

**UMA PROFESSORA INICIANTE APRENDENDO A ALFABETIZAR: PROCESSOS
FORMATIVOS E SABERES DOCENTES NA CORDA BAMBA**

***UNA PROFESORA PRINCIPIANTE APRENDIENDO A ALFABETIZAR: PROCESOS
FORMATIVOS Y SABERES DOCENTES EM LA CUERDA FLOJA***

***A BEGINNER TEACHER LEARNING TO LITERACY: EDUCATIONAL PROCESSES
AND TEACHER KNOWLEDGES IN THE TIGHTROPE***

Taís Aparecida de MOURA¹
Maria Regina GUARNIERI²

RESUMO: Este artigo decorre de uma pesquisa de mestrado na área de educação escolar e tem como objetivo 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. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, de base empírica, com observações em sala de aula e entrevista. Os dados obtidos foram organizados no eixo temático “A natureza do processo de alfabetização” e analisados nas categorias: 1) concepção de alfabetização; 2) escolha dos métodos de alfabetização; 3) saberes docentes para alfabetizar. 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.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial docente. Início da docência. Práticas de alfabetização. Aprendizagem da docência. Saberes docentes.

RESUMEN: Este artículo resulta de una investigación de maestría en el área de educación escolar y tiene como objetivo reflexionar sobre los saberes que involucran el aprendizaje de la docencia para alfabetizar, considerando las vivencias de una profesora principiante en un grupo del 1º año de la Enseñanza Primaria. Para ello, se desarrolló una investigación cualitativa, de base empírica, con observaciones en aula y entrevista. Los datos obtenidos fueron organizados en el eje temático "La naturaleza del proceso de alfabetización" y analizados en las categorías: 1) concepción de alfabetización; 2) elección de los métodos de alfabetización; 3) saberes docentes para alfabetizar. Los resultados señalaron la práctica de alfabetización como un proceso complejo, que se agrava frente a la insuficiencia de saberes adquiridos en la formación inicial docente para enseñar a leer y a escribir. Por lo tanto, este estudio es propositivo para problematizar los rumbos de la formación del profesor alfabetizador, que aparenta estar en el balance de una cuerda floja.

¹ Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas – SP – Brasil. Doctoranda por el programa de Postgrado en Educación. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0001-5545-3531>>. Correo: tais.ap.moura@hotmail.com

² Universidade de Araraquara (UNIARA), Araraquara – SP – Brasil. Profesora Doctora del programa de Postgrado en Procesos de Enseñanza, Gestión e Innovación. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-7508-278X>>. Correo: mrguarnieri@terra.com.br

PALABRAS CLAVE: *Formación inicial docente. Inicio de la docencia. Prácticas de alfabetización. Aprendizaje de la docencia. Saberes docentes.*

ABSTRACT: *This article is based on a master's research in the area of school education and aims to reflect on the knowledge that involves teaching learning to read, considering the experiences of a beginner teacher in a class of the first year of Elementary School. For that, a qualitative, empirical research was developed, with observations in the classroom and interview. The data obtained were organized in the thematic axis "The nature of the literacy process" and analyzed in the categories: 1) conception of literacy; 2) choice of literacy methods; 3) Teaching skills for literacy. The results pointed to the practice of literacy as a complex process, which is aggravated by the insufficiency of knowledge acquired in the initial teacher training to teach reading and writing. Therefore, this study is propositive to problematize the directions of the formation of the literacy teacher, who appears to be in the balance of a tightrope.*

KEYWORDS: *Initial teacher training. Beginning of teaching. Literacy practices. Teaching learning. Teacher knowledges.*

Consideraciones introductorias

Este trabajo resulta de una investigación de maestría³ realizada por las autoras – orientanda y orientadora respectivamente –, en el área de la educación escolar, en que se discutió acerca de las prácticas de alfabetización desarrolladas por profesoras alfabetizadoras con tiempos de docencia diferenciados, en este caso, una profesora iniciante y una profesora experimentada en la carrera docente.

Como recorte, el artículo tiene por objeto reflexionar sobre los saberes que involucran el aprendizaje de la docencia para alfabetizar, considerando las vivencias de una profesora iniciante, en un grupo del 1º año de la Enseñanza Primaria.

En este contexto, reconocemos que la trayectoria profesional y los procesos formativos son atravesados por diferentes contornos, pues “el desarrollo profesional docente está marcado desde los primeros juguetes en la escuela, recuerdos de la primera profesora, memorias de estudiantes y se extiende por diferentes experiencias entrelazadas con el arte de educar” (MOURA; SILVA, 2014, p. 05).

De este modo, acorde con Vieira (2002) comprendemos que la escuela es una junción de fuerzas que se complementan en un juego de valores del cual participan diferentes actores y, por ello, aprender a ser profesor es aprender a lidiar con innumerables fuerzas existentes dentro

³ MOURA, T. A. **Práticas de alfabetização de professoras alfabetizadoras iniciante e experiente no 1º ano do Ensino Fundamental**. 2016. 165 f. Dissertação (Maestría en Educación Escolar) Universidad Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Facultad de Ciencias y Letras, Câmpus de Araraquara, 2016.

y fuera del contexto escolar, es decir, lidiar con todas ellas al mismo tiempo. Asimismo, Nóvoa (2000, p. 10) expone que ser profesor obliga a opciones constantes, que entrecruzan nuestra manera de ser con nuestra manera de enseñar y que desvendan en nuestra manera de enseñar a nuestra manera de ser.

De este modo, sostenida por algunas inquietudes, como: ¿cuáles saberes han basado la actuación de una profesora iniciante en la alfabetización? ¿Qué una profesora iniciante tiene a decir sobre la formación inicial docente direccionada a la enseñanza de la lectura y de la escritura? Buscaremos dar visibilidad para los debates que traspasan la formación del profesorado, escuchando una iniciante y moviendo otras y/o nuevas reflexiones en este campo de estudio.

Primeros pasos en la cuerda floja de la docencia

[...] A esperança
Dança na corda bamba de sombrinha
E em cada passo dessa linha
Pode se machucar

[...]
A esperança equilibrista
Sabe que o show de todo artista
Tem que continuar.

Canción: “O bêbado e a equilibrista”, interpretada por Elis Regina. Composición de João Bosco y Aldir Blanc.

Los profesores perciben la docencia de modo distinto, en el caso del inicio de la carrera, diferentes autores, como Huberman (2000), Gonçalves (2000), Marcelo Garcia (1999), Guarnieri (1996), Lima (2006) se dedicaron a comprender esta fase del desarrollo profesional docente. Según Sista y Moura (2014), el inicio de la docencia se configura como una experiencia marcada por muchos sabores, a veces, pueden ser dulces, en otro momento, puede tener un paladar desagradable y amargo.

Así, para caracterizar el iniciante, vamos a dialogar con respecto al ciclo de vida profesional docente. Cabe señalar que no hay un consenso en la literatura acerca de la duración de la etapa de iniciación en la carrera, hay autores que definen que esta fase profesional va hasta los 03 primeros años de docencia (HUBERMAN, 2000), de 01 a 04 años de experiencia (GONÇALVES, 2000) o hasta de 01 a 04 años (VEENMAN, 1988; TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991). Sin embargo, acercándose de la comprensión de las últimas perspectivas

anunciadas, vamos a considerar como profesor iniciante aquél con 01 y 05 años de experiencia docente.

Sin embargo, reconocemos que aun un profesor con más tiempo de experiencia en la carrera puede estar en la posición de iniciante, a medida que su ciclo de vida profesional proporcione que él salga de su zona de comodidad. Por ejemplo, un docente que esté hace muchos años actuando en la Enseñanza Primaria, a veces, puede necesitar actuar en otra etapa de enseñanza como la Enseñanza Infantil y por consecuencia, eso también será un proceso de iniciación, diferente del ingreso de la carrera, pero que también traerá nuevas sensaciones, sabores, angustias y descubiertas.

Eso dicho, destacamos que el proceso que comprende las fases de la carrera docente ha sido elaborado por Huberman (2000), en el cual sugiere un ciclo de vida profesional de los profesores con un modelo sistemático de fases en que los docentes están susceptibles a vivenciar de forma secuencial, pero eso no es una regla.

A su vez, este autor nombró la primera fase de la docencia, como *Entrada en la Carrera*, sugiriendo que este período ocurre entre los 2-3 años en que el profesor inicia su actuación, va palpando y alcanzando sus primeros pasos en la profesión caracterizados por dos aspectos fundamentales: el de sobrevivencia y el de descubierta.

En este sentido, comúnmente el profesor iniciante puede sufrir un “choque de realidad” (VEENMAN, 1988), término utilizado en el campo de la formación del profesorado, para expresar esta sensación de perturbación que el principiante tiene sobre el cotidiano escolar, frente a sus impresiones ideas con las reales de la práctica de la escuela. Según Veenman (1988), las primeras dificultades enfrentadas por los profesores iniciantes se refieren a la manutención de la asignatura y establecimiento de reglas de conducta en el grupo. También hay una preocupación con la motivación y trato con las características individuales de los alumnos, así como, aprehensión en el relacionamiento con los padres, alumnos y comunidad y angustia en la capacidad de ser competente como profesional.

Lima (2006), frente a muchas investigaciones sobre profesores iniciantes, también lanzó algunas dificultades sentidas por este grupo de profesores que pueden variar de docente para docente, en relación a la cantidad, calidad e intensidad. Para ello, en el inicio de la carrera, la autora señala que los profesores se sienten inseguros y preocupados, lo que acaba generando una sumisión a la opinión de los profesionales que ellos consideran superiores o más experimentados. Los aprendizajes están más pautados por procesos de intentos y errores, así como hay un elevado conformismo a las normas y reglas sociales existentes en la realidad de la escuela. Además de eso, hay una preocupación con el dominio de los contenidos y una

experimentación de diversos modelos de enseñanza, sin una reflexión apropiada sobre sus elecciones, existiendo una fuerte influencia de las experiencias vividas como estudiantes.

Bajo la percepción de Corsi (2005), las dificultades encontradas por los profesores en el inicio de la profesión son diversas y sentidas de modos diferentes. Frente a ello, tales dificultades se pueden convertir en reflexiones y cambios, pero en otros casos pueden ser desencadenadoras de sentimientos fuertes, llegando al desencanto y, a veces, llevando al iniciante a romper con la profesión.

En estudios más recientes sobre la iniciación profesional, Papi y Martins (2010) señalan que es en este período en que:

El profesor se enfrentará con la realidad que está puesta y con contradicciones que ni siempre estará apto a superar. Sus conocimientos profesionales son puestos en jeque y la postura que asume puede ir desde una adaptación y reproducción muchas veces poco crítica al contexto escolar y a la práctica en el existente, a una postura innovadora y autónoma, consciente de las posibilidades, de los retos y de los conocimientos profesionales que sostienen su acción pedagógica PAPI; MARTINS, 2010, p. 44).⁴

En esta dirección, Gonçalves (2000) señala que la entrada en la docencia consiste en una atenta lucha entre la voluntad de afirmarse y el deseo de abandonar la profesión. Es como si, en este período, la pregunta “¿me quedo o me voy?” preparara diariamente los cuestionamientos de los participantes.

Pero, a pesar de las dificultades y descontentamientos, en el inicio de la docencia se notan muchas descubiertas, que se pueden traducir como “el entusiasmo inicial, la experimentación, la exaltación del profesor por estar, finalmente, en situación de responsabilidad (tener su aula de clase, sus alumnos y su programa), por sentirse compañero en un determinado cuerpo profesional” (HUBERMAN, 2000, p. 39).

Acorde con Lima *et al.* (2007) esta sensación de descubierta se traduce por el sentimiento de satisfacción que el profesor iniciante tiene por pasar a hacer parte de un cuerpo profesional, en el cual experimenta la sensación de responsabilidad por algo que es “suyo”, o sea, él tiene su propio grupo, se siente amado por los estudiantes, aprende cosas interesantes a partir de variadas fuentes, como alumnos, compañeros, formación y tantas otras.

⁴ O professor se defrontará com a realidade que está posta e com contradições que nem sempre estará apto a superar. Seus conhecimentos profissionais são colocados em xeque e a postura que assume pode ir desde uma adaptação e reprodução muitas vezes pouco crítica ao contexto escolar e à prática nele existente, a uma postura inovadora e autônoma, ciente das possibilidades, dos desafios e dos conhecimentos profissionais que sustentam sua ação pedagógica (PAPI; MARTINS, 2010, p. 44).

De este modo, para la autora, se puede definir como otras fuentes de descubiertas, los siguientes aspectos: posibilidad de aprender con los alumnos; aprendizaje con los iguales; formación académica; afecto y acogida a los alumnos; hacer elecciones. Concordamos con tales aspectos, pero, recordamos que siempre es posible aprender con los alumnos, pues el aprendizaje de la docencia es continuo.

Por lo tanto, en este movimiento de sobrevivir y descubrir entendimientos que aprender a ser docente es vivenciar experiencias como un/a equilibrista, es decir, en alusión a la música cantada por Elis Regina, en el inicio de la carrera significa estar constantemente en una cuerda floja, pero, aun así, el recitar debe seguir.

Metodología: pasos y movimientos de la investigación

Esta investigación se desarrolló con base en un abordaje cualitativo, el cual tiene el objetivo de comprender la forma como las personas construyen su mundo alrededor, en el sentido de comprender qué han hecho o qué se les ha ocurrido, en términos que ofrezcan una rica visión sobre diferentes fenómenos sociales (GIBBS, 2009).

Bogdan y Biklen (1994) señalan cinco características de abordaje cualitativo. Bajo esta perspectiva, consideran que el ambiente natural es la fuente directa de datos y el investigador es su principal instrumento. También señalan que se trata de una perspectiva descriptiva, en la cual el mayor interés del investigador es estudiar el proceso. Además de eso, el significado que las personas atribuyen a las situaciones y a su propia vida detiene una importancia vital para el investigador que, al analizar los datos, tiende a seguir un proceso inductivo, es decir, él utiliza de múltiples observaciones de los fenómenos, en que partiéndose del específico se busca conclusiones de cuño generalizador.

Dadas las consideraciones sobre el abordaje de investigación cualitativa en la educación, cabe mencionar que el universo de estudio de este trabajo fue una escuela estadual de Enseñanza Primaria del interior del estado de São Paulo, específicamente con un grupo del 1º año de la Enseñanza Primaria y contó con la participación de una profesora iniciante, que hace dos años ejerce la docencia y estuvo vivenciando en el año 2015 su primera experiencia como alfabetizadora.

En este contexto, como instrumento de recolecta de datos han sido realizadas observaciones en aula de clase y una entrevista semiestructurada. Estas observaciones ocurren en el grupo que el iniciante actuaba y completaron el total de 15 clases asistidas, con duración de 4h30 cada, durante el primer semestre de 2015. Ya la entrevista con la participante, ocurrió

fuera del horario escolar y las preguntas han sido organizadas en bloques temáticos teniendo por foco las concepciones, el planeamiento y las prácticas referentes a la alfabetización. Destacamos que en el análisis, los testimonios de la participante están identificados por el término Entrevista PI (profesora iniciante).

Los datos obtenidos se han organizado en tres ejes temáticos, siendo destacado para este artículo el eje nombrado “La naturaleza del proceso de alfabetización”, en que comprendió las siguientes categorías: 1) concepción de alfabetización; 2) elección de los métodos de alfabetización; 3) saberes docentes para alfabetizar. En la secuencia, sigue análisis de datos y resultados.

La naturaleza del proceso de alfabetización: dichos y percepciones de una profesora iniciante

En el eje temático nombrado “La naturaleza del proceso de alfabetización” buscamos investigar cuáles son las perspectivas de una profesora iniciante acerca de este tema. Entre los comentarios en la entrevista, fue posible identificar una queja de la profesora con respecto al repertorio de conocimiento adquirido en el grado para alfabetizar, que fue muy limitado. Según ella, solo en la asignatura de Didáctica que leyó algunos textos sobre Piaget, Emília Ferreiro, pero de forma superficial, o sea, llegó a aprender cómo hacer el sondaje de las hipótesis de la escrita, pero no tuvo nada específico sobre los métodos de alfabetización. Así, al cuestionársela sobre cuál es su ‘concepción de alfabetización’, primera categoría de este eje, se expresó del siguiente modo:

Alfabetización, la idea es que sea así, tienes que dar una base de leer y escribir al alumno, él debe tener eso en la cabeza, la escritura y la lectura. Antiguamente uno aprendía decorando las cosas ahora yo creo que hay que ser lo que los niños traen desde afuera para que uno enseñe, pero eso yo no sabía, ahora lo sé. (Entrevista PI, 04/06/2015).

Para mí, un alumno alfabetizado es el que sabe leer y escribir, no necesita ser correctamente, pero que tenga una cohesión en lo que él está escribiendo y leyendo. (Entrevista PI, 04/06/2015).⁵

Al analizar estos comentarios es posible contestar que el concepto de alfabetización es relativizado, eso porque, la iniciante exprime la idea de que se trata solo de enseñarle al niño a

⁵ *Alfabetização, a ideia é que seja assim, você tem que dar uma base de ler e escrever para o aluno, ele tem que ter isso na cabeça, a escrita e a leitura. Antigamente a gente aprendia decorando as coisas agora eu acho que tem que ser o que as crianças trazem de fora pra gente ensinar, mas isso eu não sabia, eu tô sabendo agora. (Entrevista PI, 04/06/2015).*

Pra mim, um aluno alfabetizado é que aquele sabe ler e escrever, não precisa ser corretamente, mas que tenha uma coesão no que ele está escrevendo e lendo. (Entrevista PI, 04/06/2015).

leer y escribir y que no se aprende decorando las cosas, sino con qué los niños traen desde afuera⁶ para enseñar.

Tal conceptualización se puede considerar apropiada, pues según Soares (2014), etimológicamente el término alfabetización no traspasa el significado de “llevar a la adquisición del alfabeto”, o sea, enseñar el código de la lengua escrita, enseñar las habilidades de leer y escribir y, por lo tanto, no hacer esta consideración podría ser negarle su especificidad. Empero, aún es posible atribuir un significado más amplio para la alfabetización, pues sin dudas “es un proceso de representación de fonemas en grafemas, y vice-versa, pero también es un proceso de comprensión/expresión de significados por medio del código escrito” (SOARES, 2014, p. 16).

En este análisis, notamos que los testimonios de la entrevistada han revelado alguna fragilidad en comprender lo que es la alfabetización y, a consecuencia, eso trajo reflejos en su práctica como iniciante. Por ejemplo, en lo que respecta a la ‘elección de los métodos de alfabetización’, observamos confusión cuanto a las elecciones adoptadas, expresadas por algunas hablas:

En la época que yo hice el magisterio era cartilla todavía que se aprendía y que se enseñaba al alumno, era el método tradicional. Yo aprendí a enseñar por las familias silábicas, que era lo que yo había hecho, ahora después que empecé a leer el libro (Leer y Escribí) y perfeccionarme más, entonces que yo vi que no era por la familia silábica que se aprendía (Entrevista PI, 04/06/2015).

Yo no sé hablar lo que soy, yo creo que soy una mezcla de todo, ahora estoy tratando solo del constructivismo, pero yo estuve en una mezcla de todo, una desorden (Entrevista PI, 04/06/2015).⁷

Las observaciones hechas en aula de clase confirmaron que había por parte de la iniciante una falta de conocimiento sobre los métodos de alfabetización, ya que ella no presentaba tener un criterio definido para seleccionar las actividades, sus elecciones metodológicas eran una “suma” de algunas experiencias de sus procesos formativos como memorias de la alumna y estudiante de profesorado.

⁶ Interpretamos que este “afuera” respecta a la utilización de informaciones y vivencias que los niños traen de su cotidiano.

⁷ Na época que eu fiz o magistério era cartilha ainda que se aprendia e que se ensinava o aluno, era o método tradicional. Eu aprendi a ensinar pelas famílias silábicas, que era o que eu estava fazendo, agora depois que eu fui ler o livro (Ler e Escrever) e me aperfeiçoar mais, então que eu vi que não era pela família silábica que se aprendia (Entrevista PI, 04/06/2015).

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

Entonces, a partir del habla de la iniciante y observaciones en aula de clase, comprendemos que ella ha creado su propio método para alfabetizar extraído de una postura tradicional pautada en la silabación y palabración, siendo que adicionaba otros elementos originarios de la propuesta constructivista, con base en las referencias de algunas actividades del material Leer y Escribir⁸ que proponen, por ejemplo, el trabajo oral y escrito con cantigas populares, adivinas y leyendas para enseñar la lectura y la escritura.

Así, acorde con una investigación que hizo Carvalho (2008) con tres profesoras alfabetizadoras observamos que las prácticas de alfabetización presentan:

[...] ecos del constructivismo piagetiano de Ferreiro en el discurso de las personas entrevistadas, pero consideramos que las metodologías tradicionales, como palabración y el método fónico, son las bases de su trabajo. Estos métodos no aparecen en estado puro: las profesoras crean fusiones o síntesis, con elementos extraídos de métodos diversos, o de la propia experiencia, a las cuales se juntan discretas influencias del constructivismo, como admisión de la escritura espontánea y un nivel mayor de tolerancia con respecto a los errores en la escritura de los alumnos (CARVALHO, 2008, p. 116-117).⁹

En el caso de la profesora participante de esta investigación, notamos que en la condición de iniciante siente que no está preparada para la alfabetización de niños, siendo que en la práctica ella explora poco el alfabeto sigue parcialmente el libro Leer y Escribir y hace muchas improvisaciones e intentos metodológicos variados.

Esta falta de contenido en lo que respecta al objeto de conocimiento – lectura y escritura –, específicamente cuando se es profesora iniciante en la alfabetización, está acorde con los datos expuestos, por ejemplo, en el trabajo de Marreiros (2011) que tuvo como foco el análisis de las concepciones de aprendizaje de la lectura y escritura y la relación existente entre la teoría estudiada en la formación inicial y continua con la práctica desarrollada por profesoras alfabetizadoras, considerando que los resultados de su investigación evidenciaron una fragmentación entre las dimensiones teóricas y la práctica realizada por las profesoras en el proceso de construcción de la alfabetización.

⁸ Destacamos que o material Ler e Escrever é utilizado como orientação didática na rede estadual do Estado de São Paulo.

⁹ [...] ecos do construtivismo piagetiano de Ferreiro no discurso das pessoas entrevistadas, mas consideramos que as metodologias tradicionais, como palavração e o método fônico, são as bases de seu trabalho. Esses métodos não aparecem em estado puro: as professoras criam fusões ou sínteses, com elementos extraídos de métodos diversos, ou da própria experiência, às quais se juntam discretas influencias do construtivismo, como a admissão da escrita espontânea e um nível maior de tolerância em relação aos erros na escrita dos alunos (CARVALHO, 2008, p. 116-117).

Por ello, con respecto a los ‘saberes docentes para alfabetizar’, la iniciante juzga ser necesario conocer y tener dominio del contenido direccionado a enseñar la lectura y la escritura en el 1º año de la Enseñanza Primaria, al afirmar que:

Para ser alfabetizadora ella debe tener mucha práctica, de lo que la red de enseñanza pide, tiene que saber lo que se pide. Los niños deben leer y escribir con la propuesta del estado que es el Leer y Escribir y la profesora debe conocer este libro de cabeza y un poco más para lograr pasar al alumno. Yo no sé hacerlo, yo estoy aprendiendo ahora. (Entrevista PI, 04/06/2015)¹⁰

Reconocemos que la práctica es importante en el desarrollo profesional, pero comprendemos que los saberes para alfabetizar van más allá de aspectos prácticos, al fin y al cabo, se puede definir el saber docente como un saber plural, formado por la amalgama, más o menos coherente, de saberes oriundos de la formación profesional y de saberes disciplinarios, curriculares y experimentados.” (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991, p. 36).

Todavía en esta categoría, la iniciante destaca que para ser una alfabetizadora, se hace necesario conocer a los niños, sus características en esta franja etaria (06 años) y saber organizar el espacio del aula de clase con materiales adecuados, conforme se nota en los testimonios que siguen:

[...]Ella tiene que saber lidiar con la vida del niño para lograr hacerlo progresar dentro de la escuela, porque si la profesora no sabe de eso ella desmorona, ella tiene que enseñar lo que el niño va a buscar en la escuela, por ejemplo, él viene con el intuio de saber leer y aprender escribir, pero si es una profesora como yo... yo me perdí, porque yo decía “¿qué voy a enseñar?”, yo no tenía la base. La profesora necesita tener un buen currículo de alfabetización, un buen preparo para alfabetizar, porque así, no logra. (Entrevista PI, 04/06/2015).

La profesora también necesita saber sobre este niño con quien ha trabajado y mucho. Es porque los niños, vienen cada uno de un modo, unos ya saben, otros todavía no, entonces yo creo que el profesor tiene que saber sobre el niño con quien trabaja porque no viene un grupo todo igual, todo alfabético el aula es heterogéneo. (Entrevista PI, 04/06/2015)

Hace falta que la profesora tenga un estudio sobre alfabetización. Ella debe tener por lo menos así, el método que el gobierno pide que es constructivismo es muy amplio, tiene mucha cosa que nosotros debemos saber. Yo no sabía nada, el aula debe estar muy decorada, debe tener muchos carteles, mucha cosa que el niño ve en casa, como rótulo de cosas, que es eso que él aprende,

¹⁰ Para ser alfabetizadora ela tem que ter muita prática, do que a rede de ensino pede, tem que saber do que tá pedindo. As crianças têm que ler e escrever com a proposta do estado que é o Ler e Escrever e a professora tem que conhecer esse livro de “cabo a rabo” e mais um pouco para ela conseguir passar pro aluno. Eu não sei fazer, eu tô aprendendo agora. (Entrevista PI, 04/06/2015).

que él trae de su día a día, la profesora debe saber utilizar para alfabetizar. (Entrevista PI, 04/06/2015).¹¹

Por último, la iniciante relaciona la cuestión del don para la docencia con los saberes, puesto que en su habla este fue uno de los aspectos muy enfatizado:

Yo creo que uno necesita tener mucho don para ser un alfabetizador, mucho don, porque es un niño que viene para que uno le lleve al futuro, yo he aprendido este don ahora. (Entrevista PI, 04/06/2015).¹²

Según Enguita (1999) históricamente esta idea de don para la docencia o vocación para dar clase se comparte por algunos docentes y, en este caso, por la participante iniciante en la carrera. Sin embargo, el autor al analizar la ambigüedad de la docencia hace ponderaciones sobre la vocación cuya comprensión se define como un acto de devoción e incluso de penitencia. Además de eso, llama la atención para otras características que definen la profesión docente y que traspasan entre la profesionalización y la proletarización.

En síntesis, verificamos que las hablas de la profesora iniciante nos dan huellas importantes para conocer el cotidiano de una alfabetizadora y, mientras tanto, nos hace a pensar sobre los saberes docentes, aspectos conceptuales y formativos intrínsecos de la carrera en la alfabetización.

Profesora iniciante como una equilibrista: algunas consideraciones para finalizar

Al darle visibilidad al profesor iniciante en los estudios académicos, verificamos que la entrada en la carrera docente es un momento marcado por sentimiento contradictorios, eso porque el deseo de la acción se entrelaza con el miedo del juzgamiento del otro, teniendo en

¹¹ [...] *Ela tem que saber mexer com a vida da criança pra conseguir fazer ela progredir dentro da escola, porque se a professora não souber disso ela desaba, ela tem que ensinar o que a criança vai procurar ali na escola, por exemplo, ela vem com o intuito de saber ler e aprender escrever, mas se é uma professora como eu, fiquei perdida, porque eu falava “o que eu vou ensinar?”, eu não tinha base. A professora precisa ter um bom currículo de alfabetização, um bom preparo pra alfabetizar, porque senão ela não vai conseguir.* (Entrevista PI, 04/06/2015). *A professora também precisa saber sobre essa criança que ela está trabalhando e muito. É porque as crianças não vêm todas formadinhas certinhas, vem cada uma de um jeito, umas já sabem, outras estão mais lá trás, então eu acho que o professor tem que saber a criança que tá trabalhando porque não vem uma classe toda certinha, tudo alfabética, é heterogênea a sala.* (Entrevista PI, 04/06/2015).

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

¹² *Eu acho que precisa ter muito dom pra ser uma alfabetizadora, muito dom, porque é uma criança que vem ali pra você ergue ela pro futuro, eu tô aprendendo esse dom agora.* (Entrevista PI, 04/06/2015).

mente que este otro guarda relación con los padres, el equipo escolar, los alumnos y la comunidad.

De este modo, comprendemos que el profesor iniciante es el que llega lleno de ganas, con mucha expectativa y deseo de poner en práctica todo lo que ha aprendido en los últimos años de estudio. Es un deseo enorme poner onda en la situación, es decir, vivir el momento único de la docencia que tiene que ver con la responsabilidad de tener su primer grupo, un sentimiento que le traspasa el alma. Mientras tanto, hay la inseguridad, miedo y angustia porque el iniciante está preocupado con los pormenores y lidiar con las frustraciones o con las desventuras que pueda tener en el cotidiano escolar es un aprendizaje único para cada docente, pues depende de innumerables variables como tiempo, condiciones laborales y contexto escolar, conforme señalan, por ejemplo, estudios de Lima (2006), Papi y Martins (2010), entre otros.

Y, con respecto al eje temático analizado en este artículo – La naturaleza del proceso de alfabetización –, observamos que al citar su entendimiento sobre la concepción de alfabetización y lo que considera un alumno alfabetizado, la profesora iniciante utiliza un discurso estándar, definiendo que alfabetizar es llevar a la adquisición de la lectura y de la escritura. Pero, para ella ser alfabetizado significa que basta con leer y escribir, aunque no sea de forma convencional.

Bajo el punto de vista de los métodos de alfabetización, constatamos que la iniciante en sus prácticas pedagógicas mezcla los métodos tradicional y constructivista. Y, en relación a los saberes docentes necesarios para alfabetizar, sin embargo, realiza una queja constante en lo que respecta a la insuficiencia de los saberes adquiridos en el grado para enseñar a leer y escribir.

Sin embargo, la conclusión señalada de que los profesores tienen carencia cuanto al repertorio de conocimiento adquirido en lo que respecta a la alfabetización, no es novedad en los estudios sobre formación docente (GUARNIERI, 1996; SCHEFFER, 2008; POWACZUK, 2009). Al mismo tiempo, afirmar que la carrera de Profesorado en Pedagogía no logra abordar adecuadamente los contenidos relacionados a los años iniciales de la Enseñanza Primaria también ya se ha constatado, de modo que, en la percepción de Giovanni (2005) la formación profesional y el propio ejercicio de la profesión no ha propiciado a los profesores la capacidad de indagar y reflexionar sobre la docencia.

Por ello, para ser propositivas, subrayamos que es necesario haber más investimento por parte de los formadores de profesores en las cuestiones que competen a las tareas que el docente debe ejecutar en el aula de clase. Los iniciantes necesitan tener consciencia de lo que deben hacer para enseñar la lectura y la escritura, deben aprender a planear el contenido, organizar el espacio de la clase, entre otras tareas. Cursos de formación continua son importantes para

ampliar y enfocar el conocimiento en un tema específico, pero la formación del profesorado debe anticiparse y repensar el currículo direccionado para alfabetizar y letrar.

Después de todo, ¿hasta cuándo la formación inicial docente va a quedarse en la cuerda floja, haciendo una profesora iniciante en la alfabetización caminar como una equilibrista?

Sabemos que las dificultades con respecto al aprendizaje de la docencia no giran en torno de la formación inicial, tiene que ver con políticas públicas, contexto escolar, una gama de factores que hacen que la iniciación sea única para cada sujeto. Sin embargo, es complicado asistir improvisaciones e intentos en el proceso de alfabetización, independientemente de la fase de desarrollo profesional que el docente esté vivenciando. Necesitamos cambiar el ritmo de la canción, cambiar los pasos y salir de la cuerda floja.

AGRADECIMIENTOS: agencia de fomento CNPq.

REFERENCIAS

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

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CORSI, A. M. Professoras iniciantes: situações difíceis enfrentadas no início da prática docente no Ensino Fundamental. *In: 28ª Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, MG: ANPEd, out. 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>. Acesso em: 12 jul. 2013.

ENGUIITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, n. 4, p. 41-61, 1999.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Tradução Roberto Cataldo Costa; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Lori Viali. Porto Alegre, Artmed, 2009.

GIOVANNI, L. M. Indagação e reflexão como marcas da profissão docente. *In: GUARNIERI, M. R. (org.). Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados; Araraquara, SP, 2005.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. *In: NÓVOA, A. (org.) Vidas de Professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 141-197.

GUARNIERI, M. R. **Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão**. 1996. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, A. (org.) Vidas de Professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-78.

LIMA, E. F. (Org.) **Sobrevivências**: no início da docência. Brasília: Líber Livro, 2006.

LIMA, E. F. *et al.* Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem os estudos. **Educação & Linguagem**, ano 10, n. 15, p. 138-160, jan./jun. 2007.

MARCELO GARCIA, C. Formação de professores principiantes. *In: Formação de Professores*: para uma mudança educativa. Porto Editora, 1999. p. 109-132.

MARREIROS, R. S. A. **Dos métodos de alfabetização às práticas das professoras**: um percurso a ser desvelado. 2011. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

MOURA, T. A.; SILVA, G. P. Desenvolvimento profissional docente, PIBID e bonecas russas. **Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educação**: “por uma revolução no campo da formação de professores”, realizado de 7 a 9 de abril de 2014, p. 377-383.

NÓVOA, A. Apresentação da obra. *In: NÓVOA, A. (org.) Vidas de Professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 09-10.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educ. rev.**, v. 26, n. 3, p. 39-56, dez. 2010. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000300003&script. Acesso em: 21 abr. 2014.

POWACZUK, A. C. H. A Construção da Professoralidade Alfabetizadora. *In: 32ª Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, MG: ANPEd, out. 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5626--Int.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2014.

SCHEFFER, A. M. M. **Concepções de alfabetização construídas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental**: as práticas discursivas como eixo de reflexão. 2008. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

SISLA, H. C.; MOURA, T. A. Iniciação à docência: os sabores e saberes desta descoberta. **Anais do XVII ENDIPE**: a didática e a prática de ensino nas relações entre escola, formação de professores e sociedade, realizado de 11 a 14 de novembro de 2014.

SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. *In: Alfabetização e Letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, v. 1, n. 4, p. 215-233, 1991.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. *In*: VILLA, Alberto (coord.). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid / Espanha: Narcea, 1988.

VIEIRA, H. M. M. **Como vou aprendendo a ser professora depois da formatura**: análise do tornar-se professora na prática da docência. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

Cómo citar este artículo:

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

Fecha de Remisión: 13/07/2018

Revisiones solicitadas: 10/10/2018

Acepto en: 05/12/2018

Publicado en: 29/03/2019