

**Artigo**

Inquietações de professoras iniciantes em turmas de alfabetização

Concerns of beginning teachers who work in literacy classes

Preocupaciones de los profesores principiantes en las clases de alfabetización

Ingrid Fernandes¹, Giseli Barreto da Cruz²

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro-RJ, Brasil

Resumo

O artigo aborda constatações de uma pesquisa com professores em inserção profissional que atuam em classes de alfabetização, tendo por fio condutor as inquietações docentes que permeiam esse período. Assim, teve por objetivo compreender como as inquietações de professores alfabetizadores afetam sua docência durante o período de inserção na carreira, delimitado em torno dos cinco primeiros anos de exercício profissional. Desse modo, orientou-se pela via da pesquisa com narrativa, apoiada por referencial teórico sobre alfabetização e inserção profissional docente, dentre eles: Goulart, Smolka, Cochran-Smith e Marcelo, e seus colaboradores. Participaram da pesquisa seis professoras com atuação em turmas de alfabetização, recém-egressas de um curso de Pedagogia e iniciantes na carreira docente. A partir de um movimento de identificação e análise das inquietações de professoras iniciantes referentes ao processo de alfabetização e suas formas de enfrentamento, foi possível verificar que essas se manifestam com mais intensidade em relação à heterogeneidade das turmas, aos conflitos e ao comportamento discente e à inexperiência profissional. Logo, a postura investigativa, a realização de propostas diferenciadas considerando o ritmo e as necessidades das crianças e a troca entre os pares emergiram como formas de enfrentamento das inquietações que se inscreveram em uma perspectiva de tornar a aprendizagem significativa para todos.

Abstract

The article discusses findings from a research with teachers in professional insertion who work in literacy classes, having as a guiding thread the teachers' concerns that permeate this period. It aimed to understand how literacy teachers' concerns affect their teaching during the period of insertion in the career, delimited around the first five years of professional practice. It was guided by the way of research with narrative with support

¹ Professora da Educação Básica, Doutoranda em Educação pela UFRJ, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Geped/CNPq). ORCID id: 0000-0003-1061-4973. E-mail: ingridfernandes.jc@gmail.com

² Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Geped/CNPq). Bolsista de Produtividade em Pesquisa CNPq e Cientista do Nosso Estado Faperj. ORCID id: 0000-0001-5581-427X. E-mail: giselicruz@ufrj.br

of a theoretical reference on literacy and teaching professional insertion, among them: Goulart, Smolka, Cochran-Smith and Marcelo and their collaborators. Six teachers participated in the research, working in Literacy classes, recently graduated from a Pedagogy course and beginners in the teaching career. From a movement of identification and analysis of the concerns of beginning teachers regarding the literacy process and their ways of coping, it was possible to verify that these are manifested with more intensity in relation to the heterogeneity of the classes, the conflicts and student behavior and the professional inexperience. The investigative posture, the realization of differentiated proposals considering the rhythm and needs of children and the exchange between peers emerged as ways of coping with concerns that were inscribed in a perspective of making learning meaningful for all.

Resumen

El artículo aborda los resultados de una encuesta realizada a docentes en inserción profesional que actúan en clases de alfabetización, teniendo como principio rector las inquietudes docentes que permean este período. Así, tuvo como objetivo comprender cómo las preocupaciones de los alfabetizadores afectan su enseñanza durante el período de inserción profesional, delimitado en torno a los primeros cinco años de ejercicio profesional. De esta manera, se guió por el camino de la investigación con narrativa, sustentado en referentes teóricos sobre alfabetización e inserción profesional docente, entre ellos: Goulart, Smolka, Cochran-Smith y Marcelo, y sus colaboradores. En la investigación participaron seis docentes que trabajan en clases de alfabetización, recién egresados de un curso de Pedagogía y principiantes en la carrera docente. A partir de un movimiento de identificación y análisis de las preocupaciones de los profesores principiantes respecto del proceso de alfabetización y sus formas de afrontamiento, se pudo comprobar que estas se manifiestan con mayor intensidad en relación a la heterogeneidad de las clases, los conflictos y el comportamiento de los estudiantes. y la inexperience profesional. Pronto, la postura investigativa, la realización de propuestas diferenciadas considerando el ritmo y las necesidades de los niños y el intercambio entre pares surgieron como formas de afrontar las inquietudes que se inscribían en una perspectiva de hacer que el aprendizaje fuera significativo para todos.

Palavras-chave: Alfabetização, Inserção profissional docente, Desenvolvimento profissional docente.

Keywords: Literacy, Teaching professional insertion, Teaching professional development.

Palabras clave: Alfabetización, Inserción profesional docente, Desarrollo profesional docente.

1. Introdução

Este artigo decorre de uma pesquisa com professores em inserção profissional que atuam em classes de alfabetização, tendo por fio condutor as inquietações docentes que permeiam esse período. Para tal, a noção de inquietação que fundamenta o estudo orienta-se a partir da Filosofia, que a delimita enquanto mal-estar da necessidade insatisfeita, cujo incômodo do ser impulsiona à busca e à superação. Nesse sentido, o entendimento se dirige mais para o desejo do que para a apatia, mais para a força motriz do que para a paralisação, mais para a ação do que para a estagnação.

Com base em estudos de Marcelo, Mayor e Murillo (2009) e Cochran Smith (2003), é possível verificar que a inserção profissional é um período sobre o qual orbitam múltiplas complexidades, como o choque de realidade e as

aprendizagens intensas e fundamentais para a continuidade ou não na profissão. Conforme Marcelo, Marcelo-Martínez e Jáspez (2021) salientam, os professores iniciantes se deparam com problemas específicos em seus primeiros anos de docência. Embora já conhecidos, como, por exemplo, a questão da (in)disciplina e manejo de turma, tais problemas ainda representam um desafio para docentes iniciantes, e carecem de mais pesquisas a respeito, visto que constituem uma fonte em potencial de inquietações.

Tendo em vista que a inserção profissional pode ser explorada de distintas formas, na delimitação da pesquisa, buscamos nos deter ao contexto de professores em turmas situadas entre o primeiro e o terceiro ano da etapa inicial do ensino fundamental, caracterizado como a fase da alfabetização. Segundo Smolka (2012), a alfabetização se desenvolve em meio a uma série de desafios e mitos, como o da incapacidade da criança, vista como receptáculo passivo que acolhe acriticamente o que os docentes lhes transmitem. Essa atmosfera concorre para gerar tensões e, portanto, inquietações aos professores responsáveis por esse processo.

Assim, o que nos mobiliza a pensar articuladamente tais pontos é o enfrentamento cotidiano das questões da alfabetização por docentes que vivenciam o processo de inserção, com suas peculiaridades e características. Estabelecer diálogo entre tais condições – inserção e alfabetização – implica perceber que há uma necessidade de compreender o desenvolvimento da leitura e da escrita na teia das relações sociais (SMOLKA, 2012), e que esse processo envolve, necessariamente, superar a docência como exercício isolado e reprodutivista, por meio da partilha de vivências, experiências e a reflexão como postura (COCHRAN-SMITH, 2003), para evitar o isolamento e reunir melhores condições para o professor nessa fase.

Nessa direção, a pesquisa em tela teve por objetivo compreender como as inquietações de professores em turmas de alfabetização afetam a sua docência durante seu período de inserção profissional. Para isso, buscamos analisar as concepções de alfabetização que orientam as práticas de ensino de professores em situação de inserção profissional em turmas de alfabetização, para, então, analisar as inquietações decorrentes da inserção profissional e aquelas relacionadas ao processo de alfabetizar.

Para atender aos objetivos estabelecidos, dirigimo-nos metodologicamente pela via da pesquisa com narrativa. Partindo da compreensão de que a metodologia não é dada *a priori*, sendo definida pelas exigências do objeto, voltamo-nos aos sujeitos participantes, professores em inserção profissional em turmas de alfabetização, para ouvir suas histórias de formação, de práticas de alfabetização e de inserção profissional, sempre em conexão com as inquietações inscritas nessa relação.

Por meio da pesquisa com narrativa, ao longo do percurso, buscamos observar a imbricação de três componentes básicos, destacados por Galvão (2005, p. 328): a história, englobando os sujeitos e suas vivências em um espaço e tempos, que propicia uma reflexão inicial a partir do que é relatado; o discurso, isto é, a maneira específica de relato daquela história; e a significação, que consiste, nesse contexto, em uma interpretação “de segundo nível que o ouvinte/leitor/espectador obtém a partir do inter-relacionamento da história e do respectivo discurso”.

Reconhecemos a contribuição das narrativas através de três patamares que explicitam suas potencialidades, bem como seus desafios, destacando que

uma metodologia é um percurso e não um fim, são eles: i) a narrativa como método de investigação, que pressupõe uma interação entre investigador e participantes, e permite aderir ao pensamento experiencial do docente; ii) a narrativa como processo de reflexão pedagógica que permite ao professor, à medida que conta uma determinada situação, compreender causas e consequências de atuação, criar novas estratégias num processo de reflexão, investigação e nova reflexão; e iii) a narrativa como processo de formação que evidencia a relação investigação/formação, “pondo em confronto saberes diferenciados, provenientes de modos de vida que refletem aprendizagens personalizadas” (GALVÃO, 2005, p. 343).

Tendo isso em vista, as estratégias metodológicas consideradas foram:

1 – Aplicação de questionário exploratório para identificar os possíveis sujeitos da pesquisa. Aqueles com os quais trabalhamos são egressos do curso de Pedagogia de uma universidade pública, reconhecida academicamente pela sua forte inscrição na formação de professores. Nesse intuito, encaminhamos questionários, via *e-mails* através do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica da Instituição, para os egressos entre os anos de 2016-2018, considerando os seguintes critérios: estar em período de inserção profissional delimitado em torno dos cinco primeiros anos de trabalho docente, com atuação em turmas do ciclo de alfabetização (turmas do primeiro ao terceiro ano da etapa inicial do ensino fundamental), e no contexto de escola pública;

2 – Realização de entrevistas, de modo a conhecer as inquietações dos participantes da pesquisa acerca de seu processo de formação e inserção profissional em turmas de alfabetização. As entrevistas foram estratégias para a obtenção das narrativas, assumidas, com base em Galvão (2005), como uma interação social completa, abdicando de uma perspectiva reducionista da mesma como um relatório de acontecimentos, destacando uma intencionalidade comunicativa, com a qual é necessário lidar em tal processo. Ao todo, seis professoras participaram das entrevistas, visto que atendiam aos critérios estabelecidos.

A partir do narrado, foi possível apreender três eixos centrais que norteiam a organização deste artigo: i - perspectivas e práticas de alfabetização, leitura e escrita; ii - inquietações de professoras acerca do processo de alfabetização; e iii - formas de enfrentamento.

No âmbito do primeiro eixo, são apresentadas as visões das professoras sobre o que é alfabetizar; no segundo, as inquietações compartilhadas pelas docentes com ênfase em três aspectos, a partir das recorrências evidenciadas: heterogeneidade das turmas, gerência de conflitos e inexperiência profissional; o terceiro eixo se debruça sobre as estratégias desenvolvidas frente às inquietações experienciadas.

Embora as narrativas docentes apresentem questões e desafios que já são mencionados ao longo de décadas pela literatura da área, tal como Marcelo, Marcelo-Martínez e Jáspez (2021) sinalizam, é relevante refletir acerca da sua permanência no cotidiano do professor iniciante e seus impactos no abandono ou prosseguimento na docência. Além disso, cabe problematizar a formação

inicial reconhecendo suas possibilidades, limites, bem como atentar para a necessidade do acompanhamento intencional do professor iniciante, e não apenas esporádico e improvisado para o enfrentamento das questões dilemáticas com as quais os professores em sua fase de inserção profissional se deparam.

2. Perspectivas e práticas de alfabetização, leitura e escrita

Historicamente o ato de alfabetizar tem sido marcado pela definição de uma metodologia e uma sequência de passos a serem seguidos, visão que está articulada a uma concepção de linguagem desvinculada do sujeito. No entanto, as pesquisas têm apresentado seu papel ativo no desenvolvimento da linguagem (GOULART, 2000). Bakhtin (2006) denuncia um distanciamento das funções sociais da língua e da realidade viva da mesma a partir da sua compreensão como um mero sistema de formas. Desse modo, tal como propõe o autor, é preciso refletir acerca do processo de alfabetização, leitura e escrita distanciando-se das prescrições, e aproximando-se das culturas, das concepções, dos sentidos e da heterogeneidade.

Assim, conhecer as perspectivas docentes acerca do que é alfabetizar se constitui como um caminho relevante no tocante a aproximar-se dos sentidos e da pluralidade de concepções, percebendo suas narrativas como um processo de reflexão pedagógica que propicia análise de suas próprias práticas, bem como de nossos cotidianos.

Ao serem indagadas sobre o que significava a alfabetização, as professoras apresentaram seus prismas e, dentre as expressões mais utilizadas, identificamos “desafio” e “responsabilidade”, indicadas por todas as participantes da pesquisa e, em três casos, mencionadas mais de uma vez.

Segundo Goulart (2014, p. 39), para que novas perspectivas de trabalho possam emergir, é necessário redimensionar nossa compreensão no que tange às dificuldades do processo de alfabetização, deixando uma visão de “aprender a ler e a escrever”, que se articula com determinação e precisão, e se aproximando de uma perspectiva de “ler e escrever para aprender”, englobando sentidos, precariedades, culturas e pluralidade. Dessa forma, o desafio relacionado à alfabetização extrapola a compreensão do código e abrange questões sociais mais amplas, tornando o processo mais contextualizado e plural, tal como menciona Freire (1985) a leitura da palavra decorre de uma leitura de mundo, e não o contrário, o que é compreendido pelas professoras iniciantes entrevistadas, tal como se pode constatar no excerto:

Ensinar uma criança a ler e escrever, assim, eu acho que além da... do... decifrar os códigos, né, juntar letras e tal eu acho também que é a questão da leitura de mundo, é conseguir é, assim... viver mesmo no ambiente dela. Eu acho que é você proporcionar a leitura de mundo também de ambientes diferentes do que a criança, né, está inserida (Professora B³ – 18/04/2019).

³ Estamos cientes que esse tipo de identificação não é aceito sem contestação pela área, tendo em vista que o narrador é um sujeito participante da pesquisa, cuja autoria merece ser destacada. Todavia, nem todos as entrevistadas desejaram ser reveladas. Para evitar modos distintos de identificação, optamos por chamar cada uma de “professora”, distinguindo-as por uma letra do

A alfabetização, nesse sentido, não é oriunda de uma junção de códigos que não fazem sentido para a criança, e a responsabilidade docente não é homogênea e estática, ela é viva à medida que se configura como uma responsabilidade para com todos e com cada um, tal como reportou uma das depoentes:

Eu não quero que todos saiam escrevendo da mesma maneira, lendo da mesma maneira... eu quero que eles reconheçam a importância disso na vida deles e que eles saibam porquê... como eles podem usar isso no dia a dia, qual o significado disso no dia a dia deles é contextualizado a vida de cada um que vai ser sempre diferente! E isso é muito difícil! (risos) Não sei se eu me expliquei, mas assim, no geral é isso! (Professora F – 27/08/2019).

Ao considerar as especificidades de cada criança e o fato de que sua relação com a linguagem não é inerte, o “desafio” mencionado pelas docentes ultrapassa um processo de mecanização e abrange as relações com as experiências de vida dos sujeitos.

Então, eu acho que é um dos maiores desafios pra mim em termos de educação é esse (alfabetizar), assim. Eu considero um desafio muito grande, porque assim... é... a gente, assim, eu acho que a gente fica numa responsabilidade, assim, muito, muito grande assim, sabe?! Eu sinto esse peso muito forte! (Professora A – 16/04/2019).

Assim, quando eu entrei, eu sempre pensava “nossa, é muita responsabilidade!”, né?! (Professora D – 22/07/2019).

Nas narrativas das docentes, foi possível depreender o sentido de “responsabilidade” atrelado a uma cobrança pessoal em relação ao seu trabalho – aspecto que será abordado posteriormente ao tratar das inquietações acerca do processo de alfabetização – e de “desafio” articulado com a heterogeneidade das turmas, e a complexidade do ato de alfabetizar ou de “ensinar”. Nessa direção, Roldão (2007, p. 102) trabalha a noção de ensinar como “fazer aprender alguma coisa a alguém”, questão desafiadora, tendo em vista que envolve um processo interativo de mediação, que implica na mobilização de um conhecimento profissional específico, o que justifica as altas expectativas e auto exigência das professoras iniciantes.

O processo de mediação não é inato, logo, demanda uma formação específica, tal como a referida autora discute. Por conseguinte, os cursos de licenciatura, e, no caso desta pesquisa, o de Pedagogia, precisam configurar-se como um espaço, e não o único, no qual os futuros professores poderão criar estratégias para refletir sobre o que é específico da profissão docente, bem como suporte para continuar pesquisando e aprendendo para além do âmbito da formação inicial, visto que a mesma não compete abarcar uma ideia de

alfabeto, sinal convencional do nosso sistema de escrita, objeto da alfabetização, foco desta pesquisa.

suficiência exclusiva da formação. Nesse sentido, a experiência emerge como uma aliada imprescindível, tal como se pode notar na fala a seguir:

[...] em termos do que eu aprendi na faculdade não é que eu não aproveito...Eu aproveito! Mas eu acho que acaba sendo muito na experiência do dia a dia que eu aprendo (Professora D – 22/07/2019).

Com base em Tardif e Lessard (2005), podemos afirmar que os saberes docentes não se restringem a um bloco circunscrito de conteúdos, e não se limitam aos saberes oriundos da formação inicial, posto que compreendem também as aprendizagens vivenciadas no cotidiano do trabalho docente. Tal como estudos de Corrêa (2015); Souza (2015); Moura e Guarnieri (2019) indicam, as complexidades que envolvem a aprendizagem da docência para alfabetizar não são oriundas exclusivamente da formação inicial; antes, englobam distintos aspectos, como políticas públicas, especificidades do sujeito e contexto escolar. Nessa direção, cumpre favorecer o trânsito entre essa etapa da formação e a inserção profissional, de modo a superar os desafios que lhes são intrínsecos. A formação inicial não esgota todo o processo formativo do professor, mas é indispensável para o desenrolar da sua trajetória.

As falas a seguir demonstram como as professoras iniciantes participantes da pesquisa se veem e identificam o modo de ser professora, tendo como referência a sua formação inicial.

Eu não sei explicar, assim, de modo sistemático o que eu faço, mas assim, eu acho que é uma realização pra mim. O meu contato, o meu único contato enquanto docente é com alfabetização, embora eu possa atuar com os outros anos de escolaridade do primeiro ano de escolaridade, mas eu acho algo incrível possibilitar que uma criança... fazer alguém aprender alguma coisa... Você quer ver aprender, né?! É uma coisa muito surreal [...] é uma loucura! (Professora C – 21/06/2019).

A gente monta... adquire alguns livros pra... pra... pra fazer uma quantidade, né, pra que cada semana eles peguem um livro pra casa pra ler, então, é justamente pra poder motivar! E aí isso já começa desde pequenininho, né? Agora, não tem coisa melhor! Eu tive essa experiência ainda no estágio. Eu vi aqueles olhinhos brilhando, sabe, e ele leu e depois ele disse "ih, consegui!". Não tem, não tem coisa melhor! Como eu falo, é uma cachaça, é uma cachaça que é difícil deixar de tomar! (Professora E – 25/07/2019).

Então pra mim, eu tento respeitar muito cada momento e cada...e o significado pra elas...então pra mim o que significa ensinar uma criança a ler e a escrever significa compreender o significado que tem pra cada uma! E a partir disso compreender que o significado pra uma é diferente do significado pra outras (Professora F – 27/08/2019).

Ao apresentarem o desenvolvimento de suas práticas, as professoras mencionaram concepções e ações que valorizam as particularidades de cada criança. A partir dessas narrativas, podemos identificar que a formação inicial

forneceu subsídios para as docentes continuarem pesquisando e aprendendo ao longo de seu percurso profissional, bem como seus saberes pessoais e saberes do cotidiano escolar, facilitando um processo de “reflexão didática” tal como recomenda Lerner (2002), uma vez que novas metodologias não resolvem – sozinhas – as questões e os desafios do processo de alfabetização. Lerner (2002) propõe a enunciação e a análise das dificuldades antes da formulação de soluções. Nessa perspectiva,

Cabe-nos, então, continuar perguntando: qual é o objeto de estudo no processo de alfabetização? O sistema alfabético? A língua escrita? O discurso escrito? As práticas sociais de leitura e escrita? A transformação do sujeito pela escrita? Tudo isso? A aprendizagem da escrita precisa fazer sentido em nossas vidas, o sentido da transformação, da renovação político-social. O debate continua aberto (GOULART, 2014, p. 48).

Ainda segundo Goulart (2014), a aprendizagem da leitura e da escrita tem se constituído historicamente como um desafio para a sociedade brasileira. A autora destaca que, no processo de alfabetização, a escola, por vezes, tem se articulado a um eixo simplificador que foca em gerar instruções unidirecionais e modos de fazer, que se configuram quase como fórmulas que minimizam a potencialidade da aprendizagem e da vivência dos educandos. A escrita tem por característica a impregnação da vida social. Nesse sentido, há a articulação entre o aspecto social e a leitura e a escrita, e, assim, separá-los implica em distinguir forma e conteúdo, reforçando cisões que historicamente empobrecem o processo de alfabetização.

Como se pode verificar, o desenrolar da alfabetização é complexo e demanda um movimento de reflexão em torno da aprendizagem da leitura e da escrita vinculada à heterogeneidade dos processos, dos sentidos e das culturas, tal como aponta Goulart (2014), pautada nos pressupostos bakhtinianos.

3. Inquietações de professoras iniciantes acerca do processo de alfabetização

Apoiados nas narrativas das professoras no que tange à condição de iniciantes em turmas de alfabetização, foi possível identificar três inquietações comuns: a primeira diz respeito à heterogeneidade das turmas; a segunda refere-se aos conflitos discentes, e a terceira está ligada à inexperiência profissional.

3.1 “Cada grupo é de uma maneira”: a heterogeneidade como fator de inquietação

As crianças não possuem uma concepção homogênea da natureza da leitura e da escrita, pois seu percurso de construção do objeto textual é peculiar e próprio de cada uma delas (GOULART, 2000). Nesse sentido, não se pode aventar formulações de práticas uniformes para atender à pluralidade. Dessa forma, reconhecer a importância da heterogeneidade com a qual o professor lida cotidianamente não minimiza a complexidade de trabalhar com essa característica, aspecto que foi evidenciado nas narrativas das docentes acerca do que lhes inquietava:

Então, trabalhar com pessoas é uma coisa muito complexa, porque quando você tá fazendo uma cadeira você manipula ali e acabou, tá feita a cadeira! Mas aí você chega com um aluno com um mau humor, sete horas com mau humor! “Não vou fazer isso!”, “Não sei o quê”... já chega querendo bater, já chega querendo né... E aí você pensa “poxa, hoje eu tinha isso pra fazer”, mas aí eu tenho que fazer e deixar a turma em condições de fazer isso que eu quero que eles façam, né?! Porque aí também não adianta eu ficar sozinha né, ou ficar também...é... negando que tenha ali alunos com vários conflitos e fingir que eu não tô vendo, porque senão eu nem vou dar aula e nem vou fazer com que eles aprendam, então, assim... é tudo muito complexo! (Professora C – 21/06/2019).

Bem como Tardif e Lessard (2005) apontam, o trabalho do professor é com humanos, sobre humanos e para humanos. Nesse sentido, o exemplo da cadeira, apresentado pela professora C, é bastante característico da oposição entre a formação humana e a criação material, reforçando a natureza intangível do trabalho docente. No caso da confecção da cadeira, há um modo de fazer que, via de regra, é considerado na sua fabricação. Ainda que sejam possíveis múltiplos *designers*, há um fazer específico, com base em respostas esperadas e resultados homogêneos, e o que dele se opõe é descartado ou refeito.

Em relação ao trabalho docente, seu objeto é heterogêneo, pois cada sujeito é único e os processos de aprendizagens também são singulares. Desse modo, tratando-se de alfabetização, práticas homogêneas não comportam a diversidade, ao contrário, a silencia. Todavia, refletir a respeito de propostas que não são homogeneizantes e lidar com a pluralidade dos sujeitos não se configura como um processo simples, traduzindo-se em questões desafiadoras para as professoras, em especial, as iniciantes participantes dessa pesquisa.

Mas aí uma das minhas inquietações, eu tenho esse grupo de crianças, tenho um grupo de crianças que já tá lendo com alguma dificuldade, mas leem, né!...Tem o grupo que tem dificuldade e tem o grupo que tá no meio... conhece as letras, conhece as sílabas, as palavras pequenas juntas, mas aí dá uma frase eles não sabem! (Professora D – 22/07/2019).

Cada grupo é de uma maneira... o tempo deles... (Professora E – 25/07/2019).

Ao reconhecer a diversidade com a qual trabalham, as docentes deixam perceber que essa pluralidade as inquieta no sentido de intencionar propostas que auxiliem a todos os seus alunos, sem silenciar sua heterogeneidade. Todavia, no desenvolvimento do ensino-aprendizagem com as turmas, é complexo lidar com as distinções e ritmos próprios de cada aluno. Assim, no percurso do processo de alfabetização, ao se deparar com a heterogeneidade do grupo, dos ritmos de aprendizagens e das vivências, alguns professores usam como recurso, paradoxalmente, o trabalho de modo homogêneo, em função – por vezes – das condições as quais a maioria dos docentes precisa enfrentar, como a superlotação de salas, escassez de tempo para planejamento e a necessidade de atuar em mais de um local, de modo a complementar sua renda. O trabalho de alfabetizar, nesse sentido, se configura como uma simplificação

no modo de ensinar, sucumbindo à complexidade da alfabetização em um processo que desarticula práticas de escrita do movimento histórico e cultural no qual emergem (GOULART, 2014).

Frente à heterogeneidade como fator de inquietação, é preciso criar condições para que a reflexão sobre a alfabetização se distancie da noção de imposição de métodos e modelos e se aproxime da busca pela compreensão dos processos de leitura e de escrita na teia das relações sociais, tal como propõe Smolka (2012), objetivando, desse modo, superar a homogeneidade como uma forma de simplificação da complexidade do trabalho com o diverso.

Nesse contexto, pensar em classes de alfabetização, em que diferentes crianças, com suas histórias e experiências singulares com a leitura e a escrita, integram uma turma em que o objetivo é alfabetizar a todas e a cada uma, não se configura em seguir exclusivamente um método de alfabetização. É imprescindível pensar nas relações de ensino (SMOLKA, 2012), como nos deixam ver as narrativas das professoras ao considerarem o tempo de aprendizagem (professora E) e o modo como cada um aprende (Professora D). Com as nossas depoentes, é possível depreender uma importante constatação há muito discutida no âmbito das pesquisas em alfabetização, sobretudo pelos referenciais aqui considerados (SMOLKA, 2012; GOULART, 2014), e outros que se debruçam sobre a temática e entendem a alfabetização como um processo, logo, não linear: alfabetizar é, pois, complexo e envolve relações muito maiores do que juntar sílabas e formar palavras.

3.2 “Se eu tivesse que dizer que a universidade não me ensinou alguma coisa, foi a gerir conflitos”: os conflitos e o comportamento discente como fatores de inquietação

As professoras C e D apresentaram o comportamento discente como um fator de inquietação com o qual precisam lidar cotidianamente. Ambas atuam em turmas do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental de uma rede pública municipal. Suas narrativas deixam perceber alguns aspectos que contribuem para a geração de conflitos: o quantitativo elevado de alunos em turma, suas realidades distintas e o período longo de horas que passam juntos, perfazendo um total de, em média, sete a oito horas diárias.

Os conflitos fazem parte das relações interpessoais, e gerenciá-los se configura como um aspecto do qual a formação inicial parece não tratar de forma direta. Assim, cabe indagar acerca do papel da formação inicial frente a tal demanda, considerando os seus limites e possibilidades, não no sentido de abranger a integralidade do assunto, mas na direção de propiciar condições para o seu enfrentamento.

Eu passo, sei lá, sessenta por cento do meu tempo gerindo conflitos, eu quase não dou aula! Porque você vai tentar ler um livro...hoje em dia eu faço com um pouco menos de dificuldade, não é nem com mais facilidade! Com menos dificuldade! De ler uma página, sem ser, mas assim... você lê uma página, mas tendo que parar [...] se eu tivesse que dizer que a universidade não me ensinou alguma coisa foi a gerir conflitos (risos) (Professora C – 21/06/2019).

Então, com isso, do início do ano pra cá o comportamento vem melhorando. Fui criando estratégias, né, conversando com outros e criando as minhas! E tem dado certo, é uma experiência que eu pretendo repetir, mesmo em turmas maiores, se um dia eu pegar (Professora D – 22/07/2019).

O contexto da sala de aula é uma fonte de aprendizagem importante no desenvolvimento profissional do professor. Soligo (2012) afirma que há distintas variáveis envolvidas no desenvolvimento do trabalho pedagógico, dentre elas o planejamento a partir da realidade a qual se destina, a relação professor/aluno e a gestão da sala de aula, que engloba o manejo dos conflitos frequentes vivenciados nesse ambiente. Assim, para as professoras iniciantes participantes da pesquisa, as trocas com os pares e suas vivências configuram-se como elementos importantes para minimizar as inquietações sobre os conflitos, bem como para aventar possibilidades de atuação consciente e refletida.

Nessa perspectiva, os relatos permitem notar que, apesar das inquietações geradas pelos conflitos frequentes, as docentes conseguiram criar estratégias na abordagem de tais questões a partir de sua experiência no cotidiano escolar e na troca com os pares. Desse modo, compreendemos que a formação inicial não sustenta a totalidade dessa temática e de outras mais, porém pode fornecer suporte para que o professor continue aprendendo, refletindo e criando estratégias. Todavia, a narrativa das professoras apresenta como demanda para a formação inicial a reflexão mais sistemática do contexto e das realidades das salas de aula, seus conflitos, comportamentos, ações e práticas docentes.

3.3 “Mas a gente vai aprendendo, né...tateando ali também...”: a inexperiência profissional como fator de inquietação

As narrativas das professoras deixaram perceber a “inexperiência profissional” como fator de inquietação. Por inexperiência, as participantes classificaram o curto tempo no exercício docente.

[...] Assim, a inexperiência ainda me provoca muita inquietação porque eu percebo que, poxa, eu poderia fazer mais, mas eu só sei fazer isso até agora, mas eu tô procurando aprender. É porque eu ainda tô no momento de aprendizagem profissional, não é algo que eu veja dificuldade, “ah...tá difícil, eu só sei fazer isso, então, eu vou ficar só fazendo isso que eu sei que tá confortável”, não né...(Professora C – 21/06/2019).

No início do exercício da profissão docente, o professor lida com desafios, tensões e aprendizagens plurais, das quais pode emergir um sentimento de insegurança e receio em face da inexperiência.

É importante problematizarmos a noção de inexperiência, visto que, para superá-la, não basta fazer algo repetidas vezes, mas cultivar a reflexão sobre o fazer: um docente pode ter dez anos de atuação profissional e não necessariamente ter sua prática aprimorada. Em alguns casos, pode haver a repetição de um modelo de ação nesses anos. Logo, uma prática pedagógica refletida é um processo necessário no percurso do desenvolvimento profissional

do professor e, nesse sentido, é preciso criar espaços para refletir coletivamente sobre a prática pedagógica, confrontando saberes e fazeres.

Assim, eu vou continuar aprendendo por muito tempo e aliás, eu diria que a vida inteira, né? Assim... eu tenho muito essa ideia. Agora eu estou ainda aprendendo... aprendendo quase, assim, eu diria que eu tô engatinhando ainda. Eu não estou caminhando sozinha, eu estou engatinhando. Então, assim, no máximo eu tô aí num andador, talvez...(Professora A – 16/04/2019).

Ao retratar suas inquietações em relação à “inexperiência” profissional, a docente enfatiza que não está caminhando sozinha. A troca entre os pares é um processo fundamental para a sequência de desenvolvimento do professor, de modo a criar condições para prosseguir no movimento de reflexão, aprendendo com as experiências do coletivo de docentes.

4. “Inquietação que me move como alfabetizadora”: enfrentamentos docentes de suas inquietações

Mas a inexperiência é uma inquietação que...que...assim que me move como alfabetizadora. E aí, começar como alfabetizadora é uma coisa...louca! (Professora C – 21/06/2019).

Ao propor este estudo, objetivávamos reconhecer as inquietações docentes como uma importante fonte de pesquisa no âmbito da formação docente. Porém, as narrativas das professoras nos propiciaram conhecer para além delas, suas formas de enfrentamento, deixando perceber que as inquietações – em nenhum dos casos das docentes entrevistadas – as paralisavam.

Frente ao que lhes interpela, múltiplas podem ser as reações do sujeito: paralisção, inércia, sucumbir às angústias cotidianas ou enfrentá-las, dialogar, construir propostas para transpor as barreiras... Nas narrativas construídas, é possível notar que, por mais adversas que tenham sido as inquietações, as formas de enfrentamento adotadas as direcionaram a um comportamento de reflexão acerca da prática e não a uma acomodação. Foi possível, pois, constatar que prevaleceu o reagir docente.

O que chamamos de reagir docente são as formas de enfrentamento às inquietações, sendo possível depreender três: a postura investigativa; propostas de atuação diferenciadas e as trocas entre os pares.

O trabalho docente é complexo e o processo de alfabetização também o é. Em face disso, as professoras não procuraram encaixar-se em um padrão de reprodução daquilo que todos fazem. Pelo contrário, buscaram – dentro de suas particularidades – pesquisar as variáveis e nuances do processo de alfabetização, bem como ações para desenvolverem com suas respectivas turmas.

Diante das inquietações acerca do processo de alfabetização, as professoras afirmaram que:

Então, eu me lembro muito dessa... uma autora que me marcou muito em termos de leitura e tal é a Smolka, né, assim têm vários... eu até comprei um livro dela e tal ano passado que eu

comecei a ler algumas coisas e tal, eu gosto muito de ir mais por essa abordagem (Professora A – 16/04/2019).

Mas aí eu fui, e aí isso eu não sabia, de imediato eu não sabia mesmo! Eu não lembrava de nada na literatura que me ajudasse em relação a isso (alfabetização) porque a literatura, quando você pega a literatura de alfabetização, você pega muito mais o início da alfabetização! Fui pesquisar...(Professora F – 27/08/2019).

Além de mencionarem a pesquisa em fontes diversas, as professoras citaram a retomada dos estudos desenvolvidos no âmbito da formação inicial, conformando a perspectiva da investigação como uma postura de desenvolvimento profissional.

Agora algumas disciplinas na faculdade, eu lembro de Didática, que foi uma disciplina que ajudou bastante, né, principalmente quando falava das partes também de avaliações e tal. Como você avaliar a criança, né...aquela coisa de poxa, a prova não avalia o conhecimento da criança necessariamente. Didática da Matemática, geralmente as disciplinas de Didática são as disciplinas que mais agregam, né, ao nosso dia a dia. Então, assim, são as disciplinas que eu acho que mais ajudaram no meu dia a dia dentro da escola (Professora B – 18/04/2019).

Mas eu não posso dizer nunca que a universidade não me ensinou, pelo contrário, as coisas que eu faço, as estratégias que eu uso, né?! Tenho todas as críticas ao currículo, né?! É...acaba sendo um currículo aligeirado porque tem que incorporar muitas coisas, mas a escola enquanto instituição ela incorpora muitas coisas da sociedade, então, não tem como! Mas assim, eu tenho consciência de que eu aprendi muito na universidade e é a teoria é...é...as reflexões que pude aprender na universidade que estão embasando a minha prática (Professora C – 21/06/2019).

A alfabetização não se reduz a um método e formação não se limita à formação inicial. Assim, um professor não possui uma formação deficitária em virtude de a formação inicial não englobar a totalidade das questões que enfrentará no cotidiano, uma vez que este não é o objetivo dela. Ao revisitarem seu processo de formação inicial, as docentes não o romantizaram ou o idealizaram, porém relataram que embasavam, de algum modo, sua prática. Suas narrativas valorizam o papel da formação inicial em seu processo de desenvolvimento profissional, todavia deixam como demanda a necessidade de:

[...] repensar a questão do currículo na formação inicial de que...a universidade assume um papel muito prescritivo de dizer pra escola o que ela tem que fazer, mas ela não tá, assim, em igualdade mesmo, no mesmo nível de chegar “vamos lá”, de tá no chão da escola, que as urgências da escola embasem a formação inicial. Então, assim, se eu tiver que fazer alguma crítica é essa, que quando você tá lá, mesmo que eu fique defendendo dizendo “não, é uma teoria que sustenta a minha

prática”, mas por outro lado, eu vejo que tem urgências que parece que não chegam, né, nas discussões da universidade! (Professora C – 21/06/2019).

É preciso estar ciente do papel da formação inicial, compreendendo que ela não é o fim da formação do professor. No entanto, é necessário estar atento às demandas e urgências da escola, de modo a cada vez mais reduzir os distanciamentos entre os discursos e as práticas, no sentido de que se misturem e entrelacem a ponto de não conseguirem desarticulá-los.

A prática tem sempre uma teoria que a orienta, volta-se por sua vez à prática, é reflexão dinâmica do fazer cotidiano, geradora de nova busca da teoria. É esse o movimento dialético em que acredito: o do conhecimento como curso jamais linear ou mecânico, mas que sempre evolui, é construído no coletivo, e tal como a arte, envolve as tormentas da criação (KRAMER, 1995, p. 139).

As docentes evidenciaram uma compreensão da leitura e da escrita dentro do jogo das interações sociais, tal como discute Smolka (2012). Elas não apresentaram como forma de enfrentamento de suas inquietações a assunção de metodologias e formas prontas e estáticas de trabalho, mas enfrentamentos pensados para o contexto de suas turmas, refletidos a partir da realidade do educando, respeitando seus ritmos. Reconhecemos que esse processo não é simples, mas necessário, de modo que a alfabetização deixe de se caracterizar por uma mecanização e passe a se configurar por uma construção, tal como há muito tempo defendeu Kramer (1995).

Eu tento levar coisas diferentes. Mas gosto de vez em quando levar coisas diferentes pra eles e, assim, percebo a turma caminhando. E o mais importante, eu, apesar de ficar muito ansiosa, eu não tenho pressa (Professora B – 18/04/2019).

Comprei os bloquinhos, as fichas de palavras pra eles, pra turma em geral, sobrou um tempinho eu falo “pega essa ficha evai ler! Depois vem na minha mesa e lê pra mim!” (Professora D – 22/07/2019).

Ah...eu sempre procuro, assim, buscar como trabalhar...de que forma conseguir despertar na criança o interesse. Porque o que que tava acontecendo? Eu tava lendo pra eles! E eu falei assim “ah, isso não tá legal!”. O que que eu fiz? Embora eu lia pra eles escreverem...E aí eu falei “não, vou fazer diferente!”. Vou fazer eles lerem! A gente tem que ter paciência! E aí “ah, eu vou perder um dia...metade do dia!” Não! Eu estou ganhando! Eu acho que tem que pensar assim, sabe?! É um investimento que eu tô fazendo! (Professora E – 25/07/2019).

Nesse movimento de construção de práticas diferenciadas e contextualizadas, as professoras destacaram a troca com os pares como forma de enfrentamento das inquietações. A troca foi mencionada por todas as

docentes como um meio de superar as dificuldades acerca do processo de alfabetização, salientando que:

Quando eu cheguei, eu conversei com uma professora lá...que é muito boa alfabetizadora! Então eu cheguei, deu cinco horas, a escola fechando e a gente conversando...Ela me deu os cadernos dela, eu xeroquei, eu falei “me dá isso aqui pelo amor do Senhor!”. (risos). Fui lá, já xeroquei e eu monto o meu (Professora D – 22/07/2019).

Mas é bom porque lá eles trocam né, eu tenho essa ajuda! “Ah...tô precisando disso...como é que eu faço? Me dá uma ideia...”, “ Ah...tô pensando em fazer uma atividade...dá uma ideia aí...” ou às vezes você fala: “Ah, tava pensando em fazer assim, assim... ou fazer isso”, aí a pessoa fala: “ não... a gente podia fazer isso...assim, assim...assado...”. E a gente vai trocando... (Professora E – 25/07/2019).

A colaboração e as trocas entre pares impactam positivamente a permanência do professor em situação de inserção profissional na carreira docente uma vez que, à medida que dialogam, compreendem mais rapidamente a importância de romper com o isolamento, conforme salientam Alarcão e Roldão (2014).

Sendo assim, a partir das narrativas docentes acerca do que lhes inquietam, foi possível identificar que a heterogeneidade das turmas, os conflitos discentes e a inexperiência profissional não as paralisam, mas são enfrentadas mediante a investigação como postura; a organização de propostas diferenciadas, considerando o ritmo de cada aluno, e as trocas entre pares. Em suas narrativas, as professoras enfatizam que, apesar daquilo que as inquieta, a reprodução acrítica de uma postura profissional não é uma opção, ratificando o que Cochran-Smith (2003) defende, ao afirmar que os docentes precisam considerar o ensino como uma atividade social e política, concebendo a mudança como parte inerente ao labor, superando o corriqueiro.

5. Considerações finais

Desenvolver um estudo sobre inquietações de professoras em situação de inserção profissional em turmas de alfabetização, assentado nas suas narrativas, permitiu-nos compreender aspectos que tocam na formação inicial e na subjetividade inerente à construção do “eu” profissional. Perspectivamos a inserção docente como um período de aprendizagens intensas, e a alfabetização como um processo complexo envolvido nas tramas das relações sociais. Desse modo, articulando essas duas dimensões, procuramos conhecer as inquietações narradas pelas professoras acerca da alfabetização durante a sua inserção profissional.

As narrativas nos conduziram para inquietações que podem se manifestar nas práticas docentes de um modo geral. No entanto, a condição de iniciante torna o processo mais apreensivo, pois aspectos como heterogeneidade das turmas, conflitos discentes e inexperiência profissional apareceram recorrentemente nas falas, configurando as tensões mais comuns entre as participantes do estudo. Foi possível constatar que as limitações

enfrentadas não apresentavam uma preocupação metodológica, mas articulava-se com a relevância da aprendizagem para a criança, a importância de respeitar os seus ritmos próprios, assim como as suas vivências, bem como a autocobrança de ver a turma lendo e escrevendo.

As docentes expuseram elementos que permitiram identificar suas formas de agir e reagir frente ao que lhes interpelavam. Suas narrativas nos ensinam que, diante da complexidade de se trabalhar com o diverso, não buscam padronizar; diante da pluralidade de ritmos, não procuram uma única metodologia; frente ao que lhes inquieta, se movem. Seus movimentos de enfrentamento se constituíram através da postura investigativa; de propostas diferenciadas, considerando as necessidades individuais e coletivas da turma, e partilha entre os pares.

Frente às inquietações identificadas, o papel da troca entre os pares foi destacado por todas as professoras. Essas perspectivas nos fazem refletir sobre a importância da constituição dessa rede de apoio e da necessidade de que haja espaço para que ela não seja esporádica ou fortuita. Logo, é preciso que a inserção profissional dos professores seja sistematicamente acompanhada através de uma troca com professores mais experientes, de modo a superar o isolamento característico da profissão. Transpor as paredes das salas de aula configurou-se como importante forma de enfrentamento das docentes participantes da pesquisa, sendo estratégico pensar na necessidade de possibilidades para que, desde a formação inicial, o professor e a professora possam movimentar-se coletivamente com vistas ao seu desenvolvimento profissional.

Referências

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. Formação Docente. **Revista Brasileira de Pesquisa de Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 109-126, ago./dez. 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. Learning and unlearning: the education of teacher educators. **Teaching and Teacher Education**. v. 19, p. 5-28, 2003.

CORRÊA, Priscila Monteiro. Professores iniciantes e sua aprendizagem profissional no ciclo de alfabetização. **Tese de Doutorado em Educação**. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica. 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. Col. Polêmicas do Nosso tempo, Editora Cortez, São Paulo, 1985.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GOULART, Cecília Maria. A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 106, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, p. 172-186, jun., 2000.

GOULART, Cecília Maria. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 35-51, ago./dez. 2014.

KRAMER, Sônia. **Alfabetização, Leitura e escrita: formação de Professores em curso**. Papéis e Cópias de Botafogo e Escola de Professores, 1995.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Artmed: Porto Alegre, 2002.

MARCELO, Carlo; MAYOR, Cristina; MURILLO, Paulino. Monográfico: profesorado principiante e inserción profesional a la docência. **Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado**. v. 13, n. p.3-5, 2009.

MARCELO, Carlos, MARCELO-MARTÍNEZ, Paula, JÁSPEZ, Juan Francisco. Cinco años después. Análisis retrospectivo de experiencias de inducción de profesores principiantes. Profesorado. **Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, 25(2),99-121, 2021. DOI 10.30827/profesorado.v25i2.18444.

MOURA, Taís Aparecida de; GUARNIERI, Maria Regina. Uma professora iniciante aprendendo a alfabetizar: processos formativos e saberes docentes na corda bamba. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 1001-1014, jul./set., 2019. e-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14i3.11552.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOLIGO, Rosaura. Dez importantes questões a considerar: variáveis que interferem nos resultados do trabalho pedagógico. **Revista ESCOLA**, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/pdf/dez-importantes-questoes-rosaura-soligo.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2020.

SOUZA, Naara Maritza de. Indagações de uma professora alfabetizadora iniciante. **Revista Práticas de Linguagem**. v. 5, n. 2, p. 91-112, 2015.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

Contribuição dos autores:

Autor 1: Concepção e análise dos dados e escrita do artigo.

Autor 2: Orientação da pesquisa e revisão da argumentação teórico-empírica.

Enviado em: 15/dezembro/2020 | Aprovado em: 08/fevereiro/2022