

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Kamila Petrikicz dos Santos

**PROFESSORAS INICIANTES NA DOCÊNCIA EM ALFABETIZAÇÃO:
DESAFIOS DA GESTÃO DA SALA DE AULA**

Porto Alegre

2023/1

Kamila Petrikicz dos Santos

**PROFESSORAS INICIANTE NA DOCÊNCIA EM ALFABETIZAÇÃO:
DESAFIOS DA GESTÃO DA SALA DE AULA**

Trabalho de conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Camini

Porto Alegre

2023/1

Kamila Petrikicz dos Santos

**PROFESSORAS INICIANTES NA DOCÊNCIA EM ALFABETIZAÇÃO:
DESAFIOS DA GESTÃO DA SALA DE AULA**

Trabalho de conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Camini

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Patrícia Camini - FACED/UFRGS (Orientadora)

Profa. Dra. Renata Sperrhake - FACED/UFRGS

Profa. Me. Fernanda Fornari Vidal Barazzutti - SMED Porto Alegre

Sabia assinar, não tinha motivo para ficar com o documento só com a marca do dedo e ainda um carimbo vermelho, analfabeto. Tinha que trocar, que ele era outro. Saber ler e escrever estava fazendo isso mesmo. Raimundo Gaudêncio de Freitas no papel. Alfabetizado. palavras das grandes, tem “a” e “z”, a primeira e a última. Alfabetizado sabe do “a” a “z”, mas escrever o nome é mais que saber as letras. Tinha que juntar uma na outra e se juntar a elas. Só assim faziam do nome completo mais que letras, todo ele, de “a” a “z”..

Stênio Gardel, 2021, p. 27.

*Aqueles que buscam possibilidades de ensaiar-se no pensamento, na
escrita e na vida.*

(Larrosa, 2004)

AGRADECIMENTOS

Para começar a escrita dos meus agradecimentos me inspiro na poeta Viviane Mosé e em seu poema "Toda Palavra". Assim como ela, que recorre às palavras para expressar sentidos e escreve que toda palavra é bem dita e bem-vinda, darei boas-vindas às palavras que vou escrever para as pessoas que caminham comigo ao longo da minha jornada enquanto professora, amiga, companheira e tantas outras subjetividades às quais venho me constituindo.

Aos meus pais, agradeço a VIDA que me deram, com amor.

Aos meus irmãos, obrigada por todo AMOR partilhado.

Vó! te anuncio a palavra GENEROSIDADE, que pode ser lida como uma virtude, mas quero expressar aqui um sentido mais amplo e adicionar também ao que significa ser mulher e o que significa ser humana. Eu te agradeço por ser a primeira pessoa a me emprestar sua casa de palavras me ensinando a ler e a escrever, além de deixar eu correr entre a plantação de milho, aipim, morangos e subir nos pés das laranjeiras do pátio. Você plantou sementes para que eu pudesse colher frutos no meu caminho. Obrigada por me ensinar a ler o mundo, assim como foi te ensinando, te amo muito.

Ao Bruno, meu amor, tu é CASA. Somos esse lugar de pertencimento, de sentidos, de diálogos e de tudo o que se pode aprender na vida sobre conviver partilhando a vida juntos, te amo muito.

Fá, FAMÍLIA que não por coincidência começa com a mesma sílaba, mas também por fazer sentido tudo que está em constante elaboração aqui dentro. Te amo!

Greice, tu é TEMPERO na minha vida, o sabor que dá cheiro, sentido e gosto ao viver no mundo, te amo muito.

Fernanda, chegou de mansinho, fazendo eu SONHAR com a vida e as possibilidades dela. Fez um ninho e dele um nascedouro de voos de imaginação, obrigada pelos saltos que damos juntas. Te amo!

Patrícia Camini, minha orientadora desde 2020 e que continuará sendo por toda a vida. Obrigada por me INSPIRAR a ser professora alfabetizadora, a ser pesquisadora e me emprestar tuas lentes para eu enxergar a docência de uma maneira tão singular, tão bonita e instigante. Obrigada pela maternagem acadêmica e todo ensino carregado em princípios éticos, exigentes e sensíveis.

Luciana Piccoli e Renata Sperrhake, professoras queridas, obrigada por todo o AFETO partilhado nos momentos de orientação na minha iniciação à pesquisa acadêmica. Sou eternamente grata por vocês terem pegado na minha mão e terem me mostrado as

múltiplas possibilidades da pesquisa em Alfabetização. Profe Renata, com o teu ensino e todo o rigor teórico-metodológico para pensar me ensinar a pesquisar. Profe Lu, com o teu olhar criterioso, preciso e cuidadoso com as minhas escritas acadêmicas e na orientação de o que fazer com um saco de vírgulas depois de um texto pronto, (risos). Vocês duas são preciosidades.

Victória Luiza, minha amiga que também me ensinou a ser professora, que é a parceira pra infinitos começos e fins, tua LEALDADE com a nossa amizade é bonita de admirar. Obrigada pela parceria e por estar sempre pertinho. Te amo muito!

Inara Moraes, obrigada pelo fôlego no MAR da escrita e por mostrar a existência da infância e da literatura no meu começo como professora de bebês, te amo muito!

Deixo meus agradecimentos aos demais familiares e amigos que caminham comigo nesta trajetória.

RESUMO

A pesquisa tem como foco os desafios que 5 egressas do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) enfrentam para alfabetizar no início da carreira docente na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Delimita-se dois objetivos para este estudo: 1) Identificar quais são os principais desafios da prática docente na alfabetização que as egressas da Licenciatura em Pedagogia da UFRGS enfrentam no início da carreira; e 2) Analisar as estratégias pedagógicas realizadas frente aos desafios encontrados pelas egressas da licenciatura em Pedagogia da UFRGS. O referencial teórico-conceitual baseia-se nas reflexões sobre Professoras iniciantes e Alfabetização, a partir dos teóricos Michael Huberman, Maurice Tardif, Claude Lessard, Magda Soares, entre outros. O percurso metodológico tem a natureza qualitativa com a abordagem de estudo de caso, tendo como técnicas de produção de dados o questionário e o grupo focal. O material empírico foram as respostas de 05 professoras a 02 questionários, sendo 01 com perguntas abertas e 01 com perguntas pautadas na escala Likert, e a transcrição de 01 encontro de grupo focal com 03 das 05 professoras. Para análise dos dados, não foi utilizada metodologia. Para essa finalidade, as recorrências foram identificadas por meio da leitura das transcrições, com atenção para a comparação entre repetições e ideias convergentes entre as participantes. Os resultados do trabalho identificaram, na etapa exploratória com uso de um questionário, a gestão da sala de aula como o maior desafio para alfabetizar no início da carreira docente, atribuindo como fator-chave a indisciplina. A segunda etapa, com uso de grupo focal e o segundo questionário, apontou as múltiplas dimensões da gestão da sala de aula, evidenciando que a falta de apoios externos à sala de aula é o que mais desafia as professoras iniciantes na prática em alfabetização. As conclusões deste trabalho apontam para a necessidade de apoio adequado para que as professoras iniciantes possam aprender as habilidades tão complexas a serem coordenadas na prática docente, ainda mais quando envolve o desafio da alfabetização.

Palavras-chave: Formação docente; Início da carreira docente; Gestão da sala de aula; Alfabetização; Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

PETRIKICZ, Kamila. **Professoras iniciantes na docência em alfabetização:** desafios da gestão da sala de aula. Porto Alegre, 2023. 84 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) - Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - “Camadas na aprendizagem da língua”	31
--	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 “Resultados gerais de trabalhos”	19
QUADRO 2 “Refinamento dos resultados da revisão bibliográfica”.....	20
QUADRO 3: “Organização metodológica da etapa exploratória”	35
QUADRO 4: “Organização metodológica da etapa do grupo focal”.....	37
QUADRO 5: “Identificação das participantes da pesquisa”	38

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 -Escala Likert: "Porcentagem das respostas das professoras".....	41
GRÁFICO 2- Escala Likert: "Promover disciplina nas rotinas da sala de aula".....	48
GRÁFICO 3- Escala Likert: "Trabalhar com todos os alunos ao mesmo tempo"	49
GRÁFICO 4-Escala Likert: "Ser ouvida pelos alunos".....	49
GRÁFICO 5-Escala Likert: ""Planejar e produzir continuidade nas aprendizagens".....	50
GRÁFICO 6-Escala Likert: "Produzir recursos didáticos adequados às necessidades identificadas na turma".....	50
GRÁFICO 7-Escala Likert: "Intervir nas dificuldades de coordenação motora dos alunos, manifestadas na escrita".....	51
GRÁFICO 8-Escala Likert: "Trabalhar com infraestrutura pouco adequada na sala de aula"	52
GRÁFICO 9-Escala Likert: "Trabalhar com poucos recursos oferecidos pela escola"	52
GRÁFICO 10- Escala Likert: "Trabalhar com pressão para utilização de determinado método de alfabetização"	53
GRÁFICO 11- Escala Likert "Construir parceria com as famílias dos alunos".....	54

SUMÁRIO

1 TORNAR-SE PROFESSORA ALFABETIZADORA PARA ENSINAR A LER O MUNDO.....	13
2 INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE E OS DESAFIOS PARA ALFABETIZAR....	18
2.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	18
2.2 INTERPRETANDO OS TRABALHOS LOCALIZADOS NA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	25
2.3 ESCOLHAS TEÓRICAS: PROFESSORES INICIANTE E ALFABETIZAÇÃO.....	27
3 METODOLOGIA.....	34
3.1 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA E MATERIAL EMPÍRICO.....	34
3.2 PARTICIPANTES E CUIDADOS ÉTICOS.....	37
4 RESULTADOS.....	40
4.1 RESULTADOS DO FORMULÁRIO: O DESAFIO DA GESTÃO DA SALA DE AULA.....	40
4.2 RESULTADOS DO GRUPO FOCAL: MÚLTIPLAS DIMENSÕES DA GESTÃO DA SALA DE AULA.....	
4.2.1 (In)disciplina: fator-chave na percepção das professoras.....	42
4.2.2 Além da (in)disciplina: outras dimensões da gestão da sala de aula.....	47
5 GESTÃO DA SALA DE AULA NA ALFABETIZAÇÃO: TEORIZANDO SOBRE OS RESULTADOS.....	58
6 CONSIDERAÇÕES NÃO TÃO FINAIS FINAIS.....	69
7 REFERÊNCIAS.....	72
APÊNDICE A	
APÊNDICE B	
APÊNDICE C	

1 TORNAR-SE PROFESSORA ALFABETIZADORA PARA ENSINAR A LER O MUNDO

Começar a carreira docente foi, para mim, uma escolha por relacionar-se com as pessoas e suas maneiras de aprender no mundo, pois, “[...] aprender nada mais é do que a história de nossos diálogos, de nossas conversações. Partimos do eu, ser único e singular, para este encontro no coletivo” (Murilo, 2021, p. 21). Nesse sentido, o início da minha trajetória docente começou com o curso de Educadora Assistente em 2016 e o primeiro trabalho na Escola de Educação Infantil Gatinho Travesso, lugar onde trabalhei por 4 anos e meio, primeiramente como estagiária e, ao me formar no Magistério, como professora titular de uma turma de bebês. A minha relação com a profissão na alfabetização iniciou quando lia os livros de literatura para as crianças, momento vivenciado como "banhos de linguagem" que tomávamos juntos na turma com as brincadeiras que remetiam às leituras.

Nesse contexto, iniciei meus questionamentos sobre o currículo do Curso Normal, pois a grade dos componentes curriculares, em especial as disciplinas conhecidas como Didática Geral e o ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais, continham poucos conhecimentos na área da Alfabetização, o que me deixava no anseio de compreender mais sobre esse campo de conhecimento. Ao entrar na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), tive a oportunidade de vivenciar com qualidade esse tempo com a Alfabetização. As disciplinas que propõem o estudo na área e que oportunizam a reflexão sobre a prática profissional docente reforçaram o meu interesse pelo campo de estudos.

Além das disciplinas que me provocaram inquietações sobre o tema, atuar como bolsista no programa de extensão LÁPIS - Laboratório de Alfabetização da UFRGS também colaborou na minha trajetória para pesquisar o assunto que se desdobra neste trabalho. Ouvir as experiências de professoras alfabetizadoras do Brasil inteiro, nas duas edições do curso de extensão "Observatório do ensino remoto"¹, me fizeram refletir sobre as práticas no ensino da leitura e da escrita.

A perspectiva de formar-se ouvindo vozes que contam experiências no campo da alfabetização produz sentidos em nós, alunas da graduação; e isso, o espaço formativo do LÁPIS me proporcionou como bolsista de extensão durante 2 anos e, atualmente, como voluntária. Nas palavras de Camini (2022, p. 79), coordenadora do projeto:

¹ Realizado nos dois primeiros anos da pandemia, em 2020 e 2021, sob coordenação da profa Patrícia Camini. Para saber mais, conferir em Camini, Freitas, Santos, Schander (2021). Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/revext/article/view/119166>

Esses encontros de aprendizagem entre diferentes gerações permitem, por exemplo: ampliar narrativas a respeito dos arquivos constituídos na trajetória de cada docente [...] Além disso, fomenta-se a reciprocidade profissional entre estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia e alfabetizadoras para perspectivar outros modos de alfabetizar.

Nesse contexto, o tecido da aprendizagem em alfabetização emerge como espaço pedagógico. Assim como na roca do tear, em que cada peça de sua mecânica é necessária para construir um pano, do mesmo modo são tecidas as aprendizagens: cada parte é necessária para que, juntos, os fios se transformem em uma trama. É a partir dos fios dessa rede de saberes, ao partilhar experiências, que se objetiva “[...] potencializar, a partir da promoção de vínculos entre universidade e comunidade, a produção de saberes especializados para a docência na alfabetização” (Schander *et al.*, 2022, p. 102). Esses saberes potentes em alfabetização, articulados e refletidos em estudos coletivos, são fecundos a partir da aprendizagem compartilhada. Essas experiências proporcionam a promoção de saberes desta área, além do acolhimento e a compreensão da complexidade do trabalho que é alfabetizar. O exercício de alfabetizar, para Soares (2020, p. 27), consiste em:

Conjunto de técnicas - procedimentos, habilidades - necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha) aquisição de modos de escrever e modos de ler - aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo da esquerda para direita); organização espacial do texto na página [...].

Para a autora, estar alfabetizado é ler, escrever, produzir e compreender textos com autonomia e, para isso, a criança necessita dominar habilidades específicas que a inserem na sociedade letrada. Para aproximar a sala de aula da complexidade das práticas de letramento, considerando as necessidades das heterogeneidades das aprendizagens dos estudantes, é importante conhecer também, além dos processos cognitivos e linguísticos, outros procedimentos de ensino. Além de aprender a como alfabetizar, as professoras iniciantes tentam organizar suas referências de trabalho em diferentes frentes, as quais envolvem a análise de

[...] escolarização prévia pela qual passaram, principais dificuldades, dilemas, obstáculos, desafios, preocupações, interesses e ajudas encontradas; formação inicial recebida e confronto com exigências da prática; escola e ambiente de trabalho; políticas públicas educacionais e políticas das escolas particulares;

conhecimentos fundamentais para enfrentar os anos iniciais; fontes de aprendizagem profissional; alunos e pais; aprendizagens vividas (NONO, 2011, p. 69).

No início da graduação, essas complexidades não são ainda compreendidas por nós, estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia. Ao cursar as disciplinas e os estágios obrigatórios, vamos aprendendo progressivamente sobre o trabalho profissional da docência na Alfabetização, principalmente se você escolhe o percurso dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental². Também há caminhos complementares na Universidade, além das disciplinas, para ir construindo os conhecimentos no campo da Alfabetização, como os programas de iniciação à docência financiados pela CAPES (Pibid e Residência Pedagógica) e ações extensionistas. Nessa artesanaria dos fios que compõem meu caminho, alinhavei-os produzindo sentidos que envolvessem a aprendizagem no Ensino da Leitura e da Escrita desde o início da minha trajetória na formação inicial. Portanto, procurei vivenciar o máximo de espaços que articulassem os saberes em Alfabetização, sendo assim, além da experiência no programa de extensão, fui caminhando também pela experiência na pesquisa.

Meu início na pesquisa foi como bolsista voluntária no estudo "Alfabetização de crianças até o final do 3o ano do Ensino Fundamental: análise e acompanhamento da meta 5 do Plano Nacional de Educação na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre", coordenado pela professora Patrícia Camini, em que participei da construção metodológica da fase 3 da pesquisa, acompanhando o grupo focal, realizando a transcrição e participando da categorização dos dados.

No último ano de graduação fui bolsista de iniciação científica no projeto "Os estudos sobre alfabetização no Rio Grande do Sul (1975-2025): 50 anos de produção de conhecimento³", coordenado pelas professoras Luciana Piccoli e Renata Sperrhake.

Foi costurando esses fios que compõem a minha trajetória que me movimentei para escutar as experiências das professoras alfabetizadoras do município em que moro. Inspirada também pela escuta das falas das profissionais em Alfabetização no curso do "Observatório do ensino remoto", sendo de grande aprendizado perceber a sensibilidade que as professoras

² A partir do ano de 2018, com a reconfiguração de currículo no curso de Licenciatura em Pedagogia na UFRGS, foi instaurada a escolha entre três percursos de formação complementar por discentes a partir do 4 semestre: Educação Infantil, Anos Iniciais ou Educação de Jovens e Adultos. Há disciplinas de percurso comum, cursadas por todos/as, e disciplinas cursadas a partir da escolha do percurso complementar, intitulada como Formação diversificada complementar.

³ Nesse estudo, busquei mapear e analisar dissertações e teses produzidas entre 1975 e 2025 nos Programas de Pós-Graduação das Universidades do Estado do Rio Grande do Sul que tenham por foco a temática da alfabetização, compondo, assim, a trajetória de tal produção acadêmica.

mostraram em relação às suas práticas e a inquietação com o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e escrita dos seus alunos. Entendo as especificidades do trabalho da docência e o fazer didático-pedagógico da profissão em Alfabetização, que foram vivenciadas a partir da articulação com os saberes nesse campo de conhecimento em amplos espaços na minha trajetória inicial na docência, costuro essas vivências neste trabalho ao me inspirar a pertencer e pesquisar a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

Nesse fio condutor, realizei o concurso para ingresso nessa rede, como professora nos Anos Iniciais e, no momento, aguardo a nomeação. E, para aprofundar as múltiplas complexidades desse assunto, escolhi como tema de pesquisa para o trabalho de curso da graduação identificar e analisar como as egressas desta Universidade atuam frente aos desafios do início da carreira neste município. Para isso, construí a seguinte questão de pesquisa: **quais os principais desafios que as egressas do curso de Licenciatura em Pedagogia enfrentam na prática alfabetizadora no início da carreira docente?**

Na trajetória apresentada, privilegiei as costuras na Universidade que priorizasse o tecido da alfabetização, ao qual percorri com reflexões, tecendo um trajeto em que se entrelaçaram a extensão, a pesquisa, as disciplinas e a partilha dos saberes da prática em alfabetização através do contato com professoras alfabetizadoras do Brasil inteiro e, mais especificamente, no município onde escolhi morar e me profissionalizar.

Coerente com essa visão, viver a formação inicial nesta Universidade possibilitou-me compreender que “[...] a educação pode ser obtida com outros valores e com outra finalidade; de como os docentes podem exercer um papel a partir de outras posições; de outros cenários para aprender que não passem pelo adestramento e pela repetição” (Sancho; Hernández, 2013, p. 8). Consequente, este percurso possibilitou-me construir um caminho alternativo para ensinar a leitura e a escrita, descobrindo novas possibilidades de Educação ao longo do curso e no seu processo de finalização, em que as habilidades de ensino-aprendizagem foram desenvolvidas no estágio obrigatório, obtendo a oportunidade de relacionar as múltiplas dimensões dos processos de ensino-aprendizagem. Nesse processo, pude colocar em prática a compreensão sobre a estrutura de planejamentos, sequências-didáticas, metodologias ativas como a rotação por estações e o *escape game* educativo⁴, que ampliam o nosso repertório para a prática em alfabetização em turmas heterogêneas.

⁴ Tanto a rotação por estações quanto o *escape game educativo*, com foco na aprendizagem colaborativa e ativa, foram vivenciados por mim como aluna e como monitora das disciplinas "Anos Iniciais: as práticas e seus sujeitos" e "Pedagogias diferenciadas na alfabetização de crianças", ministradas pela professora Patrícia Camini em 2022 e 2023.

Ao sair da Universidade com bases de conhecimentos consolidados para alfabetizar, subtende-se estar preparada para enfrentar os desafios nas classes de Alfabetização. Porém, o desafio do início da carreira começa, no entendimento de Huberman (1992), como um momento de sobrevivência e descoberta. A partir desse começo profissional, as professoras encontram desafios na prática docente e deverão refletir sobre suas estratégias para desenvolver suas práticas frente a esses desafios. Desse modo, este estudo busca possibilidades abertas de pensar os saberes da Alfabetização desenvolvidos no início da carreira docente, que marcam o começo da trajetória das professoras alfabetizadoras, pois é “[...] difícil limitar com coordenadas simples, e além do mais complexas, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos” (Zabala, 1998, p.16).

Este trabalho está organizado da seguinte forma: neste capítulo, *Introdução*, apresentei o problema de pesquisa e a justificativa, abordando a importância da pesquisa na área; o capítulo seguinte, *Início da carreira docente e os desafios para alfabetizar*, apresenta a revisão bibliográfica, o refinamento dos resultados com os estudos correlatos a este tema de pesquisa, e a fundamentação teórica; o capítulo *Metodologia* está dividido em duas subseções, as quais tratam dos procedimentos de pesquisa, material empírico, participantes e os cuidados éticos com a pesquisa; o capítulo *Resultados* tem quatro subseções, as quais apresentam os resultados da primeira etapa da pesquisa com os resultados do formulário e o desafio da gestão da sala de aula, o resultados do grupo focal e da escala Likert com as dimensões da gestão da sala de aula; o capítulo *Teorizando sobre os resultados*: objetiva analisar as etapas realizadas no estudo; e por fim, as *Considerações finais* retomam os principais objetivos e resultados da pesquisa.

2 INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE E OS DESAFIOS PARA ALFABETIZAR

Este capítulo se destina a apresentar a revisão bibliográfica, elaborada com foco em pesquisas que tematizam o início da carreira docente e os desafios decorrentes da prática na alfabetização. Com isso, busquei identificar pesquisas já realizadas sobre o tema referido, suas tendências, lacunas e conceitos usados para conceber a amplitude do problema.

2.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A pesquisa bibliográfica, de acordo com Gil (2002, p. 45), autoriza o “[...] investigador à cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Priorizei para a revisão bibliográfica os repositórios digitais: Biblioteca digital de teses e dissertações - Bdttd, *Scientific Electronic Library Online* - Scielo, Google Acadêmico e Repositório digital - Lume/UFRGS.⁵

A escolha desses repositórios ocorreu por serem grandes canais de busca de trabalhos acadêmicos. A busca foi realizada durante o mês de maio de 2023, com quatro palavras-chave e filtros com operadores booleanos, utilizando como recorte temporal os últimos cinco anos (2018-2023), com o objetivo de localizar trabalhos com resultados recentes.

No quadro a seguir está a quantificação dos trabalhos encontrados com as palavras-chave "Formação inicial" AND alfabetização, docência AND "início da carreira" AND alfabetização, docência AND alfabetização AND "Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre".

⁵ A escolha por este repositório foi para melhor compreender o que estava sendo pesquisado dentro da Universidade em relação ao tema de pesquisa deste trabalho. O repositório online da Universidade Federal do Rio Grande do Sul é um acervo digital composto por trabalhos acadêmicos produzidos nessa universidade e que são acessados pelo mundo inteiro.

QUADRO 1: Resultados gerais de trabalhos localizados

Base de dados	"Formação inicial" AND alfabetização	docência AND "início da carreira" AND alfabetização	"professor iniciante" AND alfabetizador	docência AND alfabetização AND "Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre"
BDTD	123	0	151	4
Scielo	7	0	0	0
Google Acadêmico	17.500	1.190	367	175
Lume	9	0	21	309
TOTAL	17.639	1190	539	488

Fonte: Elaboração da autora.

Conforme os dados do quadro 1, a busca nos repositórios por "Formação inicial" AND alfabetização localizou um total de 17.639 estudos. Para restringir o volume de trabalhos, foi realizada nova busca, utilizando os descritores docência AND "início da carreira" AND alfabetização, localizando 1.190 trabalhos. O descritor "professor iniciante" AND alfabetizador refinou o resultado para 539 trabalhos. Por fim, buscando especificar mais a busca, os descritores docência AND alfabetização AND "Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre" localizaram 488 trabalhos.

Efetuei a triagem de pesquisas utilizando as palavras-chave destacadas no quadro 1 e priorizei a leitura dos títulos dos trabalhos, realizando a relação entre eles e os critérios de exclusão e inclusão:

Critérios de exclusão:

- 1) trabalhos que abordassem o início da carreira docente em alfabetização publicados há mais de cinco anos;
- 2) início de carreira docente sem a temática da alfabetização;
- 3) desafios em alfabetização sem o eixo de início da carreira docente;
- 4) experiência realizada em escola privada;
- 5) início da carreira docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental sem foco na alfabetização.

Critérios de Inclusão:

- 1) Início da carreira ou professor iniciante em alfabetização;
- 2) Experiência docente de até 05 anos em escola pública;
- 3) Início da carreira docente em alfabetização com experiência no 1º ou no 2º ano do Ensino Fundamental;
- 4) Desafios na prática em alfabetização no início da carreira docente;
- 5) Publicação entre 2018 e 2023.

Aplicando esses critérios, sobraram 11 trabalhos, os quais serão apresentados a seguir:

QUADRO 2: refinamento dos resultados da revisão bibliográfica

Título	Autor(a)	Tipo	Ano	Repositório online	Instituição de Origem
Processo de produção da prática pedagógica de professoras alfabetizadoras iniciantes	Scos, Josemary.	Dissertação	2018	Google acadêmico	Universidade Estadual de Ponta Grossa
Uma professora iniciante aprendendo a alfabetizar: processos formativos e saberes docentes na corda bamba	Guarnieri, Regina; Moura, Tais	Artigo	2019	Google acadêmico	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Universidade de Araraquara (UNIARA)
Interlocuções no contexto de pesquisa com professoras iniciantes em turmas de alfabetização	Stanislaus, Daniela Aparecida Biondo	Dissertação	2019	Google acadêmico	UNICAMP
Entre “sobrevivências” e “descobertas” : a professora iniciante no ciclo da alfabetização	Ciríaco, Klinger; SILVA, Adriana.	Artigo	2020	Google acadêmico	UNICAMP
Inquietações docentes de professoras iniciantes em turmas de alfabetização	Fernandes, Ingrid Cristina.	Dissertação	2020	Google acadêmico	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Ser professor iniciante em turmas de Alfabetização inquietações docentes em questão	Fernandes, Ingrid; Cruz, Giseli	Capítulo de Livro	2021	Google acadêmico	Universidade federal do Rio de Janeiro

Prática pedagógica de professoras alfabetizadoras iniciantes: processos de produção e contribuições para a formação	Cartaxo, Simone Regina Minoso; Scos, Josemary.	Artigo	2021	Google acadêmico	Universidade Estadual de Ponta Grossa
Alfabetizadoras em início de carreira e os desafios das relações com os pais responsáveis no ensino remoto.	Ferreira, Carmen Gonçalves Regina; Nogueira, Gabriela Medeiros	Artigo	2022	Google acadêmico	Universidade Federal de Rio Grande (FURG)
“O Início é até meio assustador (...)!” Inquietações docentes pela ótica de professoras iniciantes	Fernandes, Ingrid; Cruz, Giseli	Artigo	2022	Google acadêmico	Universidade Federal do Rio de Janeiro
O processo de indução do professor alfabetizador iniciante	Trevisan, Alexandra; Andrade, Maria de Fátima.	Artigo	2022	Google Acadêmico	Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Professor iniciante, processo de indução e alfabetização: o que dizem os estudos.	Trevisan, Alexandra; Andrade, Maria de Fátima; Aparicio, Ana Sílvia Moço.	Artigo	2022	Google acadêmico	Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Fonte: Elaboração da autora.

Foram localizadas 03 dissertações de mestrado, 07 artigos publicados em periódicos e 01 capítulo de livro. A triagem dos trabalhos do quadro 2 foi realizada por meio de uma leitura analítica (GIL, 2002) dos resumos. A partir do refinamento dos trabalhos localizados na revisão bibliográfica no quadro 02, seguem informações mais detalhadas dos trabalhos que se aproximaram com o foco de estudo desta pesquisa. A seguir está organizado os 11 trabalhos em ordem cronológica de publicação:

1) A dissertação de Scos (2018), intitulada “Processo de produção da prática pedagógica de professoras alfabetizadoras iniciantes”, identificou que a prática pedagógica em alfabetização se dá por fatores externos e internos e que essa prática é permeada por desafios quanto à escolha dos métodos e quanto a insegurança da organização da rotina. A metodologia do estudo é qualitativa, e os dados foram gerados a partir de questionários, cujos sujeitos foram 17 professoras alfabetizadoras iniciantes de 40 escolas da Rede Municipal de

Ensino de Ponta Grossa, que atuavam no 1º ano do Ensino Fundamental. Como resultados, a autora identificou que as professoras iniciantes recorrem à internet, blogs e sites educacionais para superar os desafios da docência.

2) O artigo de Guarnieri e Moura (2019), intitulado “Uma professora iniciante aprendendo a alfabetizar: processos formativos e saberes docentes na corda bamba” objetivou refletir sobre os saberes que envolvem a aprendizagem da docência para alfabetizar, considerando as vivências de uma professora iniciante em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental. A metodologia do estudo é qualitativa, de base empírica, com observações em sala de aula e entrevistas. Os resultados apontaram a prática de alfabetização como um processo complexo, que se agrava diante da insuficiência de saberes adquiridos na formação inicial docente para ensinar a ler e a escrever. Portanto, este estudo é propositivo para problematizarmos os rumos da formação do professor alfabetizador, que aparenta estar no balanço de uma corda bamba.

3) A dissertação de Stanislaus (2019) foi intitulada “Interlocuções no contexto de pesquisa com professoras iniciantes em turmas de alfabetização”. A pesquisa teve como objetivo compreender as inquietações e as reflexões das professoras que iniciam nas turmas de alfabetização. A metodologia do trabalho é qualitativa e os dados foram gerados a partir de encontros realizados individualmente com oito professoras iniciantes em turmas de alfabetização da rede municipal de Capivari/SP, nos momentos destinados a estudos em suas respectivas unidades escolares. Os resultados contribuíram para o desenvolvimento profissional das professoras iniciantes na medida em que possibilitou refletir sobre as práticas de ensino mobilizadas com suas turmas de alfabetização.

4) O artigo de Ciríaco e Silva (2020), intitulado “Entre sobrevivências e descobertas: a professora iniciante no ciclo de alfabetização”, teve como objetivo caracterizar elementos constitutivos da identidade profissional, bem como descrever os desafios da prática pedagógica. A abordagem metodológica é de natureza qualitativa, de caráter descritivo-analítico, em que foram gerados dados com base na observação em sala de aula e em um roteiro de entrevista semiestruturado. O estudo teve como resultado que os primeiros anos de docência são fundamentais para a construção da identidade, sendo essencial muita dedicação e comprometimento para desenvolver suas habilidades no processo de alfabetização e se estabilizar na carreira.

5) A dissertação de Fernandes (2020), intitulada “Inquietações docentes de professoras iniciantes em turmas de alfabetização”, teve como objetivo compreender como

inquietações de professores alfabetizadores, em relação ao seu processo de formação, afetam a sua docência no transcorrer da inserção profissional. O percurso metodológico foi: i - aplicação de questionários online encaminhados pela coordenação do curso de Pedagogia da FE/UFRJ a todos os alunos; ii - realização de entrevistas narrativas com seis professoras. Os resultados indicam que as inquietações dos professores se relacionam com a complexidade de lidar com a heterogeneidade das turmas, o gerenciamento de conflitos, bem como suas cobranças pessoais e inexperiência profissional. Suas narrativas deixam perceber a potência da troca entre os pares como forma de enfrentamento das inquietações, que apesar de lhes interpelar, não as paralisa.

6) O capítulo de livro de Fernandes e Cruz (2021), intitulado “Ser professor iniciante em turmas de Alfabetização: inquietações docentes em questão”, é um desdobramento de pesquisa da dissertação da primeira autora. A pesquisa teve como objetivo analisar como as inquietações de professores afetam sua docência durante o primeiro ciclo de sua trajetória profissional. A metodologia do estudo se caracteriza por ser uma pesquisa narrativa. As autoras discutem, com base nas experiências dos sujeitos, a complexidade do processo de se tornar professor e como suas inquietações mobilizam estratégias para enfrentar os desafios.

7) O artigo de Cartaxo e Scos (2021), intitulado “Prática pedagógica de professoras alfabetizadoras iniciantes: processos de produção e contribuições para a formação”, é um desdobramento da pesquisa de dissertação da segunda autora do artigo. O objetivo da pesquisa é analisar o processo de produção da prática pedagógica das professoras alfabetizadoras iniciantes a fim de contribuir para o seu processo formativo. A abordagem do estudo é qualitativa, e os dados foram gerados a partir de questionários aplicados em 40 escolas de uma Rede Municipal de Ensino e entrevistas semiestruturadas com 17 professoras. A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo. Os resultados indicam que a prática pedagógica das docentes se constitui por desafios, por determinantes externos e internos e por estratégias produzidas a partir dos problemas originados na prática.

8) O artigo de Ferreira e Nogueira (2022), intitulado “Alfabetizadoras em início de carreira e os desafios das relações com os pais responsáveis no ensino remoto”, trata dos desafios enfrentados por professoras alfabetizadoras no início da carreira em um novo processo remoto de ensino de aprendizagem quando se enfrenta a pandemia no novo coronavírus (COVID-19). A metodologia do estudo é qualitativa e os dados foram gerados oriundos das filmagens das reuniões de formação com as alfabetizadoras, ao exporem seus maiores desafios e dificuldades vivenciadas no ensino remoto como docentes iniciantes na alfabetização. E indica como resultados as complexidades com relação às adaptações iniciais

da nova modalidade de ensino, dificuldades com o estabelecimento das relações com os pais, problemas de gerenciamento do tempo acarretando sobrecarga de trabalho, até os impasses para se realizar aulas síncronas. Esses aspectos reforçam a importância de se promover espaços de acolhimento e formação a esses docentes que há pouco iniciaram na alfabetização e tão logo se depararam com o ineditismo do ensino não presencial.

9) Fernandes e Cruz (2022), no artigo “O início é até meio assustador (...)!” “Inquietações docentes pela ótica de professoras iniciantes”, tiveram como objetivo compreender como inquietações de professores alfabetizadores afetam a sua docência no transcorrer da inserção profissional. A metodologia do trabalho é por meio da pesquisa narrativa produzida por entrevistas. Os resultados indicam, de um lado, que as inquietações se relacionam com a complexidade de lidar com a heterogeneidade das turmas, a resolução de conflitos e as cobranças pessoais; de outro, a potência da troca entre os pares como forma de enfrentamento das inquietações, que apesar de interpelar, não paralisa as docentes.

10) Trevisan e Andrade (2022), em “O processo de indução do professor alfabetizador iniciante”, tiveram como objetivo investigar as iniciativas no processo de indução com professores alfabetizadores iniciantes. O percurso metodológico foi por meio de uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo analítico. Os resultados do trabalho consideram que ainda não há um programa de indução voltado para receber os professores iniciantes. Além disso, com relação às dificuldades e aos desafios enfrentados pelo professor, um ponto crucial no processo de alfabetização envolve a inclusão de alunos com transtornos, com dificuldades de aprendizagem ou com alguma deficiência.

11) Por fim, o artigo de Trevisan, Andrade e Aparício (2022), intitulado “Professor iniciante, processo de indução e alfabetização: o que dizem os estudos”, analisou dissertações e teses que tratam do processo de indução do professor iniciante alfabetizador, no banco de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A metodologia da pesquisa é bibliográfica, com recorte temporal de 2009 até 2019. A partir dos resultados, “verificou-se a necessidade de um programa de indução para o professor iniciante, principalmente no que tange às dificuldades de gestão da sala de aula.”

Os 11 trabalhos correlatos possibilitaram perceber o que as pesquisas produzidas articulam seus referenciais teóricos-metodológicos sobre o início da carreira docente das professoras alfabetizadoras. Além dos trabalhos que compõem a revisão, foi localizado nos resultados do trabalho bibliográfico de Trevisan *et al* (2022) que a gestão da sala de aula é uma das dificuldades vivenciadas pelas jovens docentes. Com isso, o estudo da autora

constata a necessidade de criar programas de indução para as professoras iniciantes, principalmente no que tange aos desafios enfrentados na gestão da sala de aula.

Na seção seguinte, apresento uma interpretação da revisão bibliográfica apresentada nessa seção.

2.2 INTERPRETANDO OS TRABALHOS LOCALIZADOS NA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A partir do refinamento da busca e da leitura dos trabalhos encontrados, conclui a relevância nos estudos sobre o início da carreira docente em alfabetização, pois há apenas 11 publicações com esse foco nos últimos 05 anos, disponíveis nas buscas online. O ponto em comum desta pesquisa com os estudos correlatos localizados é a inquietação das pesquisadoras⁶ para compreenderem como as professoras alfabetizadoras, no início da carreira docente, enfrentam os desafios para ensinar a leitura e a escrita. A partir disso, constatei que as 11 pesquisas produzidas pelas autoras e localizadas a partir do refinamento do quadro 2 apontam para a mesma direção da minha pesquisa, que busca identificar os desafios das professoras alfabetizadoras na inserção profissional. No que tange ao meu recorte específico de pesquisa, abordo a importância da análise das estratégias realizadas pelas professoras alfabetizadoras frente aos desafios encontrados. Desse modo, a ênfase do tema também atribui-se às alunas egressas da Licenciatura em Pedagogia da UFRGS, professoras da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Com isso, evidencia-se a singularidade da pesquisa produzida de acordo com o recorte temporal realizado até o momento sobre o tema proposto neste trabalho.

A partir do destaque do meu recorte de pesquisa em relação aos trabalhos localizados, abordo a relação das temáticas que foram produzidas nas pesquisas das autoras. As evidências das pesquisas ancoram a urgência que se tem em analisar o tema do início da carreira de professoras alfabetizadoras. As autoras tratam questões como a insegurança na organização da rotina, a insuficiência de saberes adquiridos na formação inicial, a necessidade de um programa de indução para as professoras alfabetizadoras iniciantes, principalmente na gestão da sala de aula. Também tratam das dificuldades na relação entre a

⁶ Abordo o termo pesquisadora/autoras no gênero feminino tendo em vista que todas as pesquisadoras que produziram os estudos correlatos a esta pesquisa são mulheres. Usarei neste trabalho o termo professoras alfabetizadoras sempre no feminino, pois compõem o maior grupo na profissão.

responsabilidade de iniciar a docência e de alfabetizar, a construção da identidade nos primeiros anos da docência e a dedicação para alfabetizar e se estabilizar na carreira.

Questões como as inquietações das alfabetizadoras com a complexidade de lidar com turmas heterogêneas e o gerenciamento de conflitos dos alunos também foram evidenciadas pelas pesquisadoras. Surgiram, também, as inquietações da inserção profissional ilustrando um processo de reorientação interna das professoras, os desafios determinados por agentes externos e internos e por estratégias produzidas a partir de problemas da prática. Elementos que apontam os desafios da professora iniciante que envolvem a inclusão de alunos com transtornos, com dificuldades de aprendizagem e alguma deficiência, em suas práticas pedagógicas. Por último, a demanda dos desafios no período da pandemia, em que a professora alfabetizadora sentiu dificuldades com o estabelecimento de relações com as famílias, o gerenciamento do tempo acarretado sobre a sobrecarga de trabalho e impasses em realizar as aulas síncronas.

Todas essas evidências apontam que o início da carreira docente é um momento em que as professoras alfabetizadoras são envolvidas por obstáculos com relação ao ensino da leitura e da escrita e com o próprio trabalho docente. Esses dois fatores, ensino do sistema de escrita alfabética (SEA) e trabalho docente, estão indissociáveis, mas têm propriedades diferentes quando expressos na prática, pois abrangem características que envolvem a compreensão dos conteúdos linguísticos que o alfabetizador precisa saber para desenvolver a aprendizagem dos seus alunos na sala de aula. Esse saber requer habilidades específicas, compondo as facetas da aprendizagem da língua escrita, as quais englobam a faceta sociocultural e a faceta interativa, e por fim, a faceta linguística, essa última integrando mais propriamente o ensino da alfabetização (Soares, 2016).

No início da carreira docente, a professora alfabetizadora está adaptando na prática pedagógica seus conhecimentos de alfabetização, simultaneamente, à prática docente principalmente no que emerge aqui de acordo com os trabalhos correlatos em relação aos desafios dessa profissão que se inicia. As docentes ajustam suas aprendizagens, testam seus conhecimentos produzidos na formação inicial, identificam prazeres e frustrações ao desenvolver suas ideias temperando suas práticas, ora com resultados positivos, ora com esquematizações não resolvidas. Essa breve análise aborda que não há "[...] fórmula mágica de alfabetizar, e os saberes que constituem uma ação docente eficiente são um amálgama construído na trajetória singular de cada professor, envolvendo saberes de distintas ordens" (Morais, 2015, p. 64).

A partir disso, a inserção profissional engloba as existências das professoras, promovendo um momento na carreira que é inquietante e de instabilidades em relação ao trabalho docente. Com essa razão, os desafios apontados nas pesquisas tematizam que a gerência das aprendizagens, dos conflitos e da própria carreira são elementos peculiares do início desta profissão. Por isso, a lacuna encontrada nesta revisão atribui-se aos desafios que são vivenciados pelas alfabetizadoras na gestão da sala de aula nas classes de alfabetização no início da profissão docente, especificamente na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, por não haver nenhum trabalho que compunha este tema na capital do Rio Grande do Sul com estudantes da UFRGS.

Nesse sentido, a demanda de gerir a sala de aula no início da carreira é um exercício que requer conhecimentos específicos. Identificar e analisar esses desafios complexos são lacunas que essa pesquisa busca responder.

2.3 ESCOLHAS TEÓRICAS: PROFESSORAS INICIANTES E ALFABETIZAÇÃO

Iniciar a carreira docente envolve passar por momentos permeados de experiências com acontecimentos complexos, que são vividos pela primeira vez pela professora iniciante. Esse período é um processo constituído pelo ciclo profissional, que Huberman (1992) trata como fases que os professores podem experimentar: 1) entrada na carreira docente; 2) estabilização; 3) diversificação; 4) pôr-se em questão; 5) serenidade e distanciamento afetivo; 6) conservantismo e lamentações; e 7) desinvestimento. Essa sequência não é necessariamente vivida da mesma maneira por todos os professores. Pode, inclusive, ser experienciada em fases alternadas, não ocorrer experiências nelas ou entrecruzar suas características.

Essa pesquisa trata sobre a primeira fase do ciclo profissional, que consiste na entrada na carreira docente, especificamente, a docência na alfabetização. Huberman (1992) configura a entrada na carreira como um momento de “sobrevivência e descobertas” por ser um tempo em que o profissional está se adaptando à rotina real de trabalho. O momento de sobrevivência “[...] traduz o que se chama vulgarmente o 'choque do real', a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional” (Huberman, 1992, p. 39). O momento de descoberta “[...] traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar finalmente em situação de responsabilidade (ter a sua sala, os seus alunos o seu programa)” (Huberman, 1992, p. 39).

Coerente com essa visão, a professora alfabetizadora entra na sala de aula pela primeira vez e percebe a complexidade que existe diante dos seus olhos. A sala de aula tem características específicas de um espaço que cria significados ao professor e ao aluno. Experienciar isso provoca enfrentar desafios que se destacam inicialmente por realizar o trabalho “[...] dentro de um ambiente complexo e, por isso, impossível de controlar inteiramente, pois, simultaneamente, são várias as coisas que se produzem em diferentes níveis de realidade: físico, biológico, psicológico, simbólico, individual, social” (Tardif; Lessard, 2014, p. 43).

A partir dessas experiências vivenciadas na sala de aula, é expressa a fusão de saberes diversificados oriundos da trajetória escolar, enquanto aluna da instituição escolar, da formação inicial, da relação com colegas de trabalho e a formação continuada, manifestados conjuntamente em saberes docentes que são levados em consideração ao ingressar na carreira. Articular esses conhecimentos corresponde a sair da formação inicial e desenvolver competências e habilidades para ensinar, nesse caso, ensinar a leitura e a escrita. Viver todas essas demandas profissionais pode gerar instabilidade no início da carreira, pois as alfabetizadoras necessitam ajustar o cenário do ensino-aprendizagem ideal para o real, passando por confrontos com a prática pedagógica. Para Marcelo Garcia (1999, p.105),

[...] o período de tempo que compreende os primeiros anos nos quais os professores precisam realizar a transição de estudantes a docentes. É uma etapa de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir certo equilíbrio pessoal [...] destacam-se como características desse período a insegurança e a falta de confiança em si mesmo de que padecem os professores [...].

De acordo com o autor, as professoras passam pela transição de estudantes para docentes recém formadas e, nesse momento, incertezas profissionais são vividas no início desse caminho. Essa questão será amenizada de acordo com o tempo de experiência na sala de aula e a resolução de problemas que vão surgindo a partir dos desafios que se manifestam na rotina escolar. Com o desenvolvimento profissional, as jovens docentes vão compondo sua caixa de ferramentas de saberes-fazeres (Tardif, 2014) e podem ir articulando a prática pedagógica qualitativamente, com menos insegurança, se apropriando da experiência na sala de aula, movendo seus saberes e criando um repertório de ações a partir da autorregulação de suas próprias aprendizagens para lidar com o caráter dinâmico, vivo e simultâneo da sala de aula.

Além da compreensão sobre o fazer docente, os elementos que compõem os saberes em torno da formação inicial da professora alfabetizadora abarcam conhecimentos curriculares específicos, neste caso, saberes teóricos-metodológicos e práticos sobre a alfabetização. Partindo dessa consideração, Camini (2022, p.75) defende a seguinte necessidade na formação de professoras alfabetizadoras:

Uma pedagogia que assuma a complexidade da ação docente alfabetizadora requer a criação de espaços em que seja possível estudar a nossa herança pedagógica, despertar o desejo de ser professora, ampliar referências e pensar de forma colaborativa novos repertórios para a docência a partir do arquivo dessa herança.

A autora trata da importância de espaços formativos dentro da Universidade, para além dos currículos disciplinares, que abarque o repertório histórico construído por diferentes gerações para a didática da alfabetização como elemento formativo para as alunas da Pedagogia. Com isso, a importância de produzir uma formação que compreenda o contexto histórico do seu objeto de conhecimento, que interroga práticas antigas, que possa ter a oportunidade de “[...] compartilhar, estranhar, rememorar, reconfigurar arquivos alfabetizadores” (Camini, 2022, p. 75). Nesse sentido, para compreender esse arquivo que engloba um acervo de referências, concepções epistemológicas, práticas pedagógicas, processos de aprendizagens cognitivos, linguísticos e psicológicos, se faz necessário abordar um pequeno entendimento histórico contextualizando os discursos na área da alfabetização.

A partir do desenvolvimento da instituição escolar na modernidade e a estatização da escola no Brasil, que decorre com a consolidação do sistema público de educação no século XIX, houve uma crescente preocupação pública e de interesse político em alfabetizar a população (Soares, 2016). Isso acarreta na necessidade de implementar um ensino que viabilize a aprendizagem na leitura e na escrita. Neste momento, as concepções epistemológicas de alfabetização tinham como método a cartilha maternal e o método sintético. Pensado junto com Mortatti (2000), é neste momento que a metodização da alfabetização se inicia, ocorrendo a chamada “guerra dos métodos”. Com isso, um período conhecido por hegemonia de métodos sintéticos, analíticos e mistos (Soares, 2016) ocorre até o início da redemocratização, nos anos 1980, em que uma nova concepção epistemológica é produzida trazendo uma mudança de paradigma que visou explicar como a inteligência humana se desenvolve, especificamente sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças na aprendizagem da leitura e da escrita, conhecido como psicogênese da língua escrita. As disputas metodológicas, que ora se justificam por uma concepção mais tradicional, ora por

uma concepção mais inovadora, ocorrem em movimento pendular, como afirma Soares (2016). As alternâncias sucessivas entre defensores de métodos de alfabetização tinham como objetivo solucionar o problema do fracasso escolar, os índices de reprovação, evasão e repetência e a produção de futuros analfabetos.

Com os desdobramentos da Psicogênese da língua escrita no Brasil, a partir da década de 1980, houve uma mudança no movimento pendular na alfabetização (SOARES, 2016), ocorrendo o que Mortatti (2000) chamou de "desmetodização do ensino da língua". Mais recentemente, Soares (2016) enfatizou a importância de alfabetizar com método, mas não com os métodos clássicos. Para a autora (Soares, 2016, p. 53):

Métodos de alfabetização são conjuntos de procedimentos fundamentados em teorias e princípios linguísticos e psicológicos, mas suficientemente flexíveis para que, na prática pedagógica, possam superar as dificuldades interpostas por fatores externos que interfiram na aprendizagem dos alfabetizandos.

A autora aborda, a partir desse excerto, que existem teorias e princípios embasando os métodos de alfabetização. Tendo em vista a complexidade de saberes que se encadeiam para alfabetizar, não há coerência de tratar a alfabetização com inflexibilidade e articular a prática pedagógica apenas com um método de ensino. O paradigma desse pensamento desloca a compreensão de qual método usar para alfabetizar para a relevância de alfabetizar com método (Soares, 2016). Ou seja, dependendo do contexto das aprendizagens dos alunos e das diversas variáveis que interpelam a sala de aula, a alfabetização deve ser realizada com responsabilidade e flexibilidade teórico-metodológica.

Nessa esteira, entende-se por alfabetização o processo de aquisição do SEA. Essa aprendizagem é atribuída à faceta linguística e articulado indissociavelmente às facetas interativa e sociocultural (Soares, 2016). A faceta linguística está diretamente relacionada à alfabetização por tratar da “[...] habilidade de leitura e de produção de palavras escritas, o que reserva a designação de alfabetização” (Soares, 2016, p. 36). Essa faceta tem como objeto de conhecimento o (SEA). As demais facetas constituem-se por objetos de conhecimentos distintos e com a função de realizar os usos da leitura e da escrita nas práticas sociais ao produzir e compreender textos, isso significa utilizar o sistema de escrita alfabética em contextos sociais significativos. Esse processo compreende o letramento.

Com isso, a alfabetização e o letramento devem ocorrer de forma simultânea (Soares, 2020), mas se configuram como objetos de conhecimento distintos; juntos, promovem a

apropriação da leitura e da escrita, a produção e a compreensão de textos reais. Nas palavras de Soares (2020, p. 27):

A alfabetização - a aquisição da tecnologia da escrita - não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e escrita.

A autora expressa a relação desses dois processos esclarecendo que os conceitos são atribuídos na articulação com demais áreas do conhecimento e que são vinculados com interdependência. Assim, alfabetização e letramento - alfalettrar - são vividos concomitantemente pelas crianças, pois elas já estão inseridas na sociedade grafocêntrica desde que nascem, experienciando o mundo emergidas nas práticas de leitura e escrita. Para tornar mais visível a compreensão sobre a aprendizagem de alfabetizar letrando, segue a imagem das camadas na aprendizagem da leitura e escrita que evidenciam os conceitos interrelacionados:



f - camadas na aprendizagem da língua escrita. Fonte: Soares (2020, p. 19).

Nesse contexto, é importante refletir sobre em que alicerce estão ancoradas essas concepções pedagógicas que permeiam o fazer metodológico das professoras alfabetizadoras. Tornar visível para as estudantes da Pedagogia a multiplicidade dessas epistemologias é criar possibilidades para um ensino fecundo e consciente da prática pedagógica em alfabetização. A psicogênese da língua escrita ainda é um grande aporte teórico conceitual para se refletir

sobre a alfabetização, mas não o único. Faz-se necessária a ampliação e articulação das epistemologias que promovem a reflexão sobre a alfabetização e a sua atualização enquanto conceito. Estar com a lupa em cima dessas epistemologias aumenta o repertório das práticas pedagógicas, proporcionando um ensino fértil, qualificado e cuidadoso para as crianças do nosso país.

Partindo dessas considerações sobre a alfabetização, compreende-se a necessidade de elencar outros fatores que também incidem na prática pedagógica para tornar a criança alfabetizada. Diante disso, a atuação das professoras alfabetizadoras necessita dar conta de ensinar as crianças a ler e a escrever ao mesmo tempo que necessitam lidar com questões pessoais no início da carreira. Sendo assim, a docente é responsável pelas aprendizagens dos alunos, devendo mediar e organizar o ritmo de aprendizagem da turma, tendo em vista que alguns alunos se ajustam mais facilmente a este ritmo organizado, enquanto outros precisam de mais intervenção da professora e mais tempo para desenvolver as propostas.

A alfabetizadora organiza o ensino de modo que efetivamente garanta a aprendizagem desses diferentes ritmos conduzindo os alunos no seu processo de apropriação do SEA. Essa responsabilidade é caracterizada pela escolha de materiais, recursos didáticos personalizados, livros literários, intervenção no ensino, planejamento e o modo como vai avaliar a aprendizagem dos seus alunos. Atribuir isso, juntamente com demais demandas escolares, como a gestão da sala de aula, a quantidade de alunos por turma para apenas uma professora alfabetizadora, a relação com as famílias, a indisciplina dos alunos e as condições de estrutura da escola, são fatores que desafiam o início da carreira docente. Todo esse trabalho parte de conhecimentos apreendidos ao longo da formação inicial e que vão compor o arquivo epistemológico alfabetizador, como argumentou Camini (2022), da jovem docente ao longo da sua profissão.

Sendo assim, no início da docência, alfabetizar significa uma ação que envolve um trabalho complexo de professoras alfabetizadoras profissionais que articulam na sua prática pedagógica uma pluralidade de saberes. A prática articula-se a desafios peculiares no trabalho da professora iniciante. Nessa fase da carreira, tais dificuldades parecem mais ampliadas devido à inserção das profissionais no ambiente escolar como professoras, provocando “[...] sentimentos e aprendizagens plurais que serão significativas na construção de seu “eu profissional” (Fernandes; Cruz, 2021, p. 37).

Nesse caso, a adaptação da lógica na percepção das jovens docentes em relação à escola vai se transformando com a chegada delas no ambiente escolar ao concluírem a formação inicial, pois suas memórias e sentimentos mais fortes em relação a este espaço eram

de quando experienciaram-no enquanto alunas. A partir da chegada como professoras, as mesmas terão que construir nesse mesmo ambiente um local de pertencimento enquanto profissional da educação. O advento desse equilíbrio entre o compromisso profissional de alfabetizar as crianças e a articulação com as demandas elementares da sala de aula, caracterizam o processo de entrada na carreira da professora alfabetizadora.

No capítulo seguinte, apresento o percurso metodológico desenvolvido na pesquisa no campo teórico abordado nesta seção.

3 METODOLOGIA

O presente capítulo tem por finalidade apresentar os aspectos metodológicos utilizados nesta pesquisa.

3.1 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA E MATERIAL EMPÍRICO

Uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica porque se refere a um como fazer, como fazemos ou como faço minha pesquisa. Trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, de formas que sempre tem por base um conteúdo, uma perspectiva ou uma teoria. Pode se referir a formas mais ou menos rígidas de proceder ao realizar uma pesquisa, mas sempre a um como fazer.

Uma metodologia de pesquisa é pedagógica, portanto, porque se trata de uma condução: como conduzo ou conduzimos nossa pesquisa (Paraíso; Meyer, 2012, p.15).

Início este capítulo com as palavras de Marlucy Alves Paraíso e Dagmar Estermann Meyer (2012) por tratarem do significado da metodologia enquanto um fazer pedagógico que todo pesquisador conduz e produz. Ao produzir dados junto às professoras alfabetizadoras, caminhamos juntas por um trajeto ao qual conduzi com a minha orientadora por meio da escuta e da partilha de saberes docentes em alfabetização. Com isso, busco expressar os contornos, que nunca serão definidos e fechados, mas que surgiram a partir do encontro com as professoras alfabetizadoras que abordaram sobre o início das suas carreiras e as estratégias realizadas nas suas práticas pedagógicas contribuindo para a produção deste trabalho.

O presente estudo utiliza abordagem qualitativa na pesquisa, pois apresenta “[...] um enfoque interpretativista, o mundo e a sociedade devem ser entendidos segundo a perspectiva daqueles que o vivenciam, o que implica em considerar que o objeto de pesquisa é compreendido como sendo construído socialmente” (Gil, 2022, p. 41). Com isso, os aspectos abordados neste trabalho são subjetivos e abrangem identificar e analisar os desafios que as professoras alfabetizadoras enfrentam no início da sua prática docente. A composição da pesquisa é descritiva por tratar-se de uma pesquisa social preocupada com a atuação prática, nesse caso, nas práticas em alfabetização. A estratégia de pesquisa é caracterizada pelo método de estudo de caso, conhecido por integrar pesquisas sociais e “[...] permite que os investigadores foquem um 'caso' e retenham uma perspectiva holística e do mundo real – como no estudo dos ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, o desempenho escolar [...]” (Yin, 2015, p.04). A partir desse enfoque, são analisadas as falas das professoras alfabetizadoras, produzidas por meio da técnica de grupo focal. Para contextualizar, essa técnica tem por característica o

diálogo entre pessoas e um potencial para produzir dados específicos de alguma temática a partir das interações do grupo e por meio de associação livre “[...] para se descobrir como as pessoas imaginam um assunto, isto é, qual a perspectiva que trazem, e para compreender a gama de outros conceitos e ideias com ele relacionados” (Bauer; Gaskell, 2017, p. 80).

A produção do material empírico se desenvolveu por meio de duas etapas: 1) etapa exploratória com utilização de um questionário online; 2) grupo focal. Na etapa exploratória, ocorreu a busca pelas docentes recém egressas da Pedagogia da UFRGS e atuantes na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Obtive o consentimento de apenas 05 professoras para produzir os dados da pesquisa, tendo em vista a dificuldade de encontrar docentes recém egressas atuantes na rede municipal devido ao longo período sem concurso público para essa rede. Ao conseguir indicações com colegas e com a professora orientadora, realizei o primeiro contato pelo WhatsApp com as docentes, convidando-as a participar da pesquisa. Em seguida, o segundo contato foi por e-mail, mandando mais informações sobre o trabalho, sobre os aspectos éticos da pesquisa contendo o link do termo de consentimento para ser preenchido e com o link do questionário online com as 17 perguntas da pesquisa. Esse procedimento configura a etapa exploratória da pesquisa. Foram criadas 10 perguntas para gerar os dados de identificação e 07 perguntas para o mapeamento do que as professoras identificam como desafio para alfabetizar no início de suas carreiras.

Os dados da primeira etapa, armazenados no Google Formulários, foram transferidos para o Google Planilhas para codificação das recorrências que apareciam nas falas das professoras. A partir da análise das respostas, o resultado apontou como maior recorrência a gestão da sala de aula como o principal desafio das professoras egressas na prática da alfabetização.

QUADRO 3: organização metodológica da etapa exploratória

1) Busca ativa das professoras alfabetizadoras
2) Envio do TCLE e questionário da etapa exploratória
3) Codificação e categorização das respostas do questionário
4) Análise dos resultados da etapa exploratória
5) Resultado: unidade de análise - gestão da sala de aula

Fonte: Elaboração da autora.

A segunda etapa do trabalho se desenvolveu a partir da elaboração de um roteiro para o encontro no grupo focal, conforme os passos a seguir:

- 1) apresentação das moderadoras Kamila Petrikicz e Patrícia Camini (orientadora);
- 2) preenchimento do TCLE desta etapa da pesquisa com consentimento para gravação de áudio e vídeo;
- 3) apresentação breve das participantes;
- 4) funcionamento: horário início/término, objetivo do grupo de hoje, dinâmica de discussão a partir de questões indicadas pelas moderadoras, interação bem-vinda entre pares concordando/discordando/acrescentando elementos significativos;
- 5) preenchimento do formulário online em escala Likert⁷ com os tópicos identificados na etapa exploratória, classificando quantitativamente os dados que atribuem os desafios na gestão da sala de aula.

Depois da organização do roteiro, minha orientadora e eu elaboramos quatro perguntas disparadoras sobre a gestão da sala de aula objetivando detalhar especificamente os dados. Agendei a data de encontro online com as professoras alfabetizadoras, via WhatsApp. Por ajustes de horários e datas, 03 professoras do total de 05 professoras puderam participar do grupo, tendo em vista a data concomitante de final de trimestre nas escolas e as altas demandas de trabalho das docentes. O encontro foi realizado por meio da plataforma Zoom no dia 14/06/2023, às 19h30min, com duração de 1h e 22 min. Ao final do encontro online com as professoras 01, 03 e 04 presentes, foi encaminhado via chat do Zoom um formulário do Google com a escala Likert para visualizar quantitativamente os dados com as respostas abertas escritas no formulário *online* da etapa exploratória sobre os desafios da gestão da sala de aula. As professoras que não puderam estar presentes no encontro do grupo focal, também receberam o formulário da segunda etapa via e-mail e preencheram-no. As respostas de todas as 05 professoras ficaram entre a escala muito fácil, fácil, nem fácil, nem difícil, difícil, muito difícil, objetivando mais especificamente as respostas abertas respondidas na etapa exploratória.

A transcrição dos dados empíricos foi realizada por técnica manual, em que assisti com pausas, intercalando áudio e transcrição do conteúdo no Google Documentos. Ao finalizar essa etapa, reassisti à gravação, reli o texto transcrito e organizei a codificação e a categorização, configurando as unidades de análises.

⁷ Formulário da escala Likert disponível no Apêndice C.

Ao interpretar os dados, as unidades de análise foram produzidas a partir das recorrências que apareceram nas narrativas das professoras. Na organização das unidades analisadas, apareceram evidências que produziram as unidades de análise, sendo elas: dimensões da gestão da sala de aula; indisciplina. Essas unidades serão discutidas no capítulo seguinte.

Para a produção das análises, não foi utilizada uma metodologia clássica. As recorrências foram identificadas por meio da leitura das transcrições, com atenção para comparação entre repetições e ideias convergentes entre as participantes. Os resultados desses procedimentos foram discutidos com base nos referenciais apresentados no capítulo anterior, articulando os campos da Formação Docente e da Alfabetização.

Em resumo, a etapa do grupo focal envolveu os seguintes procedimentos de pesquisa:

QUADRO 4: Organização metodológica da etapa do grupo focal

1) Elaboração do roteiro do grupo com a organização da mediação e perguntas disparadoras
2) Elaboração da escala Likert com a síntese da etapa 1
3) Elaboração do TCLE do grupo focal
4) Encontro via Zoom para realização do grupo focal, em 14/06/2023
5) Transcrição dos dados empíricos
6) Codificação e categorização dos dados empíricos em planilhas do Google
7) Análise dos resultados da etapa grupo focal e construção das unidades analíticas
8) Produção da discussão a partir das análises

Fonte: Elaboração da autora.

3.2 PARTICIPANTES E CUIDADOS ÉTICOS

A busca por professoras alfabetizadoras no início da carreira docente desenvolveu-se a partir da elaboração de critérios que respondessem aos objetivos desta pesquisa. Considerando como professoras iniciantes aquelas que teriam até 05 anos de experiência em sala de aula⁸, após a conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia, estabeleceu-se que as participantes deveriam ter se formado entre 2017 e 2022. Os outros critérios foram: ter

⁸ Esse critério foi estabelecido utilizando a classificação de Nono (2011).

concluído o curso na UFRGS, na modalidade presencial; atuar no 1º ou 2º ano do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. As participantes da pesquisa são 05 professoras que atendem aos critérios definidos para este estudo.

O encontro com as professoras foi realizado a partir da busca ativa por egressas da Pedagogia que estivessem atuando como professoras alfabetizadoras na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Por se tratar de um critério bem específico, localizei as professoras por meio de indicação de colegas e professora orientadora, conforme informado na seção anterior.

Todas as participantes da etapa exploratória preencheram um Termo de consentimento livre e esclarecido⁹ em formato virtual, concordando com a sua participação na pesquisa e com os termos estabelecidos para proteção de suas identidades, armazenamento de dados, riscos, benefícios e possibilidade de desistência da participação a qualquer momento da pesquisa.

QUADRO 5: Identificação das participantes da pesquisa

Participantes:	Ano de formatura	Tempo de docência na RME - POA	Turmas que trabalha:	Carga horária de trabalho
Professora 1	2017/2	3 anos	1º ano e 2º ano	40h
Professora 2	2019/2	1 ano	1º ano	40h
Professora 3	2017/2	1 ano	1º ano	40h
Professora 4	2018/2	4 anos	1º ano	20h
Professora 5	2017/2	6 meses	1º ano	40h

Fonte: Elaboração da autora.

Na segunda etapa - o grupo focal -, as participantes preencheram um segundo Termo de consentimento livre esclarecido em formato virtual, semelhante ao termo utilizado anteriormente, mas com a atualização dos novos procedimentos metodológicos a serem utilizados¹⁰. As professoras que estavam presentes no grupo focal foram as professoras 1, 3 e 4. Os nomes de todas as participantes e das instituições em que atuam foram alterados na divulgação dos dados da pesquisa, mantendo o anonimato acordado. Os dados brutos gerados

⁹ Conferir o termo de consentimento do questionário da etapa 1 no apêndice A.

¹⁰ Conferir o termo de consentimento do grupo focal da etapa 2 no apêndice B.

na pesquisa serão armazenados pela pesquisadora em formação e por sua orientadora por pelo menos 05 anos, atendendo à Lei Geral de Proteção de Dados.

Esse foi o percurso metodológico percorrido para o desenvolvimento da pesquisa com professoras alfabetizadoras no período de início da carreira docente e que teve como princípio a responsabilidade e os cuidados éticos com as participantes em todo o momento da pesquisa. No capítulo seguinte irei apresentar os resultados produzidos na pesquisa que correspondem a etapa exploratória e a etapa do grupo focal.

4 RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa, cujo objetivo foi identificar quais os desafios que as professoras alfabetizadoras enfrentam no início da carreira docente e analisar quais estratégias são utilizadas frente aos desafios que surgem neste momento. A organização está disponível em duas seções: 4.1 Resultados do formulário: o desafio da gestão da sala de aula; 4.2 Resultados do grupo focal: múltiplas dimensões da gestão da sala de aula. A seção 4.2 é apresentada em duas subseções: 4.2.1 (In)disciplina: fator-chave na percepção das professoras; e 4.2.2 Além da (in)disciplina: outras dimensões da gestão da sala de aula.

4.1 RESULTADOS DO FORMULÁRIO: O DESAFIO DA GESTÃO DA SALA DE AULA

O formulário da etapa exploratória apresentou as seguintes questões às professoras, com foco na geração de dados sobre os desafios da docência:

- 1) Em seu primeiro ano de atuação em turmas de 1º ou 2º ano nessa Rede, quais foram os seus principais desafios para alfabetizar?
- 2) O que você considera que tem sido mais difícil aprender, na prática docente, para alfabetizar com eficiência?
- 3) De modo geral, que tipo de apoio ou suporte para alfabetizar você gostaria de ter recebido ao ingressar nessa Rede?
- 4) Na sua prática docente na alfabetização, que ensinamentos você mais identifica como aprendizagens desenvolvidas durante o seu curso de graduação?
- 5) O que você identifica que consegue fazer e pode considerar como vantagens da sua formação inicial em Pedagogia em relação às formas como você vê a alfabetização sendo desenvolvida na sua comunidade escolar?
- 6) Cite pelo menos 3 assuntos que você mais tem procurado aprender, desde que ingressou na Rede, para desenvolver melhor a sua prática alfabetizadora.
- 7) Considerando a questão anterior, cite onde você procura formações e referenciais teórico-metodológicos para essas aprendizagens.

Fonte: Elaborado pela autora

O resultado da etapa exploratória da pesquisa evidenciou que a gestão da sala de aula é o desafio que predomina nas inquietações das 05 professoras alfabetizadoras, egressas do curso de Pedagogia. Embora apenas 01 questão abordasse diretamente quais são os desafios para alfabetizar (questão 1), foi possível identificar pistas sobre aspectos desafiadores enfrentados pelas professoras por meio da leitura das respostas às diferentes perguntas. Na questão específica, 03 das 05 professoras (60%) mencionaram aspectos da gestão da sala de aula:

Lidar com a postura inadequada das crianças em sala de aula, agressão e desrespeito entre os pares. (Professora 1)

Gestão do grande grupo sozinha. (Professora 2)

Em sala de aula, no segundo ano, minha dificuldade era relacionada à gestão da sala de aula e às questões socioemocionais dos alunos. Qualquer coisa poderia deixá-los chorosos e não sabia ao certo como mediar. (Professora 3)

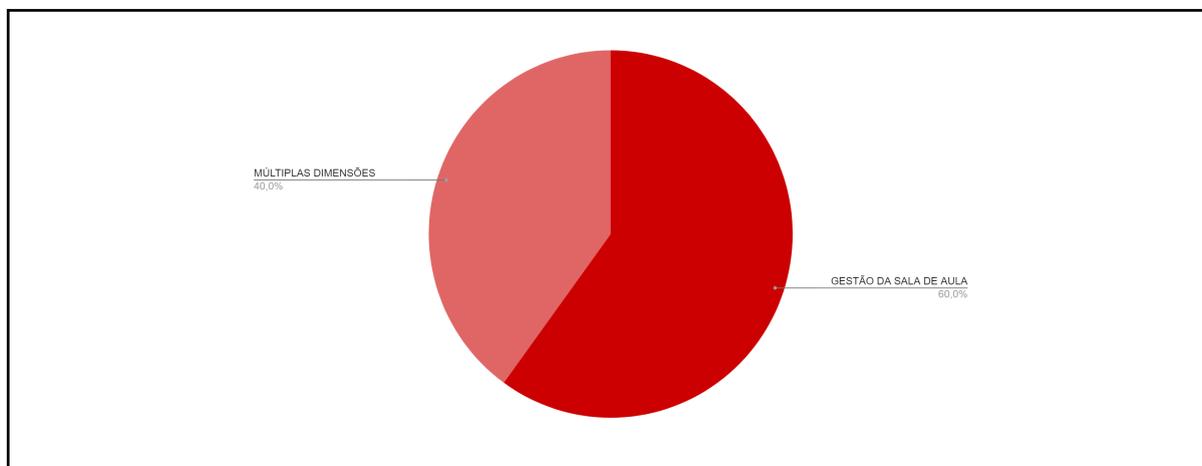
A gestão do grupo. Porque sinto falta de repertório docente para isso. (Professora 3)

Fonte: elaborado pela autora

As outras 02 docentes abordaram como principal desafio desenvolver propostas didáticas que contribuam na aprendizagem das crianças para avançarem na alfabetização. Com isso, não partiram explicitamente da gestão da sala de aula, como especificado pelas outras 03 professoras, mas atribuem-se à gestão quando se referem à gerência das aprendizagens dos alunos.

Na sequência, segue o gráfico que explicita as respostas das professoras na etapa exploratória.

Gráfico 1 - Porcentagem das respostas das professoras



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do gráfico percebe-se que as respostas das 02 professoras correspondem a 40% dos resultados da etapa exploratória e remetem mais sobre as múltiplas dimensões da sala de aula, correspondendo ao que aparece posteriormente na etapa 2 da pesquisa. Considerando também as respostas das professoras nas demais questões (2 a 7), todas as professoras remeteram aos desafios da gestão da sala de aula. Por esse motivo, mesmo 40% das respostas da questão específica número 1 apontarem para outras dimensões que não a gestão da sala de aula, identificamos que esse desafio da gestão foi o mais reiterado quando consideradas também as respostas às demais questões.

Na totalidade das respostas ao conjunto das questões, aspectos referentes às aprendizagens em relação ao desenvolvimento específico do campo da alfabetização, como por exemplo a dificuldade em ensinar algum aspecto deste campo foram pouco mencionados, o que reforçou a hipótese de que a gestão poderia estar predominando no volume de demandas pela atenção das professoras

A seguir, serão apresentados os resultados do grupo focal, que buscaram esclarecer se, de fato, as professoras concordavam que a gestão da sala de aula era o principal desafio na prática alfabetizadora, que aspectos elas identificam como dificultadores dessa gestão eficiente e que estratégias elas têm desenvolvido para desempenhar essa função na docência.

4.2 RESULTADOS DO GRUPO FOCAL: MÚLTIPLAS DIMENSÕES DA GESTÃO DA SALA DE AULA

A partir do resultado do formulário da etapa exploratória, foi necessário verificar e aprofundar a investigação do dado por meio da estratégia de grupo focal, gerando novos elementos de significação para as análises. As participantes do grupo focal foram as professoras 01, 03 e 04. As demais professoras não puderam estar presentes pelo contexto de final de trimestre, com demandas escolares coincidindo com a data do encontro da etapa 02 desta pesquisa. Ao final do encontro do grupo focal, foi disponibilizado um formulário com a escala Likert, em que todas as professoras expressaram suas particularidades em relação às dimensões da gestão da sala de aula, incluindo as professoras 02 e 05, que não estavam presentes no encontro virtual do grupo focal.

Para elaboração do objetivo e do roteiro de perguntas para produção das conversas no grupo focal, foi realizado levantamento bibliográfico para compreensão do conceito de gestão de sala de aula. Para esta pesquisa, gestão da sala de aula significa "a criação de um ambiente

favorável à aprendizagem, em que há uma ordem compartilhada entre professora e alunos para organização das interações", conforme definição de Camini (2021), resumindo as proposições de Weinstein e Novodvorsky (2015). A partir dessa delimitação teórica, as perguntas elaboradas para o encontro do grupo focal foram as seguintes¹¹:

1. Na primeira etapa desta pesquisa, vocês participaram de um questionário sobre os primeiros anos de docência atuando na alfabetização. Nos resultados, o aspecto mais citado como desafiador foi a gestão da sala de aula. Vocês concordam? Justifiquem suas respostas.
2. Considerando que a gestão da sala de aula envolve a criação de um ambiente favorável à aprendizagem, em que há uma ordem compartilhada entre professora e alunos para organização das interações, o que você considera que tem sido mais desafiador, mais difícil de aprender nesses primeiros anos como professora?
3. Vocês consideram que a capacidade de realizar a gestão adequada da sala de aula afeta a alfabetização? Como? Dê um exemplo.
4. Que estudos e práticas vocês acham que poderiam ser realizados no curso de Pedagogia e que auxiliam na formação inicial para lidar com a gestão da sala de aula?

Analisando a transcrição do encontro do grupo focal, foi identificado que as professoras associam as dimensões relacionadas aos comportamentos dos alunos como o fator-chave a ser gerido para o andamento efetivo da aula. Nesse sentido, a próxima seção analisa os sentidos atribuídos pelas professoras ao par disciplina-indisciplina.

4.2.1 (In)disciplina: fator-chave na percepção das professoras

No grupo focal, as professoras expressaram que a indisciplina dos alunos é o fator que as desafia para desenvolverem a prática pedagógica na leitura e escrita. Os relatos trouxeram evidências que implicam o modo de comportar-se na sala de aula. São comportamentos caracterizados pelo não cumprimento dos combinados e regras, tanto da sala de aula como da escola, a violência física entre pares, agressão verbal com xingamentos e expressões negativas. O excerto a seguir ilustra enunciados recorrentes nas respostas das professoras, aos quais remetem à indisciplina como um grande desafio para alfabetizar:

¹¹ As questões foram elaboradas por mim e pela orientadora desta pesquisa.

"[...] eu tenho que ficar o ano todo perdendo tempo com questões de disciplina, eu tenho que retomar a palestrinha sempre e não está sendo efetivo, continuo nessa estratégia de mediar conflitos, então, perco um tempo enorme que eu poderia estar realizando estratégias individualizadas para ajudar os que mais precisam de apoio. [...]

Mas se nada do que eu tento funciona, o SOE não funciona, a família para mim é o resgate, a virada de chave. Até para orientar a família que o filho precisa de autonomia, às vezes, escuto que a mãe dá banho no filho, e eu comento que não, a criança tem que tomar banho sozinha, tem que servir a própria comida, tem que criar autonomia. Porque a postura da criança é afetada por essa bolha e ele fica sempre esperando, esperando que eu vá na mesa dela, que eu fique dizendo para abrir o estojo, que ele pegue o material na mochila. Então, todo esse tempo que perco com a indisciplina é tempo que eu poderia estar utilizando para realizar intervenções em alfabetização. Pode-se ter mil atividades, mas o central da alfabetização é a intervenção, é a mediação. É pergunta que se faz para o aluno, é a reflexão, a comparação para se exemplificar na dúvida, e a criança pede, ela aprende a operar a partir desse exemplo, dessa troca que vai tendo com elas. Eu acho isso, também de não se trabalhar o mínimo que um 1º ano precisa ser trabalhado e não construir. Não estou colocando a culpa nos outros, mas isso também é difícil. Enfim, o que me ocorre é essa questão dos usos dos tempos na nossa prática em sala de aula."
(Professora 1)

A professora 1 conta sobre o trabalho docente que realiza ao ensinar a criança a operar no espaço escolar. Em sua narrativa, ela aborda os detalhes do ensino da autonomia e autorregulação das aprendizagens de organização em relação ao ambiente tanto escolar, quanto em casa, quando se refere sobre as conversas com as famílias. Diante da tarefa de apresentar as normas da instituição escolar por serem os primeiros adultos que recebem as crianças nesse momento, as professoras alfabetizadoras constroem suas práticas pedagógicas em alfabetização, mas encontram desafios para desenvolvê-las em continuidade, pois, muitas vezes, precisam ensinar aos alunos a autonomia nesse espaço que é recém chegado por eles.

As professoras expressaram que os alunos têm dificuldade de resolver os próprios conflitos de maneira dialogada e acabam partindo para a agressão física e verbal. Isso acarreta que sejam mais demandadas para mediar a resolução dos conflitos contribuindo para que o tempo da aprendizagem de leitura e escrita seja menor. As professoras abordaram que criam estratégias para que a indisciplina diminua, mas que, algumas vezes, é necessário chamar apoio para resolver as demandas dos alunos na sala de aula para poderem dar atenção e articularem o tempo com as aprendizagens em alfabetização e demais áreas de conhecimento:

Tinha um aluno no ano passado que me respondia:

"- fulano senta, por favor, a profe está pedindo

- eu não vou sentar [*resposta do aluno*]

- fulano, senta ou vou ter que pedir para alguém te tirar da sala

- chama, eu não vou sentar. [resposta do aluno]"

E, enquanto isso, tu precisa ensinar o A, o B e o C, tem que ensinar os numerais e tu tem que organizar a sala de aula. Só que é trinta minutos com esse aluno e, se tu ignora, ele vai lá e bate nos colegas e, até o SOE conseguir descer ou subir e tirar ele da sala, e até a turma se acalmar, é 30/40 minutos que, diariamente, ano passado pelo menos, eu perdia com dois alunos todos os dias. E não adiantava mudar de lugar, colocar atrás, na frente, de um lado ou de outro, dar um jogo, um caderno, dar figurinha. Até figurinha eu tentava ano passado: "ah olha aqui o que a profe tem". (Professora 4)

"Eu tentei um labirinto do Pokémon que eles iam ganhando as figuras também."
(Professora 3)

Nos excertos, percebe-se que as professoras buscam estratégias para desenvolver as habilidades socioemocionais e disciplinares dos alunos para torná-los mais autônomos sobre o que sentem e experienciam no primeiro ano escolar. Relataram que são muitos os momentos em que é preciso parar o ensino da leitura e escrita para mediar tais conflitos, pois eles não conseguem, muitas vezes, dialogar expressando os seus sentimentos e partem para a agressão ao colega. As estratégias a que recorrem envolvem a escola, a família e cursos que possibilitem ampliar seus repertórios sobre o tema.

Para lidar com a indisciplina dos alunos, as professoras iniciantes buscam ampliar seus repertórios de estratégias. Evidenciam nos excertos a seguir as dificuldades sobre o tema e a possibilidade para melhorar a indisciplina dos alunos na sala de aula:

É, a gente vai tentando formas diferentes, ah olha esse lapisinho que a profe vai te dar, mas não conta para os colegas. Até nesse nível eu estava, mas eles ficavam nem aí, mas nem aí mesmo. Então eu acho que é uma questão de indisciplina. Aí chamamos a família e compreendemos todo o por trás. Ah, é uma família que tem 10 filhos, que é o irmão mais velho de 2 anos a mais que cuida, que o pai é alcoólatra, que a mãe está presa, mora com os avós, a avó é analfabeta. Tu manda o tema de casa e ele não volta, porque a avó não consegue ajudar. São situações que acabam nos tirando do eixo. Então, é todo um por trás daquela criança e de como eu vou conseguir fazer aquela criança parar e entender a importância de valorizar que ela precisa ler e escrever. (Professora 4)

No ano passado, testei muito a organização do grupo em diferentes níveis de escrita. Daqui a pouco eu mudava, porque a sala também era boa, porque a estrutura também influencia. Este ano eu estou com uma sala que é um cubículo. Ano passado eu estava em uma sala enorme. Também tem essa questão: a estrutura, o quanto afeta na organização desse espaço, e esse espaço afeta sim no conflito, pois eu percebi o quanto eles brigam muito mais este ano. A conversa, se estivesse mais amplo o espaço, seria mais abafado, mas, ao contrário, ela potencializa, e eles cada vez falam mais alto para cada um ouvir o outro. E isso desorganiza. (Professora 1)

Eu até estou mudando agora: coloquei eles em dupla, sendo um mais avançado na alfabetização e o outro não tanto, para eles terem mais autonomia. É bem como a colega fala: têm uns que ficam esperando, tu entrega a atividade e eles não fazem

absolutamente nada, até que tu chegue na mesa. Então, reparei que, quando eu ia chegar para ajudar o que tinha mais dificuldade, ele estava copiando do colega. E, por mais que eu fale que é para o colega ajudar, como a professora faz, perguntando o sonzinho, eles acabam fazendo pelo colega. Tem uns que pegam até o lápis segurando na mãozinha do colega para fazer, não é para terminar rápido, mas é o jeitinho deles de ajudar. Então, agora eu me dei conta disso e, para a próxima semana, eu já vou colocar os alunos no mesmo nível para que eu consiga chegar e fazer as perguntas, as intervenções, mais ou menos da mesma forma para as duplas. Então, aqueles que estão mais avançados vão conseguindo fazer a atividade e os que estão com mais dificuldade eu vou conseguindo fazer a mediação e dar mais atenção. (Professora 4)

Vou também pela observação. A gente consegue entender como estruturar, organizar e dividir os tempos de uma forma melhor para atuar melhor com eles. Bom, antes do recreio é a hora que mais flui e depois do recreio já não vai tão legal. (Professora 1)

Uma criança que não vai consultar os apoios, eu ensino a usar os apoios. Digo que é para eles consultarem, explícito como é para consultarem, para comparar tal palavra com a que começa com a mesma sílaba. Ensino as crianças a usarem os instrumentos e as estratégias para usar as coisas e a criança fica parada, passiva. Então eu digo: "vamos pensar BA, fala o BA para a profe, vamos pensar BALA, se é igual ao BA". A criança fica assim e não abre a boca, uma passividade. E, por conversar com as famílias e saber as dinâmicas, eu percebi que são as crianças que mais ficam o dia todo no TikTok. (Professora 1)

Evidencia-se, nos excertos acima, o ensino explícito do funcionamento do espaço escolar para os alunos, com a intencionalidade de eles se compreenderem no ambiente a partir dos processos de autorregulação das suas aprendizagens. Na fala da professora 04, nota-se seu esforço em articular estratégias, para remediar a indisciplina dos seus alunos, quando ela aborda no excerto: “ah olha esse lapisinho que a profe vai te dar, mas olha não conta para os colegas. Até nesse nível eu estava, mas eles ficam nem aí”. Na narrativa da professora 04 identifica-se, também, sua tentativa de compreender o que produz os comportamentos dos alunos a partir de seus contextos familiares. Percebe-se o sentimento de insatisfação e desestímulo por perceber que não conta com estrutura de apoio que deveria estar em prol do desenvolvimento das aprendizagens dos seus alunos. Mesmo assim, a partir do segundo excerto, ela segue nas tentativas de criar novas estratégias para garantir as aprendizagens em leitura e escrita dos seus alunos, mesmo com todos os desafios que atravessam o ambiente da sala de aula.

Já a professora 01 indica uma abordagem estratégica a partir da observação das inter-relações dos alunos e a percepção de suas ações na sala de aula. O exercício da autorregulação permite que os alunos se questionem sobre suas próprias aprendizagens. Esse ensino é um trabalho explícito que auxilia nas ações cotidianas de sala de aula. É necessário autorregular-se, também, para a aprendizagem da leitura e da escrita, ao perceberem que a

fala é representada por uma sequência de letras que são arbitrárias ou que, para escrever, é preciso usar letras. Essas percepções são desenvolvidas com a interação com o sistema de escrita. Diante disso, as estratégias da professora 01, a partir das características da sua turma, são organizar um ambiente que seja favorável à autorregulação das aprendizagens dos alunos, a partir do ensino explícito de instrumentos que estimulem a autonomia deles. E também, é estratégia da professora 01 ter um bom relacionamento com os familiares da turma, pois a partir desse contato ela percebe comportamentos das crianças em suas dinâmicas de casa.

A partir dos resultados, evidencia-se que cada professora iniciante tem um jeito para responder aos desafios que se relacionam à disciplina-indisciplina, encontrados na sala de aula. Seja com apoio de recursos, materiais ou dos familiares, elas vão criando estratégias com o foco de garantir as aprendizagens em alfabetização.

Na seção seguinte, serão apresentados os resultados relacionados a outras dimensões da gestão da sala de aula que apareceram nos dados e que não se referem apenas ao par disciplina-indisciplina. Serão apresentados os resultados produzidos por meio do formulário com escala Likert, aplicado ao final do encontro do grupo focal, em que todas as 05 professoras expressaram suas ideias em relação às dimensões da sala de aula, pois permitiram apresentar os dados com mais objetividade sobre as diferentes dimensões da gestão da sala de aula.

4.2.2 Além da (in)disciplina: outras dimensões da gestão da sala de aula

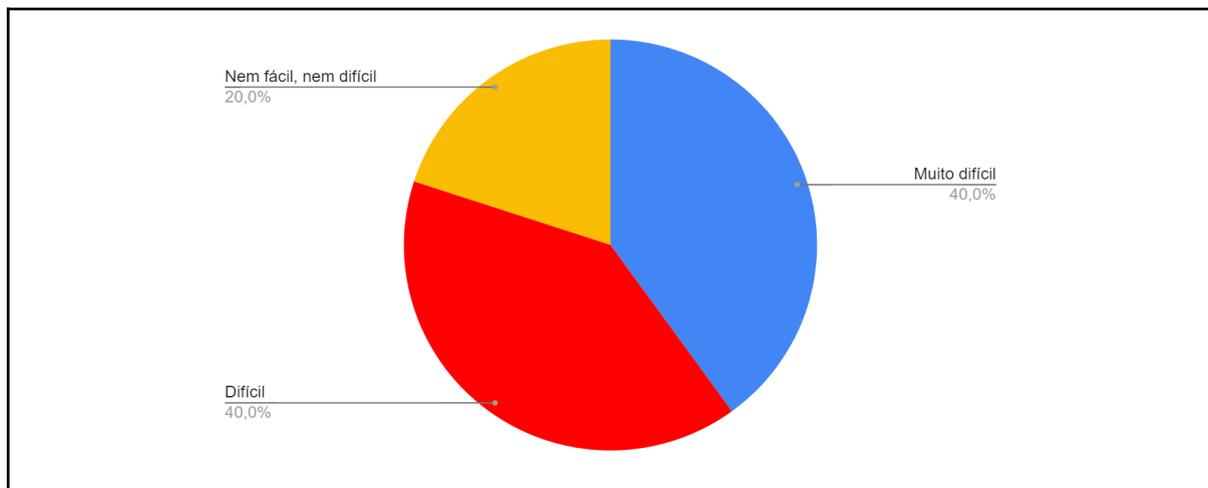
Nesta seção, serão considerados os resultados referentes às ações:

- 1) promover disciplina nas rotinas da sala de aula;
- 2) trabalhar com todos os alunos ao mesmo tempo;
- 3) ser ouvida pelos alunos;
- 4) planejar e produzir continuidade nas aprendizagens;
- 5) trabalhar com infraestrutura pouco adequada na sala de aula;
- 6) trabalhar com poucos recursos oferecidos pela escola;
- 7) produzir recursos didáticos adequados às necessidades identificadas na turma;
- 8) trabalhar com pressão pela utilização de determinado método de alfabetização;
- 9) construir parceria com as famílias dos alunos;
- 10) intervir nas dificuldades de coordenação motora dos alunos, manifestadas na escrita.

Essas ações indicam desafios de atuação da professora para fazer funcionar o ensino e a aprendizagem, enquanto promovem a alfabetização. Esse conjunto de ações foi identificado na análise dos resultados do formulário da primeira etapa da pesquisa, cujas questões exigiam respostas abertas. Na etapa do grupo focal, apresentou-se um novo formulário com questões direcionadas para as professoras avaliarem comparativamente essas ações, a partir de uma escala Likert, com a escala de muito fácil, fácil, nem fácil, nem difícil, difícil, muito difícil. . Inclusive, tópicos que foram mencionados apenas por 01 professora na primeira etapa foram adicionados ao novo formulário para avaliar se também seriam importantes para as demais professoras. 02 professoras que participaram do primeira etapa da pesquisa, mas não do grupo focal por indisponibilidade de tempo, também participaram do preenchimento do formulário com a escala Likert, em período posterior ao encontro do grupo focal.

Primeiro, as professoras avaliaram o quão desafiador é para elas promover a disciplina nas rotinas da sala de aula (gráfico 2). 04 professoras responderam que esse desafio é difícil ou muito difícil. Apenas 01 professora, que não participou do grupo focal, considerou esse desafio nem fácil, nem difícil.

Gráfico 2 - Escala Likert: "promover disciplina nas rotinas da sala de aula"

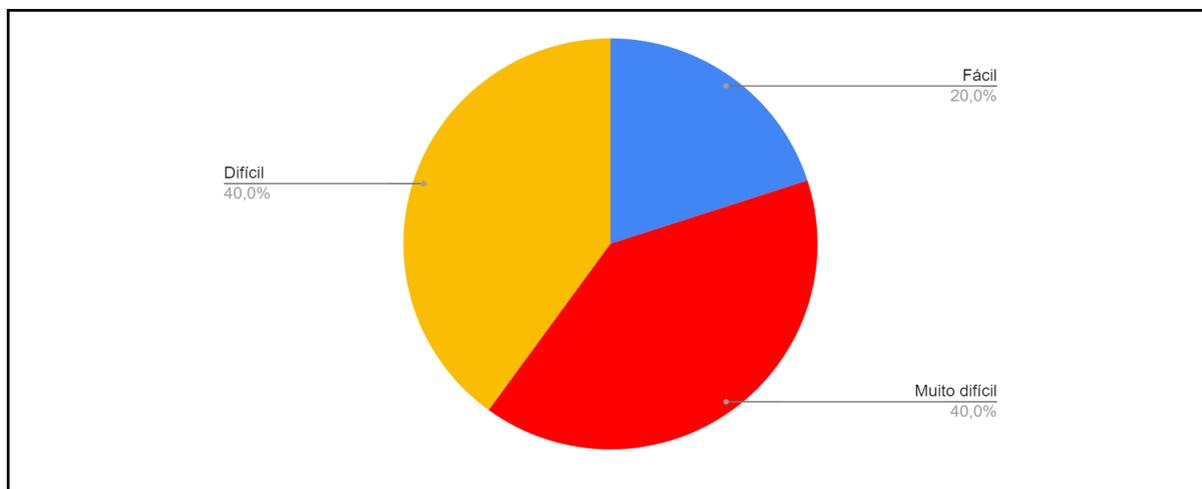


Fonte: produzido pela autora, a partir de recursos do Google Planilhas.

O formulário também perguntou às professoras sobre outras duas questões que podem ser afetadas pela disciplina-indisciplina: trabalhar com todos os alunos ao mesmo tempo (gráfico 3) e ser ouvida pelos alunos (gráfico 4). Trabalhar com todos ao mesmo tempo foi considerado difícil ou muito difícil para as professoras do que ser ouvida: 80%, no primeiro caso, e 60%, no segundo. Trabalhar com todos, além de exigir disciplina, exige dar atenção às

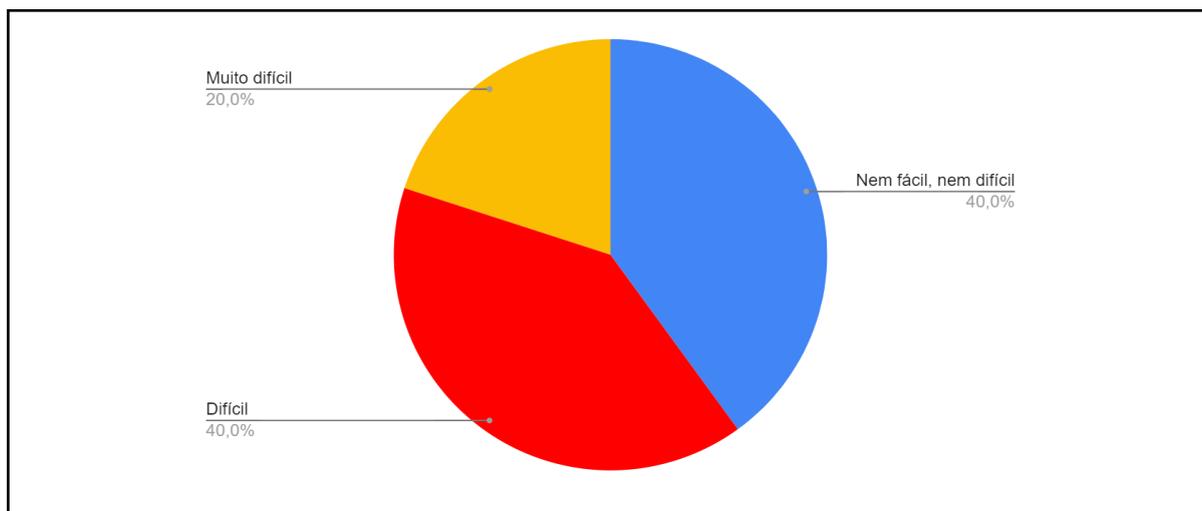
necessidades de aprendizagem de todo o grupo e de cada criança, fazendo a gestão do ambiente, do tempo, dos comportamentos, do planejamento, etc.

Gráfico 3 - Escala Likert: "trabalhar com todos os alunos ao mesmo tempo"



Fonte: produzido pela autora, a partir de recursos do Google Planilhas.

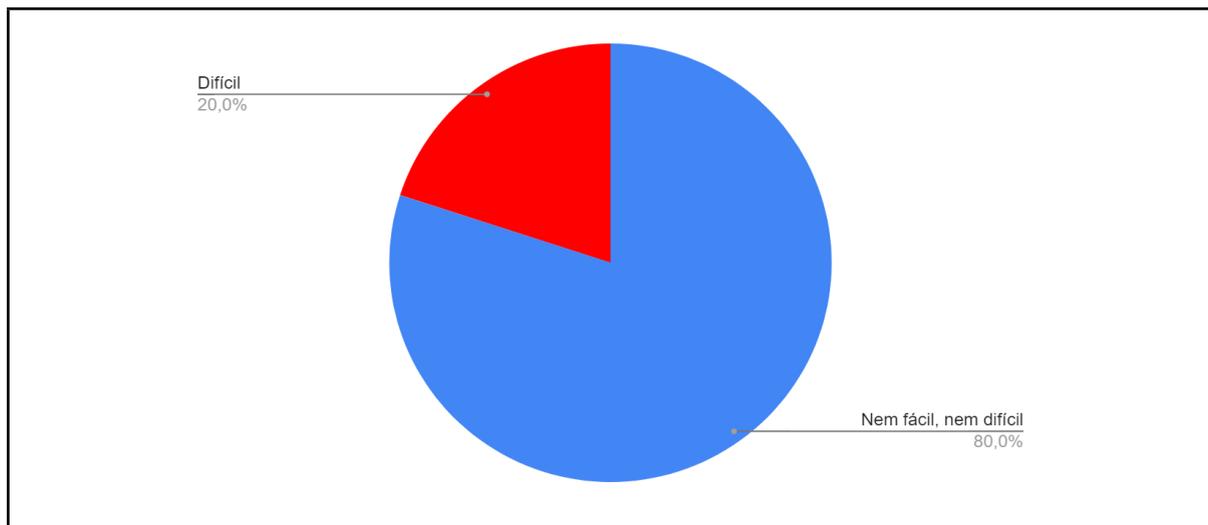
Gráfico 4 - Escala Likert: "ser ouvida pelos alunos"



Fonte: produzido pela autora, a partir de recursos do Google Planilhas.

Somente uma professora respondeu que é difícil planejar e produzir a continuidade das aprendizagens, ocupando 20% das respostas do (Gráfico 5). Já o fator nem fácil nem difícil corresponde a 80% das respostas das professoras, evidenciando como resultado que planejar e produzir as continuidades nas aprendizagens não é visto como desafiador para as docentes, pois se sentem mais preparadas para elaborarem seus planejamentos.

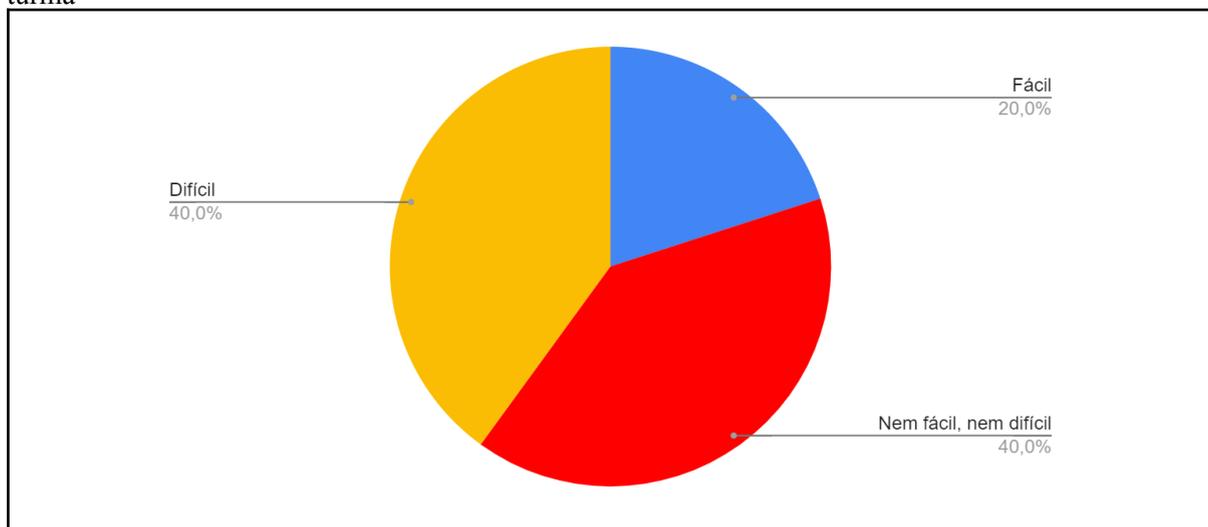
Gráfico 5 - Escala Likert: "planejar e produzir continuidade nas aprendizagens"



Fonte: produzido pela autora, a partir de recursos do Google Planilhas.

Já o gráfico 6 apresenta os resultados sobre os desafios para a produção de recursos didáticos adequados às necessidades identificadas na turma. Nas respostas das docentes percebe-se que 40% delas acham difícil gerenciar a produção de recursos para a turma heterogênea, 40% acham nem fácil e nem difícil e 20% acham fácil.

Gráfico 6 - Escala Likert: "produzir recursos didáticos adequados às necessidades identificadas na turma"

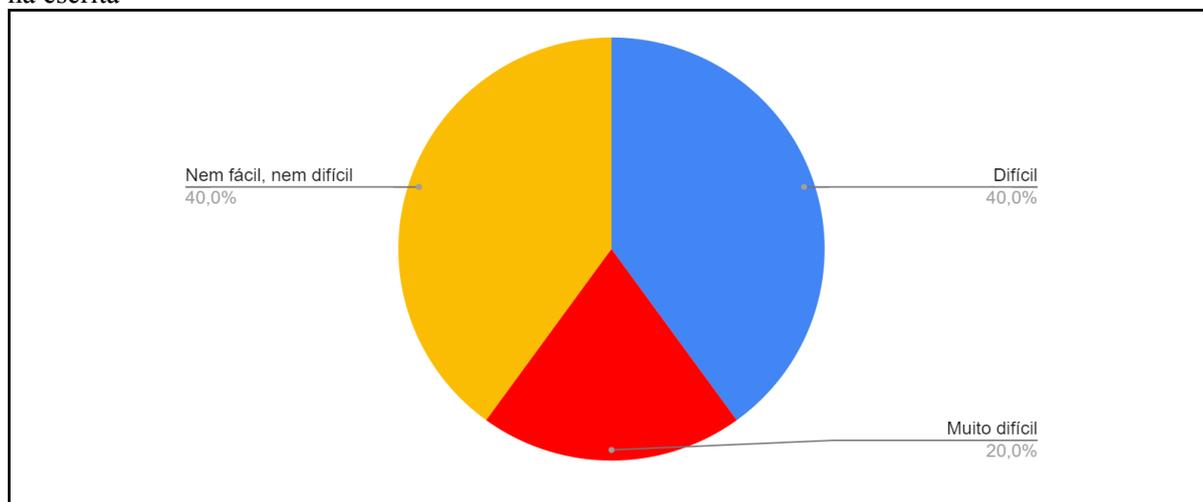


Fonte: produzido pela autora, a partir de recursos do Google Planilhas.

No gráfico 7, as professoras avaliam o desafio de intervir nas dificuldades de coordenação motora dos alunos, manifestadas na escrita. Identifica-se que 40% das professoras não acham nem fácil nem difícil esse obstáculo, os outros 40% das docentes atribuem o fator difícil e 20% entendem ser muito difícil. A partir desse resultado definiu-se

que a maioria das docentes acham difícil esse tipo de intervenção. Essa questão, na etapa 1, havia sido manifestada apenas por 01 professora na etapa 1 da pesquisa, e refere-se à gestão das aprendizagens para avançar na alfabetização.

Gráfico 7 - Escala Likert: "intervir nas dificuldades de coordenação motora dos alunos, manifestadas na escrita"



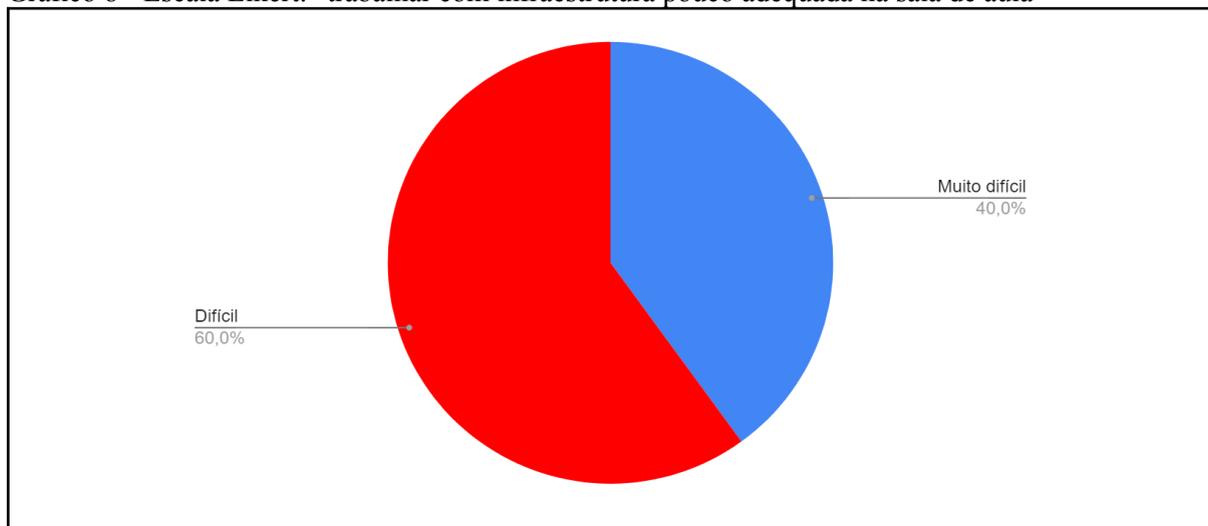
Fonte: produzido pela autora, a partir de recursos do Google Planilhas.

Os últimos três gráficos trazem dados importantes em relação às dimensões da gestão da sala de aula. Em relação à gerência das dimensões planejamento, produção de recursos didáticos e intervenção na coordenação motora, o que se sobressai como um dado novo, diferente da etapa exploratória, são as informações do último gráfico. Os resultados do formulário da primeira etapa trazem a menção desse desafio em específico apenas de 01/05 professora com o desafio para intervir nas dificuldades dos alunos de coordenação motora; agora, a recorrência do desafio aumenta para 03/05 das professoras. Em comparação à questão do planejamento e produção dos recursos didáticos, esses seguem proporcionalmente mencionados nesta etapa e na etapa anterior.

Nos quatro gráficos a seguir (gráficos 8, 9, 10 e 11), as professoras respondem sobre os componentes externos que interferem na gestão de suas salas de aulas. Esses componentes fazem parte do que compõe a criação de um ambiente favorável para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Percebe-se que esses elementos envolvem questões que aumentam o desafio da prática pedagógica das professoras possibilitando uma dinâmica desfavorável relacionada à infraestrutura pouco adequada, trabalho com poucos recursos oferecidos pela rede de ensino, submeter-se à pressão de trabalho com um único método de ensino para alfabetizar e a falta de uma parceria com os familiares dos alunos.

Diante disso, o gráfico 8 aponta um consenso das 5 professoras que o fator externo é um grande desafio para ensinar a leitura e a escrita dos alunos. Diante disso, a evidência de que 40% das professoras expressaram que é muito difícil e 60% difícil de trabalhar com infraestrutura defasada. Isso contribui para a dificuldade que as professoras iniciantes têm de gerir as aprendizagens das crianças na sala de aula, como é o caso de uma professora que relatou o aumento de brigas em espaços pequenos, em que há mais proximidade entre os alunos.

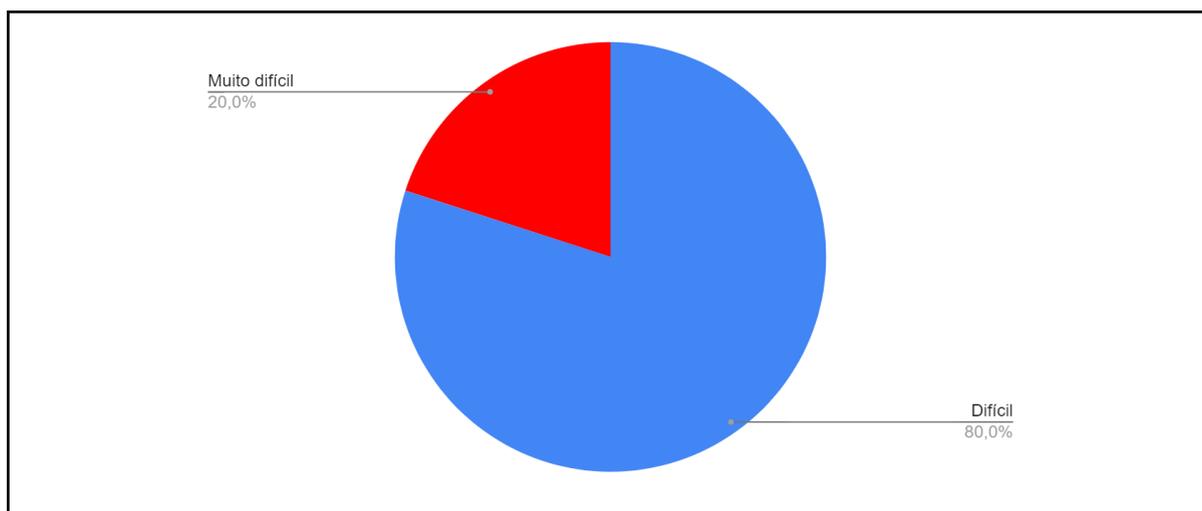
Gráfico 8 - Escala Likert: "trabalhar com infraestrutura pouco adequada na sala de aula"



Fonte: produzido pela autora, a partir de recursos do Google Planilhas.

O gráfico 9 também indica um consenso para todas as professoras de que é muito difícil ou difícil trabalhar com poucos recursos oferecidos pela escola, corroborando os dados sobre a falta de apoio externo ser um elemento que dificulta a gestão das professoras alfabetizadoras nas turmas de alfabetização.

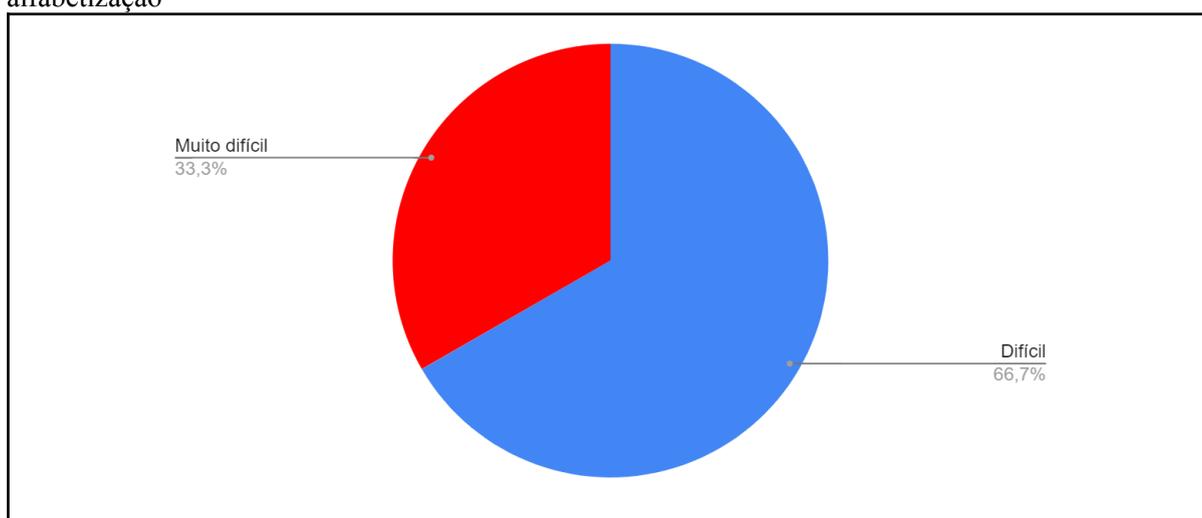
Gráfico 9 - Escala Likert: "trabalhar com poucos recursos oferecidos pela escola"



Fonte: produzido pela autora, a partir de recursos do Google Planilhas.

Os dados do gráfico 10 indicam que as professoras alfabetizadoras concordam com o problema identificado por apenas 01 professora na etapa 1 da pesquisa, que é desenvolver o seu trabalho com pressão pela utilização de um método específico de alfabetização. As professoras esperam receber apoio externo para a gestão do ensino e da aprendizagem, por parte da supervisão escolar, e entendem que a pressão por um método atua contrariamente a essa expectativa. No entanto, 04 professoras concordam na resposta ao formulário imaginando como deve ser essa situação, pois não vivenciaram isso, como afirmaram no encontro do grupo focal.

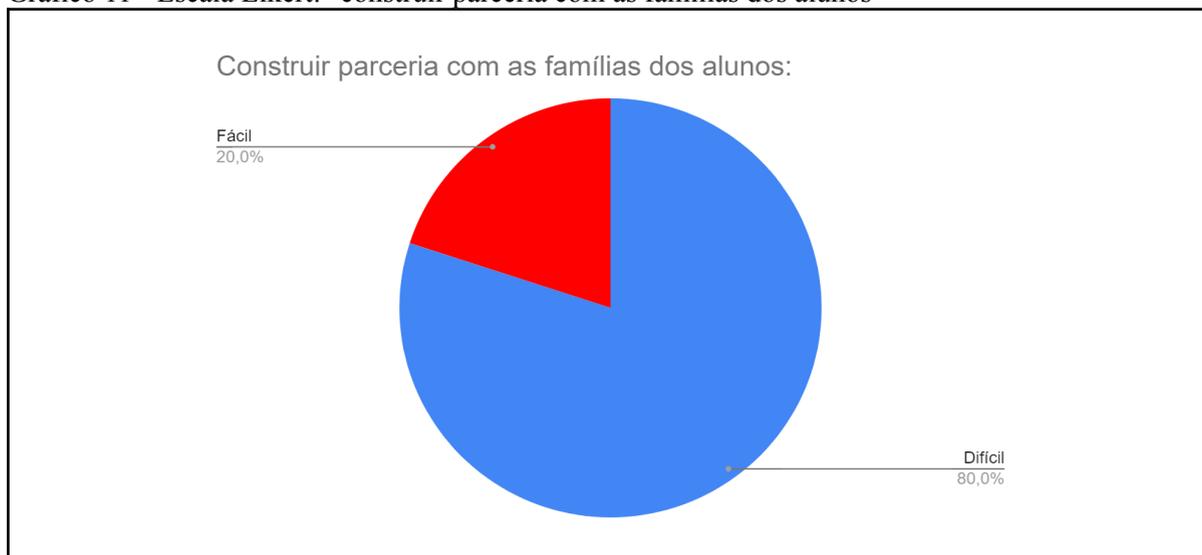
Gráfico 10 - Escala Likert: "trabalhar com pressão para utilização de determinado método de alfabetização"



Fonte: produzido pela autora, a partir de recursos do Google Planilhas.

Por último, o gráfico 11 aborda a parceria com as famílias para o andamento das aprendizagens dos alunos. Diante disso, 80% das professoras avaliam essa tarefa como difícil e 20% das professoras avaliam como fácil.

Gráfico 11 - Escala Likert: "construir parceria com as famílias dos alunos"



Fonte: produzido pela autora, a partir de recursos do Google Planilhas.

Diante dos resultados dos quatro últimos gráficos, percebe-se que as professoras entendem que os desafios mais acentuados estão relacionados a fatores que não dependem apenas da ação delas. Esses quatro últimos gráficos demonstram mais consenso sobre o impacto dos fatores externos do que o resultado do gráfico 2, que perguntou especificamente sobre a indisciplina e 01 professora respondeu que não era nem fácil nem difícil de lidar, enquanto as demais concordaram que era muito difícil ou difícil.

Resumindo, os resultados gerados pelo formulário com a escala Likert evidenciam a existência das múltiplas dimensões da gestão da sala de aula que foram manifestadas pelas professoras. Esses aspectos vão além do fator-chave "indisciplina" como único elemento mais

desafiador para a gestão da sala de aula na alfabetização nos primeiros anos de docência, especificamente na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, embora também possam ser relacionados com esse fator-chave. Dessa maneira, as professoras produzem estratégias para amenizar impactos desses fatores na prática docente. A partir desses apontamentos produzidos pelas docentes sobre as dimensões da gestão da sala de aula, elas enunciam que, no início do ano, estabelecem a gestão dos começos das crianças no Ensino Fundamental como um momento de acolhimento, considerando que há crianças que nunca frequentaram o espaço escolar e necessitam de atenção ao modo de funcionamento desse ambiente. Nos excertos a seguir, as professoras abordam como articulam esse momento em suas práticas pedagógicas:

[...] uma turma de 1º ano que nunca foi à escola, sinto que em março é o período de adaptação, é momento de ensinar como funciona a escola. (Professora 3)

Desde o início do ano, vou conversando, construo a combinação e as regras com eles e todos os dias vou lembrando. Sempre organizo a sala de formas diferentes, então tem momentos que coloco eles em grupo, dupla, mais individual. Depende do momento e do que eu vou sentindo. (Professora 2)

Ao planejar os espaços das aprendizagens dos alunos, as professoras criam estratégias de organização elegendo critérios a partir do mobiliário da sala, dos materiais a serem usados e a organização do grupo de alunos. Nos dois excertos acima, as professoras indicam que as crianças compreenderem como funciona a escola importa para que colaborem com autonomia para que o ensino e a aprendizagem ocorram naquele ambiente, o que pode prevenir ações que podem ser interpretadas pelas professoras como indisciplina e exigir ações que interrompem o fluxo desse ensino e aprendizagem.

Além da gestão dos espaços para amenizar o impacto da falta de apoio externo conforme apontado nos resultados, as docentes também elaboram estratégias para gerir os comportamentos dos alunos na sala de aula. Conforme os excertos a seguir, as professoras iniciantes anunciam as estratégias pedagógicas realizadas para enfrentar os desafios que surgem, mesmo com tantas dificuldades externas impostas:

De que forma a gente consegue voltar a calma, vamos pensar assim, no pós recreio que está aquele tumulto que tu chega e está cada um falando cada vez mais alto contanto sobre as questões que aconteceram e aí até colocar todo mundo de volta para o lugar, sentar e se acalmar. Faço muito daquele jeito de cheirar a florzinha e assoprar a velinha. Tem isso do volume da voz também. (Professora 04)

Sim, seria por esse caminho de fazer a criança se entender dentro deste todo. Da mediação destes conflitos, do desenvolvimento emocional dessas crianças. (Professora 01)

Ah, outra coisa que eu faço é dar para eles uns minutinhos do início da aula para eles contarem alguma coisa, e aí quem quer contar, eu vou chamando um por vez e pode contar qualquer coisa, ah eu fui não sei onde, comprar salgadinho no mercado. Isso tem a questão deles perceberem que estão ouvindo eles, ah o colega me ouviu agora é a minha vez de ouvir o colega, o levantar a mão, o esperar, não tem como em uma sala de aula todo mundo ao mesmo tempo, Então o esperar a minha vez, se não não vai dar para todo mundo falar, eles gostam muito, eles pedem perguntando se eu vou dar o tempo para eles falarem. E também preciso limitar, peço para eles escolherem uma coisinha do final de semana para contar, também preciso ir limitando porque se não eles vão contando desde sexta tudo o que fizeram. Acho que tem tudo isso, e ir combinando, se tem um que quer falar mais eu pergunto se ele quer me contar depois que eu entregar a atividade, aí ele vem me conta no cantinho vai e volta a fazer a atividade. Eu acho que isso são formas de gerir a sala e vai fluindo mais. (Professora 04)

Eu fui estudar depois a disciplina da psicologia positiva sobre a questão de ser autoridade e não ser autoritária como a professora 01 falou. (Professora 03)

E a comunicação não violenta também, a gente precisa aprender a falar nestes lugares e não ser violento, a professora também sente coisas e eles não ouvirem quando eu peço para me ouvir, mexia muito comigo. Então, vários momentos eu fui meio agressiva com eles no tom da voz quando eu não podia ser, e isso é violento, porque vamos reproduzindo isso. As disciplinas de Pedagogias diferenciadas e de Didática dos anos iniciais trazem algumas estratégias. E uma sugestão para ver nas disciplinas seria a Psicologia positiva, os grupos áulicos, e a comunicação não violenta, que eu não vi na graduação, fui ver no estágio, mas porque aconteceu algo específico na minha turma. E eu não sabia que existia os grupos áulicos porque eu não sou da época do Geempa [...] . (Professora 03)

As narrativas das docentes fornecem pistas de aspectos das suas práticas no manejo coletivo. A partir do excerto da professora 04, localizado acima, percebe-se a ação dela ao compreender as necessidades das crianças de se expressarem entre pares, estando explícito no ensino da docente como a criança deve fazer isso. Percebe-se o olhar aguçado de uma profissional que conhece a sua turma, entendendo que a criança está inserida em um contexto com mais alunos, os quais também têm suas vontades específicas. Essas ações envolvem ensinar a criança a ser colaborativa, ouvindo o colega, respeitando a vontade do outro na partilha do tempo, sabendo esperar sua vez para falar.

Já a professora 01 compreende a necessidade do desenvolvimento emocional dos alunos, o que dialoga também com o excerto da professora 03, que se preocupa com aprender novos estudos sobre a aprendizagem socioemocional para aprimorar suas ações na gestão das emoções dos seus alunos. A docente também menciona sobre as aprendizagens que teve na

graduação em relação a esse tema, expressando a carência desse assunto no currículo quando aborda que somente duas disciplinas contextualizaram estratégias visíveis sobre a gestão da sala de aula. Diante disso, a professora evidenciou contribuições específicas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tendo no currículo do curso as disciplinas "Pedagogias diferenciadas na alfabetização de crianças" e "Didática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental", disponíveis de forma obrigatória no 6º e no 7º semestres, para estudantes que cursam a formação diversificada complementar com foco nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Outras disciplinas podem ter abordado o assunto, mas não foram lembradas por essa professora e pelas demais. De forma geral, as professoras apresentaram dificuldades para identificar contribuições do curso para a gestão da sala de aula, sendo esse excerto um dos raros em que as contribuições não se referem a contribuições sobre a dimensão do planejamento.

Os dados dos gráficos reforçam essa evidência do grupo focal, pois as professoras não expressaram dificuldades em relação ao desenvolvimento de seus planejamentos, como no gráfico 5. Com isso, pode-se inferir que o curso pode estar promovendo mais momentos de produção de planejamento para a alfabetização, mas ainda precisaria promover mais oportunidades para aprender sobre outras dimensões da gestão da sala de aula.

O capítulo seguinte analisa os resultados expressos neste capítulo.

5 GESTÃO DA SALA DE AULA NA ALFABETIZAÇÃO: TEORIZANDO SOBRE OS RESULTADOS

Além do desafio e da responsabilidade de alfabetizar crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental, também faz parte do trabalho docente organizar o espaço em que o ensino e a aprendizagem acontecem. Para ampliarmos a questão, é necessário abordar sobre a complexidade da sala de aula, pois “[...] a organização efetiva e a gestão requerem uma compreensão das características únicas da sala de aula” (Weinstein; Novodvorsky, 2015, p. 4). Nesse sentido, a sala de aula tem aspectos que a constituem e que movem a organização desse lugar que tem um ritmo, um paradoxo e um modo de se relacionar entre pares de modo muito específico. Doyle (2006) trata o contexto da sala de aula em cinco características: 1) multidimensional; 2) simultaneidade; 3) imediatismo; 4) imprevisibilidade; e 5) privacidade. Essas características compõem o organismo vivo da sala de aula e expressam a complexidade que as professoras iniciantes enfrentam ao começar a carreira tendo esse espaço como ambiente de trabalho.

Essas características se referem a um lugar que articula variadas tarefas realizadas pelos alunos. Isso expressa que nem todos estão conectados com a atenção em um único objeto concomitantemente. Há alunos que conversam, leem histórias, recortam e outros colam. Dessa forma, os estudantes realizam propostas diferentes na sala de aula. Isso inclui também a aprendizagem de saber lidar entre pares e administrar os sentimentos, que são construídos dentro desse espaço, como as relações de amizade, de conciliação, de raiva, de frustração, de alegria. Ou seja, a construção socioemocional das relações, por viverem com colegas com formas de pensar que são variadas. Os alunos não ficam realizando essas tarefas simultaneamente, pois elas podem ocorrer em tempos diferentes. Um exemplo disso é quando a professora alfabetizadora realiza uma intervenção específica com um aluno, enquanto a turma está organizada em grupos, interagindo entre pares, com tarefas de jogos ou outros recursos.

O ritmo desse lugar também é diferenciado por seu caráter imediatista, o que ocasiona a possibilidade de um acontecimento fora do previsto, uma situação inesperada e fora do planejamento, que requer uma ação instantânea da professora. Não tem como esperar que aconteça uma situação inédita e específica todos os dias e já antecipá-la, colocando-a no planejamento previamente, tendo em vista a qualidade orgânica e imprevisível da sala de aula, o que contribui para a insegurança no início da carreira docente.

Por último, a sala de aula é vivida como um lugar de aprendizagens coletivas, em que a professora acompanha o comportamento e o desenvolvimento de cada aluno e que, nas relações entre pares, também se articulam interações colaborando para não haver um momento privado do aluno nesse espaço. Com isso, a sala de aula tem as seguintes peculiaridades: “[...] lotadas, competitivas, contraditórias, multidimensionais, em ritmo rápido, imprevisível, pública - esse retrato da sala de aula destaca características que frequentemente ignoramos” (Weinstein; Novodvorsky, 2015, p. 4). Nesse sentido, não podemos esquecer que a sala de aula está associada a um espaço ainda maior, que é a escola. Amaral (2014) contextualiza a importância de perceber a sala de aula em relação ao espaço que ela está interligada. Os princípios que regem a escola influenciam diretamente a sala de aula, produzindo características ainda mais específicas sobre esse espaço de trabalho das professoras.

Como se vê, a ideia da sala de aula é composta por características que cada professora terá que planejar, adaptar e organizar de acordo com a arquitetura do local, o perfil da turma, suas necessidades de aprendizagem, sua adaptação dentro de um espaço totalmente novo, por se tratar dos primeiros anos de escolarização no Ensino Fundamental. Nessa ideia, deve-se levar em consideração a adaptação de um corpo que nunca viveu na sala de aula, lugar que apresenta regras disciplinares específicas e que serão construídas ao longo do processo escolar.

Coerente ao entendimento desse espaço de aprendizagens, a gestão da sala de aula articula-se indissociavelmente às características da sala de aula por abordar objetivos que buscam refletir os acontecimentos e as relações nesse espaço. Por isso, busca criar possibilidades de um ambiente atencioso e ordenado para o aprendizado e estimular o crescimento emocional e social dos estudantes e da professora (Weinstein; Novodvorski (2015).

Desse modo, irei conceitualizar o termo gestão da sala de aula para compreendermos a amplitude em que ela está relacionada. A etimologia da palavra “gestão” está registrada no latim a partir da escrita, *gestio* e *gestiōnis*, que é associada ao termo gesto, identificado no latim por *gestus*. Esse contexto trata do que é realizado e não de uma expressão emocional. Nesse sentido, podemos considerar a gestão como ato ou fazer posto em prática (Amaral, 2014).

Amaral (2014) aborda o termo gestão no âmbito escolar dentro da perspectiva de democracia e autoridade, ampliando o significado de gestão em relação à administração com sentido de gerir, ou administrar, para a compreensão da gestão da sala de aula como

participação, o que dá um caráter político para o espaço onde ocorrem as aprendizagens. Essa reflexão possibilita pensar sobre a gestão como ação docente em um espaço permeado por alunos que devem ser conduzidos de uma maneira que possibilite o bem estar de todos e garanta as aprendizagens. Com isso, a gestão da sala de aula:

[...] tem dois propósitos distintos: ela não apenas procura estabelecer e manter um ambiente ordenado e atencioso no qual os alunos possam engajar-se em aprendizado significativo, mas também almeja estimular o crescimento emocional e social dos estudantes (Weinstein; Novodvorski, 2015, p. 05).

A perspectiva das autoras sobre a gestão da sala de aula envolve princípios de como as professoras conquistam a gestão organizada e efetiva, promovendo um espaço de potência que possibilite aprendizagens significativas e produza relações saudáveis. Para elas (Weinstein; Novodvorski, 2015, p. 05-07), deve haver cinco princípios norteadores para a gestão bem sucedida:

- 1) "[...] o manejo bem-sucedido da sala de aula promove autodisciplina e responsabilidade pessoal";
- 2) "[...] a maioria dos problemas de indisciplina em sala de aula pode ser evitada se os professores estimularem relações aluno-professor positivas, implementarem aulas atraentes e usarem boas estratégias de controle preventivo";
- 3) "[...] a necessidade de disciplina não deve superar a necessidade de aprendizado significativo";
- 4) "[...] gestão das salas de aula diversas dos dias atuais requer conhecimento, habilidades e predisposições para trabalhar com estudantes de diversos contextos raciais, étnicos, linguísticos e de classes sociais";
- 5) "[...] tornar-se um eficiente gestor de sala de aula exige reflexão, trabalho duro e tempo".

As autoras Weinstein e Novodvorski (2015) ilustram a importância das professoras se ambientarem com conhecimentos sobre a gestão da sala de aula para desenvolverem segurança com a turma, movendo estratégias que antecipem possíveis problemas futuros a partir de ações bem planejadas. Diante desse movimento, entende-se o espaço arbitrário da sala de aula como um lugar localizado dentro de um ambiente ainda maior que é a escola, com uma organização institucional com regras que limitam tempo, espaço, saberes e ações.

Nesse sentido, percebe-se e relaciona-se dois começos nesse espaço: o da professora iniciante e o da criança como estudante do Ensino Fundamental.

Ao iniciar o Ensino Fundamental, as crianças aprendem as regras escolares que são o tempo todo expressas por meio de narrativas orais e escritas sobre disciplina, as intervenções da professora e gestão da escola, a organização do mobiliário da sala que conduz para uma maior relação entre pares ou para uma individualização do corpo, dependendo da disposição de tal arquitetura, como as classes enfileiradas. Começar-se professora também é um desafio, como abordado nos excertos das jovens docentes, pois são experiências “[...] das mais densas de sentido na convivência mundana, pois implica ação, e agir significa imprimir movimento a algo” (Murillo, 2021, p. 14). Esse algo é representado pelo aluno, que, nesse caso, também inaugura-se dentro desse espaço, fazendo desse começo duplo uma produção de saberes e transgressões, pois “[...] a ação de iniciar algo no mundo, de ser um iniciador, exige ação em linguagem porque exige a convivência pública” (Murillo, 2021, p. 15).

A partir desse encontro, que se habitam em coexistência singular e pública, sendo o da professora iniciante e o corpo em adaptação no Ensino Fundamental da criança/aluno, juntos produzem transgressões que são traduzidas na experiência da sala de aula em momentos que inauguram potencialidades e contradições. O corpo do aluno, emergindo neste espaço novo, se inscreve em aprendizagens também novas, atento às mudanças, cedendo, mas também sendo rebelde a elas. Já a professora iniciante, que conhece esse espaço mais como aluna do que profissional, está diante da nova jornada, que se caracteriza por se conhecer mais nesse espaço a partir da lente profissional. Nesse encontro, ela geralmente também pretende produzir “[...] um ambiente de aprendizagem que visa desenvolver a curiosidade, a criatividade e o pensamento crítico das crianças” (Vickery, 2016, p. 34).

Para se desenvolver nesses começos desconhecidos, sabe-se que não há receita e nem remédios prontos. Há estratégias para promover uma gestão da sala de aula equilibrada e com previsibilidade para desenvolver as habilidades de aprendizagem em leitura e escrita. Essas técnicas são adquiridas e desenvolvidas ao longo da jornada escolar a partir de testes, erros e acertos que somente a professora, junto com a sua turma, poderá validar tais saberes constituídos ao longo do processo profissional.

É a partir desses saberes produzidos no âmago da relação coletiva e relacional que as professoras alfabetizadoras se sentem sobrevivendo na escola, mas também descobrindo vivências e se apaixonando por elas, principalmente por serem cúmplices do ineditismo (Huberman, 1991) ao experienciar junto com os alunos o conhecimento do mundo através dos significados que as palavras têm quando são lidas. Nesse sentido, para as professoras

alfabetizadoras, as palavras se renovam a cada ano, quando descobertas pelas novas turmas que chegam, pois a linguagem vai construindo sua casa de significados e as palavras se ampliam sendo lidas, apreendidas e compreendidas. A partir dessas vivências, as docentes aprimoram suas práticas, avaliam seus saberes-fazer (Tardif, 2014) e refletem sobre suas mediações, ações pedagógicas que são fundamentais para a alfabetização.

No que tange aos resultados deste trabalho, as docentes tentam equilibrar a mediação de ensino e a mediação dos conflitos, trazendo para reflexão a angústia de tentar dar conta dos dois instantes em que são demandadas pelos alunos ao responsabilizar-se pelos dois momentos em sala de aula. Para Roldão (2007), ensinar é “[...] fazer aprender alguma coisa a alguém”. Nas palavras da autora:

Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico, exigente e complexo (Roldão, 2007, p. 102).

A mediação docente é um processo constituído na formação inicial e desenvolvido ao longo da docência, relacionado à experiência e formação continuada. Com isso, adquirir as habilidades para a mediação docente é a busca por aprender estratégias de ensino que são desenvolvidas ao longo da jornada das professoras em sala de aula, a partir do perfil da turma e das características dos alunos e estudos que envolvem a gestão deste espaço. Ao irem ajustando as suas práticas pedagógicas de acordo com o perfil da turma, as professoras elaboram suas estratégias e vão adquirindo repertórios que sempre podem ser revisitados a partir da experiência, tendo em vista que os saberes docentes são constituídos também, através do fazer pedagógico (Tardif, 2014), sendo assim, as estratégias são criadas e recriadas a partir do “[...] encontro entre estar sendo pedagoga e estar a cada ano convivendo com uma turma nova de crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental” (Murillo, 2021, p. 30). As estratégias também são recriadas a cada combinado estabelecido nas turmas, que ora dão certo, ora não dão e vão sendo recriados juntamente pela característica desse lugar, que é a sala de aula e a escola: um ambiente multidimensional, polissêmico e dinâmico.

Dessa maneira, a mediação das professoras abordam conteúdos não curriculares, mas tão importantes quanto, pois ao articularem as famílias dos alunos para conviverem dentro da escola e estimularem a autorregulação das aprendizagens, elas promovem o desenvolvimento da autonomia nas aprendizagens e sentimento de pertencimento ao espaço escolar, tornando-o um espaço significativo na vida as crianças. Nessas ações, as professoras utilizam o que

Camini e Piccoli (2014) chamam de “patrimônio pedagógico imaterial na alfabetização”, pois tratam da elaboração de estratégias fundamentadas em conhecimentos pedagógicos para mediar com técnicas as situações da sala de aula. Assim, as professoras iniciantes buscam oxigenar suas práticas docentes a partir de *formas para mediar* e do *como mediar* as situações cotidianas da sala de aula, partindo do que é significativo para seus alunos e valorizando-os. Percebe-se que os elementos de motivação que as professoras buscam para ampliar o leque de suas práticas estão no próprio aluno, pois promovem para eles um reconhecimento de pertencimento ao espaço escolar por verem seus familiares engajados e presentes na escola. Isso provoca nas crianças um acolhimento pelo local em que estão frequentando e que considera os contextos territoriais e culturais em que estão inseridos. Com isso, para ampliar o repertório para pensar as características da sala de aula e da escola, busco no pensamento do geógrafo chinês, Tuan (1983) pensar este espaço com o conceito geográfico de lugar. Para o autor:

Para reconhecer o triângulo é preciso identificar previamente os ângulos - isto é, os lugares. Para um morador novo, o bairro exige, a princípio, uma confusão de imagens [...] aprender a conhecer o bairro exige a identificação de locais significantes, como esquinas e referências arquitetônicas dentro do espaço do bairro (Tuan, 1983, p. 20).

O autor trata do lugar como espaço permeado por pertencimento e significação, para que as pessoas desse ambiente vivam representadas, há a necessidade de identificarem um elo para se sentirem pertencentes ao lugar. Pensando o espaço da sala de aula como um lugar sendo “[...] produto das relações humanas, portanto da dialogicidade entre os homens, entre os elementos da natureza, e entre os homens e os elementos da natureza” (Castrogiovanni, 2004, p. 93), a sala de aula tem a característica de um lugar que produz, reproduz e tem capacidades plásticas, criando possibilidades infinitas pertencentes ao aspecto relacional e coletivo, permeado por culturas e ocupado por alunos de território geográfico específico, neste caso, das Redes de Ensino Pública de Porto Alegre, localizadas em sua maioria no subúrbio da capital e que tem uma característica de sala de aula peculiar.

Entretanto, para ampliar a discussão em relação às características da sala de aula, busco Forneiro (1998) para ajudar a pensar este lugar como espaço e ambiente. A autora pensa o espaço como um lugar que tem aspectos físicos específicos, a partir dos objetos que o compõem, ou seja, os móveis, recursos didáticos, se há jogos ou não dispostos na sala. Assim, pode-se pensar que, dependendo como a arquitetura da sala é disposta, ela convida os sujeitos que vão habitá-la a se organizarem de determinada maneira. O ambiente, por sua vez,

é caracterizado pelas interações que acontecem na sala de aula, envolvendo, então, a arquitetura do espaço com as relações interpessoais que dele emergem.

A partir disso, é necessário pensar as múltiplas dimensões existenciais da sala de aula, sendo as territoriais, as culturais, como também as características do espaço físico e as relações que deste lugar reverberam, pois é nele que os alunos pertencerão por longos anos na vida. Do mesmo modo, é nessa mesma sala de aula que o espaço de trabalho das professoras alfabetizadoras é desenvolvido. Para as docentes iniciantes “[...] os saberes sobre alfabetização vão se constituindo nessa trajetória prática, simultaneamente aos saberes sobre a organização do espaço para transformá-lo em ambiente (FORNEIRO, 1998), do tempo, as ações frente à disciplina dos alunos e o manejo das aprendizagens das crianças” (Petrikicz; Camini, 2023, p. 03).

Com isso, os alunos que chegam no primeiro ano precisam identificar um elo para se sentirem pertencentes a este lugar, assim como as professoras alfabetizadoras ao habitarem esse espaço como professoras iniciantes. No que tange às práticas pedagógicas em alfabetização e a organização da gestão da sala de aula, as docentes identificam valores que são importantes para os alunos. Nesse sentido, trazem as famílias para o espaço escolar, oportunizando novas significações neste lugar de aprendizagens colaborativas que se oriundam neste espaço que é público e coletivo.

Articular esses fatores para o desenvolvimento das aprendizagens, “[...] requer conhecimentos, habilidades e predisposições para trabalhar com os estudantes em diversos contextos” (Weinstein; Novodvorski, 2015, p.6). Dessa maneira, a turma vai se apropriando do espaço escolar a partir da construção coletiva das regras. Experimentam os combinados na sala de aula junto com os colegas em momentos em que o espaço é organizado de formas diferentes de acordo com a intencionalidade da prática pedagógica que a professora alfabetizadora planeja para o lugar. Nesse sentido, “um ambiente caracterizado pelas relações, que consegue estimular ou possibilitar um espaço relacional, cuja qualidade não deriva de uma teoria, mas da maneira de enxergar, ler, interpretar, a realidade e representá-la com consciência” (Ceppi; Zini, 2013, p. 21). Essa perspectiva articula a relação das crianças com o espaço da sala de aula para promover um ambiente que acolha as demandas relacionais dos alunos através da construção coletiva para o desenvolvimento de suas aprendizagens.

Dessa maneira, a busca pela aproximação da cultura escolar e da cultura familiar é estratégia realizada pelas professoras alfabetizadoras para amenizar a indisciplina na sala de aula, pois compreendem que “[...] estes dois universos interagem, produzindo jeitos de conviver e de se relacionar, algumas vezes articulados, outras vezes diferenciados e, muitas

vezes, incompatíveis entre as crianças e jovens, as famílias destes e a escola” (Hickmann, 2002, p. 75). Com isso, o paradigma disciplinar sempre está permeando as salas de aulas no espaço escolar. Diante dessa questão nunca resolvida, se é que um dia será, às indagações sobre como resolver o problema ficam soltas pelo ar, como algo desencaixado, fora do lugar, atravessando as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras. Por ser um tema que sempre volta nos estudos e falas das docentes, se faz necessário refletir o lugar da disciplina na instituição escolar.

O termo disciplina será abordado a partir da concepção *foucaultiana*, sendo compreendido a partir de dois usos: a primeira, relaciona-se à ordem do saber disciplinar e a outra, do poder disciplinar. O saber disciplinar remete ao controle da produção discursiva de saberes na sociedade, são discursos que validam ou que interditam conhecimentos por meio de técnicas no campo dos saberes. Nesse sentido, o saber disciplinar estabelece a estrutura dos conhecimentos por meio de discursos. A compreensão da disciplina no âmbito escolar pode ser relacionada como determinada área do conhecimento é abordada no currículo, considerando como os discursos considerados como verdadeiros transformam-se em conteúdos para serem ensinados para os alunos.

O poder disciplinar é o poder que regula a vida dos indivíduos por meio do controle coercitivo dos seus corpos, conduzindo-os sutilmente a produzirem na sociedade. Nas palavras de Foucault (2014, p. 167):

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior de “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo o que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até às singularidades necessárias e suficientes.

O autor ilustra o conceito atribuindo-lhe a um conjunto de técnicas que, investidas na existência dos indivíduos, são construídas com o objetivo de controlar, regular e organizar os seus corpos na sociedade. Trata-se de um poder que adentra as entranhas do sujeito a partir de instituições normativas que regem e estabelecem normas através de aparatos que conduzem os comportamentos, as mentalidades promovendo um corpo especificamente útil, submisso e dócil para servir.

Nesse sentido, a instituição escolar organiza-se em normas que conduzem os sujeitos. A partir do primeiro ano do Ensino Fundamental, o corpo da criança é convidado a organizar-se de maneira específica para que o seu repertório de habilidades sejam ampliadas e desenvolvidas. A partir disso, a instituição escolar conduz o aluno ensinando-o a se ordenar

neste espaço amplo e coletivo. Ao sentar na cadeira, a organizar seu próprio material, olhar para frente com atenção, andar em filas para entrar e sair, esperar sua vez para falar, fazer silêncio, respeitar o colega, jogar em grupo. São habilidades que os alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental devem desenvolver.

A maioria dessas normas são ensinadas pelas narrações das professoras, que, ao receberem os alunos no início do ano, organizam o espaço da sala de aula de modo que o aluno compreenda as regras deste novo espaço que está conhecendo. Na escola, o corpo aprende a habilidade do enquadramento a partir de procedimentos regulatórios que ditam as regras de organização. Essas habilidades de aprendizagem que mobilizam o corpo estão presentes no começo do Ensino Fundamental. E para algumas crianças, dependendo do seu contexto social, familiar e cognitivo o aprendizado é mais fácil, mas, para outras, é a primeira vez que a disciplina normativa está entrando mais incisivamente nas suas vidas.

O começo da criança nos primeiros anos do Ensino Fundamental na instituição escolar se apresenta de muitas maneiras. São muitas habilidades para desenvolver, são as regras de funcionamento desse espaço, são aprendizagens da leitura e escrita e demais áreas do conhecimento. Elas devem aprender a relacionar-se entre pares, conseguindo se colocar em momentos de disputa e também de colaboração, articulando essas novidades com seus próprios conhecimentos sobre relacionar-se, aprendendo esses novos hábitos que compõem a vida da criança nas séries iniciais. Todas essas novidades e mudanças na vida do aluno provocam estresse, fazendo-os expressar emoções que talvez nunca tenham sentido. Concomitante a esse momento, a professora iniciante também encontra os seus desafios singulares na carreira e articula conhecimentos específicos para enfrentar a prática pedagógica em alfabetização no Ensino Fundamental. Esse encontro de iniciantes “[...] consiste em uma singular oportunidade existencial” (Murillo, 2021, p. 30) que possibilita novas aprendizagens no espaço escolar, tanto para a professora alfabetizadora, quanto para o aluno.

Os questionamentos das professoras alfabetizadoras sobre a irregularidade dos comportamentos não emergem para limitar a criança no espaço da sala de aula e sim para que ela desenvolva habilidades de convivência entre pares e possa empregar a potencialidade das aprendizagens na vida. A indisciplina do corpo é um fator que aparece mais nos anos iniciais, tendo em vista que a criança também está se adaptando nesse espaço. E isso provoca um estranhamento de início, promovendo dificuldades de adaptação deste corpo às regras normativas da escola. Por se tratar de um tema que está nos discursos das docentes, nota-se a pertinência por abordar a indisciplina como um desafio que não será eliminado, mas que deve

ser problematizado para ampliar os repertórios de ação das professoras mediante tais acontecimentos.

A disciplina pode ser vista com ambiguidade quando relacionada à questão escolar. Por um lado, é narrada como doutrinação de um corpo indisciplinado, que precisa aderir às regras normativas e simplesmente aceitá-las sem questionamento. Por essa razão, muitas crianças movem uma conduta contrária à adesão de tais normas, se elas acabam não sendo abordadas de maneira dialogada, negociada explicitando os critérios específicos de cada grupo para convivência entre turma e professoras. Por outro lado, a disciplina pode ser percebida por meio de um corpo que se adapta às regras, mas que a partir delas cria novas habilidades por compreender o funcionamento de espaços e por poder criar a partir dele. Esse olhar para a disciplina promove uma nova característica para ela, que é potencializadora para a criação e para percebermos que o corpo é capaz de aprender e se expressar em espaços diversos podendo evidenciar a capacidade criativa, dinâmica e inovadora dos indivíduos na sociedade.

Nessa esteira, olhar com atenção aos convites das professoras iniciantes para elaborarem sobre a indisciplina dos alunos é uma possibilidade para pensar o tema. Não como uma proposta de resolução imediata, tendo em vista que a sala de aula dos primeiros anos do Ensino Fundamental é um organismo vivo de encontro dos começos, de experimentações, de invenções que somente este espaço peculiar tem. Promover em espaços de formação pedagógica os discursos das professoras sobre indisciplina, ampliando a articulação dos seus saberes sobre a adaptação do corpo das crianças em um espaço novo, pode promover reflexões fecundas para o tema. Nesse sentido, é necessário refletir em espaços de formação docente sobre as questões existenciais dos alunos, vividos em sua integridade na sala de aula, buscando compreender suas complexidades, hipóteses e elaborações sobre a aprendizagem da convivência com o outro dentro de um espaço que limita, mas que tem possibilidade de reinvenção, criação, possibilitando “[...] o modo singular de estudar e ressignificar certezas, dúvidas e, caminhos pedagógicos que permitam estar cada vez mais atenta à escuta do vivido na escola (Murillo, 2021, p. 23).

Para finalizar, busco nos estudos de Traversini (2012), a partir das noções de encaixe e desencaixe, emprestadas do sociólogo Anthony Giddens (1991), em que procurou pensar a escola com o dinamismo entre o espaço e o tempo, tendo no “[...] deslocamento e na compreensão do tempo e do espaço as condições para as operações de encaixe e desencaixe” (Traversini, 2012, p. 174). A partir dessa reflexão da autora, entendo o conteúdo gestão da sala de aula como um elemento desencaixado e que justamente pelas características da sala de

aula expressas neste trabalho, nunca serão resolvidas se continuarmos buscando respostas para uma gestão exata, controladora, que se encaixe exatamente nas práticas pedagógicas. Busquemos, então, problematizar cada vez mais a gestão olhando para as questões territoriais e culturais que constituem as relações em cada ambiente, buscando ampliar a lupa e as discussões sobre a gestão.

É importante promover espaços pedagógicos colaborativos entre estudantes da pedagogia, professoras iniciantes, professoras experientes e pesquisadoras para ampliar os repertórios das práticas pedagógicas em alfabetização (Camini, 2022; Schander *et al* 2023), mas não com a intenção de sanar o problema, encaixando-o em molduras, e sim para instigar a buscar reflexões sobre os contextos escolares, sobre as indisciplinas dos alunos que atravessam tempos e não são compreendidas em seus detalhes contextuais. Nessa direção, Camini (2022, p. 104) sugere a necessidade de

[...] uma perspectiva de pedagogia que assuma a complexidade da ação docente alfabetizadora, tornando visível o caráter artesanal desse trabalho, que envolve múltiplos saberes; sobretudo, sublinhamos os saberes pedagógicos que emergem da necessidade de resolver os problemas cotidianos do ensino e da aprendizagem.

A partir disso, espera-se possibilitar que a sala de aula seja esse lugar que borbulha aprendizagens, produz significados e pertencimento para os alunos e as jovens docentes que iniciam suas carreiras. Desse modo, a complexidade de gerir começos é desafiador, fazendo-se necessária a reflexão da gestão da sala de aula em dimensões, diante das peculiaridades de seus contextos no espaço escolar, em especial na Rede Municipal de Ensino Público de Porto Alegre, pois, como abordado pelas docentes, esses territórios têm dificuldades específicas, principalmente pela presença constante da violência e negação da necessidade de disciplina.

Nesse sentido, percebe-se e relaciona-se dois começos nesse espaço: o da professora iniciante e o da criança como estudante do Ensino Fundamental.

6 CONSIDERAÇÕES NÃO TÃO FINAIS FINAIS

A pesquisa teve como problema de pesquisa: quais os principais desafios que as egressas da Licenciatura em Pedagogia da UFRGS enfrentam na prática alfabetizadora? E dois objetivos: identificar quais são os principais desafios da prática docente na alfabetização que as egressas da Licenciatura em Pedagogia da UFRGS enfrentam no início da carreira e analisar as estratégias pedagógicas realizadas frente aos desafios encontrados por essas egressas.

As etapas da pesquisa foram:

A) Etapa exploratória

- 1) Busca ativa das professoras alfabetizadoras;
- 2) Envio do TCLE e questionário da etapa exploratória;
- 3) Codificação e categorização das respostas do questionário;
- 4) Análise dos resultados da etapa exploratória;
- 5) Resultado: unidade de análise - gestão da sala de aula.

B) Etapa do grupo focal:

- 1) Elaboração do roteiro do grupo com a organização da mediação e perguntas disparadoras;
- 2) Elaboração da escala Likert com a síntese da etapa 1;
- 3) Elaboração do TCLE do grupo focal;
- 4) Encontro via Zoom para realização do grupo focal, em 14/06/2023;
- 5) Transcrição dos dados empíricos;
- 6) Codificação e categorização dos dados empíricos em planilhas do Google;
- 7) Análise dos resultados da etapa grupo focal e construção das unidades analíticas;
- 8) Produção da discussão a partir das análises.

Como resultados, a pesquisa indicou:

- 1) A partir da etapa exploratória, foi identificado que a gestão da sala de aula é desafio para as professoras iniciantes na prática da alfabetização. Com isso, além dos desafios do início da carreira compreendidos por Huberman (1991) como um momento de sobrevivência e descobertas, as professoras iniciantes abordam a gestão da sala como um grande desafio na

prática docente.

2) A partir do encontro no grupo focal com as professoras alfabetizadoras, identificamos as dimensões da gestão da sala de aula, sendo o par (in)disciplina um fator-chave para elas alfabetizarem, além de outras dimensões, como a falta de apoio externo da escola, falta de recursos didáticos, dificuldade de estabelecer parceria com as famílias dos alunos. Diante dessas circunstâncias, a escala Likert mostrou que, comparado à falta de apoio externo, as professoras pesam a (in)disciplina um pouco menos desafiadora. Pode ser que a soma de todas essas dimensões seja o maior desafio a ser enfrentado dentro do aspecto territorial e cultural característico da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Isso caracteriza as múltiplas dimensões da gestão da sala de aula no caso estudado nesta pesquisa.

Na revisão bibliográfica de pesquisas correlatas sobre o tema professoras iniciantes em alfabetização, percebi a potencialidade do trabalho ao encontrar pesquisas que produzem especificidades sobre o início da carreira docente da professora alfabetizadora. Nesse sentido, compartilho o ponto em comum com o estudo de Trevisan (2022), intitulado “Professor iniciante, processo de indução e alfabetização: o que dizem os estudos”, que aponta a gestão da sala de aula como fator desafiador para as professoras e indica a necessidade de um programa de indução para as alfabetizadoras iniciantes.

No contexto da pesquisa realizada neste trabalho, percebeu-se que a gestão da sala de aula têm suas múltiplas dimensões, e que a professora alfabetizadora realiza estratégias de gestão para lidar com os desafios vividos por elas no início da carreira. Desse modo, a gestão da sala de aula é pensada em contexto com a característica da sala de aula, pertencendo ao cenário escolar, lugar onde acontecem os começos da carreira da professora iniciante em alfabetização e o da criança como estudante do Ensino Fundamental. Diante disso, foi refletido sobre as características desses começos, que devem ser permeados de significação a partir da compreensão dos aspectos peculiares que caracterizam a sala de aula, visto que eles refletem na gestão da sala de aula e estão diretamente relacionados ao seu contexto cultural e territorial.

Por fim, sugere-se nesta pesquisa que os desafios da gestão da sala de aula no início da carreira da professora alfabetizadora são complexidades existenciais vividas no espaço da sala de aula e que não deveriam ser experienciadas de forma solitária. As professoras devem ter entendimento das especificidades do trabalho em sala de aula, que estão articuladas indissociavelmente ao perfil da turma em seu contexto cultural, geográfico, social, biológico, pois a sala de aula tem esse caráter dinâmico e vivo, em constante mudança. Por isso, a

gestão da sala de aula é considerada neste trabalho um conceito aberto e como um conteúdo em sua ampla dimensão, que deverá ser percebido de acordo com os princípios e contextos regionais das turmas em que se remetem, necessitando de apoio adequado para que as professoras iniciantes possam aprender as habilidades tão complexas a serem coordenadas na prática docente, ainda mais quando envolve o desafio da alfabetização.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. L. Gestão da sala de aula: “manejo de classe” com nova roupagem? *In*: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. Editora Vozes Limitada, 2010.

BAUER, M. W.; GASKELL, G.. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Editora Vozes Limitada, 2017.

CAMINI, P. LÁPIS - Laboratório de Alfabetização da UFRGS: articulando universidade e escolas públicas para a produção de saberes específicos na alfabetização. *In*: ARAUJO, L. C. de; CAMINI, P.; NOGUEIRA, G. M.; ZASSO, S. (Org.). **Alfabetização: saberes docentes, recursos didáticos e laboratórios formativos**. Curitiba: CRV, 2022. P. 71-111. Disponível em: <https://www.editoracrv.com.br/produtos/detalhes/37538-alfabetizacao-br-saberes-docentes-recursos-didaticos-e-laboratorios-formativos> Acesso em: 02 set. 2023.

CAMINI, P. **Gestão da sala de aula nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 29 slides color. Material elaborado para a disciplina EDU02139 - Anos Iniciais: as práticas e seus sujeitos, do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Publicado nas Plataformas Canva e Moodle UFRGS. Porto Alegre. 10 dez. 2021.

CAMINI, P.; FREITAS, A. T. de; SANTOS, K. P.; SCHANDER, S.. Observatório do ensino remoto: atuação do LÁPIS – Laboratório de Alfabetização durante a pandemia de covid-19. **Revista da Extensão**, Porto Alegre, n. 22, p. 133-138, 2021. disponível em: https://www.ufrgs.br/prorext/wp-content/uploads/2021/09/Revista22_PaginasDuplas.pdf

CAMINI, P.; PICCOLI, L.. O patrimônio pedagógico imaterial na alfabetização. **Pátio: Ensino Fundamental**, v. 71, p. 40-43, 2014.

CARTAXO, S. R. M.; SCOS, J.. Prática pedagógica de professoras alfabetizadoras iniciantes: processos de produção e contribuições para a formação. **Educação & Formação**, v. 6, n. 2, 2021. disponível: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/3434>

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. **A geografia do espaço turístico, como construção complexa da comunicação**. Tese (Doutorado em Comunicação Social) PUCRS. Porto Alegre, 2004. Exemplar fotocopiado.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele. **Palavras-chave**. in: Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil. Penso Editora, 2013. cap.1, pág 21.

CIRÍACO, Klinger Teodoro; DA SILVA, Adriana Correa. Entre “sobrevivências” e “descobertas”: a professora iniciante no ciclo da alfabetização. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 6, p. e 020017-e 02001, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8655561>

DOYLE, W. Ecological approaches to classroom management. In: EVERTSON, C. M.; WEINSTEIN, C.S. (Eds). Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. p.97/126.

ESTANISLAU, Daniele Aparecida Biondo. **Interlocuções no contexto de pesquisa com professoras iniciantes em turmas de alfabetização**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, p. 102. 2019. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1126961>

FERNANDES, I. C. B. **Inquietações docentes de professoras iniciantes em turmas de alfabetização**. Rio de Janeiro, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Disponível em:

<https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2020/dIngrid%20Cristina%20Barbosa%20Fernandes.pdf>

FERNANDES, I. C. B.; CRUZ, G. B. da. “**O início é até meio assustador (...)!**”: **inquietações docentes pela ótica de professoras iniciantes**. Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 13, n. 26, p. 31-44, 2021.

disponível: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/431>

FERNANDES, I. C. B.; CRUZ, G. B. da. **Ser professor iniciante em turmas de alfabetização: inquietações docentes em questão**. Infâncias e docências: descobertas e desafios de tornar-se, p. 189.

disponível:

<https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2020/dIngrid%20Cristina%20Barbosa%20Fernandes.pdf>

FERREIRA, C. R. G.; NOGUEIRA, G. M. **Alfabetizadoras em início de carreira e os desafios das relações com pais/responsáveis no ensino remoto**. Atos de Pesquisa em Educação, v. 17, n. 1, p. 9756, 2022.

disponível: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/9756>

FOUCAULT, M. **Corpos dóceis**. in: **Vigiar e punir: O nascimento da prisão**. Petrópolis: vozes, 2014. cap. 1, pág 12-301.

FORNEIRO, L. I. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. (Org.). **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARDEL, Stênio. **A palavra que resta**. Companhia das Letras, 2021.

GIL, A. C. *et al.* **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, J. M. S.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. **Professores na incerteza: aprender a docência no mundo atual**. Penso Editora, 2013. p. 08-196.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora, Unesp, 1991.

GUARNIERI, M. R.; MOURA, T. A. de. Uma professora iniciante aprendendo a alfabetizar: processos formativos e saberes docentes na corda bamba. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1001-1014, 2019.

Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11552/9035>

HICKMANN, R. I. Escola e família: tênues limites da disciplina. in: **Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões**. XAVIER, Maria Luisa (Org). Porto Alegre: Mediação, 2002. p.04-216.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. *In*: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p.-39-216

LARROSA BONDÍA, Jorge; CARDARELLO, Carla Giovanna Lamas; FISCHER, Rosa Maria Bueno. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Educação & realidade**. Porto Alegre. Vol. 29, n. 1 (jan./jun. 2004), p. 27-43, 2004.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MORAIS, A. G. de. Por que defendemos um ensino sistemático da escrita alfabética?. *In*: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização. Caderno 05. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional – Brasília: MEC, SEB, 2015. p. 59-67.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização** São Paulo, 1876-1994. Unesp, 2000.

MURILLO, M. V. **Docência e gesto pedagógico de educar crianças: ação de começar-se na vida pública da escola**. Orientadora: Sandra Regina Simonis Richter. 2021. 199 f. Tese (Doutorado em educação) Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz. 2021.

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

PETRIKICZ, K; CAMINI, P. **O desafio de alfabetizar no início da carreira docente: a gestão da sala de aula em discussão**. *In*: Anais do VI Congresso Brasileiro de Alfabetização. Alfabetização e democracia: direito à leitura e à escrita. Florianópolis: UDESC, 2023. p. 1-7. Disponível em: https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/viconbalf/paper/viewFile/2721/1837 Acesso em: 06 set. 2023.

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

SCOS, J. **Processo de produção da prática pedagógica de professoras alfabetizadoras iniciantes**. 2018, 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018. Disponível: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2642>

SCHANDER, S.; PETRIKICZ, K.; MARTELLO, J.; CAMINI, P. Formar-se professora alfabetizadora nos espaços produzidos pelo LÁPIS – Laboratório de Alfabetização da UFRGS. *In*: NOGUEIRA, G.; ZASSO, S. (Org.) **Anais do Congresso do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento - GEALI**: alfabetização como ato político, ético e amoroso. Rio Grande-RS: Editora da FURG, 2023. P. 101-104. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/handle/123456789/10568> Acesso em 06 set. 2023.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. de João Batista Kreuch. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

TRAVERSINI, C. **O desencaixe como forma de existência da escola contemporânea**. *In*: SARAIVA, K; AMORIM, F. Estudos Culturais e educação: desafios atuais. Canoas: Ulbra, 2012. p. 174.

TREVISAN, A. A. L.; ANDRADE, M. F. R. O processo de indução do professor alfabetizador iniciante. **Revista Linhas**, v. 23, n. 52, p. 280-303, 2022. disponível: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20231>

TREVISAN, A. A. L.; ANDRADE, M. F. R. APARÍCIO, A. S. M.. professor iniciante, processo de indução e alfabetização: o que dizem os estudos. **HOLOS**, v. 6, 2022. disponível: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/12250>

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

VICKERY, A. Criando uma cultura da indagação. *In*: **Aprendizagem ativa nos anos iniciais do ensino fundamental**. Penso Editora, 2016. p. 34-268.

WEINSTEIN, C. S.; NOVODVORSKY, I. **Gestão da sala de aula**: lições da pesquisa e da prática para trabalhar com adolescentes. Porto Alegre: Penso, 2015.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Bookman editora, 2015. p. 04-320.

ZABALA, A. **A prática educativa: unidades de análise**. *In*: ZABALA, A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre. Penso Editora, 2015. p. 03-224.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) Universidade Federal do Rio Grande do Sul PESQUISA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - LICENCIATURA EM PEDAGOGIA 2023/1

PESQUISA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - LICENCIATURA EM PEDAGOGIA 2023/1

ALUNA PESQUISADORA: Kamila Petrikicz (acadêmica da Licenciatura em Pedagogia, FAGED/UFRGS)

ORIENTADORA: Profa. Dra. Patrícia Camini (FAGED/UFRGS)

CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Você está sendo convidada a participar da segunda etapa da pesquisa intitulada "INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE: DESAFIOS DE EGRESSAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA (FAGED/UFRGS) NA PRÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO"

A etapa que você está sendo convidada/o a participar consiste na geração de dados a partir da realização do encontro de Grupo Focal com professoras alfabetizadoras do 1º ou 2º ano, que participaram da primeira etapa da pesquisa gerando dados no questionário de levantamento.

A sua participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar o seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para a pesquisa, e que mesmo desistindo poderá usufruir dos resultados dela.

O objetivo desta pesquisa é Identificar quais são os principais desafios da prática docente na alfabetização que as egressas da Licenciatura em Pedagogia da UFRGS enfrentam no início da carreira e analisar as estratégias pedagógicas realizadas frente aos desafios encontrados pelas egressas da licenciatura . em Pedagogia da UFRGS .

Com o aceite, você participará do procedimento metodológico do Grupo Focal realizado online através da plataforma Zoom em que será gravado o audio e o vídeo.

SOBRE A METODOLOGIA: a pesquisa consiste em revisão bibliográfica de literatura acadêmica e análise de respostas a um questionário com perguntas estruturadas em formulário online. As respostas das participantes serão analisadas de acordo com o referencial teórico mobilizado.

PARTICIPANTES DA PESQUISA: egressas do curso de Licenciatura em Pedagogia (FACED/UFRGS) nos últimos 5 anos, concursadas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e atuantes em turmas de 1 e 2 ano do Ensino Fundamental há pelo menos 01 ano.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: você participará da pesquisa respondendo a um questionário. Você tem a liberdade de se recusar ou desistir de participar, em qualquer momento que decida, sem qualquer prejuízo.

RISCOS E DESCONFORTO: os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. A pesquisa foi planejada para não oferecer riscos aos participantes. Se houver algum constrangimento ou desconforto ao responder às perguntas do questionário, participantes podem buscar esclarecimentos com as pesquisadoras responsáveis e/ou interromper a participação.

CONFIDENCIALIDADE: todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Acima de tudo interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada participante. Não serão divulgados dados que permitam identificar participantes. Os nomes de participantes e de instituições escolares serão protegidos sob pseudônimo. Os registros da pesquisa estarão armazenados em arquivo seguro, sob responsabilidade das pesquisadoras, por no mínimo 05 anos, sendo destruídos após esse prazo. No entanto, não é possível assegurar 100% a inviolabilidade de dados armazenados online.

BENEFÍCIOS: ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo contribuam para o avanço na produção de conhecimentos sobre o curso de Licenciatura em Pedagogia e o trabalho docente na alfabetização.

PAGAMENTO: você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que seguem neste formulário.

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A equipe poderá ser contatada pelo e-mail:

Este termo segue em cópia para o e-mail pessoal que você indicar a seguir.

E-mail

Nome Completo:

RG:

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, ACEITO participar desta pesquisa.

Sim

Não

APÊNDICE B (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) Universidade Federal do Rio Grande do Sul **PESQUISA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - LICENCIATURA EM PEDAGOGIA 2023/1**

ALUNA PESQUISADORA: Kamila Petrikicz (acadêmica da Licenciatura em Pedagogia, FACED/UFRGS)

ORIENTADORA: Profa. Dra. Patrícia Camini (FACED/UFRGS)

CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Você está sendo convidada a participar da segunda etapa da pesquisa intitulada **"INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE: DESAFIOS DE EGRESSAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA (FACED/UFRGS) NA PRÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO"**

A etapa que você está sendo convidada/o a participar consiste na geração de dados a partir da realização do encontro de Grupo Focal com professoras alfabetizadoras do 1º ou 2º ano, que participaram da primeira etapa da pesquisa gerando dados no questionário de levantamento.

A sua participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar o seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para a pesquisa, e que mesmo desistindo poderá usufruir dos resultados dela.

O objetivo desta pesquisa é Identificar quais são os principais desafios da prática docente na alfabetização que as egressas da Licenciatura em Pedagogia da UFRGS enfrentam no início da carreira e analisar as estratégias pedagógicas realizadas frente aos desafios encontrados pelas egressas da licenciatura . em Pedagogia da UFRGS .

Com o aceite, você participará do procedimento metodológico do Grupo Focal realizado *online* através da plataforma Zoom em que será gravado o áudio e o vídeo.

SOBRE A METODOLOGIA: a pesquisa consiste em revisão bibliográfica de literatura acadêmica e análise de respostas a um questionário com perguntas estruturadas em

formulário online. As respostas das participantes serão analisadas de acordo com o referencial teórico mobilizado.

PARTICIPANTES DA PESQUISA: egressas do curso de Licenciatura em Pedagogia (FACED/UFRGS) nos últimos 5 anos, concursadas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e atuantes em turmas de 1 e 2 ano do Ensino Fundamental há pelo menos 01 ano.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: você participará da pesquisa respondendo a um questionário. Você tem a liberdade de se recusar ou desistir de participar, em qualquer momento que decida, sem qualquer prejuízo.

RISCOS E DESCONFORTO: os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. A pesquisa foi planejada para não oferecer riscos aos participantes. Se houver algum constrangimento ou desconforto ao responder às perguntas do questionário, participantes podem buscar esclarecimentos com as pesquisadoras responsáveis e/ou interromper a participação.

CONFIDENCIALIDADE: todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Acima de tudo interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada participante. Não serão divulgados dados que permitam identificar participantes. Os nomes de participantes e de instituições escolares serão protegidos sob pseudônimo. Os registros da pesquisa estarão armazenados em arquivo seguro, sob responsabilidade das pesquisadoras, por no mínimo 05 anos, sendo destruídos após esse prazo. No entanto, não é possível assegurar 100% a inviolabilidade de dados armazenados online.

BENEFÍCIOS: ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo contribuam para o avanço na produção de conhecimentos sobre o curso de Licenciatura em Pedagogia e o trabalho docente na alfabetização.

PAGAMENTO: você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que seguem neste formulário.

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais.

A equipe poderá ser contatada pelo e-mail: petrikiczka@gmail.com e pcamini1@gmail.com

Este termo segue em cópia para o e-mail pessoal que você indicar a seguir.

E-mail

Nome Completo:

RG:

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, ACEITO participar desta pesquisa.

Sim

Não

APÊNDICE C

GRUPO FOCAL

PESQUISA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ALUNA PESQUISADORA: Kamila Petrikicz (acadêmica da Licenciatura em Pedagogia, FAGED/UFRGS) ORIENTADORA: Profa. Dra. Patrícia Camini (FAGED/UFRGS)

Considere os seguintes fatores na sua prática pedagógica na alfabetização. O quanto cada um deles lhe parece mais difícil de gerir, considerando desde o início da sua trajetória profissional até os dias atuais?

Promover disciplina nas rotinas da sala de aula:

Muito fácil

Fácil

Nem fácil, nem difícil

Difícil

Muito difícil

Trabalhar com todos os alunos ao mesmo tempo:

Muito fácil

Fácil

Nem fácil, nem difícil

Difícil

Muito difícil

Ser ouvida pelos alunos:*

Muito fácil

Fácil

Nem fácil, nem difícil

Difícil

Muito difícil

Planejar e produzir continuidade nas aprendizagens:

Muito fácil

Fácil

Nem fácil, nem difícil

Difícil

Muito difícil

Trabalhar com infraestrutura pouco adequada na sala de aula:

Muito fácil

Fácil

Nem fácil, nem difícil

Difícil

Muito difícil

Trabalhar com poucos recursos oferecidos pela escola:

Muito fácil

Fácil

Nem fácil, nem difícil

Difícil

Muito difícil

Produzir recursos didáticos adequados às necessidades identificadas na turma:

Muito fácil

Fácil

Nem fácil, nem difícil

Difícil

Muito difícil

Trabalhar com pressão pela utilização de determinado método de alfabetização:

Muito fácil

Fácil

Nem fácil, nem difícil

Difícil

Muito difícil

Construir parceria com as famílias dos alunos:

Muito fácil

Fácil

Nem fácil, nem difícil

Difícil

Muito difícil

Intervir nas dificuldades de coordenação motora dos alunos, manifestadas na escrita:

Muito fácil

Fácil

Nem fácil, nem difícil

Difícil

Muito difícil