
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

MARIA FERNANDA MUNIZ DE PAULA

**DIFICULDADES DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES
INICIANTE E SUAS NECESSIDADES
FORMATIVAS**



Rio Claro - SP
2024

MARIA FERNANDA MUNIZ DE PAULA

**DIFICULDADES DE PROFESSORES ALFABETIZADORES
INICIANTE E SUAS NECESSIDADES FORMATIVAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Flavia Medeiros Sarti

Coorientador: Prof^a. M^a. Michelle Cristina Bueno Bichof

Rio Claro - SP
2024

P324d Paula, Maria Fernanda Muniz de
Dificuldades de professores alfabetizadores iniciantes e suas necessidades
formativas / Maria Fernanda Muniz de Paula. -- Rio Claro, 2024
45 p.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade
Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Flavia Medeiros Sarti
Coorientadora: Michelle Cristina Bueno Bichof

1. Educação. 2. Professores alfabetizadores. 3. Professores Formação. I.
Título.

MARIA FERNANDA MUNIZ DE PAULA

**DIFICULDADES DE PROFESSORES ALFABETIZADORES
INICIANTE E SUAS NECESSIDADES FORMATIVAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita
Filho”, para obtenção do grau de Licenciada em
Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Flavia Medeiros Sarti

Prof^a. Dr^a. Andréia Osti

Prof^a. Dr^a. Aline Gasparini Zacharias Carolino

Aprovado em: 11 de Novembro de 2024

Assinatura do discente

Assinatura do(a) orientador(a)

Assinatura do(a) coorientador(a)

A todos os queridos alunos com quem tive a oportunidade de ensinar e aprender durante a minha trajetória formativa e a aos que ainda virão. Vocês são especiais!

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Fernanda e Demétrios, por me incentivarem e lutarem para que a minha graduação se tornasse possível todos os dias, sempre me apoiando e se orgulhando de cada passo dado e cada etapa concluída. Sem vocês eu nada seria.

Ao meu grande amor, Thiago Uliame, que durante todos esses anos acreditou no meu potencial e segurou minha mão, sempre comemorando minhas conquistas ao meu lado, mesmo quando achei que não era capaz.

Às minhas grandes companheiras de turma e futuras colegas de profissão, Clara, Isabela, Julia Stela, Juliete, Letícia e Raíssa, com quem tive o privilégio de aprender muito durante a minha formação. Obrigada por fazerem todas as minhas noites na UNESP mais felizes! Sorte a minha ser amiga de vocês.

À Jheneffer e Estela, minhas colegas de casa. Vocês foram as irmãs que eu nunca tive. Morar com vocês durante a graduação foi muito mais do que incrível. Obrigada por tornarem meus dias mais leves.

À minha orientadora e professora, Flávia Medeiros Sarti e coorientadora Michelle Cristina Bueno Bichof, que me acompanharam durante a escrita e colaboraram para que esse trabalho fosse possível.

Aos docentes do curso de Pedagogia que contribuíram significativamente para a minha formação profissional.

À Maria Inês Benassi Ribeiro, professora que me marcou durante o 3º ano do Ensino Fundamental e é minha inspiração na profissão. Levo com muito carinho e apreço as lembranças de aprendizagem, espero me tornar uma educadora tão incrível como você!

“Pode-se estabelecer uma analogia do início da docência com a primeira infância. É preciso cuidar do professor iniciante, do mesmo modo que se passou a dar maior importância para a primeira infância e sua relevância para o desenvolvimento integral da pessoa” (Príncipe; André, 2019, p. 77).

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo investigar os principais desafios enfrentados por professores alfabetizadores iniciantes e quais suas necessidades formativas no início da carreira docente. Parte das evidências, presentes na literatura especializada, de que os primeiros anos da carreira docente constituem momentos sensíveis no processo de construção identitária do professor. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, realizada por meio do levantamento de dados junto ao Portal de Periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), com um recorte temporal entre 2018-2024. Os principais resultados indicam dificuldades relacionadas a lacunas na formação inicial, a responsabilização de professores iniciantes pelos resultados no processo de alfabetização, turmas numerosas e altamente heterogêneas, falta de acompanhamento para lidar com a complexidade do ensino e inflexibilidade curricular. Além da melhoria das condições de trabalho dos professores, a literatura ressalta a necessidade de uma formação inicial e continuada de qualidade, o acompanhamento e apoio por parte da gestão escolar nos primeiros anos da docência e o uso de estratégias diversificadas em relação às diferentes hipóteses da escrita e níveis de conhecimento dos alunos. A literatura destaca, ainda, o potencial das análises de prática como recurso que favorece o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores ao longo da carreira.

Palavras-chave: alfabetização; formação inicial; trabalho docente; professor iniciante.

ABSTRACT

The present research aims to investigate the main challenges faced by novice literacy teachers and what are your training needs at the beginning of your teaching career. It draws on evidence from specialized literature indicating that the early years of a teaching career are critical moments in the identity construction process of educators. This is a qualitative bibliographic study conducted through data collection from the Portal de Periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), focusing on the period from 2018 to 2024. The main findings indicate difficulties related to gaps in initial training, the accountability of novice teachers for literacy outcomes, large and highly heterogeneous classes, a lack of support to manage the complexities of teaching, and curricular inflexibility. In addition to improving teacher's working conditions, the literature emphasizes the need for quality initial and ongoing training, support and guidance from school management during the early years of teaching, and the use of diverse strategies to address varying writing hypotheses and levels of student knowledge. Furthermore, the literature highlights the potential of practice analyses as a resource that fosters the professional development of literacy teachers throughout their careers.

Keywords: literacy; initial training; teacher's work; novice teacher.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	15
3 ANÁLISES E DISCUSSÕES.....	17
3.1 Insuficiência de conhecimentos sobre práticas de alfabetização na formação inicial.....	19
3.2 Os professores iniciantes e a responsabilização pelos (maus) resultados na alfabetização.....	24
3.3 Heterogeneidade de turmas de alfabetização.....	25
3.4 Coordenação pedagógica e os professores iniciantes.....	29
3.5 Classes numerosas.....	32
3.6 APOSTILAS E LIVROS DIDÁTICOS: UMA QUESTÃO PARA REFLEXÃO.....	32
3.7 ANÁLISE DA PRÁTICA COMO POSSIBILIDADE FORMATIVA.....	35
4 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
REFERÊNCIAS.....	40

1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar a carreira profissional com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dúvidas e incertezas assolam o professor alfabetizador. Tendo em vista a complexidade dos processos de ensino e de aprendizagem, o curso de Licenciatura em Pedagogia deve abranger inúmeras especificidades da profissão, visando a formação de profissionais para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental. É importante que os professores estejam preparados para responder essas particularidades em sua prática docente, o que traz à tona a necessidade de uma formação que seja capaz de contemplar as várias possibilidades de atuação do pedagogo.

Tal formação deve oportunizar aos pedagogos recém diplomados sentirem-se mais seguros para iniciar seus primeiros anos de docência, principalmente no que diz respeito à alfabetização, oportunizando ao professor conhecimentos fundamentais para a realização de seu trabalho (Castro; Teixeira, 2019). Tal formação deve proporcionar a reflexão sobre o processo de leitura e escrita, práticas de alfabetização e o processo de desenvolvimento dos alunos (Mota *et al.*, 2022). Nesse sentido, Marreiros (2011) argumenta que

[...] compreender o processo pelo qual a criança passa para adquirir a habilidade de ler e escrever e, ao mesmo tempo, utilizar essa habilidade como forma de entender o mundo, requer por parte dos professores um estudo mais aprofundado sobre as particularidades da alfabetização. É preciso compreender a aquisição da língua e diferenciá-la do seu desenvolvimento, entender a construção da escrita e a aquisição da leitura (p. 54).

A alfabetização caracteriza-se como um processo de representação, onde Marreiros (2011) explicita que o mesmo se dá principalmente pela compreensão e expressão de significados por meio do código escrito, onde a palavra substitui o objeto. A autora também ressalta que

Alfabetizar todos os alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental implica pensar seu desenvolvimento nos anos seguintes. Ensinar a ler e escrever requer um trabalho planejado, permanente e diário, além de conhecimentos sobre as teorias e atualização em relação à pesquisa (p. 53).

Corroborando com essa ideia, Mota *et al.* (2022, p. 5), trazem a necessidade de

[...] conhecer como cada aluno aprende e quais as melhores perguntas, propostas e identificar as hipóteses sobre a escrita para assim organizar momentos em que a criança construa seus conhecimentos através da reflexão do sistema de escrita e dos contextos de letramento.

De acordo com Veenman (1988), pesquisador da formação docente, durante os primeiros anos de docência os professores passam por um “choque de realidade”, que ocorre devido ao impacto da sensação de despreparo para a atuação em sala de aula, pois há um “[...] distanciamento entre o que é trabalhado na formação inicial e o que é exigido na prática para a atuação como professoras.” (Sopelsa *et al.*, 2023, p. 14). Nóvoa (2009) também aponta lacunas na formação inicial, entre elas o distanciamento entre o trabalho real da sala de aula com a formação universitária, defendendo uma formação de professores construída dentro da profissão. Para Sarti (2019), ao atribuir um papel ativo na formação das novas gerações profissionais, é possível que os estudantes construam uma identidade ligada à profissão a partir da aproximação com o trabalho e a cultura profissional.

A iniciação na docência se qualifica como a passagem de estudante a professor, período em que o educador vivencia novas experiências e se depara com novos desafios. Gonçalves *et al.* (1992 apud Gabardo; Hobold, 2011) aponta o início da profissão como o período mais complicado e crítico da carreira docente. Moura e Guarnieri (2019) salientam que as dificuldades encaradas por professores alfabetizadores no início da carreira docente são sentidas em diferentes intensidades, podendo desencadear reflexões e mudanças ou, em determinados casos, ocorrendo ao abandono da profissão. Gabardo e Hobold (2018) discutem esse acontecimento ao afirmar que as experiências primárias vivenciadas por professores em início de carreira influenciam diretamente na decisão em relação à permanência na profissão.

Para Huberman (2000), o desenvolvimento de uma carreira e o contato inicial com a sala de aula não se dão de forma homogênea, caracterizando este percurso como um período de “sobrevivência” e “descoberta”, que ocorre entre os 1-3 anos de inserção à docência. O período da sobrevivência é desencadeado a partir do momento em que o professor se depara com o cotidiano escolar, entrando em

confronto com o distanciamento entre teoria e prática e a angústia em relação a sua competência enquanto profissional. O aspecto da descoberta é colocado pelo autor como o momento inicial de entusiasmo, onde o professor assume a responsabilidade com a sua sala de aula, alunos e planejamentos, motivando e amenizando as dificuldades deste período.

Nóvoa (2009) afirma que a indução profissional, caracterizada pelos primeiros anos do exercício docente se dá por um momento sensível da carreira profissional, logo “[...] este momento deve ser organizado como parte integrante do programa de formação em articulação com a licenciatura e o mestrado” (p. 6), buscando proporcionar uma aproximação que seja reflexiva e crítica dentro do percurso formativo, possibilitando que os estudantes construam sua identidade dentro da profissão.

Ao transitar do momento aluno para professor é necessário que haja uma base de formação sólida e consolidada a partir de acompanhamentos e análises de práticas culturais profissionais docentes, buscando uma formação que esteja integrada à profissão, pois, para Nóvoa (2009, p. 6), “[...] a formação de um professor encerra uma complexidade que só se obtém a partir da integração numa cultura profissional”.

Assim, essa pesquisa se justifica pela importância do processo de alfabetização no que diz respeito à aquisição da leitura e escrita, que caracteriza-se como um marco crucial do desenvolvimento social e cultural dos indivíduos, onde o educador, como uma figura referência aos alunos, deve proporcionar e atuar como facilitador de sua aprendizagem, desenvolvendo e apropriando espaços contribuintes no processo de alfabetização. Para Mota *et al.* (2022) se faz essencial o estudo permanente e reflexão da prática pedagógica, buscando compreender como ocorre o processo de alfabetização, suas fases e os mecanismos da língua, sendo esse um fator indispensável para a atuação dos professores.

Soares (2009, p. 38), pesquisadora e referência quando se discute a alfabetização, traz que “[...] aprender a ler e a escrever e, além disso, fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levam o indivíduo a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros”.

Isso posto, a pesquisa motiva-se pela busca por melhores condições de se construir práticas e saberes voltados para a alfabetização, investigando na literatura existente obstáculos que acometem professores alfabetizadores em início de carreira docente, ampliando conhecimentos pedagógicos a partir dos caminhos a serem percorridos para desvelar suas dificuldades e como elas são discutidas dentro do meio acadêmico.

Em síntese, ante o exposto, este estudo teve como objetivo compreender os principais desafios enfrentados por docentes iniciantes na carreira profissional em relação ao processo de alfabetização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, buscando na literatura a resposta para as seguintes questões: Quais elementos são vistos como obstáculos durante o período de inserção profissional de docentes que assumem turmas de alfabetização? Quais são as necessidades formativas para lidar com as dificuldades enfrentadas nos momentos iniciais da carreira docente? Como a universidade pode contribuir com a formação inicial, mais especificamente, de futuros professores alfabetizadores?

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se por uma investigação de caráter qualitativo a partir de uma revisão bibliográfica, que se caracteriza como um elemento fundamental para impulsionar o aprendizado, amadurecimento, avanços e novas descobertas na área do conhecimento (Pizzani *et al.*, 2012).

Em concordância com Bocatto (2006, p. 266),

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica.

Para Goldenberg (2005, p. 49), os dados de uma pesquisa qualitativa tem como objetivo uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais, que estão apoiados em um pressuposto de relevância do aspecto subjetivo da ação social, se contrapondo a estatística ao abranger fenômenos complexos e singulares.

Dadas as considerações acerca da abordagem qualitativa, este trabalho se constitui como uma pesquisa explicativa, investigando fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de determinados fenômenos (Gil, 2002, p. 42). Para o autor, é “[...] o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas”. Assim dizendo, se faz presente a discussão acerca das dificuldades encontradas por professores que assumem turmas de alfabetização no início da carreira profissional e quais caminhos formativos são possíveis de serem percorridos, para uma entrada mais preparada no exercício da prática docente.

Para o levantamento de dados fez-se uso da biblioteca virtual Portal de Periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), buscando por artigos na área de Ciências Humanas e de produção nacional a partir do conjunto de palavras-chave “alfabetização” e “formação inicial”, com um recorte temporal de 2018 a 2024. A partir da filtragem foram encontrados 56 artigos, dos quais 7 destes foram designados para o aporte teórico da pesquisa. Os mesmos foram sendo delimitados a partir do título e leitura do resumo, que deveria

estar alinhado com o tema e os objetivos da pesquisa: o campo do saber voltado para alfabetização e formação de professores, tratando acerca das dificuldades relacionadas ao processo de alfabetização que professores se defrontam no início da carreira profissional. Foram descartados escritos que discutiam a respeito de áreas do conhecimento específicas, como Química, Matemática e Geografia, por exemplo.

Além disso, os dados foram coletados e analisados a partir das contribuições de teóricos relevantes nas respectivas áreas do conhecimento, como Nóvoa (2009; 2017), Gatti (2008; 2010), Huberman (2000), Marcelo (2009) e Veenman (1988) para considerações acerca da formação de professores e Soares (2004; 2009) para as contribuições a respeito da alfabetização, servindo deste arcabouço teórico para o desenvolvimento e fundamentação da pesquisa.

Após a coleta e análise de dados, os artigos foram registrados em uma tabela e, posteriormente, fichados a partir de uma leitura completa, resgatando suas principais ideias e dialogando com os objetivos da pesquisa, que buscam desvelar as dificuldades enfrentadas por professores iniciantes que assumem turmas de alfabetização, e os caminhos assumidos no enfrentamento dos desafios postos pela complexidade da alfabetização.

Os dados serão analisados a partir de seu conteúdo (Franco, 2007), buscando compreender e conhecer o que está implícito nas palavras, perpassando pelas seguintes etapas: a organização dos dados por meio de fichamentos, codificação, na qual os resultados brutos ganham significados e, por último, a categorização que consiste em classificar por temas a partir dos objetivos elencados nesta pesquisa.

3 ANÁLISES E DISCUSSÕES

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à preparação de profissionais capazes de assumir um amplo conjunto de pretensões formativas, buscando que exerçam

[...] funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006, p. 1)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de Maio de 2006 definem princípios e condições de ensino e aprendizagem, bem como planejamento e avaliação pelos sistemas de ensino (Brasil, 2006). São atribuídos aos docentes uma variedade de tarefas, conferidas desde a participação na gestão de instituições de ensino, até o trabalho desenvolvido em sala de aula a partir de práticas educativas que devem englobar dimensões éticas, físicas, cognitivas, culturais e sociais, previstas no Art. 6º (Brasil, 2006).

Apoiando-se na Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de Maio de 2006, Art. 5º, os egressos devem: atuar na educação e cuidado de crianças de 0 a 5 anos, bem como no desenvolvimento das crianças no Ensino Fundamental, promovendo a aprendizagem em diversos níveis do processo educativo; ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação a partir da interdisciplinaridade, além de fazerem uso das tecnologias de informação e comunicação; desenvolver um processo de cooperação entre escola, família e comunidade; demonstrar consciência acerca da diversidade e identificar problemas educacionais e socioculturais, buscando colaborar na superação de discriminações étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, etc; trabalhar em equipe e participar da gestão escolar, cooperando no acompanhamento e avaliação de projetos pedagógicos e programas educacionais; desenvolver pesquisas que dizem respeito a realidade sociocultural dos alunos, como também sobre práticas e organização do trabalho pedagógico; bem como utilizar-se de instrumentos para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos (Brasil, 2006).

Mais recentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura e cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados de segunda graduação) por meio da Resolução CNE/CP nº 04, de 29 de maio de 2024, afirma que

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Escolar Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício das funções de magistério na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância, Educação Escolar Quilombola e Educação Bilíngue de Surdos), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger mais de um campo específico e/ou interdisciplinar (Brasil, 2024, p.1).

Gatti (2010) corrobora com a discussão acerca da abrangência que caracteriza os cursos de graduação em Pedagogia, apontando a complexidade curricular e as amplas atribuições que o qualificam, impondo uma dispersão disciplinar em relação ao tempo de duração e carga horária, desenvolvendo entraves para o desenvolvimento da matriz curricular.

Assim, o curso de Licenciatura em Pedagogia contempla uma ampla atuação em diversas modalidades da educação, atuando no processo de alfabetização não apenas de crianças em etapas distintas, mas também de jovens e adultos. Nesta perspectiva, Gonçalves *et al.* (2023, p. 3) nos alerta sobre os conhecimentos e saberes específicos para atuar de forma significativa no processo de alfabetização, e classificam a formação inicial como,

[...] o lugar onde o professor alfabetizador acessa e constroi conhecimentos teóricos e teórico-metodológicos específicos para o desenvolvimento do exercício pedagógico em classes de alfabetização.

Para Sopelsa *et al.* (2023, p. 6), a formação para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental se dá por uma formação específica, “[...] que exige do egresso uma compreensão de todas as facetas condicionantes do complexo processo de alfabetização”. Em concordância com Verdam e Avelino (2021), que certificam o papel fundamental do professor alfabetizador na vida dos educandos dentro da

escola, esses docentes atuam como motivadores e gestores da aprendizagem, orientando, alfabetizando, ensinando a ler, escrever, reconhecer palavras, sílabas e sons.

Os professores carregam consigo uma grande responsabilidade: garantir a aprendizagem do aluno de forma efetiva e significativa. Diante de todas essas demandas encarregadas ao docente, dúvidas, medos e incertezas surgem, não sendo incomum que professores iniciantes não se sintam capacitados para atuação em classes de alfabetização no início da carreira docente. Sopelsa *et al.* (2023) trazem em sua pesquisa um cenário significativo de estudantes de Pedagogia que optam por atuar em ambientes como a Educação Infantil, por exemplo, ocasionando um afastamento em relação ao trabalho com determinada faixa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que ocorre devido a falta de acompanhamento em seus primeiros anos de docência, que demanda por parte da coordenação pedagógica uma atenção diferenciada em relação às necessidades específicas deste período.

Ao analisar artigos produzidos por Mota *et al.* (2022), Sopelsa *et al.* (2023), Castro e Teixeira (2019) e Moura e Guarnieri (2019), as autoras trazem em suas pesquisas apontamentos referentes às dificuldades que professores iniciantes na carreira docente enfrentam ao assumirem turmas de alfabetização:

- a) Insuficiência de conhecimentos sobre práticas de alfabetização decorrente de lacunas na formação inicial do docente;
- b) Responsabilização do professor iniciante pelos (maus) resultados na alfabetização;
- c) Heterogeneidade de turmas de alfabetização;
- d) Falta de apoio da coordenação pedagógica;
- e) Classes numerosas;
- f) Inflexibilidade curricular a partir do uso de apostilas e livros didáticos.

3.1 INSUFICIÊNCIA DE CONHECIMENTOS SOBRE PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL

Castro e Teixeira (2019) mencionam que professores iniciantes, ao assumirem turmas de alfabetização, desconhecem de saberes primordiais para a tarefa de

alfabetizar, pois não detém de habilidades e conhecimentos específicos sobre o processo de aprendizagem. As autoras trazem que esses docentes,

Em maioria não reconhecem as regras de funcionamento e propriedades do referido sistema, desconhecem os pressupostos metodológicos para fundamentar formas de alfabetizar e, como já mencionado, não apresentam conhecimentos sólidos para sistematizar a alfabetização de modo a favorecer que os aprendizes se tornem usuários da língua materna com autonomia (p. 96).

Moura e Guarnieri (2019) também indicam em sua pesquisa a falta de conhecimento sobre os métodos de alfabetização por professoras iniciantes, sinalizando um despreparo e “[...] carência de conteúdo no que diz respeito ao objeto de conhecimento — leitura e escrita —, especificamente quando se é professora iniciante na alfabetização” (2019, p. 1009), inaptidão essa apontada como advinda de um repertório limitado durante o curso de Licenciatura em Pedagogia, o que causou uma fragilidade na compreensão do sentido da alfabetização, enfatizando esses traços na prática em sala de aula.

Observa-se pouca sistematização entre os conhecimentos teóricos e práticos por parte das disciplinas voltadas para a alfabetização, gerando lacunas na formação inicial nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, característica essa que dificulta a ação voltada para práticas de alfabetização e letramento, tendo em vista a ausência de uma base de conhecimentos específicos na formação do professor alfabetizador, bem como a abordagem superficial e “[...] sem uma reflexão aprofundada dos processos que envolvem as hipóteses de escrita e os conhecimentos nessa fase de desenvolvimento.” (Mota *et al.* 2022, p. 9).

Além disso, o curso de Pedagogia conta com um currículo diversificado, onde oferece um variado conjunto de atribuições, comprometendo a qualidade dos cursos, que desenrola-se em algumas lacunas na formação do professor (Mota *et al.*, 2022), formando, a partir desta abrangência, professores a partir de um currículo generalista (Piccoli, 2015). Pimenta *et al.* (2017, p. 24) evidenciam essa dispersão na formação do pedagogo, pois ao entrar para atuar como docente na Educação Básica com essas fragilidades durante o processo formativo, estes profissionais

[...] dificilmente estarão em condições de conduzir processos de ensinar e de aprender que contribuam para uma qualidade formativa

emancipatória de todas as crianças, jovens e adultos que frequentam os anos iniciais da educação básica.

A insegurança e carência de conhecimento do docente em relação a sua prática desencadeia uma submissão à opinião de profissionais com mais anos de experiência, além da preocupação com o domínio do conteúdo, o que faz com que o professor perpassasse por diversos modelos de ensino e, dessa forma “[...] 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.” (Moura; Guarnieri, 2019, p. 1011).

Ao abordar lacunas na formação inicial de professores no que concerne à prática educativa dos anos iniciais, Barreto (2015) afirma que os cursos de Pedagogia,

[...] não estariam dando conta de capacitar os professores no que se refere a tarefas básicas que têm de enfrentar os docentes no cotidiano da escola e que, no mínimo, se esperava que fossem atendidas pela formação inicial. (p. 698)

Devido a um afastamento do cotidiano escolar, professores do Ensino Superior, em disciplinas de alfabetização e letramento não trazem uma relação dialética entre os conhecimentos teóricos e práticos, conduzindo a disciplina através de um discurso de cunho teórico. Muitas vezes os estudos teóricos realizados durante o período da formação inicial, apesar de compor saberes importantes para a formação, pouco se aproximam das experiências e impasses que são vivenciados no cotidiano da sala de aula, gerando um sentimento de insegurança na prática docente do professor e um apagamento da presença da cultura do magistério na universidade, “imperando a rotina e repetição mecânica das estruturas tradicionais de formação e das disciplinas” (Gatti, 2008, p. 246), desconhecendo condições concretas da escola como ambiente social.

A partir dos estudos realizados por Zacharias-Carolino *et al.* (2023), fundamentando-se na análise de prática de uma professora alfabetizadora, a formação inicial surge com uma influência direta acerca das práticas realizadas em sala de aula, enfatizando sua importância quando afirma que

[...] experiências advindas do início de minha formação influenciam em minha prática diária, mesmo que de modo inconsciente, tal como nas formas de organização de meu trabalho, e isso articula-se à importância de uma boa formação de base. (p. 9)

A relevância de uma formação inicial íntegra é crucial na medida em que auxilia professores iniciantes a planejarem atividades, realizarem registros e organizarem seu trabalho pedagógico, construindo uma identidade docente (Zacharias-Carolino *et al.* 2023).

Há pouca articulação entre a escola e a universidade, sendo necessário superar a dicotomia entre teoria e prática. É fundamental que os cursos de Licenciatura em Pedagogia invistam em questões que dizem respeito às tarefas voltadas para os docentes em sala de aula, inclua a participação mais efetiva dos professores da educação básica na formação de seus pares (Sarti, 2020), para que possam compreender melhor as práticas de alfabetização, elaborando estratégias ao processo de aquisição da leitura e escrita, consigam realizar um planejamento abarcando conteúdos, organização do espaço, seleção de materiais adequados, entre outros aspectos que envolvem a ecologia da sala de aula (Tardif, 2010). Há estudos que apontam esses impasses da formação inicial, como Moura e Guarnieri (2019), que trazem a importância da formação continuada para o conhecimento específico de professores alfabetizadores, mas também pontuam a respeito da antecipação e revisão do currículo voltado para o alfabetizar e letrar. Igualmente, Mota *et al.* (2022) dialogam com a necessidade de se repensar a formação oferecida nos cursos de Pedagogia, tanto presencial quanto na modalidade a distância.

Castro e Teixeira (2019, p. 91) também apontam a necessidade de um investimento no percurso formativo e nas condições que acometem a atuação do docente, buscando “[...] a defesa pela revisão da formação inicial e a garantia da formação continuada”, almejando viabilizar aos professores vivências necessárias para a condução de sua prática de forma investigativa e reflexiva. Gonçalves *et al.* (2023) compreendem a necessidade de um ampliamiento de disciplinas trazidas durante a formação inicial para possibilitar a experiência direta com a alfabetização e trazendo perspectivas de como ela poderia ser trabalhada no cotidiano escolar.

Em paralelo, Sopelsa *et al.* (2023) argumentam que é passível de se pensar possibilidades de apoio e incentivo à atuação por parte das universidades em

relação a professoras que estão iniciando a carreira docente na alfabetização, construindo pontes que acompanhem esse percurso inicial através de Grupos de Estudos e Pesquisas, Programas e Projetos de Extensão, compreendendo que esse período é decisivo para a permanência desses docentes na educação e constituição como alfabetizadores, buscando “[...] políticas públicas em âmbito local e nacional, que possibilitem ações sistematizadas e contínuas de apoio às iniciantes em sua inserção na alfabetização.” (Sopelsa *et al.*, 2023, p. 20). Franco (2019, p. 98) também colabora, ao dizer que a formação continuada deve

[...] integrar vida e formação; articular a pessoa do professor às circunstâncias de seu trabalho e profissão, de forma crítica e integrada; criando condições de vivências formativas que permitem o autoconhecimento; a auto formação; os processos de identidade e profissionalização docente.

A formação continuada concebe uma possibilidade formativa crucial para docentes que estão iniciando a carreira docente. Romanowski e Martins (2010) caracterizam a formação continuada como um dos elementos constitutivos do desenvolvimento profissional, complementando a formação inicial.

Com fundamentos nos caminhos apontados para trabalhar a insuficiência de conhecimentos sobre práticas de alfabetização de professores iniciantes busca-se uma formação inicial e continuada mais sólida e consolidada, que deve oferecer melhorias e “[...] subsídios aos docentes iniciantes, capazes de facilitar os primeiros anos de atuação, oferecendo boas situações de aprendizagem e a reflexão das práticas [...]” (Mota *et al.*, 2022, p. 14), sendo essas um meio central para a superação das dificuldades que permeiam as dificuldades na prática docente.

André (2012) sugere programas de iniciação à docência como uma estratégia de acompanhamento e capacitação desses profissionais, buscando um processo contínuo de desenvolvimento profissional. A autora estabelece que

Reconhecer que a formação para a docência não se encerra na conclusão dos cursos de licenciatura, mas deve prosseguir ao longo da carreira, é um passo importante para que o iniciante não desanime diante das dificuldades e possa buscar os instrumentos e apoios necessários, sejam eles colegas mais experientes, ex-professores da universidade, ações oferecidas na escola ou em outros espaços formativos (p. 5).

Ofertar aos futuros professores uma formação inicial e contínua de qualidade acarreta em proporcionar aos mesmos uma segurança em relação a sua atuação no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que trata-se de um processo complexo e diferenciado.

Nesse sentido, Nóvoa (2017) colabora ao dizer que se faz necessário um *continuum*, reforçando a necessidade de se pensar na formação inicial entrelaçada com a indução profissional e formação continuada.

3.2 OS PROFESSORES INICIANTES E A RESPONSABILIZAÇÃO PELOS (MAUS) RESULTADOS NA ALFABETIZAÇÃO

Marcelo (2009) em sua pesquisa aponta que durante o período de transição de estudantes a docentes, os professores buscam adquirir conhecimentos profissionais, ensinando ao mesmo tempo em que se aprende a ensinar. Tendo em vista esse período de inserção à docência como um período de descobertas e sobrevivências (Huberman, 2000), o docente assume responsabilidades com o currículo, planejamento do ensino e desenvolvimento de sua identidade profissional.

A cobrança de professores em relação a prática docente e sua eficácia fica evidente nos estudos de Mota *et al.* (2022), que levantam as inseguranças e medos dos docentes, que ao mesmo tempo buscam

[...] a motivação necessária para continuar desempenhando o seu trabalho em um processo desconhecido de tentativas e erros em que também busca consolidar o próprio percurso profissional (p. 11).

Sopelsa *et al.* (2023) indicam que apenas o fato de serem iniciantes na profissão já se torna um desafio para o desenvolvimento da autoconfiança, pois os professores se questionam se realmente estão preparados para conduzir o processo de iniciação da leitura e da escrita. Moura e Guarnieri (2019) mencionam que essa preocupação com o domínio do conteúdo provoca uma experimentação de distintos modelos de ensino sem uma reflexão apropriada por parte do professor acerca de suas escolhas em um momento desafiador.

O medo de não atingir os alunos, de não “realizar um bom trabalho” e a dúvida que se gera ao questionar se eles conseguirão aprender, são apontados por Mota *et al.* (2022) como causadores dessa cobrança interna enfrentadas por

professores alfabetizadores, no início da carreira docente. Evidencia-se a “insegurança e cobrança interna em realizar um trabalho com qualidade, porém sem as condições objetivas necessárias” (Mota *et al.*, 2022, p. 11).

Sopelsa *et al.* (2023) também apontam em seus estudos o sentimento de insegurança das professoras em relação às famílias, que sentem uma “[...] certa hesitação com relação ao seu trabalho” (p. 15), tendo em mente que são docentes recém-formadas e ingressantes na profissão. Da mesma forma, Mota *et al.* (2022) sinalizam em sua pesquisa a pressão sofrida por professoras alfabetizadoras iniciantes em relação a cobranças e expectativas da família, que querem acompanhar o avanço e resultados da criança no que se refere a aprendizagem da leitura e escrita. Dando importância a alfabetização como um processo singular a cada educando, trazendo à tona a heterogeneidade como uma característica relevante dentro de classes de alfabetização, as exigências das famílias em ver os resultados do trabalho desenvolvido pelas professoras é tido como um desafio.

Diante desta complexidade, a realidade que o docente encontra ao adentrar na sala de aula impacta diretamente na visão que os mesmos têm da profissão e, em função disso, urge a necessidade de se repensar como esses professores estão sendo inseridos na docência, visto que ao abranger suas demandas formativas, incorporadas a partir de boas situações de aprendizagem, as mesmas podem atuar como favorecedoras da confiança e desenvolvimento profissional docente.

Observa-se que o acompanhamento e apoio aos primeiros anos da docência do professor deve ser um movimento contínuo e não uma ruptura entre formação inicial e atuação profissional (Sopelsa *et al.*, 2023), dando importância às necessidades e características desse período, onde o docente se depara com a realidade escolar cotidiana, que exige habilidades para além dos conhecimentos específicos do conteúdo. Nóvoa (2009, p. 6) defende essa ideia, sugerindo uma formação a partir de “[...] lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente”.

3.3 HETEROGENEIDADE DE TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO

Dourado (2017, p. 25) salienta o fenômeno da heterogeneidade como “[...] inerente ao próprio processo de ensino e aprendizagem, independentemente da

forma organizacional do sistema educacional”, evidenciando que os alunos têm diferentes ritmos de aprendizagem, não aprendendo da mesma maneira. Mainardes (2008, p. 13) corrobora com essa afirmação quando acentua que

[...] a heterogeneidade que caracteriza a sala de aula é um conceito abrangente. Envolve a diversidade de habilidades cognitivas dos alunos, estilos e ritmos de aprendizagem, fatores sócio-econômicos e familiares, influências culturais e étnicas, influências de gênero, valorização da aprendizagem pelo aluno e pela sua família, confiança em si e desejo de aprender, entre outros aspectos. Essa diversidade constitui a riqueza da sala de aula e as múltiplas possibilidades de interações sociais e mediações sociais e pedagógicas.

A heterogeneidade do grupo de crianças em relação ao processo de aprendizagem surge como um obstáculo em turmas de alfabetização. Este aspecto é um desafio não apenas para iniciantes na docência, pois, de acordo com Sopelsa *et al.* (2023), preocupa professores independentemente do seu tempo de experiência, onde são necessários conhecimentos que sejam capazes de lidar pedagogicamente diante da aprendizagem, que ocorre em diferentes ritmos dentro deste processo. Marreiros (2011, p. 51-52), coloca que

Uma vez que cada criança aprende de forma diferenciada, é necessário que o professor tenha conhecimento das várias metodologias e das reais necessidades de seus alunos para ajudá-los em sua aprendizagem.

Entretanto, sendo este um fator que desafia docentes que atuam há mais tempo, professores em início de carreira encaram essas particularidades como um desafio maior.

Atuar em classes de alfabetização, pensando a partir da heterogeneidade, requer do professor

[...] uma formação que fundamente teoricamente os conteúdos, a metodologia e as formas de avaliação, provendo-o de todo o conhecimento necessário para desenvolver uma prática pedagógica que leve em consideração o tempo de aprendizagem de cada aluno e garanta o atendimento às suas necessidades individuais (Santos; França, 2022, p. 2).

Tendo em vista que cada indivíduo aprende a partir de formas e ritmos diferentes, o professor alfabetizador deve realizar um trabalho de forma individual e

minuciosa, visando compreender como os alunos estão em relação à leitura e escrita e, para isso, se faz necessário o conhecimento em relação às fases da alfabetização, que se caracterizam em: Pré-Silábica, Silábica (dividindo-se em com e sem valor), Silábica-Alfabética e Alfabética. Beza e Casagrande (2019) apoiam-se nas concepções teóricas de Ferreiro e Teberosky (1999) para apresentarem as hipóteses da escrita, descritas a seguir:

O primeiro momento se dá pela hipótese pré-silábica, onde o registro não é realizado pela criança com intenção sonora. A criança passa pela fase dos grafismos primitivos, garatujas, letras e números sem perceber a relação entre escrita e fala, além de buscar a utilização de seu próprio repertório como referência para quantidade de letras ou realização de uma escrita fixa, valendo-se das letras do seu próprio nome.

A hipótese silábica define o período em que a criança passa a descobrir que a escrita simboliza a fala, passando a representar cada sílaba por uma letra, podendo haver ou não valor sonoro na escrita, o que separa esta hipótese em dois níveis: com e sem valor. Beza e Casagrande (2019) discutem que o silábico sem valor não necessita estar em conciliação com o significado sonoro da palavra. Em contrapartida, o com valor deve trazer um significado sonoro, apoiando-se inicialmente através das vogais.

Na fase silábica-alfabética, a criança passa a empregar mais letras durante a escrita, aproximando-se do princípio alfabético, manipulando consoantes e utilizando mais de uma letra nas sílabas. Denomina-se como uma transição entre hipótese silábica e alfabética, pois “[...] ora a criança utiliza-se de uma escrita baseada por valores sonoros - uma letra por sílaba - ora a criança representa esta escrita por meio da grafia convencional.” (Beza; Casagrande, 2019, p. 264), sendo possível ressaltar que durante esta fase ainda há conflitos na escrita.

A última hipótese trazida é a alfabética, tendo como característica a utilização de todos os sons representados por uma letra escrita, mostrando que a criança já compreendeu o sistema de escrita. Apesar disso, ainda pode haver dificuldades no domínio da ortografia, como apontado por Beza e Casagrande (2019, p. 264), a partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), que durante este período ela compreende o sistema de escrita e

[...] já reproduz corretamente os fonemas e consegue distinguir letras, sílabas, palavras e frases, mas ainda pode ocorrer algum erro ortográfico, na grande maioria causado pela aparência do som de cada letra, como S/SS, X/CH” (Beza; Casagrande, 2019, p. 264).

Para Lima e Cândido (2018) é indispensável que o educador reconheça em qual nível da alfabetização seus alunos se encontram e realize um acompanhamento detalhado, traçando estratégias e propostas que condizem com a situação, encontrando “[...] meios para sobrepujar as barreiras que impeçam os alunos de adquirir a competência leitora” (p. 8).

Para lidar com o desafio da heterogeneidade presente durante o processo de alfabetização, o docente deve organizar diferentes estratégias de aprendizagem considerando a gama de conhecimentos prévios que os alunos trazem em sua bagagem, com o intuito de que todos possam avançar mediante a aquisição da leitura e da escrita. Teixeira e Bernardelli (2017) fortalecem essa ideia afirmando a importância do planejamento de atividades que sejam capazes de atender as necessidades particulares de cada aluno e, para isso, o educador deve

[...] dominar os objetos de ensino, conhecer o que os alunos sabem, o que necessitam descobrir e quais atividades podem ajudar a compreender os diferentes conhecimentos que cada um possui do objeto (Teixeira e Bernardelli, 2017, p. 170).

A partir disso, o docente deverá desenvolver um trabalho voltado para diferentes formas de mediar o objeto da aprendizagem, oportunizando diferentes formas de intervenção e valorizando “[...] conhecimentos prévios dos alunos e a análise de seus erros como indicadores constitutivos de seu desenvolvimento cognitivo e suas hipóteses de aprendizagem” (Teixeira; Bernardelli, 2017, p. 173).

Dessa forma, Soares (2004, p.15-16) defende que

[...] não há *um* método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de crianças, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica.

Assim, cabe ao docente buscar diferentes métodos e estratégias de ensino que venham ao encontro de seu aluno, visando a aprendizagem e desenvolvimento no processo de alfabetização e letramento.

3.4 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E OS PROFESSORES INICIANTES

Sopelsa *et al.* (2023) menciona que o início da profissão docente qualifica-se como um momento novo, onde as professoras trazem grandes expectativas e desejos de aprendizagem. O coordenador pedagógico tem um papel significativo ao planejar e efetivar processos que se relacionam com o desenvolvimento da escola, o que faz com que ele assuma um papel muito importante no desenvolvimento profissional de professores e na efetivação do “aprender a ensinar” (Castro; Farias, 2024, p. 6).

Nos últimos anos, mudanças significativas foram ocorrendo no que diz respeito a visão das funções assumidas pelo coordenador pedagógico, que passaram de relações burocráticas e administrativas para um profissional atuante “[...] no apoio, acompanhamento e formação dos professores.” (Castro; Farias, 2024, p. 4). Ao se tratar de um profissional de formação, o coordenador encara dificuldades ao executar processos formativos no ambiente escolar, considerando a quantidade de funções a ele atribuídas, bem como a precarização do trabalho, problemas pessoais e falta de formação (Castro; Farias, 2024).

No entanto, o apoio pouco estratégico por parte da coordenação pedagógica, além da sensação de isolamento se dá como uma barreira a ser enfrentada por docentes iniciantes, o que torna esse percurso solitário e fragilizado, além de colocar “[...] barreiras para que mudanças tão almejadas aconteçam na alfabetização.” (Sopelsa *et al.*, 2023, p. 19). Nas pesquisas de Príncipe e André (2019), as autoras sinalizam que grande parte das dificuldades encontradas no exercício docente se manifestam a partir da forma da organização escolar e das condições de trabalho oferecidas aos professores, que pouco corroboram para o desenvolvimento profissional.

Sampaio e Stobäus (2015) indicam que a realidade escolar é pouco cooperativa e tende à práticas individualistas. Nesta mesma perspectiva, Marcelo (2009) afirma que os professores estão enfrentando sozinhos a tarefa do ensino, o que acaba por privá-los da estimulação do trabalho pelos colegas, não recebendo o apoio necessário ao longo da carreira.

Almeida *et al.* (2020, p. 7) identifica a falta de apoio da instituição escolar

elencando algumas lacunas, que se compreendem em:

[...] questões burocráticas, orientações básicas de acolhimento na escola, orientações e acompanhamento pedagógico, trabalho coletivo/colaborativo, relação com a família etc.

Contudo, o ambiente escolar é colocado por Nóvoa (2009) como um espaço e lugar de formação de professores, que deveria fomentar trocas e partilhas de conhecimentos profissionais, buscando a consolidação de parcerias tendo em vista a reflexão acerca do trabalho docente realizado, propiciando desenvolvimento ao longo da carreira docente.

Para Mota *et al.* (2022, p. 15), os sistemas de ensino trazem “[...] demandas para as quais as docentes iniciantes não estão preparadas, mas não oferece o apoio e orientação necessários para o atendimento dessas atribuições”. O isolamento e falta de incentivos ofertados durante a iniciação profissional desses professores interferem diretamente no trabalho desenvolvido, o que dificulta situações de aprendizagem significativas durante os primeiros anos de exercício da docência.

Para o enfrentamento dessa adversidade, a organização de tempos e espaços que possibilitem a troca de experiências entre os professores e o auxílio aos dilemas da prática profissional é fundamental, projetando o crescimento de toda a equipe pedagógica e o acolhimento a quem está iniciando (Sopelsa *et al.*, 2023), buscando “[...] assegurar que os professores entrem no ensino acompanhados por outros que podem ajudá-los” (Marcelo, 2009, p. 127).

Para mais, Almeida *et al.* (2020) trazem como possibilidade a escola como um espaço favorável e receptivo que deve oferecer aos professores iniciantes informações relevantes sobre seu funcionamento, criar espaços de discussões de cunho reflexivo aos professores, além de assumir o processo de formação de docentes iniciantes a partir de uma construção que seja coletiva e contínua, utilizando-se de reuniões pedagógicas para o atendimento de necessidades formativas e promovendo o acolhimento e socialização dos docentes durante seu período de inserção. Nascimento *et al.* (2024, p. 8) destacam a importância do trabalho colaborativo no espaço escolar, buscando

[...] promover a reflexão coletiva, a construção conjunta dos conhecimentos profissionais e a busca de soluções para os

problemas do cotidiano, numa perspectiva que favoreça o desenvolvimento profissional.

O coordenador pedagógico, a partir de sua função profissional formadora ao desenvolver práticas de indução, se dá como um membro primordial no acolhimento ao professor iniciante. Castro e Farias (2024, p. 8) retratam o conceito de indução docente a partir de

[...] processos formativos de apoio sistematizado ao docente, em situação de inserção profissional, na condição de iniciante. Compreendemos tais processos como fundamentais para a consolidação na carreira e materialização dos conhecimentos e competências profissionais adquiridos na formação inicial.

Castro e Farias (2024) sinalizam que o coordenador é capaz de enxergar as necessidades formativas do docente, colaborando para a criação de possibilidades que possam contemplar suas dificuldades no contexto profissional, realizando a articulação do trabalho coletivo entre os professores (Nascimento *et al.*, 2024), trazendo perspectivas que contribuem significativamente para que o educador se sinta acolhido, desenvolvendo percepções positivas acerca do trabalho docente, atuando

[...] na formação, articulação, integração, apoio, transformação e acompanhamento de todos os profissionais da escola, em especial dos professores em inserção na carreira (Castro; Farias, 2024, p. 6).

Nesse sentido, o coordenador pedagógico fortalece e contribui com a constituição da identidade do professor no início da carreira (Castro; Farias, 2024), implementando dispositivos de indução que surgem como estratégias formativas que acompanham o professor iniciante e refletem em sua prática pedagógica nos primeiros anos de atuação.

À vista disso, o acolhimento do coordenador pedagógico no início da carreira é crucial, considerando as primeiras experiências no início da carreira como fatores determinantes da permanência na docência.

3.5 CLASSES NUMEROSAS

Príncipe e André (2019) tratam a questão da atribuição de classes como um ponto central das condições de trabalho que acometem professores iniciantes e atuam como limitadoras do desenvolvimento profissional. As autoras pontuam que o trabalho docente em diferentes modalidades exigem diferentes domínios de conteúdos e estratégias de ensino, como na alfabetização, por exemplo, período singular dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os obstáculos são aparentes para professores alfabetizadores iniciantes em relação à quantidade de crianças na sala de aula, fazendo com que o trabalho se torne muito mais desafiador quando há um número elevado de educandos em uma turma de alfabetização para apenas um professor, que deve atender a demanda de todos os alunos em diferentes níveis da alfabetização, articulando a interação entre professor e aluno de maneira individual e coletiva, demandando grande manejo de gestão de classe (Sopelsa *et al.*, 2023).

Para docentes que desejam atuar na alfabetização, Sopelsa *et al.* (2023, p. 16) confere que “[...] iniciar na profissão se deparando com uma turma de 28 crianças se torna bastante desafiador e, por vezes, desmotivador”. A heterogeneidade é um fator presente durante este momento e que desafia professores iniciantes na alfabetização, que devem buscar novas metodologias e estratégias, que sejam capazes de abarcar as necessidades de todos os alunos, trazendo atividades diferenciadas e que possam ser respondidas de diferentes formas em relação aos níveis de conhecimento dos alunos, almejando atender e respeitar o ritmo de aprendizagem de cada um, de forma singular (Teixeira; Bernardelli, 2017).

3.6 APOSTILAS E LIVROS DIDÁTICOS: UMA QUESTÃO PARA REFLEXÃO

A literatura acadêmico-educacional vem alertando sobre as consequências para a ação pedagógica do uso de materiais apostilados. A ação docente acaba por ser excessivamente direcionada e limitada, não havendo uma flexibilidade para que o professor desenvolva os conhecimentos adquiridos na formação inicial. Essa rigidez colocada aos professores em relação ao cumprimento de apostilas e livros é

posto por Sopelsa *et al.* (2023) como uma característica atual muito presente especialmente em escolas particulares, porém há muitas redes públicas de ensino que atualmente assumem esse tipo de material. Os estudos de Adrião *et al.* (2009) apontam esse crescimento contratual entre setor público e privado no Brasil a partir da compra de materiais apostilados e aquisição dos chamados “sistemas de ensino”, vinculando o direito à educação e qualidade de ensino à “[...] lógica do lucro e padronização/homogeneização de conteúdos e currículos escolares como parâmetro de qualidade.” (Adrião *et al.*, 2009, p. 807).

Para mais, devido ao cumprimento de apostilas e livros em um curto período de tempo, o uso de jogos e outros materiais imprescindíveis para o processo de alfabetização acabam sendo deixados de lado pelos docentes.

Em relação ao uso de jogos aliados à alfabetização, Lucca e Osti (2019) compreendem a importância dos jogos como mobilizadores da aprendizagem para a alfabetização no trabalho escolar, pois os mesmos trazem um contexto mais significativo para o aluno, estimulando seu interesse. As autoras certificam que os jogos de alfabetização, que envolvem músicas, parlendas e trava-línguas, por exemplo, possibilitam “[...] trabalhar com este interesse infantil pela linguagem, considerando o aspecto lúdico, e como um meio de enriquecer as experiências infantis com a linguagem” (p. 131).

Ao trabalhar com jogos na alfabetização, a criança é capaz de ampliar seu vocabulário através das propriedades sonoras das palavras e a relação som e grafia, além do desenvolvimento da consciência fonológica. Lucca e Osti (2019) focalizam a necessidade de apresentar aos docentes principiantes maneiras em que estes recursos possam ser inseridos no dia-a-dia da sala aula, de forma que o planejamento do professor e as possibilidades de aprendizagem das crianças sejam abrangidas.

Mostra-se indispensável a construção de um ambiente alfabetizador para o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Teixeira e Bernardelli (2017, p. 175) constituem esse espaço como existente de

[...] uma cultura letrada, com livros didáticos e literários, textos digitais ou escritos em cartazes (calendário; quantos somos; aniversariantes; alfabeto e outros), ou seja, uma variedade de

escritos que circulam no ambiente escolar.

Sendo assim, apesar do trabalho pedagógico ser realizado a partir da utilização da rotina e outras atividades permanentes diversificadas, que podem corroborar com certo engessamento das práticas em sala de aula, é necessário um exercício de reflexão sobre a própria prática, que possibilite construir um espaço alfabetizador para além dos livros e apostilas exigidos pela escola.

Ademais, Silva e Nogueira (2015) destacam a importância de se pensar como os livros didáticos podem ser utilizados pelos professores de forma a reconhecer ajustes, modificações e recriações de propostas para o acolhimento de todos os educandos em suas pluralidades, pois o docente

[...] como autor de sua prática profissional, recria os instrumentos de trabalho, transforma as situações de ensino conforme observa as diferentes formas de participação dos alunos nas atividades propostas. (Silva; Nogueira, 2015, p. 130)

Ao considerar as singularidades de cada turma, diferentes propostas de intervenção condizentes com o contexto e realidade dos alunos podem ser trabalhadas para além de apostilas e livros didáticos. Em consonância com determinada concepção, Zacharias-Carolino *et al.* (2023, p. 10) afirma que

[...] como professora constantemente tenho que transformar o conhecimento do conteúdo de maneira que seja compreendido pelos estudantes de forma significativa, utilizando para isso diferentes estratégias didático-metodológicas, visando facilitar o aprendizado das crianças.

Assim, a complexidade da alfabetização demanda do professor a mobilização de saberes plurais (como saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais) articulados entre si durante a interação entre professor e aluno na ação pedagógica (Tardif, 2010). O trabalho interativo do professor, é uma ação que envolve o entrelaçamento entre esses saberes de ordens distintas, objetivando a aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos, sendo este o objetivo e a função social do trabalho docente.

3.7 ANÁLISE DA PRÁTICA COMO POSSIBILIDADE FORMATIVA

Ao traçar possíveis caminhos formativos voltados à ação pedagógica de professores alfabetizadores iniciantes, a proposição da análise de prática, a partir das contribuições de Zacharias-Carolino *et al.* (2023) no que concerne às ações de reflexão crítica (Ortiz, 2002; Smyth, 1992) são apontadas como ponto de partida para revisar e desenvolver saberes profissionais, ao compreender que o docente não realiza um trabalho técnico ou de especialista de disciplinas, mas um profissional do ensino capaz de mobilizar uma pluralidade de saberes durante o processo de ensino, o que o distingue das demais ocupações (Gauthier, 2013).

Como já estabelecido por Huberman (2000), o início da docência caracteriza-se a partir de “sobrevivências” e “descobertas”, sendo esse um período sensível ao professor, ocasionando distintas sensações, reflexões, redescobertas e ressignificações mediante ao processo de socialização profissional (Zacharias-Carolino *et al.*, 2023).

Wittorski (2014) sugere que a análise de práticas permite verbalizar práticas incorporadas à ação docente, permitindo analisá-las e ressignificá-las futuramente. Para mais, o autor assinala que

A análise das práticas permite não apenas identificá-las, mas também, pelo trabalho de troca coletiva, apreender suas tendências comuns, os princípios que as organizam, sendo estes últimos úteis para desenvolver outras práticas de retorno à situação profissional (p. 13).

A autora entende a análise da prática como dispositivo de formação, que se manifesta a partir de quatro ações expostas por Smyth (1992 apud Zacharias-Carolino *et al.*, 2023), determinadas por: descrever; informar; confrontar; e reconstruir. Ao descrever — *o que faço?* —, é necessário retratar determinada situação em que se quer analisar da forma mais fiel e detalhada possível, pois assim, a reflexão se tornará mais intensa; ao informar — *o que significa isto?* —, se faz fundamental encontrar significado em determinadas ações, analisando quais foram as motivações para a realização da aula, pensando com início do planejamento e realização da proposta em sala de aula; ao confrontar — *como me tornei assim?* —, é passível que se compreenda as causas de determinadas ações, momento em que o professor busca analisar como suas experiências anteriores o transformaram em quem ele é atualmente, compreendendo vivências escolares

primárias até trajetórias formativas; e ao reconstruir — *como posso fazer diferente?* —, o docente deve refletir possibilidades para rever a prática pedagógica, tencionando ao aperfeiçoamento de sua prática a partir do empenho pela busca de novas referências e embasamentos teóricos que o auxiliem nesta etapa (Zacharias-Carolino *et al.*, 2023; Tardin; Souza Neto, 2021).

A análise da prática busca o desenvolvimento profissional do docente, resgatando a prática pedagógica a partir de uma autorreflexão que favorece o relato de experiência como forma de conhecimento, revendo “[...] valores, crenças, representações, atitudes etc. [...]” (Tardin; Souza Neto, 2021, p. 9). Inúmeros saberes são mobilizados a partir da ação de análise da prática, pois a mesma oferece

[...] contribuições ao desenvolvimento do trabalho didático-pedagógico, proporcionando articulações entre a teoria e a prática e uma revisão crítica sobre o trabalho desenvolvido; ao mesmo tempo, constitui uma faceta do movimento de profissionalização docente (Zacharias-Carolino *et al.*, 2023, p. 13).

Ao decorrer dessa reflexão, o professor percorre experiências pessoais e trajetórias formativas (permeadas pelas vivências no espaço escolar como, formação inicial e estágios supervisionados, por exemplo) que influenciam nas formas de trabalho em sala de aula. Portanto, a análise de práticas se configura como um dispositivo formativo que se entrelaça conceitos teóricos integrados à prática, capaz de auxiliar o professor iniciante a lidar com os desafios, bem como contribuir com o seu desenvolvimento profissional ao longo de sua carreira.

4 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados obtidos foram de suma importância para o entendimento das principais dificuldades sentidas por professores alfabetizadores no início da carreira docente. A partir das análises realizadas, alguns obstáculos que permeiam o início da carreira para o professor alfabetizador foram identificados: a) insuficiência de conhecimentos acerca do alfabetizar proveniente de lacunas na formação inicial do docente; b) a responsabilidade ao professor iniciante pelos (maus) resultados na alfabetização, tendo em vista a mesma como um processo complexo; c) heterogeneidade das turmas de alfabetização, compreendendo a diversidade de hipóteses de escrita em que se encontram os alunos; d) acompanhamento pouco estratégico por parte da coordenação pedagógica, razão que interfere diretamente no trabalho dos professores iniciantes; e) classes numerosas, onde o professor busca atender a demanda de todos os alunos em diferentes níveis de escrita; e f) inflexibilidade do currículo a partir da exigência da utilização de apostilas e livros didáticos, limitando a prática a partir do uso de estratégias diversificadas e indissociáveis ao processo de alfabetização.

Ao delinear essas dificuldades, é possível ressaltar que vários desses obstáculos referem-se a lacunas na formação inicial dos pedagogos. No entanto, é importante destacar que há entre eles aqueles que dizem respeito às condições em que esses professores realizam seu trabalho. Assim, as possíveis soluções para as dificuldades incluem mudanças na formação, mas que não se reduzem a elas.

No que se refere especificamente a problemas na formação, tema central para este trabalho, o olhar para o professor iniciante e suas necessidades formativas surgiu como ponto de partida fundamental durante a pesquisa. Discutiu-se a necessidade de uma formação específica voltada para a prática do professor alfabetizador e como essa demanda pode ser inserida na docência durante a formação inicial e continuada (na ação profissional do docente), valorizando o processo formativo para a alfabetização. A partir disso, Rodrigues e Martiniak (2021, p. 9) acordam que

[...] a formação de professores é fundamental para uma prática alfabetizadora, que tenha clareza do sujeito, da sua história, do contexto social, ou melhor, que tenha clareza da prática social e das relações de poder que se situam a partir dela; é necessário ampliar

as possibilidades de formação de professores alfabetizadores no curso de Pedagogia; é preciso rever espaço e tempo da disciplina de alfabetização no curso de Pedagogia.

A atuação nos anos iniciais surge a partir da necessidade de uma formação específica, que traz à tona a importância de uma formação inicial que possibilite conhecimentos que são indissociáveis à prática alfabetizadora em sala de aula, proporcionando aos egressos vivências que colaborem para a condução da sua prática. A formação continuada também surge como possibilidade, buscando um acompanhamento ao professor iniciante, oferecendo acolhimento e subsídios formativos sobre sua prática, que facilite seu período de iniciação.

Além disso, explicita-se o apoio, acolhimento e acompanhamento pela coordenação pedagógica de modo articulado com o trabalho do corpo docente, que deve fomentar a socialização profissional entre os professores e sanar dúvidas do professor, garantindo que esse período de iniciação profissional e de construção da identidade docente seja profícua, amenizando os desafios enfrentados pela complexidade inerente à profissão.

Para mais, como caminho para lidar com adversidades a partir da heterogeneidade e classes numerosas, a utilização de atividades diversificadas e que levem em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, além do olhar minucioso e individual do professor em relação a propostas que sejam capazes de responder aos diversos níveis do conhecimento em que se encontram as crianças é crucial, buscando sempre a análise de sua prática como perspectiva de mudança e aperfeiçoamento.

Há uma pluralidade de contextos a serem pensados para além do ler e escrever dentro da alfabetização, considerando o ambiente cultural do aluno, os métodos e materiais didáticos a serem utilizados, além da formação adquirida pelo docente durante a formação inicial, compreendendo que os professores devem englobar todas as instâncias envolvidas neste processo, enfatizando que “nada pode escapar à curiosidade sutil dos educadores envolvidos na prática da alfabetização” (Marreiros, 2011, p. 52).

Compreender a responsabilidade do professor alfabetizador em garantir a aprendizagem e aquisição da leitura e escrita dos alunos implica em reconhecer que

se deve ter um olhar cuidadoso ao docente que está iniciando, garantindo possibilidades de formação, acompanhamento e parceria com outros professores, contribuindo para que seus primeiros anos de atuação sejam permeados, predominantemente, de boas práticas e situações reais de aprendizagem.

Este trabalho elucida o dispositivo de análise de prática como uma ferramenta que pode contribuir de forma significativa no enfrentamento dos desafios vivenciados pela docência, em especial, no início da carreira, pois traz a autonomia e a participação ativa do docente nas tomadas de decisões, como também permite produzir conhecimento sobre o seu próprio trabalho ao refletir de maneira crítica, colocando-o como protagonista na constituição de sua profissionalidade.

Por fim, a pesquisa contribuiu significativamente para o momento em que me encontro da minha formação e para o avanço das discussões sobre a temática, especialmente no contexto da formação de professores alfabetizadores, possibilitando a compreensão e reflexão acerca das dificuldades que este período traz aos professores iniciantes e como o mesmo deve ser acompanhado considerando suas necessidades formativas, esclarecendo como lidar com esses possíveis desafios sendo uma professora alfabetizadora, reconhecendo a alfabetização a partir de sua complexidade no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; BORGHI, R.; ARELARO, L. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TqddFL8VP9yMhBghcLpkXGg/?format=pdf>. Acesso em: 9 set. 2024.
- ALMEIDA, P. C. A. de; REIS, A. T.; GOMBOEFF, A. L. M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. e4152113, 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4152>. Acesso em: 20 ago. 2024.
- ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, 42 (145), 112–129, 2012. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/50>. Acesso em: 13 ago. 2024.
- BARRETO, E. S DE S. Políticas de Formação Docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20, n. 63, p. 679-701, jul./set, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6dBCYcmPwf9BM447tNpYpgR#>. Acesso em: 18 jul. 2024.
- BEZA, T. M.; CASAGRANDE, S. Os níveis de alfabetização em sala de aula, na concepção de Emília Ferreiro. **Saberes Pedagógicos** – Revista do Curso de Graduação em Pedagogia – UNESC, Criciúma, v. 3, nº1, janeiro/junho, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/pedag/article/view/4575>. Acesso em: 13 ago. 2024.
- BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Revista de Odontologia da Universidade da Cidade de São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em: https://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/setembro_dezembro_2006/metodologia_pesquisa_bibliografica.pdf. Acesso em: 16 jul. 2024.
- BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 01, DE 15 DE MAIO DE 2006**. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 11. Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 09 set. 2024.
- BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 04, DE 29 DE MAIO DE 2024**. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 26. Ministério da Educação, 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558>. Acesso em: 4 set. 2024.
- CASTRO, I. M. de S.; FARIAS, I. M. S. de. O coordenador pedagógico em face à indução docente na escola: dispositivos, conteúdos e desafios. **Revista Eletrônica**

de Educação, [S. l.], v. 18, 2024. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6472>. Acesso em: 10 set. 2024.

CASTRO, L.; TEIXEIRA, B. de B. A formação inicial para o exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental e a formação do professor alfabetizador. **Colloquium Humanarum**, v. 16, n. 1, p. 87–98, 9 mai, 2019. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2477/2715>. Acesso em: 18 jul. 2024.

DOURADO, V. C. de A. **Ensino ajustado à heterogeneidade de aprendizagens no “ciclo” de alfabetização**: práticas de professores experientes do 2º ano. Tese de Doutorado - Universidade Federal de Pernambuco, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/29600?mode=full>. Acesso em: 13 ago. 2024.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A.; MARTINS, C. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRANCO, M. A. S. Formação continuada de/para/com docentes: para quê? para quem? In: IMBERNÓN, F.; SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. (Org.). **Formação permanente de professores**: experiências ibero-americanas. São Paulo: Hipótese, p. 96-109, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7425101>. Acesso em: 2 ago. 2024.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 2ª edição: Liber Livro Editora, 2007.

GABARDO, C. V.; HOBOLD, M de S. Início da docência: investigando professores do ensino fundamental. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 85–97, 2018. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/48>. Acesso em: 31 ago. 2024.

GATTI, B. A formação de professores: seus desafios, a pesquisa e seus contornos sociais. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 17, n. 34, p. 241-252, 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/615>. Acesso em: 8 jul. 2024.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 set. 2024.

GAUTHIER, C. *et. al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. Editora Atlas, São Paulo: SP, 2002.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

GONÇALVES, I. B. de S.; SILVA, N. N. T. da.; SILVA, B. A. R. L. e.; SILVA, A. da. A formação do alfabetizador nos currículos dos cursos de Pedagogia de universidades públicas de Pernambuco. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 17, 2023. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5196>. Acesso em: 2 ago. 2024.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-78. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4955745/mod_resource/content/1/Huberman-m-o-ciclo-de-vida-profissional-.pdf. Acesso em: 8 jul. 2024.

LIMA, E. M da S.; CÂNDIDO, S, M. A heterogeneidade no processo de alfabetização – uma experiência com alunos do 2º ano do ensino fundamental. **Anais V CONEDU**. Campina Grande: Realize, 2018. Disponível em: https://mail.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA8_ID7157_03092018222403.pdf. Acesso em: 13 ago. 2024.

LUCCA, T. A. F de.; OSTI, A. Os jogos e o processo de alfabetização: relato de uma experiência da utilização deste recurso em sala de aula. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 11, n. 1, 2019. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/9203>. Acesso em: 21 ago. 2024.

MAINARDES, J. Escola em ciclos, Processos de aprendizagem e intervenções pedagógicas: Algumas reflexões. In: FETZNER, A. R. (org). **Ciclos em Revista**. v. 3, Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/282003840_Escola_em_ciclos_processos_de_aprendizagem_e_intervencoes_pedagogicas_algumas_reflexoes. Acesso em: 13 ago. 2024.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago. - dez, 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8>. Acesso em: 06 ago. 2024.

MARREIROS, R. S. A. **Dos métodos de alfabetização às práticas das professoras: um percurso a ser desvelado**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/213>. Acesso em: 9 jul. 2024.

MOTA, J. R.; ALMEIDA, P. C. A; AMBROSETTI, N. B. Desafios no processo de inserção profissional de professoras alfabetizadoras iniciantes. **Educação em Foco**, v. 27, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36166/24849>. Acesso em: 15 jul. 2024.

MOURA, T. A.; GUARNIERI, M. R. 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. Disponível em:

<https://www.semanticscholar.org/reader/09b3290804ef4aa5fb320d10df46f3d37ba6e161>. Acesso em: 9 jul. 2024.

NASCIMENTO, M. das G. C. de A.; SILVA, Y. R. de O. C. da.; COSTA, S. A. da. Inserção e indução profissional dos professores iniciantes/principiantes: estratégias formativas e papel dos coordenadores pedagógicos. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 18, 2024. Disponível em:

<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6479>. Acesso em: 10 set. 2024.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt#>.

Acesso em: 1 ago. 2024.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Lisboa, Portugal, 2009. Disponível em:

<https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:31ae829a-c8aa-48bd-9e13-32598dfe62d9/re35009por-pdf.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2024.

ORTIZ, H. M. O professor reflexivo: (re)construindo o “ser” professor. In: **Congresso de educação do movimento humanidade nova, educação a fraternidade: um caminho possível?**. Anais. Vargem Grande Paulista: Movimento Humanidade Nova, 2005. p. 1-9. Acesso em: 29 ago. 2024.

PICCOLI, L. Como formar um professor alfabetizador do curso de pedagogia? Discussões sobre a formação inicial nas Universidades Federais da Região Sul do Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**. Vitória, ES, v. 1, n. 1, p. 132-154, jan/jun, 2015. Disponível em:

<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/download/42/33>.

Acesso em: 30 jul. 2024.

PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C.; PEDROSO, C. C. A.; PINTO, U. de A. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades da formação do professor polivalente.

Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan-mar, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xXzHWK8BkwCvTQSy9tc6MKb/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 30 jul. 2024.

PIZZANI, L.; SILVA, R. C.; BELLO, S. F.; HAYASHI, M. C. P. I. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 53-66, jul./dez. 2012. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896/pdf_28.

Acesso em: 16 jul. 2024.

PRÍNCIPE, L.; ANDRÉ, M. Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 60-80, 2019. Disponível

em:

https://www.researchgate.net/publication/346965927_CONDICOES_DE_TRABALHO_NA_FASE_DE_INDUCAO_PROFISSIONAL_DOS_PROFESSORES. Acesso em: 20 ago. 2024.

RODRIGUES, S. A. M.; MARTINIAK, V. L. Formação inicial de professores alfabetizadores: mapeamento da produção acadêmica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, 2021. Disponível:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092021000100124&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 ago. 2024.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, p. 285-300, 2010. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189114449004>. Acesso em: 5 set. 2024.

SAMPAIO, A. A.; STOBÄUS, C. D. O apoio pedagógico na formação inicial: perspectivas para o bem-estar docente e desenvolvimento profissional. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 22, n. 2, 2015. Disponível em:

<https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/5225>. Acesso em: 13 ago. 2024.

SANTOS, P. B. A.; FRANÇA, R. de F. C. O processo de alfabetização e o desafio da heterogeneidade de conhecimentos em sala de aula: implicações e desafios no fazer docente. In: **Anais do X Seminário Nacional EDUCA PPGE/UNIR**. Anais Porto Velho (RO) UNIR, 2022. Disponível em:

<https://www.even3.com.br/anais/xseminarioeduca/444793-o-processo-de-alfabetizacao-e-o-desafio-da-heterogeneidade-de-conhecimentos-em-sala-de-aula-implicacoes-e-desafi/>. Acesso em: 13 ago. 2024.

SARTI, F. M. Dimensão socioprofissional da formação docente: aportes teóricos e proposições. **Cadernos De Pesquisa**, 50 (175), 294–315, 2020. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/198053146796>. Acesso em: 11 set. 2024.

SARTI, F. M. O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/162473>. Acesso em: 30 Jul. 2024.

SILVA, M. A.; NOGUEIRA, A. L. H. Como os livros didáticos de alfabetização contemplam os diferentes percursos de aprendizagem. **Olhares: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp**, 3(2), 119–132, 2015. Disponível em:

<https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/319>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SMYTH, J. Teacher's work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, [S. l.], v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992. Acesso em: 29 ago. 2024.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Universidade Federal de Minas Gerais, 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRrZk/?format=pdf>. Acesso em: 20 ago. 2024.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOPELSA, C. S. P.; GIRARDI, I. C. D.; RAUSCH, R. B. Desafios de professores iniciantes na docência da alfabetização. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 18, 2023. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/10046>. Acesso em: 05 jul. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIN, H. P.; SOUZA NETO, S de. Análise da prática na educação física: o plano de aula como reflexão crítica de um professor iniciante. **Revista Prática Docente**, v. 6, n. 2, e073, 2021. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/361>. Acesso em: 3 set. 2024.

TEIXEIRA, P. G.; BERNARDELLI, K. C. A. A heterogeneidade: um trabalho para todos e cada um em sala de aula. **Olhares & Trilhas**, [S. l.], v. 18, n. 3, p. 170–196, 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/28259>. Acesso em: 15 ago. 2024.

VEENMAN, S. **El proceso de llegar a ser profesor**: um análises de la formación inicial. In: VILLA, A (Coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madri/Espanha, Narcea: 1988.

VERDAM, L. L.; AVELINO, W. F. Alfabetização e letramento: no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Principia**. João Pessoa, n. 55, p. 77-85, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/4190>. Acesso em: 30 jul. 2024.

WITTORSKI, R. A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 894-911, out./dez, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZhxjyZtGftLspY7c3YJ8vPm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28 ago. 2024.

ZACHARIAS-CAROLINO, A. G. Z.; ONOFRE, M. R.; NETO, S. de S. Análise de prática como dispositivo de formação de uma professora alfabetizadora. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 104, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/ZTKs4wzSrkJZBMtjgNdrtn/>. Acesso em: 29 ago. 2024.