos, também, sobre a construção do conceito de alfabetização ao longo dos tempos, como a alfabetização foi se constituindo e como influencia as práticas alfabetizadoras.

CAPÍTULO 3

A PRÁTICA PEDAGÓGICA, A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO E REPERCUSSÕES PARA A PRÁTICA ALFABETIZADORA

Todo amanhã se cria num ontem,
através de um hoje.
Temos de saber o que fomos, para
saber o que seremos.
Paulo Freire (1979)

A prática pedagógica é elemento central em nossa pesquisa. Foi da prática como alfabetizadora e dos problemas encontrados que se originou esta pesquisa. Nesse sentido, este capítulo busca discutir a prática pedagógica associada à construção do conceito de alfabetização e as repercussões para a prática alfabetizadora. A concepção sobre alfabetização é determinada e também determinante das práticas docentes, uma vez que decorre de um processo histórico determinado pelas demandas sociais de diferentes períodos e processos produtivos da sociedade. Assim, o objetivo deste capítulo é articular questões da prática pedagógica alfabetizadora e o movimento de construção do conceito de alfabetização.

3.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA

Libâneo (2001) e Libâneo e Alves (2012) explicam que as práticas pedagógicas envolvem questões de cunho social e têm por prioridade a concretização da ação pedagógica docente. As práticas pedagógicas estruturam-se intencionalmente para atender às demandas e às perspectivas do campo educacional e de outras áreas, culminando em uma ação pedagógica com múltiplas determinações na sociedade.

Franco (2012) pontua que as práticas pedagógicas se constituem em um contexto social, em um conjunto complexo e multifatorial. Desse modo, fazem-se como instâncias críticas nas práticas educacionais, com o enfoque de transformações coletivas do processo de ensino e aprendizagem. A pesquisadora salienta que o professor, ao construir sua prática pedagógica, está a todo instante dialogando “[...] com o que faz, por que faz, e como deve fazer” (FRANCO, 2012, p. 170). A autora destaca que as práticas pedagógicas construídas historicamente parecem não oferecer subsídios para o ensino tanto para os alunos quanto para a formação inicial do professor. Ela também enfatiza as dificuldades dos docentes em organizar uma prática pedagógica articulada aos conhecimentos que os alunos já trazem para o contexto escolar.

Freire (2011) esclarece que o papel do professor na sociedade e na educação vai além da transmissão do conhecimento, pois exige-se um professor e um ensino que propicie o respeito, a criticidade, o diálogo e as práticas coerentes com a cultura do aluno, com as suas singularidades. Nesse sentido, os professores, ao assumirem-se como agentes de suas práticas pedagógicas, vão refletindo criticamente e recriando novos caminhos para sua ação educativa, de forma humilde, curiosa e metodicamente rigorosa. Assim, a práxis freiriana coloca a necessidade de processos educativos que caminhem para a humanização, por meio de um processo de ensinar e aprender com os educandos, alimentados pela problematização do dia a dia. O excerto a seguir demonstra as reflexões e as interrogações da professora alfabetizadora iniciante em busca de uma prática problematizadora:

[...] às vezes algumas atividades que a gente propõe que não era bem assim, que era para ter acontecido no desenvolvimento daquela atividade. Puxa, isso aqui não vou fazer mais porque não gostei do resultado, ou, às vezes, se eu tivesse feito de outra forma. E quando você vê que o aluno ficou com dificuldade, mas será que não expliquei direito??? Vou ter que achar outra forma de explicar que ele entenda, o que será que ele não está entendendo. Ou quando você vê que tem um ou outro que está perdido, será que sou eu, onde está o problema, é minha maneira de explicar? (P10E).

Essa prática freiriana é reconhecida por Schmied Kowarzik (1983) como forma de romper com práticas domesticadoras e determinadas por questões culturais de transmissão, substituindo-as por trabalho humanizador, libertador, entre os alunos e professores. Assim, o autor destaca a importância da disposição dialógica que possibilite um pensar crítico, que não se faça em uma transmissão unidirecional do conhecimento. Trata-se de uma prática educacional que desvele as necessidades e as contradições que perpassam a vida e o aprendizado dos alunos, instaurando movimentos de descobertas e de transformações no sentido dialético-dialógico, que conduza a ações progressivas na busca da autolibertação.

Pérez Gómez (1992) expressa duas concepções diferentes sobre o papel do professor, o professor como técnico-especialista e o professor como profissional reflexivo. O professor como técnico-especialista possui sua vertente epistemológica da prática no positivismo. A atividade na racionalidade técnica reduz-se à aplicação instrumental de um conjunto de saberes hierárquicos para resolução de problemas. A racionalidade técnica conduz a uma separação entre a investigação e a prática, ou seja, alguns produzem os saberes e outros de uma forma mecânica os aplicam, sendo apenas executores. Desse modo, a prática é determinada pela operacionalização externa, tornando-se produto da ciência, o professor instrumento fazedor de coisas.

Nessa perspectiva, assume-se a divisão social do trabalho. Por meio de tarefas diferentes, há os que são detentores de saberes “que pensam” *versus* “aqueles que executam”.

Subordina-se, dessa maneira, a prática por meio de produções e de conhecimentos determinados e não produzidos em conjunto. Isso gera uma ruptura entre o saber e o fazer, ocasionando um isolamento entre os profissionais.

Santos (1992) explica essa ruptura com os conceitos de produção e de distribuição do conhecimento, que são necessários à prática do professor, pois também são produtores de saberes e não executores e distribuidores, cuja cultura dominante quer impor sobre eles. Assim, a distribuição e o movimento do conhecimento são pensados acerca da vivência e da experiência do professor em sua prática, alterando em si as questões impostas por uma ideologia ortodoxa de que apenas alguns são produtores e outros executores.

Pérez Gómez (1992) evidencia que é necessário reconhecer que os conhecimentos teórico profissionais podem orientar, de forma limitada, as singularidades e as divergências da prática, pois a investigação e a prática se fazem em espaços diferentes e os conhecimentos científicos básicos podem sugerir algumas formas e regras de atuação convergentes da sala de aula. Desse modo, essas considerações são confirmadas pelos “[...] professores iniciantes que enfrentam os problemas educativos com uma bagagem de conhecimentos, estratégias e técnicas que lhes parecem inúteis nos primeiros dias da sua atividade profissional” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 108).

Pérez Gómez (1992) ressalta que não podemos considerar a prática do professor como uma atividade técnica, mas, sim, uma ação reflexiva e artística que está situada em um cenário complexo com múltiplos determinantes. O professor reflexivo tenta superar a linearidade mecânica da sua prática, procurando enfrentar seus desafios e seus problemas em sala de aula. O docente modifica e reelabora sua rotina construindo novas formas de trabalho, detectando seus erros por meio de pensamentos e métodos de investigações, promovendo reflexões sobre a sua situação como autor de sua prática.

Dessa forma, o professor defronta-se com inúmeras situações para as quais não encontra respostas prontas. As realidades encontradas em sala de aula vão construindo o profissional professor, pois cada processo formativo é algo novo que são suscetíveis a mudanças e reflexões. Por isso, durante os movimentos da prática, surgem novos problemas. Por conseguinte, o professor atua refletindo sobre a ação, possibilitando a criação de novas práticas e experimentando novos caminhos e experiências. A prática no modelo reflexivo é a construção contínua do pensamento e da ação do professor. É nesse contexto que o objeto de investigação do professor se amplia e se modifica. Enfrentar tais desafios certamente não é tarefa fácil, pois requer novos olhares para os processos formativos, como também compreender sua própria

identidade como professor reflexivo. Assim, professores no paradigma reflexivo assumem o desafio de refletir na e sobre a ação pedagógica.

Diniz-Pereira (2014), ao tratar dos paradigmas da formação de professores, destaca a racionalidade técnica, a racionalidade prática e a racionalidade crítica. A racionalidade técnica está entrelaçada ao sistema capitalista de produção, uma das principais formas de moldar as práticas sociais e as instituições. O professor na visão da racionalidade técnica é visto como um aplicador das regras científicas, cabendo a ele aplicar os conhecimentos com precisão, ignorando as suas reflexões. É uma prática que se faz em um modelo de transmitir o conhecimento de forma estanque, e a finalidade é o saber fazer.

Referente à racionalidade prática, essa concepção aproxima-se da técnica, pois se faz por meio de ações pré-estabelecidas, deliberada por meio de outros profissionais. Para tanto, são necessários profissionais sábios que determinam as práticas em sala de aula, controlando por meio de determinações internas da escola, as quais correspondem às formas de organização dos conteúdos, dos objetivos, das metodologias, das avaliações e da gestão da instituição.

Já, na racionalidade crítica, o professor é reconhecido como produtor de sua prática, é um profissional que problematiza suas ações, é um sujeito político que está em uma sociedade em movimento que possui problemas, os quais fazem parte da prática pedagógica do professor. As questões problemas e os levantamentos deles são vistos na concepção Freiriana como um processo entre estudantes e professores que discutem e questionam as condições postas.

A prática pedagógica crítica é, portanto, uma construção em conjunto de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem; não se limita a um saber, mas, sim, a muitos saberes. Freire (1996) explicita que a prática se realiza como uma ação política, e que não pode ser vista como um ato mecânico, mas ser realizada em favor da construção de sujeitos que estão inconclusos. “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39).

Freire (1967) aponta que a conscientização dos sujeitos como fazedores do mundo é essencial, pois estes ocupam espaços, produzem crenças, relacionam-se e buscam soluções para a sociedade, para seus problemas, criam estratégias de sobrevivência, estão em uma sociedade em trânsito, e que não se centra em uma linearidade. Nesse contexto, o professor precisa ser criativo e desafiar os paradigmas que a sociedade e as classes sociais dominantes impõem à sua prática pedagógica.

Nessa esteira de pensamento, vamos delimitando nosso entendimento por prática pedagógica. Partimos do pressuposto de que a prática pedagógica é uma dimensão da prática

social que, por sua vez, está vinculada a uma concepção de sociedade, de homem e de educação. Ela atende a expectativas sociais e, por isso, é intencional, pois considera os sujeitos situados historicamente e pode servir para conservar ou transformar as relações na sociedade. Essas práticas são marcadas por determinantes internos e externos característicos das formas de produção da sociedade capitalista.

Partimos do pressuposto de que a educação se alicerça no mundo e nos interesses capitalistas, os quais têm como elemento determinante as relações de trabalho e a produção, culminando em um desenvolvimento social imediatista. Nesse cenário, priorizam-se os resultados e não se valorizam os processos. Desse modo, a prática pedagógica do professor encontra-se articulada a uma perspectiva de produtividade, permeada por múltiplos determinantes que atendem à lógica do contexto social capitalista. Sobre isso, Martins (2012) esclarece que

[...] as sistematizações teóricas das abordagens distintas da relação conteúdo-forma, no contexto dos diferentes modelos de ensino, são produzidas socialmente a partir de determinadas circunstâncias históricas. Tais circunstâncias determinam os tipos de relações sociais que vão forjar as tecnologias utilizadas através da relação pedagógica. Assim a realização de um determinado tipo da relação conteúdo-forma, está intimamente vinculada às finalidades deste num contexto social mais amplo e expressa a relação social básica no interior do modo de produção capitalista. (MARTINS, 2012, p. 78).

Diante disso, compreendemos que as relações humanas são construídas historicamente pela humanidade, e estão associadas a fatores políticos, sociais e culturais. Santos (1992) pontua que a prática capitalista acontece na produção e na circulação, ou seja, se faz em via de mão dupla. Contudo, há uma hierarquia entre elas – as práticas da circulação sobrepõem-se à prática da produção, valorizando mais o produto e não o processo.

Nesse cenário, a organização do trabalho realiza movimentos que, além de valorizar a força produtiva, ou seja, mão de obra, exploram as habilidades cognitivas do indivíduo. Da escola exige-se, além de ensinar a ler e a escrever, preparar o sujeito para o mundo do trabalho, um indivíduo polivalente capaz de resolver conflitos de forma ágil e precisa, sem atrapalhar o andamento das outras funções do seu local de trabalho.

As implicações desse viés produtivista recaem sobre a escola e o trabalho dos professores, levando-nos a buscar os determinantes sociais sobre as práticas pedagógicas. No entanto, Santos (1992) explica que os trabalhadores realizam movimentos que resultam em um processo de luta pela igualdade dos explorados, gerando, assim, formas coletivas de se organizar para fomentar relações anticapitalistas nesse movimento de organização dos trabalhadores. Santos (1992) explica que surgem as relações de *tipo novo*. Estas aparecem,

mesmo que de forma embrionária, no processo de produção da prática das professoras alfabetizadoras iniciantes.

Thompson (2009) destaca que toda a questão teórica necessita ser realizada na prática pelos sujeitos. A experiência de realizar faz suscitar, no agir humano, elaborações, concepções e diálogo entre o campo teórico e as determinações.

[...] a elaboração de novas hipóteses; o teste dessas hipóteses face as evidências, o que pode exigir o interrogatório das evidências existentes, mas de novas maneiras, ou uma nova renovada pesquisa para confirmar ou rejeitar as novas noções: a rejeição das hipóteses que não suportam tais provas e o aprimoramento ou revisão daqueles que as suporta, à luz desse ajuste. (THOMPSON, 2009, p. 63).

A partir da forma de organização prática desses trabalhadores, Martins (1996, p. 84) afirma: “A prática já não é mais guiada pela teoria, mas a teoria vai expressar a ação prática dos sujeitos”. É sobre esse pressuposto que se delineia a teoria como expressão da prática, eixo epistemológico assumido para conduzir a análise desta pesquisa.

Trata-se de um processo de conhecimento que tem a prática como elemento básico, fazendo a mediação entre a realidade e o pensamento. Ou seja, enquanto nos modelos usuais trabalha-se com dois elementos: realidade/pensamento, esse modelo trabalha com três níveis, quais sejam: realidade, ação sobre a realidade e pensamento decorrente dessa ação prática. Entre a realidade e o pensamento se introduz um elemento intermediário que é a ação prática sobre a realidade, dela decorrendo a teoria, não como essência, não como verdade que vai guiar a prática, mas como expressão de uma relação, de uma ação prática sobre a realidade que pode indicar caminhos para novas práticas, nunca guiá-las. (MARTINS, 1998, p. 166).

Nessa perspectiva, a prática pedagógica está fundamentada em um determinado movimento e momento histórico, o qual possibilita a reflexão sobre as ações conduzidas e impostas e a superação de determinados modelos apregoados às práticas com a teoria como expressão e não como guia.

3.2 A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO E AS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS

Pérez (2008) destaca que todo conceito de alfabetização é uma produção com movimentos históricos, sociais e políticos. Assim, a alfabetização também passou por transformações no decorrer do tempo. Na Antiguidade clássica, o conhecimento era repassado oralmente, o ensino ocorria por meio do diálogo entre o mestre e o aprendiz, em um primeiro momento, com valorização da leitura, sendo a escrita atividade menor. Nesse período, as leituras aconteciam em vias públicas e em rodas de leituras. Dessa forma, os leitores e os não-leitores compartilhavam os ensinamentos do texto.

Na era Medieval, a Igreja detinha o monopólio da escrita, que era dissociada da leitura. O modelo monástico, que privilegiava o registro e a memória, passou, então, a seguir o modelo escolástico, em que a escrita passou a ser um instrumento do trabalho intelectual. Com a reforma protestante e a criação da imprensa, o monopólio da Igreja foi abalado, e os ritos oralizados foram substituídos pela letra impressa. Desse modo, a palavra de Deus foi difundida por meio do livro, que, além de ser uma forma de propagar a fé, transformou-se em objeto de consumo e lucro. A religião era a base para a educação e a alfabetização, a aprendizagem da leitura e da escrita era realizada por meio dos ensinamentos bíblicos, do canto e do estudo da língua. A alfabetização era compreendida como saber ler, mas não escrever. Como explicita Pérez (2008):

Um conceito de alfabetização não pode ser pensado abstratamente, exige a delimitação de sua função social em determinado espaço-tempo, num contexto histórico específico. Assim no contexto da reforma protestante, ler é ler os textos bíblicos e familiares; escrever é assinar o nome. (PÉREZ, 2008, p. 183).

Com a influência da Reforma Protestante na Suécia, desenvolveu-se o modelo protestante nórdico que culminou na implantação de um sistema de ensino público popular. A criação de escolas religiosas tinha como objetivo a prática do exame anual de leitura, sendo a aprovação um determinante para a comunhão e o casamento. A alfabetização, nessa época, era de responsabilidade da família e também da Igreja. Somente no século XVIII, o Estado e a Igreja uniram-se com o intuito de desenvolver campanhas de alfabetização em massa e de estudo da Bíblia (PÉREZ, 2008).

Com a difusão da Reforma Protestante pela Europa, a alfabetização foi se estruturando com diferentes princípios. Na Escócia, surge uma rede de escolas paroquiais abertas a todos, porém com a ressalta de que as mulheres e as classes populares não poderiam frequentar. Assim, a abertura era a poucos e não a todos, o objetivo era a alfabetização dos homens por meio da leitura massiva da Bíblia (PÉREZ, 2008).

Entre 1560 e 1640, ocorreu uma revolução no que se refere à alfabetização. Na primeira metade do século XVIII, iniciou-se um processo de desenvolvimento da escolarização e da alfabetização. Os movimentos e as ações culminaram, na metade do século XIX, com um sistema de educação público e de cunho local (PÉREZ, 2008). A autora esclarece que, embora a alfabetização tenha se concretizado pela questão religiosa, também foi influenciada pelas exigências do capitalismo e do processo de industrialização, que passou a necessitar de mão de obra especializada. Isso acarretou na valorização da escola e das questões da alfabetização, colaborando para a disciplina, a ordem e a transformação da sociedade.

Com a Revolução Francesa, priorizava-se uma educação pública laica e de alfabetização universal. O objetivo era a difusão de uma visão de mundo nos sujeitos. Houve, então, um movimento revolucionário que consolidou a hegemonia dos burgueses. A alfabetização universal fundamentava-se na Declaração de Direitos do homem e o do cidadão. “A declaração busca garantir os direitos de igualdade, liberdade e propriedade, atribuindo à educação um papel redentor na conquista da cidadania” (PÉREZ, 2008, p. 187). A alfabetização era vista como condição fundamental para o enriquecimento pessoal, o direito à propriedade privada e à participação no meio político. A alfabetização passou, por conseguinte, a ter o conceito de conquista da cidadania.

No século XVI, potencializou-se, na Espanha, uma grande busca pela alfabetização, que era incentivada nas cidades e destinava-se à população masculina, que possuía poder aquisitivo ou à elite intelectual. Nesse momento, só eram alfabetizados os letrados, os mestres, os funcionários e os nobres. “Os processos de alfabetização eram centrados no ensino do alfabeto e iniciavam-se pela aprendizagem da leitura antes da escrita, o que produzia e incentivava a participação do aprendiz em inúmeras situações de leitura sem escrita” (PÉREZ, 2008, p. 188).

Em Portugal, a alfabetização estava relacionada a alguns elementos como pertencer à nobreza ou à Igreja, possuir bens, ser proprietário de terras. No século XV, em Portugal, os mestres-ourives eram alfabetizados, mas o ensino das primeiras letras eram ministrados pelos clérigos que se associavam às questões da catequese. O método utilizado para alfabetização baseava-se no ensino do alfabeto, a partir da soletração e da silabação. O material utilizado para a alfabetização constituía-se em um mural, o qual tinha por finalidade apresentar as cartilhas com o “abc” nas formas minúsculo e maiúsculo.

Quando não se tinha o recurso didático necessário, a metodologia partia da decomposição do próprio nome do aprendiz. Pérez (2008) ressalta que essa forma ocorria em Portugal nos séculos XVI e VXII. A autora esclarece que: “A alfabetização nesse nível rudimentar era acessível às camadas mais baixas da população que, por falta de uso, perdiam ao longo da vida a capacidade de escrever (mesmo que de forma elementar), embora conservassem a capacidade de ler” (PÉREZ, 2008, p. 189).

Referente à alfabetização no Brasil, Mortatti (2000) explicita que, com a universalização do ensino no século XIX, as práticas foram sendo sistematizadas por meio das cartilhas e dos métodos. Pérez (2008) corrobora quando diz que a alfabetização se fundamentava no princípio da soletração. O processo da alfabetização ocorria por meio da recitação das letras seguidas da silabação, e a organização das atividades dava-se por meio das dificuldades ortográficas crescentes, as quais partiam do mais simples, ou seja, a letra, para o mais complexo, o texto.

Assim, a história da alfabetização foi marcada por disputas entre os métodos tradicionais e os modernos.

Os métodos tradicionais, até os dias atuais, são alvos de críticas, por serem vistos por alguns estudiosos como métodos mecânicos, enfatizando apenas o processo de codificação e de decodificação. Com o intuito de compreender os diferentes métodos e as querelas entorno da alfabetização, Mortatti (2006) apresenta quatro momentos essenciais que discutem a hegemonia de determinados métodos da alfabetização: a metodização do ensino da leitura; a institucionalização do método analítico; a alfabetização sob medida; a alfabetização construtivismo e desmetodização.

O primeiro momento refere-se à metodização da leitura. O ensino até o final de Império brasileiro acontecia em poucas escolas, em salas adaptadas, nas quais continham alunos de todas as séries. Os materiais utilizados para o ensino da leitura também eram escassos. O início da leitura acontecia por meio das chamadas cartas de ABC e com leituras e cópias de documentos manuscritos.

O segundo momento, que é a institucionalização do método analítico, Mortatti (2006) esclarece que, com a implementação da instrução pública no estado de São Paulo, em 1980, os professores republicanos passaram a defender o método analítico para o ensino da leitura, o qual era visto como o método mais moderno, ou seja, a bússola da educação. O terceiro momento, o da alfabetização sob medida, possibilitou uma certa autonomia didática com a reforma Sampaio Dória⁵. Os professores começaram a perceber que o método analítico já não produzia os resultados necessários; então, buscavam-se propostas e soluções para a aprendizagem da leitura e da escrita. Por meio das necessidades produzidas na prática, inicia-se o uso dos métodos mistos e ecléticos, analíticos e sintéticos. Aos poucos, os defensores do métodos sintéticos e métodos analíticos foram acentuando as suas disputas e, conseqüentemente, diluindo as tendências e a defesa de um único método, fomentando a questão da relativização da importância do método (MORTATTI, 2006).

O quarto momento é marcado pela desmetodização dos métodos e a chegada do construtivismo no Brasil. Nessa época, surgem novas propostas para a educação, com o objetivo de enfrentar o fracasso do sistema escolar. A alfabetização das crianças passa a ter novos olhares

⁵ A proposta da reforma visava a redução do tempo escolar primário de quatro para dois anos com objetivo de redução de custos, influenciado pelas questões políticas, sociais e econômicas. Sampaio Dória utilizava-se do discurso da necessidade da erradicação do analfabetismo das classes operárias, pois o analfabetismo prejudicava o crescimento do país (CARVALHO, 2000).

os quais se voltam ao como alfabetizar. Por meio dessa perspectiva, introduziu-se, no país, os estudos de Ferreiro e Teberosky (MORTATTI, 2006).

Ferreiro e Teberosky (1999) contribuíram com as discussões que deixam de ser centradas em métodos e passam a analisar o processo de aprendizagem da criança. Nesse sentido, o construtivismo não é visto como um método, mas, sim, como uma epistemologia acerca da aquisição da escrita. Isso gerou no cenário da educação brasileira questionamentos sobre métodos, cartilhas, culminando na desmetodização do processo de alfabetização (MORTATTI, 2006).

A teoria desenvolveu reflexões acerca do processo de alfabetização, e a escrita passa a ser vista como um objeto cultural. Os alunos constroem seus conhecimentos, seus conceitos, produzem formas de tentativas de escritas, elaboram hipóteses; a situação do sujeito frente à escrita é outra, não são dependentes de métodos.

Outro marco importante para a alfabetização no Brasil foi a mudança do conceito de alfabetização que deixa de ser vista como método funcional de ensinar a ler e escrever e passa a ser considerada como um ato político. Esse conceito freiriano busca a emancipação do sujeito e a sua participação social alfabetizadora. A prática alfabetizadora em uma perspectiva crítica liberta e emancipa o oprimido.

Freire (2011) esclarece que um trabalho de alfabetização para emancipação dos sujeitos precisa valorizar a história e a experiência dos alunos, juntamente à subjetividade que não é apenas um ato individual, mas político, por isso, crítico. Nessa perspectiva, a emancipação alfabetizadora está imersa em uma cultura, como também perpassa por classes com diferentes interesses. “[...] a alfabetização como um construto histórico e social tanto para absorver o discurso da dominação, quanto para definir a pedagogia crítica como uma forma de política cultural” (FREIRE, 2011, p. 49).

Mortatti (2006) salienta que, dentre as multiplicidades que se enfrenta sobre o ensino da escrita e da leitura, novas mudanças surgiram e continuam a surgir. No entanto, por vezes, as discussões são entorno dos métodos, da desmetodização, da relação problemática entre a modernidade, a aquisição do signo pela criança. A autora considera que cada tempo histórico contribuiu com esse processo.

Soares, M. (2003) ressalta que não se pode negar a contribuição das mudanças paradigmáticas na área da alfabetização e sua contribuição para o aprendizado das crianças. Ela ressalta, porém, que a trajetória conduziu a alguns equívocos, entre eles a ênfase na faceta psicológica, deixando de lado a faceta linguística de acreditar que expor a criança a materiais de leitura seria suficiente para que ela “descobrisse” sozinha a junção das letras e a formação

das palavras. Assim, a autora esclarece que ocorreu uma “desinvenção” da alfabetização, o que acarretou formas arbitrárias sobre a alfabetização. Soares, M. (2003) salienta que a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) possui suas especificidades que não pode ser desprezada, ou ignorada. Agir dessa maneira, menosprezando um “método”, pode desconstruir as formas que elas foram se gestando ao longo do tempo. É necessário analisar e valorizar as produções históricas e suas contribuições para o contexto educacional e social.

Outro elemento que surgiu no cenário da alfabetização se refere à questão do letramento. Mortatti (2006) chama atenção para a proposta do letramento que, por vezes, é entendida como complementar à alfabetização, por outros momentos é desejável, ora passa a ser excludente entre si. Soares, M. (2015) interpreta o letramento como a necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita, ultrapassando o domínio do sistema alfabético e ortográfico.

[...] é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. (SOARES, M., 2003, p. 97).

Soares, M. (2003) pontua que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis, pois a alfabetização só terá sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita, ocorrendo por meio de práticas de letramento.

Ao reconhecermos o movimento da construção do conceito de alfabetização, identificamos o processo de produção de práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras. Os docentes passaram a perceber as necessidades dos alunos, a adaptar métodos, materiais didáticos. Iniciaram-se movimentos de ensinar a ler e a escrever estabelecendo relações entre a escola e o ambiente do aluno, tanto na alfabetização quanto no letramento. O letramento possibilita ao docente articular os movimentos do cotidiano social da criança com o cotidiano escolar, assim as práticas pedagógicas se alteram em razão de que se faz necessário alfabetizar e letrar.

No contexto de transformações do processo de alfabetizar e com o advento do letramento, consideramos que nosso estudo analisa a prática pedagógica alfabetizadora não mais guiada pela teoria, mas, sim, a teoria como expressão da prática (MARTINS, 1996). No tocante à prática alfabetizadora, ela se constitui por momentos de conflitos, de reflexões e de lutas, que se estabelecem por meio de aprendizados coletivos, sendo vistas como relações do *tipo novo*, as quais os sujeitos realizam para resolver situações no seu espaço de trabalho, na

vida social (SANTOS, 1992), visto que a prática pedagógica vai se construindo de forma conjunta e mediadora tanto com colegas quanto com alunos e o meio.

A professora alfabetizadora, quando se encontra em sala de aula, possivelmente irá em busca de um método, de ações, de ideias e, também, de experiências para alfabetizar e letrar. É necessário, dessa forma, que o docente possua o conhecimento, pois a alfabetização não tem uma receita de como fazer, ou um manual de qual melhor e mais eficaz método. O método que alfabetiza um aluno pode não contribuir para o processo do outro. O excerto a seguir da professora alfabetizadora iniciante aponta que:

[...] de uma maneira geral penso na alfabetização como um desafio, o qual precisa ser posto para os alunos, e isso cabe ao professor, chamar atenção de seus discentes. Vejo também que, para além de métodos tradicionais ou não, existe, não uma, mais várias maneiras de ensinar a alfabetizar, ou seja, não sou extremista ao ponto de defender apenas um método, mais sim os vários métodos e formas de alfabetizar, pois utilizo de tudo um pouco. Penso também que, quando uma equipe escolar ajuda de todas as formas uma professora iniciante, o caminho fica mais fácil, fazendo com que o objetivo comum, ou seja, o ensino, seja alcançado de forma satisfatória. (P9Q).

Por vezes, a prática pedagógica alfabetizadora precisa construir conceitos de alfabetização, a partir de uma prática que auxilie o professor em uma metodologia de ensino e uma concepção que direcione um método, para compreender como ocorre o desenvolvimento do alfabetizando.

Para a professora, seja qual for o método escolhido, o conhecimento das suas bases teóricas é condição essencial, importantíssima, mas não suficiente. A boa aplicação técnica de um método exige prática, tempo e atenção para observar as reações das crianças, registrar os resultados, ver o que acontece no dia-a-dia e procurar soluções para os problemas dos alunos que não acompanham. (CARVALHO, M., 2008, p. 46).

Uma prática alfabetizadora fundamentada viabiliza um aprendizado que se preocupa com a eficácia da ação educativa, que compreende o aluno como sujeito do processo. Com as novas exigências sociais, o conhecimento científico não é transmitido, mas, sim, problematizado, possibilitando ao aluno uma posição de curiosidade.

Estou convencido de que, durante grande parte das atividades iniciais em que se encontram alfabetizador (a) e alfabetizados girando em volta: a alfabetizadora, do ensino da palavra e de suas implicações com o mundo; os alfabetizados, do aprendizado da escrita e da leitura; no fundo se acham ambos, por se comprometerem com ensinar e aprender, engajados no processo comum de conhecer. (FREIRE, 1995, p. 115).

Cagliari (1998) salienta que uma boa prática alfabetizadora precisa conduzir o processo de ensino e aprendizagem de forma adequada e equilibrada. Cabe ao profissional ensinar seu aluno e ajudá-lo a cada desafio para construir e progredir o seu conhecimento. O professor é visto como um intelectual transformador da aprendizagem, e sua prática pedagógica

alfabetizadora precisa ser repensada, reestruturada, pois ele atua com alunos com diferentes saberes, plurais e heterogêneos.

Assim, para alfabetizar e letrar, é essencial que o professor ou professora seja pesquisador(a) de sua prática pedagógica a cada dia. E, ao fazer o exercício de repensar e modificar a prática, estabeleça relações novas com sua trajetória alfabetizadora.

A professora no exercício da prática docente é portadora de uma teoria adquirida em seu curso de formação inicial, teoria atualizada a cada dia, em sua relação com as crianças em sala de aula e com suas colegas professoras nas reuniões pedagógicas, nas experiências que vive dentro e fora das escolas, nas leituras que faz, nos cursos de que participa, nas reflexões que produz. (GARCIA, 1998, p. 21).

Colello (2010) esclarece que, com a chegada do letramento nas práticas alfabetizadoras, possibilitou-se uma compreensão mais ampla do conceito de alfabetização, importando-se sobre o que o sujeito pode fazer com o conhecimento linguístico. O processo de alfabetização precisa ter um caráter intencional. Nesse sentido, o professor possibilita ao aluno atividades que envolvam práticas de eventos de letramento. “Considerar os diferentes mundos, as desigualdades sociais e a diversidade na escola significa levar em conta as muitas linguagens e a multiplicidade de práticas letradas dos grupos sociais. Dar voz pressupõe o reconhecimento e a legitimidade das vozes” (COLELLO, 2014, p. 183). O papel do professor é, portanto, ampliar os caminhos do alfabetizando, possibilitar ao aluno perceber que possui direito a voz, promovendo a sua inserção social com a escrita, a leitura e a vida.

Consideramos que as práticas alfabetizadoras possuem ideologias e trajetórias diferentes, que precisam ser respeitadas. Contudo, com as novas conjunturas educacionais, os professores, a cada dia, estão em busca de conhecimentos e alicerces para fundamentar e modificar as suas ações pedagógicas, tanto alfabetizadoras quanto em todo o processo de ensino.

Outro fator determinante na prática das alfabetizadoras é explicitado por Cartaxo, Romanowski e Martins (2016), as quais analisam alguns elementos do processo de formação do professor que passou e vem passando por mudanças no campo teórico, trazendo novos e velhos paradigmas sobre a alfabetização e, conseqüentemente, para a prática pedagógica. O paradigma teórico behaviorista, cognitivista e sociocultural institui novas formas para o processo de alfabetização. Assim, os anos de 1960 e 1970 foram marcados pelo treinamento e pelos métodos na formação docente. Já na década de 1980, a alfabetização vem acompanhada pela participação de todos, e, em 1990, a formação em larga escala dos profissionais.

Cartaxo, Romanowski e Martins (2016) consideram alguns determinantes no processo de formação como também na prática pedagógica, visto que esta decorre da relação social do

sistema capitalista em um momento histórico determinado. Segundo as autoras, é necessário instituir e sistematizar abordagens novas no processo de alfabetizar, formar os professores, incluindo-os como agentes de sua formação, desenvolvendo uma aprendizagem em que a teoria seja entrelaçada nas práticas desenvolvidas pelos docentes.

Assim sendo, constatamos que a prática pedagógica e a prática alfabetizadora foram sendo constituídas por momentos históricos, quebra de paradigmas e discussões sobre “métodos de alfabetizar”. Cada movimento teve sua importância para a formação dos professores e o aprendizado do aluno, não sendo possível aqui pontuar qual a concepção essencial. Ressaltamos, porém, a importância de cada uma para o processo educativo e alfabetizador.

Diante disso, nosso próximo capítulo elencará a análise dos dados sobre a prática alfabetizadora e a sua contribuição para o processo de produção da prática pedagógica das professoras alfabetizadoras iniciantes pesquisadas.

CAPÍTULO 4

O PROCESSO DE PRODUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS INICIANTES

Neste capítulo, detalharemos as categorias analisadas, buscando responder à questão central da pesquisa: como ocorre o processo de produção da prática pedagógica de professoras alfabetizadoras iniciantes. Para tanto, os objetivos definidos foram desvelar o processo de produção da prática pedagógica das professoras alfabetizadoras iniciantes a fim de contribuir para o processo formativo, a partir da identificação, e examinar as práticas pedagógicas apontadas pelas professoras alfabetizadoras iniciantes nos questionários e nas entrevistas. Para isso, apresentamos as seguintes categorias: determinantes da prática pedagógica alfabetizadora; desafios da prática alfabetizadora; estratégias da prática; formação inicial e continuada: relações com a prática alfabetizadora; reflexões sobre a prática.

4.1 DETERMINANTES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA

Cunha (1995) esclarece que a prática pedagógica do professor segue por uma linha de determinantes e determinados presentes em suas relações consigo e com os outros, o que possibilita aprendizados diversificados, ao mesmo tempo que o submete à execução de demandas do sistema educacional, tornando-se refém de concepções impostas. Nesse sentido, Freire (1996) alerta que:

Uma tarefa mais, importante da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam experiência profunda de assumir-se. Assim, como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (FREIRE, 1996, p. 46).

A prática pedagógica sempre esteve relacionada a determinantes internos e externos, seja na forma de concepções sobre a educação, o ensino, seja nas ideologias que as constituíram ao longo do tempo. Como esclarece Libâneo (2001, p. 9), “[...] isso quer dizer que as práticas educativas não se dão de forma isolada das relações sociais que caracterizam a estrutura econômica e política de uma sociedade [...]”. A prática em alguns contextos escolares, portanto, está subordinada aos interesses financeiros, sociais e das políticas vigentes interessadas na pura transmissão e assimilação do conhecimento.

Identificamos alguns determinantes externos com implicações para a prática alfabetizadora, como exemplo, a Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as

Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, que, em seu Artigo 30, estabelece que os três anos iniciais do Ensino Fundamental precisam assegurar a alfabetização e o letramento por meio de práticas alfabetizadoras que possibilitem ao aluno desenvolver as diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, da literatura, da música, Educação Física, como também o aprendizado de Matemática, Ciências, História e Geografia (BRASIL, 2010). As DCN ressaltam a importância da continuidade da aprendizagem na passagem dos ciclos de alfabetização, considerando que a alfabetização é um processo complexo. O excerto a seguir demonstra o posicionamento de uma professora alfabetizadora pesquisada:

O sistema atrapalha e muito o processo de alfabetização das nossas crianças. Primeiro, muitas delas entram no 1º ano do Ensino Fundamental com 5 anos recém completados, são imaturas e não tem a prontidão que os alunos de 6 anos apresentam. Depois, independentemente do desempenho ou dificuldades do aluno, ele vai passar de ano mesmo que não tenha desenvolvido as habilidades básicas para isso. Não há segunda chance, a criança vai acumulando dúvidas, fracassos e se desestimulando. E fatores maiores, regidos pelo governo, fogem da autonomia do professor. (P14Q).

Pelo excerto da alfabetizadora é possível identificar que, em alguns casos, as professoras sentem-se engessadas pelo sistema e que as decisões já vêm estabelecidas pelas políticas, o que incomoda as professoras e fragmenta a sua posição docente. São imposições que atingem a autonomia em decidir o que é essencial para seu aluno e o processo de aprendizagem. Assim, as condições de falta de autonomia e a centralização em políticas podem ocasionar o fracasso escolar e desestimular o aluno quanto ao aprender. Martins (2012) colabora destacando que o professor, ao alterar sua forma de agir e pensar a sua própria situação no espaço escolar e refletir sobre a sua prática, deixa de agir em um processo de transmissão e assimilação do conteúdo, pois busca valorizar o processo educativo como fundamental à sua prática e ao aprendizado de seu aluno. Para a autora “[...] aquilo que é vivenciado e analisado provoca mudanças mais profundas do que aquilo que é apenas ouvido, no plano do discurso. No fazer, gera o saber” (MARTINS, 2012, p. 84).

Outro fator determinante da prática tem relação com a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a qual possui indicadores que contribuem para o processo de alfabetização dos alunos das escolas públicas brasileiras. “[...] espera-se avaliar aspectos de contexto que envolvam a gestão escolar, a infraestrutura, a formação docente e a organização do trabalho pedagógico, entendidos como aspectos intervenientes no processo de aprendizagem” (BRASIL, 2013, p. 7).

Franco (2012) esclarece que a prática pedagógica no processo de alfabetização convive com decisões que antecedem a sala de aula, entre elas as questões epistemológicas,

sociais, imposições de propostas pedagógicas, ideologias e estratégias de negociações que estruturam as ações didáticas do professor. Santos (2005, p. 13) pontua que os trabalhadores “[...] ao serem contratados para desenvolver certas tarefas, deparam-se com determinadas normas, regras e procedimentos que devem seguir para consecução do trabalho em função do qual receberão seus salários”. Desse modo, a prática pedagógica subordina-se, na maioria das vezes, à realização de tarefas, excitando afrontamentos.

Outros determinantes externos que fazem parte do contexto escolar e da prática pedagógica do professor referem-se ao calendário do ano letivo, que precisa dar conta dos conteúdos nos seus 200 dias de aula, ou seja, em 800 horas aulas. Também consideramos essencial pontuar que há outros determinantes externos que delimitam a prática pedagógica, que se fazem em um âmbito do município que a escola está localizada, como, por exemplo, as avaliações externas que a Secretaria de Educação aplica nas escolas, com o objetivo de avaliar o aprendizado do aluno e, conseqüentemente, o trabalho do professor. Para basilar as avaliações, é exigido trabalhar alguns conteúdos de ordem programática. Os excertos a seguir representam as questões das demandas externas:

[...] nós temos um conteúdo programático para seguir. Para trabalhar no semestre, precisamos seguir o que é solicitado. (P9Q).

[...] agora houve uma solicitação que precisamos trabalhar só o fonológico nas atividades. (P4E).

Referente ao PNAIC, ele é considerado pelas professoras participantes da pesquisa como fundamental para contribuir com sua prática em sala de aula. É um determinante externo que influencia no planejamento, na troca de experiências durante os encontros realizados. Possibilita o professor conhecer o trabalho dos colegas, formar-se e ampliar suas reflexões sobre o processo de alfabetização. Os excertos a seguir evidenciam a contribuição das experiências e da formação na área de alfabetização para as professoras pesquisadas:

[...] infelizmente. o curso de pedagogia é apenas teórico e não tive uma base efetivamente boa para trabalhar com alfabetização, mas o que aprendi foi correndo atrás, partilhando experiências com colegas de escola e também do PNAIC. (P16Q).

[...] vou começar a fazer o pacto, as professoras do primeiro ano fazem e ajuda bastante nas atividades, nos planejamentos e nas dificuldades. (P11E).

Identificamos que a função de professora alfabetizadora decorre de opções pessoais da docente ou de determinações externas. Algumas professoras relatam que optaram pela alfabetização em busca da constituição de uma carreira como alfabetizadora, pois têm interesse na alfabetização, como também em enfrentar os seus determinantes internos, entre eles o medo,

descobrir se possui perfil para atuar, se gosta do processo de alfabetização, como podemos perceber nos excertos a seguir:

[...] proximidade e amor pela profissão, financeiro. (P5Q).

[...] interesse pela alfabetização. (P6Q).

[...] senti confiança em escolher a turma. (P11Q)

Outras professoras destacaram que assumem as classes de alfabetização para suprir a necessidade da escola, ou porque era a única turma disponível no momento que se apresentou para assumir seu cargo, ou ainda por indicação da sua superior:

[...] a turma foi escolhida pela equipe pedagógica conforme a necessidade da escola. (P2Q).

[...] iniciei na instituição por meio do concurso público, desta forma assumi a turma que estava com outra professora temporária. (P8Q).

[...] a equipe de gestão que optou. (P16Q).

[...] decidido pela coordenação. (P10E).

Como podemos observar, as classes alfabetizadoras são destinadas às professoras iniciantes, ao chegarem nas escolas. Os relatos identificam que algumas professoras preferem alfabetizar, enquanto outras cumprem as demandas da instituição. Winkeler (2016), em seus estudos, destaca que é histórico ouvir que as professoras iniciantes são convidadas a assumir turmas de alfabetização. A autora esclarece que a fase da alfabetização é um processo difícil e o professor iniciante já precisa lidar com muitos desafios ao ingressar na carreira docente. Dessa maneira, destinar a alfabetização ao professor iniciante é uma decisão de muita responsabilidade. A pesquisadora ressalta que os professores iniciantes precisam de um acompanhamento e compromisso de todos, como também de políticas, da equipe pedagógica, para que a responsabilidade de alfabetizar não deva ser exclusivamente do professor.

Martins (1995) destaca que a organização do trabalho na escola reverbera da organização social do trabalho na sociedade, o que culmina em implicações na prática pedagógica do professor. “É a organização que determina o ‘quê’, o ‘como’ e o ‘para quê’ da prática pedagógica” (MARTINS, 1995, p. 174). Assim, esses elementos podem induzir um ensino desarticulado, fragmentado e mecânico. Por outro lado, o professor, em suas relações de conflitos consigo mesmo e com as questões da prática pedagógica, procura movimentos e outras formas para romper com o pré-determinado. Para Thompson (2009) e Castoriadis (1985), isso gera os germes da mudança no processo de trabalho, a partir da experiência e da necessidade da prática pedagógica do professor.

4.2 DESAFIOS DA PRÁTICA ALFABETIZADORA

Nos relatos das professoras alfabetizadoras iniciantes, identificamos um contexto com inúmeros desafios. Esses desafios, organizados no Quadro 6, referem-se à especificidade da prática alfabetizadora e aos desafios mais amplos relacionados ao contexto escolar no qual a criança está inserida.

Quadro 6 - Desafios da prática alfabetizadora

Desafios relativos à especificidade da alfabetização	Desafios do contexto escolar
Escolher os métodos de alfabetização.	Participação da família.
Superar a insegurança.	Realidade social dos alunos.
Planejar as aulas.	Desmotivação dos alunos.
Adequar práticas.	Indisciplina.
Organizar rotinas.	Falta de apoio da equipe pedagógica.

Fonte: A autora.

As professoras iniciantes evidenciam que, no contexto da sala de aula, há alguns desafios, entre eles a inexperiência, a insegurança e o medo. Para Vaillant e Marcelo (2012), é um período intensivo em que ocorrem tensões e aprendizagens geralmente desconhecidas. Por conseguinte, os professores iniciantes precisam adquirir conhecimentos profissionais e, também, aprender a manter o equilíbrio pessoal sobre sua nova condição.

Outras questões que suscitaram na fala das professoras foram sobre os desafios relativos à alfabetização, que se referem à escolha de métodos, adequar as práticas, como realizar um planejamento que atinja todas as crianças, organizar rotinas de leituras e atividades. Quando as professoras participantes relatam sobre a questão dos métodos de alfabetizar é possível identificar que as alfabetizadoras realizam a relação teoria e prática, pois indagam sobre como fazer a escolha do método. Mortatti (2006) alerta que não se pode pensar que um método isoladamente possa resolver o problema da alfabetização. Segundo Soares, M. (2003), o processo de alfabetização é uma construção e o aluno precisa participar de situações que o desafiem a entender a especificidades da aquisição da leitura e da escrita.

Os excertos que seguem das professoras alfabetizadoras demonstram os/as principais desafios/dificuldades que permeiam a sua prática iniciante:

[...] inseguranças em relação ao domínio/escolha do método alfabetizador mais adequado ao perfil da turma. (P2Q).

[...] buscar um método que facilite o aprender do aluno. (P8Q).

[...] encontrar formas diversificadas para planejar. (P11Q).

As professoras alfabetizadoras iniciantes citaram que o planejamento é outro desafio em sua prática e que, aos poucos, procuram melhorar seus objetivos e suas atividades. Elas relataram que, para construir o planejamento, procuram socializar com as outras professoras as suas dúvidas, suas incertezas e suas dificuldades. Vaillant e Marcelo (2012) esclarecem que os primeiros anos de docência não representam apenas um momento de aprendizagem sobre a profissão e o ensino, eles são marcados também pelos momentos de socialização profissional. “Nesse momento, os novos docentes interiorizam as normas, valores e condutas que caracterizam a cultura escolar na qual se integram” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 132). Nessa perspectiva, o excerto evidencia como as professoras buscam resolver os desafios da especificidade da alfabetização:

[...] aqui na escola, como é integral, na sexta-feira à tarde, nós temos um horário só para planejar, então eu sento com as outras professoras do primeiro ano e planejamos em conjunto, fazemos uma troca do que faremos na semana. (P2E).

Por meio do excerto, é possível perceber que o impacto com a realidade enfrentado pelas professoras iniciantes acaba repercutindo nos desafios de adequar planejamentos, atividades. Quanto à socialização com a colegas, as iniciantes demonstram-se receptivas e procuram realizar movimentos de trocas. Nessa esteira, Santos (1992) caracteriza os movimentos de socialização como forma de os sujeitos estabelecerem organizações coletivas e ativas em busca de solucionar os seus objetivos e seus conflitos.

Referente aos desafios de adequar as práticas e organizar rotinas, as professoras alfabetizadoras iniciantes relataram que adequar práticas alfabetizadoras é um desafio, pois os alunos aprendem de formas diferentes e as salas de aula são constituídas por vários níveis de aprendizagem. Assim, o desafio está em produzir e organizar rotinas que auxiliem no ensino de todos. De acordo com Veiga (2012, p. 22): “Ensinar implica interações concretas entre as pessoas. O ensino é uma atividade que se manifesta concretamente no âmbito de interações humanas”.

No que diz respeito aos desafios do contexto escolar, as professoras relatam que alguns fatores relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, como a participação e o interesse da família, a realidade social do aluno, além de outros elementos que permeiam a aprendizagem para as professoras alfabetizadoras iniciantes, referem-se à desmotivação e à indisciplina. As professoras pontuaram a fragilidade no apoio pedagógico que, muitas vezes, também não sabem como lidar com os desafios, culminando em falta de auxílio às professoras. Veiga (2011, p. 270) ressalta que: “Um dos principais desafios que os docentes vêm enfrentado no decorrer da aula é o desenvolvimento de um trabalho colaborativo, com ações mais coesas”. Nesse sentido,

consideramos que as colaborações da equipe pedagógica, da direção, da família no processo de ensino e aprendizagem constituem formas importantes para a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras iniciantes.

Os excertos que se subtraem dos instrumentos de coleta de dados demonstram um recorte das aflições e dos desafios das professoras:

[...] dificuldade de enfrentar a realidade social do aluno. (P5Q).

[...] falta de interesse da família, alunos desmotivados. (P6Q).

[...] falta de apoio da equipe pedagógica e conciliar o planejamento para os alunos com mais e menos dificuldades. (P7Q).

[...] enfrentar a realidade do aluno. (P9 Q).

Ensinar é um ato complexo, pois demanda um número significativo de ações diferentes e heterogêneas, exigindo do professor muito além do conhecimento específico do conteúdo que irá desenvolver. “Desse modo, o ensino estabelece conexões com os fatores contextuais ao refletir sobre os valores mais amplos da sociedade em que vivem os alunos, mas também aqueles que são mais próximos e localizados” (VEIGA, 2011, p. 31). Nesse sentido, Winkeler (2016) explicita que:

É nesse cenário que o desenvolvimento profissional do professor alfabetizador se constitui, demandando pela sociedade do conhecimento, aberto as necessidades da escola no que diz respeito à singularidade de cada estudante, seus ritmos de aprendizagem, a cultura que cada um traz consigo, as oscilações de violência, as condições de trabalho e, sobretudo, com base nos conhecimentos e crenças que o professor obteve durante seu processo de formação até o enfrentamento das classes alfabetizadoras. (WINKELER, 2016, p. 158).

Nesse processo de constituição do ser professor, também ocorre a construção das práticas determinadas pelo meio social, local e experiencial.

Outro elemento que faz parte dos desafios das práticas alfabetizadoras diz respeito ao currículo. Sacristán (2000) destaca que a prática pedagógica está determinada por um conjunto de pressupostos e elementos que antecedem o seu ato pedagógico, como comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos e culturais. As professoras alfabetizadoras iniciantes da pesquisa entrecruzam situações de aprendizado do que é ser professora com determinantes curriculares. Para Sacristán (2000, p. 202), “[...] a prática é algo fluido, fugaz, difícil de apreender em coordenadas simples e, além disso, complexa enquanto nela se expressam múltiplos determinantes, ideias, valores e usos pedagógicos”. Assim, a prática pedagógica faz-se em uma realidade com muitos processos de aprender e reaprender, seja com a concepção de fazer a prática a partir de elementos de experiência, seja desenvolvê-la pelas

demandas curriculares. O autor destaca que o currículo faz parte do desenvolvimento da prática docente, mas não pode ser um engessador da atuação docente.

[...] é preciso cumprir o currículo, os conteúdos, eu sempre procuro alcançar meus objetivos. (P4E).

Ao chegar no espaço escolar, a professora iniciante depara-se com um choque de realidade que impacta em sua nova trajetória. Nessa perspectiva, as participantes desta pesquisa relatam que o tempo em sala de aula é um desafio para realizar as demandas curriculares, as atividades diversificadas para alunos tanto especiais como com dificuldades de aprendizado. Elas relatam também sobre a dependência dos alunos para utilizar os cadernos, cuidar do material, organizar seus pertences, ou até mesmo fazer sua higiene, amarrar seus pares de tênis, entre outros elementos que precisam de ajuda.

[...] os alunos entram muito novos no primeiro ano, alguns com cinco anos, sem o amadurecimento e a prontidão para realizar as atividades. (P14Q).

[...] eu puxo eles, mas ainda estão entendendo a organização do caderno, não sabem utilizar o lápis ou apontador, e realizar essas coisas em sala de aula toma o tempo de outras atividades que eu poderia realizar com eles. (P4Q).

A análise dos dados quanto às atividades diversificadas possibilitou a percepção de que as professoras alfabetizadoras compreendem que o ensino não precisa ser centrado no professor, pois justificam que é necessária a realização de atividades diversificadas para os alunos, já que atuam em classes heterogêneas. Elas ressaltam que o pouco tempo em sala de aula é um complicador para elaborar tais atividades. Segundo as participantes, também é essencial mais horas de planejamentos para a elaboração de atividades que supram as necessidades e os desafios dos alunos no desenvolvimento da alfabetização. Podemos perceber que, mesmo iniciante na função, as professoras conseguem observar as necessidades de seus alunos e buscam formas de suprir, refletindo sobre sua prática e sobre o aprendizado do aluno.

Os excertos a seguir demonstram os desafios e as concepções que perpassam a prática alfabetizadora, seja no planejamento, seja em atividades diversificadas.

O professor alfabetizador tem uma responsabilidade muito grande e deve ter consciência disso, ele precisa investigar seu aluno e procurar meios que efetivem de fato seu aprendizado. (P16E).

[...] gosto de construir com os alunos e mostrar a eles que são autores do processo na elaboração de um texto por exemplo. (P9E).

[...] procuro trabalhar atividades diferenciadas, às vezes jogos, outras vezes atividades no livro, no quadro. (P2E).

[...] quando vou trabalhar algum assunto novo gosto de trazer uma sensibilização, um incentivo, algo marcante para começar o assunto. (P3E).

Os excertos das professoras alfabetizadoras revelam a preocupação em levar o novo para a sala de aula, com responsabilidade, e a importância de sensibilizar os alunos, o diálogo e a construção coletiva. Nesse sentido, buscamos amparo em Freire (1996) que considera essencial ao professor se posicionar de forma crítica em sua prática, pois ensinar não é *transferir conhecimento*, mas, sim, possibilitar que os educandos criem e construam formas de aprender, proporcionando a eles uma certa autonomia em relação ao processo de aprendizado. “É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível” (FREIRE, 1996, p. 26).

4.3 ESTRATÉGIAS DA PRÁTICA

No início da inserção profissional, a professora busca formas de se constituir como responsável do ensino e de como organizar a prática pedagógica. Durante a análise e a categorização das respostas, percebemos que as professoras alfabetizadoras iniciantes participantes desta pesquisa buscam por pares com o objetivo de compartilhar suas dúvidas.

Sobre o caráter de aprendizagem partilhada entre os profissionais, Veiga (2011) corrobora destacando que:

A partilha de experiências em equipes estimula o próprio desenvolvimento profissional dos docentes. Os diálogos entre os pares e alunos sobre a experiência de trabalho conjunto constituem formas importantes para ressignificar o processo didático que ocorre durante a aula. A organização do processo de trabalho da instituição educativa deve propiciar situações de encontro e intercâmbio entre os professores para quebrar o isolamento profissional e o individualismo que caracterizam o trabalho docente. (VEIGA, 2011, p. 270).

Propiciar trabalhos colaborativos no espaço escolar pode romper com alguns determinantes internos que vão se constituindo no espaço e entre as pessoas. Determinantes como atividades pré-selecionadas pela equipe de coordenação, utilização de livros didáticos e literários selecionados sem a escuta dos professores. É possível perceber com os excertos a seguir que as professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa procuram formas de atuar para romper com demandas impostas:

[...] por mais que a gente tenha aqueles textos que já vêm com a proposta pronta, eu busco sempre extrair algo, o aluno tem que perceber que o texto está ali para nos ajudar. (P8E).

[...] eu busco atividades na internet que me servem de modelo, então adapto, eu gosto muito dos livros didáticos deles. Mas, no caso, como é positivista, eu tenho que garimpar porque não segue uma sequência tradicionalmente lógica. Então, é mais por minha conta mesmo. (P4E).

Faz-se importante possibilitar que os professores realizem momentos de diálogos sobre suas turmas, suas ansiedades e suas dificuldades, assim como trocas de experiências, atividades, materiais, recursos e métodos de alfabetização. Por meio desses movimentos, os docentes rompem com o isolamento que, muitas vezes, ocorre no espaço escolar. Nesse sentido, podemos considerar que as buscas por pares no coletivo da escola vão contribuir na construção das experiências adquiridas no espaço escolar. Tardif (2014) esclarece que é no início da carreira que a estruturação do saber experiencial se desenvolve de forma mais aparente. “A experiência inicial vai dando progressivamente aos professores certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando, assim, a sua integração no ambiente de trabalho, ou seja, a escola e a sala de aula” (TARDIF, 2014, p. 86).

Quando a professora iniciante chega ao seu ambiente de trabalho, ela está aberta às novas descobertas, a aprender com suas colegas; é o momento na carreira que tudo se faz novo. A vontade de aprender, de descobrir novas experiências, de compartilhar atividades, materiais, fazem parte do cotidiano das professoras participantes da pesquisa. “Quando a prática é tomada como curiosidade, então essa prática vai despertar horizontes de possibilidades. [...]. Esse procedimento faz com a que a prática se dê a uma reflexão e crítica” (FREIRE, 1993 p. 40).

Ao perguntarmos às professoras sobre as estratégias que usam para a prática alfabetizadora, elas indicaram que procuram fazer movimentos de trocas com outras docentes, tanto de materiais como de cópias de atividades, livros, entre outros elementos que contribuem para as aulas. Afirmamos essas concepções com os excertos das alfabetizadoras:

[...] uso sugestões de ideias de outras professoras. (P5E).

[...] eu utilizo bastante conversas com as professoras da escola. (P8E).

[...] troco bastante experiência é uma coisa muito rica, trocar figurinhas com outras professoras. (P9E).

[...] eu sempre estou trocando ideias, eu acho enriquecedor trocar as experiências com quem está passando pela mesma situação. (P14E).

[...] eu tenho uma colega que me ajuda, planejamos juntas. (P13E).

Diante do exposto, foi possível perceber que as alfabetizadoras iniciantes encontram formas e descobrem caminhos para superar as suas inseguranças e falta de experiência. A interação com o coletivo de alguma forma contribui para a professora criar estratégias para sua atuação alfabetizadora. Ao abrir-se ao novo, ela consegue realizar reflexões que confrontam situações anteriores e, aos poucos, vão lhe proporcionando o aperfeiçoamento profissional e, consequentemente, a segurança na sua prática pedagógica.

Outra estratégia na prática das professoras diz respeito ao uso da internet, a qual, segundo elas, faz parte do seu dia a dia, com o objetivo de auxiliar na prática e no planejamento, como também tirar dúvidas sobre algum conteúdo. As 17 professoras citaram que utilizam com frequência a internet na busca de ideias para atividades diferentes. Elas acessam *blogs*, *sites* educacionais e revistas *online*, que auxiliam na sua prática pedagógica no sentido de suprir as suas necessidades como alfabetizadoras.

Segundo as professoras, o acesso à internet também possibilita a visualização e a discussão entre as colegas sobre notícias, sejam de economia, política ou mesmo na área da educação. Diante disso, Freire (1996) esclarece que o progresso científico e tecnológico tem de responder fundamentalmente às necessidades dos seres humanos, pois, se não for esse o seu sentido, não há o porquê de existir. A busca das professoras pelo uso da internet pode ser identificada com os excertos a seguir:

[...] geralmente eu busco em sites, coleções de livros online. (P2E).

[...] o que me socorre é a internet. (P3E).

[...] eu busco atividade na internet que me serve de modelo. (P4E).

[...] busco atividades diferenciadas na internet. (P11Q).

[...] a internet é um recurso muito bom. (P12E).

[...] prefiro fazer o planejamento com internet e a impressora do meu lado. (P14E)

Por meio das falas das professoras, é possível identificar que a internet é um meio que as professoras alfabetizadoras iniciantes encontraram para suprir algumas de suas necessidades. Quanto ao advento das tecnologias no cenário educativo, Vaillant e Marcelo (2012) consideram que a inclusão da tecnologia propõe desafios para a prática pedagógica, mas também possibilitam muitas oportunidades aos professores, pois a tecnologia permite a interação e o intercâmbio de ideias.

Os excertos das professoras alfabetizadoras a seguir evidenciam o movimento que elas realizam em busca de formas diferentes de trabalhar:

[...] agora podemos dizer que as mídias estão em toda parte. A internet está aí para mostrar práticas diferentes de outros professores [...]. Sabe eu uso relatos das redes sociais. (P8E).

[...] uso a internet para fazer cursos a distância também. (P9Q).

Entendemos com os excertos que as professoras alfabetizadoras iniciantes da pesquisa produzem e buscam formas para auxiliar as suas práticas. Martins (2012) esclarece que, com as novas formas de vivenciar e refletir coletivamente um conflito em função de um problema

prático, se organizam novos meios para solucioná-los. Assim, a teoria não será mais guia da prática, visto que as professoras realizam movimentos em busca da teoria como expressão da prática.

As estratégias utilizadas pelas alfabetizadoras para pesquisar em suportes e ferramentas tecnológicas se fazem para o seu uso como professora pesquisadora da sua prática, pois identificamos que, na rotina da sua sala de aula, as alfabetizadoras não utilizam a internet com seus alunos. Assim, a internet é uma fonte pessoal das professoras que auxilia em seu planejamento e nas atividades que serão realizadas pelos estudantes. Elas buscam, portanto, suprir suas necessidades. Nesse sentido, Freire esclarece que “[...] faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador”. (FREIRE, 1996, p. 32).

Diante disso, a internet está sendo utilizada pelas professoras como mais um recurso para auxiliar a sua prática pedagógica alfabetizadora. Assim, esta pesquisa não se aprofundou em compreender como a professora se utiliza da internet, se é de forma consciente e reflexiva sobre o que extrair para suas aulas, ou apenas com o sentido de ajudar as suas inseguranças e incertezas na alfabetização, visto que a busca é por atividades que auxiliem no processo de alfabetização. Para compreender mais sobre o uso da internet na alfabetização, necessitaríamos de tempo hábil para novas indagações às professoras alfabetizadoras.

Ao iniciarmos a leitura e a análise dos dados sobre as práticas pedagógicas alfabetizadoras, algumas estratégias se sobressaíram durante a categorização dos dados, a saber: rotina de sala de aula, atividades de escrita e de leitura, concepções sobre o aprender. Referente à rotina, identificamos que as professoras alfabetizadoras possuem subjetividades na organização da aula:

[...] então geralmente início a aula pela chamada, eu vou mostrando aos alunos os nomes deles para reconhecerem quem é quem. (P1E).

[...] primeiramente fazemos o calendário, contamos o número de alunos, como está o tempo, depois a chamada e a mobilização. (P3E).

[...] chego, faço a contagem dos alunos, depois contamos os números no quadro. (P6E).

[...] começo sempre com os cartazes, a leitura do tempo, organizamos o calendário. (P7E).

[...] eu faço a chamada, fazemos a leitura das famílias silábicas, das letras, das palavras todos os dias. (P11E).

Segundo as professoras, os alunos gostam de rotina e precisam dela para desenvolver seu aprendizado. Bregunci (2006) esclarece que o estabelecimento de rotinas propicia ao professor princípios organizadores e sistematizadores de suas práticas em sala de aula e, também, das atividades. A autora salienta a necessidade de seguir alguns princípios:

[...] em primeiro lugar, propiciar diversificação de experiências e ampliação de contextos de aplicação. Em segundo lugar, precisa oferecer um contexto de previsibilidade de atividades, para que os próprios alunos se organizem, consolidem aprendizagens e avancem em seus espaços de autonomia. Nesse sentido, pode ser bastante produtiva a previsão diária e semanal de atividades voltadas para os eixos da leitura, da escrita, da oralidade, das atividades lúdicas e especializadas, levando em conta o melhor momento de sua inserção (início, meio ou final do turno) e a melhor configuração grupal para sua realização (grupos que se familiarizam com determinados conteúdos, ou grupos que já se encontram em patamares mais consolidados de aprendizagem). Essa flexibilidade pode conferir maior potencial à proposição de rotinas, como elementos que ajudam o professor a melhor conhecer seus alunos e a monitorar as modificações necessárias para que o planejamento inicial não se desencaminhe das metas mais relevantes inicialmente projetadas. (BREGUNCI, 2006, p. 33).

Os princípios citados por Bregunci (2006) dialogam com os relatos das professoras alfabetizadoras que destacam a rotina importante para as atividades de leitura e escrita, como podemos observar nos excertos a seguir:

[...] leitura diária, confecção de cartazes e plaquinhas informativas. (P1Q)

[...] acredito que a leitura diária do alfabeto facilita o aprendizado. (P9Q).

[...] procuro seguir rotina para dar segurança aos alunos, estabeleço combinados e o aluno precisa saber que pode confiar em sua professora. (P14E).

[...] a leitura do alfabeto; leitura de livros; escrita de nomes, tentativa de escrita. (P15Q).

[...] leitura do alfabeto família silábica, formação de palavras. (P17Q).

Diante dos relatos, as professoras apresentam algumas estratégias que auxiliam a sua prática pedagógica no processo de alfabetizar:

[...] eles fazem a janelinha das letras de várias formas que eles vão encontrando a letrinha, começo com atividades de pontilhados dessa letrinha, depois eles vão para família silábica da letra, lista de palavras que iniciam com a letra B. Atividades de ligar a letra ao objeto, encontram em jornais e revistas palavras que comecem com a família silábica do B de toda família, depois retomo com o alfabeto móvel para eles montarem palavrinhas com a letra B. (P10E).

[...] eu coloco vídeos para eles assistirem, vídeos voltados à alfabetização, depois usamos o caderno, eu trabalho com palavras e leitura. (P13Q).

[...] eu trabalho com um tema, uma palavra-chave fica mais fácil, eu acho que trabalhar com o todo confunde eles, é um processo mais demorado. Eu acho que trabalhar com a família silábica eles assimilam mais rapidinho. Depois que você já trabalhou uma certa quantidade de família silábica, eles já entenderam o mecanismo, assim o resto eles vão sozinhos. (P14E).

O processo de alfabetizar não é fácil, quanto mais para as iniciantes. Nesse sentido, é possível perceber, em seus relatos, que as professoras pesquisadas estão em busca de um caminho, de uma forma que auxilie sua prática. Carvalho, M. (2010) destaca que, no dia a dia, os professores geralmente procuram adaptar, inovar e criar formas de alfabetizar. Partindo de sua própria experiência, a autora ressalta que eles não estão em busca de um método estruturado, estão em busca de ensinar.

Frade (2006) ressalta que a organização do trabalho da leitura e da escrita necessita estar em sintonia com o que é próprio da idade da criança, de forma a criar contextos significativos, a trabalhar com temas que desafiem a criança, de modo a instigar a curiosidade e a vontade de aprender. Mortatti (2000) destaca que o ensino de forma monótona não desenvolve a energia intelectual da criança. A autora salienta que é papel do professor dar vida ao aprendizado, “[...] lançando mão de artifícios engenhosos e atraentes que despertem o gosto pela leitura” (MORTATTI, 2000, p. 208). Nesse contexto, as professoras alfabetizadoras pesquisadas estão inventando sua própria “cartilha”, como cita Carvalho, M. (2014), buscando observar e verificar o que realmente funciona para seus alunos. São esses desafios da prática que vão formando o profissional.

A próxima categorização trata sobre o que relatam as professoras e a sua formação.

4.4 A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: RELAÇÕES COM A PRÁTICA ALFABETIZADORA

Compreendemos que a prática alfabetizadora tem relação com a formação inicial e continuada dos professores. Ao questionarmos as iniciantes sobre sua formação durante a Graduação, descobrimos que as professoras que já possuíam o Magistério tinham em sua perspectiva de vida formar-se em Licenciatura em Pedagogia. Já as outras professoras foram conduzidas pela trajetória e algumas necessidades, como podemos observar nos excertos a seguir:

[...] caí na Pedagogia de paraquedas, não sabia o que era Pedagogia. (P4E).

[...] eu trabalhava em uma multinacional antes, e fui influenciada por uma amiga e uma prima em fazer Pedagogia. (P11E).

[...] para falar bem a verdade, fui fazer o curso de Licenciatura em Pedagogia por ser o mais barato. (P6E).

[...] antes de fazer Pedagogia, eu fiz Farmácia, depois fiz Pedagogia. (P10E).

[...] então eu fiz técnico de alimentos antes, pois minha mãe não me deixou fazer o Magistério e muito menos Pedagogia. Mas, quando eu casei, meu marido me apoiou e fui fazer Magistério e Pedagogia. (P14E).

Algumas professoras alfabetizadoras que se encontram em salas de alfabetização no município de Ponta Grossa possuem caminhos diferentes de chegada até o interesse pela licenciatura em Pedagogia e, conseqüentemente, pela formação como docente. Veiga (2008) esclarece que formar o docente é educar o futuro profissional para o exercício do Magistério, é uma ação a ser desenvolvida com um sujeito que terá como tarefa ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. A autora destaca que a formação inicial possibilita ao futuro professor adquirir conhecimentos iniciais que necessitam ser constantemente renovados. A formação inicial é, desse modo, o primeiro passo para transformar-se em profissional.

Ao tratar da formação inicial, Romanowski (2016) salienta que a formação frágil dos conhecimentos centrados apenas no campo das disciplinas faz pouca articulação com a prática profissional docente e com o cotidiano do espaço escolar. Essa falta de articulação dos conhecimentos curriculares das instituições superiores com o contexto da prática e da sala de aula foram identificados nos relatos das professoras alfabetizadoras iniciantes, como apontam os excertos seguintes:

[...] na minha formação inicial, houve algumas falhas, principalmente na alfabetização. (P13E).

[...] na Pedagogia, o conteúdo foi mais denso; na Pedagogia, as aulas são para formar professores para ensinar na Universidade. Faltaram na Universidade aulas para organizar o espaço da sala de aula, materiais, o que dificulta a docência na Educação Básica. (P7E).

[...] na Universidade, os conhecimentos levam para o que fazer, para que fazer. (P9E).

As colocações das professoras revelam suas angústias e, também, as lacunas que fizeram parte no processo de sua formação. Mesmo diante das falhas consideradas pelas professoras, elas buscam demonstrar interesse em outras formas de conhecimentos que supram suas dúvidas e suas dificuldades. Dessa forma, evidenciam a disposição de repensar sua prática culminando na formação continuada.

Na LDB N° 9.394/96, a formação continuada tem por finalidade assegurar aos profissionais da educação o aperfeiçoamento profissional, como explicitado no Art. 67 e no Art. 87, § 3º :

Art. 67 [dos profissionais da educação]. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público [...]. (BRASIL, 1996, n.p.).

Art. 87 [das disposições transitórias]. O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem: [...] III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância. (BRASIL, 1996, n.p.).

Essas afirmativas da Lei podem ser articuladas ao movimento de formação que a Secretaria Municipal de Ensino de Ponta Grossa destina aos seus professores, conforme os relatos das professoras alfabetizadoras quando questionadas sobre a participação em cursos e projetos de formação.

[...] a Prefeitura sempre está oferecendo curso de formação, palestras, sobre Matemática, Português. (P6E).

[...] sempre tem cursos para escolhermos. O último que fiz foi sobre as mídias no núcleo de tecnologia. (P8E).

[...] a Prefeitura tem possibilitado aos professores fazerem muitos cursos. (P10E).

[...] vou começar o Pacto. (P11E).

[...] fiz o Pacto. (P15Q).

Segundo Freire (1996), a formação continuada tem como objetivo o professor apropriar-se de saberes que conduzem à autonomia reflexiva, que irá contribuir com sua profissionalização e, conseqüentemente, com sua ação. “[...] a prática docente crítica, implica do pensar certo, envolve movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2001, p. 42-43).

Durante as entrevistas, foi possível coletar que as professoras também buscam o que Vaillant e Marcelo (2012) identificam como autoformação. É um momento que, de forma individual ou em grupo, os indivíduos assumem que precisam buscar seu próprio desenvolvimento profissional, ou seja, tornam-se sujeitos da sua própria formação. “[...] trata-se de um processo que conjuga a aquisição de saberes, a construção de sentido e transformação de si mesmo desenvolve-se nas práticas sociais e na vida” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 34).

[...] procuro me formar com os textos e livros de alfabetização que tem na escola. (P4E).

[...] o professor tem que buscar também, se ele está sentido dificuldade precisa ir buscar, não só ficar esperando. (P10E).

[...] quero estudar mais, fazer uma pós-graduação. (P15E).

[...] sempre procuro fazer cursos. (P9E).

A autoformação está presente no processo de novos conhecimentos profissionais do alfabetizador iniciante, trazendo para si o que Vaillant e Marcelo (2012) consideram aprendizagem do adulto, que se dá na vontade de forma-se, ocorrendo, assim, um movimento interno do professor em desejar ampliar saberes.

Partimos, nesse contexto, do pressuposto de que a formação continuada do professor só tem sentido quando os indivíduos são agentes de sua formação ao decidirem ampliar os seus conhecimentos, seja por meio de formação ofertada pelo campo de trabalho, seja pelo próprio interesse de novos desafios que constituíram sua prática. “[...] por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 2001, p. 43).

Quando questionadas sobre a contribuição da formação na prática alfabetizadora, as professoras pesquisadas relataram que os cursos e a procura por novas formas de práticas auxiliam e trazem mudanças. Os dados seguintes evidenciam esse pensar das professoras:

[...] então, o último curso que fiz aprendi a passar o texto das crianças no retroprojeto e mostrei aos alunos o texto deles e, assim, fomos lendo o texto exposto e fazendo as correções com a turma, foi mágico, eles viram a letrelinha deles ali. (P8E).

[...] conhecimentos valiosos que ajudam na prática. A partir do momento que eu penso no meu aluno, eu tenho que me formar, não posso ficar parada. (P9E).

[...] minha formação está caminhando junto às necessidades da minha prática. (P10E).

[...] eu comecei um curso na área de alfabetização para me ajudar na prática. (P13E).

[...] a formação contribui, possibilita novas ideias para você produzir com seus alunos, tira um pouco da angústia da prática. (P14E).

Contudo, uma das professoras alfabetizadoras questiona a contribuição que a formação continuada oferece para sua prática:

[...] a Prefeitura disponibiliza cursos para ajudar na prática, mas dificilmente é o curso que você quer ou precisa. Esses dias mesmo fui em um curso sobre questões étnicas, era para trabalhar um livro que foi lançado. A temática eram bonecas negras, não foi um curso que ajudou na minha prática. (P5E).

Nesse apontamento, emerge um conceito sobre formação continuada que tenha como ponto de partida as necessidades da prática dos professores.

4.5 REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

As professoras alfabetizadoras relataram que pensam sobre a prática pedagógica que realizam. Elas consideram as práticas como algo que as deixam satisfeitas ou insatisfeitas. Quanto a insatisfação, elas indicam que:

[...] temos alguns alunos com paralisia cerebral, autistas, que aprendem de forma diferente. Como trabalhar com crianças especiais, isso me deixa insatisfeita na prática. (P1E).

[...] turma com diferenças e ritmos de aprendizado, assim a prática fica insatisfeita. (P6E)

[...] às vezes sinto que estou impaciente com os alunos. (P2E).

[...] estou totalmente insatisfeita, preciso aprender muito. (P13E).

[...] percebo que a minha prática precisa ser mais dinâmica e criativa. Sinto falta disso, o que gera uma insatisfação no processo de alfabetizar. (P2E).

Diante dos excertos, podemos refletir que as professoras pesquisadas não estão satisfeitas com suas práticas e acabam por se sentirem inseguras, preocupadas e, em alguns casos, frustradas. Weisz (2002, p. 54) esclarece que há uma complexidade no processo da prática: “A prática pedagógica é complexa e contextualizada, e portanto não é possível formular receitas prontas para serem aplicadas a qualquer grupo de alunos: o professor, diante de cada situação, precisará refletir, encontrar suas próprias soluções e tomar decisões relativas ao encaminhamento mais adequado”.

As professoras pesquisadas indicam, em seus relatos, que refletem sobre o processo de aprendizado do aluno e sabem da importância de uma prática que vá ao encontro das necessidades dos alunos, concomitantemente aos desafios de superar suas próprias indagações de assumirem-se professoras, como seres que transformam as condições do aprender. Como afirma Freire (1996, p. 23), “[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se”. Para o autor, é necessário que os sujeitos se assumam como seres sociais e históricos, pois são indivíduos pensantes, comunicantes e capazes de transformar e criar realidades diferentes para si.

Nesse sentido, Martins (2012) destaca que o movimento de pensar criticamente, tanto de professores como das classes trabalhadoras, constrói novas formas de organização social e da relação com o conhecimento, pois a base do conhecimento passa a ser a ação prática que os sujeitos realizam de forma crítica, refletindo e organizando sua visão de mundo. Assim, as formas e as práticas de interação dos professores, dos alunos e dos conhecimentos emergem dos conflitos práticos e não se reduzem à causa e ao feito de conteúdo determinado.

As participantes da pesquisa demonstram que estão atentas às condições apresentadas em sala de aula, seja com relação aos alunos com necessidades especiais, seja com as formas que utilizam para planejar suas aulas, evidenciando que estão insatisfeitas por não se considerarem criativas e dinâmicas. Martins (2012) corrobora ao explicitar que as professoras refletem sobre sua prática quando percebem que não estão atingindo seus objetivos e que sua ação pedagógica precisa atender aos interesses e às necessidades de forma concreta. A autora destaca que as professoras percebem a necessidade de adaptação da sua prática tanto para alunos com dificuldades como para alunos com necessidades especiais.

Por meio da reflexão que realizam e das interrogações de sua prática alfabetizadora, as professoras mudam o pensar, o aprender e buscam conhecimentos para tornarem-se criativas, dinâmicas ao ensinar. Como pontua Freire (1983, p. 27), “[...] o conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito face ao mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção”. O autor esclarece que a reflexão crítica sobre o conhecimento de cada um faz se reconhecer, se perceber e conhecer as implicações que condicionam seu ato.

Em se tratando da transformação da realidade e das percepções de satisfação da prática das professoras, elas esclarecem que reformulam sua prática quando refletem sobre suas ações com os alunos, com o planejamento e com a própria necessidade. Elas relatam, também, sobre apresentar um mundo novo aos alunos, não só pela leitura das letras e pelo conhecimento delas, mas também no sentido de propiciar aos alunos sonhar com uma vida melhor, incentivá-los a buscar experiências e aprendizados. Para Freire (1996),

[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, deste modo, o autor atenta para o respeito do saber de experiência do educando. O ato de ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e a seguir escreveram as palavras. (FREIRE, 1996, p. 69).

Assim, as professoras alfabetizadoras iniciantes buscam mostrar aos seus alunos a leitura de mundo de Freire, incentivando por meio de reformulação da prática quando percebem a necessidade de movimentos de mudanças, como pode ser verificado nos excertos a seguir:

[...] o professor precisa investigar seu aluno, procurar meios que efetivem seu aprendizado, reorganizando assim a prática em sala de aula. (P16Q).

[...] apresentar esse mundo novo de aprendizado não é fácil, mas, quando se tem vontade de buscar mais sobre o conteúdo trabalhado, é satisfatório para a professora. (P11Q).

[...] fico satisfeita com a prática quando vejo aquele aluno que não estava conseguindo, que está difícil, de repente aprendeu a escrever o nome. (P8E).

Tendo em vista os excertos, é possível identificar que as professoras alfabetizadoras iniciantes desta pesquisa fazem um percurso significativo de sua prática ao refletir e constatar que precisam reformulá-la. Pérez-Gómez (1992) frisa que o professor atua em um meio complexo, em um cenário vivo e mutável com muitos fatores e situações de aprendizagem que requerem uma forma singular de atuar. O relato das professoras indicam que elas ficam satisfeitas com sua prática quando realizam um trabalho reflexivo que visa o aprendizado do aluno, procurando reorganizar sua prática alfabetizadora.

Contudo, a reflexão é um meio que os professores encontram no contexto escolar para refletir sobre os objetivos propostos, sobre o conteúdo, o planejamento e o conhecimento científico os quais fazem parte da sua prática pedagógica. Veiga (2012) destaca que, para ensinar, é preciso refletir sobre o contexto social no qual o professor se encontra, pois a ação educativa não se faz em uma linearidade, mas ocorre em um conjunto de compartilhamentos. “Uma reflexão sobre a intencionalidade do ensino é uma reflexão sobre o destino do educando, sobre a posição que ocupa na instituição educativa e na sociedade, sobre as relações entre os seres humanos” (VEIGA, 2012, p. 20). Os relatos das professoras evidenciaram a preocupação com o ato de ensinar e modificar sua prática alfabetizadora.

Os excertos a seguir evidenciam que a reflexão da prática é uma constante na trajetória das professoras alfabetizadoras iniciantes que fizeram parte desta pesquisa:

[...] tem momentos em sala de aula que me levam ao confronto de estar fazendo certo ou não: “Será que estou fazendo o melhor?”. Procuro trazer jogos simples com tampas de garrafas, papel cartão, atividades com materiais concretos para auxiliar a prática, vejo que precisam disso. (P4E).

[...] procuro trazer desafios para os alunos, jogos, trazer atividades concretas, assim percebo que eles conseguem realizar as atividades. (P7E).

[...] o aluno passa duzentos dias na escola, ele tem que aprender, ele não pode sair sem aprender nada, eu preciso fazer algo, preciso estimular de alguma forma. Então, eu me cobro muito e penso muito sobre o aprender dos alunos. (P9E).

É possível identificar com os excertos que as professoras reconhecem a necessidade de uma reflexão fundamentada no conhecimento científico, a qual fornece elementos para enriquecer a prática docente. Nessa dimensão, percebemos que a reflexão sobre a prática possibilita a docente esclarecimentos sobre sua ação frente aos seus alunos, destinando-se a refletir de como trazer para a sala de aula atividades que propiciem aos alunos refletir e aprender o conteúdo, não por meio de um único método. Para Santos (1992, p. 134), “[...] apesar das dificuldades e obstáculos colocados pela escola, não há dúvida de que o movimento prático dos trabalhadores do ensino tem avançado em direção à ampliação das relações sociais de tipo novo no interior da escola”, possibilitando aos professores novas relações e reflexões sobre seu papel de agente educacional, realizando práticas alternativas que integrem e desenvolvam as habilidades dos alunos.

Diante disso, Martins (1996) colabora que a reflexão propicia ao professor sair da concepção da teoria como guia da sua ação prática, e perceber que a teoria é a expressão da sua ação prática. As formas de alfabetização necessitam, portanto, de reflexões e de diversidades, pois os sujeitos não aprendem em uma linearidade, mas, sim, em formas e perspectivas diferentes. É fundamental, desse modo, a percepção de que o conhecimento precisa ser

construído com o educando, e não no processo transmissão-assimilação de um método comum a todos.

Assim sendo, apresentamos nos parágrafos seguintes as considerações finais desta pesquisa, as quais propiciaram reflexões e novos questionamentos sobre a alfabetização, a prática pedagógica e a inserção da professora alfabetizadora iniciante em relação aos desafios frente ao contexto escolar e suas múltiplas facetas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apresentou-se a partir das indagações da minha vivência como professora alfabetizadora iniciante, dos conflitos produzidos na minha prática pedagógica que me possibilitaram refletir sobre o quão iniciar na docência se faz desafiador. Somei meus conflitos aos das minhas colegas professoras alfabetizadoras que, assim como eu, buscavam formas de aprender a alfabetizar.

Chegamos, então, ao momento de finalização da pesquisa, não no sentido de que a discussão se esgotou, já que, no decorrer da investigação, novas indagações suscitaram e motivaram muitos olhares e reflexões sobre a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras iniciantes.

No intuito de buscar respostas às primeiras indagações, examinamos que o processo de produção da prática pedagógica de professoras alfabetizadoras iniciantes perpassa pela compreensão de que as práticas se efetivam em uma inserção profissional, que se faz, algumas vezes, em períodos de inseguranças, incertezas, medos instabilidades e desafios. Como também se fazem no processo de socialização com os colegas de trabalho, o ambiente, visto que o professor desenvolve a sua atuação na escola, a qual não é um espaço neutro. A socialização é, nesse sentido, fundamental para evitar que o iniciante sofra um processo de isolamento profissional, o qual pode ocasionar até a desistência da docência.

As relações entre os sujeitos passam por influências tanto pessoais quanto estruturais. As professoras desta pesquisa evidenciaram que as suas práticas se fazem em elementos macro que estão além da sala de aula, que vão sendo constituídas e determinadas por questões políticas, sociais e culturais.

Desvelamos que muitos são os fatores que vão se fazendo no constituir da prática alfabetizadora iniciante, e o processo de produzir a prática pedagógica vai se fazendo, como explicita Martins (1996), da seguinte forma: a prática não é guiada pela teoria, mas, sim, a teoria é a expressão da ação na prática. Diante disso, compreendemos que a prática alfabetizadora das professoras pesquisadas foi sendo delineada a cada determinante, desafio, estratégias e reflexões da prática alfabetizadora.

Identificamos que muitos são os determinantes externos e internos que fazem parte da prática pedagógica das professoras alfabetizadoras iniciantes, os quais foram destacados pelas docentes. Entre os determinantes internos, encontram-se o descobrir se possuem perfil para serem alfabetizadoras, enfrentar suas aflições, como também entender se gostam do processo de alfabetizar. Quanto aos determinantes externos, identificamos que quatro professoras

escolheram as salas de alfabetização para iniciar sua carreira docente, enquanto treze professoras relatam que não tiveram autonomia para escolha de turma, e foram destinadas às turmas de alfabetização pela equipe gestora. Isso nos faz pensar que algumas professoras iniciantes não se sentem preparadas para atuar com a alfabetização. Foi possível identificarmos que os determinantes de políticas e de programas também fazem parte da constituição da prática alfabetizadora, seja para enriquecer suas experiências, como é o caso do PNAIC, seja para limitar sua prática e seu planejamento, como as DCN e a ANA, os quais, segundo as docentes, são uma forma de regular o professor e seu trabalho.

As professoras alfabetizadoras iniciantes indicaram, em suas contribuições, que a prática alfabetizadora se faz por desafios, os quais examinamos com o objetivo de pontuar como eles são vivenciados pelas docentes, sendo eles: a escolha de métodos, a superação da insegurança, organizar rotinas, entre outros. Constatamos que as professoras buscam um método de alfabetizar até como forma de suprir a insegurança em relação ao planejamento, a organização da rotina e para contribuir com sua prática alfabetizadora. Consideramos que os desafios que as alfabetizadoras enfrentam no cotidiano fazem com que elas se apoiem em formas que as auxiliem. Além dos desafios da prática, as docentes encontram aqueles que precisam de maturidade e experiência de vida para que elas possam resolver, entre eles a realidade do aluno, a indisciplina, o dialogar com os pais. São desafios que se fazem presentes a todo momento no contexto escolar. Desse modo, os desafios não são só o conhecimento científico e a prática pedagógica, aqueles inerentes ao social também vão constituindo e colaborando para a profissionalização docente.

Ao examinarmos as estratégias da prática alfabetizadora, percebemos que as professoras realizam um movimento dentro do contexto escolar, seja na busca por pares, seja na troca de atividades, de ideias e de materiais. Elas estão, dessa maneira, sempre dispostas a aprender com suas colegas. A realização do movimento de buscar algo que auxilie sua aula é denominado por Santos (1992) como relação do *tipo novo*. É por meio desse compartilhar e sanar dúvidas que as práticas alfabetizadoras vão sendo constituídas pelas professoras pesquisadas. Elas também utilizam a internet com objetivo de procurar atividades e acessar *blogs* e *sites* educacionais que auxiliem em sua prática alfabetizadora. Martins (1996) pontua que, assim, se altera a forma de pensar e agir, é um movimento em busca de recursos que auxiliem as demandas do cotidiano escolar, possibilitando às professoras iniciantes novas relações com o conhecimento.

Desvelamos que a formação inicial e continuada são fundamentais para a prática alfabetizadora. Em relação à formação inicial, os conhecimentos construídos em contexto universitário são referências basilares, pois os elementos compartilhados no ambiente

acadêmico propiciam processos formativos sobre os fundamentos da alfabetização, a psicogênese da língua, a didática, entre outras áreas que auxiliam na formação docente. Por mais que algumas professoras considerem que a formação inicial possui lacunas, é necessário salientar que o papel da universidade é essencial na formação dos professores.

Quanto à formação continuada, identificamos que, para suprir as lacunas da Graduação, as alfabetizadoras iniciantes buscam por cursos para auxiliar as suas demandas e os desafios que encontram em sala de aula. As alfabetizadoras iniciantes procuram fazer os cursos oferecidos pela Secretaria de Educação, como também realizam formação por meio da *internet* com cursos *online*, ou mesmo pagam por especializações que possam contribuir com seu crescimento profissional. Identificamos, desse modo, que as alfabetizadoras iniciantes estão em busca de formação, seja ela oferecida pelo seu ambiente de trabalho, seja por meio de seus anseios e reflexões sobre a necessidade de continuar o processo de formação.

Evidenciamos, durante a análise dos dados, que as professoras alfabetizadoras iniciantes refletem sobre a prática, pontuando momentos de satisfação e de insatisfação com a ação docente. Quanto à insatisfação, foi possível percebermos que o sentimento está relacionado à preocupação com os alunos especiais, com ritmos diferentes de aprendizagem, com a falta de paciência com os alunos. A insatisfação está vinculada, dessa forma, à insegurança e à inexperiência, pois ficou nítido o incômodo delas com a pressa de aprender mais, em dinamizarem a prática, em serem criativas para que, assim, possam suprir as necessidades dos alunos. Diante desses elementos, compreendemos que a insatisfação é por conta do pouco tempo em sala de aula, que acaba deixando as docentes frustradas, pois não sabem como fazer e o que fazer – elas estão aprendendo a cada dia a ser professoras. Assim, trazemos as sábias palavras freirianas: “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1995, p. 58).

Nessa esteira, as professoras alfabetizadoras iniciantes desta pesquisa estão se fazendo docentes, aprendendo a cada dia, como realizar sua prática, suprir suas lacunas de formação. As reflexões feitas por meio da insatisfação demonstram que elas estão incomodadas com sua situação e procuram, no ato reflexivo, elementos que auxiliem sua ação pedagógica e, assim, possam chegar à satisfação da sua prática. A satisfação da prática ocorre, segundo as participantes, quando percebem que seus alunos alcançaram os objetivos propostos, que estão conseguindo realizar as atividades.

Diante dos relatos, desvelamos que o processo de produção da prática pedagógica de professoras alfabetizadoras iniciantes do município de Ponta Grossa está se constituindo por meio das trocas de experiências, em movimentos de buscas de conhecimentos, seja por formação oferecida pela rede, seja por especializações financiadas pelas docentes. A internet também é uma aliada nos planejamentos, em atividades alfabetizadoras, contribuindo significativamente com sua prática.

Consideramos que os achados desta pesquisa responderam algumas indagações, mas também propiciaram novas questões as quais acreditamos que precisam ser respondidas com novos estudos. Ao pensarmos sobre as práticas pedagógicas alfabetizadoras, indagamos: O que determina a permanência ou não do professor iniciante na docência na alfabetização? Quais os conhecimentos necessários para a formação do professor alfabetizador? Como esses conhecimentos poderiam ser abordados na formação inicial? Perguntamos também: Como os estágios poderiam contribuir para a formação do professor alfabetizador, considerando que os estudos apontam que os professores iniciantes são indicados a assumirem turmas de alfabetização? Como se dá a prática pedagógica do professor alfabetizador iniciante a partir dos determinantes internos e externos?

Outra questão que emerge das reflexões desta pesquisa se refere à importância de programas de inserção profissional e projetos que auxiliem a professora alfabetizadora iniciante. Nesse sentido, indagamos: Como as instituições públicas se organizam para atender ao professor iniciante alfabetizador? Assim, as nossas indagações ampliam-se a cada nova leitura, diálogos e descobertas sobre a prática pedagógica do alfabetizador iniciante. Constatamos, portanto, que o caminho é longo e novas interrogações serão para o todo sempre, pois, como seres humanos, somos inacabados, e o inacabamento faz-se no querer sempre mais e querer saber mais.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond. **No meio do caminho**. Poema de Carlos Drummond de Andrade, Alguma Poesia, 1930.
- ANDRÉ, Marli. Inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência. In: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 38., 2017, São Luís. **Anais eletrônicos...** São Luís: UFMA, 2017. Disponível em: <http://www.38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoencom_38anped_2017_gt08i_textomarlyandre.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 2. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação**. Lisboa: Porto Editora, 1994.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA): documento básico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.
- _____. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm>. Acesso em: 23 jun. 2018.
- _____. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, n. 120-A, edição extra, p. 1-7.
- _____. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação**. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>. Acesso em: 25 maio 2018.
- _____. Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 dez. 2010b. Seção 1, p. 34.
- BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. Organizando as classes de alfabetização: processos e métodos. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena. (Orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 30-33.
- BROOKS, Rachel; TE RIELE, Kitty; MAGUIRE, Meg. **Ética e pesquisa em Educação**. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2017.
- CAETANO, Edson; NEVES, Camila Emanuella Pereira. O universo feminino da sala de aula: O trabalho marcado pela questão de gênero. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 1, p. 60-77, jan./jun. 2011.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROXO, Roxane. (Org.). **Alfabetização e**

letramento: perspectivas linguísticas. Campinas SP: Mercado de Letras, 1988. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade). p. 61-86.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, p. 9-27, 1998.

CARTAXO, Simone Regina Manosso. Demandas para a formação inicial de professores alfabetizadores. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lucia Oliver. **Práticas de formação de professores da Educação básica à Educação Superior**. Curitiba: PUCPress, 2016. p. 71-84.

CARTAXO, Simone Regina Manosso; MIRA, Marília Marques. Professores principiantes e seu desenvolvimento profissional: o caso dos professores alfabetizadores. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL A DOCÊNCIA, 4., 2014, Curitiba. **Anais...**Curitiba: UTFPR, 2014. p. 1-13.

CARTAXO, Simone Regina Manosso; ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lucia Oliveira. Tensões e Prioridades no processo de formação continuada do alfabetizador. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 861-880, set./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i3.0020>

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar:** um diálogo entre a teoria e a prática. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Alfabetizar e letrar:** um diálogo entre a teoria e a prática. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2010.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reforma da instrução pública. In: TEIXEIRA, Eliane Maria Lopes; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte :Autentica, 2000. p. 226-239.

CARVALHO, Michele Elias de. **A relação entre a concepção de escrita e a mediação das atividades de produção textual:** um estudo de caso da prática do professor alfabetizador. 2013. 224 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2013.

CASTORIADIS, Cornelius. **A experiência do movimento operário**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

COLELLO, Silvia Mattos Gasparian. **Alfabetização em questão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

_____. Sentidos da alfabetização nas práticas educativas. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Cristina Alves da Silva. (Orgs.). **Alfabetização e seus sentidos:** o que sabemos, fazemos e queremos? Marília: Oi cina Universitária; São Paulo: UNESP, 2014. p. 169-186.

CORREA, Priscila; PORTELLA, Vanessa Cristina Máximo. As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: uma visão. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 15 n. 2, p. 223-236, 2012.

CRISTO, Beatriz Kohn de. **Diálogo entre o ensino e a aprendizagem da língua escrita no 1º ano do ensino fundamental**. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2013.

CUNHA, Antonio Camilo. **Ser professor: bases de uma sistematização teórica**. Chapecó: Argos, 2015.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. 5. ed. Campinas São Paulo: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

CUNHA, Maria Isabel; BRACCINI, Marja Leão; FELDKERCHE, Nadiane. Inserção profissional, políticas e práticas, sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 73-86, mar. 2015.

DECIETE, Nilce. **Tecendo os sentidos de alfabetização: repercussões do letramento e as relações de ensino em foco**. 2013. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan./jun. 2014.

ELEUTERIO, Paula Francimar da Silva. **O planejamento da prática pedagógica do professor alfabetizador: marcas da formação continuada (PNAIC)**. 2016. 152 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

FARIAS, Andrea Torres Vilar de. **O discurso e a prática pedagógica do professor alfabetizador em aulas de leitura**. 2013. 224 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

FERNANDES, Ana Paula Sabchuk. **A aprendizagem da leitura e da escrita por alunos da zona rural seguindo os parâmetros do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic)**. 2016. 193 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

FERREIRA, Grazielle Aparecida de Oliveira. **Formação continuada de professores alfabetizadores na perspectiva do letramento: um (re) significar da prática docente?**. 2014. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

FERREIRA, Zeni de Oliveira Muniz. **A alfabetização e os desafios para o professor recém-formado**. 2017. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Comunicação, Educação e Humanidades da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mario Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Formas de organização do trabalho de alfabetização e letramento. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena. (Orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 38-43.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. (Orgs). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 169-188.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

_____. **A educação na cidade**. Prefácio Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres: notas de Visconde Chel. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. **Educação e Mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 23).

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2002.

GARCIA, Regina Leite. **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GONÇALVES, Gláucia Signorelli Queiroz. **Inserção profissional de Egressos do PIBID: Desafios e Aprendizagens no Início da Docência**. 2016. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Coord.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto, 1995. p. 31-78. Disponível em: <<http://www.bibliotekevirtual.org/.../3724-sobrevivendo-ao-inicio-da-carreira-docente-e-pe>>. Acesso em: 22 nov. 2016.

JORDEL, Karl Øyvind . Structural and personal influence in the socialization of beginning teachers. **Teaching and Teacher Education**, Amsterdam, v. 3, n. 3 p. 165 -177, 1987.

KOWARZIK, Schmied Wolfdietrich. **Pedagogia dialética de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

LACERDA, Luanna de Sousa. **Desafios da prática do professor alfabetizador na Educação de Jovens e Adultos**. 2016. 68 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2016.

LAROCCA, Priscila; ROSSO, Ademir; SOUZA, Audrey Pietrobelli. A formulação dos objetivos de pesquisa: uma discussão necessária. **RBPG - Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 3. p. 118-133, mar. 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, jan./jun. 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCACHINSKI, Elci Schroeder. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a formação de professores para a prática alfabetizadora com alunos com deficiência.** 2015. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2015.

LUSTOSA, Irene Nunes. **O “Prêmio Professor Alfabetizador” como política de remuneração meritocrática: o que pensam professores, gestores educacionais e dirigentes sindicais.** 2013. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

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

MARIANO, André Luiz Sena. **A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPED e do Endipe.** 2006. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

MARIANO, Lidiane Malheiros. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic): provocações e possíveis mudanças da formação continuada à prática do professor alfabetizador.** 2016. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso Do Sul, Paranaíba, 2016.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **A didática e as contradições da prática.** Campinas: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógica).

_____. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Didática: o ensino e suas relações.** Campinas: Papirus, 1996.

_____. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática: o ensino e suas relações.** 18. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 77-114.

_____. **Didática teórica, didática prática: para além do confronto.** 4. ed. São Paulo: Loyola, 1995.

MASCARENHAS, Selma Mendes Souza. **O curso de Pedagogia: o que dizem os egressos sobre o seu lugar de professor alfabetizador.** 2015. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015.

MIRA, Marília Marques; AKSENEN, Elizangela Zarpelon. Processos de inserção à docência nos planos municipais de educação: um estudo exploratório. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED - ANPED SUL, 11., 2016, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/201511/EIXO6_MARILIA-MARQUES-MIRA-ELISÂNGELA-ZARPELON-AKSENEN.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2017.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** Texto da conferência do seminário “Alfabetização e letramento em debate”, 2006. (versão digital). Disponível em:

<http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

_____. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: UNESP: CONPED, 2000.

MOURA, Taís Aparecida de. **Práticas de alfabetização de professoras alfabetizadoras iniciante e experiente no 1º ano do Ensino Fundamental**. 2016. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2016.

NÓVOA, Antonio. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo** - Nada substitui o bom professor. Palestra feita no SINPRO, SP, 2006. Disponível em <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2017.

PAPI, Silmara Oliveira Gomes. **Professoras iniciantes bem-sucedidas: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional**. 2011. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

PAPI, Silmara Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, dez. 2010.

PÉREZ, Carmem Lúcia Vidal. Alfabetização: um conceito em movimento. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges. (Orgs.). **Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes**. São Paulo: Cortez, 2008. P. 178-201.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático reflexivo do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ROETHIG, Camila. **Percepções de professores iniciantes de Geografia sobre o trabalho de campo na escola** – Um estudo de caso. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2016.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Conhecimentos pedagógicos nos cursos de licenciatura e a base comum de formação de professores. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin *et al.* **Práticas de formação de professores da Educação básica à Educação Superior**. Curitiba: PUCPress, 2016. p. 47-69.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Omilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo estado da arte em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lucia Oliver. Desafios formação de professores iniciantes. **Páginas de Educación**, Montevideo, v. 6, n. 1, jun. 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Oder José. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas: Papirus, 1992. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

_____. **Fundamentos sociológicos da educação**. Belo Horizonte: FUMEC, 2005.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma.

Profesorado - Revista de currículum y formación del professorado, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <<https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2018.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Professores em início de carreira: as dificuldades e descobertas do trabalho docente no cotidiano da escola. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís. **Anais eletrônicos...**São Luís: UFMA, 2017. Disponível em:

<http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoencom_38anped_2017_gt08_i_textokatiacurado.pdf>. Acesso em: 22 maio 2018.

SILVA, Maria Celeste Marques. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, Maria Teresa. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 54-60.

SILVA, Mendes Solange Lemes da. **Práticas formativas em Mato Grosso sob o olhar de professores iniciantes**. 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2015.

SOARES, Fabiano Francisco. **A formação continuada de professores alfabetizadores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

SOARES, Magda. **A alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2003.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. 7. reimp. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. Alfabetização: o saber o fazer e o querer. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina da Silva. (Orgs). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Unesp, 2014. p. 27-35.

SOUSA, Petrucia Kelly Oliveira. **A escola como locus de formação, reflexão e ressignificação de saberes: Uma experiência compartilhada com professoras alfabetizadoras**. 2014. 116 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística e Ensino) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; BRANDINI, Regina Celia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 73, p. 209-242, dez. 2000.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto; SILVA, Nivaldo. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: pesquisa qualitativa em educação**. 15. reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VEENMAN, Simon. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, 1984.

VEIGA, Ilma, Passos Alencastro. Organização Didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediatista. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Aula**: Gênese, dimensões, princípios e práticas. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2011. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p. 267-298.

_____. **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. São Paulo: Papirus, 2008.

_____. Repensando a didática. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Didática**: uma retrospectiva histórica. 29. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012. p. 33-74.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

WINKELER, Maria Silvia Bacila. A formação continuada do professor alfabetizador no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lucia Oliveira; CARTAXO, Simone Regina Manosso. **Práticas de formação de professores da educação básica à educação superior**. Curitiba: PUCPress, 2016. p. 157- 169.

APÊNDICE A – Carta de apresentação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

Prezada Professora Alfabetizadora,

Eu, Josemary Scos, mestranda da Universidade Estadual de Ponta Grossa, residente na cidade de Ponta Grossa PR, estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada “A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA ALFABETIZADORA INICIANTE”. Nesse trabalho de investigação, tenho como orientadora Simone Regina Manosso Cartaxo, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa- PR.

A sua colaboração ao responder às questões serão essenciais para a elaboração da pesquisa cujo objetivo é examinar as práticas pedagógicas da professora alfabetizadora iniciante a fim de evidenciar como ela é produzida pelas professoras da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa. Dessa forma, solicitamos as suas valiosas contribuições, assim como a sua disponibilidade para responder ao questionário. Não é necessário identificar-se. Informo que você poderá ter acesso a qualquer momento aos dados da pesquisa. Acerca de esclarecimentos de eventuais dúvidas, e-mail: josyscos@hotmail.com.

Eu me comprometo em utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados poderão ser veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação.

Desde já agradecemos a sua dedicação e colaboração,

Mestranda Josemary Scos
Professora Dr.^a Simone Regina Manosso Cartaxo

APÊNDICE B - Modelo do questionário

Questionário de pesquisa

1- Ano de nascimento? _____

2- Gênero?

Feminino () Masculino () Outro ()

3- Qual sua área de formação profissional?

() Magistério Ano de conclusão _____

() Licenciatura em Pedagogia Ano de Conclusão _____

() Outra área. Especifique. _____

4- Possui alguma especialização?

() Não () Sim. Especifique a área _____
Ano de conclusão

5- A sua contratação na rede de ensino foi através de?

() Concurso público () Teste seletivo () Outras. Qual? _____

6- Há quanto tempo atua na alfabetização?

() Um ano () Dois () Três () Outros. Quantos? _____

7- Qual sua carga horária na escola?

() 10 horas () 20 horas () 40 horas () Outros. Qual? _____

8- Há quanto tempo atua nesta escola?

() 1 ano () 2 anos () 3 anos () Mais de 3 anos. Quantos? _____

9- Relate os motivos que levaram você a assumir a função de alfabetizadora nesta escola.

10 – Cite os principais desafios/dificuldades que você encontrou como alfabetizadora iniciante.

11- Com quem/como você costuma resolver as dificuldades e obter auxílio para realizar o planejamento da sua prática como professora alfabetizadora?

12- Descreva algumas práticas que você considera importantes e que realiza diariamente para alfabetizar seus alunos.

13- Que recursos você utiliza para planejar as suas aulas?

14- Utiliza algum suporte/ ferramenta tecnológica para pesquisar sobre suas aulas?

() Blogs () Sites educacionais () Revista

() Outros. Quais _____

15- Participa ou participou de alguma formação (curso, projeto) de alfabetização?

() Não () Sim. Qual _____

16 – Assinale os itens abaixo que você teve em sua formação e que efetivamente contribuíram para sua prática alfabetizadora.

(PODEM SER ASSINALADAS ATÉ 5 ALTERNATIVAS)

- () Fundamentos da Educação
- () Fundamentos da alfabetização
- () Psicogênese da língua escrita
- () Didática/Metodologia de ensino
- () Técnicas de ensino
- () Organização do espaço e tempo de alfabetização
- () Desenvolvimento infantil /concepção de infância
- () Ampliação da visão de mundo
- () Orientação sobre relação professor – aluno
- () Desenvolvimento da capacidade de elaboração de materiais didáticos
- () Sugestões de estratégias e atividades pedagógicas
- () Desenvolvimento de segurança pessoal na condução do trabalho pedagógico

17- Complemente as respostas sobre a prática da professora alfabetizadora iniciante fazendo os comentários que desejar.

APÊNDICE C - Roteiro para entrevista semiestruturada

1- Como foi sua formação e experiência docente durante a graduação?

2 – Qual foi seu percurso até chegar à escola?

*concurso, indicação, teste.

*Sua experiência.

* Sua história de vida.

* História de sua formação.

3- Quando você começou a trabalhar na sua primeira escola, o que você sentiu?

* Em relação ao espaço?

* As crianças, conte como foi.

* Fale um pouco das dificuldades.

4- Porque você assumiu a turma de alfabetização? Como você começou a alfabetizar?

* Onde você aprendeu a alfabetizar?

* Onde você aprendeu o planejamento?

* Quem te ajuda no planejamento?

* Onde busca ideias para o planejamento?

5- Utiliza experiências de outros profissionais? Tem lembranças de como você foi alfabetizada?

* O que a professora, fazia que atividades fazia.

* De livros, cadernos.

6- Como tem sido sua formação? Como a formação tem dialogado com a prática?

* Cursos

7- Como você organiza o seu dia a dia?

* Conte um pouco das atividades de alfabetização.

* Conte um pouco da sua rotina alfabetizadora.

* O que te ajuda?

8- Tem algo em sua prática que você não está satisfeita? Por quê?

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para as professoras

**CARTA PARA OBTENÇÃO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
PESQUISAS QUE ENVOLVAM: ADULTOS, QUESTIONÁRIOS E ENTREVISTAS**

PREZADO(A) PROFESSOR(A),

Eu, JOSEMARY SCOS, portadora do RG 8555.438-7, mestranda da Universidade Estadual de Ponta Grossa, residente na Rua Laudelino Gonçalves, 390, Ponta Grossa PR, estou desenvolvendo um estudo de pesquisa intitulado “A prática pedagógica da professora alfabetizadora iniciante”, com o objetivo de: Examinar as práticas pedagógicas da professora Alfabetizadora iniciante a fim de evidenciar como ela é produzida. Identificar e descrever as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras iniciantes. Demonstrar como se produz a prática pedagógica da professora iniciante na alfabetização. Nesse trabalho de investigação, tenho como orientadora a DOUTORA SIMONE REGINA MANOSSO CARTAXO, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa- PR.

Você será solicitado a responder um questionário e convidado a participar do grupo focal. Seu nome e sua identidade serão mantidos em sigilo. Os dados coletados serão utilizados somente na pesquisa, com o intuito de Examinar as práticas pedagógicas da professora Alfabetizadora iniciante a fim de evidenciar como ela é produzida. Somente participarão do grupo focal aqueles que se disponibilizarem ao final do preenchimento do questionário. Os grupos focais se realizarão em dias e horários agendados, conforme suas possibilidades.

Riscos e benefícios: não há existência de riscos, tendo em vista que a pesquisa não é de natureza experimental, mas de caráter heurístico. Não haverá exposição da identidade dos participantes, tanto no questionário quanto no grupo focal. Quanto aos benefícios você estará colaborando para refletir e examinar como se produz a prática pedagógica da professora alfabetizadora iniciante nas Escolas Municipais de Ponta Grossa.

Sua participação é voluntária e você tem o direito de não aceitar e se recusar a participar a qualquer momento, sem nenhuma restrição ou punição. Sua identidade será preservada em todas as informações publicadas e escritas.

Informo que o senhor ou a senhora tem garantia plena de acesso e esclarecimento de possíveis dúvidas. Caso tenha alguma dúvida sobre a ética na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) na Av. Carlos Cavalcanti, 4.748- BLOCO M- Sala 100 - Campus Universitário CEP:84030-900- Ponta Grossa-PR, ou pelo telefone 42 3220-3108, horário de atendimento de segunda a sexta das 8h às 12h.

O senhor(a) tem o direito de ser mantido(a) informado(a) sobre os resultados da pesquisa, e, caso seja solicitado, darei todas as informações solicitadas.

Eu me comprometo em utilizar esses documentos somente para aprofundamento de pesquisa e os resultados poderão ser veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos.

A seguir, está o termo de consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado nenhuma dúvida. Agradeço desde já a atenção dispensada, qualquer dúvida sobre a pesquisa entre contato pelo e-mail: josyscos@hotmail.com ou pelo telefone (42) 98825 74 79.

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação



COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Av. Gen. Carlos Cavalcanti, 4.748 – CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 12
Campus Uvaranas, Ponta Grossa. Fone: (42) 3220-3108. E-mail: seccoep@uegp.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Mediante os termos que li ou que foram lidos para mim, acredito estar plenamente informado e consciente quanto ao que descreve o estudo: “A prática pedagógica da professora alfabetizadora iniciante”.

Comuniquei à mestrandia Josemary Scos, a minha decisão de participar desta pesquisa, livre e voluntariamente. Ficou claramente expresso e entendido quais são os desígnios da pesquisa, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

E, ainda, que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e direitos de esclarecer minhas dúvidas a qualquer instante. Entendo que minha identidade permanecerá confidencial e que posso sair do estudo a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Nestes termos de consentimento, fica livre e esclarecida qualquer dúvida. E que será acordado em duas vias, sendo uma de posse do entrevistado(a) e outro do pesquisador.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

RG _____

Fone: _____

Endereço: _____

Data: ____/____/____

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP

FACULDADE SANT'ANA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA ALFABETIZADORA INICIANTE

Pesquisador: Josemary Scos

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 65087517.5.0000.5694

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.083.564

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa pretende verificar a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras iniciantes lotadas na Rede Municipal de Ensino a fim de observar como trabalham com a alfabetização.

Objetivo da Pesquisa:

Examinar a prática pedagógica da professora alfabetizadora iniciante a fim de evidenciar como ela é produzida. Desvelar os elementos que influenciam o processo de produção da prática pedagógica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa não oferece riscos pois não haverá exposição dos participantes durante nem mesmo depois da pesquisa. Quanto aos benefícios proporcionar reflexões acerca das práticas das professoras iniciantes bem como oferecer subsídios para repensar a atuação do professor alfabetizador iniciante.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é de extrema relevância por tratar-se de alfabetização uma área do conhecimento onde encontram-se grandes desafios para os educadores.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados.

Endereço: Rua Pinheiro Machado - nº 189

Bairro: CENTRO

CEP: 84.010-310

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3224-0301

E-mail: cep@iessa.edu.br

FACULDADE SANT'ANA



Continuação do Parecer: 2.083.564

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_867353.pdf	24/04/2017 21:44:47		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoModificado.pdf	24/04/2017 21:42:56	Josemary Scos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_JosemaryScos.pdf	15/02/2017 15:56:29	Josemary Scos	Aceito
Outros	AUTORIZACAO_PREFEITURA.pdf	15/02/2017 15:55:30	Josemary Scos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_JOSEMARY.pdf	15/02/2017 15:51:32	Josemary Scos	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_Josemary.pdf	15/02/2017 15:50:08	Josemary Scos	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 25 de Maio de 2017

Assinado por:
Analia Maria de Fatima Costa
 (Coordenador)

Endereço: Rua Pinheiro Machado - nº 189**Bairro:** CENTRO**CEP:** 84.010-310**UF:** PR**Município:** PONTA GROSSA**Telefone:** (42)3224-0301**E-mail:** cep@flessa.edu.br

ANEXO B - Autorização da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa



PREFEITURA MUNICIPAL DE PONTA GROSSA

CNPJ: 76.175.884/0001-87

Estado do Paraná

Exercício 2017

CÓPIA



CÓPIA

Processo 450529/2017

Interessados

Requerente: 257144 JOSEMARY SCOS

Protoc. em: 1052 SMARH - Departamento de Atendimento ao Cidadão.

Assunto: 2003 I - Autorização

Data Inicial: 14/02/2017 15:21

Local Inicial: 224 SME - Secretaria Municipal de Educação

Situação: Em trâmite

Resultado:

Observações: REF. AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Atenção: Somente serão prestadas informações referente ao processo com apresentação deste.

Telefone Protocolo: (042) 3220-1364 - Internet: <http://www.pontagrossa.pr.gov.br>

Consulta do andamento processual: <http://www.pontagrossa.pr.gov.br/consulta>

ANEXO C - Carta da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa



Secretaria Municipal de Educação

Avenida Visconde de Taunay, 950 – Ronda – Ponta Grossa – Paraná – CEP: 84.051-900 – Telefone: (042) 3901-7076

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que, a Professora Josemary Scos aluna de Mestrado da UEPG, está autorizada aplicar questionário para as professoras alfabetizadoras, assim como realizar entrevista e observação da prática de uma professora do 1º ano, Projeto de Pesquisa: “A prática pedagógica da Professora Alfabetizadora iniciante”.

Por ser verdade, firmo a presente declaração.

Ponta Grossa, 28 de junho de 2017.

Patricia ~~Lúcia Vosgrau~~ de Freitas
Supervisora de Gestão Pedagógica e de Ensino