



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS  
CÂMPUS ARARAQUARA - SP  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ESCOLAR**

**TAÍS APARECIDA DE MOURA**

**PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS  
INICIANTE E EXPERIENTE NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**



Araraquara/SP

2016

TAÍS APARECIDA DE MOURA

**PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS  
INICIANTE E EXPERIENTE NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Regina Guarnieri.

**Bolsa:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES/CNPq.

Araraquara/SP

2016

Moura, Taís Aparecida de  
Práticas de alfabetização de professoras  
alfabetizadoras iniciante e experiente no 1º ano do  
Ensino Fundamental / Taís Aparecida de Moura — 2016  
165 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) —  
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita  
Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Câmpus  
Araraquara)

Orientador: Maria Regina Guarnieri

1. Práticas de alfabetização. 2. Professor iniciante.  
3. Professor experiente. 4. Gestão da matéria e da  
classe. 5. Anos iniciais do Ensino Fundamental. I.

Título.

TAÍS APARECIDA DE MOURA

**PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS  
INICIANTE E EXPERIENTE NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Regina Guarnieri.

**Bolsa:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES/CNPq.

**Data da defesa:** 20/02/2016

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Regina Guarnieri  
Universidade.

---

**Membro Titular:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dirce Charara Monteiro  
Universidade.

---

**Membro Titular:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana Maria Giovanni  
Universidade.

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho a minha avó e meus avôs cuja saudade tem me acompanhado...

À minha querida vovó Zelina Gomes de Souza, minha analfabetina, que dominava como só a arte de viver. Casinha de madeira, vestido de chita e lenço no cabelo, doces lembranças.

Ao homem que gostava de andar de pés descalços por seu terreirão de café, meu avô Deusdete Alves de Souza que me proporcionou os natais mais belos, que toda criança deveria ter.

Ao meu avô Geraldo Pereira de Moura que só tenho a agradecer pela oportunidade de auxiliá-lo em seu processo de alfabetização depois dos 65 anos. Confesso que para mim foi um imenso privilégio, como neta e professora alfabetizadora.

## AGRADECIMENTOS

Meus mais sinceros agradecimentos,

A Deus por abençoar a minha vida, me conceder saúde e energia necessária para os estudos e, principalmente, por ter proporcionado o encontro com algumas pessoas que, de alguma forma, colaboram para eu realizar essa conquista.

Aos meus pais Cicero e Aparecida Moura por sempre apoiarem minhas escolhas e ao meu irmão Rafael Moura pelas horas de diálogos e reflexões sobre a educação. Estendo também meu agradecimento a todos meus familiares, principalmente, a minha avó Maria do Socorro de Lima Moura, que me inspirou a ser professora.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Regina Guarnieri, minha orientadora, que proporcionou muitos ensinamentos durante nossos encontros, considerando que sempre foi muito didática e respeitosa ao fazer suas considerações em relação à pesquisa e também por compartilhar de sua experiência e conhecimento sobre a educação escolar. Agradeço pela oportunidade de orientação, por me fazer crescer pessoalmente e profissionalmente, ajudando a superar minhas limitações, com paciência e carinho.

Ao CNPq, pela concessão da bolsa que foi importante para o desenvolvimento da pesquisa e incentivou a participação em congressos, seminários e apresentações de trabalhos acadêmicos.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dirce Charara Monteiro que aceitou o convite para compor a banca tanto de qualificação, quanto de defesa desse estudo. Quero agradecer pelo detalhamento nas correções e pelos encaminhamentos da pesquisa que foram de muita valia.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana Maria Giovanni, que também acompanhou minha trajetória na pesquisa. Muito obrigada pelos comentários feitos durante a qualificação, eles me deram segurança para não desistir e continuar acreditando que estou no caminho certo das escolhas que fiz profissionalmente.

Aos professores e professoras do Programa de Mestrado em Educação Escolar da Unesp da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, pelos ensinamentos e pela postura profissional.

À escola que me acolheu e possibilitou a realização desse trabalho. De forma singular, agradeço às professoras participantes da pesquisa pelas trocas, pela atenção e carinho, dando elementos fundamentais para essa dissertação.

À Maira Ricci, Gabriela Pizzolante e Rita de Kássia Cândido que, entre muitas conversas e desabafos na lanchonete da faculdade, contribuíram para minha formação enquanto pedagoga e ser humano.

Às amigas de toda uma vida Lahyssa Nineli e Jéssica Scuracchio, vocês são únicas, meu porto seguro.

Ao meu amigo Renan Ferraz e Yuri Fioravante pelo apoio com o inglês.

Em especial agradeço ao meu parceiro de vida Luciano Zeferino, que com sua alegria, paciência e perseverança, sempre teve uma palavra amiga e amorosa para me fortalecer nos momentos de loucura e desespero. Muito obrigada por tudo meu amor.

[...] se não dispomos sequer de critérios para pensar institucionalmente a educação, como pensar o educador? A formação do educador: não existirá aqui uma profunda contradição? Plantar Carvalhos? Como, se já se decidiu que somente eucaliptos sobreviverão?

(Rubem Alves, 1980, p.16)



## RESUMO

Com um olhar mais atento às práticas de alfabetização, no 1º ano do Ensino Fundamental, retratou-se neste estudo a atuação de duas professoras alfabetizadoras com tempos de docência diferenciados. Para tanto, a presente dissertação teve como objetivo investigar e analisar as práticas de alfabetização realizadas por uma professora iniciante e uma professora experiente, considerando os elementos da gestão da matéria e da classe presentes na interação das aulas de alfabetização. O referencial teórico baseou-se em autores como Gimeno Sacristán e Gauthier que fundamentam a prática docente, enquanto Huberman, Gonçalves, Marcelo Garcia, Guarnieri e Lima trouxeram subsídios para tratar das fases da docência e às práticas de alfabetização tiveram por base os estudos de Soares e Carvalho. A pesquisa qualitativa, de base empírica, foi desenvolvida numa escola estadual do interior do Estado de São Paulo, norteadas pela seguinte problemática: Como as professoras alfabetizadoras iniciante e experiente realizam suas práticas de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Quais são os elementos da gestão da matéria e da classe que estão presentes na interação das aulas de alfabetização? Utilizou-se como instrumentos de coleta de dados a observação das aulas realizadas pelas professoras iniciante e experiente, num período de três meses e realizou-se uma entrevista semiestruturada. Os dados obtidos foram organizados em três eixos temáticos: A natureza do processo de alfabetização; A gestão da matéria e os aspectos significativos para alfabetizar; A gestão da classe e o estilo de alfabetizar. A partir de uma análise comparativa, os resultados revelaram que o tempo de docência acaba influenciando no encaminhamento da gestão da matéria, mas não é um fator determinante na gestão da classe, sendo que entre as práticas de alfabetização da iniciante e experiente há mais diferenças, do que semelhanças. Constatou-se o quão complexo é o tema da alfabetização, o que confirma a hipótese levantada nessa pesquisa, ou seja, ambas as professoras apresentaram dificuldades para alfabetizar. Conclui-se que, seja o professor iniciante ou experiente, é preciso haver comprometimento com suas escolhas, condutas e manejo do ensino, porque não dá para aceitar improvisações e tentativas no processo de alfabetização.

**Palavras-chave:** Práticas de alfabetização. Professor iniciante. Professor experiente. Gestão da matéria e da classe. Anos iniciais do Ensino Fundamental.

## **ABSTRACT**

With a closer look at literacy practices in the 1st grade of elementary school, this study portrayed the performance of two literacy teachers with different teaching times. For this purpose, the present work aims to investigate and analyze literacy practices carried out by a beginner teacher and an experienced teacher, considering the elements of the management of subject and class present in the interaction of literacy classes. The theoretical framework was based on authors such as Gimeno Sacristán and Gauthier underlying the teaching practice, while Huberman, Gonçalves, Marcelo Garcia, Guarnieri and Lima brought subsidies to address the stages of teaching and literacy practices were based on studies by Soares and Carvalho. The qualitative research, in an empirical basis, was developed in a public school in the city of São Paulo state, guided by the following problems: How the beginner and experienced literacy teachers perform their literacy practices in the early years of elementary school? What are the elements of the management of subject and class that are present in the interaction of literacy classes? It was used as data collection instruments the class observation of a beginner and an experienced teacher for a period of three months and held a semi-structured interview. Data were organized into three main themes: The nature of the literacy process; The management of subject and the significant aspects of literacy; The management of the class and style of literacy. From a comparative analysis, the results revealed that the teaching time is up influenced in directing the management of the subject, but it is not a determining factor in class management, and between beginner literacy practices and experienced for over differences, than similarities. It was noted how complex is the theme of literacy, which confirms the hypothesis in this research, that is, both teachers had difficulties to teach literacy. In conclusion, whether beginner or experienced teacher, there must be commitment to their choices, behavior and management of teaching, because you can not accept improvisation and attempts in the literacy process.

**Keywords:** Literacy Practices. Beginner Teacher. Experienced Teacher. Management of subject and class. Early years of elementary School.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Pesquisas selecionadas na revisão bibliográfica	24
<b>Quadro 2</b>	Distribuição dos trabalhos encontrados com cada descritor	25
<b>Quadro 3</b>	Eixos temáticos e categorias de análise	75
<b>Quadro 4</b>	Síntese do perfil e das práticas de alfabetização da professora iniciante	99
<b>Quadro 5</b>	Síntese do perfil e das práticas de alfabetização da professora experiente	129
<b>Quadro 6</b>	Contraste das práticas de alfabetização das professoras iniciante e experiente	137

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Listas sugeridas de campos semânticos para a sondagem do nível de alfabetização	62
<b>Figura 2</b>	Atividade de aprendizagem de ligar figuras, professora iniciante	79
<b>Figura 3</b>	Atividade de aprendizagem para completar as vogais, professora iniciante	79
<b>Figura 4</b>	Modelo de cabeçalho escrito na lousa pela professora iniciante	85
<b>Figura 5</b>	Modelo de cabeçalho distribuído pela professora iniciante para as crianças	86
<b>Figura 6</b>	Cartaz dos combinados da sala da professora iniciante	91
<b>Figura 7</b>	Abecedário da sala da professora iniciante	94
<b>Figura 8</b>	Cartazes decorativos da sala da professora iniciante	94
<b>Figura 9</b>	Cantinho da leitura da sala da professora iniciante	95
<b>Figura 10</b>	Tarefa de casa da família silábica da letra B, professora experiente	105
<b>Figura 11</b>	Tarefa da família silábica da letra L, professora experiente	106
<b>Figura 12</b>	Atividade para averiguar o nível de alfabetização, professora experiente	108
<b>Figura 13</b>	Cabeçalho elaborado pela professora experiente	111
<b>Figura 14</b>	Projeto brincadeiras tradicionais da sala da professora experiente	113
<b>Figura 15</b>	Cantinho da leitura da sala da professora experiente	114
<b>Figura 16</b>	Lista de nome dos alunos da turma da professora experiente	118
<b>Figura 17</b>	Lista dos combinados da turma da professora experiente	120
<b>Figura 18</b>	Cartazes decorativos da sala da professora experiente	123

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**ANA** – Avaliação Nacional da Alfabetização

**ANPEd** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

**ASSER** – Associação de Escolas Reunidas

**ATPC** – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

**GT** – Grupos de Trabalhos

**GT 04** – Grupo de Trabalho: Didática

**GT 08** – Grupo de Trabalho: Formação de Professores

**GT 10** – Grupo de Trabalho: Alfabetização, Leitura e Escrita

**PIBID** – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

**Pnaic** – Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa

**Saeb** – Sistema de Avaliação da Educação Básica

**SciELO** – Scientific Electronic Library Online

**UFSCar** – Universidade Federal de São Carlos

**UNESP** – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

**UNIFRAN** – Universidade de Franca

**ONU** – Organização das Nações Unidas

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	16
Revisão bibliográfica	23
<b>1 SER PROFESSOR: DO INÍCIO DA CARREIRA À FASE MAIS EXPERIENTE NA TAREFA DE ALFABETIZAR</b>	31
1.1 Primeiros passos: o professor iniciante	33
1.2 O status de professor experiente	38
1.3 A tarefa de alfabetizar e os elementos da gestão da matéria e da classe	43
<b>2 AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	49
2.1 Concepções, pressupostos metodológicos e políticos para alfabetizar	50
2.2 Orientações curriculares para a alfabetização no Estado de São Paulo	56
2.2.1 As práticas de alfabetização com base na proposta do Programa Ler e Escrever	58
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>	65
3.1 Seleção e caracterização das professoras participantes da pesquisa	67
3.2 A escola pesquisada	69
3.3 Observação em sala de aula	71
3.4 As entrevistas	72
3.5 Procedimentos de análise dos dados	73
<b>4 AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DAS PROFESSORAS INICIANTE E EXPERIENTE: ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS</b>	75
4.1 Alfabetização na perspectiva de uma professora iniciante	76
4.2 Alfabetização na perspectiva de uma professora experiente	102

<b>4.3 Análise comparativa das práticas de alfabetização de professoras com tempos de docência diferenciados</b>	132
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	139
<b>REFERÊNCIAS</b>	147
<b>APÊNDICES</b>	155
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)</b>	156
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO PARA A REALIZAÇÃO DA OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA</b>	160
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA</b>	163

## INTRODUÇÃO

Minhas inquietações acerca das práticas de alfabetização iniciaram-se ainda na graduação em Licenciatura em Pedagogia que cursei na Universidade Federal de São Carlos (2008-2011). Nesse período, tive a oportunidade de estudar especificamente o conteúdo voltado para o ensino da leitura e da escrita, fiz estágio de docência em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental e fui bolsista durante 02 anos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/Pedagogia/UFSCar).

Essa experiência de iniciação à docência resultou numa investigação para o meu Trabalho de Conclusão de Curso, o qual abordou “O PIBID e a formação docente para a alfabetização e o letramento”. Tal pesquisa se debruçou na análise das aprendizagens e desafios que as licenciandas vinculadas ao PIBID tiveram ao iniciar a docência e realizar o apoio escolar de Português, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola pública do interior do Estado de São Paulo.

Neste contexto, considerando que também fui bolsista, compartilhei das expectativas e aprendizagens das duas participantes investigadas, as quais relataram que durante a execução da proposta de apoio escolar para crianças que apresentavam dificuldades acentuadas de aprendizagem da leitura e da escrita, elas se sentiram despreparadas quanto ao conteúdo e saberes voltados para alfabetizar e letrar. Também se sentiram inseguras e tiveram medo por conta da inexperiência na docência, mas enfatizaram que a participação no programa foi importante para minimizar o choque com a realidade escolar.

Assim, no decorrer da minha participação no PIBID (2010-2011) fiz algumas observações quanto às práticas das professoras que me receberam em suas salas de aulas, as quais eram professoras experientes na área de alfabetização, com aproximadamente 10 anos de carreira docente. Ver suas ações e como manejavam o ensino, me fizeram refletir sobre minha própria prática, já que aparentemente eu tinha a sensação de ser um tanto limitada para ensinar, devido à inexperiência, inseguranças e desafios para realizar o planejamento de algumas atividades de alfabetização para a aula de apoio escolar com 04 estudantes, que ocorria apenas 01 vez por semana, com duração de 02 horas.

Para além das minhas percepções em relação à tarefa de ensinar a leitura e a escrita, mediante a realização da minha prática e da observação de professoras mais experientes, outros aspectos que estão presentes na cultura escolar, como a hierarquia



me chamou a atenção. De fato, não se pode negar que há uma hierarquia entre escolas, há uma hierarquia entre disciplinas, tendo em vista que alguns conteúdos são priorizados em detrimento de outros, mas, sobretudo, existe uma hierarquia entre professores (as).

Penna (2008, p.565) em um dos seus estudos com 10 professoras do 1º ano do Ensino Fundamental já indicava que “em relação aos demais professores, na escola, como em qualquer ambiente de trabalho, existem disputas e desavenças”. Em sua pesquisa, apesar das professoras afirmarem não haver hierarquia entre elas, foi possível verificar que:

(...) as professoras concursadas ocupavam posição funcional mais vantajosa, o que lhes garantia maior estabilidade na escola, que poderia reverter em maior proximidade com a direção e coordenação. Além disso, as professoras concursadas gozavam certo prestígio, uma vez que, segundo elas, sempre lecionavam nas melhores salas, o que revela a existência de hierarquias e lugares marcados na escola. (PENNA, 2008, p.565).

Compartilho desta afirmação, pois sabe-se que os professores com mais tempo de docência e estabilização na carreira participam das primeiras atribuições do ano letivo e, portanto, acabam escolhendo com prioridade as turmas de sua preferência e nas quais se sentem mais preparados para atuar. Na contramão, os professores iniciantes enfrentam uma situação complexa no início da docência, pois comumente acabam assumindo as turmas do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental), consideradas na cultura escolar como classes difíceis diante do desafio de alfabetizar.

Assim, posteriormente a essa vivência no PIBID, ingressei na carreira docente e assumi como professora na Educação infantil, na qual leciono com turmas da fase pré-escolar, em uma instituição particular. Também sou tutora no curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância na UFSCar. Portanto, há quatro anos, embora, eu esteja mais familiarizada com as tarefas dos professores e com a cultura escolar, um aglomerado de pensamentos ainda me instiga a continuar os estudos em busca de novas compreensões sobre as práticas de alfabetização.

Com base na literatura, verificou-se que nas últimas décadas do século XX e início do século XXI há uma forte mobilização em prol da alfabetização. Os debates realizados em âmbito internacional e nacional revelam uma grande preocupação com a superação do analfabetismo e, nesse sentido, o ano de 1990 foi declarado pela Organização das Nações Unidas (ONU) como o Ano Internacional da Alfabetização. As

discussões acerca dessa temática se deram na Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990.

Para entender a urgência da Educação para Todos, cabe destacar que a situação da Educação Básica no mundo, no início da década de 1990, era preocupante considerando alguns índices:

Mais de 100 milhões de crianças – 60 milhões delas, meninas – sem acesso à escola primária.

Mais de 960 milhões de adultos – dois terços deles, mulheres – analfabetos, e um número sem estimativa, mas, sem dúvida, crescente de analfabetos funcionais (pessoas que dizem saber ler e escrever, mas cujo manejo da língua escrita é insuficiente para utilizá-la com sentido na vida diária).

Mais de um terço dos adultos do mundo à margem das informações e dos conhecimentos elementares necessários para melhorar sua vida e a de seus familiares.

Mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem completar a escola primária, e um número indeterminado – mas com certeza alto – consegue concluí-la, mesmo sem ter adquirido os conhecimentos básicos que a escola deve garantir. (TORRES, 2001, p.20).

Mediante os dados apontados percebe-se a necessidade das políticas públicas se atentarem para o processo de alfabetização, porque, segundo a autora, apesar de haver um grande crescimento da matrícula escolar em todas as regiões do mundo, o desafio da Educação Básica para todos é explícito e ainda continua em processo de suplantação.

Essa tendência para as questões atreladas à alfabetização também foi recorrente nas pesquisas brasileiras. De acordo com Soares e Maciel (2000), o fracasso da escola em alfabetizar tornou-se preocupação prioritária na área educacional do nosso país, sendo que:

Esse reconhecimento tem se manifestado não só em iniciativas tomadas pelo sistema operacional de ensino (seminários e encontros sobre alfabetização, capacitação de professores alfabetizadores, desenvolvimento de projetos e programas nos níveis estadual e municipal, etc.), mas também em uma multiplicação, na área acadêmica e científica, de estudos e pesquisas sobre alfabetização: a cada ano são mais numerosas as publicações (artigos de periódicos, livros) e as investigações (teses e dissertações, pesquisas financiadas por agências diversas) sobre o tema. (SOARES; MACIEL, 2000, p.07).

O levantamento sobre o Estado do Conhecimento de Alfabetização realizado por Soares e Maciel (2000) em relação ao período de 1961-1989 destaca o avanço nessa área mediante a análise de 219 teses e dissertações em curso de Pós-graduação em Educação, Psicologia, Letras e Distúrbios da Comunicação no Brasil. Pontualmente, é possível verificar que as pesquisas sobre a caracterização do alfabetizador cresceram 10% do total da produção sobre alfabetização, assim, como cresceram estudos sobre a formação do alfabetizador que se referem a 7% da produção predominante nos anos de 1980.

A expansão de pesquisas que se voltam para a formação de professores também aumentou em nosso país. De acordo com André et al. (1999, p. 302) “dos 284 trabalhos de teses e dissertações sobre a formação do professor produzidos de 1990 a 1996, um total de 216 (76%) tratam do tema da formação inicial, 42 (14,8%) abordam o tema da formação continuada e 26 (9,2%) focalizam o tema da identidade e da profissionalização docente”. Dessa maneira, verifica-se que na década de 1990 começaram a se fortalecer os estudos mais aprofundados sobre as questões de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência, saberes docentes, professores iniciantes, carreira, trabalho, identidade e profissionalização docente (BRZEZINSKI, 2006).

Na década de 1980, Huberman (2000) fez a conceitualização do ciclo de vida profissional de professores e definiu algumas fases da carreira docente e, dentre elas, menciona o professor iniciante e o professor experiente.

Para o autor, o professor iniciante é aquele que se encontra entre os 2-3 primeiros anos da docência, os quais correspondem à entrada e ao tateamento na profissão, que é marcado por dois aspectos, o de sobrevivência e descoberta. Após a entrada, compreende-se que o professor passa por um processo de estabilização da carreira entre os 10 primeiros anos de docência, o qual pode se estender ao longo da sua vida, definindo-o como um professor experiente.

Segundo Mariano (2006) o professor iniciante é aquele que ao passar do estado de estudante para professor, em uma analogia com o teatro, sai da plateia e sobe ao palco. Nessa direção:

Ledo engano o nosso se pensarmos que nos “preparamos” e pronto.  
A cada dia, construímos uma cena. Porém, o espetáculo nunca estará totalmente preparado, mesmo que a ele dediquemos a nossa melhor atuação. Por mais que estudemos o nosso papel e nos julgemos

preparados para assumi-lo, sempre iremos encontrar situações nunca antes imaginadas nem vivenciadas. (MARIANO, 2006, p.18) .

Todavia, o professor experiente pode ser concebido como aquele que tem mais tempo de docência. Necessariamente, ser mais experiente, não significa ser mais competente conforme apontaram os estudos de Guarnieri (1996). Na perspectiva de Huberman (2000) e Gonçalves (2000) quando se é mais experiente o professor passa por diferentes fases/etapas que vai desde uma sensação de estabilidade até chegar ao final da carreira com entusiasmo ou desencanto.

Berliner (1988) alerta que os anos de docência possibilitam ao professor chegar num estágio mais avançado da carreira, denominado professor “expert”. Ou seja, nesta fase o professor é capaz de compreender intuitivamente a situação de ensino e confiar mais em sua experiência para interpretar informações.

Diante dessas considerações sobre os avanços na área da alfabetização e da formação de professores, no contexto desse trabalho, é objeto de estudo as práticas de alfabetização desenvolvidas por professoras alfabetizadoras com tempos de docência diferenciados. Compreende-se que é importante estudar a prática, porque, segundo Gimeno Sacristán (2000, p. 202), “a análise do ensino não pode ficar limitada aos usos ou cultura técnica específica ligada às práticas concretas que se criam na situação do ensino institucionalizado”.

Desse modo, a tarefa de ensinar obedece a um esquema de atuação prática que precisa ser investigada, pois 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” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.202).

Quando o professor executa uma atividade docente há elementos associados à gestão da matéria e à gestão da classe que compõem os saberes da ação pedagógica, conforme definem Gauthier et al. (1998), os quais necessitam ser levados em consideração. Para este autor e seus colaboradores (a), a função pedagógica de gestão da matéria e de gestão da classe perpassa sucessivamente três momentos de intervenção pedagógica: o pré-ativo (refere-se à fase de planejamento), o momento interativo (momento em sala de aula) e o pós-ativo (refere-se às avaliações e reflexões docentes).

O primeiro momento que antecede a intervenção engloba o conjunto de operações que o professor executa para planejar a matéria que implica definir os objetivos, os conteúdos, as atividades de aprendizagem, as estratégias de ensino, as avaliações das aprendizagens, o planejamento das variáveis referentes ao ambiente

educativo e pensar na forma de implantação e comunicação das regras. No segundo momento, trata-se das questões de ensino explícito, da aplicação das atividades de aprendizagem, das atitudes dos professores, da quantidade de ensino ministrado e das medidas disciplinares aplicadas. E, no momento pós-ativo, ou seja, que ocorre depois da intervenção pedagógica, o professor faz a avaliação da aprendizagem e realiza uma reflexão sobre a sua maneira de ensinar a matéria e manejar o ensino, os conflitos e a conduta da turma (GAUTHIER et al., 1998).

Assim, pretende-se investigar as práticas de professoras alfabetizadoras iniciante e experiente considerando os elementos relacionados à gestão da matéria e gestão da classe, pois já se sabe que “não se pode descobrir a realidade do que ocorre no ensino senão na própria interação de todos os elementos que intervêm nessa prática” (GIMENO SACRISTÁN, 2004, p.204).

Entretanto, para se chegar à temática dessa pesquisa, foi feita uma revisão bibliográfica que possibilitou delinear no âmbito acadêmico a inserção das práticas de alfabetização realizadas por professoras iniciantes e experientes, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal revisão será detalhada na sequência da introdução, mas de imediato é possível adiantar que, embora os estudos sobre alfabetização apresentem produção expressiva de conhecimentos já sistematizados pelos pesquisadores, ainda há poucas pesquisas que tratam de investigar práticas de alfabetização contrastando professores com tempos de docência diferenciados.

Portanto, diante dos estudos realizados, a **problemática** dessa pesquisa anuncia-se a partir de duas questões centrais: Como as professoras alfabetizadoras iniciante e experiente realizam suas práticas de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Quais são os elementos da gestão da matéria e da classe que estão presentes na interação das aulas de alfabetização?

Os **objetivos gerais** visam investigar e analisar as práticas de alfabetização realizadas por uma professora iniciante e uma professora experiente, considerando os elementos da gestão da matéria e da classe presentes na interação das aulas de alfabetização.

E, os **objetivos específicos** almejam contrastar o perfil das professoras alfabetizadoras iniciante e experiente; identificar e analisar os elementos da gestão da matéria e da classe e traçar as diferenças e semelhanças entre as práticas de alfabetização realizadas por professoras com tempos de docência diferenciados.

A **hipótese** levantada nesse estudo parte do pressuposto de que é importante investigar práticas de alfabetização de professoras com tempos de docência diferenciados, porque ambas as professoras, tanto no início da carreira, quanto mais experiente enfrentam desafios na tarefa de ensinar a ler e a escrever, considerando que a prática de alfabetização é muito complexa e que envolve muitos aspectos, como a gestão da matéria e da classe, os quais carecem de maior aprofundamento.

O **percurso metodológico** adotado implicou o uso de procedimentos de abordagem qualitativa, sendo utilizada a observação em sala de aula em duas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental e a realização de uma entrevista semiestruturada com uma professora iniciante e uma professora experiente.

A **primeira seção** denominada “Ser professor: do início da carreira à fase mais experiente na tarefa de alfabetizar” abordou as concepções do que é ser professor em diferentes momentos da docência. Para tanto, buscou-se conceituar o professor iniciante e experiente, a partir de estudos que versam sobre as fases/etapas da carreira docente. Além disso, discorreu acerca das tarefas realizadas pelos professores, com foco no ensino da leitura e da escrita, isto é, considerou-se a tarefa de alfabetizar em relação aos aspectos que envolvem a gestão da matéria e da classe.

Na **segunda seção** intitulada “As práticas de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental” o primeiro item debruçou-se a respeito do histórico das práticas de alfabetização no cenário brasileiro. Após tal contextualização, o segundo item retratou as orientações curriculares para a alfabetização no estado de São Paulo, com um subitem que apresentou detalhes da proposta do Programa Ler e Escrever para alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental, porque tal proposta política e curricular embasa o ensino na rede estadual do estado de São Paulo, universo da presente pesquisa.

Os “Procedimentos Metodológicos” foram delineados na **terceira seção**. Desse modo, retratou como a pesquisa foi conduzida, descreveu quais instrumentos foram utilizados e como procedeu a análise e categorização dos dados obtidos, mediante a observação em sala de aula e realização de entrevista.

A **quarta seção** nomeada “As práticas de alfabetização das professoras iniciante e experiente: análise dos dados e resultados” consistiu em uma análise teórica dos dados obtidos nas entrevistas, em consonância com as observações feitas em sala de aula das turmas de alfabetização.

Por último, nas **considerações finais**, foram retomados os objetivos e as questões de pesquisa, apresentando os principais resultados à luz do referencial teórico estudado e discorreu acerca da hipótese levantada.

Com efeito, espera-se contribuir com o conhecimento na área da educação escolar e oferecer um aporte para compreender como se constitui a tarefa de ensinar a leitura e a escrita, com base nas práticas de professoras alfabetizadoras e redimensionando o olhar para os diferentes momentos da docência.

\*\*\*

### **Revisão bibliográfica**

O levantamento bibliográfico de teses, dissertações e artigos foi desenvolvido tendo como recorte temporal as pesquisas nacionais realizadas na área acadêmica, na década de 2004-2014, que abrangem as questões atreladas às práticas de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o trabalho do professor iniciante e experiente e a forma de manejo do ensino da matéria e da classe.

Nesse sentido, os descritores utilizados foram: *práticas de alfabetização/alfabetização* (ampliando-se para o termo alfabetização, em casos de poucos resultados com a questão da prática); *professor iniciante*; *professor experiente*; *gestão da matéria e de classe*. Foram consultados o banco de teses e dissertações da CAPES, o banco de teses e dissertações do Domínio Público, os artigos da Scielo e os artigos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Em relação ao banco de teses da CAPES é válido fazer uma ressalva quanto aos dados obtidos, pois os mesmos referem-se aos anos de 2012 e 2011, considerando que o sistema online está disponibilizando para acesso apenas os trabalhos elaborados nestes períodos. A partir dos descritores mencionados, os números de pesquisas encontradas foram bastante representativos, porém, das 265 dissertações e 63 teses localizadas, apenas 12 dissertações e 01 tese foram selecionadas para a pesquisa.

No Domínio Público do conjunto de 22 teses e 142 dissertações encontradas, a partir dos descritores reportados, foram selecionadas apenas 03 teses e 10 dissertações, considerando o recorte proposto. Já na Scielo, foram encontrados na soma de todos os descritores 54 artigos, dos quais 06 são importantes para o presente estudo.

A pesquisa dos artigos da ANPEd teve como filtro os grupos de trabalho GT 04 Didática, GT 08 Formação de Professores e o GT 10 Alfabetização, Leitura e Escrita,

referente às cinco últimas reuniões nacionais anuais, realizadas no período de 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013. Foram encontrados 220 artigos (68 artigos GT 04; 83 artigos GT 08; 69 artigos GT 10), sendo que apenas 01 pesquisa foi selecionada do grupo de didática, 03 artigos do grupo que discute a formação de professores e, por último, 05 artigos selecionados referentes ao grupo de alfabetização, leitura e escrita.

A seguir, o quadro 1 retrata o levantamento bibliográfico realizado, a partir das pesquisas selecionadas para a presente pesquisa. E o quadro 2, apresenta a distribuição dos trabalhos encontrados com cada descritor.

<b>Quadro 1 - Pesquisas selecionadas na revisão bibliográfica</b>			
	<b>Número de Teses e Dissertações encontradas</b>	<b>Número de Artigos encontrados</b>	<b>Número de trabalhos selecionados</b>
<b>CAPES</b>	63 Teses 265 Dissertações		01 Tese 12 Dissertações
<b>Domínio Público</b>	22 Teses 142 Dissertações		03 Teses selecionadas 10 Dissertações selecionadas
<b>Scielo</b>		54 artigos	06 Artigos selecionados
<b>ANPEd</b>		220 Artigos, sendo: - 68 do GT 04 – Didática; - 83 do GT 08 – Formação de professores; - 69 do GT 10 – Alfabetização, leitura e Escrita;	01 Artigo selecionado do GT 04 03 Artigos selecionados do GT 08 05 Artigos selecionados do GT 10
<b>Total</b>		<b>85 Teses encontradas</b> <b>407 Dissertações encontradas</b> <b>274 Artigos encontrados</b> ----- <b>766 trabalhos encontrados</b>	<b>41 estudos selecionados</b>

Fonte: Elaboração própria.



<b>Quadro 2 - Distribuição dos trabalhos encontrados com cada descritor</b>		
<b>Descritores</b>	<b>Autores (as)</b>	<b>Nº de trabalhos</b>
<b>1. Práticas de alfabetização/alfabetização</b>	Albuquerque, Morais e Ferreira (2008); Carmo e Chaves (2001); Resende e Gerken (2013); Souza e Cardoso (2012); Cruz e Albuquerque (2012); Ana Caroline Almeida (2012); Aguiar (2012); Powaczuk (2009); Campos (2009), Monteiro (2006); Faria (2008); Adriana Lima (2009); Castro (2009); Luciene Vieira (2007); Scheffer (2008); Gomes (2007); Amaral (2007); Molinari (2010); Barbosa (2008); Leão (2009); Tamara Oliveira (2008); Mota (2011); Araújo (2011); Oja (2011); Stabenow (2011); Marreiros (2011); Vaz (2012); Itaise Lima (2012); Mendes (2011); Cavalcante (2012); Matias (2012); Guimarães (2011).	<b>31</b>
<b>2. Professor iniciante</b>	Papi (2011a); Papi (2011b); Papi e Martins (2010); Freitas (2002); Pienta (2007); Zanella (2011).	<b>6</b>
<b>3. Professor experiente</b>	Neto (2009); Amorim Filho e Ramos (2010); Gomes (2011).	<b>3</b>
<b>4. Gestão da matéria / Gestão da classe</b>	Baccon (2011)	<b>1</b>
<b>Total</b>		<b>41</b>

Fonte: Elaboração própria.

De tal modo, com o intuito de focalizar o que os estudos vêm discutindo a partir do levantamento bibliográfico feito com os descritores citados, foi feita uma análise dos conhecimentos já elaborados. Para tanto, verificou-se que a partir dos 41 trabalhos selecionados os assuntos mais recorrentes foram organizados em quatro eixos temáticos, os quais são: concepções de alfabetização, práticas docentes em alfabetização; saberes docentes e dificuldades no início da carreira docente.

As **concepções de alfabetização** foram abordadas em um número regular de pesquisas, das quais 09 estudos reiteraram que as contribuições da área da Linguística, como da Psicologia influenciaram fortemente a forma de compreender, pensar e se conceber o processo de ensinar a leitura e a escrita nas últimas décadas em nosso país.

Nesse sentido, o estudo desenvolvido por Carmo e Chaves (2001) com uma professora alfabetizadora chegou à conclusão que as práticas de alfabetização estão fundamentadas em teorias diversas, principalmente em pressupostos psicogenéticos, mas também em alguns aspectos básicos do behaviorismo e do humanismo.

Scheffer (2008) também constatou que hoje no campo da alfabetização domina o discurso de realizar práticas sociais de leitura e de escrita, porém o ensino acaba restringindo-se com maior ênfase apenas ao domínio do sistema alfabético de escrita.

Logo, as pesquisas de Araújo (2011), Marreiros (2011), Gomes (2007), apesar de suas especificidades, reconhecem que as professoras pesquisadas conseguem desenvolver uma prática exitosa na alfabetização de crianças utilizando articuladamente os conhecimentos sobre a psicogênese da língua escrita e sobre o letramento, integrando-as e dando maior atenção à dimensão instrumental da alfabetização.

Contudo, dentro dessa temática, faltam os trabalhos explorarem mais a transposição desses conceitos para as tarefas de ensino, ou seja, as pesquisas poderiam exemplificar e dar mais detalhes das atividades de alfabetização selecionadas pelas professoras.

Outro ponto importante que os estudos bibliográficos desenvolvidos por Viera (2007) e Guimarães (2011) sinalizaram em relação às concepções de alfabetização, é que este conceito, ao longo das décadas, sofreu alterações significativas, considerando que quem apenas escrevia o nome, em certo momento histórico, já foi considerado alfabetizado, mas na atualidade não basta saber ler e escrever, pois é necessário cultivar e exercer as práticas sociais que usam a escrita, ou seja, letrar-se.

O eixo temático denominado **práticas docentes em alfabetização** foi um tema muito recorrente nos trabalhos analisados, isso porque 17 pesquisas buscaram atribuir quais são os sentidos e significados daquilo que se faz em sala.

Nesse caso, alguns estudos tiveram como recorte as práticas de alfabetização realizadas por professoras bem-sucedidas, como os trabalhos de Castro (2009), Oja (2011), Souza e Cardoso (2012). Os resultados dessas investigações revelaram que o trabalho docente tido como bem sucedido faz parte de um complexo contexto, no qual o processo de alfabetização está vinculado à criação de rotina e rituais, que são preenchidos por uma diversificação de estratégias de ensino.

De acordo com Faria (2008), o estudo do fazer docente na alfabetização permite compreender que as novas proposições teóricas vão determinando as práticas das professoras, todavia as “novas” práticas estão sempre ancoradas às “velhas”, e a mudança, mesmo que sutilmente, vai aos poucos incomodando e se incorporando à rotina escolar.

Segundo Luciene Vieira (2007), também estão presentes nas pesquisas aspectos dificultadores e facilitadores das práticas das professoras alfabetizadoras, sugerindo que

elas apresentam uma prática em que se mesclam concepções e procedimentos construtivistas, os quais não compreenderam totalmente, com concepções e procedimentos que elas já utilizam em sala de aula.

O estudo de Barbosa (2008) sinaliza que há divergências entre o discurso e a prática das 05 professoras analisadas em sua pesquisa (02 com menos de cinco anos de atuação na alfabetização e 03 com mais de cinco anos de experiência nesta área), de modo que as práticas evidenciam mais o desenvolvimento de habilidades fonológicas que as lexicais, semânticas, sintáticas e pragmáticas. Segundo Oja (2011), a prática docente em alfabetização trata-se de um misto de questões objetivas (sala de aula, recursos didáticos, espaço físico, entre outros) e subjetivas explicitadas pelas características pessoais e de formação docente.

Leão (2009) é categórica ao defender a tese de que a cultura tem uma influência determinante nas práticas docentes em alfabetização uma vez que essas dependem de um conjunto de fatos que são regulados pelos seguintes segmentos: o poder público por meio de políticas educacionais, as famílias dos alunos representantes da sociedade em geral, os próprios docentes com as potencialidades e as fragilidades da sua formação.

Assim, o estudo das práticas docentes em alfabetização também revelou que as lembranças do processo de alfabetização e até mesmo experiências vivenciadas ao longo da trajetória pessoal são fortes influências no trabalho docente de professoras alfabetizadoras (VAZ, 2012).

Portanto, por meio dessas pesquisas, constata-se que foram feitas descrições dos procedimentos e do fazer pedagógico na alfabetização, mas ainda há possibilidades de se explorar mais acerca da formação do professor alfabetizador, considerando que teoria e prática são indissociáveis.

Dando prosseguimento à análise, o tema **saberes docentes** estava presente em 08 pesquisas. Em síntese, o estudo dessa temática possibilita ressaltar que, para compreender como tais saberes são constituídos, antes de tudo, é preciso considerar o contexto concreto de cada docente. Vale destacar que neste eixo localizaram-se pesquisas que abordam sobre professores iniciantes e experientes na carreira.

O trabalho de Neto (2009), por exemplo, feito a partir do levantamento dos conhecimentos de base e ação dos professores experientes em matemática, dá respaldo à presente pesquisa, porque apresenta um olhar para a gestão da matéria e da classe, considerando a prática dos saberes amalgamados na experiência diária, a partir de suas fases na carreira docente. Baccon (2011) também analisou a ação dos professores tendo

por base a gestão da classe e a gestão do conteúdo, mas a partir da prática docente de 03 professores de Física no Ensino Médio. Mesmo a etapa de ensino não sendo o recorte do presente estudo, ainda assim, manteve-se o trabalho considerando instrumento de estudo para compreensão do referencial teórico.

A pesquisa de Matias (2012) também foi realizada com 04 professoras experientes, as quais atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, traz contribuições ao estudo, na medida em que a autora se debruçou na análise da construção dos saberes da prática de profissionais com experiência reconhecida. As participantes desse trabalho revelaram que a formação em serviço foi mais significativa que a formação inicial em suas trajetórias profissionais e, portanto, evidenciaram que os saberes demandados à docência são relativos aos disciplinares, curriculares e pedagógicos. Além disso, o estudo aponta ser necessário um investimento no desenvolvimento profissional dos docentes, por meio de trocas em grupos em que os professores iniciantes sejam tutelados pelos mais experientes.

Nessa direção, Monteiro (2006) investiga os saberes e as práticas relacionadas à vida pessoal, escolar e profissional de 04 professoras alfabetizadoras, consideradas bem sucedidas. Os resultados de seu trabalho elucidam que as várias facetas da história de vida das educadoras, com saberes e concepções de ensino, sustentaram o êxito na alfabetização.

Partindo do pressuposto que os saberes dos professores são construídos ao longo dos diversos momentos de sua vida discente e docente, o trabalho elaborado por Amorim Filho e Ramos (2010), mesmo voltando-se para a área de Educação Física, é relevante na medida em que analisa a trajetória de vida e a construção dos saberes de uma professora experiente e uma iniciante, portanto, configura como exemplo de uma pesquisa realizada com professoras com tempos de docência diferenciados.

A dissertação de Zanella (2011) também é um exemplo de estudo com 08 professoras com menos de cinco anos de prática docente e 04 quatro professoras com mais de dez anos de docência, sobre os saberes e o estilo de agir de docentes em diferentes momentos da carreira.

Dessa maneira, é possível depreender nessa temática, que há poucas pesquisas que se voltam para a questão dos saberes no âmbito da alfabetização e, conseqüentemente, são poucos explorados os estudos no universo dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Também chamou atenção na análise desse eixo a nomenclatura associada ao professor experiente, pois em alguns casos esse é citado como professor antigo, professores com mais tempo de serviço ou tempo de carreira, fato este que permite interpretar que a não indicação direta das palavras “professor experiente”, dificultou a busca de pesquisas com esse descritor.

Para completar localizou-se um número de 07 trabalhos que discorrem sobre as **dificuldades no início da carreira docente**. Como o próprio nome do eixo explicita, as pesquisas nesse âmbito sinalizaram que o início da docência é marcado por muitos desafios e sentimentos contraditórios, já que parece existir um abismo entre a escola ideal e real vivenciada pelos professores novatos. Portanto, em determinados contextos do ensino público nacional, acaba ganhando sentido o discurso do professor iniciante pautado numa sensação de angústia e desespero.

Segundo Freitas (2002) é comum durante as atribuições de aulas, os professores iniciantes assumirem as turmas consideradas mais difíceis, sendo que há situações em que eles são nomeados para trabalhar na zona rural, onde as condições de trabalho são ainda mais complexas, por exemplo, no ensino de turmas multisseriadas.

Pienta (2007) também reitera que quase sempre o professor iniciante é “presenteado” com as piores turmas, os piores horários e as piores condições de trabalho e, em geral, tais condições o levam a buscar colaboração com outros iniciantes ou ainda ele cria redes informais de formação.

De acordo com Papi (2011a), quando não há apoio no início da carreira, o professor acaba adotando um comportamento individualista de entender o trabalho docente e nos relatos de sua pesquisa, essa compreensão individualizante se reforça pela dificuldade que o iniciante tem em constituir um trabalho coletivo mais denso. Ocorre que o funcionamento do dia a dia da escola não impulsiona a construção do trabalho coletivo e as posturas colegiadas, para além de situações superficiais.

Essas pesquisas evidenciam uma tendência de apontamento dos aspectos que são dificultadores no início da carreira. Entende-se que fazer tais indicações são importantes para o fortalecimento de uma formação que prepare melhor os futuros professores, porém há caminhos nas pesquisas para indicar quais são os facilitadores ou até mesmo os prazeres vivenciados pelos professores nessa fase profissional. Cabe mencionar ainda, que o estudo poderia se estender para a compreensão da prática do professor iniciante sob o prisma da alfabetização.

Enfim, a organização dos eixos temáticos a partir do levantamento bibliográfico da presente pesquisa trouxe um panorama das questões mais atuais sobre a alfabetização e a atuação docente, considerando que foram expostas algumas indicações de assuntos que podem avançar, como relacionar a formação inicial para a alfabetizar com maiores detalhamentos dos elementos que tratam da ação em sala de aula.

Em geral, fica nítido que há poucos estudos que contrastam professores (as) com tempos de docência diferenciados, principalmente no âmbito da alfabetização. Por isso, justifica-se a relevância deste estudo, já que se trata de um tema com muitas interfaces e que carece de aprofundamento. Entende-se que essa pesquisa permitirá contribuir na área da educação escolar e no preparo mais qualificado de futuros (as) professores (as), porque pensar a prática e a teoria, também é pensar na formação inicial.

## **1 SER PROFESSOR: DO INÍCIO DA CARREIRA À FASE MAIS EXPERIENTE NA TAREFA DE ALFABETIZAR**

### **Celebração da desconfiança<sup>1</sup>**

No primeiro dia de aula, o professor trouxe um vidro enorme: - Isto está cheio de perfume – disse a Miguel Brun e aos outros alunos –. Quero medir a percepção de cada um de vocês. Na medida em que sintam o cheiro, levantem a mão. E abriu o frasco. Num instante, já havia duas mãos levantadas. E logo cinco, dez, trinta, todas as mãos levantadas. - Posso abrir a janela, professor? – Suplicou uma aluna, enjoada de tanto perfume e, várias vezes fizeram eco. O forte aroma, que pesava no ar, tinha-se tornado insuportável para todos. Então o professor mostrou o frasco aos alunos, um por um. Estava cheio de água. (GALEANO, 2002, p. 82).

A tarefa de ensinar exige empenho, dedicação, inspiração e criatividade por parte do professor. Não se trata de uma ação simplista, pois está cercada de muitos condicionantes, aliás, ingênuo pensar que a sala de aula é composta apenas por professor e alunos. Refere-se a uma complexidade de fatores, valores e relações, pois a aula em si começa desde o seu planejamento e se estende para além da sua execução, se considerar que posteriormente ela ainda pode reacender algumas reflexões nos sujeitos participantes, sendo estes professores ou alunos.

Dando prosseguimento à reflexão, quem dera se todos os professores conseguissem celebrar a desconfiança através de um simples frasco com água. Esta não é uma atividade fácil e se torna ainda mais complexa no caso da alfabetização, conforme lembra Colello (2007) ensinar a ler e a escrever é mais que ensinar a ler e escrever.

Compreende-se que o trabalho docente se torna cada vez mais complexo, isso porque, toda tarefa de ensino está inserida num contexto mais amplo e, portanto, a sociedade do conhecimento traz novas demandas à escola, as quais repercutem na ação dos professores, acarretam mudanças na aprendizagem escolar e na própria organização do ensino.

Frente às mudanças políticas, sociais, econômicas, culturais, tecnológicas e educacionais, ao mesmo tempo, a escola vem cumprindo sua função social, a qual visa desenvolver o processo de socialização. Vale ressaltar que este processo de socialização tem seus próprios mecanismos, porque, de acordo com Pérez Gómez (1998), a função

---

<sup>1</sup> GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Trad. de Eric Nepomuceno. 9ª ed. Porto Alegre: L& PM, 2002.

educativa da escola tem um caráter conservador que visa garantir a reprodução social e cultural e tem um caráter humanizador, considerando que se volta para a formação do cidadão para a vida pública.

Como protagonista das mudanças efetivas que acontecem na sala de aula e que contribuem para o desenvolvimento da função educativa da escola é o professor que está cercado de inúmeras tarefas. Quanto a essa questão, Hilda Vieira (2002) elucida que a escola é um emaranhado de forças que se contrapõem e se complementam em um jogo de valores do qual participam diferentes atores e, portanto, aprender a ser professor é aprender a lidar com inúmeras forças existentes dentro e fora do contexto escolar, isto é, lidar com todas elas ao mesmo tempo. Por certo, Nóvoa (2000, p.10) expõe que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.

Nesse contexto, o conceito de profissionalidade da docência fornece subsídios para compreender de forma mais adequada o desenvolvimento da carreira docente, tendo em vista, que tal profissionalidade nada mais é que:

[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor [...]. O conceito de profissionalidade está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar; em suma, tem de ser contextualizado. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.65).

A profissionalidade, portanto, refere-se aos aspectos que vão constituindo a aprendizagem da docência e, conseqüentemente, vai compondo o repertório de conhecimento e a formação do professor, de certo a atividade docente é:

[...] realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. [...] Além disso, essas interações ocorrem num determinado meio, num universo institucional que os professores descobrem progressivamente, tentando adaptar-se e integrar-se a ele. Esse meio – a escola – é um meio social constituído por relações sociais, hierarquias, etc. (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991, p.50).

É no universo institucional então que a função social do professor vai se definindo, marcada na compreensão de Gimeno Sacristán (1999, p. 67) “pelas



necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica”. Para tanto:

[...] é no início da carreira (de 1 a 5 anos) que os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental. A aprendizagem rápida tem valor de confirmação: mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar. A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus*, em traços da personalidade profissional. (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991, p.51).

Frente ao exposto sobre a profissionalidade e os aspectos que determinam a atividade docente, nesta seção pretende-se compreender o que é ser professor em diferentes momentos da docência com destaque para o início da carreira e a fase mais experiente, que serão detalhadas baseadas em alguns estudos de autores estrangeiros e nacionais considerados relevantes por serem de referência no tratamento desse tema. Também serão trazidos os trabalhos mais recentes localizados no levantamento bibliográfico realizado.

Por último, objetiva-se discorrer acerca das tarefas dos professores, com ênfase no ensino da leitura e da escrita e com base nos aspectos que envolvem a gestão da matéria e da classe, conforme explicitado por Gauthier et al. (1998).

### **1.1 Primeiros passos: o professor iniciante**

A docência é percebida de maneira distinta para os professores, no caso do início da carreira, diferentes autores, como Huberman (2000), Gonçalves (2000), Marcelo Garcia (1999), Guarnieri (1996), Emília Lima (2006) se dedicaram a compreender esta fase do desenvolvimento profissional docente, que se configura como uma experiência marcada por muitos sabores, às vezes, podem ser doces, outrora, podem ter um paladar desagradável e amargo.

Para caracterizar o iniciante será apresentado o entendimento do ciclo profissional docente. Vale ressaltar que não há um consenso na literatura acerca da duração da etapa de iniciação na carreira, há autores que definem que essa fase profissional vai até os 03 primeiros anos de docência (HUBERMAN, 2000), de 01 a 04 anos de experiência (GONÇALVES, 2000) ou até de 01 a 05 anos (VEENMAN, 1988; TARDIF, LESSARD E LAHAYE, 1991; IMBERNÓN, 1998). Aproximando-se da

compreensão das últimas perspectivas anunciadas, neste trabalho será determinado como professor iniciante aquele com 01 a 05 anos de experiência docente.

Marcelo Garcia é outro importante pesquisador que se debruçou sobre o estudo da fase de iniciação ao ensino. De acordo com ele, esta etapa da carreira docente pode ser designada como “o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores fazem a transição de estudantes para professores” (MARCELO GARCIA, 1999, p.113).

Tal transição implica que o sujeito se assuma como professor desde sua formação inicial, que será sempre contínua. No entanto, é com a inserção no local de trabalho exercendo a docência, que vai se consolidando o processo de tornar-se professor, conforme explicitou Guarnieri (1996) ao investigar professoras dos anos iniciais de escolarização iniciantes na carreira.

O processo que compreende as fases da carreira docente foi elaborado por Huberman (2000) e, portanto, sugere um ciclo de vida profissional dos professores, considerando que em seus estudos este autor apresentou um modelo sistemático de fases que os docentes estão suscetíveis a vivenciar, embora, não seja uma regra, pois o desenvolvimento da carreira é processual. Assim, nomeou a primeira fase da docência, como *Entrada na Carreira* e sugeriu que esse período ocorre entre os 2-3 anos em que o professor inicia sua carreira, vai tateando e galgando seus primeiros passos na profissão.

Ainda, de acordo com esse autor, o processo de tornar-se professor está caracterizado por dois aspectos fundamentais: o de sobrevivência e o de descoberta. A nítida sensação de que se está sobrevivendo na profissão se traduz pelo confronto inicial com o qual o professor se depara diante da complexidade da profissão, pois ele encara a diferença que há entre o idealizado nos cursos de formação e a realidade posta nas escolas.

Apesar das dificuldades e descontentamentos vivenciados pelos iniciantes ao sobreviverem na profissão, notam-se muitas descobertas, que podem ser traduzidas como “o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação do professor por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional” (HUBERMAN, 2000, p.39).

Diante de um cenário confuso do desenvolvimento profissional, associado a uma gama de sensações e sentimentos ambíguos, o professor iniciante sofre, portanto, o “choque de realidade”, termo este popularizado por Veenman (1988), no qual exprime

essa sensação de perturbação frente às impressões ideais com as reais que o principiante tem sobre o cotidiano escolar.

Para Veenman (1988), as principais dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes referem-se à manutenção da disciplina e estabelecimento de regras de condutas dos alunos. Nota-se uma preocupação com a motivação e trato com as características individuais dos alunos, assim como, apreensão no relacionamento com pais, alunos e comunidade, também há uma angústia com a própria capacidade e competência, de modo que a docência é vista como um trabalho cansativo no aspecto físico e mental.

Emília Lima (2006), mediante várias pesquisas sobre professores iniciantes, elencou algumas dificuldades sentidas por esse grupo de professores que podem variar de docente para docente, em relação à quantidade, qualidade e intensidade. Assim, no início da carreira, esta autora indica que os professores se sentem inseguros e preocupados, o que acaba gerando uma submissão à opinião dos profissionais que eles consideram superiores ou mais experientes. As aprendizagens estão mais pautadas por processos de tentativas e erros, assim como há um elevado conformismo às normas e regras sociais existentes na realidade de ensino e desejo de agradar seus pares. Também há uma preocupação com o domínio dos conteúdos e uma experimentação de diversos modelos de ensino, sem uma reflexão apropriada sobre suas escolhas, existindo uma forte influência das experientes vividas enquanto estudantes.

De acordo com Hilda Vieira (2002), o sentimento de vergonha por não saber ensinar, associado a uma tentativa de não frustrar as expectativas que terceiros colocam sob o seu trabalho é o que remete a um estado de solidão no início da carreira.

Segundo Mariano (2006), um dos principais desafios do principiante que também acarreta em momentos de solidão é lidar com a questão de apoio, isso porque é difícil tomar a iniciativa de buscar esse apoio e, ao mesmo tempo, o grupo escolar não parece tão convidativo.

Corsi (2005) reafirma em seus estudos que as dificuldades encontradas pelos professores no início da profissão são diversas e são sentidas por eles de maneiras diferentes, às vezes, se transformam em reflexões e mudanças, em outros casos se tornam desencadeadoras de sentimentos fortes, chegando ao desencanto e até mesmo levam o docente a romper com a profissão.

Em estudos mais recentes sobre a iniciação profissional, Papi e Martins (2010) sinalizam que é nesse período em que:

O professor se defrontará com a realidade que está posta e com contradições que nem sempre estará apto a superar. Seus conhecimentos profissionais são colocados em xeque e a postura que assume pode ir desde uma adaptação e reprodução muitas vezes pouco crítica ao contexto escolar e à prática nele existente, a uma postura inovadora e autônoma, ciente das possibilidades, dos desafios e dos conhecimentos profissionais que sustentam sua ação pedagógica. (PAPI; MARTINS, 2010, p.44).

Nessa direção, Pienta (2007), a partir de uma pesquisa realizada com 17 professoras iniciantes sobre as dificuldades e iniciativas na construção da práxis pedagógica, reitera que as expectativas iniciais em relação à escola são frustradas diante da idealização que é construída na formação inicial. Os resultados de seu trabalho apontaram que, para o professor iniciante, “a escola é como um ambiente de pressão, em que o professor é regido pelo tempo, e onde sentimentos como indecisão, preocupação e tristezas entremeiam-se com alegrias” (PIENTA, 2007, p.68).

Powaczuk (2009), em uma pesquisa específica com 04 professoras alfabetizadoras com mais de dez anos de profissão, verificou que no início da carreira as participantes sentiram angústia e desespero, porque tinham consciência do despreparo para o exercício docente. Dessa forma, a autora constatou que as professoras alfabetizadoras adotaram uma atitude de reprodução de práticas vivenciadas por elas durante sua trajetória escolar, de modo que, elas afirmaram que fizeram o que lhes foi indicado pelos seus pares de trabalho como o mais adequado, considerando que não demonstraram adotar uma postura reflexiva sobre as práticas realizadas, pois não dispunham de elementos capazes de progredir além do que lhes foi indicado no início da docência.

Nessa perspectiva, Gonçalves (2000) sinaliza que a entrada na docência consiste numa autêntica luta entre a vontade de se afirmar e o desejo de abandonar a profissão. É como se, nesse período, a pergunta “fico ou vou-me embora?” perpassasse diariamente os questionamentos dos principiantes.

Contudo, apesar das dificuldades e descontentamentos vivenciados pelos iniciantes, ao sobreviverem na profissão notam-se muitas descobertas. Segundo Emília Lima et al. (2007) essa sensação de descoberta se traduz pelo sentimento de satisfação que o professor iniciante tem por passar a fazer parte de um corpo profissional, na qual experimenta a sensação de responsabilidade por algo que é “seu”, ou seja, ele tem sua própria turma, se sente amado pelos estudantes, aprende coisas interessantes a partir de

variadas fontes, como alunos, colega, formação e tantas outras. Sendo assim, “outra fonte de “descoberta” diz respeito ao papel de protagonistas que as professoras podem desempenhar, ou seja, podem fazer escolhas que, em maior ou menor grau de intensidade, são capazes de promover alterações na situação” (EMÍLIA LIMA et al., 2007, p.155).

Na compreensão dessa autora há alguns aspectos que são fontes das descobertas dos principiantes da carreira, que se definem como: possibilidade de aprender com os alunos; aprendizagem com os pares; formação acadêmica; afeto e acolhimento aos alunos; fazer escolhas.

Em qualquer fase da carreira, sempre é possível aprender com os alunos, no entanto, isso se torna uma descoberta para os professores iniciantes na medida em que aprendem a dar valor aos recados, dicas e expressões que os alunos mandam ou fazem. Esse foi o caso de Hilda Vieira (2002), que se tornou professora do Ensino Fundamental quando estava cursando doutorado e fez dos seus três anos iniciais da docência o seu objeto de estudo para investigar os processos de formação profissional no exercício cotidiano da profissão. Ela percebeu que precisava fazer intervenções para ensinar e desta experiência aprendeu que, embora as descobertas acabem levando ao sucesso, muitas vezes são originadas do fracasso.

Embora alguns estudos reiterem que o início da docência é uma fase de solidão, de certa forma também há uma aprendizagem com os pares, tendo em vista, que os professores iniciantes se apoiam nas pessoas que querem que os ajude. Marcelo Garcia (1999) nomeia tais pessoas, como amigos críticos que se referem aos sujeitos nos quais o principiante vai se apoiar para fazer reflexões sobre o processo de ensinar e o processo de descoberta da profissão, mediante um vínculo de confiança. Às vezes, acaba ocorrendo, conforme salienta Pienta (2007), uma rede informal de formação, que se constitui de interações fora do espaço da escola entre amigos e familiares ou através das trocas entre os próprios professores iniciantes.

Outra fonte de descoberta do professor iniciante é o afeto e o acolhimento aos alunos. Esse afeto não está apenas relacionado ao sentimento agradável em relação a alguém ou a achar uma situação prazerosa. Sua compreensão tem um significado ampliado, na medida em que esse gostar sugere comprometimento social. Nesse sentido, é preciso superar a tradição de acolher apenas no sentido afetivo, para ampliar ao sentido pedagógico. Na perspectiva de Silveira (2006), esse acolhimento pode ser traduzido tanto pela forma do professor tratar o seu aluno, com o máximo de respeito

possível às suas culturas de origem e às suas individualidades, quanto pela maneira de incentivar e respeitar os processos de aprendizagem percorridos pelo estudante.

Por último, ressalta-se que a capacidade de fazer escolhas é outra fonte de descobertas para o principiante, tendo em vista que, segundo Silveira (2006), os professores muitas vezes têm soluções para os problemas, mas, muitas vezes, não têm as condições objetivas para realizarem o que pretendem.

Assim, conclui-se que a entrada na carreira docente é um momento marcado por sentimentos contraditórios, isso porque o desejo de ação se entrelaça com o medo do julgamento do outro, tendo em vista que esse outro se refere aos pais, à equipe escolar, aos alunos e à comunidade. Desse modo, compreende-se que o professor iniciante é aquele que chega cheio de vontade, cheio de expectativas e desejo de colocar em prática tudo que aprendeu nos últimos anos de estudo. É um anseio enorme de colocar a “mão na massa”, isto é, viver aquele momento único da docência que tem a ver com a responsabilidade de ter a sua primeira turma, um sentimento que lhe transborda a alma. Ao mesmo tempo, há a insegurança, medo e angústia porque o iniciante está preocupado com os pormenores, sua prática está carregada de afetividade e emoção, então lidar com as frustrações ou com as desventuras que possam vir a ter no cotidiano escolar é uma aprendizagem única para cada docente, pois dependem de inúmeras variáveis como tempo, condições de trabalho e contexto escolar, conforme os estudos apontaram.

Dadas as considerações sobre o professor iniciante, a seguir, o trabalho discorrerá sobre o status de professor experiente.

## **1.2 O status de professor experiente**

Os primeiros anos de exercício profissional são basilares para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão. Ou seja, o significado que cada professor atribui para sua experiência inicial, considerando as características de cada contexto escolar, histórico e social, constitui as veredas da docência. Assim, é o tempo que favorece a acumulação de conhecimentos ou, nas palavras de Gauthier et al. (1998), favorece a criação de um reservatório de conhecimentos, que permite aos professores com seus repertórios se construírem em suas trajetórias profissionais.

A aspiração profissional na carreira docente se constitui de cinco fases de acordo com Huberman (2000) ou cinco etapas no entendimento de Gonçalves (2000). Essas fases/etapas marcam a trajetória do professor experiente, mas que em via de regra não é vivida por este profissional na sua sequência. Neto (2009) salienta que o modelo de ciclo de vida profissional dos professores é um “modelo não-linear” e “não monolítico”, significando com isso, que na carreira docente podemos encontrar várias sequências ou “percursos-tipo”, reveladores de outros vários padrões de carreira.

A primeira fase conforme apresentada anteriormente é marcada pelo início da docência. Posteriormente, segundo Huberman (2000) dos 04 aos 06 anos de experiência no exercício docente, o professor vivencia a segunda fase que corresponde à *Estabilização na Carreira*. Isso significa que, em geral, há uma consolidação do repertório pedagógico e um comprometimento definitivo com a profissão. Dessa maneira, estabilizar traz uma percepção positiva do que é ser professor, pois é nesse período que o sujeito fortalece seu pertencimento a um corpo profissional e conquista independência.

Na perspectiva de Gonçalves (2000), essa segunda etapa refere-se à *Estabilidade* que oscila dos 05 aos 07 anos de carreira, mas que pode se estender até os 10 anos e pode ser representada como o momento em que “os pés se assentam no chão”. O professor passa a ter mais confiança em sua prática e em sua gestão do processo de ensino e aprendizagem, pois os resultados conquistados pelo ensino geram maior satisfação.

Compreende-se que após os 05 primeiros anos na profissão, o próprio tempo vai esculpindo, constituindo e definindo o status de professor experiente. Portanto, neste estudo será conceituado como professor experiente aquele que tiver no mínimo de 06 a 10 anos de carreira, no exercício da docência. Reafirma-se novamente que mais experiente não significa mais competente, conforme apontou o estudo de Guarnieri (1996), ainda que se considere que o tempo cronológico pode ser generoso com a ampliação do conhecimento e contribuinte para a melhoria da qualidade da prática de ensino.

Para Neto (2009), é o tempo especializado e o tempo da escola que esculpem o professor experiente a partir da identidade constituída na fase/etapa da estabilização. Nesse processo de reconhecimento da carreira, o professor passa a ser anunciado pelos seus pares como mais experiente porque somou experiências práticas, criou oportunidades para refazer-se, reconstruir-se e formar-se permanentemente.

Assim, quando se é um professor experiente, fases/etapas subsequentes à estabilidade podem marcar a trajetória profissional docente. Por exemplo, dos 08 aos 15 anos de profissão, segundo Gonçalves (2000), o docente, na etapa três, pode passar por momentos de *Divergências Positivas* que estão associadas com maior empenho no trabalho e entusiasmo ou enfrentar *Divergências Negativas* emergentes da descrença das atividades práticas, que estão circunscritas numa rotina escolar.

Nessa etapa necessariamente não há um desinvestimento na profissão, porém existe um amadurecimento em relação às escolhas da carreira, que permitem ao professor lidar com sentimentos opostos quanto ao futuro do seu trabalho.

Em relação à terceira fase correspondente ao momento de *Experimentação ou Diversificação* na docência, Huberman (2000) é mais longínquo no tempo, porque concebe esse período dos 07 aos 25 anos da carreira docente, que envolvem *Ativismo e Questionamento*. Esse ativismo pressupõe que, para alguns professores, há motivação e entusiasmo que permitem buscar novos desafios. Para outros, tal diversificação provoca um questionamento da profissão, frente à monotonia vivenciada no cotidiano escolar. Dessa maneira, “os sintomas de tal atitude podem ir desde uma ligeira sensação de rotina até uma “crise” existencial efetiva face à prossecução da carreira” (HUBERMAN, 2000, p.42).

Em direção aos períodos que o professor mais experiente pode vivenciar, Gonçalves (2000) indica que há uma quarta etapa denominada de *Serenidade*, delimitada aproximadamente entre os 15-25 anos de profissão, que posteriormente resulta na etapa final da carreira demarcada entre os 25 aos 40 anos de serviço, os quais podem acarretar numa *Renovação do Entusiasmo* ou nota-se um desinvestimento na profissão, uma saturação que cerca o *Desencanto* nos últimos anos do exercício profissional docente.

Nas palavras de Huberman (2000, p.45) a fase quatro de *Serenidade e Distanciamento Afetivo e/ou Conservantismo* (25-35 anos de exercício profissional) faz com que o professor experiente apresente-se menos vulnerável à avaliação da equipe escolar. O autor também explicita que “o distanciamento entre os professores mais velhos e os seus jovens alunos pode provir, em parte, da sua pertença a gerações diferentes e, portanto, das suas diferentes “subculturas”, entre as quais o diálogo é mais difícil”. Nesse mesmo período, pode ocorrer em alguns casos que os professores divirjam da sensação de serenidade para a apropriação de um sentimento de conservantismo.



Quanto ao conservantismo e às lamentações, Loureiro (1997) é conclusivo ao ressaltar que normalmente os professores se tornam mais ranzinzas e acabam:

[...] manifestando-se nos queixumes frequentes em relação à evolução negativa dos alunos (considerando-os mais indisciplinados, menos motivados, menos bem preparados), contra os colegas mais jovens (menos sérios, menos empenhados), na atitude negativa em relação ao ensino e política educacional (sem direção clara), contra os pais e até contra as atitudes do público em geral face à educação. (LOUREIRO, 1997, p.124).

Já próximo ao final da carreira docente (35-40 anos de exercício profissional), na quinta fase apontada por Huberman (2000) como *Desinvestimento*, verifica-se alguns aspectos positivos, porque é o momento em que alguns professores vão se libertando progressivamente da carreira. Porém, outros docentes desinvestem já no meio da profissão e, portanto, na fase final chegam desiludidos com os resultados do seu trabalho (HUBERMAN, 2000, p. 46).

Pienta (2007) nomeia essa última fase como preparação da jubilação que, na mesma perspectiva, compreende que pode ser encerrada de modo mais ou menos positivo ou negativo, dependendo de como o professor encarar esse momento da docência.

Resumidamente, o status de professor experiente se dá por inúmeras fases/etapas, se instaurando no mínimo nos 10 primeiros anos da profissão. Dentre as classificações existentes sobre o ciclo de vida profissional dos professores, outra perspectiva também é explicativa para a compreensão do professor experiente.

No tocante ao desenvolvimento das competências dos professores, Berliner (1988) descreveu e caracterizou cinco estágios de como ele pensa a jornada profissional desde o início da carreira à fase mais experiente, propondo as seguintes etapas: 1) novato; 2) iniciante avançado; 3) professor competente; 4) professor proficiente 5) professor “expert” ou especialista.

O primeiro estágio corresponde ao início da carreira quando o professor é um novato, isto é, está em seu primeiro ano na profissão. Em geral, o comportamento do professor novato é racional, relativamente rígido e tende a estar em conformidade com as regras que foi orientado a seguir.

O que se nomeia de iniciante avançado, refere-se ao professor que está entre o seu segundo e/ou terceiro ano de carreira que, com motivação, pode avançar para o nível posterior. Nesse estágio, a experiência começa a afetar o comportamento, mas o

iniciante avançado ainda não tem noção de todos os aspectos que são importantes no contexto escolar, logo, ele começa a quebrar algumas regras de ensinar e criar as suas próprias (BERLINER, 1988).

No próximo estágio se tem o professor competente que está caracterizado pelo fato do docente ter maior consciência sobre o que ele deve fazer. Isso significa que tem objetivos mais definidos em relação à sua tarefa de ensinar e escolhe meios mais sensatos para alcançar suas metas, dessa maneira, a partir da experiência sabe o que deve atender e o que ignorar. Nas palavras de Berliner (1988), as escolas deveriam preparar os novatos e ajudar os iniciantes avançados a se tornarem professores competentes.

Dando sequência, o professor proficiente marca o quarto estágio, de modo que, nesse período a intuição e o saber fazer tornam-se proeminentes. Esse professor, mesmo intuitivo, ainda é analítico e deliberativo para decidir o que fazer.

O professor “expert” ou professor especialista, isto é, aquele que tem capacidade e experiência na tarefa de ensinar, no último estágio do desenvolvimento das competências docentes, tem uma boa compreensão intuitiva, mas parece se sentir não analítico e com maneiras não deliberadas responde de forma mais apropriada a diferentes questões relacionadas à prática pedagógica.

Assim, a partir dos estudos apresentados, formula-se que o professor experiente é aquele que já conhece os meandros do cotidiano escolar. Logo, por mais que cada turma seja única e que cada ano seja ímpar na vida do professor, esse profissional com mais tempo de carreira consegue dispor de alguns macetes para enfrentar questões relacionadas à indisciplina, relação com a equipe escolar, pais e alunos, entre outras adversidades de forma mais centrada e objetiva. Nessa direção é esperado que com a experiência, o professor organize melhor sua forma de expor o conteúdo e de interagir em sala de aula.

Elucidadas tais concepções que caracterizam e definem o professor experiente, Gauthier et al. (1998) por meio de uma revisão bibliográfica, contribuem com este estudo ao ressaltar que os professores experientes realizam várias formas de planejamento: anual, por etapa, por unidade, semanal e diária. Também procuram nivelar os desafios de forma apropriada às capacidades de seus alunos, se querem motivá-los e dedicam menos tempo à elaboração do planejamento. “Eles dão explicações cada vez melhores, com o tempo. É possível que, com a experiência adquirida através da própria atividade, e com um certo treino, desenvolva-se em alguns

uma espécie de uso econômico e funcional da linguagem” (GAUTHIER et al., 1998, p.216).

Nesse sentido, é preciso ter explícito que a experiência na carreira envolve a interação com diferentes contextos que marcam o desenvolvimento profissional do docente, independentemente da fase, etapa ou estágio em que ele esteja ou venha a enfrentar. Isso ocorre porque a tarefa de ensinar está marcada por um contexto espacial e temporal, que, de acordo com Marcelo Garcia (2009, p.46), pode ser definido como:

O contexto espacial refere-se ao ambiente social, organizacional e cultural em que o trabalho dos professores é realizado. Dentro desses ambientes múltiplas interações sociais envolvendo colegas, pais e diretores são produzidas. Assim, as condições de trabalho influenciam o desenvolvimento profissional docente, promovendo-o ou inibindo-o. Mas, estas condições não devem ser entendidas como uma relação de causa e efeito, mas como elementos mediadores. O contexto espacial em que o ensino ocorre influencia, mas há uma dimensão temporária ou biográfica, que também exerce a sua influência sobre a atitude para com o desenvolvimento profissional. Diversos estudos mostram que os professores se centram em diferentes assuntos em função do momento da carreira em que se encontram.

Então, ao considerar que os professores se portam de diferentes maneiras em relação à tarefa de ensino em função do momento da carreira em que estão, na presente pesquisa se buscará entender como as professoras com tempos de docência diferenciados procedem em relação às práticas de alfabetização, com base nos aspectos que envolvem a gestão da matéria e da classe, tema este do próximo tópico.

### **1.3 A tarefa de alfabetizar e os elementos da gestão da matéria e da classe**

Na tentativa de esclarecer e compreender as inúmeras tarefas dos professores – sejam eles iniciantes ou experientes –, o presente tópico versará a respeito da tarefa de ensinar a leitura e a escrita com base nos elementos da gestão da matéria e da classe definidas por Gauthier et al. (1998).

Ainda que se tente fugir das redundâncias, não se pode negar que o trabalho docente está cercado de inúmeras tarefas, as quais não classificam o professor como um mero executor, pois lidar com a complexidade da docência vai além das aplicações técnicas e objetivas durante o desenvolvimento das práticas de ensino.

A partir do pressuposto que ensinar exige certamente a realização de algumas tarefas, Gimeno Sacristán (2000) fez a caracterização dos aspectos que são

fundamentais e que, de modo geral, estão presentes na tarefa de ensinar por parte da ação do professor. Nesse sentido, o autor descreveu que as tarefas são pluridimensionais; simultâneas; imediatas; imprevisíveis; estão orientadas por princípios; abarcam envolvimento pessoal e indubitavelmente estão submetidas às demandas educativas e sociais.

Nessa lógica, uma tarefa é pluridimensional porque as ações docentes podem ser variadas, numerosas e que englobam aspectos e finalidades diferenciadas entre si. Por exemplo, o professor pode realizar tarefas de avaliação, administrativas, assistencialistas, éticas, de liderança, entre outras. Pensando no caso da alfabetização, as tarefas de ensinar são variadas, na medida em que o professor tem que realizar práticas de leitura, práticas de escrita, sondagem do nível de alfabetização, avaliações de Português etc.

A tarefa docente também tem um caráter simultâneo, pois concomitantemente se produzem acontecimentos diversos. Dessa maneira, verifica-se que uma atividade de leitura para a turma consiste em incentivar o gosto por ler e escrever, assim como as histórias podem ampliar o conhecimento e o vocabulário infantil.

Por consequência, apesar de planejar o professor lida com a imediatez e a imprevisibilidade, porque num contexto heterogêneo, percepções e dúvidas diferentes poderão surgir. Nesse caso, para ensinar a leitura e a escrita, às vezes, é preciso que o professor adeque o vocabulário ao contexto infantil, ou seja, a alfabetização precisa fazer sentido, precisa ser significativa.

A tarefa docente se governa na base de orientações por princípios, desse modo, não possibilita um controle técnico rigoroso, por exemplo, do processo de alfabetização, mas ao ensinar a ler e a escrever, o professor já tem um repertório de conhecimentos que conduz sua prática pedagógica.

Também se pode acrescentar que a tarefa de ensinar traz um forte envolvimento pessoal por parte do professor. Isso significa que sua prática expressa sua visão de mundo e percepções em relação ao significado que ele atribui ao ensino da leitura e da escrita.

Cabe adicionar, que tarefas escolares propostas pelos professores representam o ritmo, o comportamento e o referencial de conduta do professor, em relação à sua prática de ensino.

Portanto, depreende-se dessa discussão que as peculiaridades das tarefas docentes permitem ao professor organizar esquemas de ensino que regulam sua prática e a simplificam, nesse sentido:

Uma tarefa não é uma atividade instantânea, desordenada e desarticulada, mas algo que tenha uma ordem interna, um curso de ação que, de alguma forma, pode se prever porque obedece a um esquema de atuação prática, que mantém um prolongamento no tempo ao se desenvolver através de um processo, desencadeando uma atividade nos alunos e com uma unidade interna que a torna identificável e diferenciável de outras tarefas. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.208).

Neste contexto, a análise acerca da essência das tarefas que são realizadas pelo professor, leva ao entendimento que toda atividade executada seja ela administrativa, educativa ou social é reflexo de sua concepção de mundo, de ensino, de aprendizagem e também está determinada pelas condições que cada sala de aula oferece. Por isso, no âmbito da alfabetização, apesar de pressupor a existência de uma lógica para o ensino da leitura e da escrita, ou seja, saber que é papel do professor desenvolver práticas de leituras com as crianças, práticas de escritas sejam estas dirigidas ou espontâneas, realizar avaliações, entre outras ações, é muito difícil dimensionar o grau de exigência dessas tarefas, o empenho que o docente emprega para a realização das mesmas e a forma com que tal atividade alcançará os objetivos previstos para o ensino. Assim, reitera-se o desafio desta pesquisa que é analisar as práticas de alfabetização em relação à tarefa de ensinar a leitura e a escrita, mediante a perspectiva de professores com tempos de docência diferenciados.

No entanto há um ponto que não se pode perder de vista neste trabalho, independente do ofício de ensino, isto é, o ensino da leitura e da escrita, de conhecimentos matemáticos ou conteúdos da natureza e da sociedade, as tarefas dos docentes respeitam uma determinada ordem interna, legitimada pela prática de ensino, orientada por princípios e estratégias. “Tem um modo particular de regular a ação enquanto transcorrer o processo de seu desenvolvimento, de acordo com um padrão interno singular para cada tipo de tarefa” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 209).

Nesse sentido, o referencial teórico de Gauthier et al. (1998) complementam essa discussão ao esmiuçar as tarefas realizadas pelos professores frente à função pedagógica de gestão da matéria e da classe que perpassam os momentos pré-ativo, interativo e pós-ativo.

O momento pré-ativo que sugere a fase de planejamento, no âmbito da gestão da matéria está relacionado à atividade de planejamento da aula propriamente dita, envolve a questão dos objetivos de ensino, da seleção dos conteúdos, das atividades de aprendizagem, da escolha das estratégias de ensino, planejamento das avaliações e do ambiente educativo. Em síntese:

A organização do trabalho durante a fase de planejamento consiste na disposição de um conjunto de tarefas que visam, por exemplo, determinar os objetivos de aprendizagem, bem como priorizar e transformar os conteúdos em correspondência com os objetivos. Os professores procuram também identificar as necessidades individuais e prever as reações dos alunos. (GAUTHIER et al., 1998, p.198).

Quanto à gestão da matéria no processo de interação com os alunos, os estudos desse autor apontam especificamente para as atividades de aprendizagem, para os aspectos relacionados com o ensino explícito, a utilização de perguntas feitas pelos professores e da quantidade de ensino.

De fato, a forma de atividade de aprendizagem empregada depende do tempo que lhe é consagrada segundo a matéria a ser dada. Dessa maneira, na concepção de Gauthier et al. (1998) as escolhas dos professores perpassam desde a proposta de atividades individuais ou coletivas, as quais exigem uma postura de informadores, enquanto outras discussões solicitam o papel do animador.

Analisar o ensino explícito é um componente rico do processo de profissionalização da docência, porque reúne muitos elementos que subsidiam as práticas de ensino e que merecem maior aprofundamento. Portanto, constata-se que um ensino de qualidade exige por parte do professor que ele revise os conteúdos e recapitule os conhecimentos, explique os objetivos do trabalho a ser realizado, organize as tarefas de forma sequencial e redundante, tenha clareza na apresentação, de modo que proporcione momentos práticos aos alunos, que faça retroações e, se necessário, aplique reforços. Gauthier et al. (1998) também preveem que o professor utilize muitas perguntas, as quais instiguem os alunos a pensar, por meio de questões estimulantes, abertas e adequadas com o tempo de espera das respostas, pois é relevante a quantidade de instrução e ensino ministrado, tendo em vista, que o modo que o professor se comporta no processo de gestão da matéria, em relação à interação pode atribuir graus de êxito diferentes com os estudantes.

Ao que se refere ao momento pós-ativo, observa-se que há modalidades variadas de avaliar o ensino, nas quais se aplicam a avaliação somativa e a avaliação formativa.

A avaliação somativa serve para determinar se os objetivos de uma disciplina foram atingidos e na proposta formativa o professor faz muitas retroações que podem influenciar favoravelmente nos resultados dos alunos (GAUTHIER et al., 1998).

A gestão da classe consiste em “um conjunto de regras e de disposições necessárias pra criar e manter um ambiente ordenado favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem” (DOYLE, 1986, apud GAUTHIER et al., 1998, p. 240).

Assim, o planejamento da gestão da classe baseia-se na antecipação e implantação das regras e procedimentos de relações e expectativas em face dos alunos, desde o início do ano letivo. Em relação à tarefa de alfabetizar, por exemplo, o professor prescreve quais são os procedimentos necessários para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita e também quais são as expectativas quanto ao repertório de conhecimento dos alunos sobre a alfabetização.

A gestão da classe, portanto, prevê a organização de uma rotina para o ensino, a qual tem por efeito:

- 1) Reduzir o número de indicações a serem tratadas pelos professores;
- 2) reduzir o número de decisões a serem tomadas durante a intervenção;
- 3) aumentar a estabilidade das atividades;
- 4) aumentar a disponibilidade dos professores diante das reações dos alunos;
- 5) diminuir a ansiedade dos alunos, tornando os professores mais previsíveis. (GAUTHIER et al., 1998, p.242).

Nessa direção, é inegável a contribuição da rotina, como tarefa docente, pois ela não apenas descreve os passos e ações previstas para a aula, mas também amplia o conhecimento temporal e espacial do aluno, frente às especificações do que irá acontecer na aula e em que momento.

Dando seguimento aos aspectos associados à gestão da classe, também se faz necessário haver um planejamento das medidas disciplinares, das regras e dos procedimentos, das expectativas do professor, pois na fase pré-ativa, se organizados, facilitam e contribuem de forma significativa na conduta e no conjunto de decisões do professor.

Então, a gestão de classe em situação de interação é que vai viabilizar a aplicação das sanções, medidas disciplinares, regras e procedimentos previstos na fase anterior. Contudo, parece evidente que o simples fato de estabelecer regras não é suficiente, para tanto, “os professores devem também demonstrar vontade de agir e muita habilidade quando as regras são violadas, por exemplo, corrigindo os

transgressores, parando para lembrá-las à turma e, se necessário, explicando-as de novo” (GAUTHIER et al., 1998, p.248).

Durante a interação, as atitudes dos professores devem ser marcadas por comportamentos otimistas, nos quais eles indiquem entusiasmo para ensinar, se comuniquem bastante, realizem supervisão do trabalho dos alunos, porque sem dúvida suas predisposições podem influenciar no clima da classe e no rendimento dos alunos.

Por último, a avaliação e o controle das atividades de gestão da classe na fase pós-ativa, compete ao docente refletir acerca das medidas disciplinadoras, rever as regras estipuladas e os procedimentos executados, já que tendenciosamente acabam ocorrendo muitas punições, sanções e reforços com efeitos positivos ou negativos na conduta dos alunos. A reflexividade dos professores, nesta situação, propicia que os docentes reflitam sobre suas próprias ações e sobre o seu desempenho junto aos estudantes.

Enfim, a escrita desta seção parecia uma ação simples, se a concepção de tarefa de ensino fosse reduzida a uma mera ação de planejar, executar, avaliar e refletir. Por outro lado, a partir do referencial teórico de Gimeno Sacristán (2000) e Gauthier et al. (1998) verificou-se quantos elementos estão presentes em cada atividade que o professor realiza para ensinar seja antes de entrar na sala de aula, durante a prática e depois do ensino.

Os elementos da gestão da matéria e da classe propiciaram entender o quanto a tarefa de ensinar é complexa e ao mesmo tempo rica de detalhes que configuram um amálgama de conhecimentos que constituem a profissionalidade da docência. Contudo ao detalhar as características das tarefas dos docentes, foi possível dimensionar e fazer algumas proposições sobre a tarefa de alfabetizar, a qual está integrada a uma determinada concepção de ensino, exigindo determinadas atividades, estratégias e procedimentos que serão analisados com maior aprofundamento na seção a seguir, que tratará das práticas de alfabetização nos anos iniciais de escolarização.



## 2 AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A função da arte/1

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: — Me ajuda a olhar! (GALEANO, 2002, p.12).

Imagine quantos passos e passos Diego não teve que dar para chegar ao mar. Ainda sim, diante daquela imensidão de água, solicitou a ajuda do pai para olhar e se deleitar com tamanha beleza. Continue imaginando Diego, mas agora em outro cenário, a escola. Ele, uma criança de seis anos está iniciando o processo de alfabetização e, portanto, seu deslumbramento é gigantesco frente ao universo da leitura e da escrita. Chega a dar até medo, porque são tantas letras, palavras, frases, textos, imagens. Diego, então, precisa novamente de ajuda para olhar, para ler, para escrever, isto é, precisa que alguém o conduza nessa nova jornada.

O referido alguém, tem um artigo e sujeito bem definido, é o professor que apresenta um papel crucial no processo de alfabetização, tendo em vista que, a partir de suas concepções teóricas e metodológicas, vai tecendo suas práticas para alfabetizar, conseqüentemente, ensinando a criança a ler, a escrever e compreender o mundo que a cerca. Porém não existe uma receita para o processo de alfabetizar, porque na percepção de Faria (2008) esse campo, muito mais movediço do que se imagina, pode ser definido como complexo, multifacetado, multidisciplinar frente às possíveis tentativas de explicação dos sentidos da alfabetização que não se esgotam em si mesmos.

Com a proposta de fazer algumas elucidacões sobre as práticas de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nesta seção, serão apresentadas as concepções teóricas, os pressupostos metodológicos e políticos para o ensino da leitura e da escrita, no cenário brasileiro. Contudo, também se pretende delimitar o universo desta pesquisa, tendo em vista, que a mesma foi desenvolvida na rede de ensino estadual do Estado de São Paulo e, por isso, buscará retratar quais são as orientaões curriculares para alfabetizar neste estado. Tendo por base estas orientaões, será analisada de forma detalhada a proposta do Programa Ler e Escrever para alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental.

## 2.1 Concepções, pressupostos metodológicos e políticos para alfabetizar

Em nosso país, as concepções de alfabetização foram se constituindo e consolidando a partir de demandas políticas, sociais, econômicas e culturais que perpassaram diversos momentos históricos. Nesse sentido, os esforços para atribuir um significado à alfabetização estão atrelados a muitas facetas.

Desde o final do século XIX, principalmente com a Proclamação da República, a educação brasileira ganhou maior destaque, pois foi nesse período, conforme aponta Mortatti (2006), que:

A escola, por sua vez, consolidou-se como lugar necessariamente institucionalizado para o preparo das novas gerações, com vistas a atender aos ideais do Estado republicano, pautado pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social; e a universalização da escola assumiu importante papel como instrumento de modernização e progresso do Estado-Nação, como principal propulsora do “esclarecimento das massas iletradas”. (MORTATTI, 2006, p.02).

Nessa época, saber ler e escrever era um instrumento privilegiado, considerando que as práticas de leitura e escrita, de acordo com Mortatti (2006, p.3), “passaram a ser submetidas a um ensino organizado, sistemático e intencional”. Isso demonstra que a organização da escola, o trabalho docente e as expectativas de aprendizagem tinham como eixo a transmissão e a assimilação do conhecimento.

Trata-se, portanto, de uma abordagem tradicional de ensino centrada na instrução, cujo professor é o detentor dos conhecimentos, considerados como os únicos verdadeiros e válidos, a função da escola é a de transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e ao aluno cabe assimilar esses conhecimentos, por meio da memorização (ROSA OLIVEIRA, 2009, p.52).

As práticas de alfabetização com base nessa abordagem pedagógica tradicional, em síntese, têm como matrizes sintéticas os métodos de soletração, silabação e métodos fônicos, sendo que estes últimos sofreram diversas variações. O método da soletração, por exemplo, de acordo com Carvalho (2008, p.22) era “característico de um tempo em que a maior parte da população era analfabeta e eram poucas as exigências sociais em termos de leitura”.

Na silabação, também há uma ênfase excessiva nos mecanismos de codificação e decodificação, com apelo excessivo à memorização. No método fônico, a prioridade é

ensinar a decodificar os sons da língua na leitura e a codificá-los na escrita, ou seja, enfatiza-se a dimensão sonora da língua (CARVALHO, 2008).

Resumidamente, para o ensino da leitura e da escrita utilizavam-se os métodos de marcha sintética que vão da parte para o todo, do simples para o complexo. Desse modo, recorria-se para alfabetizar aos seguintes métodos explicitados por Mortatti (2006):

[...] da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras. (MORTATTI, 2006, p.5).

Em contrapartida à abordagem tradicional, o movimento da Escola Nova iniciado no final do século XIX e que se difundiu pela Europa e Estados Unidos ao longo do século XX, inspirou transformações importantes nas teorias e nas práticas educacionais. Conforme relembra Carvalho (2008), tal movimento chegou ao Brasil na década de 1920 com influências de Anísio Teixeira, Carneiro Leão, Fernando de Azevedo, Lourenço filho entre outros educadores que estiveram à frente de reformas educacionais pelo país.

Novas diretrizes foram impostas pelo pensamento escolanovista, no qual o aluno passou a ser visto como um sujeito ativo e ao professor coube à função de estimular e guiar o processo de aprendizagem, propiciando à criança construir suas hipóteses em relação ao ensino. Nesse contexto, segundo Rosa Oliveira (2009, p. 61) “a escola irá se relacionar com a vida dos alunos e suas vivências pessoais. O aprendizado é visto como uma pesquisa que proporciona novas descobertas ou a solução de problemas”.

Portanto, o ideário pedagógico da Escola Nova trouxe uma inovação importante para os alfabetizadores, já que se fortaleceu a defesa pelos métodos analíticos, também chamados globais. Assim, para alfabetizar “deveria começar por unidades amplas como histórias ou frases para chegar em nível de letra e de som, mas sem perder de vista o

texto original e seu significado” (CARVALHO, 2008, p.33). Então, de acordo com esse método:

O ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. No entanto, diferentes se foram tornando os modos de processuação do método, dependendo do que seus defensores consideravam o “todo”: a palavra, ou a sentença, ou a "historieta". (MORTATTI, 2006. p.7).

No decorrer do século XX, outras propostas de alfabetização foram ganhando legitimidade, como os chamados métodos analíticos-sintéticos ou conhecidos como métodos mistos, que combinam ambos os aspectos da abordagem pedagógica tradicional, com ideias do movimento escolanovista. Carvalho (2008) define que os métodos mistos enfatizam a compreensão do texto desde a alfabetização inicial, como é próprio dos métodos analíticos ou globais, e paralelamente no processo de ensinar a ler e escrever a criança é estimulada a identificar os fonemas e explicitar sistematicamente as relações entre letras e sons, como ocorre com os métodos fônicos.

De tal modo, a disputa entre os defensores dos métodos sintéticos e dos métodos analíticos não cessou, mas segundo Mortatti (2006) o tom de combate e defesa foi se diluindo gradativamente à medida que se acentuava uma relativização da importância do método.

Assim, é a partir da década de 1980, em decorrência de novas mudanças políticas, sociais e educacionais e com o evidente fracasso escolar no âmbito da alfabetização, que se alterou o foco de como se ensina para como se aprende. Isso gerou algumas implicações, como:

Inúmeros trabalhos e pesquisas foram desenvolvidos, nos anos 70 e 80, demonstrando a necessidade do desenvolvimento de novos modelos de alfabetização, atendendo às demandas de uma sociedade cada vez mais exigente no que se refere à formação do indivíduo para o pleno exercício da cidadania. (LEITE, 2008, p.24).

Nessas circunstâncias, propostas teóricas das áreas de Linguística e Psicologia também trouxeram importantes avanços pedagógicos relacionados ao processo de alfabetização escolar, na medida em que, assumiu-se que o conhecimento é construído a partir da relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto e, segundo Leite (2008), no caso da alfabetização, trata-se da relação entre a criança e a escrita.

O mesmo autor também ressalta que na área da Linguística os estudos de Cagliari<sup>2</sup>, Galdi<sup>3</sup>, e Possenti<sup>4</sup>, dentre outros, auxiliaram a compreensão entre a relação da linguagem escrita e a linguagem oral, porque eles fizeram uma nova interpretação do fenômeno das variações linguísticas, revolucionaram o conceito de texto, assim como, contribuíram para um novo entendimento do próprio conceito de leitura.

Já no campo da Psicologia, Leite (2008) sustenta que as contribuições efetivas sobre as novas concepções de escrita vieram tanto a partir da teoria construtivista difundida pelos estudos de Emília Ferreiro e seus colaboradores e colaboradoras, quanto de outras contribuições da teoria sóciohistórica, representada pelos trabalhos de Vygotsky<sup>5</sup> e Luria<sup>6</sup>.

De fato, nas últimas décadas do século XX, cabe mencionar que foi introduzido em nosso país o pensamento construtivista sobre a alfabetização, que conforme Monteiro (2006) aponta em sua pesquisa, tal concepção interferiu de forma marcante na organização de propostas e práticas pedagógicas brasileiras.

Os estudos desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1999) não propuseram um novo método de alfabetização, mas levantaram questões sobre a intervenção educativa alfabetizadora, a partir de novos dados obtidos da investigação da psicogênese da escrita da criança. Weisz (1999) destaca que Ferreiro e Teberosky demonstraram como se dá o processo de aquisição da língua escrita e a análise de tal processo configurou-se, numa revolução conceitual na alfabetização, porque a psicogênese da língua escrita deslocou a questão central da alfabetização do ensino para a aprendizagem: partiu do exame de como se aprende, ao invés de focar como se deve ensinar, como faziam os defensores dos métodos sintéticos e analíticos.

Dessa maneira, verificou-se uma mudança nos pressupostos políticos da educação brasileira, pois de acordo com Mortatti (2006), houve por parte das autoridades educacionais e pesquisadores acadêmicos uma grande divulgação de artigos, teses acadêmicas, livros, vídeos, sugestões metodológicas, relatos de experiências bem sucedidas e ações de formação continuada, visando garantir e institucionalizar na rede pública de ensino a apropriação da proposta construtivista.

---

<sup>2</sup> CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.

<sup>3</sup> GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

<sup>4</sup> POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, Mercado das Letras, 1996.

<sup>5</sup> VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes: 1984.

<sup>6</sup> LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: EDUSP, Icone, 1988.

Nesse contexto, o próprio conceito de alfabetização foi se definindo e reformulando. Por exemplo, Soares (2004b) define que alfabetizar nada mais é que tornar o indivíduo capaz de ler e escrever, sendo que esta prática de alfabetização sugere que o sujeito se torne alfabetizado. Por consequência, no final do século XX e com maior evidência no século XXI, buscou-se ampliar esse significado, na medida em que se passou a considerar esse processo como contínuo, isto é, entende-se que a prática de alfabetização não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita, mas também acarretaria permanentemente a aprendizagem de práticas sociais de leitura e escrita.

A discussão acerca do processo de alfabetização acabou sendo direcionada para outra perspectiva, pois emergiu uma preocupação teórica em relação à prática social da leitura e da escrita. Nessa conjuntura, surge o conceito de letramento, o qual segundo Soares (2004b) pode ser definido como estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. Ou seja, tal definição sugere que a pessoa deve ser letrada, que saiba fazer uso social da leitura e da escrita a ponto de usá-las com desenvoltura e propriedade para dar conta de suas atribuições sociais e profissionais (CARVALHO, 2008). Entende-se, portanto, que:

É no conjunto das práticas sociais que a escrita revela-se na plenitude de seu potencial, infelizmente nem sempre acessível a todos os que aprendem a ler e a escrever, razão pela qual as práticas de alfabetização, superando a esfera pedagógica, revestem-se de significado político. No contexto de nossa sociedade, alfabetizar é também dar voz ao sujeito, assim como favorecer meios críticos de participação social. (COLELLO, 2007, p.29).

Diante dessas considerações, na atualidade, é possível observar uma tendência para a defesa do *alfabetizar letrando*, conceito este que vem se lapidando. De qualquer forma, em concordância com Soares (2004a) a dissociação entre as concepções de alfabetização e letramento acaba por ser um equívoco se considerar que a entrada da criança no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos, que não são independentes, mas sim interdependentes.

Nesse sentido, Colello (2007) também defende que a alfabetização, mais do que a simples técnica de associar letras e palavras, justifica-se pelo seu potencial educativo na formação de um sujeito falante, poliglota, produtor de texto, interprete, leitor, revisor de texto, estudante, pesquisador e um ser pensante que promove novos meios de inserções sociais e pessoais.

Para além dessas discussões teóricas houve novas demandas legais que tiveram reflexos no âmbito da alfabetização e, por isso, merecem ser mencionadas. Um aspecto a ser enfatizado é a questão da ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos de escolarização. Deste modo:

Se, até há pouco tempo, a idade obrigatória de ingresso da criança no ensino fundamental era de sete anos, atualmente é de seis anos e, assim, o ensino fundamental passa a ter a duração de nove anos (Lei 11.274 de 2006). Inferimos que essa demanda legal traz implicações para se repensar aspectos relacionados à infância, à formação das professoras e aos processos de alfabetização. (AGUIAR, 2012, p.1).

Pode-se citar como uma dessas implicações a instauração dos Ciclos de Aprendizagem, que, em contraposição ao antigo sistema seriado, o tempo escolar passou a ser organizado em fluxos mais flexíveis, mais longos e mais adequado às metas propostas pelo currículo escolar. Nesse sentido, ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental I e II compreende-se que os ciclos são espaços temporais interdependentes e articulados entre si, que estão definidos como: I - Ciclo de Alfabetização, do 1º ao 3º ano; II - Ciclo Intermediário, do 4º ao 6º ano; III - Ciclo Final, do 7º ao 9º ano.

Todavia, o Ciclo de Alfabetização é uma realidade em todo o território nacional e não cabe a esta pesquisa julgar essa proposta. Mas chamar atenção para tal proposição política é pertinente, tendo em vista que três anos parece um período bastante razoável para esse processo de apropriação inicial da leitura e da escrita.

Assim, é possível depreender, a partir das considerações apresentadas, que a alfabetização é o processo de tornar o sujeito capaz de aprender a ler e a escrever e, além disso, se faz necessário que esse ser seja pensante, questionador, que saiba interpretar, compreender e refletir sobre o mundo que o cerca. Conclui-se que é inegável que a prática de alfabetização tenha um caráter social, mas antes de chegar a esta dimensão, é imprescindível que o ensino garanta que a criança ou o adulto saiba ler e escrever.

Aliás, saber ler e escrever, não deve ser encarado como o mínimo e, sim, como essencial. Vigentemente, observa-se nas escolas públicas brasileiras, tomando cuidado para não fazer generalizações, mas em sua maioria, com base em dados de provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb<sup>7</sup>), verifica-se que uma parcela

---

<sup>7</sup> O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) tem como principal objetivo avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à

considerável de alunos chega ao final do Ciclo I do Ensino Fundamental, sem saber ler e escrever convencionalmente, pois muitas vezes, são apenas bons copistas.

Isso é um grave problema do processo de escolarização, porque o ensino precisa ser repensado a partir de uma didática fundamental. Candau (1984) explica que a didática é composta por três dimensões: técnica, política e humana, as quais caracterizam a prática docente e, no caso da alfabetização, acredita-se ser necessário dar maior atenção à dimensão técnica e instrumental. Tal defesa se constitui, porque não dá para aceitar que a prática de alfabetizar seja feita por tentativas ou com improvisações, o professor carece de uma formação mais sólida sobre os conteúdos, os métodos e as concepções de alfabetização. Entende-se que é importante olhar para a prática de alfabetização com novos contornos, onde teoria e prática estejam articuladas, integradas e contextualizadas, afinal, o processo de ensino e aprendizagem é uma via de mão dupla.

Enfim, feitas as apreciações em relação ao conceito de alfabetização, a seguir, pretende-se averiguar como tais discussões estão explicitadas no contexto da escola estadual pública no Estado de São Paulo, considerando as orientações curriculares para a alfabetização.

## **2.2 Orientações curriculares para a alfabetização no Estado de São Paulo**

A rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, a partir da Resolução SE 53, de 02-10-2014 apresentou alterações no funcionamento e no oferecimento do Ensino Fundamental, tendo em vista que ele sofreu uma reorganização e passou a ser dividido em três Ciclos de Aprendizagem, com duração de três anos cada, sendo: 1º ao 3º ano, do 4º ao 6º ano e do 7º ao 9º ano.

Esta nova organização prevê que o ensino assegure as condições de aprendizagem, segundo um critério de flexibilização do tempo necessário ao aprendizado e ao desenvolvimento gradativo e articulado dos diferentes conteúdos que compõem o currículo no Ensino Fundamental.

Dessa forma, o primeiro ciclo compreendido como Ciclo de Alfabetização (1º ao 3ºano) ascende como uma alternativa para lidar com o fracasso escolar em relação ao

---

escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados. Mais informações estão disponíveis no site: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>.



ensino da leitura e da escrita. Nesse novo contexto, de acordo com o Artigo 5º da Resolução SE 53, esse ciclo do Ensino Fundamental tem como finalidade propiciar aos alunos a alfabetização, o letramento e as diversas formas de expressão e de iniciação ao aprendizado de Matemática, Ciências, História e Geografia, de modo a capacitá-los, até o final desse ciclo, a fazer uso da leitura, da linguagem escrita e das diversas linguagens utilizadas nas diferentes situações de vida, dentro e fora do ambiente escolar.

Notou-se uma atenção maior ao Ciclo de Alfabetização, porque esse período que se remete aos três anos iniciais do Ensino Fundamental, é considerado como necessário para que seja assegurado a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita, assim como o desenvolvimento de outras habilidades que compõem o currículo de ensino. Tal concepção faz parte de uma proposta maior instituída pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), oficializa pela Portaria nº 867 de 04-07-2012 que constituiu um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até a conclusão do Ciclo de Alfabetização.

Como meio para averiguar se ao final do 3º ano do Ensino Fundamental foi consolidada a alfabetização e o letramento, foi elaborada uma Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Esta prova teve sua primeira aplicação em escala nacional em 2013 com o objetivo principal de realizar um diagnóstico para implementação das políticas previstas no Pnaic, auxiliando na orientação permanente da formação de professores alfabetizadores, sendo assim:

A ANA não poderá ser reduzida a um instrumento para medir e classificar alunos, escolas e professores, mas deverá possibilitar a verificação das condições de aprendizagem da leitura, escrita e matemática no âmbito do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental. (BRASÍLIA, 2013, p.14).

Quanto à proposta curricular para o Ensino Fundamental, o objetivo maior é possibilitar que todos os alunos se tornem leitores e escritores competentes, para tanto:

Ler e escrever não se resume a juntar letras, nem a decifrar códigos: a língua não é um código – é um complexo sistema que representa uma identidade cultural. É preciso saber ler e escrever para interagir com essa cultura com autonomia, inclusive para modificá-la, do lugar de quem enuncia e não apenas consome. (SÃO PAULO, 2008, p.8).

Assim, as orientações curriculares do Estado de São Paulo de Língua Portuguesa partem do pressuposto de que a alfabetização é a aprendizagem do sistema de escrita e

da linguagem escrita em seus diversos usos sociais, isso porque se considera imprescindível a aprendizagem simultânea dessas duas dimensões.

Portanto, reconhecendo a polissemia dos conceitos de alfabetização e letramento, a seguir será averiguado como se configuram as orientações didáticas para o ensino da Língua Portuguesa, com relação às habilidades e competências de leitura, escrita e comunicação oral.

### **2.2.1 As práticas de alfabetização com base na proposta do Programa Ler e Escrever**

As orientações didáticas para o ensino de Português têm como referencial a proposta do Programa Ler e Escrever que, no Estado de São Paulo, está presente em todas as escolas estaduais, bem como em algumas redes municipais do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental incluindo formação, acompanhamento e distribuição de materiais pedagógicos. Mas, foi somente em 2011 com a publicação do Guia de Planejamento e Orientações didáticas para a alfabetização que os professores e alunos do 1º ano passaram a fazer parte deste Programa.

O material que auxilia o planejamento e a prática do professor alfabetizador, referente especificamente ao livro do 1º ano do Ensino Fundamental, está organizado em cinco blocos. O primeiro bloco traz orientações gerais sobre o 1º ano, abordando as características das crianças dessa faixa etária, o modelo de ensino, a concepção de aprendizagem e a ação do professor (SÃO PAULO, 2014, p.3).

No 1º ano do Ensino Fundamental, compreende-se que é importante criar um ambiente acolhedor para a criança e que tenha uma rotina adequada para possibilitar a construção do conhecimento infantil. A criança com seis anos já traz para a escola um grande repertório de conhecimentos construídos a partir de suas experiências cotidianas, por isso, diferentes linguagens como da imaginação, da imitação e da brincadeira permitem que ela faça apropriações orais e escritas do mundo ao seu redor. Para tanto, a concepção de aprendizagem que embasa o Programa Ler e Escrever pressupõe que:

O conhecimento não é concebido como uma cópia real e assimilado pela relação direta do sujeito com o objeto de conhecimento, mas, produto de uma atividade mental por parte de quem aprende, que organiza e integra informações e novos conhecimentos já existentes, construindo relações entre eles. (SÃO PAULO, 2014, p.18).

Em relação à concepção de alfabetização, o mesmo material entende a escrita como um sistema de representação que se efetiva por meio da linguagem, nas diferentes situações em que ela se realiza. Assim, presume-se que, apesar de não aparecer explicitamente a palavra letramento, a concepção defendida neste material amplia o conceito de alfabetizar, já que evidencia-se que as situações de leitura e de escrita devem estar contextualizadas com as práticas sociais.

Diante desse panorama, o professor deve agir de forma flexível e observadora, afinal, trata-se em geral de uma classe muito heterogênea, constituída por um grupo com aproximadamente 25 a 30 crianças.

O segundo bloco do Programa Ler e Escrever expõe tudo o que se espera que as crianças aprendam ao final do 1º ano do Ensino Fundamental, assim considera-se que elas sejam capazes de pelo menos:

participar de situações de intercâmbio oral do cotidiano escolar (como, por exemplo, rodas de conversas, rodas de leitura, rodas de estudo, etc.) ouvindo com atenção, formulando perguntas e fazendo comentários sobre o tema tratado;

planejar sua fala, adequando-a a diferentes interlocutores em situações comunicativas do cotidiano escolar (como rodas de conversa, rodas de leitura, rodas de estudo, entre outras);

apreciar textos literários e participar dos intercâmbios posteriores à leitura em diferentes situações como, por exemplo, a Roda de Leitores;

ler – com o apoio do professor ou colegas – textos de diferentes gêneros, (como, por exemplo, contos, textos instrucionais, textos expositivos de divulgação científica, notícias), com diferentes propósitos, apoiando-se em conhecimentos sobre o tema do texto, as características de seu portador, do gênero e do sistema de escrita;

ler por si mesmo textos conhecidos, tais como parlendas, adivinhas, poemas, canções, trava-línguas, ainda que seja por um procedimento de ajuste do falado ao escrito;

ler por si mesmo textos diversos, como placas de identificação, listas, manchetes de jornal, legendas, histórias em quadrinhos, tirinhas, rótulos, entre outros, utilizando-se de índices linguísticos e contextuais para antecipar, inferir e validar o que está escrito;

compreender o funcionamento alfabético do sistema de escrita, ainda que escrevam com algumas falhas no valor sonoro convencional;

escrever alfabeticamente textos que se costuma saber falar de cor, tais como: parlendas, adivinhas, quadrinhas, canções, trava-línguas, entre

outros, ainda que escrevam com algumas falhas no valor sonoro convencional;

participar de situações coletivas e, ou, individuais de reconto de histórias conhecidas, recuperando a sequência dos episódios essenciais e algumas características da linguagem do texto lido pelo professor;

participar de reescritas coletivas ditando para o professor ou colegas trechos de contos conhecidos, considerando as ideias principais do texto-fonte, assim como algumas características da linguagem escrita e do registro literário desse texto;

participar de situações de produção de textos de autoria (como bilhetes, cartas, verbetes de curiosidades, entre outros) e de complementação de histórias cujo final se desconhece, realizadas de maneira coletiva ou em grupos de alunos, ditando para o professor ou colegas;

no processo de reescrita de textos e de produção de textos de autoria: planejar o que vai escrever considerando o contexto de produção; reler o que está escrevendo, tanto para controlar a progressão temática quanto para avançar nos aspectos discursivos e textuais;

participar de situações de revisão coletiva de textos depois de finalizada a primeira versão. (SÃO PAULO, 2014, 25-26).

Ao analisar os resultados previstos durante o processo de apropriação inicial da leitura e da escrita, interpreta-se que as práticas de alfabetização estão fundamentadas por muitas situações que sugerem colocar a criança em contato com diferentes portadores textuais, pois há uma ênfase em que ela cultive e exerça as práticas sociais que usam a escrita.

Também notamos um resgate de textos de tradição oral que fazem parte da cultura brasileira, como parlendas, adivinhas, canções, trava-línguas. Tal resgate é importante e também facilitador do trabalho de alfabetizar porque as crianças começam a construir suas hipóteses silábicas, a partir de textos que costumam falar de cor.

Além disso, se espera que a criança escreva alfabeticamente ou ainda com algumas falhas no valor sonoro convencional pequenos textos, como bilhetes, cartas, complementos de histórias, ditados. Para tanto, pressupõe-se que diariamente a criança participe de atividades coletivas ou individuais que envolvam o desenvolvimento da leitura, da escrita e da comunicação oral.

Dando prosseguimento à apresentação desse material, o terceiro e quarto blocos encaminham-se para a parte prática onde são discutidas as estratégias que o professor deve realizar para desenvolver práticas de alfabetização exitosas.

Um destaque é dado à rotina que apesar de flexível, sempre que possível deve ser cumprida de forma rigorosa e sempre apresentada aos estudantes. No livro, há a sugestão de uma rotina prevista para o 1º e 2º semestres letivos, porém há ressalvas nessa sugestão, pois a rotina descrita refere-se a um conjunto de quatro atividades diárias, mas na prática todos os dias as crianças têm cinco horas-aula.

Em seguida, são mencionadas atividades que o professor pode organizar dentro dessa rotina semanal, como dispor cantos de atividades diversificadas e realizar leituras diárias. Também são feitas considerações sobre o uso do alfabeto, trabalho com o nome das crianças, ditados, elaboração de listas, entre outras.

O quinto bloco traz como orientação a proposta de projetos, sendo que no 1º semestre recomenda-se o desenvolvimento do projeto com o tema “Brincadeiras Tradicionais” e para o 2º semestre o projeto chama-se “Um olhar sobre a Cultura dos Povos Indígenas do Brasil: o cotidiano das crianças”. E, assim, de maneira contextualizada com os projetos, as atividades de alfabetização se tornam mais significativas para as crianças, permeadas por situações de leitura, escrita, pesquisas, momentos de socializações, etc.

Diante do material apresentado, pode-se analisar que a proposta do Ler e Escrever para o 1º ano do Ensino Fundamental I, na sua conjuntura, especifica quais são as expectativas de aprendizagem em relação à leitura e a escrita e traz estratégias condizentes com a concepção de ensino abordada para o trabalho do professor alfabetizador.

Porém, é possível enxergar algumas limitações ao se considerar que as atividades apresentadas são muito pontuais, por exemplo, propõe-se o trabalho com bilhetes ou cruzadinhas, mas no livro utilizado pelas crianças, em geral, há apenas uma, duas ou no máximo três atividades de cada assunto. Então, é preciso ponderar que o professor alfabetizador diversifique as tarefas dadas e que explore outros materiais complementares, pois, do contrário, a rotina fica pouco atrativa e, às vezes, determinados assuntos não são apropriados no primeiro momento pelas crianças e, portanto, requerem repetição e ampliação da quantidade de tarefas tanto orais, quanto escritas.

Para finalizar, vale comentar que o Programa Ler e Escrever também discute sobre a concepção de avaliação das aprendizagens, as quais devem ser encaradas pelo professor como “um processo formativo, contínuo, que não necessita de situações distintas das cotidianas” (SÃO PAULO, 2014, p. 26).

De acordo com a proposta construtivista, há também a realização da sondagem das hipóteses da escrita, que ocorrem sempre ao final de cada mês, sendo esta uma tarefa obrigatória do docente, pois é cobrada pela coordenação e direção da escola. Em síntese, uma sondagem é:

Uma atividade de escrita que envolve, num primeiro momento, a produção espontânea pelos alunos de uma lista de palavras e uma frase, sem apoio de outras fontes escritas. A frase deverá contemplar uma palavra ditada na lista, para reforçar, ou não, sua hipótese de escrita. É uma situação de escrita que deve, obrigatoriamente, ser seguida da leitura pelo aluno daquilo que ele escreveu. Por meio da leitura, você (professor) poderá observar se o aluno estabelece ou não relações entre aquilo que ele escreveu e aquilo que ele lê em voz alta, ou seja, entre a fala e a escrita. (SÃO PAULO, 2014, p.26-27).

Como exemplo, o próprio Guia de Planejamento e Orientações Didáticas voltadas à alfabetização sugere algumas listas que podem subsidiar o trabalho do professor, já que a definição do campo semântico para a sondagem tem uma lógica que envolve a escolha de palavras que alternam a quantidade de sílabas. Então o ditado do campo semântico deve ser iniciado pela palavra polissílaba, depois pela trissílaba, em seguida pela dissílaba e a monossílaba. Por último, o professor dita uma frase que envolva pelo menos uma das palavras da lista. Segue exemplo da figura 1:

<b>Animais</b>	<b>Material escolar</b>	<b>Festa de aniversário</b>	<b>Alimentos</b>
Dinossauro	Lapiseira	Brigadeiro	Mortadela
Camelo	Caderno	Coxinha	Presunto
Gato	Lápis	Bolo	Queijo
Rã	Giz	Bis	Pão
Eu tenho um gato	A lapiseira quebrou	A coxinha estava gostosa	O menino comeu queijo

Figura 1: Listas sugeridas de campos semânticos para a sondagem do nível de alfabetização. Fonte: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1º ano. São Paulo: FDE, 2014.

Com os dados dessa sondagem é feita uma avaliação dos níveis de alfabetização em qual a criança se encontra, o qual tem como base a proposta de Emília Ferreiro que sugere que criança passa por alguns níveis para se tornar alfabetizada, sendo estes: nível pré-silábico, silábico, silábico alfabético e o alfabético.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999) o nível pré-silábico se caracteriza pelas primeiras escritas infantis, que não apresentam diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e as não-figurativas, isto é, ainda não há distinção, nos níveis iniciais, entre desenhar e escrever, a criança imita a escrita, seja com letras ou pseudoletras, mas sem associar a escrita à fala. Ao superar os conflitos deste nível a criança passa para o nível silábico, significando que ela já realiza diferenciações interfigurais e estabelece hipóteses que vinculam a fala e a escrita, geralmente, pensando que a cada sílaba corresponde uma letra:

A criança começa por descobrir que as partes da escrita (suas letras) podem corresponder a outras tantas partes da palavra escrita (suas sílabas). Sobre o eixo quantitativo isto se exprime na descoberta de que a quantidade de letras com que se vai escrever uma palavra pode ter correspondência com a quantidade de partes que se reconhece na emissão oral. (FERREIRO, 2001, p.25).

Segundo a autora, o que permite à criança evoluir para o nível silábico é uma exigência rigorosa na escrita, neste caso, exige-se uma letra por sílaba, sem omitir sílabas e utilizando diferentes letras. Já a passagem para o terceiro nível, silábico-alfabético, marca a transição entre os esquemas prévios em vias de serem abandonados e os esquemas futuros, em vias de serem construídos. Por último, quando a criança alcança o nível alfabético e compreende o sistema de escrita socialmente arbitrado, ainda terá de superar as dificuldades ortográficas.

Na proposta do Ler e Escrever, o que de fato merece atenção é que não há uma explicação detalhada sobre os níveis das hipóteses da escrita, aliás, esse assunto é abordado de forma muito superficial no guia para alfabetização, o que acaba sendo um dificultador, ao considerar que, se o professor não tem conhecimento e/ou domínio dessa proposta, ficará mais frágil desenvolver um trabalho de qualidade.

Pode-se inferir que o conhecimento dessa teoria deveria ser dado na formação inicial, mas é sabido que, em alguns casos, o tema da alfabetização é pouco abordado. Então, acaba-se constituindo uma situação complexa para alfabetizar, já que é cobrada uma proposta que na prática os professores têm pouco repertório sobre o assunto e, portanto, o cenário não é muito promissor. Nessa direção é possível supor que três anos destinados ao Ciclo de Alfabetização acabam sendo insuficientes para a apropriação da leitura e da escrita pelos alunos e, assim, crianças vão progredindo sem ler e escrever de forma convencional.

Procurou-se nesta seção compreender de maneira mais aprofundada as orientações curriculares, concepções e práticas de alfabetização na rede de ensino estadual do Estado de Paulo. Para tanto, foi feita a apresentação da proposta do Ler e Escrever para o 1º ano do Ensino Fundamental e uma análise dos aspectos considerados facilitadores ou dificultadores para alfabetizar. Na próxima seção, será exibido o desenho metodológico da presente pesquisa.



### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No meio do caminho<sup>8</sup>

No meio do caminho tinha 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).

A terceira seção se propõe a descrever os procedimentos metodológicos adotados para obtenção dos dados dessa dissertação. Para tanto, serão detalhados o tipo de pesquisa, os sujeitos, o universo da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados (observação em sala de aula e entrevista) e, por último, serão apresentados os procedimentos utilizados para análise dos dados.

No que se refere ao tipo de estudo, de base empírica, que busca os significados das ações e relações humanas, trata-se de uma pesquisa qualitativa que visa compreender a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, no sentido de entender o que estão fazendo ou o que lhes está acontecendo, em termos que ofereçam uma rica visão sobre diferentes fenômenos sociais (GIBBS, 2009).

Bogdan e Biklen (1994) indicam cinco características da abordagem qualitativa. Nesta perspectiva, consideram que o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador é seu principal instrumento. Também apontam que se trata de uma pesquisa descritiva, na qual o maior interesse do pesquisador é estudar o processo. Além disso, o significado que as pessoas atribuem às situações e à sua própria vida detém uma importância vital para o investigador que, ao analisar os dados, tende a seguir um processo indutivo, isto é, ele utiliza-se de múltiplas observações dos fenômenos, em que se partindo do específico busca-se conclusões de cunho generalizante.

Assim, a opção por essa abordagem de estudo possibilita atender aos objetivos propostos pelo trabalho, que tem como foco central a investigação e a análise das práticas de alfabetização realizadas por professoras alfabetizadoras iniciante e experiente, considerando os elementos da gestão da matéria e da classe (GAUTHIER et

---

<sup>8</sup> No meio do caminho, poema de Carlos Drummond de Andrade publicado em 1928 na Revista de Antropofagia e incluído na antologia *Alguma Poesia* de 1930.

al., 1998) presentes na interação das aulas voltadas para o ensino da leitura e da escrita, no 1º ano do Ensino Fundamental.

Dadas as considerações sobre a abordagem qualitativa de pesquisa na educação, cabe mencionar que, para conseguir desenvolver esse trabalho, o percurso não foi nada fácil e muitos foram os desafios encontrados, ou seja, havia muitas pedras no meio do caminho.

Desde o final de 2014, considerando *a priori* que a pesquisa seria realizada na rede de ensino municipal de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, enquanto pesquisadora, já me antecipei para conseguir as devidas autorizações da Secretaria da Educação. Assim sendo, iniciando o ano letivo de 2015 tudo estaria acertado e autorizado para a coleta de dados, bastava apenas entrar em contato com as escolas municipais e encontrar os sujeitos participantes.

Contudo, para minha surpresa não houve muitas contratações de professores para o Ensino Fundamental I, o que comumente acontece no início das aulas e, por isso, o quadro de professores se manteve praticamente inalterado. Isso causou grande impacto na busca do perfil dos sujeitos participantes, pois, após percorrer 09 escolas municipais, não consegui encontrar nenhuma professora iniciante que estivesse atuando no Ciclo de Alfabetização.

Depois de inúmeros não na rede de ensino municipal, em conversa com minha orientadora, decidimos recorrer à rede estadual de ensino do Estado de São Paulo. Foi então, que nova esperança se acendeu, assim como surgiram novas pedras no meio do caminho.

Em geral, as escolas estaduais se apresentavam receptíveis à pesquisa, mas novamente enfrentava o desafio de encontrar uma professora alfabetizadora iniciante. Então, confesso que já muito angustiada e até preocupada porque do conjunto de 14 escolas da rede estadual que atendem ao Ensino Fundamental I, foi apenas na quarta escola que encontrei o perfil dos sujeitos participantes para a pesquisa.

Mas, as pedras no meio do caminho insistiam em ser grandes e pesadas, as quais não tinha forças para remover, tendo em vista que, na única escola que localizei as participantes com perfil adequado à pesquisa, a diretora não autorizou a realização das observações em sala de aula. Foi preciso então desviar das pedras e continuar a caminhada.

Logo, ao visitar a oitava escola, já no final do mês de fevereiro, novamente, encontrei o perfil das professoras para a pesquisa. O contato com a instituição escolar

em um primeiro momento foi feito com a coordenadora do Ensino Fundamental I e com a Diretora que se mostraram interessadas na temática do trabalho. Porém, mesmo elas dando o aval, ressaltaram que quem teria que aceitar e se sentir confortável para participar da pesquisa eram as professoras alfabetizadoras. Assim, coincidiu que no momento que fui visitar a escola era o horário do café das professoras, então tive a oportunidade de conversar com as mesmas e dar as explicações acerca da pesquisa. Dessa forma, o primeiro contato foi muito rápido, por isso, deixei uma cópia do meu projeto com as professoras alfabetizadoras e combinamos que eu iria retornar após três dias para reafirmar o convite, conversarmos e fazer os esclarecimentos necessários.

A situação ocorreu conforme o previsto, a professora iniciante se mostrou muito receptível à ideia de uma outra professora em sua sala, mesmo eu deixando claro que meu papel era de pesquisadora e observadora. Ela se sentia insegura e passava a impressão que estava pisando em um terreno de areia movediça quando se referia à alfabetização. Já a professora experiente afirmou com muita convicção que estaria abrindo as portas de sua sala de aula, mas com a condição de que, além de observar, eu deveria ajudar em alguma situação que ela precisasse. Para mim é compreensível a posição de ambas as professoras porque é complicado abrir as portas de suas salas de aula e se expor para alguém externo à escola e vinculado à universidade, que enquanto instituição, muitas vezes recorre às escolas e professores para realizar pesquisa, mas nem sempre, retorna para divulgar os resultados de estudo, conforme já apontado por muitos pesquisadores.

Foi solicitada à escola autorização para realizar observações nas salas de aula e realização de entrevistas com as duas professoras alfabetizadoras que assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A). Também é importante destacar, que nesta fase de coleta de dados, a pesquisa já havia sido autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Câmpus de Araraquara – UNESP.

Enfim, o que em certo momento parecia ser quase impossível estava se concretizando, os primeiros passos foram dados e foi possível encontrar as professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa, sendo que ambas atuam no 1º ano do Ensino Fundamental, na mesma escola da rede estadual do interior do Estado de São Paulo.

### **3.1 Seleção e caracterização das professoras participantes da pesquisa**

Como critério para a escolha dos participantes da pesquisa, priorizou-se professoras alfabetizadoras com atuação no Ciclo de Alfabetização em uma escola do interior paulista e, preferencialmente, no 1º ano do Ensino Fundamental. Conforme já apontado no trabalho, considerou-se professora iniciante com menos ou até 05 anos de carreira e professora experiente aquela que tenha no mínimo de 06 a 10 anos no exercício da docência.

Para localizar o leitor a respeito de cada sujeito participante usou-se uma nomenclatura específica na análise dos dados, sendo: Professora Iniciante (PI) e Professora Experiente (PE). No que se referem às professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa cabe destacar algumas características, que serão apresentadas a seguir:

**Professora Iniciante:** tem 52 anos, é separada, tem uma filha de 17 anos e tem 02 anos de experiência na carreira docente. Fez o curso de magistério 1988-1991 e depois cursou Licenciatura em Pedagogia a Distancia 2009-2011, na Universidade de Franca (UNIFRAN), uma universidade particular. Desde a sua primeira formação ficou quase 20 anos sem atuar na educação, pois se casou e decidiu cuidar da família. Ao se separar optou por retomar os estudos e se dedicar à sua profissão. Suas experiências docentes foram no Ensino Fundamental I, com turmas de 4º e 3º anos, sendo que esta era a sua primeira experiência como uma turma de alfabetização, atuando no 1º ano do Ensino Fundamental, numa escola estadual do interior do Estado de São Paulo. Cabe destacar, que na rede estadual seu regime de contratação refere-se à “Categoria O<sup>9</sup>”.

**Professora Experiente:** tem 47 anos, é casada, tem uma filha de 15 anos e são 23 anos dedicados à carreira docente. No magistério se formou no ano de 1987 e cursou Licenciatura em Pedagogia nos anos de 1995-1998, na faculdade ASSER (Associação de Escolas Reunidas) de São Carlos, uma instituição superior de ensino particular, sendo que o último ano ela fez na Faculdade São Luiz em Jaboticabal pelo motivo de

---

<sup>9</sup> São os professores contratados pela Lei Complementar nº 1.093, de 16 de Julho de 2009. Possuem contratos válidos pelo período de um ano. Por uma questão econômica: é muito mais barato para a Administração Estadual contratar um professor por um prazo determinado limitado ao ano letivo, sem o registro na Carteira de Trabalho e sem o recolhimento do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço, do que manter regularmente um professor efetivo na função, que recebe salário no período das férias escolares. Além disso, os professores efetivos têm um plano de carreira, incorporam gratificações de tempo de serviço e evolução funcional aos salários e possuem todos os direitos trabalhistas de um servidor estatutário, enquanto os professores contratados recebem apenas as horas trabalhadas no período de seu contrato. Dados retirados do site da APEOSP/SP, disponível em: <http://www.apeosp.org.br/>.

sair com as habilitações de Administração e Supervisão Escolar. No início da carreira trabalhou como iniciante na zona rural, onde ficou por 09 anos atuando com turmas multisseriadas. No atual momento, leciona no 1º ano do Ensino Fundamental, em uma escola estadual do interior do Estado de São Paulo. Também é válido mencionar que, durante seu exercício profissional, atuou em todos os anos do Ensino Fundamental I, sendo que com turmas de alfabetização, trabalha há aproximadamente 14 anos. Na rede estadual paulista está contratada como professora sob o regime da “Categoria O”, mas cabe mencionar que, durante sua trajetória profissional, passou em alguns concursos, mas não se efetivou por motivos pessoais, já que teria que escolher classes em outras cidades próximas da região em que reside.

Com base nas descrições das professoras alfabetizadoras participantes, pode-se afirmar que elas se adequam ao perfil proposto na pesquisa. Vale destacar que suas contribuições foram extremamente significativas para o desenvolvimento dessa dissertação, já que sem a partilha de suas experiências e suas práticas de alfabetização este trabalho não poderia ser desenvolvido.

### **3.2 A escola pesquisada**

A instituição escolar na qual a pesquisa foi desenvolvida é uma escola da rede de ensino estadual localizada em uma cidade da interior do Estado de São Paulo. Tal escola encontra-se locada em um bairro periférico da cidade e iniciou seu funcionamento no ano de 1986, contando com apenas quatro classes das séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries) distribuídas no período da manhã e da tarde, pois na época foi criada em carácter de emergência e dividia seu espaço de funcionamento com uma creche. No mesmo ano, começou a ser construída por meio da parceria entre governo estadual e municipal, sendo que sua inauguração oficial foi em 1987.

A escola passou a atender aos alunos que moravam em seu entorno, mas também devido sua localização, passou a acolher alunos da zona rural sendo, portanto, uma referência importante em sua região. Inicialmente, ela atendia ao Ciclo I e II do Ensino Fundamental, mas, com aumento da demanda, passou a funcionar no período noturno, ofertando a EJA e o Ensino Médio. Posteriormente, houve um período em que a escola concentrou a oferta de ensino apenas para o Ciclo II do Ensino Fundamental e para o

Ensino Médio, sendo que foram extintas as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Por consequência, com a expansão territorial do bairro, foi criada uma nova escola estadual na região, sendo que esta passou a atender à demanda do Ensino Médio e EJA. Desse modo, apenas em 2014 a escola estadual A. A. M. C. voltou a oferecer aulas para o Ensino Fundamental I e II.

Na configuração atual, o período da manhã recebe estudantes do Ciclo II do Ensino Fundamental, são 08 turmas e um total de 244 alunos. Durante o período da tarde há 09 turmas do Ciclo I do Ensino Fundamental, atendendo 216 crianças. Estudam na presente instituição 460 estudantes. Aos finais de semana a escola fica aberta à comunidade e oferece diferentes atividades de esportes e lazer em parceria com o Programa Estadual Escola da Família<sup>10</sup>.

Em relação à estrutura física, a escola possui dez salas de aulas, uma sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, quadra de esportes coberta, cozinha, banheiros dentro do prédio, sala de leitura, despensa, pátio coberto e área verde.

Para conseguir organizar todas as ações que ocorrem durante os horários de funcionamento da escola, a equipe escolar é composta pela diretora, duas coordenadoras pedagógicas, uma professora mediadora<sup>11</sup> e o corpo docente é composto por 25 professores (as). No que se refere ao núcleo de apoio e serviços da escola há duas merendeiras, seis agentes educacionais, dois auxiliares em serviços gerais.

Para finalizar, vale mencionar que essa escola frequentemente não é a primeira opção dos professores, por conta de sua localização, estrutura física, entre outros fatores. Há um discurso informal que seria uma escola de passagem, ou seja, suas

---

<sup>10</sup> O Programa Escola da Família foi criado no dia 23 de agosto de 2003 pela Secretaria de Estado da Educação do governo do Estado de São Paulo. Ele proporciona a abertura de escolas da Rede Estadual de Ensino, aos finais de semana, com o objetivo de criar uma cultura de paz, despertar potencialidades e ampliar os horizontes culturais de seus participantes. Mais informações podem ser adquiridas no site: <http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/default.html>.

<sup>11</sup> O professor mediador atua na rede de ensino estadual paulista como um “orientador escolar”, assim, adota prática de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoia o desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa; orienta os pais dos alunos ou responsáveis, sobre o papel da família no processo educativo; analisa os fatores de vulnerabilidade e de risco a que possam estar expostos os alunos; orienta a família ou responsáveis, quanto à procura de serviços de proteção social; identifica e sugere atividades pedagógicas complementares a serem realizadas pelos alunos fora do período letivo; orienta e apoia os alunos na prática de seus estudos. As atribuições do professor mediador estão definidas na Resolução SE nº 07 de 19 de Janeiro de 2012. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/07\\_12.HTM?Time=1/24/2012](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/07_12.HTM?Time=1/24/2012).

classes ou aulas geralmente são as últimas que sobram nas atribuições e, portanto, os professores passam por lá, mas não constituem sede nesse local.

### **3.3 Observação em sala de aula**

A observação em sala de aula foi um dos instrumentos de coleta de dados utilizados. Procedeu-se com o acompanhamento das aulas realizadas pelas professoras iniciante e experiente, num período de três meses (março a maio), o que correspondeu ao total de 30 encontros divididos igualmente entre as salas de aulas das professoras participantes.

Nessas circunstâncias, as 15 observações das aulas da professora iniciante começaram no mês de março de 2015, sendo feitas uma por semana, mas, para cumprir o tempo destinado à coleta de dados, nos meses de abril e maio, tais observações passaram a ser realizadas duas vezes por semana. Essa decisão também foi seguida com a professora alfabetizadora experiente, correspondendo a um total de 15 observações de suas aulas.

As observações diárias nas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental tinham duração de 4h30min, assim a pesquisa era feita das 12h30 às 17h00. Foi combinado com as professoras que a observação seria feita desde o começo da aula até o seu final. Em dados quantitativos, portanto, foram feitas 30 observações em salas de aula no período da tarde, em duas turmas de alfabetização, o que correspondeu ao total de 135horas-aula assistidas.

Ressalta-se que, nesta fase, outras pedras cruzaram a trajetória da pesquisa, já que no Estado de São Paulo o 1º semestre de 2015 foi marcado por uma longa greve na rede estadual de educação. Por consequência, realizar a observação era sempre uma grande incógnita, já que a escola estava suscetível a paralizações por causa da greve, mas, por atender à etapa inicial do Ensino Fundamental I, a presente instituição escolar resolveu parar suas atividades apenas dois dias no mês de maio. Diante dos imprevistos, que poderiam interferir no levantamento de dados, devido à possibilidade da escola aderir à greve e também pela demora em encontrar professoras de acordo com o perfil previsto, foi necessário fazer uma alteração no cronograma da pesquisa que se intensificou durante os meses de março a maio do presente ano, sendo que anteriormente estava prevista para ser desenvolvida de fevereiro a junho de 2015.

Na etapa de coleta de dados, de acordo com Gibbs (2009) há grande preocupação na abordagem qualitativa em descrever a situação em questão, sendo que essa descrição deve ser densa e detalhada, afinal, ela deve auxiliar na compreensão e na análise do contexto estudado.

Para tanto, é relevante que o pesquisador faça algumas notas de campo, que podem ser definidas como os registros do que aconteceu quando se estava em sala de aula. Porém, conforme Gibbs (2009, p.57) destaca as notas de campo “nunca são descrições simples, são inevitavelmente interpretações e costumam incluir experiências, sentimentos, vieses e impressões do pesquisador”.

Nesse sentido, optou-se por fazer um roteiro para a realização da observação em sala de aula (APÊNDICE B), que foi de fundamental importância para captar não apenas o registro das práticas de alfabetização realizadas pelas professoras alfabetizadoras iniciante e experiente, mas também para registrar minhas ações e reflexões sobre os fatos ocorridos.

Em se tratando de uma observação em sala de aula, minha postura de pesquisadora consistiu em olhar as práticas de alfabetização, contudo, quando solicitada pelas professoras auxiliava na elaboração de algumas atividades extraescolares e culturais, por exemplo, preparo da páscoa, ajuda no ensaio da festa junina e também fiz em sala de aula a correção e colagem de tarefas de casa.

Em suma, compreende-se que pesquisar exige jogo de cintura porque há pedras no meio do caminho que só podem ser movidas com desenvoltura, respeito e parceria entre universidade e escola.

### **3.4 As entrevistas**

Além das observações em sala de aula, optou-se por outro instrumento metodológico para complementar os dados, ou seja, a realização da entrevista que, segundo Szymanski (2008), consiste em um encontro interpessoal e de interação entre o entrevistador e os entrevistados, promovendo uma horizontalidade nas relações de poder, pois se priorizou a construção de conhecimento entre as professoras envolvidas na pesquisa, com a garantia de retorno para as entrevistadas dos dados obtidos. Para realizar as entrevistas foi elaborado um roteiro composto por vinte e oito questões (APÊNDICE C), as quais foram divididas em blocos temáticos que tiveram como foco dados pessoais e perguntas mais específicas quanto às concepções, o planejamento e as



práticas de alfabetização. Nesse sentido, na elaboração das perguntas procurou-se abranger informações pertinentes ao tema estudado.

As entrevistas foram marcadas e realizadas priorizando a disponibilidade das participantes, portanto, foram desenvolvidas fora do horário escolar e na casa das professoras alfabetizadoras, de modo que elas não tiveram nenhum ônus com esta etapa do trabalho. De acordo com as orientações de Szymanski (2008), buscou-se relacionar os termos das perguntas com o universo linguístico das participantes e as indagações feitas se deram no sentido de induzir ao diálogo.

Feita a coleta de dados, a etapa seguinte exigiu muito empenho, porque para analisar as entrevistas gravadas é necessário transcrevê-las. Szymanski (2008) elucida que a transcrição da entrevista em uma primeira versão deve ser feita na íntegra, tanto quanto possível, tal como se deu. Já em uma segunda versão, a autora aponta que deve ser feita uma revisão dos vícios de linguagem, com base nas normas ortográficas e de sintaxe para posteriormente se fazer a categorização dos dados alcançados.

### **3.5 Procedimentos de análise dos dados**

Sabe-se que existem diversas formas de agrupar as informações e, com as transcrições das duas entrevistas em mãos, optou-se por analisar os dados estabelecendo categorias de análise. Bogdan e Biklen (1994) explicam que as categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos, com base nos objetivos da pesquisa e preocupações de investigação.

Dessa maneira, ao analisar as entrevistas buscou-se grifar trechos com lápis de cores diferentes e correspondentes ao que as participantes consideravam como concepções de alfabetização e quais destaques elas fizeram em relação aos elementos da gestão da matéria e da classe que podem ou não estar presentes nas práticas de alfabetizar. Também se verificou o olhar para a questão do planejamento da leitura e da escrita e as impressões que a experiência ou a iniciação na carreira trazem na constituição e formação do que é ser uma professora alfabetizadora.

Foi possível estabelecer 10 categorias correspondentes aos 03 eixos temáticos definidos a partir dos dados obtidos nas entrevistas e nas observações em sala de aula. São esses eixos: Eixo Temático I – A natureza do processo de alfabetização; Eixo Temático II – A gestão da matéria e os aspectos significativos para alfabetizar; Eixo

Temático III – A gestão da classe e o estilo de alfabetizar. Assim, a descrição e análise dos dados serão desenvolvidas na próxima seção.

#### **4 AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DAS PROFESSORAS INICIANTE E EXPERIENTE: ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS**

A presente seção refere-se à análise dos dados obtidos nas entrevistas em consonância com as observações feitas nas salas de aulas das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental.

Tais resultados foram analisados com base no referencial teórico de Gimeno Sacristán (2000) e Gauthier et al. (1998), que contemplam discussões sobre a prática docente e foram apresentados na primeira seção. Além disso, para a análise dos dados, também foram considerados os trabalhos pesquisados por meio da revisão bibliográfica.

Para averiguar o que a pesquisa aponta sobre as práticas de alfabetização realizadas por professoras com tempos de docência diferenciados, os dados organizados no quadro 3 sistematizam os eixos temáticos e as categorias de análise investigadas, que são resultantes dos procedimentos de análise adotados, já explicitados na seção anterior e que serviram de base para a análise das práticas de ambas as professoras.

<b>Quadro 3 – Eixos temáticos e categorias de análise</b>	
<b>Eixos Temáticos</b>	<b>Categorias de Análise</b>
Eixo Temático I - A natureza do processo de alfabetização	Concepção de alfabetização Escolha dos métodos de alfabetização Saberes docentes para alfabetizar
Eixo Temático II - A gestão da matéria e os aspectos significativos para alfabetizar	Planejamento docente Ensino explícito para a alfabetização Avaliação e reflexividade
Eixo Temático III - A gestão da classe e o estilo de alfabetizar	Postura professoral Elementos facilitadores e prazerosos para alfabetizar Elementos dificultadores para alfabetizar

Fonte: Elaboração própria.

O eixo temático I “A natureza do processo de alfabetização”, compreende as concepções, métodos e saberes sobre alfabetização que foram extraídos da percepção das professoras alfabetizadoras iniciante e experiente e que tiveram respaldo teórico nos

estudos contemporâneos sobre alfabetização com destaque para Soares (2004a, 2004b, 2014) e Carvalho (2008).

O **eixo temático II “A gestão da matéria e os aspectos significativos para alfabetizar”** traz um delineamento dos elementos que envolvem o ensino da leitura e da escrita, mediante a apreciação das diferentes tarefas executadas pelas professoras para alfabetizar. Deste modo, de acordo com Gimeno Sacristán (2000) e Gauthier et al. (1998) a atividade docente é analisada perpassando diferentes situações de ensino, como o momento do planejamento, interação na sala de aula e avaliação da prática.

O **eixo temático III “A gestão da classe e o estilo de alfabetizar”**, com base no mesmo referencial teórico voltado à prática docente, apresenta considerações pautadas na forma que as professoras agem na sala de aula, isto é, buscou-se neste bloco indicar a conduta pedagógica das professoras para alfabetizar e suas impressões e sentimentos no momento de interação em sala de aula.

Optou-se nesta pesquisa, por fazer ao final da análise da prática de alfabetização de cada professora um quadro síntese do perfil e dos traços principais que marcam a ação pedagógica das participantes, com tempos de docência diferenciados. A elaboração de um quadro síntese se fez pertinente não apenas para caráter do esclarecimento e detalhamento dos resultados, haja vista que os dados mais relevantes serão contrastados na conclusão dessa seção.

#### **4.1 Alfabetização na perspectiva de uma professora iniciante**

No primeiro eixo temático nomeado “A natureza do processo de alfabetização” buscou-se investigar quais são as percepções da Professora Iniciante (PI) acerca dessa temática. Entre os comentários na entrevista, foi possível identificar uma queixa da professora quanto ao repertório de conhecimento adquirido na graduação para alfabetizar, que foi muito limitado. Segundo a PI, apenas na disciplina de Didática que ela leu alguns textos sobre Piaget, Emília Ferreiro, mas de forma superficial, ou seja, chegou a aprender como fazer a sondagem das hipóteses da escrita, mas não teve nada específico sobre os métodos de alfabetização. Assim, ao ser questionada sobre qual é sua **concepção de alfabetização**, primeira categoria desse eixo, expressou-se da seguinte maneira:

*Alfabetização, a ideia é que seja assim, você tem que dar uma base de ler e escrever para o aluno, ele tem que ter isso na cabeça, a escrita e a leitura. Antigamente a gente aprendia decorando as coisas agora eu acho que tem que ser o que as crianças trazem de fora pra gente ensinar, mas isso eu não sabia, eu tô sabendo agora. (Entrevista PI, 04/06/2015).*

Ao analisar esse comentário é possível constatar que o conceito de alfabetização é relativizado, na perspectiva da PI, isso porque, ela exprime a ideia de que se trata apenas de ensinar a criança a ler e escrever. Tal conceitualização pode ser considerada apropriada, pois de acordo com Soares (2014), etimologicamente o termo alfabetização não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever e, portanto, não fazer essa consideração seria negar-lhe sua especificidade.

Ainda assim, é possível atribuir um significado mais amplo para a alfabetização, pois sem dúvida “é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito” (SOARES, 2014, p.16). Todavia, esta ampliação do conceito de alfabetização não é mencionada pela PI, porque ela também compreende sucintamente que “*um aluno alfabetizado é que aquele sabe ler e escrever, não precisa ser corretamente, mas que tenha uma coesão no que ele está escrevendo e lendo*”. (Entrevista PI, 04/06/2015).

Ao expressar sua concepção de alfabetização, indiretamente a PI também trouxe indícios de sua concepção metodológica ao mencionar que não se aprende decorando as coisas, mas com o que as crianças trazem de fora para se ensinar. Nota-se indício do construtivismo que põe o aluno no centro do processo, nesse sentido, compreende-se que a forma que um sujeito vê e define determinado conteúdo ou conceito, também revela a maneira pela qual ele se relaciona e lida com o mesmo, logo, trata-se do modo que cada pessoa coloca em prática suas percepções teórico-metodológicas.

No caso da PI, os depoimentos da entrevista revelaram certa fragilidade em compreender o que é a alfabetização e, por consequência, isso trouxe reflexo em sua prática docente. No que se refere à **escolha dos métodos de alfabetização**, segunda categoria de análise do eixo I, notou-se certa confusão quanto às escolhas adotadas pela professora, que foram expressas em suas falas:

*Na época que eu fiz o magistério era cartilha ainda que se aprendia e que se ensinava o aluno, era o método tradicional. Eu aprendi a ensinar pelas famílias silábicas, que era o que eu estava fazendo, agora depois que eu fui ler o livro (Ler e Escrever) e me aperfeiçoar mais, então que eu vi que não era pela família silábica que se aprendia. (Entrevista PI, 04/06/2015).*

*Eu não sei falar o que eu sou, eu acho que eu sou uma mistura de tudo, agora que tô mexendo só com o construtivismo, mas eu tava uma mistura de tudo, uma bagunça. (Entrevista PI, 04/06/2015).*

As observações feitas em sala de aula confirmaram que havia por parte da iniciante uma falta de conhecimento sobre os métodos de alfabetização, já que ela não apresentava ter um critério definido para selecionar as atividades. Tal situação foi registrada pela pesquisadora:

*Hoje a aula começou um pouco tumultuada, a professora disse que não havia planejado a aula, pois todo o seu material estava com a coordenadora que pediu para ver seu caderno de planejamento e diário de classe. Então, depois das crianças fazerem o cabeçalho, a professora explorou a música dos índiozinhos, que a turma cantou e fez a contagem até 10. Em seguida, as crianças fizeram uma atividade escrita na qual tiveram que ligar figuras que começavam com a letra I com os seus respectivos nomes. As palavras da atividade eram: Índio, Igreja, Ilha, Iguana e Injeção. A segunda atividade era de completar palavras com as vogais que estavam faltando, como ônibus, unha, anjo, estrela, e índio. Estas foram as únicas situações de leitura e escrita, sendo que as crianças colaram a folhinha de atividade no caderno, como forma de registro. (Diário de campo da pesquisadora, 16/04/2015).*

E, para complementar, seguem imagens das figuras 2 e 3 que ilustram as atividades<sup>12</sup> de aprendizagem mencionadas:

---

<sup>12</sup> Não foi possível ter acesso a nenhuma cópia das atividades de aprendizagem, porque as xerocópias feitas pela professora iniciante restringiam-se apenas a quantidade de alunos da turma, neste caso, eram feitas precisamente 28 cópias.

NOME: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_

**LIGUE AS FIGURAS COM SEUS RESPECTIVOS NOMES.**

	<b>IGREJA</b>
	<b>IGUANA</b>
	<b>ÍNDIO</b>
	<b>ILHA</b>
	<b>INJEÇÃO</b>

Figura 2: Atividade de aprendizagem de ligar figuras, professora iniciante.  
 Fonte: Elaboração própria.

NOME: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_

**1. COMPLETE AS PALAVRAS COM AS VOGAIS QUE ESTÃO FALTANDO:**






	<b>_ N _ B _ S</b>
	<b>_ N H _</b>
	<b>_ N J _</b>
	<b>_ S T R _ L _</b>
	<b>_ N D _ _</b>

Figura 3: Atividade de aprendizagem para completar as vogais, professora iniciante.  
 Fonte: Elaboração própria.

Frente às falas e às observações feitas das aulas da PI, pode-se observar que ela vai criando seu próprio método para alfabetizar extraído de uma postura tradicional pautada na silabação e palavração, sendo que vai adicionando outros elementos originários da proposta construtivista com base nas referências de algumas atividades do

material Ler e Escrever que propõe, por exemplo, o trabalho oral e escrito com cantigas populares, adivinhas e parlendas para ensinar a leitura e a escrita. Assim, em concordância com uma pesquisa feita por Carvalho (2008) com três professoras alfabetizadoras verifica-se que as práticas de alfabetização apresentam:

[...] ecos do construtivismo piagetiano de Ferreiro no discurso das pessoas entrevistadas, mas consideramos que as metodologias tradicionais, como palavração e o método fônico, são as bases de seu trabalho. Esses métodos não aparecem em estado puro: as professoras criam fusões ou sínteses, com elementos extraídos de métodos diversos, ou da própria experiência, às quais se juntam discretas influências do construtivismo, como a admissão da escrita espontânea e um nível maior de tolerância em relação aos erros na escrita dos alunos. (CARVALHO, 2008, p.116-117).

É o caso da professora participante dessa pesquisa que, por ser iniciante, se sente totalmente despreparada para alfabetizar e, portanto, sua prática de alfabetização está pautada em exercícios de cópias, ilustrações de palavras iniciadas com a mesma letra, cruzadinhas, pesquisa e recorte de palavras que começam com a mesma letra, entre outras atividades. Nota-se a partir das observações feitas em sala de aula que a PI faz pouco uso do alfabeto, segue parcialmente o livro Ler e Escrever proposto como orientação na rede estadual do Estado de São Paulo e, portanto, faz muitas improvisações e tentativas para alfabetizar, tendo por referências práticas que ela vivenciou em sua própria experiência pessoal de alfabetização.

Essa carência de conteúdo no que diz respeito ao objeto de conhecimento – a escrita, como parte metodológica, especificamente quando se é professora iniciante na alfabetização, vai ao encontro dos dados expostos, por exemplo, no trabalho de Marreiros (2011) que teve como foco a análise das concepções de aprendizagem da leitura e escrita e a relação existente entre a teoria estudada na formação inicial e continuada com a prática desenvolvida por professoras alfabetizadoras, considerando que os resultados de sua pesquisa evidenciaram uma fragmentação entre as dimensões teóricas e a prática realizada pelas professoras no processo de construção da alfabetização.

Em relação à terceira categoria do eixo I referente aos **saberes docentes para alfabetizar**, a PI julga ser necessário conhecer e ter domínio do conteúdo voltado para ensinar a leitura e a escrita no 1º ano do Ensino Fundamental, ao afirmar que:



*Para ser alfabetizadora ela tem que ter muita prática, do que a rede de ensino pede, tem que saber do que tá pedindo. As crianças têm que ler e escrever com a proposta do Estado que é o Ler e Escrever e a professora tem que conhecer esse livro de “cabo a rabo” e mais um pouco para ela conseguir passar pro aluno. Eu não sei fazer, eu tô aprendendo agora. (Entrevista PI, 04/06/2015).*

Nesse depoimento, apesar da PI apresentar lucidez na afirmação de que é necessário à alfabetizadora conhecer e saber usar o material do Ler e Escrever, isso não era uma situação presente em sua prática, pois a mesma optava por usar atividades xerocopiadas para alfabetizar, que retirava de sites e blogs de educação da internet, sendo esta uma conduta contrária à proposta de alfabetização presente nesse material, que enfatiza a necessidade de se trabalhar com atividades, por exemplo, de ditados de nomes de animais, nomes dos colegas da turma, escrita de parlendas, bilhetes etc.

Nesse contexto, sabe-se que há outros saberes necessários para alfabetizar, porque segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p.36) “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Dessa maneira, a PI também salienta que, para ser uma professora alfabetizadora, se faz necessário conhecer as crianças e suas características nessa faixa etária (06 anos), além de saber organizar o espaço da sala de aula com materiais adequados, conforme se nota nos depoimentos que seguem:

*(...) Ela tem que saber mexer com a vida da criança pra conseguir fazer ela progredir dentro da escola, porque se a professora não souber disso ela desaba, ela tem que ensinar o que a criança vai procurar ali na escola, por exemplo, ela vem com o intuito de saber ler e aprender escrever, mas se é uma professora como eu, fiquei perdida, porque eu falava “o que eu vou ensinar?”, eu não tinha base. A professora precisa ter um bom currículo de alfabetização, um bom preparo pra alfabetizar, porque senão ela não vai conseguir. (Entrevista PI, 04/06/2015).*

*A professora também precisa saber sobre essa criança que ela está trabalhando e muito. É porque as crianças não vêm todas formadinhas certinhas, vem cada uma de um jeito, umas já sabem, outras estão mais lá trás, então eu acho que o professor tem que saber a criança que tá trabalhando porque não vem uma classe toda certinha, tudo alfabética, é heterogênea a sala. (Entrevista PI, 04/06/2015).*

*Faz falta a professora ter um estudo sobre alfabetização. Ele tem que ter pelo menos assim, o método que o governo pede que é o construtivismo é muito amplo, tem muita coisa que a gente tem que saber. Eu não sabia nada, a sala tem que tá muito decorada, tem que ter muitos cartazes, muita coisa que a criança vê em casa, como rótulo de coisas, que é isso que ela vai aprendendo, o que ela traz do dia a dia dela, a professora tem que saber usar para alfabetizar. (Entrevista PI, 04/06/2015).*

Ao analisar essas falas, novamente nota-se uma lamúria quanto à insuficiência dos saberes por parte da participante para alfabetizar. A PI tem clareza de que precisa adquirir conhecimentos para alfabetizar e também revela a fragilidade de não saber, no início da carreira, lidar com esses saberes, isto é, como ensinar a leitura e a escrita para as crianças numa classe heterogênea.

Ao analisar esta questão sob o ponto de vista de esquemas práticos para o ensino, Gimeno Sacristán (2000) sinaliza que, embora uma proposta curricular oriente um professor, a estrutura existente em cada contexto escolar tem raízes tão profundas que acabam transformando-se numa própria arquitetura do modo de ensinar desse professor, às vezes, essa prática molda seus próprios significados e, portanto, tem alguns esquemas práticos que se reproduzem ou se renovam. No caso da professora iniciante investigada, ela acaba por tentar seguir uma conduta de alfabetização construtivista, que ela não conhece ao certo e, por consequência, fica recriando a cada aula novas estratégias para ensinar.

Além disso, a iniciante associa com os saberes a questão do dom para a docência, sendo que em sua fala este foi um aspecto bastante enfatizado:

*Eu acho que precisa ter muito dom pra ser uma alfabetizadora, muito dom, porque é uma criança que vem ali pra você ergue ela pro futuro, eu tô aprendendo esse dom agora. (Entrevista PI, 04/06/2015).*

Segundo Enguita (1991) historicamente essa ideia de dom para a docência ou vocação para dar aula é compartilhada por alguns docentes e, neste caso, pela PI. O autor, ao analisar a ambiguidade da docência faz ponderações sobre a vocação cuja compreensão se define como um ato de devoção e até mesmo de penitência. Além disso, chama a atenção para outras características que definem a profissão docente e que perpassam entre a profissionalização à proletarização.

No segundo eixo temático “A gestão da matéria e os aspectos significativos para alfabetizar”, a professora manifestou sobre como planeja e ministra suas aulas de alfabetização. Quanto ao momento do **planejamento docente**, que corresponde à

primeira categoria de análise desse eixo, a iniciante disse que leva duas horas diárias para preparar as aulas, ou seja, a seleção do conteúdo é feita diariamente e reclama que poderia aproveitar para planejar mais no horário de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), que segundo seu ponto de vista, são duas horas perdidas na escola.

A PI, ao ser questionada sobre as atividades que prioriza no planejamento para alfabetizar, fez a seguinte afirmação: *“Eu procurava no livro (Ler e Escrever), mas como não entendia o que era para fazer, eu fazia assim, mais ou menos, o que era no livro, com o alfabeto, ia mexendo assim”* (Entrevista PI, 04/06/2015). Entretanto, apesar da professora afirmar que priorizava o ensino do alfabeto em seu planejamento, em todos os registros feitos nas observações em sala de aula foram raríssimas às vezes que a professora iniciante fez menção ao alfabeto, deste modo, as crianças não falavam o nome das letras, não realizavam práticas para aprender a sequência do mesmo e não relacionavam as letras, por exemplo, com os nomes dos colegas da turma. Para fazer a aproximação das letras do alfabeto com o nome das crianças geralmente usa-se um cartaz com o nome dos alunos, porém, este cartaz sempre descolava da parede e, por isso, poucas vezes era utilizado pela professora.

O planejamento docente se mostra como uma questão dilemática para a professora alfabetizadora iniciante já que havia um plano de ensino anual para o 1º ano do Ensino Fundamental, mas que sequer sabia da existência dos conteúdos, pois disse que quem fez e entregou à coordenação da escola foi a outra professora do 1º ano que é mais experiente. No entanto, a PI afirma não ter tal plano de ensino, mas também revela com sinceridade que não foi atrás para se informar do conteúdo do mesmo. Em síntese, o planejamento de suas aulas se dá por meio de atividades xerocopiadas, conforme ela própria afirma:

*É, tudo eu tirava da internet, não usava nenhum outro livro. Tinha texto para separar as sílabas, tinha leituras para eles circularem as palavras que eu ditava alguma coisa, eram atividades para treinar a escrita, ligar o nome ao desenho, era isso que eu ensinava.* (Entrevista PI, 04/06/2015).

*Uso mais as atividades que eu escolho. Eles (a direção/coordenação da escola) cobram o livro, mas como eu já tinha dado quase todo o livro, sem saber que tinha que ser bem devagar, então agora eu vou ter que voltar de novo, porque tinha que terminar agora em Junho e eu já terminei a parte de português, mas não explorei, eu só pegava a folha do livro, a gente lia a atividade que tinha que fazer e fazia. É eu dou pouca atividade, porque eles não conseguem acompanhar se eu passar muita tarefa.* (Entrevista PI, 04/06/2015).

Pode-se considerar que este desafio para planejar e a falta de critério na escolha das atividades, se deve a um anseio e a uma dificuldade que é própria no início da carreira docente, porém conforme defende Gimeno Sacristán (1998) a oportunidade de pensar a prática, representando-a antes de realizá-la num esquema que inclua os elementos mais importantes para intervir na mesma, considerando as condições de trabalho, é um ato fundamental para o professor, que reflete uma maturidade profissional que os docentes têm ou estão adquirindo.

Posteriormente ao planejamento, também se buscou identificar os elementos da gestão da matéria que caracterizam o **ensino explícito para a alfabetização**, e constituiu à segunda categoria do eixo temático II. Os comentários extraídos tanto da entrevista, quanto das observações dos momentos de interação nas aulas de alfabetização, revelaram o conjunto de operações que a PI usava para levar as crianças a aprenderem o conteúdo, isto é, a aprenderem a ler e a escrever:

*Eu dava um texto e do texto tirava algumas palavras que as crianças tinham que copiar da lousa e foi assim que eu tava indo. Eu pegava uma letra por dia, mas aí que eu vi que não dava só um dia, então eu usava uns dois, três dias até eles entenderem como era a palavra, porque só no Ler e Escrever, tá ali o que é pra fazer, mas eu acho que precisa de mais coisa pra criança se estimular. (Entrevista PI, 04/06/2015).*

*No início da aula eu chegava e punha o cabeçalho na lousa, mas como eles demoravam muito para copiar eu peguei e fiz em um papelzinho e entrega pra eles irem copiando, depois eu punha uma leitura na lousa, um texto bem curto. (Entrevista PI, 04/06/2015).*

Para ser mais esclarecedor, ocorria que a iniciante explorava pouquíssimo o material Ler e Escrever, até mesmo porque afirmava durante conversas informais que não compreendia corretamente as orientações desse programa para alfabetizar. A partir das leituras feitas no início da aula explorava a escrita de algumas palavras extraídas do texto, no entanto, o trabalho com as letras do alfabeto não era tão intenso e efetivo.

Aliás, as crianças vivenciavam poucas situações de escrita, sendo que a única prática cotidiana era a cópia do cabeçalho antes feita da lousa e que, posteriormente, passou a ser feita por meio de um papel individual, ou seja, cada criança recebia seu papel com o cabeçalho escrito para copiar no caderno.

Essa mudança na descrição da rotina da aula causou estranhamento para a pesquisadora, que fez uma reflexão sobre essa situação no diário de campo da pesquisa:

*Hoje tive uma surpresa em relação à estrutura da aula porque a professora parou de escrever a rotina na lousa. Agora os alunos passaram a copiar apenas o cabeçalho (nome da escola, nome da cidade, data, nome do aluno e dia da semana) no caderno e a professora justificou que fez isso, porque as crianças demoravam muito para copiar. Eu particularmente, achei uma decisão infundada, já que elas estão vivenciando poucas situações de leitura e escrita, pois fazem atividades muito mecânicas de escrita e, agora deixaram de escrever a rotina no caderno. (Diário de campo da pesquisadora, 06/05/2015).*

Para exemplificar, as figuras 4 e 5 demonstram como eram feitas as descrições da rotina e do cabeçalho. Primeiramente segue o modelo da rotina escrito na lousa, o qual a PI julgava que as crianças demoraram muito para copiar. Depois, ela providenciou a cópia de um cabeçalho que era distribuído diariamente no início das aulas e que os alunos tinham que copiar no caderno, restringindo assim essa situação de escrita.

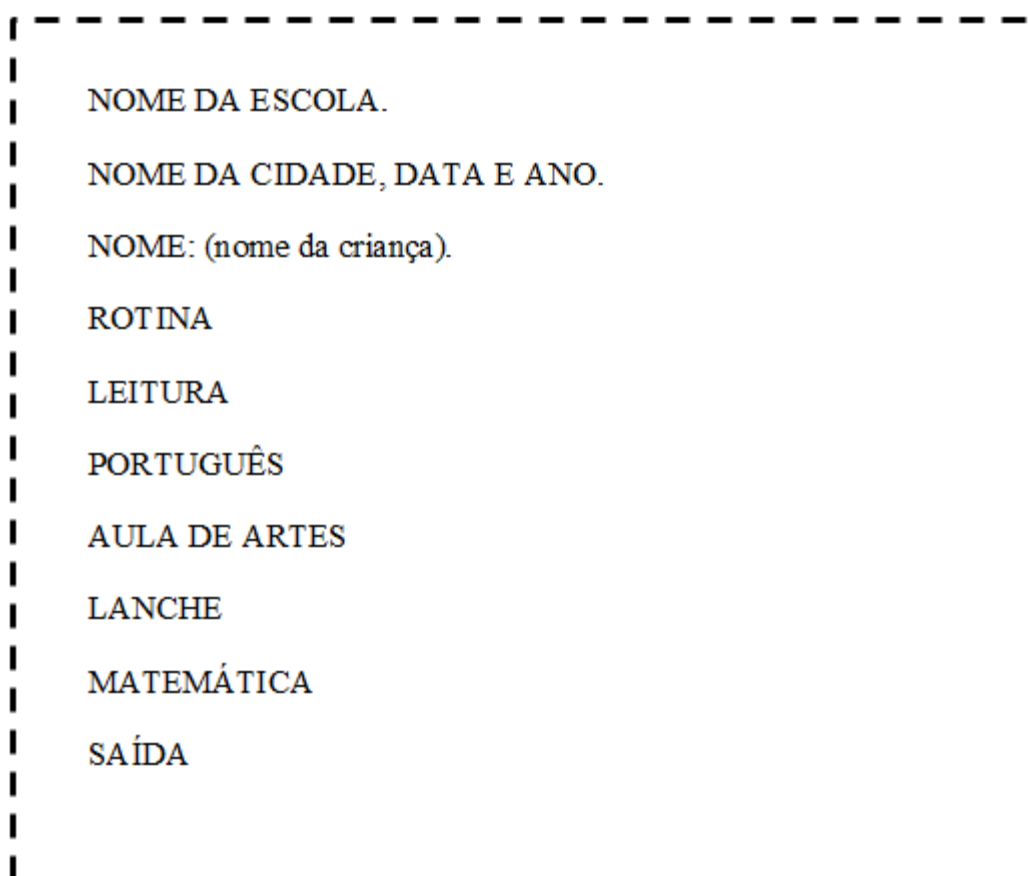


Figura 4: Modelo de cabeçalho escrito na lousa pela professora iniciante.  
Fonte: Elaboração própria.

NOME DA ESCOLA.

NOME DA CIDADE, DATA E ANO.

NOME: (nome da criança).

DIA DA SEMANA.

Figura 5: Modelo de cabeçalho distribuído pela professora iniciante para as crianças.  
Fonte: Elaboração própria.

Apesar dessa decisão em diminuir as situações de escrita para as crianças, ainda nota-se no discurso da iniciante uma preocupação com a criação de estímulo para alfabetizar, mas na prática ela não buscava desenvolver estratégias ou usava de outros recursos pedagógicos mais atrativos para ensinar, conforme ilustra o trecho a seguir:

*Eu ensinei as famílias BA, BE, BI, BO, BU, B com A da BA, B com E da Be, aí minha mãe falou: “Não, não pode!”. Aí que eu falei: “Como não pode? Vou ensinar a criança como?”. Ela falou pra trazer o livro pra ela, então nós lemos juntas e faz um mês e pouco que eu tô seguindo o Ler e Escrever correto, mas eu tava no meu método tradicional e as atividades eram construtivistas, porque eu tirava da internet. Eu trabalhava na sala com eles com o tradicional e mandava pra casa atividades que eram do construtivismo. (Entrevista PI, 04/06/2015).*

Observa-se a partir da descrição de alguns momentos da aula da PI que a conduta de suas ações não vão ao encontro dos elementos que Gauthier et al. (1998) julgam ser importante existir durante o ensino explícito, pois no momento de intervenção pedagógica é necessário o professor revisar os conteúdos para explicar, seguir uma sequência didática, ter clareza na apresentação das atividades, utilizar de muitas perguntas para os alunos, assim como se preocupar com a quantidade de instrução para a realização das tarefas. Esse não era o caso da prática em questão, já que as tarefas eram poucas e, às vezes, durante um período de tempo de 02 horas a turma<sup>13</sup> não fazia nada mais que copiar o cabeçalho e ouvir a leitura do dia, sendo que:

<sup>13</sup> A turma no início do ano letivo tinha 28 estudantes matriculados. Ao final da coleta de dados, devido a processos de transferências institucionais, apenas 17 crianças estavam frequentando as aulas regularmente.

*Sinto um certo incomodo durante as observações das aulas na classe da professora iniciante. Inicialmente, achei que a professora estava se adaptando à turma, ao ambiente escolar, por isso, era considerável ter dificuldades para controlar a turma ou dar conta do conteúdo. Porém, com o passar das observações, concluí que essa era sua postura, como se tivesse virado um hábito não explorar muitas situações de leitura e escrita por dia e deixar as crianças mais livres após o retorno do intervalo, já se encaminhando para o final da aula, constatei que as crianças ficavam grande parte das aulas ociosas, conversando e bagunçando. (Diário de campo da pesquisadora, 13/05/2015).*

Dando continuidade à descrição do ensino explícito, verifica-se que a professora alfabetizadora iniciante não atentava para certa regularidade nos conteúdos que ela estava ministrando, apesar de comentar que fazia seu planejamento diariamente e seguindo a necessidade da turma, é notável uma falta de sequência na matéria. Compreende-se que não havia conexão entre os temas trabalhados nas aulas, por exemplo, em uma aula se fazia a atividade do livro Ler e Escrever, como uma cruzadinha, no outro dia, ela sugeria uma atividade de bilhete. Essa falta de revisão e recapitulação dos conhecimentos e das habilidades prévias das crianças pode acarretar em um prejuízo para a aprendizagem, pois, de acordo com Gauthier et al. (1998), é preciso haver estabelecimento de ligações entre os novos conhecimentos e as aprendizagens anteriores, desse modo, os professores podem reduzir a complexidade dos conteúdos.

Também nota-se pouquíssimo investimento na explicação das atividades e na proposição de situações de leitura e escrita. Como a própria professora relatou, a turma sequer fazia a cópia da rotina no caderno, apenas do cabeçalho, pois a mesma considerava que as crianças demoravam muito para copiar. Realmente, era uma situação preocupante já que o cabeçalho era curto e, portanto, elas demoravam cerca de 50 minutos, o que corresponde a uma aula, para copiar aproximadamente 05 linhas escritas na lousa. De qualquer forma, não partilho do entendimento, que propor menos situações de escrita, neste caso, tirando a cópia da rotina seria a solução mais viável para esse impasse e não sei até que ponto essa prática beneficiaria as crianças em seu processo de alfabetização.

Para complementar, registros feitos durante as observações em sala de aula descrevem as intervenções pedagógicas feitas pela participante:

*A professora pediu para um aluno distribuir uma folhinha com o caça-palavras e pediu para os alunos resolverem. Quando alguma criança a questionava sobre o que era para fazer dizia: “Como você não sabe, é só encontrar as palavras”. Enfim, para os adultos tratava-se de uma tarefa simples, mas para as crianças aquelas dúvidas, não se resolviam como mágica. É preocupante partir do pressuposto, que as crianças já sabem tudo. Logo, nessa tarefa as crianças apenas identificaram na atividade as palavras palhaço, pipoca, mágico e circo, que estavam acompanhadas das figuras e depois copiaram tais palavras no caderno, essa foi a única atividade voltada à alfabetização. (Diário de campo da pesquisadora, 18/03/2015).*

*Quanto às situações que as crianças vivenciam de leitura, tenho observado que diariamente a professora faz a leitura de um texto curtinho retirado de um livro de textos que também faz parte do material Ler e Escrever. Além disso, as crianças são estimuladas a lerem as atividades propostas e semanalmente vão à biblioteca para retirar um livro para levar embora para ler. (Diário de campo da pesquisadora, 29/04/2015).*

Gauthier et al. (1998) descrevem que é essencial o professor elaborar muitas perguntas ao ensinar, as quais devem ter clareza, ser estimulantes, se precisar devem ser feitas com frequência, insistência e devem ter um nível cognitivo de formulação razoável, ou seja, devem ser perguntas interessantes, coerentes, que permitem as crianças pensarem a respeito de determinados conceitos, ideias e assim ampliarem o conhecimento. Tais elementos não foram observados na prática da professora alfabetizadora iniciante, pois a mesma não dava prioridade para a explicação das tarefas, assim como diversas vezes não esperava as crianças pensarem com calma nas respostas. Por consequência, dava poucas instruções nos exercícios de alfabetização, conforme ela mesma descreveu:

*Minhas perguntas são bem simples, aquilo que eu dou na lousa eu peço, não elaboro nada muito difícil não, não tem nada muito complexo. É bem simples o que eu dou na lousa, porque eu fico com medo de pedir alguma coisa mais difícil, quer dizer, até podia eles saber, mas eu fico com medo deles não saber responder, então eu não exploro muito as perguntas. (Entrevista PI, 04/06/2015).*

Entretanto, mesmo diante de um universo que parece ser não muito promissor para o sucesso na alfabetização, é possível apontar que a professora demonstrava ter iniciativas para ensinar, ela não sabia como alfabetizar, mas tinha interesse em aprender como fazer. Era comum solicitar aos alunos para tentar ler o enunciado das perguntas em voz alta ou individualmente, mas ao questionar as crianças, restringia-se a fazer



apenas perguntas sobre o conteúdo, por exemplo, se entenderam ou não o que era para ser executado na tarefa proposta e, assim, suas aulas eram encaminhadas.

Ainda dentro do eixo temático II, a categoria **avaliação e reflexividade** possibilitou obter pistas que levam à análise do ensino que está sendo proposto para o 1º ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a PI avalia que sua experiência com alfabetização é trágica e, em relação ao desempenho dos alunos, acredita que a turma vem apresentando avanços, porque estão respondendo bem a sondagem da hipótese do nível de alfabetização. Todavia, no cotidiano escolar, as crianças demonstraram ter muita dificuldade para ler e escrever, pois alguns sequer sabem colocar as letras do alfabeto em ordem, conforme foi verificada na primeira avaliação bimestral realizada no mês de abril. Ao final das observações feitas em sala de aula que se encerraram no fim do mês de maio, vários alunos demonstraram estar muito aquém das expectativas previstas para a aprendizagem no 1º ano do Ensino Fundamental, como foram descritas na seção 2.

O último eixo temático “A gestão da classe e o estilo de alfabetizar” foi constituído por três categorias que abordam aspectos referentes às interações em sala de aula. Assim, como primeira categoria discutiu-se acerca da **postura professoral** da iniciante, compreendendo esta como a atitude e maneira de pensar e agir na tarefa de alfabetizar.

Gauthier et al. (1998) afirmam que a gestão da classe consiste na relação que o professor estabelece com os alunos frente à necessidade de aplicar medidas disciplinares e sanções, aplicar regras e cumprir procedimentos. Também se refere à forma que o professor se posiciona na relação com os alunos e envolve o modo como ele realiza a supervisão da atividade proposta.

Nesse sentido, a PI ao descrever detalhes de sua interação com os alunos nas aulas de alfabetização pontuou em seu comentário que sente uma insegurança para ensinar, pelo seguinte motivo:

*Na hora de passar a tarefa até consigo passar um pouco, mas de repente quando já começa a conversar eu fico perdida, eu não sei se sou eu que me sinto nervosa porque não sei alfabetizar ou é a criança que não tá interessada no que eu tô passando, aí eu fico pensando será que o que eu tô passando é interessante pra ela, por isso que ela tá nessa bagunça ou porque ela não quer aprender, essa dúvida fica na minha cabeça. (Entrevista PI, 04/06/2015).*

Realmente havia uma falta de controle da classe, conforme inúmeras vezes foram constatadas nas observações feitas pela pesquisadora em sala de aula. Algumas notas do diário de campo exemplificam:

*Achei a aula muito tumultuada, os alunos são muito falantes, muito ativos sendo que alguns andam durante os momentos de explicação, alguns demonstraram ter pouco zelo com o material, precisam aprender a sentar com uma postura adequada, precisam aprender a respeitar uns aos outros. (Diário de campo da pesquisadora, 04/03/2015).*

*[...] penso que falta mais pulso por parte da professora, ela precisa tomar a frente da sala e não deixar os alunos comandarem tudo. Quando a sala está muito fora do controle a professora oferece bala só para a criança que está quieta. Obviamente, como todas as crianças querem bala, então, por essa estratégia ela consegue o silêncio. Ela sempre deixa essas balas escondidas no armário. Tenho observado que a oferta de doces trata-se de uma prática constante, pois geralmente depois do intervalo a turma fica ociosa, o que ocasiona mais conversa e mais indisciplina. (Diário de campo da pesquisadora, 29/05/2015).*

É possível interpretar que a postura que a professora alfabetizadora iniciante assume no momento de interação com a classe, mais retraída e displicente com a bagunça, de certa forma reflete uma falta de planejamento do conjunto de decisões e medidas que ela poderia aplicar na aula, considerando que Gauthier et al. (1998) defendem a importância desse momento de previsibilidade e planejamento da gestão da classe.

Na sala de aula da PI há o cartaz dos combinados dessa turma do 1º ano referente às boas condutas de comportamento das crianças, conforme ilustra a figura 6:



Figura 6: Cartaz dos combinados da sala da professora iniciante.  
Fonte: Elaboração própria.

Porém, o que se observa com frequência é que as regras estipuladas nunca eram cumpridas. Assim, para manter o controle da sala, a professora se valia de estratégias pautadas em reforços sobre o comportamento da criança, como oferecer balas ou deixar ser o ajudante do dia quem estava apresentando um comportamento adequado. Além disso, foi possível observar o uso de algumas ameaças, expressas nas seguintes falas: “*Eu vou por ela lá na parede encostada sozinha*”; “*Se a turma não parar de falar, não vai à aula de informática*”; “*Se você não obedecer vou mandar um bilhete para o seu pai*” (Diário de campo da pesquisadora, 25/03/2015).

De fato, é sabido que em qualquer fase do desenvolvimento profissional docente há uma preocupação por parte do professor em manter a sala ordenada, mas como Gimeno Sacristán (2000) lembra, ao invés de ameaças existem, por exemplo, outras formas mais edificantes de um ponto de vista pedagógico, como a leitura recreativa, o desenho livre, entre outras tarefas-chave que o docente pode se valer para esses casos em que a ordem interna na classe pode decair.

No caso da PI, vale mencionar que foram observadas outras tentativas para melhorar a conduta da turma, num âmbito positivo, verificou-se que a professora no final do dia sempre fazia o jogo do silêncio ou propunha brincadeiras de força e adivinhas para tentar prender a atenção das crianças. Contudo, apesar de algumas condutas inadequadas, nota-se um carinho por parte da professora com as crianças.

Neste contexto, não se pode atribuir um juízo de valor de maior ou menor grau para o estilo da PI, porque cada cenário escolar tem suas próprias peculiaridades, além de que, nas palavras de Gimeno Sacristán (2000, p.267) “um professor, quando começa, não inventa toda a sua bagagem profissional de repente, mas nem por isso é incapaz de conduzir uma classe. O que faz é reproduzir esquemas de tarefas que ele conhece, que viveu ou reproduz por experiência vicária”.

As atitudes da professora demonstravam que sempre chegava entusiasmada no início da aula, mas essa empolgação era decrescente no decorrer do dia. Em relação às situações de leitura, sempre procurava fazer a leitura diária com uma boa entonação e bom humor, entretanto, em algumas ocasiões escolhia textos que não eram muito atrativos para a faixa etária, porque eram poemas bem curtos e carregados de aliteração. O registro no diário de campo exemplifica a seleção das leituras:

*Leitura diária: Roda na Rua*  
*Roda na rua*  
*A roda do carro.*  
*Roda na rua*  
*A roda das danças*  
*A roda na rua*  
*Rodava no barro...* (Diário de campo da pesquisadora, 08/04/2015).

Ao explicar as tarefas a PI fazia pouco investimento nesta prática, não apresentava com clareza os objetivos propostos em cada exercício e não demonstrava ter uma supervisão ativa das tarefas realizadas pelas crianças. Gauthier et al. (1998) apontam em seus estudos que professores tidos como menos eficientes tendem a misturar as atividades umas com as outras e não conseguem controlar os acontecimentos durante as transições.

Sobre a questão do entusiasmo e atitudes manifestadas pela professora, assim como a supervisão ativa do trabalho que está sendo realizado em sala de aula, elementos esses que devem estar presentes na gestão da classe durante a interação, o depoimento da iniciante é elucidativo:

*Eu acho que eu deveria explicar mais, eu não consigo falar tudo, eu tô explicando eu tenho que parar pra chamar a atenção de um, aí perde, eu já não sei onde eu vou voltar, a criança também fica atrapalhada, porque se você tá explicando pra ela e para pra chamar a atenção de um, aí volto lá no começo onde eu tava, porque já me perdi, a criança também fica meio perdida lá, aí eu não consigo explicar direito o que é pra fazer.* (Entrevista PI, 04/06/2015).

*O caderno deles eu trago todo final de mês pra casa, vejo tudo do caderno de classe, o caderno de casa eu vejo todo dia e coloco um carimbo com o meu nome pra quem faz as tarefas. O caderno de classe eu trago a cada quinze dias ou uma vez por mês, mas eu passo assim pelas mesas durante a aula superficial, não fico em cima do aluno, só daqueles que precisam mais. (Entrevista PI, 04/06/2015).*

*A correção da tarefa se for de casa eu corrijo na aula de Artes ou de Educação Física e as outras atividades quando eu dou na lousa eu vou passando na carteira dando uma olha pra ver se estão fazendo ou não. Mas assim, eu não corrijo, não vou dizer ah fulano não fez, eu deixo lá, porque tem o andamento da criança, às vezes, a criança é rápida, é devagar ou, às vezes, a criança não sabe escrever, então eu não fico muito em cima não. (Entrevista PI, 04/06/2015).*

É possível depreender desses relatos que a função de ensinar exige diversas dedicações, desse modo, partilha-se da perspectiva de Gimeno Sacristán (2000, p.237) segunda a qual “o trabalho do professor se especifica numa série de tarefas muito diversas que não se esgotam no âmbito da aula, nem da escola, dentro das quais se encontram as dirigidas mais diretamente para planejar e facilitar o desenvolvimento das atividades dos alunos”. Embora a iniciante não corrigisse com frequência as atividades registradas nos cadernos de classe dos alunos, se dedicava a corrigi-los em casa no final do mês.

A PI, ao ser questionada sobre os **elementos facilitadores e prazerosos para alfabetizar**, segundo seu ponto de vista, ressaltou que atividades com um caráter mais lúdico têm um ganho significativo na interação com as crianças. Sobre essa postura para alfabetizar, ela pensa que:

*O que me ajudou muito para alfabetizar foi da parte das brincadeiras que é o projeto que tem no Ler e Escrever, são dois projetos um no primeiro semestre e outro no segundo. Que aí que as crianças começaram a saber sobre as brincadeiras e se entusiasmaram mais um pouco. As crianças se animaram um pouco mais com o Projeto de Brincadeiras Tradicionais, então eu vi que elas começaram a evoluir um pouco mais, porque só falava aquele alfabeto, tinha crianças que tava enjoada. (Entrevista PI, 04/06/2015).*

*De outros materiais que eu usava, elas gostavam muito de cruzadinha. Eu pegava cruzadinha, caça-palavra, atividade de ligar o desenho no nome da palavra, eles gostavam muito de fazer essas atividades, foi aí que eu fui percebendo, eu juntava um pouquinho dali, do Ler e Escrever que tinha o alfabeto e pegava essas atividades. (Entrevista PI, 04/06/2015).*

A iniciante também fez comentários quanto à orientação da proposta do Estado de São Paulo no que tange à decoração da sala de aula com o alfabeto, cartazes da

rotina, nome do aluno, numerais etc. Na sala de aula, foi constatado que a professora busca seguir tais orientações e, portanto, procura sempre deixar a classe com diversos estímulos visuais e recursos que facilitem no processo de alfabetização. Assim, sua classe do 1º ano está sempre decorada com o abecedário, com um cartaz de numerais, lista de chamada, cartaz do ajudante do dia e há alguns pacotes com o alfabeto móvel disponível, conforme o ambiente escolar é apresentado nas figuras 7 e 8:

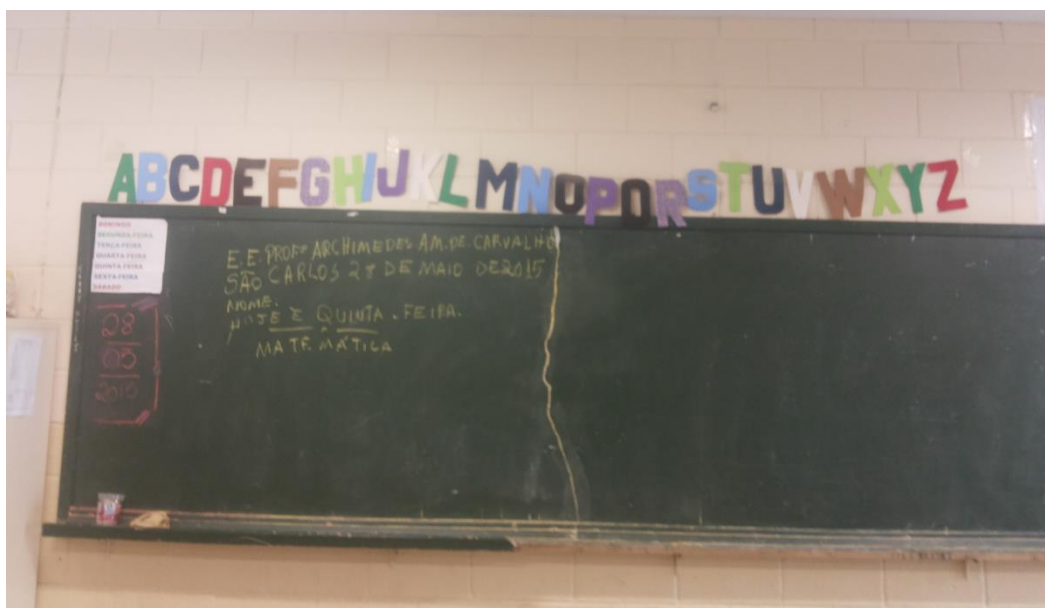


Figura 7: Abecedário da sala da professora iniciante.  
Fonte: Elaboração própria.



Figura 8: Cartazes decorativos da sala da professora iniciante.  
Fonte: Elaboração própria.

Na sala de aula também existe um cantinho de leitura, uma sugestão do material do Ler e Escrever, mas observa-se que não há muito zelo quanto aos livros disponibilizados para as crianças, pois os mesmos ficam numa caixa no fundo da sala, conforme retrata a figura 9:



Figura 9: Cantinho da leitura da sala da professora iniciante.  
Fonte: Elaboração própria.

Infelizmente, verifica-se que o espaço de leitura acaba sendo pouco frequentado devido à disposição dos livros e à falta da professora saber como explorar e diversificar as estratégias de leituras com as crianças.

Ao comentar sobre os prazeres em alfabetizar a professora iniciante revelou que:

*Quando você está pondo alguma coisa lá na lousa que elas já vão falando e respondendo, “nossa já aprendeu isso”, “já consegui passar uma fase”, é isso que eu fico contente, às vezes, eu tô dando um texto eles já vão lendo, “ai eu falo nossa já consegui”, nem sei eu fico tão contente que eu deixo eles lê tudinho e, tem uns quatro, cinco que tavam ruim agora que deslançaram, “eu falo nossa tô conseguindo”. (Entrevista PI, 04/06/2015).*

Essa mistura de sentimentos e sensações ao alfabetizar é comum aos professores, principalmente no início da carreira docente, pois é uma fase da vida profissional marcada por sobrevivências e descobertas (HUBERMAN, 2000), conforme se verificou na seção 1.

Entre alguns aspectos que a alfabetizadora iniciante pontua como **elementos dificultadores para alfabetizar**, é possível destacar que:

*As dificuldades mais comuns eu encontro na hora de fazer a sondagem e me atrapalha a indisciplina da sala. A sondagem não é difícil fazer, na sondagem é difícil em eu pegar um aluno e deixar a classe solta, porque como tem que fazer individual, eu não sei como eu vou por um trabalho pra esses que tão atrapalhando o que eu tô fazendo, então eu deixo eles brincando, lendo e desenhando [...] A indisciplina atrapalha muito, a minha sala é muito indisciplinada, eles não sabem ficar quieto no lugar, é muita briga, falam muito alto, e você tem que ficar chamando várias vezes a atenção, pra não acontecer isso, aí atrapalha bastante a aula [...] O que me atrapalha é eu seguir uma cosia, igual o Ler e Escrever, eu não aprendi o Ler e escrever, pra mim eu acho que devia ter estudado muito, porque daí você segue certinho esse material. Mas, eu não consigo e se fosse uma escola que tivesse apoio, mas nessa escola eu não tenho nada. (Entrevista PI, 04/06/2015).*

A partir desses comentários, pode-se concluir que as dificuldades da PI em alfabetização estão circunscritas à indisciplina e ao desafio de ministrar algumas tarefas que são operacionais para o professor, já que conforme a iniciante sinaliza “*uma professora alfabetizadora tem que ser tudo ali dentro da sala – mãe, psicóloga, médica, professora, tem que ser tudo isso junto*” (Entrevista PI, 04/06/2015).

Quando questionada por que considera difícil alfabetizar, respondeu que:

*É difícil alfabetizar porque a criança vem sem saber nada, vem assim pura, você vai ter que ter alguma coisa pra por pra ela, ela vem não sabe o que é escola ainda, ela vem do pré ela pensa que é só brincar, a bagunça dentro da sala fica, se a professora não tem o dom de se impor ali, como eu não tenho, vira uma bagunça, até você por a classe em ordem se já perdeu quase uma aula. É minha dificuldade é saber alfabetizar e atrapalha muito a bagunça dos alunos. (Entrevista PI, 04/06/2015).*

Novamente, nota-se a ideia de dom como aspecto determinante para o sucesso na profissão, porém, para analisar esses dados sobre a perspectiva da gestão da classe na situação de interação com as crianças, não se podem desconsiderar os fatores que condicionam o ambiente educativo. Neste caso, a professora demonstrou desânimo em relação à profissão, pois se sente desamparada pela direção da escola e revelou que seu ponto de apoio é a outra professora do 1º ano e, primordialmente, sua mãe que é professora alfabetizadora aposentada, definida neste contexto como um “amigo crítico” termo este utilizado por Marcelo Garcia, também salientado na seção 1. Segue desabafo da iniciante:



*Tô me sentindo de lado, jogada, eu não tenho apoio pra alfabetizar, eu só recebo crítica ali, agora que eu tô tendo mais vontade de ensinar, porque eu tava desestimulada, eu cheguei a pensar até em parar, mas aí a professora de Artes falou não, vamos que eu te ajudo, a do outro primeiro ano também conversou um pouco comigo, mas não conto com a direção e a coordenação, não tenho apoio nenhum, porque quando eu entrei eu falei que eu não tinha nenhuma experiência. Eu não tenho experiência em alfabetização, eu nunca peguei uma classe livre, então eu acho que por eu falar isso, eles deveriam ter mais ajuda comigo, ficar na minha sala, mas não tenho nada. (Entrevista PI, 04/06/2015).*

*É difícil, porque eu não tinha dimensão do que era ensinar, do que é alfabetizar, eu pensava que eles já chegavam sabendo pelo menos as sílabas, eu achei isso, mas até agora eles não sabem ainda organizar o alfabeto, tem criança que não consegue fazer a sequência e eu não sei mais como ensinar. Foi uma experiência que eu falo “eu não pego mais 1º ano”, essa turma foi um trauma, se eu consegui no final do ano, vamos dizer minha classe pelo menos metade saindo saber ler e escrever o que se pede é um milagre. Aí talvez, eu pense em pegar um 1º ano novamente, mas eu acho que não tenho coragem de pegar mais não, eu tô seguindo em frente com essa turma porque a única pessoa que eu recebo mais apoio é a minha mãe que foi alfabetizadora durante 30 anos, por isso, que eu ainda não desisti de tudo, como ela me diz: é possível mudar e eu vou conseguir. (Entrevista PI, 04/06/2015).*

Quando a PI faz uma análise do seu trabalho, expõe suas limitações e sentimentos em relação à gestão da classe, segundo Gauthier et al. (1998) ela está fazendo uma reflexividade, ou seja, trata-se de uma atividade docente na qual o professor reflete sobre suas próprias ações e sobre as respostas dos alunos, no intuito de identificar as causas dos sucessos e dos insucessos de sua atuação, assim como repensar em estratégias e recursos para melhorar seu desempenho junto aos estudantes.

Em síntese, as análises das práticas de alfabetização realizadas pela professora alfabetizadora iniciante revelaram que há uma fragilidade na formação inicial voltada para alfabetização, por consequência isso traz prejuízos na qualidade do ensino explícito. Apesar disso, verificou-se que há outros condicionantes que interferem no ambiente educativo, por isso, acaba por ser determinante a postura que o professor adquire frente às inúmeras tarefas que ele tem que executar na sala de aula. Fica evidente como resultado, que o professor no início da carreira, precisa ter um conhecimento aprofundado sobre os elementos que envolvem a gestão da matéria e da

classe para alfabetizar, pois se trata de uma tarefa complexa e para realizá-la também necessita de apoio e acompanhamento.

Para finalizar o presente item, o quadro 4 volta-se para o esforço de delinear o perfil e as características principais das práticas de alfabetização realizadas pela professora alfabetizadora iniciante.

**Quadro 4 - Síntese do perfil e das práticas de alfabetização da professora iniciante**

Eixos Temáticos	Categorias de Análise	Síntese dos resultados
<p><b>I – A natureza do processo de alfabetização</b></p>	<p>Concepção de alfabetização</p>	<p>Alfabetização é ensinar a ler e a escrever.                      Aluno alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever, ainda que não seja de forma convencional.                      É tolerante quanto ao erro no processo de aquisição da leitura e da escrita.                      A professora demonstra fragilidade em compreender o que é alfabetização.                      Queixa-se quanto ao repertório de conhecimento adquirido para planejar e alfabetizar no curso de Licenciatura em Pedagogia.                      Sente-se despreparada para alfabetizar, por isso faz muitas improvisações e tentativas para ensinar a ler e a escrever.</p>
	<p>Escolha dos métodos de alfabetização</p>	<p>Notou-se certa confusão quanto à escolha dos métodos de alfabetização, ao afirmar que mistura o método tradicional e construtivista.                      Não demonstra ter um critério definido para selecionar as atividades de aprendizagem.                      Para tanto, usa o livro Ler e Escrever e opta por usar atividades xerocopiadas para alfabetizar que são retiradas de sites e blogs de educação da internet.</p>
	<p>Saberes docentes para alfabetizar</p>	<p>Para alfabetizar considera importante conhecer e ter domínio do conteúdo voltado para ensinar a leitura e a escrita no 1º ano do Ensino Fundamental.                      Também destaca que é necessário conhecer as crianças e suas características nessa faixa etária (06 anos), saber organizar o espaço da sala de aula com materiais adequados e associa os saberes com a ideia de dom para a docência.                      Nota-se novamente uma lamúria quanto à insuficiência de conhecimento dos saberes docentes para alfabetizar.</p>

<b>II – A gestão da matéria e os aspectos significativos para alfabetizar</b>	Planejamento docente	<p>O planejamento se mostra como uma questão dilemática, pois a PI tinha definido as metas do seu trabalho e não se organizava para cumprir os objetivos e atender as expectativas de aprendizagem previstas para os alunos no 1º ano do Ensino Fundamental.</p> <p>O planejamento era realizado diariamente, no qual ela dispunha de um período de 2 horas para preparar as aulas.</p>
	Ensino Explícito para a alfabetização	<p>As atividades de aprendizagem da leitura e escrita são desenvolvidas a partir do livro Ler e Escrever, mas sem respeitar uma determinada sequência.</p> <p>Prioriza a seleção de atividades retiradas de sites e blogs de educação da internet.</p> <p>Não usa o alfabeto de forma intensa e efetiva.</p> <p>Usa com pouca frequência o cantinho da leitura e usufrui pouco o dia do Brinquedo.</p> <p>Propõe poucas situações de leitura e de escrita e não considera importante ter a descrição da rotina da aula na lousa.</p> <p>Nota-se pouquíssimo investimento na explicação e instrução das tarefas, sendo que não havia uma sequência e recapitulação dos conteúdos ministrados.</p>
	Avaliação e reflexividade	<p>Utiliza como instrumento de avaliação a sondagem e as provas bimestrais e acredita que a turma vem apresentando avanços no processo de aquisição da leitura e da escrita.</p> <p>Avalia que sua experiência com uma turma de alfabetização é trágica, porque sentiu muita dificuldade em ensinar a ler e a escrever.</p>
	Postura professoral	<p>Sente-se insegura para alfabetizar, tem uma postura retraída e displicente com a bagunça.</p> <p>As regras da classe nunca eram cumpridas e conseqüentemente as medidas</p>

<b>III – A gestão da classe e o estilo de alfabetizar</b>		<p>disciplinares nunca eram aplicadas. E, não demonstrava ter uma supervisão ativa das tarefas realizadas pelas crianças.</p> <p>Tem um carinho pelas crianças e chega entusiasmada para dar aula, mas desanima no decorrer do processo.</p> <p>O controle da classe era mantido por estratégias pautadas em reforços de comportamento das crianças, para tanto, valendo-se de ameaças, recompensas com balas ou de algumas condutas inadequadas, agindo com mais rispidez. De forma positiva, em algumas situações buscava realizar o jogo do silêncio ou propunha brincadeiras de força e adivinhas para tentar prender a atenção das crianças.</p>
	Elementos facilitadores e prazerosos para alfabetizar	<p>Considera que as atividades de aprendizagem com um caráter mais lúdico tem um ganho significativo na interação com as crianças.</p> <p>Considera prazeroso verificar que as crianças estão avançando no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.</p>
	Elementos dificultadores para alfabetizar	<p>Aponta como elementos dificultadores do processo de alfabetização as tarefas dos professores que são mais operacionais, como fazer correção das atividades de aprendizagem e tarefa de casa, realizar a sondagem do nível de alfabetização e lidar com a quantidade de crianças. Também, sinaliza que a indisciplina é um fator que dificulta o trabalho docente.</p> <p>Sente-se despreparada para alfabetizar e demonstrou desânimo em relação à profissão, pois se sente desamparada pela direção da escola e revelou que seu ponto de apoio é a outra professora do 1º ano e, primordialmente, sua mãe que é uma alfabetizadora aposentada.</p>

## 4.2 Alfabetização na perspectiva de uma professora experiente

Com relação ao primeiro eixo temático I “A natureza do processo de alfabetização”, foi possível compreender quais são as concepções, os métodos e saberes sobre alfabetização que fundamentam a ação pedagógica da professora experiente (PE).

Inicialmente tratou-se a respeito da **concepção de alfabetização**, primeira categoria do eixo I, para averiguar a percepção da professora em relação a este conceito e fazer uma antecipação sobre o conhecimento que ela tem desse assunto. Na entrevista, ela afirmou que *“alfabetização é a aquisição da leitura e da escrita que possibilita a todos os nossos alunos a se tornarem leitores e escritores competentes, verdadeiros cidadãos”* (Entrevista PE, 06/06/2015).

Conforme verificamos na seção 2, esse discurso está alinhado com a concepção expressa nas orientações curriculares do Estado de São Paulo, já que a proposta de alfabetização tem por objetivo maior possibilitar que todos os alunos se tornem leitores e escritores competentes. Entretanto, para além da constatação de uma repetição de ideias ou reprodução de um discurso é possível prever que a PE sabe que existe uma diferença na extensão e na qualidade desse domínio da leitura e da escrita por parte da criança.

De acordo com Soares (2004b) essa diferença consiste na definição do que é um sujeito ser alfabetizado e letrado, por que:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 2004b, p.39-40).

Nesse sentido, apesar da PE não usar em nenhum momento o termo letramento tanto na entrevista, quanto em conversas entre nós (pesquisadora e professora), suas ações e práticas de alfabetização revelam uma preocupação em que a criança saiba cultivar e exercer práticas sociais que usam a leitura e a escrita.

Para tanto, a própria compreensão do que é uma criança alfabetizada sinaliza, ainda que não seja de forma explícita, que para a professora é importante alfabetizar e letrar, ao comentar que *“um aluno alfabetizado é aquele que tem o domínio da leitura e da escrita e que faça uso dessa escrita no ambiente onde ele está, na escola, em casa, em diferentes lugares”* (Entrevista PE, 06/06/2015).

Portanto, ao que se refere à dimensão de alfabetizar letrando, Carvalho (2008, p.67) afirma que “não se ensina a gostar de ler por decreto, ou por imposição, nem se forma letrados por meio de exercícios de leitura e gramática rigidamente controlados. Para formar indivíduos letrados, a escola tem que desenvolver um trabalho gradual e contínuo”.

Nessa lógica, um estudo feito por Lenita Almeida (2013) com uma alfabetizadora experiente e bem-sucedida, demonstrou que uma boa prática de alfabetização, se configura exitosa, na medida em que a professora atua como leitora e traz informações sobre o universo escrito para as crianças, dotando-as de um repertório de conhecimento para que se tornem, posteriormente, bons sujeitos leitores e escritores.

Dando prosseguimento à análise dos dados, foram verificados os critérios que estão envolvidos na **escolha dos métodos de alfabetização**, por parte da professora alfabetizadora experiente, sendo essa a segunda categoria de análise do eixo temático I. Foram observadas algumas contradições nos depoimentos da professora em relação a algumas observações feitas em sala de aula e registradas no diário de campo. Para averiguar quais são os pontos contraditórios seguem trechos da entrevista:

*O construtivismo está dentro da proposta que eu trabalho. Alguns anos atrás quando surgiu o construtivismo, a gente trabalhava com um estilo mais tradicional, quando chegou o construtivismo eu não vou mentir, me senti meia perdida. O construtivismo, na verdade, ele foi jogado pra gente, pra você aprender a trabalhar depois devagarzinho, a rede foi oferecendo alguns cursos de capacitações, mas a maioria das coisas foi assim, correr atrás, ler muito, mas devagarzinho foi chegando, não tinha um material, era correr atrás, se conversava com outro colega de trabalho, na verdade, acabava mesclando. Era cobrado, mas não tinha uma orientação adequada. (Entrevista PE, 06/06/2015).*

*Agora hoje sim, eu sinto segurança em trabalhar, por exemplo, o nosso guia de planejamento, a gente foi muito bem orientada pela Diretoria de Ensino em como usar, então é válido, porque ali você tem praticamente tudo pronto, explica como deve preparar a rotina, os projetos a serem desenvolvidos, lógico que você não vai ficar só no guia, pode usar outros livros, outras fontes de pesquisa [...] Hoje em dia, eu não misturo práticas tradicionais, eu me sinto com segurança pra desenvolver atividades na proposta construtivista. (Entrevista PE, 06/06/2015).*

Ao analisar o depoimento da professora é possível fazer algumas ponderações. Ponto principal, a professora afirma que é construtivista. Nesse processo de consolidação do construtivismo, relata que no decorrer da carreira enfrentou dificuldades para se apropriar dessa proposta de trabalho e que seu aperfeiçoamento

teórico se deu por meio de iniciativa própria, de cursos de formação continuada e de trocas com seus pares.

O fato é que a implementação do construtivismo acarretou mudanças no cenário educacional brasileiro, a partir da década de 1980. Houve por parte do grupo do professorado certa aceitação, minada por inseguranças e descontentamentos. Os reflexos desse processo de consolidação são notáveis não apenas na fala da participante, mas também resultados de outras pesquisas acadêmicas sugerem certa insatisfação por parte dos docentes com a implantação dessa proposta, sendo que:

A prática, após os vinte e cinco anos de chegada do construtivismo ao Brasil e, primeiramente aos professores alfabetizadores, foi imposta aos que já estavam no exercício da docência como um remédio amargo, mas necessário, capaz de curar a doença dos educadores que não sabiam alfabetizar. (MOLINARI, 2010, p.71).

Essa situação foi vivenciada pela PE, que apesar de enfatizar inúmeras vezes que atualmente se sente segura para atuar com base na proposta construtivista, revelou que sua experiência docente foi marcada por desencontros, considerando que havia a sensação de estar reaprendendo a ensinar a ler e a escrever.

É preciso salientar, que na resposta da entrevista, a PE argumentou que não faz uso de práticas tradicionais para alfabetizar, mas houve episódios durante a observação em sala de aula que o discurso não estava alinhado com a prática. Os registros do diário de campo retratam que havia contradições em relação à abordagem metodológica para ensinar a ler e a escrever, dessa forma, seguem descrições de algumas aulas:

*Eu sempre circulo entre a sala das professoras participantes da pesquisa. Hoje quando fui levar um bilhete para a professora experiente, tive uma surpresa, pois verifiquei que em sua mesa ela estava chamando o aluno e tomando a leitura das famílias silábicas, da letra L e M. (Diário de campo da pesquisadora, 18/03/2015).*

*Com o passar de algumas observações cheguei à conclusão que a professora alfabetiza ensinando com o apoio e detalhamento das famílias silábicas. Mas, isso é uma prática escondida de mim, porque constatei que ela faz isso quando eu não vou à sua sala, mas como fiz o registro em outros dias, às vezes, eu ia dar algum recado e a surpreendia fazendo essa prática. Certa vez, cheguei a questioná-la sobre esse procedimento e comentou que passa tarefas constantes de leitura pra casa e depois gosta de ver como as crianças estão desenvolvendo essa habilidade. (Diário de campo da pesquisadora, 02/04/2015).*

*Como eu sempre colava as tarefas de casa no caderno das crianças, já sabia que entre as lições constavam as famílias silábicas, sendo*



*uma ou duas letras por tarefa, por exemplo, família da letra B e C. E ela sempre chamava a criança individualmente na sua mesa para fazer a chamada oral, isto é, cobrava a leitura das famílias silábicas, mas não tinha essa prática nos dias em que eu fazia observação em sua classe. (Diário de campo da pesquisadora, 02/04/2015).*

Com base em algumas pesquisas, como a de Barbosa (2008) é sabido que existem divergências entre o discurso e a prática pedagógica alfabetizadora. Esse tema foi objeto de estudo desta autora e apontou que em alguns contextos educativos os professores investem pouco em estratégias que realmente favoreçam o processo de alfabetização.

Dadas às circunstâncias, ao avaliar essa situação é possível supor que a professora ficava constrangida em realizar essa prática na presença da pesquisadora. Isso porque, com a implementação do construtivismo, dependendo da forma como for interpretado pelos dirigentes do ensino e especialistas que ministram os cursos de formação continuada e pela equipe técnica da escola, o uso de famílias silábicas era considerado inadequado, “proibido”. É como se ela tivesse fazendo algo errado, fosse infratora das orientações recebidas. Para complementar a análise, as figuras<sup>14</sup> 10 e 11 ilustram como eram essas atividades das famílias silábicas:

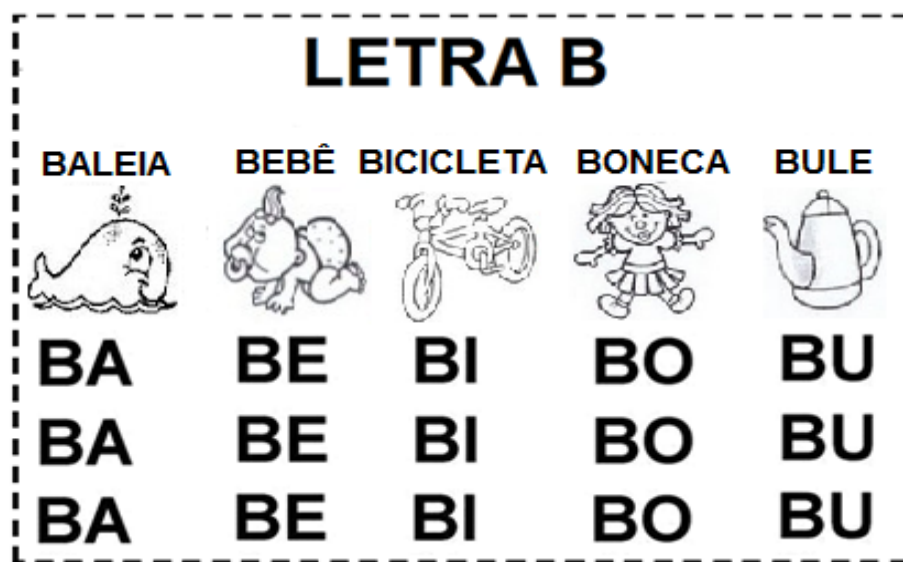


Figura 10: Tarefa de casa da família silábica da letra B, professora experiente.  
Fonte: Elaboração própria.

<sup>14</sup> Houve a tentativa de reproduzir na íntegra as atividades executadas pela professora experiente. Todavia, a figura exemplificada não se trata de uma cópia original da tarefa, mas sim de uma aproximação por parte da pesquisadora, já que a professora participante não cedeu cópia das atividades escolares e das tarefas de casa.

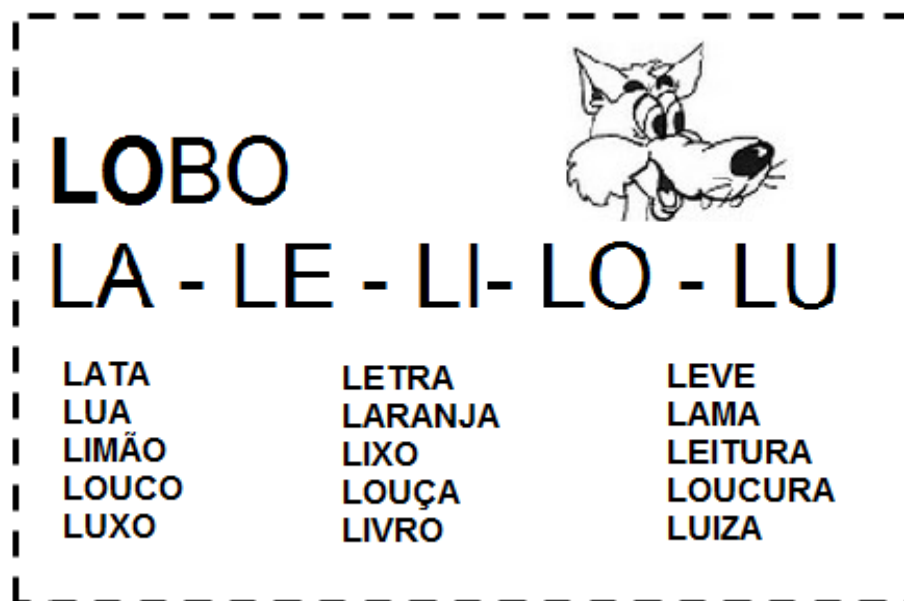


Figura 11: Tarefa de casa da família silábica da letra L, professora experiente.  
Fonte: Elaboração própria.

Por consequência, a partir da entrevista e observações em sala de aula, esse episódio das tarefas das famílias silábicas pode ser interpretado como algo velado nas práticas de alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental. Em síntese, a professora omitia que se valia de estratégias tradicionais para ensinar a ler e a escrever, isso porque sempre era monitorada pela coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental I que a orientava a seguir e usar o Guia de Alfabetização do Ler e Escrever na íntegra. Ou seja, ela procurava seguir o currículo, que segundo Gimeno Sacristán (2000) se configura como um resultado de decisões que obedecem a fatores determinantes diversos, como aspectos culturais, econômicos, políticos e pedagógicos.

Desta maneira, ao analisar a escolha dos métodos de alfabetização feita pela professora alfabetizadora experiente, a partir do referencial teórico de Gimeno Sacristán (2000), compreende-se que o uso do guia de alfabetização trata-se do currículo prescrito, isto é, são prescrições ou orientações que atuam como referência na ordenação do sistema curricular e a atitude da professora em fazer adaptações ao conteúdo refere-se ao currículo moldado que na ação se concretiza pela aplicação das tarefas escolares.

Considerando sua experiência profissional, a professora alfabetizadora experiente parece ter desenvolvido maior sensibilidade para reconhecer e elencar alguns **saberes docentes para alfabetizar**, que englobam a terceira categoria do eixo I. Nota-se em sua fala conscientização sobre a importância de haver uma articulação entre teoria e prática para alfabetizar. Os trechos da entrevista exemplificam tal aspecto:

*[...] muitas coisas são importantes, conhecimento teórico, saber quais são os conteúdos para alfabetizar. Você tem que tá preparada, conhecer os conteúdos da série que você trabalha, pra você fazer um bom planejamento, pra conseguir preparar sua aula, sua rotina semanal eu acho isso importantíssimo. (Entrevista PE, 06/06/2015).*

*A professora precisa saber sobre as fases da alfabetização, pra isso existe a sondagem, que você deve fazer mensalmente, pra ver o nível que as crianças estão pra poder retomar, até mesmo voltar com o conteúdo, trabalhar diferenciado com aquelas crianças que necessitam mais. (Entrevista PE, 06/06/2015).*

Para a PE conhecer os conteúdos e as fases da alfabetização, saber planejar e preparar a rotina são saberes importantíssimos no exercício da docência para alfabetizar. Essa ênfase sobre a relevância que o professor deve ter acerca do universo da alfabetização, se trata de um destaque muito pertinente feito pela participante, isso porque, de acordo com Gauthier et al. (1998) para existir uma formação de saberes e de habilidades específicas ao exercício do magistério, é cabível a manifestação de saberes profissionais específicos, que tiram o profissional da educação do amadorismo. Isso significa que saber, conhecer e ter domínio sobre o conteúdo específico para a alfabetização qualifica o docente que atua nessa área.

Chama-se a atenção para um episódio que ocorreu durante a fase de coleta de dados, referente à questão dos saberes docentes e registrados pela pesquisadora:

*Esta tarde, estava sentada no fundo na sala de aula a observar uma atividade que a professora realizava para averiguar o nível de alfabetização. A tarefa consistia em nomear algumas figuras que a professora desenhou na lousa. No momento da correção, a professora chamou as crianças individualmente para escrever a palavra na lousa, assim, organizou a tarefa por desenho, ou seja, em cada fileira composta por aproximadamente 5 ou 6 alunos, eles escreviam a mesma palavra, por exemplo, cabide e depois conduzia uma discussão oral para verificar se esse grupo de crianças conseguia escrever a palavra corretamente ou qual escrita foi mais aproximada. Cabe uma observação, ela só falava se a palavra estava correta depois que todos os alunos da fileira tivessem feito à tentativa de escrever na lousa.*

*Assim, enquanto observava a prática e aprendendo bastante com a forma que a professora conduzia a tarefa, de repente, ela me questiona: Táis a criança escreveu AIE (cabide), você sabe em qual nível de alfabetização ela se encontra?*

*Logo respondi que o garoto está na fase silábica com valor sonoro em vogais, pois estas foram as letras que ele conseguiu identificar. A professora então deu um belo sorriso, comentou que minha análise estava correta e, assim, foi explicando que essa atividade é muito importante para ver o nível de alfabetização das crianças e também lidar com a questão do erro, porque sempre enfatiza com a turma, que*

*estão lá para aprender.* (Diário de campo da pesquisadora, 20/03/2015).

Para conhecimento, a figura 12 ilustra a atividade de classe:



Figura 12: Atividade para averiguar nível de alfabetização, professora experiente.  
Fonte: Elaboração própria.

Contudo, a interpretação inicial desse episódio é que primeiro a PE estava testando a pesquisadora para verificar se a mesma tinha conhecimento sobre os níveis de alfabetização a partir da proposta construtivista. Uma segunda observação importante é o cuidado que esta professora tem ao compartilhar seu conhecimento, porque foi explicando calmamente sobre a importância desse exercício e dando detalhes sobre como ela lida com a questão do erro no processo de alfabetização.

Por último, não se pode deixar de mencionar que, nas últimas décadas, a compreensão conceitual do que é dado como erro nas práticas de alfabetização teve modificações no cenário educacional. Assim, conforme Soares (2004a) notificou: os erros no método tradicional eram considerados “deficiências” ou “disfunções” na aprendizagem, contudo, passaram a ser vistos como “erros construtivos”, na medida em se compreendeu que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento.

A seguir, no segundo eixo temático “A gestão da matéria e os aspectos significativos para alfabetizar” foram identificados os elementos referentes à ação pedagógica docente que está por trás dos bastidores de uma aula, ou seja, o momento do **planejamento docente**, categoria I do eixo temático II.

Conforme detalhado na seção teórica, Gimeno Sacristán (1998) afirma que planejar é um ato fundamental para o professor, assim como apontam os estudos feitos por Gauthier et al. (1998), os quais sugerem que o planejamento abrange um conjunto de objetivos, definições de atividades de aprendizagem, das estratégias de ensino e das condições que possam favorecer o ambiente educacional.

O primeiro destaque importante em relação ao planejamento realizado pela PE é que ela é muito organizada, criteriosa e minuciosa ao planejar suas aulas. Tais características são interessantes, porque Gauthier et al. (1998) sinalizaram que os bons planejamentos estão caracterizados pela minúcia, mas também pela flexibilidade, isso porque os professores que planejam de uma maneira muito rígida se concentram, às vezes, demais no conteúdo e não o bastante nas necessidades dos alunos.

Assim, notou-se uma sensibilidade da PE em relação às necessidades das crianças ao planejar, tendo em vista, que considerando a especificidade da faixa etária (turma do 1º do Ensino Fundamental, idade entre 6-7 anos), ela planeja diversos momentos de situações de leitura e escrita, os quais não são muito longos e que permitem a criança ora fazer exercícios individuais, ora dialogar com os colegas em duplas, trios ou solucionar problemas coletivamente.

A professora usa um caderno para anotar todo o seu planejamento, no qual cola uma cópia das atividades realizadas, se necessário, faz o registro de alguma ocorrência e anotações da aula. A docente permitiu poucas vezes à pesquisadora ter acesso ao caderno para consulta.

A professora disse que aprendeu a planejar suas aulas a partir da disciplina de Didática que fez no curso de Magistério e o sucesso de tal aprendizagem se deve entre muitos fatores, à professora da disciplina, sendo que fez o seguinte relato: *“Uma coisa que me marcou muito era a professora de Didática, que ela nos preparava, enquanto alunas, a como preparar as aulas, com os objetivos, material necessário e tudo mais”*. (Entrevista PE, 06/06/2015).

De acordo com seu depoimento, pressupõe-se que a prática da professora de Didática foi significativa para a formação da PE, pois as aulas eram baseadas em casos de ensino e situações de planejamento que permitiram pensar sobre questões que antecedem a ação pedagógica em sala de aula. A disciplina de Didática foi relevante para a docente e significativa para a sua formação, porque ofereceu subsídios teóricos e práticos importantes para aprender a planejar. Entretanto, conforme se verificou em depoimentos anteriores da PE, também houve uma fragilidade em sua formação

acadêmica, considerando que o curso de Licenciatura em Pedagogia deixou lacunas, por exemplo, na área de Didática, planejamento de ensino e alfabetização.

Durante a entrevista, constatou-se uma ênfase por parte da professora alfabetizadora experiente referente à elaboração da rotina, ao mencionar diversas vezes sobre a importância desta ação no ato de alfabetizar. Para exemplificar, segue um trecho da entrevista:

*Eu acho necessário o professor preparar a rotina semanal, que ela é preparada como eu já falei pra você, de acordo com o Guia. E nunca você deve ir sem ter uma aula preparada, porque se acaba perdendo o domínio da sala e isso eu aprendi nesses anos mesmo de trabalho. Porque, às vezes, acontece algum imprevisto. Antes, no início da carreira, por exemplo, você acaba vindo sem preparar uma aula e acaba ficando perdida, porque pode acontecer de dar um conteúdo e depois não saber onde parou. Tendo sua aula preparada você vai com segurança. O planejamento é importantíssimo e tem que ter uma sequência. (Entrevista PE, 06/06/2015).*

Nota-se uma clareza e maturidade por parte da PE ao tratar da questão do planejamento docente, pois do seu ponto de vista, se não há planejamento e organização da rotina a aula pode ficar comprometida. Nesse sentido, sua prática refletia nitidamente um cuidado com o cumprimento do planejamento, de modo que, sempre escrevia com detalhes, no início da aula, a rotina do dia na lousa, para as crianças copiarem no caderno. Em geral, as rotinas seguiam um padrão, como pode ser percebido nas observações em sala de aula e ilustrado na figura 13:

NOME DA ESCOLA.
NOME DA CIDADE, DATA E ANO.
NOME: (nome da criança).
ROTINA
EDUCAÇÃO FÍSICA
LEITURA DIÁRIA: MAMÍFEROS – O LEÃOZINHO LÉO.
PORTUGUÊS: PROJETO BRINCADEIRAS TRADICIONAIS
AT. 2B – ELABORAÇÃO DE BILHETE CONVIDANDO O FAMILIAR PARA VIR À ESCOLA ENSINAR A BRINCADEIRA ELEITA E ORGANIZAÇÃO DO CALENDÁRIO DE VISITAS.
LER E ESCREVER PAG. 28.
MATEMÁTICA: PROJETO EMAI AT 5.5.
SAÍDA

Figura 13: Cabeçalho elaborado pela professora experiente.  
Fonte: Elaboração própria.

Em relação ao tempo dedicado para o planejamento a professora comentou que:

*Geralmente eu dedico de 4 a 5 horas semanais. Eu faço semanalmente o planejamento e, por isso, requer um tempo maior, essas 4 e 5 horas já é minha aula pra semana, eu já escolho a atividade da aula, a tarefa de casa e passo no mimeógrafo ou deixo uma cópia para a escola imprimir dentro da minha cota que tenho por mês de impressão. (Entrevista PE, 06/06/2015).*

Compreende-se que o tempo dedicado ao planejamento semanal é razoável, isso porque envolve não apenas a elaboração dos objetivos, seleção de conteúdos, mas também, montagem das atividades que vão além do uso do livro de Português.

Ao que se referem às atividades selecionadas para alfabetizar, a professora segue na íntegra o Guia de Alfabetização, portanto, sequencialmente as crianças realizam uma tarefa do livro Ler e Escrever. Para além do uso do livro relata que:

*Quando eu planejo uma atividade eu priorizo em algumas situações ver o nível de alfabetização que a criança se encontra e penso em estratégias diferentes para cada grupo de alunos de acordo com os níveis. (Entrevista, PE, 06/06/2015).*

*Eu planejo assim, por exemplo, se eu trabalho uma parlendinha, um texto de memória, os alfabéticos vão escrever, os silábicos alfabéticos eu já trago as frases prontas, corto em tiras pra eles tentarem colocar numa sequência, em algumas situações é a mesma atividades, mas diferenciada para cada nível de alfabetização. (Entrevista, PE, 06/06/2015).*

A conduta de explorar atividades além do livro Ler e Escrever, foi validada na observação em sala de aula, pois já foi mencionado que a professora investe em atividades para averiguar o nível de alfabetização, na qual solicita a escrita de palavras a partir de desenhos na lousa, realiza ditados, faz chamada oral das famílias silábicas, investe nas tarefas de casa de segunda a quinta-feira, sendo que usa a cota de impressão<sup>15</sup> da escola para imprimir as atividades, porém, utiliza com maior frequência o mimeógrafo que tem em sua casa e, assim, já deixa preparada a cópia de todas as lições semanalmente.

Para encerrar a análise dessa categoria, segue um trecho da entrevista em que a PE sintetiza a importância do ato de planejar para alfabetizar:

*O planejamento é importante porque ele deixa a professora com mais segurança para trabalhar, porque se vai sem preparar uma aula, eu acho que a pessoa fica meio perdida e aí acaba perdendo até o domínio da sala. Se você não leva uma aula preparada eu acho que isso acaba dificultando muito o processo de alfabetização, porque preparado a gente já tem dificuldade e sem preparar é terrível. (Entrevista, PE, 06/06/2015).*

Dando continuidade, discutiu-se sobre o **ensino explícito para a alfabetização**, conceito desenvolvido por Gauthier et al. (1998) para tratar de alguns aspectos que definem um determinado modelo de ensino e que, por consequência, acaba determinando a aprendizagem dos alunos em classe. Ressalta-se que dentro do eixo temático II, essa é a segunda categoria de análise.

Ao analisar a forma como o professor conduz uma aula, com base no referencial teórico explicitado, buscam-se compreender quais são as atitudes e ações realizadas na interação, que possibilitem proporcionar um desenvolvimento adequado, por exemplo, do ensino da leitura e da escrita. Nesse sentido, espera-se que o professor faça uma revisão dos conteúdos, destaque quais são os objetivos das atividades, siga uma sequência nas tarefas, as apresente com clareza, permita aos alunos se posicionarem dialogando sobre as dúvidas ou curiosidades que possuem.

---

<sup>15</sup> Cada professor (a) tem direito a realizar 120 cópias de atividades por mês na escola.



Assim, a gestão da matéria no processo de interação com os alunos, do ponto de vista das atividades de aprendizagem, foi sinalizada na entrevista, a partir de alguns depoimentos da professora, em que descreve o que faz para alfabetizar:

*Eu tento diversificar minhas estratégias de ensino e é assim que eu faço para alfabetizar. A gente também tem os cantinhos: o cantinho da leitura, o cantinho do brinquedo. (Entrevista PE, 06/06/2015).*

*Para alfabetizar também desenvolvo o trabalho com cantigas, parlendas, contos populares, o projeto em si que está sendo desenvolvido agora no 1º semestre já é voltado para as brincadeiras tradicionais. Eles trabalham em forma de pesquisa, retornam com as perguntas respondidas com a ajuda da família e a gente faz a socialização, cria lista, trabalha com lista de brincadeiras, com cruzadinhas. (Entrevista PE, 06/06/2015).*

Realmente notou-se uma variação e diversificação das atividades de aprendizagem desenvolvidas pela participante durante a interação em sala de aula. Para tanto, ela busca deixar o ambiente do 1º ano do Ensino Fundamental mais colorido e ameno, considerando que as atividades aplicadas em geral têm bastante desenhos, o que permite às crianças não ficarem a todo instante copiando, pois também há espaços para colorir, desenhar, fazer recortes e colagens. Por exemplo, a próxima figura 14 refere-se ao registro do projeto Brincadeiras Tradicionais, feito por meio de desenhos:



Figura 14: Projeto brincadeiras tradicionais da sala da professora experiente.  
Fonte: Elaboração própria

Entretanto, chama-se atenção para o uso dos cantinhos que são pouco explorados. O cantinho da leitura, por exemplo, está organizado num móvel adequado, porém o acervo de livros é pequeno, conforme a figura 15:



Figura 15: Cantinho da leitura da sala da professora experiente.  
Fonte: Elaboração própria.

E para completar, o cantinho do brinquedo, infelizmente, também é utilizado com pouca frequência. Nesse sentido, as observações em sala de aula permitiram constatar que foi apenas com o projeto Brincadeiras Tradicionais, que a prática de criar o Dia do Brinquedo<sup>16</sup> se efetivou. Sobre o ato de brincar no 1º ano do Ensino Fundamental e a questão da ludicidade no ensino, algumas reflexões foram pontuadas nas anotações de diário de campo:

*Resolvi fazer algumas considerações quanto ao espaço escolar. A sala de aula tem um mobiliário adequado para as crianças, sendo que as carteiras ficam enfileiradas. Na classe tem um cantinho da leitura, dois armários que ficam trancados com chaves, tem uma lousa um pouco danificada com alguns buracos e na parede foram distribuídos alguns cartazes com o alfabeto, números, projeto brincadeiras. Na escola há um pátio associado com o refeitório, mas o espaço coletivo mais frequentado pelos estudantes é uma quadra esportiva que é coberta. Infelizmente, sinto que não há um ambiente acolhedor para as crianças que ingressam no 1º ano do Ensino Fundamental com 06*

---

<sup>16</sup> No dia do brinquedo as crianças podem levar um brinquedo de sua preferência e, ao final da tarde, elas vão a um espaço livre da escola, como a quadra de esportes, brincar por aproximadamente 50 minutos. Geralmente, esse momento de brincadeiras acontece na sexta-feira na última aula.

*anos de idade. Talvez pudesse haver brinquedos, um parque ou até mais momentos de brincadeiras na rotina escolar dessa turma. (Diário de campo da pesquisadora, 27/05/2015).*

Para finalizar esse tema, nota-se que houve o cumprimento da política pública em relação ao ingresso das crianças aos seis anos de idade no Ensino Fundamental, conforme se discutiu a respeito na seção 2, mas não houve um cuidado com o processo e com a qualidade da oferta desse ensino, pois não estão em pauta considerações sobre a infância e peculiaridades das crianças nessa faixa etária. A pesquisa feita por Giovanni e Marin (2014) sobre as dificuldades dos professores em projetarem seu trabalho no contexto da escola fundamental de nove anos constatou com os dados levantados que houve adaptações curriculares simplistas para se efetivar tal política, com pequenas adequações de atividades que não garantem a necessidade de pausas, deslocamentos e o direito das crianças ao tempo para brincar e aprender, ou seja:

As escolas foram obrigadas a adotar sem discussão a nova organização e sem que fossem garantidas a infra-estrutura da escola, a formação e preparo de professores e gestares para nova situação, a diminuição do número de alunos por turma, a adaptação do currículo, dos espaços, tempos, rotinas escolares.” (GIOVANNI; MARIN; 2014, p.114).

Prosseguindo com a análise das práticas de alfabetização, no ensino explícito, notou-se que a PE diversifica suas estratégias de ensino, explicita para as crianças os objetivos das atividades que estão sendo aplicadas, mas, principalmente, investe na quantidade de instrução. Como aspecto positivo, averiguou-se que ela revisa os conteúdos que estão sendo trabalhados, segue uma sequência nas lições, tem clareza nas suas explicações e se uma criança não entender um conceito, conteúdo, ou explicação ela retoma quantas vezes forem necessárias. Gauthier et al. (1998) apontam que, no ensino explícito, se as apresentações das matérias estão organizadas com uma lógica, em etapas e com um certo grau de redundância, tal procedimento associa-se positivamente à aprendizagem dos alunos.

Também se constatou no momento de interação, no âmbito da gestão da matéria, que existe por parte da professora alfabetizadora experiente um intenso investimento em situações de leitura e, principalmente de escrita, já que as crianças escreviam diariamente a rotina detalhada no caderno e realizavam em média de 2 a 3 tarefas escolares. Nas palavras da PE *“todos os dias na nossa rotina são realizadas atividades de Português e Matemática. História, Geografia e Ciências a gente trabalha sim, por*

*meio de alguns temas, como dengue, água, índio e outros*". (Entrevista PE, 06/06/2015).

Além disso, tido como um elemento essencial no ensino explícito, a PE não poupava esforços para instruir as crianças na realização dos exercícios, deste modo, afirma que:

*Eu acho que toda atividade você tem que explicar muito, como que vai ser realizada. Por exemplo, você vai trabalhar com uma cruzadinha é interessante dar um banco de palavras embaixo, você vai auxiliar a criança – “Olha, vamos contar as letrinhas, vamos contar o número de quadradinhos” e vai sempre mediando, explorando, explicar que começa a escrever sempre com a figura do lado, seguindo as setas se tiver. Então, eu acho importantíssimo você explicar antes aquilo que está sendo trabalhado e, às vezes, uma única vez não é o suficiente, então tem que repetir a explicação das atividades várias vezes. Em alguns momentos eu pergunto para os alunos quem gostaria de explicar o que entendeu que é pra fazer, pra não inibir a criança e aquele que eu percebo que tá com dificuldade eu acabo chamando para ir na lousa, com jeitinho e questionando sobre a atividade, pra ver se realmente ela entendeu o que é pra fazer. (Entrevista, PE, 06/06/2015).*

*Quando eu vou instruir ou fazer uma correção, eu procuro não constranger a criança, não ficar enfatizado o erro, mas fazer ela refletir sobre as atividades. (Entrevista, PE, 06/06/2015).*

A PE está sempre atenta à explicação das tarefas e conduz a aula de forma fluída, com muito diálogo, sendo que designa espaços para as crianças questionarem, realizarem práticas de leitura, exporem o entendimento do conteúdo. Compreende-se que ela reconhece a importância de interrogar os alunos, utiliza-se da prática de realizar perguntas aos mesmos, sempre reforçando as fragilidades que observa nas respostas das crianças, com comentários otimistas ou, às vezes, um pouco repreensivos. Nesse sentido, reage às respostas parabenizando o aluno que acertou com uma salva de palmas coletiva da turma e, quando uma criança não atende a expectativa esperada, faz comentários, como: *“Olha, por isso que precisa estudar em casa, esse assunto já foi bastante trabalhado”*; *“Precisa parar de conversar com o coleguinha, porque não vai conseguir aprender”*; *“Não precisa ter medo de errar, você está aqui para aprender, se já soubesse tudo não precisava vir à escola”*. (Diário de campo da pesquisadora, 28/04/2015).

De acordo com Gimeno Sacristán (2000) o momento do ensino envolve a execução de tarefas, que precisa ser abordado com grande atenção por parte dos professores, isso porque, a tarefa sugere ao aluno como ele deve aprender, de que forma

fazer isso, como executar um trabalho, com quem fazê-lo, propicia refletir sobre os resultados esperados e tudo isso acaba introjetando valores de referência para o autoconceito pessoal que o aluno tem enquanto aprendiz. Para tanto, a forma que o professor instrui, aplica uma tarefa e faz seus reforços configura um ambiente de socialização que dá significado pessoal à experiência escolar e, dependendo do contexto essa experiência pode ser positiva ou negativa.

A terceira categoria do eixo temático II, tratou da **avaliação e reflexividade**. Na avaliação buscou-se extrair na entrevista e nas observações em sala de aula, trechos ou momentos em que a professora descreve como realiza as avaliações dos alunos e, em relação, à reflexividade, o intuito foi apresentar a percepção da professora sobre sua prática e averiguar de que forma vem fazendo uma reflexão sobre a mesma.

Quando questionada sobre as estratégias aplicadas para avaliar, a PE disse que:

*As crianças fazem avaliações bimestrais, tem a sondagem e, além disso, considero a participação delas no dia a dia em sala de aula, porque assim vou vendo os avanços de cada uma. (Entrevista, PE, 06/06/2015).*

*Eu não tenho o hábito de marcar pontos positivos e negativos. Eu falo muito com eles que a participação nas atividades é importante. Também explico para a criança se ela não fez uma leitura vamos deixar para amanhã, vai estudando, peço pra participar oralmente, socializar as respostas, eu acho isso importantíssimo pros avanços. (Entrevista, PE, 06/06/2015).*

Segundo Gauthier et al. (1998) é sabido que a avaliação exerce grande influência no comportamento dos alunos. Nota-se que a professora busca fazer uma avaliação formativa e constante, pois diariamente faz questionamentos às crianças, seguidos de retroações de forma específica, imediata ou retardada. Nesse sentido, sem causar constrangimentos e sem fazer do assunto avaliação uma “bola de neve”, a PE com leveza e sutileza permite aos alunos medirem frequentemente seus progressos em relação aos conteúdos ensinados.

Um destaque deve ser feito quanto à sondagem como instrumento de avaliação do nível de alfabetização, porque esta é uma prática obrigatória no contexto do 1º ano do Ensino Fundamental. Seguem algumas considerações da participante sobre esse assunto:

*A sondagem é importantíssima, ela é feita mensalmente e o professor vai ver o nível que está sua sala. Atualmente, a maioria dos meus alunos estão silábico-alfabético, alfabético e alguns silábico com*

*valor em vogais e o que eu acho importante é você manter a lista de nomes na sala de aula que quando eles estão realizando a sondagem, às vezes, eles até fazem alguma pergunta, é que não pode ter interferência do professor, eu falo – “Olha, agora é o momento que eu não posso tá falando pra você, mas a gente pode conversar depois”. Então, eles consultam muito a lista de nomes – “Ai, eu já sei professora, PIRULITO começa com o P do PAULO”, então eles consultam muito a lista de nomes e vão construindo as hipóteses de escrita deles. (Entrevista, PE, 06/06/2015).*

A figura 16 ilustra a lista de nomes citada pela professora e que se configura como uma atividade sugerida pelo livro Ler e Escrever:

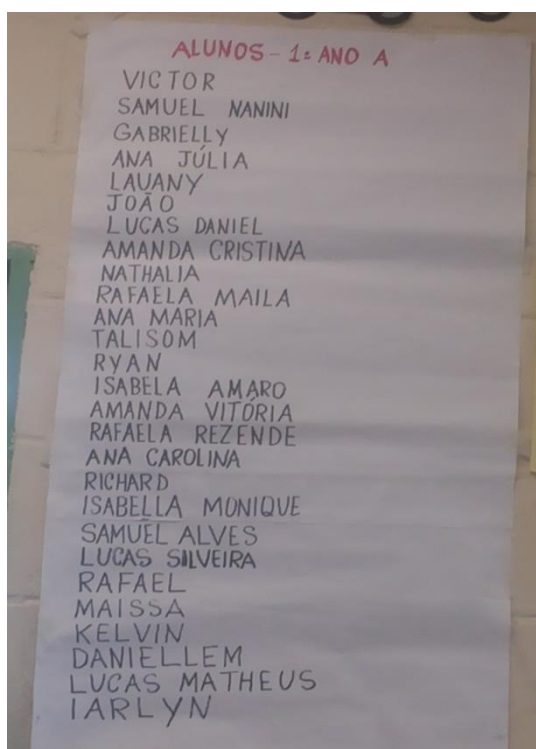


Figura 16: Lista de nome dos alunos da turma da Professora Experiente.  
Fonte: Elaboração própria.

Ao fazer uma análise especificamente da sondagem, fica explícito que a PE valoriza essa prática, sendo que, por meio dela, consegue avaliar os progressos que as crianças estão apresentando na aquisição da leitura e da escrita. Aliás, para ela a sondagem é tão importante, quanto às avaliações bimestrais de Português.

Pode-se interpretar que, para a professora alfabetizadora experiente a sondagem do nível de alfabetização constituiu-se como um meio de reflexividade sobre suas próprias ações relativas ao ensino da matéria, tendo em vista que, por meio do nível de aprendizagem das crianças, ela mensura e qualifica o seu trabalho.

Todavia, é comum alguns professores mensurarem a qualidade de sua prática a partir dos resultados obtidos pelos seus alunos no desempenho das tarefas, conforme concluiu a pesquisa desenvolvida por Resende e Gerken (2013), a qual verificou que os resultados obtidos pelos alunos na alfabetização têm relações com mixagem de ação que, embora oriundas de teorias diversas e mesmo contrárias, que de alguma forma contribuíram para a aprendizagem da leitura e da escrita e isso se deve, provavelmente, em função da maneira como ocorreu a mediação das aulas.

Para tanto, em conversas informais com a PE ela se mostrou entusiasmada com os resultados da sua turma no processo de aquisição da leitura e da escrita, porque a maioria das crianças está atingindo as expectativas de aprendizagem previstas para o 1º do Ensino Fundamental, como base no Guia do Professor Alfabetizador Ler e Escrever.

No eixo temático III “A gestão de classe e o estilo para alfabetizar” foram analisadas as interações em sala de aula da professora alfabetizadora experiente com os alunos. Segundo Gauthier et al. (1998), a gestão da classe constitui uma variável importante na análise da prática docente, pois interfere no desenvolvimento da criança do ponto de vista pessoal e social, de modo que seus aspectos dizem respeito à introdução e à manutenção de uma ordem geral na sala de aula a fim de favorecer a aprendizagem.

Como primeira categoria do eixo temático III, discutiu-se sobre a **postura professoral** apresentada pela PE ao manejar o ensino com uma turma<sup>17</sup> do 1º ano do Ensino Fundamental. Do ponto de vista do planejamento da gestão da classe, interpretou-se que a docente é atenciosa com a elaboração das regras e exigente no cumprimento das mesmas. Por exemplo, no início das aulas, juntamente com as crianças foi elaborado um cartaz com alguns combinados que ajudam a manter a ordem da classe, conforme registra a figura 17:

---

<sup>17</sup> A turma no início do ano letivo tinha 30 estudantes matriculados. Ao final da coleta de dados, devido a processos de transferências institucionais, apenas 24 alunos estavam frequentando as aulas regularmente.

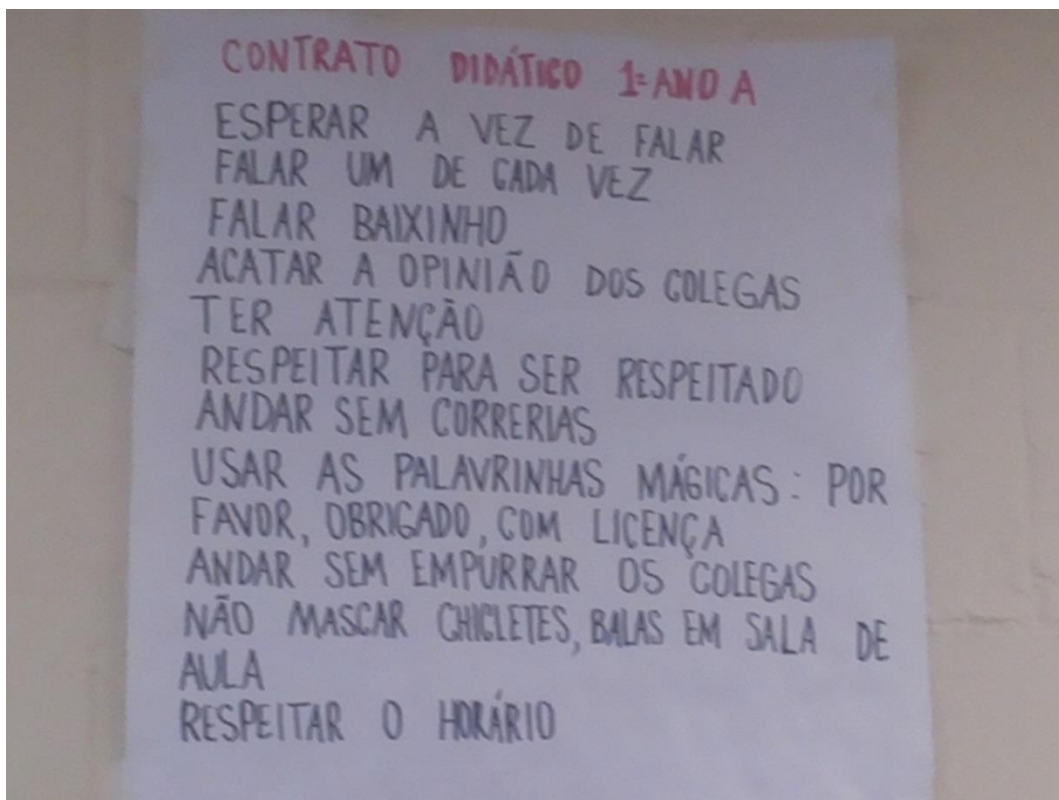


Figura 17: Lista dos combinados da turma da Professora Experiente.  
Fonte: Elaboração própria.

Pode-se afirmar que a professora é realmente exigente com o cumprimento das regras estipuladas no que chamou de “Contrato Didático 1º ano A”, conforme validam as observações feitas em sala de aula:

*No primeiro dia de observação em sala de aula, cheguei à classe cumprimentei a professora, fui apresentada à turma e ela deixou bem claro que só poderiam se dirigir à pesquisadora, quando ela autorizasse. As aulas sempre começavam com uma oração e antes da professora iniciar a rotina percebeu que um aluno estava saboreando uma bala. Sua atitude foi firme, o fez levantar e jogar no lixo. Para advertir o aluno, retomou os combinados com a turma que tem como um dos itens proibidos mascar chicletes ou balas em sala de aula. Quanto a esse assunto não abriu espaço para nenhuma negociação. (Diário de campo da pesquisadora, 06/03/2015).*

Por meio das observações em sala de aula, também se constatou que a PE tinha outros mecanismos eficientes para lidar com a questão da indisciplina em sala de aula, para tanto, bastava que contasse: “1, 2 e 3” que todas as crianças paravam de conversar e sentavam nas cadeiras. Quando tal estratégia não funcionava, se valia de algumas ameaças através de frases como: “Se não terminar de copiar a rotina no caderno vou mandar um bilhete para a mamãe e para o papai”; “Quem não trouxer a tarefa de casa pronta vai levar bilhete pra casa”, “Quem está conversando terá o nome anotado na



*lousa e irá conversar com a coordenadora ou com a diretora”*. (Diário de campo da pesquisadora, 28/04/2015).

A questão principal é que a professora não ficava apenas em ameaças, em todas as situações cumpria o que prometia e, por consequência, notava-se certo medo das crianças a essa forma de repreensão. No entanto, tal estratégia permitia manter o controle da classe.

Apesar da postura da professora ser marcada por um perfil, mais rígido e exigente, ela era muito carinhosa com os alunos, muito atenciosa e cumpria com esmero e comprometimento suas responsabilidades. De sua parte, as aulas eram marcadas por grande entusiasmo que se materializava em comentários otimistas e incentivos para as crianças continuarem a se dedicar aos estudos. Define-se como entusiasmo manifestado pelo professor sinais, como:

[...] fala rápida, timbre de voz agudo, variações de anotação, movimento expressivo dos olhos; gestos frequentes e expressivos. Movimentos teatrais do corpo; expressões faciais variadas e cheias de emoção; emprego de um vocabulário vivo, aceitação imediata e entusiasta das ideias e dos sentimentos; demonstração de um grau elevado de energia. (NUSSBAUM, 1992, apud GAUTHIER, 1998, p.255).

A postura professoral no âmbito da gestão de classe, também sinaliza que, além de ter entusiasmo, a prática docente deve ter como característica atitudes e comportamentos de comunicação. No contexto analisado, a PE se aproximava dos alunos de forma socialmente apropriada e, portanto, estabelecia bons vínculos afetivos na relação professor-aluno, partindo do pressuposto que:

Em qualquer grau ou situação de ensino, a relação ensinar-aprender é, antes de tudo, uma relação em que está em jogo o processo de comunicar pensamentos. É uma “via de mão dupla”, porque comunicar pensamentos implica, por parte de quem ensina, intenção, esforço, preparo, sair de si, caminhar em direção ao outro, (pré) ver o outro (o que aprende); da mesma forma que implica, por parte de quem aprende: intenção, esforço e às ideias, às relações e aos valores, expressos nos pensamentos comunicados. (GIOVANNI, 2005, p. 48).

Assim, ao fazer o acompanhamento das aulas no 1º ano do Ensino Fundamental, constatou-se que a participante tem a comunicação como um ato fundamental da sua prática, compreendido como a ação de transmitir ideias, de interagir com o outro e expressar opiniões, desejos e sentimentos. Diante dessas circunstâncias, observa-se que suas atitudes e comportamentos de comunicação vão ao encontro das investigações de

Gauthier et al. (1998) que reiteram que os professores mais experientes e bem-sucedidos, em geral, se dirigem mais aos alunos, falam durante um período de tempo mais longo, se mostram mais loquazes e levam os alunos a produzir um número maior de trocas verbais.

Quanto à postura de supervisionar ativamente o trabalho que está sendo realizado, neste caso, às práticas de alfabetização com uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, a PE comentou que:

*O professor precisa ter esse olhar mais atento para as crianças que são mais quietas e que apresentam certas dificuldades, o olhar tem que estar mais voltado pra esses, porque os outros trabalham até mesmo sem um banco de palavras no caso da cruzinha, mas aqueles ainda com dificuldades necessitam de um apoio maior do professor, então ele tem que tá ali presente, auxiliando, andando pela sala. (Entrevista PE, 06/06/2015).*

*Quando eu percebo que a turma tá meio sem concentração, se acaba chamando a atenção levantando um pouco mais a voz, em relação, ao assunto – “Ou fulano, vamos prestar mais atenção aqui”. Se precisar, eu até desenho na lousa pra explicar o que é pra fazer. (Entrevista PE, 06/06/2015).*

*É muito importante o professor supervisionar as tarefas das crianças, principalmente no 1º ano. No início do ano essa atitude é fundamental, porque as crianças não sabem usar o caderno, precisam aprender a não pular folhas. E, antes de começar a atividade o professor precisa passar orientando – “Olha existe uma margem e precisa respeitar o parágrafo”. (Entrevista PE, 06/06/2015).*

Complementando os depoimentos, realmente ficou evidente por meio das observações realizadas que a PE supervisiona com muita cautela tudo o que as crianças estão fazendo. Todos os dias, ela passa de carteira em carteira para mostrar onde as crianças vão começar a escrever no caderno e explica tudo o que vai acontecer nas aulas nos mínimos detalhes. Durante a pesquisa, foram presenciados alguns episódios em que a criança não respeitou a sequência no caderno ou fez uma atividade com desleixo e, por consequência, a professora arrancava a folha do caderno ou amassava a folha de atividade e fazia a criança realizar a tarefa novamente.

Ao analisar essa situação, que indica uma postura inadequada da docente para com o aluno, notaram-se inúmeras vezes que tal atitude da professora revelava sua preocupação com o zelo na execução das tarefas e atenção às crianças. Mesmo exigindo que os alunos refizessem a tarefa, mediava a situação com respeito e destacando de forma positiva a importância de cuidar do material, de respeitar uma ordem, cumprir a

lição com capricho, como ela dizia: “*Meu trabalho é dar aula e o trabalho de vocês (crianças) é estudar!*” (Diário de campo da pesquisadora, 28/04/2015).

Durante a entrevista, ao conversarmos sobre os **elementos facilitadores e prazerosos para alfabetizar**, segunda categoria do eixo temático III, a PE comentou que é imprescindível propiciar um ambiente alfabetizador na sala de aula. Isso significa que a classe deve estar bastante decorada com cartazes e as atividades propostas devem ter um caráter mais lúdico. Para tanto, ela recorria aos cartazes dispostos pela sala e usava o alfabeto móvel para alfabetizar, como sugerem os depoimentos e a ilustração da figura 18:

*Eu procuro mais trabalhar com o alfabeto móvel, partir da hipótese das crianças, porque eles já vêm com uma bagagem muito grande e aí o professor precisa destrinchar isso, trabalhar em cima do que o aluno já sabe pra poder avançar. E, quando você vê o resultado que eu vejo, de colocar em duplas com hipóteses mais próximas, isso é interessante porque um aluno está auxiliando o outro e o professor fica como mediador desse processo, isso também dá muito resultado. (Entrevista PE, 06/06/2015).*

*A lista de nome eu observo assim que é importantíssima, porque as crianças gravam o início do nome do amiguinho, então quando elas estão com uma dúvida falam – “Ah, professora começa com a letra L do nome de fulano” e, assim, segue. (Entrevista PE, 06/06/2015).*



Figura 18: Cartazes decorativos da sala da professora experiente.  
Fonte: Elaboração própria.

A participante também destacou que algumas situações de leitura são significativas para a alfabetização, por exemplo, realizar cotidianamente leituras para as crianças de diferentes gêneros textuais:

*Eu faço a leitura da rotina do que vai ser realizado naquele dia, depois vem o momento da leitura do professor, porque no início da aula sempre é realizada uma leitura, o professor lê para a criança um livro de literatura infantil, pode ser uma notícia, a gente faz a leitura, mas sem cobrar nada dessa leitura, o objetivo é incentivar a leitura. (Entrevista PE, 06/06/2015).*

Gauthier et al. (1998) sugerem que na gestão de classe é interessante o professor fornecer diferentes ocasiões de aprendizagem. No contexto analisado, evidencia-se que a professora busca articular na rotina diferentes situações pedagógicas que permitem às crianças realizarem práticas de alfabetização de forma lúdica e prazerosa.

E por falar em prazer, a PE foi questionada sobre o que juntamente com a facilidade se torna prazeroso para alfabetizar. Seguem os seguintes destaques:

*É uma recompensa muito grande, depois de tantos e tantos anos de trabalho, de carreira, você ver que tantas crianças passaram por suas mãos e hoje são homens, mulheres já formados, com suas famílias e, às vezes, você andando pela rua você encontra pessoa vem te cumprimentar – “Oi, você lembra de mim, eu fui seu aluno”. Olha, isso não tem preço, não tem o que paga é gratificante demais. (Entrevista PE, 06/06/2015).*

*Depois de muitos anos de magistério e como educadora eu me sinto assim, completamente realizada e com a certeza que eu cumpri muito bem a missão que Deus me deu, que eu faço o que eu amo de paixão e apostei sempre, acreditei nas crianças, confiei nas capacidades delas, eu me sinto realizada. (Entrevista PE, 06/06/2015).*

Concebe-se que a professora associa essa ideia de prazer com o sucesso na profissão porque gosta da docência, fica satisfeita ao ser reconhecida por seus ex-alunos e sempre aposta na capacidade das crianças. Assim, atribuiu que alfabetizar se trata de uma questão de dom, ao manifestar que:

*Eu acredito que sim, eu acho que o meu foi um dom, porque desde os meus 07 anos, eu falava sempre assim – “Olha eu vou ser professora, vou ser professora”. Nunca pensei em outra profissão. (Entrevista PE, 06/06/2015).*

As pesquisas realizadas por Barreto (2010) sobre as representações sociais do trabalho docente constataram de forma hegemônica que a docência vem sendo atribuída como vocação por muitos professores e, neste caso, pela PE. Dependendo do contexto educacional, os componentes das representações sociais tendem a se alterar de acordo com as circunstâncias específicas e, portanto:

De um lado a representação do magistério como vocação, quando se torna substituta dos saberes especializados que informam a profissionalidade docente, tende a minimizar a importância do avanço dos conhecimentos e da pesquisa sobre os saberes dos professores e sobre os próprios conhecimentos das áreas de referência do currículo da educação básica. Entretanto, de outro, a persistência da representação do trabalho docente como vocação, pode ser um indicativo da recontextualização dos atributos que acompanham o conceito, como a afetividade, a intuição e a criatividade do ato educativo. (BARRETO, 2010, p.430-431)

Desse modo, os estudos sobre formação do professor sugerem que há muitas representações do ofício docente.

Na última categoria de análise do eixo temático III, tratou-se a respeito dos **elementos dificultadores para alfabetizar**. Na perspectiva da PE as dificuldades se dividem em duas situações, sendo que ora estão mais presentes durante a realização das tarefas em que ela tem que dar conta em sua profissão, ora são mais perceptíveis na relação com alunos e pais.

Na primeira situação a professora alfabetizadora experiente apresenta ponderações quanto à dificuldade em corrigir tarefas, em realizar a sondagem e lidar com uma quantidade significativa de crianças para uma turma de 1º ano no Ensino Fundamental, seguem os relatos:

*O momento de correção de tarefas na sala de aula é difícil, especialmente no 1º ano que você leva um tempo maior quase pra tudo que se quer fazer. Muitas vezes em casa, além do planejamento tem o tempo de correção, porque eu tenho que levar o caderno pra casa. Eu costumo passar tarefa de casa de segunda a quinta-feira, é coisinha pouca, mais o que é trabalhado na sala e então eu costumo levar os cadernos para minha casa para corrigir porque não dá tempo. Então, eu criei um sistema, eu levo duas fileiras em um dia, duas fileiras no outro e assim segue pra conseguir corrigir todas as tarefas. (Entrevista PE, 06/06/2015).*

*A minha sala iniciou o ano com 30 alunos e é um pouco complicado o processo de realização da sondagem, tanto é que não dá pra ser feito num único dia. Eu chamo assim um grupo de 05 crianças, tem dia que dá pra chamar um pouquinho mais, até terminar a turma. Na verdade, nós temos praticamente uma semana pra fazer essa sondagem. As primeiras sondagens nos primeiros meses do ano eram bem mais demoradas, agora já no mês que nós estamos em maio, junho, eles já realizam com mais facilidade, já tomaram gosto, já entendem o que é pra fazer, porque a gente conversa antes, que eles vão fazer a sondagem que são as cinco palavrinhas referente ao campo semântico e depois vai escrever uma frase. Mas, no começo tem criança que chega até a se recusar, então a gente deixa pra outro dia, a criança se*

*acalma e acaba sendo realizada em outro dia. (Entrevista PE, 06/06/2015).*

*Com certeza. Eu acho assim, pra você fazer um bom trabalho teria que ser 15 alunos por sala. As salas são cheias, teve anos anteriores com o 1º ano que eu tinha 33 alunos na sala, então é complicado, você se desdobra pra procurar fazer o melhor, mas um número menor de alunos por sala com certeza faria muita diferença no trabalho de alfabetização. (Entrevista PE, 06/06/2015).*

Tais dificuldades foram averiguadas por meio das observações em sala de aula, quando inúmeras vezes, viu-se que a sondagem do nível de alfabetização era uma prática difícil de ser executada devido à sua operacionalização. A PE comentou que a sondagem é feita durante uma semana, mas se contradiz com o depoimento da entrevista, pois se observou que durante todo o mês aos poucos ela ia realizando esse procedimento, era uma forma de adiantar essa tarefa, já que dizia que com os alunos que têm um pouquinho mais de dificuldade demora mais tempo para fazer e, portanto, não gosta de deixar para a última hora.

Essa antecipação de algumas tarefas ou estratégias, pode-se dizer que é uma habilidade que ela foi desenvolvendo com o decorrer do tempo de carreira. No cenário escolar, acaba ocorrendo que alguns professores dominam com maior flexibilidade um certo repertório de ensino e tarefas e, assim controla a prática, porque sente-se seguro frente à mesma, reduzindo sua complexidade e conseguindo manejar suas dimensões, isto é, com esquemas simples alguns professores podem satisfazer múltiplas demandas e exigências (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

Em outra situação, a professora alfabetizadora experiente chama atenção para as dificuldades que existem em relação à indisciplina em sala de aula:

*A indisciplina interfere sim no processo de alfabetização. Tem alunos indisciplinados que acabam tirando a atenção dos demais, alunos que não param no lugar ou falam muito, que chamam a atenção, então você acaba tomando providências, chama o pai para conversar por meio de um bilhete, passa o problema pra coordenação da escola e aí a gente em conjunto acaba discutindo pra procurar uma solução para o problema, mas essa indisciplina atrapalha demais, eu tenho um caso na sala que acaba tirando a concentração dos demais, dos colegas e isso atrapalha bastante. (Entrevista PE, 06/06/2015).*

*Eu acho que o que dificulta mesmo é quando você não tem o apoio da família, quando você tem muitos alunos indisciplinados, o que a gente comentou até agora. (Entrevista PE, 06/06/2015).*

É válido fazer um destaque quanto à prática de encaminhar bilhetes para os familiares responsáveis, pois essa era uma ação constante da PE. Ela sabia que em muitos casos não podia contar com o apoio da família, mas sempre se atentava para deixar anotado no caderno de classe da criança um recado sobre comportamento ou cumprimento da tarefa de casa. Assim, fazia questão que todo bilhete encaminhado no outro dia deveria estar devidamente assinado, senão dependendo da situação a criança era encaminhada para a coordenação e direção da escola.

Mesmos frente a alguns aspectos dificultadores para alfabetizar a PE acredita que esta prática é um divisor de águas para qualquer criança ou adulto, pois o mundo se abre para ela ou ele quando aprende a ler e escrever. Logo, encerra sua participação na pesquisa deixando uma mensagem para as futuras professoras alfabetizadoras:

*Pras futuras professoras eu peço pra investirem nessa carreira e pros governantes eu espero e confio que eles tomem consciência, melhorem os salários, porque é uma coisa apaixonante você alfabetizar, se fosse pra começar tudo de novo eu começaria tudo de novo, não tenho dúvida disso. Peço pra não desistirem dos seus sonhos, apesar do salário não ser nada agradável, mas não desistirem dos sonhos. Não é uma tarefa fácil, mas ser alfabetizadora é muito gratificante, por isso, eu falo pra nunca desistirem. (Entrevista PE, 06/06/2015).*

Em resumo, ao analisar as práticas de alfabetização desenvolvidas pela professora alfabetizadora experiente verificou-se que as atividades voltadas para o ensino da leitura e a escrita são realizadas conforme as orientações curriculares do Estado de São Paulo. Deste modo, as crianças realizam sequencialmente as tarefas do livro Ler e Escrever, mas a professora também investe em atividades para averiguar o nível de alfabetização, a partir de escritas espontâneas de nomes de figuras, realiza ditados, faz chamadas orais das famílias silábicas e encaminha tarefas de casa regularmente. Nota-se que para alfabetizar a escolha de um método específico não aparece de forma homogênea, na medida em que, se vale de uma concepção teórica construtivista, mesclada por atividades de cunho mais tradicional.

Quanto à gestão da matéria e da classe, de modo geral, verificou-se que a alfabetizadora experiente contempla os aspectos que caracterizam e determinam o ensino explícito e que permite haver um manejo da sala de aula de forma adequada. Assim, foram feitos destaques para a importância de planejar, organizar a rotina e investir na instrução. E, durante a interação com as crianças, evidenciou-se que é imprescindível estipular as regras e cumprir as mesmas, assim como, deve haver muita

comunicação e supervisão do ensino da leitura e da escrita. Esses são aspectos fundamentais que facilitam à alfabetização e minimizam as dificuldades atreladas a essa complexa tarefa docente.

Para encerrar, segue o quadro 5 que sintetiza a análise das práticas de alfabetização na dimensão da professora alfabetizadora experiente participante da pesquisa.



**Quadro 5 - Síntese do perfil e das práticas de alfabetização da professora experiente**

Eixos Temáticos	Categorias de Análise	Síntese dos resultados
<p><b>I – A natureza do processo de alfabetização</b></p>	<p>Concepção de alfabetização</p>	<p>Alfabetização é aquisição da leitura e a escrita que possibilita que os alunos se tornem leitores e escritores competentes, de modo que saibam cultivar e exercer práticas sociais que usam a leitura e a escrita.                      Aluno alfabetizado é aquele que tem domínio da leitura e da escrita e que sabe fazer uso dessa escrita no ambiente onde ele está, como na escola, em casa ou em diferentes lugares.                      Considera o erro como elemento construtivo no processo de alfabetização.                      Afirma que com a experiência docente se sente preparada para alfabetizar e tem segurança para ensinar as crianças.                      Destaca que houve uma fragilidade em sua formação acadêmica, pois o curso de Licenciatura em Pedagogia deixou lacunas em relação aos conhecimentos voltados para o planejamento de ensino e a alfabetização.</p>
	<p>Escolha dos métodos de alfabetização</p>	<p>A escolha de um método específico não aparece de forma homogênea, na medida em que, se vale de uma proposta teórica construtivista, mesclada por atividades de cunho mais tradicional.                      As atividades são variadas e diversificadas sendo que, usa o livro Ler e Escrever, explora a escrita de palavras espontâneas de nomes de figuras, realiza ditados, faz chamada oral das famílias silábicas e encaminha tarefas de casa regularmente.</p>
	<p>Saberes docentes para alfabetizar</p>	<p>Para alfabetizar considera importante conhecer os conteúdos e as fases da alfabetização, saber planejar e preparar a rotina.</p>

<b>II – A gestão da matéria e os aspectos significativos para alfabetizar</b>	Planejamento docente	O planejamento ocorre de forma organizada, sendo que a professora é criteriosa, minuciosa e flexível na seleção das atividades de alfabetização. Dedicar-se de 4 a 5 horas para fazer o planejamento semanal e destaca fragilidade na formação em Pedagogia para aprender a planejar e alfabetizar.
	Ensino Explícito para a alfabetização	As atividades de aprendizagem da leitura e escrita são desenvolvidas no livro Ler e Escrever ou em folhas xerocopiadas e mimeografadas. Usa com pouca frequência o cantinho da leitura e o dia do Brinquedo. Explora bastante o alfabeto, relacionando as letras com o nome dos alunos da turma. Esclarece os objetivos das atividades, revisa os conteúdos, investe na quantidade de instrução e utiliza-se da prática de questionar os alunos.
	Avaliação e reflexividade	Realiza uma avaliação formativa e sempre faz retroações do ensino. Utiliza como instrumento de avaliação do nível de alfabetização a sondagem, chamada oral para leituras, participação nas aulas e avaliação trimestral de Português. Reflete sobre sua prática frequentemente e costuma associar o desempenho da sua classe com seu desempenho profissional.
<b>III – A gestão da</b>	Postura professoral	Postura rígida e exigente no cumprimento das regras e medidas disciplinares. Também é carinhosa, atenciosa, comunicativa, comprometida com sua profissão e otimista. Tem um tom de voz adequado e se dirige de forma respeitosa às crianças.
	Elementos facilitadores e	Como elemento facilitador considera importante criar um ambiente alfabetizador e lúdico. Para tanto, a sala deve ser decorada com cartazes e deve haver momentos de

<b>classe e o estilo de alfabetizar</b>	prazerosos para alfabetizar	jogos e brincadeiras. Considera prazerosas as conquistas adquiridas pelas crianças em relação à leitura e a escrita e associa seu sucesso profissional com a ideia de dom para a docência.
	Elementos dificultadores para alfabetizar	Aponta como elementos dificultadores do processo de alfabetização as tarefas dos professores que são mais operacionais, como fazer correção das atividades de aprendizagem e tarefa de casa, realizar a sondagem e lidar com a quantidade de crianças. Também, sinaliza que a indisciplina é um fator que dificulta o trabalho docente e para lidar com esta questão manda bilhete para os responsáveis das crianças, mas em alguns casos não conta com o apoio da família, apenas com a coordenação e direção da escola.

### **4.3 Análise comparativa das práticas de alfabetização de professoras com tempos de docência diferenciados**

A partir da síntese dos resultados obtidos em relação às práticas de alfabetização delineou-se uma análise comparativa para contrastar o perfil das participantes e traçar as diferenças e semelhanças entre as práticas realizadas por professoras com tempos de docência diferenciados. Ao se comparar as práticas de alfabetização notou-se a presença de alguns elementos que se assemelham ou se distinguem parcialmente e que também foram destacados.

Nesse sentido, uma das diferenças que fica em evidência é o despreparo que a PI sente para alfabetizar, o que acaba acarretando um desânimo com a profissão. Já a PE insiste em afirmar que se sente segura para ensinar a ler e a escrever e demonstra ter ânimo com seu trabalho.

Quanto ao processo de alfabetizar verifica-se que as professoras sugerem que alfabetizar é levar à aquisição da leitura e da escrita e, conforme os estudos realizados, de fato esta é sua especificidade. Mas, tal faceta da alfabetização se distingue parcialmente na concepção das participantes, pois a PI compreende que para ser alfabetizado basta saber ler e escrever ainda que não seja de forma convencional, enquanto para a PE ser alfabetizado envolve dominar a leitura e a escrita de forma competente, cultivar e exercer práticas sociais de leitura e escrita.

Verificam-se semelhanças entre as percepções das professoras iniciante e experiente ao identificarem lacunas na formação docente quanto ao repertório de conhecimento adquirido para planejar e alfabetizar. Tal afirmativa é grave, porque essa falta de preparo para a docência acaba gerando queixas, lamúrias e insatisfação com a carreira.

Uma das causas dessa situação, segundo Giovanni (2005), é o despreparo do professor para a condução desse processo e as próprias características do universo escolar que envolve, por exemplo, uma carga horária excessiva de trabalho, excesso também no número de alunos, ausência de espaço físico, entre outros condicionantes que acabam colocando em risco essa relação que constitui a essência do processo educativo escolar.

Para além da valorização do saber do conteúdo de alfabetização, do ponto de vista da PI, para alfabetizar é importante conhecer as crianças e as características da faixa etária, saber organizar o espaço da sala de aula e ela associa os saberes com a ideia

de dom para a docência. Na dimensão da PE é importante saber e conhecer as fases da alfabetização, aprender a planejar, preparar a rotina e também ter dom. Nota-se também certa semelhança entre tais percepções.

Sabe-se que uma das condições essenciais de toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias. Segundo Gauthier et al. (1998), no caso dos saberes docentes pensou-se que bastava conhecer o conteúdo, ter talento, ter bom senso, seguir a intuição, ter experiência, ter cultura, mas esse é um desafio da profissionalização para evitar erros que classificam a docência como um ofício sem saberes ou um conjunto de saberes sem ofício. Na visão deste autor e seus colaboradores (a) “é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”. (GAUTHIER et al., 1998, p.28).

Em síntese Gauthier et al. (1998) compreendem que os saberes docentes se constituem pelos saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, da experiência e da ação pedagógica. Comparando as percepções das professoras nota-se que a PI destaca os saberes disciplinares e os saberes de tradição pedagógica, que dizem respeito a um esquema de como deve ser uma aula, sendo importantes para alfabetizar. Já a PE considera necessários os saberes curriculares, mas valoriza seus saberes experienciais e os que foram legitimados na ação pedagógica.

Notam-se diferenças no que se refere ao planejamento docente, porque a PI demonstra não ter um critério definido para selecionar as atividades de aprendizagem e, portanto, acaba priorizando a escolha e tarefas retiradas de sites e blogs de educação da internet. Por outro lado, a PE é mais criteriosa, minuciosa e flexível na seleção das atividades de aprendizagem, sendo que tem como prioridade a realização das tarefas do livro Ler e Escrever.

Esse é outro ponto em que as práticas de alfabetização dessas professoras, com tempos de docência diferentes, parcialmente se assemelham, porque ambas têm que seguir e cumprir o que está no livro Ler e Escrever, porém a PI usa o livro sem respeitar uma determinada sequência, isto é, aplica as atividades de forma aleatória e a PE segue à risca o conteúdo, respeitando a sequência de organização do material.

Outra questão a ser considerada no planejamento é que a PI tem preferência por usar atividades xerocopiadas e a PE, durante a aplicação de atividades extra livro, usa tarefas mimeografadas. Vale considerar que isso se diferencia nas práticas de ambas,

porque a PE tem pouco acesso à internet, devido a sua localização residencial (fazenda) e, por isso, acaba utilizando seu próprio banco de atividades de alfabetização que foi constituindo ao longo da carreira.

Porém, na escolha dos métodos utilizados para alfabetizar, apresentam condutas semelhantes em suas práticas, porque mesclam os métodos tradicional e construtivista, sendo que, ora seguem às orientações do livro Ler e Escrever, ora desenvolvem atividades que sistematizam as famílias silábicas.

O tempo para planejar é outro aspecto diferente, pois a professora no início da carreira faz o planejamento diariamente e a experiente semanalmente. De fato, tal situação já era prevista, tendo em vista, que no início da carreira é comum o professor levar mais tempo para se familiarizar com o ambiente educativo e com as exigências de sua profissão.

Os estudos feitos por Gauthier et al. (1998) apontam que os professores novatos e os mais experientes não procedem da mesma maneira quando elaboram seu planejamento, de modo que, os novatos acabam planejando no curto prazo, isto é, por aula, e os experientes dedicam geralmente menos tempo a tal atividade que os primeiros.

No âmbito da gestão da matéria, observaram-se diferenças no ensino explícito. Por parte da PI verificou-se pouquíssimo investimento na explicação e instrução das tarefas, sendo que não há uma sequência, uma revisão e recapitulação dos conteúdos que estão sendo ministrados. Além disso, não são feitos questionamentos aprofundados aos alunos e, por isso a participação deles acaba sendo mínima nas aulas de alfabetização. A PE contempla os elementos previstos na gestão da matéria, considerando que explica com precisão e clareza os objetivos das atividades, revisa os conteúdos, investe na quantidade de instrução e ainda questiona bastante os alunos e lhes permite argumentar durante as aulas.

Outros elementos divergentes constatados nas práticas de alfabetização é que a iniciante explora pouquíssimo o alfabeto, não demonstra ter uma supervisão ativa das tarefas realizadas pelas crianças, propõe poucas situações de leitura e escrita e não considera importante descrever a rotina da aula na lousa. A professora alfabetizadora mais experiente, ao contrário, busca explorar bastante o alfabeto, relacionando as letras com o nome dos alunos da turma, além disso, tem uma supervisão ativa das tarefas e recorre ao uso de diversas situações de leitura e escrita, de modo que, considera importantíssimo descrever a rotina da aula.

Certamente vale destacar que a elaboração da rotina é essencial no processo de alfabetização, pois ela direciona e organiza melhor a prática docente. Para Gimeno Sacristán (2000) os bons professores, do ponto de vista da ordenação de sua ação, caracterizam-se por desenvolver sua prática seguindo uma espécie de “agenda” para atender aos conteúdos e também organizam um esquema de rotina de aula para manejar o ensino e se posicionarem mais adequadamente diante de situações complexas.

Foi possível averiguar semelhança ao que se refere lidar com a questão do erro no processo de aquisição da leitura e escrita, porque as professoras partem do pressuposto que errar faz parte do processo construtivo de aprendizagem. Ambas afirmam que as atividades de aprendizagem devem ter um carácter mais lúdico, pois isso favorece o processo de alfabetização. No entanto, ao mesmo tempo em que defendem a necessidade de um ambiente mais acolhedor e alfabetizador acabam utilizando com pouca frequência o cantinho da leitura e o dia do brinquedo.

Há pontos em comum nos instrumentos utilizados para avaliar as crianças, porque as professoras têm o hábito de realizar a sondagem para averiguar o nível de alfabetização, assim como, aplicam provas bimestrais de Português, entre outras disciplinas.

Em relação à postura professoral, percebe-se que a iniciante se sente insegura para alfabetizar, sendo que é mais retraída e displicente com a bagunça da turma. A experiente é mais confiante na conduta de suas ações, sendo rígida e exigente em relação ao comportamento da turma.

Durante a gestão da classe, ambas as professoras apontam que independente do tempo de carreira é sempre difícil lidar com algumas tarefas operacionais que cabem ao professor, como corrigir as tarefas em classe, realizar a sondagem, lidar com a quantidade de alunos e enfrentar a indisciplina.

Nesse contexto, constate-se que as dificuldades para alfabetizar são similares, mas a forma com que cada uma conduz a situação se diferencia. A PI não cumpre as regras e medidas disciplinares estipuladas, geralmente altera o tom de voz para falar, dependendo da complexidade da situação se dirige de forma inadequada às crianças e, por causa dessas condições acaba se sentindo desanimada e desamparada pela coordenação e direção da escola.

Diferentemente, a PE procura cumprir adequadamente as regras e medidas disciplinares previstas por ela antecipadamente ao ensino. Também busca se dirigir de forma respeitosa às crianças e mantém um tom de voz adequado para falar. Assim,

demonstra satisfação quanto à sua profissão e sente-se amparada pela coordenação e direção da escola, pois já estabeleceu vínculos efetivos com a equipe gestora.

Para enfrentar a complexidade da docência, a iniciante ressalta que tem como ponto de apoio profissional a professora mais experiente, como sua companheira que atua na outra turma do 1º ano do Ensino Fundamental, mas destaca que sua referência principal nesse processo é sua mãe, uma alfabetizadora aposentada. A alfabetizadora experiente menciona que seu aperfeiçoamento profissional se deu por iniciativa própria, fez cursos de formação continuada e também trocou e compartilhou conhecimento com seus pares.

Pelos motivos aqui apresentados, a PI acaba avaliando que sua experiência com alfabetização é trágica, mas mesmo entre erros e acertos considera prazeroso ver os avanços das crianças no processo de alfabetização, ainda que sejam mínimos. A PE compartilha desse mesmo prazer, pois considera muito gratificante identificar os progressos das crianças na aprendizagem da leitura e da escrita, porém tem uma reflexividade diferente sobre sua prática, pois considera que sua experiência com alfabetização é bem-sucedida.

O que se sabe é que as atitudes e predisposições dos professores acabam influenciando na criação do clima da classe e no rendimento dos alunos (GIMENO SACRISTÁN, 2000). Por isso, os dados levantados sinalizam que o tempo de docência acaba influenciando parcialmente de forma positiva no encaminhamento da gestão da matéria e da classe e, por consequência, as práticas de alfabetização podem apresentar mais elementos diferentes, do que semelhantes.

Para concluir, o quadro 6 retoma e demonstra sinteticamente o contraste entre as práticas de alfabetização realizadas por professoras com tempos de docência diferenciados.



**Quadro 6 - Contraste das práticas de alfabetização das professoras iniciante e experiente**

	<b>Professora Iniciante</b>	<b>Professora Experiente</b>
<b>Diferenças</b>	Sente-se despreparada para alfabetizar e desanimada com a profissão.	Nota-se segurança para alfabetizar e ânimo com a carreira docente.
	Define que aluno alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever, ainda que não seja de forma convencional.	Define que aluno alfabetizado é aquele que tem domínio da leitura e da escrita e que faça uso dessas habilidades em diferentes práticas sociais.
	Aponta como saberes docentes para alfabetizar: conhecer as crianças e características da faixa etária (06 anos) e saber organizar o espaço da sala de aula.	Sinaliza que para alfabetizar é importante saber e conhecer as fases da alfabetização, aprender planejar e preparar a rotina.
	Ao planejar não tem um critério definido para selecionar as atividades de aprendizagem, prioriza a escolha de tarefas retiradas de sites e blogs de educação da internet.	Ao planejar é criteriosa, minuciosa e flexível na seleção das atividades de aprendizagem, prioriza desenvolver as tarefas do livro Ler e Escrever.
	Realiza planejamento diário com cerca de aproximadamente 2 horas de duração.	Realiza planejamento semanal com duração de 4 a 5 horas.
	No momento do ensino explícito, interpreta-se que as intervenções pedagógicas não vão ao encontro dos elementos da gestão da matéria, porque nota-se pouquíssimo investimento na explicação e instrução das tarefas, sendo que não há uma sequência, revisão e recapitulação dos conteúdos e não são feitos questionamentos aprofundados aos alunos, por isso a participação deles acaba sendo restrita.	No ensino explícito contempla os elementos da gestão da matéria porque explica os objetivos das atividades, revisa os conteúdos, investe na quantidade de instrução e questiona bastante os alunos.
	Explora pouquíssimo o alfabeto.	Explora bastante o alfabeto, relacionando as letras com o nome dos alunos da turma.
	Não demonstra ter uma supervisão ativa das tarefas realizadas pelas crianças.	A supervisão dos alunos é muito ativa durante o processo de alfabetização.
	Propõe poucas situações de leitura e escrita e não considera importante descrever a rotina da aula na lousa.	Verifica-se grande investimento em situações de leitura e escrita e considera importantíssimo descrever a rotina da aula.

	Sente-se insegura para alfabetizar, durante a gestão da classe tem uma postura mais retraída e displicente com a bagunça da turma.	Demonstra confiança durante a gestão da classe, tem uma postura rígida e exigente em relação ao comportamento da turma.
	Não cumpre as regras e as medidas disciplinares estipuladas.	Procura cumprir adequadamente as regras e medidas disciplinares previstas.
	Geralmente altera o tom de voz e em algumas situações se dirige de forma inadequada às crianças.	Tem um tom de voz adequado e se dirige de forma respeitosa com as crianças.
	Demonstra desânimo em relação à profissão porque não conta com o apoio da coordenação e direção da escola.	Demonstra satisfação quanto à sua escolha profissional e sente-se amparada pela coordenação e direção da escola.
	Tem como apoio profissional professoras mais experientes, sendo sua mãe que é uma alfabetizadora aposentada, sua referência principal.	Seu aperfeiçoamento profissional se deu por meio de iniciativa própria, de cursos de formação continuada e de trocas com seus pares.
	Avalia que sua experiência com alfabetização é trágica.	Avalia que sua experiência com alfabetização é bem-sucedida.
<b>Semelhanças</b>	Compreendem que alfabetização é levar à aquisição da leitura e da escrita.	
	Identificam lacunas na formação docente quanto ao repertório de conhecimento adquirido para planejar e alfabetizar.	
	Compreendem a docência como um ato de vocação, ter dom.	
	Para alfabetizar consideram importante conhecer os conteúdos de alfabetização.	
	Mesclam os métodos tradicional e construtivista para alfabetizar.	
	São tolerantes quanto à questão do erro do processo de aquisição da leitura e da escrita.	
	Consideram que as atividades de aprendizagem com caráter mais lúdico facilitam a alfabetização.	
	Exploram com pouca frequência o cantinho da leitura e o dia do brinquedo.	
	Utilizam como instrumentos centrais de avaliação a sondagem do nível de alfabetização e as provas bimestrais.	
	Apontam como dificuldades realizar a correção de tarefas em classe, realizar a sondagem, lidar com a quantidade de alunos e enfrentar a indisciplina.	
Consideram prazeroso verificar os avanços das crianças no processo de alfabetização.		

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teceu considerações acerca das práticas de alfabetização desenvolvidas por professoras com tempos de docência diferenciados. Nesse sentido, os objetivos gerais foram investigar e analisar as práticas de alfabetização realizadas por uma professora iniciante e uma experiente, considerando os elementos da gestão da matéria e da classe presentes na interação das aulas de alfabetização.

Tais objetivos foram contemplados em sua totalidade e, a critério de esclarecimento, pretende-se retomar a trajetória percorrida, sistematizar os principais resultados provenientes dos dados levantados, descritos e analisados à luz do referencial teórico estudado e discorrer acerca da hipótese levantada.

O trabalho foi circunscrito a partir das questões que nortearam a pesquisa, ou seja, saber como as professoras alfabetizadoras iniciante e experiente realizam suas prática de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que acabou se delimitando para o 1º ano do Ensino Fundamental e averiguar quais são os elementos da gestão da matéria e da classe que estão presentes na interação de suas aulas de alfabetização.

Para fundamentar a discussão das práticas de alfabetização no contexto educacional brasileiro, foi feita uma revisão bibliográfica sendo que dos 766 estudos distribuídos entre teses, dissertações e artigos encontrados, apenas 41 trabalhos foram selecionados. Os assuntos mais recorrentes nas pesquisas nacionais foram organizados por temas (concepções de alfabetização; práticas docentes em alfabetização; saberes docentes e dificuldades na carreira docente) e, em síntese, a revisão revelou que há poucos estudos que contrastam professoras com tempos de docência diferenciados, principalmente sobre o prisma da alfabetização.

Iniciou-se a seção teórica abordando as concepções do que é ser professor em diferentes momentos da docência. Foram retomadas as principais características que definem o que é um professor iniciante, com base nos estudos de Huberman (2000), Gonçalves (2000), Marcelo Garcia (1999), Guarnieri (1996) e Emília Lima (2006). Para tanto, comentou-se a respeito das dificuldades e descobertas vivenciadas no início da docência, que fazem essa etapa da carreira ser tão peculiar.

Resumidamente, compreendeu-se que a entrada na carreira docente é marcada por sentimentos contraditórios, pois o iniciante na docência é aquele profissional repleto de aspirações e expectativas, que, ao mesmo tempo, se sente inseguro e desamparado.

Sua prática está carregada de afetividade e emoção e tem um caráter singular, pois é única para cada sujeito, delimitada entre o período de 01 a 05 anos de experiência docente.

A aspiração profissional na carreira de professor é constituída de cinco fases, de acordo com Huberman (2000), ou cinco etapas no entendimento de Gonçalves (2000). Essas fases/etapas marcam a trajetória do professor experiente, mas que via de regra, não é necessariamente vivida por este profissional respeitando uma determinada sequência, pois se entende que após a entrada na carreira, de um modo geral, o professor enfrentará um momento de estabilização, seguido de situações de experimentação e diversificação que podem ter aspectos positivos e negativos, posteriormente pode existir serenidade ou distanciamento afetivo, conservantismo que levará ao tempo final da docência, marcado por uma renovação do entusiasmo ou desencantamento com a profissão.

Dessa maneira, formula-se que o status de professor experiente se dá por inúmeras fases/etapas, sendo que o próprio tempo vai esculpindo e constituindo a carreira docente. Conceitua-se como experiente aquele sujeito que tem no mínimo de 06 a 10 anos no exercício da docência. Presume-se que este profissional já está mais familiarizado com a realidade escolar, tem maior entendimento do que se espera do seu trabalho e, portanto, na maioria das vezes responde de forma mais apropriada e adequada às diferentes situações relacionadas à prática pedagógica.

Quanto às tarefas desenvolvidas pelos professores (iniciantes e/ou experientes) para alfabetizar, considerando os elementos da gestão da matéria e da classe definidos por Gauthier et al. (1998), do ponto de vista teórico, elucidou-se que a função pedagógica perpassa três momentos: pré ativo, interativo e pós-ativo.

Pensar na gestão da matéria, se remete a ação docente que vai desde o planejamento, o ensino explícito até a avaliação de uma aula. Já a gestão da classe consiste no conjunto de regras, medidas disciplinares e atitudes que o professor tem e utiliza para manter um ambiente favorável ao ensino e a aprendizagem. Envolve a relação com os alunos e saber lidar com os elementos que são prazerosos ou dificultadores, no caso desta pesquisa, para alfabetizar.

Por se tratar de alfabetização, verificou-se que seu significado está atrelado a muitas facetas. Numa abordagem mais tradicional de ensino, aprender a ler e a escrever está associado a excessivos mecanismos de codificação e decodificação da leitura e da escrita, integrado a exercícios repetitivos de memorização, nos quais se aplica o uso de

métodos de marcha sintética que vão da parte para o todo, do simples para o complexo. Por outro lado, com base no ideário pedagógico escolanovista, se fortaleceu a defesa pelos métodos analíticos, também chamados globais, ou seja, entende-se que o ensino da leitura e da escrita deve partir de um contexto mais amplo, podendo ser uma história, frase ou palavra, para depois discriminar suas unidades relacionadas à letra e ao som.

Também ganhou legitimação a proposta dos chamados métodos analíticos-sintéticos ou conhecidos como métodos mistos, que combinam ambos os aspectos das abordagens citadas anteriormente. O fato é que essa disparidade entre as concepções de alfabetização desencadeou um processo que ficou conhecido como a “querela dos métodos<sup>18</sup>”.

Mudando-se o foco de como se ensina para como se aprende, as pesquisas tanto das áreas de Linguística, quanto da Psicologia trouxeram novas implicações para a educação. Considerando as contribuições de Emília Ferreiro e outros (as) estudiosos (as) sobre as novas concepções de escrita, introduziu-se o construtivismo, proposta que foi institucionalizada nas escolas brasileiras, a partir da década de 1980.

Nesse contexto, o próprio conceito de alfabetização foi se reformulando, na medida em que se entende que tal prática não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita. Uma coisa é aprender a ler e a escrever, outra é saber fazer uso disso socialmente, ou seja, nessa conjuntura surgiu o conceito de letramento. É preciso elucidar que embora a alfabetização e o letramento tenha sua especificidade quanto à sua metodologia de trabalho, se faz necessário sintetizar tais concepções para ensinar a leitura e a escrita porque, conforme Soares (2004a) afirma, são processos interdependentes.

Frente às novas demandas políticas educacionais, as orientações para a alfabetização no Estado de São Paulo apresentaram alterações no funcionamento e no oferecimento do Ensino Fundamental. Ampliou-se o Ensino Fundamental de oito para nove anos de escolarização, sendo que a oferta de ensino passou a ser dividida por Ciclos de Aprendizagem. O Ciclo de Alfabetização, o qual nos interessa, refere-se aos três anos iniciais do Ensino Fundamental I e deve assegurar a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita, assim como o desenvolvimento de outras habilidades que compõem o currículo de ensino.

---

<sup>18</sup> Termo evidenciado por BRASLAVSKY (1971). BRASLAVSKY, B. P. **Problemas e métodos no ensino da leitura**. São Paulo: Melhoramentos/Edusp, 1971.

Quanto às orientações didáticas para o ensino da Língua Portuguesa, com relação às habilidades e competências de leitura, escrita e comunicação, as práticas de alfabetização têm por base o Programa Ler e Escrever. De acordo com essa proposta, foi elaborado um Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para a Alfabetização, em que auxilia o planejamento e a prática do professor alfabetizador seguindo o referencial construtivista. Tal guia foi detalhado na pesquisa, chamando atenção para alguns aspectos que são facilitadores e dificultadores para alfabetizar.

Efetivamente, a pesquisa sobre as práticas de alfabetização de professoras com tempos de docência diferenciados aconteceu numa escola da rede estadual do interior do Estado de São Paulo. Refere-se a um estudo de abordagem qualitativa, que contou com duas professoras participantes, uma iniciante em seu segundo ano de carreira e uma experiente com 23 anos dedicados à docência. Os procedimentos metodológicos utilizados para coleta de dados foram a observação em sala de aula e entrevista. Para analisar e categorizar os dados obtidos, as informações foram organizadas em três eixos temáticos que aproximam as facetas da alfabetização e os elementos da gestão da matéria e da classe.

No primeiro eixo temático **“A natureza do processo de alfabetização”** verificou-se que, ao citar seus entendimentos sobre a concepção de alfabetização e do que consideram um aluno alfabetizado, as professoras fazem uso de um discurso padrão, definindo que alfabetizar é levar à aquisição da leitura e da escrita. Para a iniciante, ser alfabetizado significa que basta saber ler e escrever, ainda que não seja de forma convencional. Por outro lado, a experiente amplia o significado de alfabetização, ressaltando que a criança precisa cultivar e exercer práticas sociais de leitura e escrita e, um aluno alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever com competência.

Do ponto de vista dos métodos de alfabetização, apresentam condutas semelhantes em suas práticas, pois mesclam os métodos tradicional e construtivista. Quanto aos saberes docentes necessários para alfabetizar, ambas as professoras afirmam que é imprescindível conhecer os conteúdos voltados para a alfabetização. No discurso da iniciante foi possível notar uma queixa constante em relação à insuficiência de saberes adquiridos na graduação para ensinar a ler e escrever. A professora experiente também chegou a mencionar que há lacunas na formação docente para aprender a planejar e alfabetizar.

A conclusão deste resultado, isto é, que os professores têm carência quanto ao repertório de conhecimento adquirido em relação à alfabetização, não é novidade nos

estudos sobre formação docente. Que o curso de Licenciatura em Pedagogia não consegue abordar adequadamente os conteúdos relacionados aos anos iniciais do Ensino Fundamental também já foi constatado, de modo que, na percepção de Giovanni (2005) a formação profissional e o próprio exercício da profissão não tem propiciado aos professores a capacidade de indagar e refletir sobre a docência.

Diante deste cenário, compreende-se que é preciso existir maior investimento por parte dos formadores de professores nas questões que competem às tarefas que o docente deve executar em sala de aula. Os iniciantes precisam ter consciência do que devem fazer para ensinar a leitura e a escrita, devem aprender a planejar o conteúdo, organizar o espaço da classe, entre outras tarefas. Cursos de formação continuada são importantes, para ampliar e aprofundar o conhecimento em um tema específico, contudo, a formação deve se antecipar e repensar o currículo de formação inicial de professores para a alfabetização, tais aspectos são pistas para outros estudos na área.

Na análise do segundo eixo temático **“A gestão da matéria e os aspectos significativos para alfabetizar”** constatou-se que há divergências na forma como as professoras planejam e lidam com o ensino explícito. É aceitável que as professoras demandem um tempo de duração diferenciado para planejar, porque a experiente já tem um repertório de conhecimento sobre o seu trabalho e faz o planejamento semanalmente, enquanto a iniciante encontra-se em processo de familiarização para organizar e atender às diferentes tarefas que lhe cabe, planejando suas aulas diariamente.

O ato de planejar também se diferencia na forma como as professoras selecionam as atividades, pois a alfabetizadora iniciante demonstra não ter um critério definido para selecionar as atividades de alfabetização e não define de forma apropriada os objetivos e conteúdos das aulas, ao contrário da alfabetizadora experiente que é criteriosa, minuciosa e flexível na seleção das atividades de aprendizagem.

Observaram-se diferenças no ensino explícito, porque a professora iniciante faz pouquíssimo investimento na explicação, instrução e supervisão das atividades, não respeita uma ordem e sequência ao ministrar os conteúdos, faz poucos questionamentos aos alunos e avalia sua prática como uma experiência trágica. Ao contrário, a professora experiente explica as atividades com clareza, revisa os conteúdos investe na quantidade de instrução, na supervisão do ensino, propicia espaço para os alunos questionarem e responderem questões e considera seu trabalho bem-sucedido.

Os resultados obtidos permitem inferir que a experiência profissional, favorece no âmbito da gestão da matéria, na medida em que, o professor tem clareza de como uma aula deve ser conduzida, por exemplo, que é importante detalhar a rotina, investir na instrução e supervisão das atividades que estão sendo feitas pelos alunos. Assim, com o tempo de experiência e, na medida em que o professor passa a ter consciência de sua função pedagógica, isso pode gerar mais confiança e entusiasmo com a profissão e, por consequência, acaba propiciando um ambiente de aprendizagem mais favorável.

Em relação ao terceiro eixo temático “**A gestão da classe e o estilo de alfabetizar**”, os resultados revelam que, independente do tempo de carreira, é sempre difícil lidar com algumas tarefas operacionais que cabem ao professor, como corrigir as tarefas na sala de aula, realizar a sondagem do nível de alfabetização, lidar com a quantidade de alunos e enfrentar a indisciplina.

Dos elementos que compõem a gestão da classe (aplicação das medidas disciplinares e das sanções; aplicação das regras e dos procedimentos; as atitudes dos professores com os alunos e a supervisão ativa do trabalho realizado) definidos por Gauthier et al. (1998) e aqui analisados, notou-se que o que vai se diferenciar na prática das professoras com tempos de docência diferenciados é a forma com que elas conduzem a resolução das situações de conflito. A professora iniciante não se atenta para o cumprimento de regras e medidas disciplinares e, dependendo da complexidade da situação, se dirige de forma inadequada às crianças, com uma postura mais ríspida, também se sente desanimada e desamparada pela coordenação e direção da escola. Já a professora experiente é exigente no cumprimento das regras e na aplicação das medidas disciplinares. Ainda que apresente em alguns momentos certas inadequações, como tom de voz alto e áspero para se comunicar com as crianças, revela constantemente ser carinhosa com a turma, se preocupa com a realização das tarefas e mantém um clima favorável de aprendizagem com a participação dos alunos.

As professoras partilham do mesmo prazer, gerado na interação com os alunos, em que consideram gratificante ver os avanços das crianças no processo de alfabetização, ainda que em alguns casos os progressos sejam mínimos, porque toda conquista é valorizada.

Por meio da **análise comparativa** das práticas de alfabetização das professoras iniciante e experiente, os dados analisados sinalizam que o tempo de docência acaba influenciando no encaminhamento da gestão da matéria, mas não é um fator determinante na gestão da classe. Em síntese, os resultados revelam que há mais



elementos diferentes, do que semelhantes nas práticas de alfabetização das participantes, mas as atitudes das professoras na interação em sala de aula, ora se assemelham ou se distinguem parcialmente. Os resultados também evidenciam, em relação à natureza do processo de alfabetização, que ambas as professoras reconhecem lacunas em sua formação inicial e no conhecimento adquirido para alfabetizar.

Portanto, a descrição e a análise das práticas de alfabetização realizadas por duas professoras com tempos de docência diferenciados explicitam, a partir do estudo da gestão da matéria e da classe, o quão complexo é o tema da alfabetização, o que confirma a hipótese levantada nessa pesquisa, ou seja, tanto a professora iniciante, quanto a professora experiente apresentaram dificuldades com a alfabetização. Tal temática carece de maior aprofundamento na formação docente, visando o entendimento das dificuldades e facilidades que envolvem o trabalho docente do professor alfabetizador.

Diante dessas considerações, compreende-se que uma postura adequada e de enfrentamento dos desafios da alfabetização é um aspecto importante para ampliar a qualidade deste processo, no momento de interação na sala de aula. Assim, seja o professor iniciante ou experiente, é preciso haver comprometimento com suas escolhas, condutas e manejo do ensino, porque não dá para aceitar improvisações e tentativas no processo de alfabetização. As crianças têm o direito de aprender a ler e a escrever e fazer uso das práticas sociais de leitura e escrita.

O estudo também permite concluir que em relação ao momento pré-ativo, o ato de planejar e de realizar a rotina são fundamentais nas práticas de alfabetização, assim como, no momento pós-ativo, o docente deve estar em permanente processo de reflexão sobre sua prática.

No sentido de dar alguns encaminhamentos para os resultados desta pesquisa, além de rever o currículo da formação inicial para a alfabetização, pressupõem-se como pertinente investir em uma formação compartilhada durante o início da carreira docente, em que o iniciante possa ser acompanhado por outro professor em seu trabalho com alfabetização. Marcelo Garcia (1999) discute essa questão e defende a necessidade do desenvolvimento de um programa de iniciação à docência eficaz, em que os professores disponham de planos sistemáticos de desenvolvimento profissional.

Assim, compreende-se que se a assistência ao iniciante fosse feita por um professor mais experiente e comprometido com a educação, a troca entre os pares

acrescentaria muito no desenvolvimento profissional docente e na qualidade do ensino que está sendo ofertado.

Para finalizar, encerra-se esta pesquisa com uma frase atribuída à autoria de Mario Quintana, que encoraja a pensar sobre o real sentido da interação:

“Na convivência, o tempo não importa. Se for um minuto, uma hora, uma vida. O que importa é o que ficou deste minuto, desta hora desta vida... Lembra que o que importa... é tudo que semeares colherás. Por isso, marca a tua passagem, deixa algo de ti... do teu minuto, da tua hora, do teu dia, da tua vida.” (Mario Quintana).

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, A. L. A criança de seis anos e o Ensino Fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 35., 2012. Porto de Galinhas, PE. **Trabalhos GT 10 – Alfabetização, leitura e escrita**. Porto de Galinhas, PE: ANPEd, out. 2012. Disponível em: [http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT10%20Trabalhos/GT10-1581\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT10%20Trabalhos/GT10-1581_int.pdf). Acesso em 20 abr. 2014.
- ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Rev. Bras. Educ.**, ago. 2008, vol.13, no.38, p.252-264. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/05.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/05.pdf). Acesso em: 12 abr. 2014.
- ALMEIDA, A. C. Ampliação da escolaridade obrigatória: alfabetização e letramento com crianças de seis anos no Ensino Fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 35., 2012. Porto de Galinhas, PE. **Trabalhos GT 10 – Alfabetização, leitura e escrita**. Porto de Galinhas, PE: ANPEd, out. 2012. Disponível em: [http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT10%20Trabalhos/GT10-2245\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT10%20Trabalhos/GT10-2245_int.pdf). Acesso em: 20 abr. 2014.
- ALMEIDA, L. C. **Saberes e práticas de uma professora alfabetizadora bem sucedida**. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara 2013.
- ALVES, R. **Conversas com quem gosta de Ensinar**. São Paulo: Cortez editora, Editora Autores Associados, 1980.
- AMARAL, I. R. **Concepções e práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras aposentadas (1985-2005)**. 2007. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2007.
- AMORIM FILHO, M. L.; RAMOS, G. N. S. Trajetória de vida e construção dos saberes de professoras de educação física. **Rev. bras. educ. fís. esporte** (Impr.), Jun 2010, vol.24, no.2, p.223-238. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1807](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807). Acesso em: 12 abr 2014.
- ANDRADE, C. D. No meio do caminho. Poema de Carlos Drummond de Andrade, **Alguma Poesia**, 1930.
- ANDRÉ, M. E. D. A. et al. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99.
- ARAÚJO, J. B. **Revisitando práticas pedagógicas bem-sucedidas na alfabetização de crianças**. 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.
- BACCON, A. L. P. **Um ensino para chamar de seu: um estudo sobre a gestão da matéria e a gestão de classe de professores de Física no Ensino Médio**. 2011. 153f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

BARBOSA, V. R. **Estudo comparativo entre as concepções teóricas e a prática de professores alfabetizadores**. 2008. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

BARRETO, E. S. S. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. **Cadernos de Pesquisas**, mai/ago 2010, v.40, n.140, p.427-443.

BERLINER, D. C. **The Development of Expertise in Pedagogy**. American Association of Colleges for Teacher Education. Washington, D. C., Feb. 1988.

BOGDAN, R. BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BRASÍLIA. **Avaliação Nacional da alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

BRZEZINSKI, I. **Formação de profissionais da Educação (1997-2002)**. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

CAMPOS, D. As práticas de alfabetização no Espírito Santo na década de 1950. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009. Caxambu, MG. **Trabalhos GT 10 – Alfabetização, leitura e escrita**. Caxambu, MG: ANPED, out. 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT10-5664--Int.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2014.

CANDAU, V. M. **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1984.

CARMO, E. R.; CHAVES, E. M. Análise das concepções de aprendizagem de uma alfabetizadora bem-sucedida. **Cadernos de Pesquisas**, 2001, n.114, p.121-136. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/cp/n114/a05n114.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a05n114.pdf). Acesso em: 12 abr 2014.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CASTRO, J. F. Z. **A prática de uma professora bem sucedida: uma leitura comportamental**. 2009. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2009.

CAVALCANTE, R. M. D. D. **Processos de Alfabetização no Colégio Pedro II através das narrativas de professoras**. 2012. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

COLELLO, S. M. G. Considerando... A escrita e o ensino da escrita. In: COLELLO, S. M. G. **A escola que (não) ensina a escrever**, São Paulo: Editora Paz e Terra, 2007, p.25-36.

CORSI, A. M. Professoras iniciantes: situações difíceis enfrentadas no início da prática docente no Ensino Fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005. Caxambu, MG. **Trabalhos GT 08 – Formação de professores**. Caxambu, MG:

ANPEd, out. 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>. Acesso em: 12 jul. 2013.

CRUZ, M. C. S.; ALBUQUERQUE, E. B. C. A relação entre as práticas de alfabetização e as aprendizagens das crianças nos três anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas organizadas em série e em ciclos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 35., 2012. Porto de Galinhas, PE. **Trabalhos GT 10 – Alfabetização, leitura e escrita**. Porto de Galinhas, PE: ANPEd, out. 2012. Disponível em: [http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT10%20Trabalhos/GT10-2015\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT10%20Trabalhos/GT10-2015_int.pdf). Acesso em 20 abr. 2014.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: **Teoria & Educação**, n.4, 1999, p.41-61.

FARIA, L. M. **As práticas de alfabetização na Escola Estadual “Dom Galibert” em Cáceres – MT: 1975-2004**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. Trad. Horácio Gonzales (et. al.), 24<sup>a</sup> ed. atualizada – São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v.14).

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. – Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREITAS, M. N. C. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisas**, Mar 2002, n.115, p.155-172. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/cp/n115/a06n115](http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a06n115). Acesso em: 13 abr 2014.

GALEANO, E. **O Livro dos abraços**. Trad. de Eric Nepomuceno. 9<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: L& PM, 2002.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Trad. Francisco Pereira. Ijuí: Ed. UNIJUI, 1998.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Tradução Roberto Cataldo Costa; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Lori Viali. Porto Alegre, Artmed, 2009.

GIMENO SACRISTÁN, J. Os professores como planejadores. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa, 4.ed. São Paulo: Artmed, 1998, p.271-293.

\_\_\_\_\_. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão Professor**. 2.ed. Porto Editora, 1999, p.63-92.

\_\_\_\_\_. O currículo na ação: a Arquitetura da Prática. In: GIMENO SACRISTÁN, J. **O Currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000, p. 201-280.

GIOVANNI, L. M. Indagação e reflexão como marcas da profissão docente. In: GUARNIERI, M. R. (org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados; Araraquara, SP, 2005.

GIOVANNI, L. M.; MARIN, A. J. Aspectos críticos da cultura alfabetizadora no sistema educativo brasileiro. In: XI Colóquio sobre Questões Curriculares, VII Colóquio Luso-Brasileiro de Questões Curriculares e I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares, 2014, Braga-Pt. **Currículo na contemporaneidade: internacionalização e contextos locais**. Braga-Pt: De Facto Editores, 2014, v.1, p.2608-2614.

GOMES, J. S. A. **Concepções e práticas docentes em alfabetização em Mato Grosso: últimas décadas**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

GOMES, K. D. F. **Perspectivas e estilos do professor experiente e iniciante na formação inicial: questões teórico-metodológicas**. 2011. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC São Paulo, São Paulo, 2011.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de Professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2000, p.141-197.

GUARNIERI, M. R. **Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão**. 1996. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

GUIMARÃES, M. C. M. **Estado do Conhecimento da Alfabetização no Brasil (1944-2009)**. 2011. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás, Goiânia, 2011.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de Professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2000, p.31-78.

IMBERNÓN, F. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional**. 3.ed., Barcelona: Graó, 1998.

LEÃO, D. O. **Vivências culturais nos cenários da alfabetização: formação, saberes e práticas docentes**. 2009. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

LEITE, S. A. S. Notas sobre o processo de alfabetização escolar. In: LEITE, S. A. S. (org.). **Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. 4. ed. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2008, p. 21-45.

LIMA, A. B. **A formação superior a distancia e suas repercussões na prática de professores alfabetizadores**. 2009. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

- LIMA, E. F. (Org.) **Sobrevivências: no início da docência**. Brasília: Líber Livro, 2006.
- LIMA, E. F. et al. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem os estudos. **Educação & Linguagem**, ano 10, n.15, jan.-jun. 2007, p.138-160.
- LIMA, I. M. **O docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental e suas concepções sobre alfabetização e letramento**. 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2012.
- LOUREIRO, M. I. O desenvolvimento da carreira dos professores. In: ESTRELA, Maria T. **Viver e construir a Profissão Docente**. Porto: Porto Editora, 1997, p. 117-159.
- MARCELO GARCIA, C. Formação de professores principiantes. In: **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto Editora, 1999, p.109-132.
- \_\_\_\_\_. La Evaluacion del desarrollo profesional docente: de la cantidad a la calidad. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, vol. 1, n.1, Maio 2009, p.43-70.
- MARIANO, A. L. S. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas... In: LIMA, E. F. (Org.) **Sobrevivências: no início da docência**. Brasília: Líber Livro, 2006, p.17-26.
- MARREIROS, R. S. A. **Dos métodos de alfabetização às práticas das professoras: um percurso a ser desvelado**. 2011. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.
- MATIAS, B. F. **Narrativas de professoras: análise da construção dos saberes da prática de profissionais com experiência reconhecida**. 2012. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2012.
- MENDES, P. M. **Práticas alfabetizadoras emancipatórias: buscando pistas no cotidiano escolar**. 2011. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- MOLINARI, S. G. S. **Escolhas didáticas de uma professora alfabetizadora**. 2010. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
- MONTEIRO, M. I. **Histórias de vida: saberes e práticas de alfabetizadoras bem sucedidas**. 2006. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2006.
- MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27 de abril de 2006.

MOTA, A. B. G. **Alfabetização e Letramento:** as concepções e as práticas educativas de uma professora do 2º ano do Ensino Fundamental. 2011. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Unesp Presidente Prudente, Presidente Prudente, 2011.

NETO, O. Z. **Tempo e saberes:** a constituição do professor experiente em matemática. 2009. 232 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2009.

NÓVOA, A. Apresentação da obra. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de Professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2000, p.09-10.

OJA, A. J. **Desenvolvimento profissional de uma alfabetizadora:** a construção de práticas bem-sucedidas. 2011. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

OLIVEIRA, R. M. M. A. **Ensino e aprendizagem escolar:** algumas origens das ideias educacionais. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

OLIVEIRA, T. F. M. **Conhecimentos manifestos pelos professores para o ensino na alfabetização.** 2008. 212 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

PAPI, S. L. G. **Professoras iniciantes bem-sucedidas:** um estudo sobre seu desenvolvimento profissional. 2011. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011a.

\_\_\_\_\_. Professoras iniciantes bem-sucedidas: elementos de seu desenvolvimento profissional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 34., 2011. Natal, RN. **Trabalhos GT 08 – Formação de professores**. Natal, RN: ANPEd, out. 2011b. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT08/GT08-695%20int.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2014.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educ. rev.**, Dez 2010, vol.26, n.3, p.39-56. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000300003&script](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000300003&script). Acesso em: 21 abr 2014.

PENNA, M. G. O. Exercício docente na escola: relações sociais, hierarquias e espaço escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.3, p. 557-569, set./dez. 2008.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. São Paulo: Artmed, 1998, p.13-26.

PIENTA, A. C. G. **Aprendendo a ser professor:** dificuldades e iniciativas na construção da práxis pedagógicas do professor iniciante. 2007. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.



PORTARIA nº 867, de 04 de junho de 2012. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port\\_867\\_040712.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf). Acesso em: 25 abr. 2014.

POWACZUK, A. C. H. A Construção da Professoralidade Alfabetizadora. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 32., 2009. Caxambu, MG. **Trabalhos GT 08 – Formação de professores**. Caxambu, MG: ANPEd, out. 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5626--Int.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2014.

RESENDE, M. A.; GERKEN, C. H. S. A atividade docente de uma professora alfabetizadora no contexto das políticas públicas em Minas Gerais: uma análise a partir de núcleos de significação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 36., 2013. Goiânia, GO. **Trabalhos GT 08 – Formação de professores**. Goiânia, GO: ANPEd, out. 2013. Disponível em: [http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt08\\_trabalhos\\_pdfs/gt08\\_325\\_6\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_325_6_texto.pdf). Acesso em: 20 abr. 2014.

RESOLUÇÃO SE 53, de 02 de outubro de 2014. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/53\\_14.HTM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/53_14.HTM). Acesso em: 25 abr. 2014.

SÃO PAULO, (Estado) Secretaria da Educação. **Ler e Escrever**: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1º ano / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; coordenação, elaboração e revisão dos materiais, Sonia de Gouveia Jorge [e outros]; concepção e elaboração, Claudia Rosenberg Aratanga [e outros]. 4 ed. rev. e atual. São Paulo: FDE, 2014.

SÃO PAULO, (Estado) Secretaria da Educação. **Orientações Curriculares do Estado de São Paulo**: Língua Portuguesa e Matemática – Ciclo I / Secretaria da Educação; coordenação, Neide Nogueira, Telma Weisz; elaboração, Ângela Maria da Silva Figueiredo e outros. São Paulo: FDE, 2008.

SCHEFFER, A. M. M. **Concepções de alfabetização construídas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental**: as práticas discursivas como eixo de reflexão. 2008. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

SILVEIRA, M. F. L. O início da docência: compromisso e afeto, saberes e aprendizagens. In: LIMA, E. F. (Org.) **Sobrevivências**: no início da docência. Brasília: Líber Livro, 2006, p.39-52.

SOARES, M. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, nº 25, p.05-17, abr./2004a. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. 8.reimpr. - Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.

\_\_\_\_\_. As muitas facetas da alfabetização. In: **Alfabetização e Letramento**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2014.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. (org.) **Alfabetização: estado do conhecimento**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000. (Série Estado do Conhecimento, n.1).

SOUZA, I. P. M.; CARDOSO, C. J. Práticas de alfabetização e letramento: o fazer pedagógico de uma alfabetizadora bem sucedida. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012. Porto de Galinhas, PE. **Trabalhos GT 10 – Alfabetização, leitura e escrita**. Porto de Galinhas, PE: ANPEd, out. 2012. Disponível em: [http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT10%20Trabalhos/GT10-1637\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT10%20Trabalhos/GT10-1637_int.pdf). Acesso em: 20 abr. 2014.

STABENOW, F. **Narrativas de professoras alfabetizadoras: o lugar do lúdico na alfabetização**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

SZYMANSKI, H. (org.) **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. 2.ed. – Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. Brasil, vol.1, n.4, 1991, p.215-233.

TORRES, R. M. A Proposta. In: TORRES, R. M. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: ARTMED, 2001, p.19-24.

VAZ, L. S. **A alfabetização e o letramento na visão de uma professora do 2º ano do Ensino Fundamental**. 2012. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC Campinas, Campinas, 2012.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, Alberto (coord.). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid / Espanha: Narcea, 1988.

VIEIRA, H. M. M. **Como vou aprendendo a ser professora depois da formatura: análise do tornar-se professora na prática da docência**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

VIEIRA, L. C. **As práticas das professoras alfabetizadoras como objeto de investigação: teses e dissertações dos programas de pós-graduação em educação do Estado de São Paulo (1980-2005)**. 2007. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2007.

WEISZ, T. Apresentação. In: FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. – Porto Alegre: Artmed, 1999, p.07-09.

ZANELLA, C. **A prática dos professores recém-graduados e a sua formação permanente**. 2011. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUC Paraná, Curitiba, 2011.

## **APÊNDICES**

## **APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara  
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar

**Pesquisadora:** Taís Aparecida de Moura

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Regina Guarnieri

**Responsável pela condução da entrevista e observação em sala de aula:** Taís Aparecida de Moura

Você está sendo convidada para participar da pesquisa *“Professoras alfabetizadoras iniciante e experiente e suas práticas de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental”*.

O objetivo deste estudo consiste em investigar e analisar as práticas de alfabetização de professoras alfabetizadoras iniciante e experiente em relação à tarefa de ensinar a leitura e a escrita, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste contexto, pretende-se verificar de forma mais aprofundada e específica quais aspectos estão presentes na tarefa de ensinar que envolvem a gestão da matéria e da classe na realização das práticas de alfabetização.

Embora os estudos sobre alfabetização apresentem produção expressiva de conhecimentos já sistematizados pelos pesquisadores, ainda há poucas pesquisas que tratam de investigar práticas de alfabetização realizadas por professores com tempos de docência diferenciados, por isso, justifica-se a relevância deste estudo.

Esta pesquisa será realizada em duas etapas, por meio da observação em sala de aula da sua turma de alfabetização e realização da entrevista. Para a efetuação da observação em sala será feito um pedido de autorização junto Secretaria Municipal de Educação, na qual você atua e também junto à direção da escola. Tal observação pretende-se ser feita num prazo de 05 meses, durante 01 vez por semana, no horário regular de aula. A entrevista poderá ser agenda de acordo com a sua disponibilidade.

Você foi selecionada pelo fato de estar no início da carreira (até 3 anos) ou ser mais experiente (ter atuação mínima de 10 anos) na docência, atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Cabe ressaltar, que sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa não implicará prejuízo na relação com a pesquisadora.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em agendar junto à pesquisadora um dia para a realização das observações semanais em sala de aula e um local e horário satisfatório para ambas, para a realização da entrevista, tendo em vista, que caberá à pesquisadora principal cuidar para que seja um lugar silencioso e que possua assentos e mesa para possíveis anotações e acomodação dos materiais (caderno, caneta e gravador). A entrevista direciona-se, a saber, das práticas de alfabetização estruturada a partir do fazer docente dinamizado no cotidiano de sua função. Esta acontecerá por meio de um roteiro de questões semiestruturadas, que poderão ser reorganizadas conforme suas colocações e posicionamentos. Caso haja seu consentimento as falas serão registradas em um aparelho gravador de voz e algumas anotações serão redigidas em caderno, de acordo com aquilo que a pesquisadora julgar conveniente no momento da entrevista. Todos os dados registrados serão colocados à sua disposição e somente serão utilizados caso houver seu consentimento prévio.

Sabendo que toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve risco e que o dano eventual poderá ser imediato ou tardio, comprometendo o indivíduo ou a coletividade, como pesquisadora ressalto que os riscos desta pesquisa são potencialmente baixos. No entanto, tomarei todas as providências para evitá-los e assumirei a responsabilidade total por eventuais danos. Assim, considero que o risco que pode estar contido na presente pesquisa diz respeito às possíveis críticas/comentários posteriores, que poderão ser realizados por outrem acerca dos trechos citados na redação da dissertação relativos às suas colocações e posicionamentos. Considera-se também risco ao se proceder à entrevista no caso de alguma questão formulada provocar-lhe constrangimento, condição esta que acarretará em interrupção da entrevista se o desejar.

Seu consentimento não irá ocasionar-lhe qualquer ônus financeiro, prejuízo ou maiores constrangimentos, cabendo à pesquisadora o ressarcimento de seus gastos com a pesquisa caso ocorrerem. Sua participação nesta pesquisa permitirá se repensar formas de elaboração e implementação de propostas direcionadas à alfabetização por meio de reflexões que considerem os saberes e as práticas do professor alfabetizador, fazendo jus à sua participação no processo de construção de tais propostas.

A pesquisadora garante o sigilo que assegure sua privacidade em relação aos dados confidenciais envolvidos no estudo, fazendo uso somente daquilo que for de seu consentimento prévio e divulgando os dados de forma a não possibilitar sua identificação. Para isso, será feito uso de siglas para os sujeitos (PI: Professora

Iniciante, PE: Professora Experiente) e as instituições escolares a que pertencem os professores serão identificadas como escolas do interior paulista. Tais medidas visam assegurar o sigilo. Além disso, garante-se aos envolvidos a liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Assegura-se ainda a garantia de esclarecimentos para quaisquer dúvidas que você venha ter, antes e durante o curso da pesquisa, a respeito dos procedimentos.

Independente dos resultados da pesquisa estes se tornarão públicos, por meio da elaboração e defesa da dissertação e pela divulgação científica através de publicações, participações em congressos e divulgação acadêmica.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

---

**Taís Aparecida de Moura<sup>19</sup>**

Endereço Institucional: Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara - UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 –

CEP: 14800-901 – Araraquara/SP – Fone: (16) 3334-6200.

Telefone Pessoal para contato: (16) 3307-6997 e (16) 98210-8526

E-mail pessoal: [tais.ap.moura@hotmail.com](mailto:tais.ap.moura@hotmail.com)

**AUTORIZAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_,  
RG: \_\_\_\_\_, residente \_\_\_\_\_ à \_\_\_\_\_,  
declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e

---

<sup>19</sup> O pesquisador deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara - UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara/SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: [comitedeetica@fclar.unesp.br](mailto:comitedeetica@fclar.unesp.br).

São Carlos, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

---

Assinatura do sujeito da pesquisa<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> O sujeito da pesquisa deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

**APÊNDICE B – ROTEIRO PARA A REALIZAÇÃO DA OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA**

<b>Professora Iniciante – PI ( )</b>		<b>Professora Experiente – PE ( )</b>
<b>Dia:</b>	<b>Horário</b>	<b>Turma: 1º Ano do Ensino Fundamental</b>
<b>Descrição da rotina</b>		
<b>Gestão da matéria – Interação</b>		
<p><b>a) As atividades de aprendizagem – Situações de aprendizagem que compõem a rotina do 1º ano para a alfabetização</b></p> <p>Situações de leitura pelo professor (frequência, tom de voz, postura, ritmo, escolha dos livros, qualidade do texto):</p> <p>Alfabeto (fixação do abecedário, frequência de utilização):</p> <p>Situações de leitura e escrita de nomes próprios e dos colegas (uso do crachá, lista de ajudante do dia):</p> <p>Situações de escrita</p> <p>Situações de ditado – produção de textos antes de saber escrever (listas, bilhetes, legendas, contos):</p> <p>Situações de leitura - ler antes de saber convencionalmente (parlendas, cantigas, poemas, adivinhas):</p> <p>Sondagem das hipóteses de escrita:</p>		
<p><b>b) O ensino explícito</b></p> <p>Revisão dos conteúdos e a Recapitulação dos Conhecimentos: ( ) não ( ) sim</p> <p>A Explicação dos objetivos e do trabalho a ser realizado: ( ) pouco explicativo ( ) bem explicativo</p>		



O Sequenciamento e a Redundância: ( ) não ( ) sim

A Clareza da Apresentação das atividades de leitura e escrita: ( ) não ( ) em parte  
( ) sim

A Prática Proporcionada aos alunos durante as situações de leitura e escrita (verifica o entendimento do aluno em relação à atividade proposta, por meio de participação oral):

As retroações:

O Reforço (comentários gentis, positivos, constrangedores, punitivos) ( ) não ( )  
sim \_\_\_\_\_.

**c) A utilização de perguntas feitas pelos professores**

A prática de designar alunos durante as situações de leitura e escrita (indica alunos para responder questões orais, solicita os alunos a escrevem na lousa):

A clareza das perguntas: ( ) pouco formuladas ( ) bem formuladas.

O nível cognitivo das perguntas: ( ) baixo ( ) moderado ( ) elevado

Perguntas estimulantes: ( ) não ( ) sim

Questões abertas: ( ) não ( ) sim

Questões de acompanhamento (antes, durante ou depois de uma situação de leitura, situação de escrita): ( ) não ( ) sim

Frequência das perguntas: ( ) baixa ( ) moderada ( ) elevada

O tempo de espera das perguntas: ( ) rápido ( ) demorado

<p>A insistência com relação à pergunta: ( ) pouca ( ) constante</p> <p>Reações às respostas (expressa-se com elogios, punições):</p>
<p><b>d) A quantidade de instrução</b> (tempo, clareza, repetições):</p>
<p style="text-align: center;"><b>Gestão da classe – Interação</b></p> <p><b>a) A aplicação das medidas disciplinares e das sanções:</b></p>
<p><b>b) A aplicação das regras e dos procedimentos:</b></p>
<p><b>c) As atitudes dos professores:</b></p> <p>O entusiasmo manifestado pelos professores para realizar práticas de leitura e escrita ( ) pouco ( ) alto</p> <p>Atitudes e comportamentos de comunicação manifestados pelos professores (alegre, comunicativo, tranquilo, passivo):</p> <p>Fornece ocasiões para as aprendizagens (individualmente, em dupla, trio ou grupo):</p> <p>Utiliza cantos de atividades diversificadas:</p>
<p><b>d) A supervisão ativa do trabalho realizado:</b> ( ) não ( ) sim</p>

**Anotações e Considerações:**

## **APÊNDICE C – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

### **Aquecimento – Perfil da professora**

1. Nome:
2. Idade:
3. Qual é a sua formação? Em que ano? Que tipo de instituição?
4. Você fez magistério?
5. Quanto tempo de docência você tem?
6. Qual escola você atua? Trabalha em outro período?
7. Há quantos anos você leciona nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
8. Em que ano você leciona atualmente?
9. Você fez outros cursos relacionados à profissão? Se, sim quais?
10. Durante sua formação inicial teve alguma disciplina relacionada à alfabetização?
11. Já participou de curso de extensão, oficina ou formação voltada à alfabetização?  
Se sim, qual?
12. Conte um pouco sobre o seu percurso profissional (resumidamente):
  - a) Como foi sua entrada na carreira?
  - b) Quando você se efetivou?
  - c) Quantas escolas você trabalhou? Lecionou em que turmas?
  - d) Nesta escola atual você trabalha há quanto tempo? E, há quanto tempo está com turma de alfabetização?

### **BLOCOS TEMÁTICOS:**

#### **Parte 1 – Concepções sobre alfabetização**

1. Para você o que é alfabetização?
2. O que é necessário a professora saber para alfabetizar?
  - a) Ter conhecimento teórico (método)?
  - b) Saber conteúdos de alfabetização?
  - c) Saber da diferença dos métodos de alfabetização?
  - d) Saber sobre as crianças nesta fase para alfabetizar?
3. O que é necessário a professora fazer para alfabetizar?
  - a) Consultar livros didáticos

- b) Buscar/elaborar materiais complementares
  - c) Organizar o espaço físico
  - d) Organizar atividades diferentes
  - e) Organizar e explicar a aula
4. Diante das diferentes correntes de alfabetização, como é isso para você: Qual concepção teórica atende, aproxima ou corresponde melhor a sua prática de alfabetizar?
  5. O que é um aluno alfabetizado para você?

### **Parte 2 – Planejamento da alfabetização**

1. O que você considera necessário ao planejar seu trabalho de alfabetização?
2. Você segue alguma orientação de alfabetização ou material didático que orienta o planejamento de suas atividades?
3. Que materiais você seleciona ao planejar?
  - a) Qual (is) você prioriza?
  - b) O que tais materiais facilitam ou não em seu planejamento?
  - c) Você elabora outros materiais?
4. Como você organiza os conteúdos e as atividades de alfabetização? O que você prioriza?
5. Quais estratégias e recursos você recorre em sala de aula com os alunos para alfabetizar?
6. Quanto tempo você se dedica e leva para planejar suas aulas? Este planejamento é feito semanalmente, diariamente ou mensalmente?

### **Parte 3 – Prática de alfabetização**

1. Ao desenvolver seu trabalho em sala de aula que situações são facilitadoras e prazerosas para alfabetizar? Dê exemplos.
2. Quais as dificuldades mais comuns que você encontra para alfabetizar?  
Em relação ao seu trabalho na aula:
  - a) Explicação dos objetivos das atividades a serem realizadas
  - b) Apresentação com clareza das atividades de leitura e escrita
  - c) Formulação de perguntas estimulantes e objetivas
  - d) Criação de situações de leitura e escrita
  - e) Explicação de conceitos relacionados com as hipóteses da leitura e da escrita

- f) Formulação das instruções das atividades
- g) Lidar com a quantidade de tarefas
- h) Realizar a sondagem
- i) Supervisionar o trabalho realizado

Em relação aos alunos, o que facilita ou dificulta para alfabetizar?

- a) Indisciplina
  - b) Correção de tarefas
  - c) Quantidade de alunos
  - d) Outros \_\_\_\_\_
3. Como você observa os avanços de seus alunos (as) no processo de alfabetização?

#### **Parte 4 – Breve relatos**

1. Relate brevemente o que é ser para você uma professora alfabetizadora no início da carreira. (Professora Iniciante)
2. Relate brevemente o que é ser para você uma professora alfabetizadora com um tempo de experiência neste processo de alfabetizar. (Professora Experiente)
3. Que mensagem você daria para quem ser uma professora alfabetizadora.