

LIÇÕES DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS EXPERIENTES ÀS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS INICIANTES:

Contribuições ao
desenvolvimento profissional docente

Juliana Pedroso Bruns
Rita Buzzi Rausch

**Lições de professoras alfabetizadoras
experientes às professoras
alfabetizadoras iniciantes:
contribuições ao desenvolvimento
profissional docente**



Pedro & João
editores

**Juliana Pedroso Bruns
Rita Buzzi Rausch**

**Lições de professoras alfabetizadoras
experientes às professoras
alfabetizadoras iniciantes:
contribuições ao desenvolvimento
profissional docente**

Copyright © Autoras

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras.

Juliana Pedroso Bruns; Rita Buzzi Rausch

Lições de professoras alfabetizadoras experientes às professoras alfabetizadoras iniciantes: contribuições ao desenvolvimento profissional docente. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 198p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0344-7 [Impresso]

978-65-265-0345-4 [Digital]

1. Professoras alfabetizadoras. 2. Contribuições. 3. Saberes docente. 4. Desenvolvimento profissional. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Carlos Turatti

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa.
Põe quanto és no mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.
Fernando Pessoa (1888-1935).

Dedicamos esta obra a todas as professoras alfabetizadoras
que, cotidianamente, são responsáveis por inserir as
crianças no maravilhoso mundo da leitura e da escrita.

UMA CARTA DE MODO PREFÁCIO

Caras Leitoras, Caros Leitores,

É com muita alegria que expresso para vocês, nesta missiva, meu encantamento pelo livro *Lições de Professoras Alfabetizadoras Experientes às Professoras Alfabetizadoras Iniciantes: contribuições ao desenvolvimento profissional docente*, escrito pela Profa. Juliana Pedroso Bruns em parceria com a Profa. Rita Buzzi Rausch.

Essas duas professoras, eu já as conhecia antes de escrever esta carta para vocês!

Já conhecia a Profa. Rita dos tempos em que ela realizou o doutorado no programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp. Profissional formadora comprometida com a formação de professoras e professores, preocupada com o desenvolvimento profissional docente. Seu trabalho de tese versou sobre a pesquisa na formação inicial de professoras e professores no curso de Pedagogia e o quanto a reflexividade neste contexto de formação é promovida, potencializando um desenvolvimento profissional comprometido com um fazer docente emancipatório e libertador. Seu compromisso com a formação de professoras alfabetizadoras é marcado por sua intensa atuação docente como professora alfabetizadora e sua incansável participação em toda e qualquer situação profissional neste âmbito, tanto na formação inicial e continuada destas profissionais como também por estar à frente de programas como o Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, quando de sua atuação profissional na Universidade Regional de Blumenau – FURB.

Conheci a Profa. Juliana no momento em que fui convidado para participar de sua qualificação de mestrado e, posteriormente, na defesa de sua dissertação que tem o mesmo título do livro.

Naquele momento, principalmente na qualificação, tive a oportunidade de conhecer uma professora alfabetizadora, ainda iniciante, como ela mesma indica no livro, muito comprometida com um trabalho alfabetizador engajado em uma perspectiva emancipadora e crítica. Também me chamou a atenção, em relação à pesquisa em andamento, daquela época, o cuidado com as vozes e os dizeres, que ela queria ter como professora pesquisadora iniciante, das professoras alfabetizadoras experientes que estavam participando de sua pesquisa. Me lembro que ela, ouvindo meus comentários, balançava a cabeça assertivamente, enquanto eu dizia da importância de tomar as vozes dessas experientes profissionais para orientar os diálogos e os comentários que ela faria, sem ficar realizando uma interpretação compreensiva indiferente aos dizeres e fazeres ditos pelas professoras. Com isso, penso eu, Juliana conseguiu, além de fazer um trabalho de mestrado muito respeitoso com as professoras alfabetizadoras, também tirar importantes lições da trajetória profissional dessas “pesquisadoras natas” do campo da alfabetização.

E conhecendo essas duas profissionais, pude conhecer, agora pelo livro, os arremates que fizeram para produzi-lo e colocá-lo à disposição de leitoras e leitores em uma perspectiva mais ampliada.

Vale destacar que todo o texto favorece-nos compreender o percurso investigativo da Profa. Juliana em estreito diálogo com sua orientadora, a Profa. Rita, explicitando não só o campo de conhecimento que dá início ao tema da pesquisa – desenvolvimento profissional docente – como também o campo de conhecimentos relativos aos estudos sobre alfabetização, desde uma perspectiva histórica bem como teórico-metodológica, que vai em muito contribuir para o diálogo junto às professoras alfabetizadoras – iniciantes ou experientes.

O que é interessante, neste processo de leitura, é que as leitoras e leitores vão conhecendo as diferentes lições que as professoras pesquisadoras apresentam e o quanto estas lições favorecem a construção de um corpo de conhecimentos muito importantes para os

processos alfabetizadores em diferentes contextos socioculturais. Logo no início do livro, por exemplo, são apresentadas 18 lições que vão das páginas 31 a 40 e que evidenciam os saberes e conhecimentos produzidos, principalmente pela primeira autora em diálogo com a segunda, quando do início da docência da primeira.

O que se segue posteriormente, é a explicitação do percurso investigativo da pesquisa, com uma boa apresentação do estado de conhecimento a respeito da alfabetização encontrado pelas pesquisadoras a partir do levantamento bibliográfico em diferentes bancos de dados, a explicitação do tipo de pesquisa realizada, bem como o contexto da investigação junto às professoras alfabetizadoras experientes, em que o gênero textual carta foi utilizado para o trabalho de produção de informações para a pesquisa – é o momento em que vocês, caras e caros leitoras e leitores, compreenderão o porquê desta missiva dirigida à vocês!

Ainda que sejam muito importantes as elaborações produzidas pelas professoras pesquisadoras nos capítulos “Identidade Profissional Docente: desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras” e “Desenvolvimento Profissional Docente: marcas positivas e negativas ao longo da carreira”, é o capítulo “Lições para Desenvolver-se Professora Alfabetizadora” que tem a força dos conhecimentos e saberes das professoras experientes com as elaborações das professoras alfabetizadoras Juliana e Rita, que é dirigida às professoras alfabetizadoras iniciantes.

Vale enfatizar que uma parte importante do livro é o capítulo “Narrativas de Professoras Alfabetizadoras Experientes”. Ali estão contidas não só a carta da Profa. Juliana às professoras alfabetizadoras experientes, como também as cartas respostas destas professoras. E as vozes ali presentes, respeitosamente, são consideradas em todo os processos compreensivos da investigação realizada.

A última parte do livro, que contém as lições, todas produzidas em diálogo com os referenciais teórico-metodológicos do campo do desenvolvimento profissional docente e dos processos de alfabetização, notadamente em diálogo com as

produções de Antônio Nóvoa e Magda Soares, por exemplo, tem os seguintes temas, que penso serem muito potentes para que formadoras e formadores deem atenção nos processos de formação inicial de professoras e professores: “Lições que envolvem a formação docente”, “Lições que envolvem conhecimentos pedagógicos”, “Lições que envolvem conhecimentos específicos da alfabetização”, “Lições que envolvem atitudes docentes”, “Lições que envolvem laços afetivos”.

E das muitas lições que pude depreender pelo sério e intenso compromisso assumido pelas Profas. Juliana Pedroso Bruns e Rita Buzzi Rausch na divulgação deste importante e respeitoso trabalho investigativo realizado com professoras alfabetizadoras experientes, materializado no livro “Lições de Professoras Alfabetizadoras Experientes às Professoras Alfabetizadoras Iniciantes: contribuições ao desenvolvimento profissional docente”, é de que a produção de conhecimentos e saberes que se faz com os sujeitos da pesquisa torna-se muito mais potente quando veiculada em uma parceria que favorece a compreensão de que, neste caso investigativo, os processos alfabetizadores são muito mais potentes quando realizados em diálogo não-indiferentes com todos os partícipes do processo de trabalho interpretativo. Essa é uma importante lição que tiro da leitura deste livro – fazer com os sujeitos da pesquisa revela um importante compromisso ético e cognitivo, na produção de um conhecimento amoroso e profundamente respeitoso ao trabalho das professoras e professores, como tão bem queria o nosso Mestre Paulo Freire.

Despeço-me aqui, desejando ótima leitura e torcendo para que cada uma e cada um também possam participar de pesquisas como professoras alfabetizadoras e professores alfabetizadores experientes que um dia serão...

Fraterno abraço,

Guilherme do Val Toledo Prado
Campinas - fim do outono/começo de inverno - 2022.

CARTA APRESENTAÇÃO

O meu olhar é nítido como um girassol.
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda.
E de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo comigo
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do mundo...
Fernando Pessoa (1888-1935).

Estimadas professoras alfabetizadoras¹,

Gostaria de compartilhar com vocês que esta obra é o registro do percurso realizado por mim, Juliana Pedroso Bruns², sob a orientação da minha orientadora e coautora deste livro, Rita Buzzi Rausch³, com um grupo de seis professoras alfabetizadoras

¹ Por compreender que a maioria dos profissionais da área da educação são do gênero feminino e que, inclusive, todas as professoras alfabetizadoras participantes desta pesquisa também são mulheres, tomamos a liberdade de nos referirmos às professoras e professores no feminino. Acreditamos que a quantidade de leitoras mulheres será superior a quantidade de leitores homens. Diante dessa crença, optamos por utilizar a palavra “professoras”. Todavia, quando utilizarmos a citação de algum autor e/ou narrativa de alguma professora participante da pesquisa, poderá aparecer a palavra “professor”.

² Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Regional de Blumenau (PPGE-FURB). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Email: julianap.bruns@gmail.com

³ Doutora em Educação pela UNICAMP e Pós-Doutora em Educação pela UFSC. Atualmente é aposentada e professora voluntária na FURB e lidera o Grupo de

experientes da Rede Municipal de Ensino de Brusque (SC), e que culminou em minha Dissertação de Mestrado em Educação. Esta investigação é vinculada ao grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas (GPFORPE) da linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Regional de Blumenau (FURB). O grupo é composto majoritariamente por professoras pesquisadoras que investigam o desenvolvimento profissional docente em suas diferentes etapas e processos, bem como as práticas educativas.

Neste livro, nós buscamos apresentar as lições que as professoras alfabetizadoras experientes deixam às professoras alfabetizadoras iniciantes e suas contribuições ao desenvolvimento profissional docente. Entendemos que um momento crucial na formação de professores é a fase de inserção na docência, ou seja, os primeiros anos do exercício docente e, para contribuir com esse período, as professoras experientes são indispensáveis nesse processo, pois já possuem saberes específicos acumulados ao longo de sua trajetória docente.

Por experiência, pautamo-nos em Nóvoa (1992), quando afere que essa troca entre os professores e a partilha de saberes colaboram para solidificar espaços de formação mútua, nos quais cada docente é chamado a ser formador e formando. Nesse viés, “[...] não se trata de mobilizar a experiência numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceitual de produção de saberes” (NÓVOA, 1992, p. 25). Para o autor, o desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que colaboram para suscitar um exercício autônomo da profissão.

Nessa direção, Nóvoa (1999) observa que, se uma parte considerada importante da vida profissional do docente está

imbricada nesses anos iniciais e na forma como ocorre a integração dele na escola e no professorado, escutar a voz dos professores experientes é o elemento principal que vem faltando para contribuir com o desenvolvimento dos professores.

Além disso, nos anos em que se transita de estudante para professor, é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência o acompanhamento dos professores mais experientes, de uma análise da prática e de uma integração na cultura profissional docente (NÓVOA, 2009).

Neste sentido, divido com vocês, professoras alfabetizadoras, que “escutar a voz” das professoras alfabetizadoras experientes, ouvi-las em suas “lições”, remete-me a António Nóvoa, um dos autores muito utilizados nesta pesquisa. Além disso, o autor possui um capítulo publicado no livro “Memórias da escola primária portuguesa” (2002), intitulado “As minhas lições de escola”. Por conseguinte, nós buscamos fazer referência a esse autor, que tanto tem contribuído no âmbito da formação de professores, para escolher o termo “lições” aqui empregado e por compreender que as lições das professoras alfabetizadoras experientes poderão contribuir com o desenvolvimento profissional docente de professoras alfabetizadoras que estão iniciando na profissão.

Neste percurso, enquanto primeira autora, encontro-me na condição de professora alfabetizadora iniciante⁴. Inclusive, o desejo

⁴ Na condição de professora regente de classe, estive exercendo a docência nos anos de 2016 a 2018. Vaillant e Marcelo, ao exporem sobre as diferentes fases da carreira docente, destacam que os três primeiros anos são caracterizados pela etapa “C – de começo”, de ingresso na profissão. Portanto, na condição de professora regente, encontro-me na fase C. Huberman (2000) nos fala sobre o ciclo de vida profissional docente. Para o autor, a entrada na carreira (1-3 anos) caracteriza-se como a primeira etapa do ciclo e é a confrontação inicial com a complexidade da profissão. Todavia, compartilho com as leitoras que ingressei na educação em 2012, ano em que iniciei no curso de Pedagogia. Até formar-me e ser professora regente, trabalhei como monitora (auxiliar de professora) na Rede Municipal de Ensino de Brusque (SC), de 2012 a 2014. Também trabalhei como professora corregente dos Anos Iniciais e auxiliar de uma professora alfabetizadora em uma escola da Rede Privada de Ensino (2015). Além disso, fui

de pesquisar este tema surgiu a partir de minha própria experiência, pois enquanto ainda cursava licenciatura em Pedagogia, tive a possibilidade de trabalhar durante um ano (2015) como auxiliar de uma professora alfabetizadora experiente no período matutino e como professora corregente do 2º, 3º e 4º anos no período vespertino. A possibilidade de acompanhar, em especial, as professoras alfabetizadoras experientes e aprender com elas as “lições⁵” provenientes de suas experiências docentes, tornou-se imprescindível para que, no ano seguinte (2016), após licenciada em Pedagogia, assumisse uma turma de alfabetização como professora regente. Compreendo que isso deveria ser possível a todas as professoras que estão em processo de formação inicial e ingresso na profissão, pois a partir da minha experiência pessoal, afirmo que os saberes originários da prática pedagógica das professoras contribuíram muito para minha constituição de professora alfabetizadora iniciante.

Ao mesmo tempo, reflito que, já no segundo semestre do curso de Pedagogia (2012), tive a oportunidade de ser bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e atuar no subprojeto de alfabetização e letramento na Educação Infantil de 2012 a 2014, vinculado a um CMEI⁶ do município. Como bolsista, foi possível refletir sobre a teoria e a prática desde o início da graduação e perceber que ambas não podem estar separadas. Ser bolsista pibidiana⁷ aguçou meu olhar como pesquisadora na escola. Na verdade, ao rememorar o passado, observo que o Programa possibilitou que me constituísse como uma professora-

bolsista do Pibid durante toda a graduação. Em 2019, ingressei no Mestrado em Educação como bolsista CAPES, finalizando em fevereiro de 2021. Em março do mesmo ano, iniciei no Doutorado em Educação, também como bolsista CAPES. No momento, curso o terceiro ano do Doutorado.

⁵ Compartilharei essas lições na seção intitulada: “Cartas para professoras alfabetizadoras iniciantes: lições que aprendi no início da carreira docente”.

⁶ Centro Municipal de Educação Infantil.

⁷ Nome designado aos alunos que fazem parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

pesquisadora. A esse respeito, concordo com Rausch (2008, p. 47), quando afere que “a importância de o professor vivenciar experiências com pesquisas em sua formação reside na possibilidade de compreensão de que a prática pode interrogar e atualizar a teoria”.

Do mesmo modo, reflito que o Pibid fez-me perceber, desde o início da graduação, o quão imprescindível é a formação alicerçada ao contexto institucional ou, como conheci, estando na Pós-Graduação (*stricto-sensu*), a “formação centrada na escola”, apontada por teóricos como Imbernón (2010, 2011) e Vaillant e Marcelo García (2012, 2015) como o espaço que tem como lócus principal de formação a própria instituição de ensino, o que contribui para que as formações sejam atreladas às reais necessidades das professoras.

Também gostaria de dividir com vocês que as narrativas desta pesquisa revelaram, além de lições, como acontece o processo de desenvolvimento profissional docente de professoras alfabetizadoras experientes e quais as marcas positivas e/ou negativas que elas já vivenciaram na carreira. Para tanto, convido vocês, professoras alfabetizadoras, apaixonadas pela educação e pela alfabetização, a seguir comigo desvelando as narrativas de seis professoras alfabetizadoras experientes.

Sintam-se acolhidas e abraçadas. Desejo que após a leitura deste livro, assim como na epígrafe desta carta, vocês *“tenham um olhar mais nítido e iluminado, que brilha lindamente como a luz de um girassol... e sintam-se nascidas a cada momento, para a eterna novidade do mundo da alfabetização; da educação”*. Estamos juntas nesta caminhada. Desejo-lhes uma boa leitura!

Juliana Pedroso Bruns.
Brusque (SC), verão de 2022.

CARTA INTRODUTÓRIA

Prezados leitores e leitoras,

É uma satisfação imensa apresentar esta obra intitulada “Lições de professoras alfabetizadoras experientes às professoras alfabetizadoras iniciantes: contribuições ao desenvolvimento profissional docente”, que sistematiza o resultado de uma pesquisa científica correspondente a uma dissertação de mestrado produzida por Juliana Pedroso Bruns, sob minha orientação. Juliana, sempre muito dedicada e determinada, desde que começou o mestrado, e agora também cursando o doutorado, tem como sonho a publicação de um livro. E, ajudar na concretização de um sonho de alguém, é sempre muito prazeroso para mim, pois como nos alerta Mia Couto, é o sonho que faz andar a estrada. “Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro”.

A satisfação em apresentar esta obra se deve à possibilidade que vislumbro na sua contribuição à metamorfose da escola. É preciso apostar na diversificação dos espaços e dos tempos, dos currículos e das formas de avaliação, do papel dos professores, da organização dos alunos. E como nos alerta Canário (2006), a chave para a produção de mudanças ao nível de professores e da escola reside na reinvenção de novos modos de socialização profissional, o desenvolvimento de modalidades de formação “centradas na escola”, por oposição e contraste à oferta formalizada, descontextualizada e escolarizada da formação dominante.

A satisfação em apresentar esta obra se deve também à defesa que faço ao desenvolvimento de professores críticos, reflexivos e pesquisadores. E o professor da Educação Básica tem muito a nos dizer e a nos ensinar. Além de todo o dizer autoral da Juliana e meu nesta obra, dialogamos especialmente com os dizeres de

professoras alfabetizadoras experientes que nos revelaram suas principais lições provindas de suas trajetórias de vida profissional. Entendo que tais lições podem servir de alicerce aos professores alfabetizadores no início de sua profissão docente. O início da docência na alfabetização, independentemente das experiências profissionais anteriores, é geralmente permeado por muitos desafios decorrentes da especificidade e complexidade do processo de alfabetização e se constitui, muitas vezes, num grande dilema aos professores, já que nem a formação inicial nem a formação continuada abordam tal processo com profundidade.

Neste sentido, a satisfação em apresentar esta obra se dá também por ter vivido no início de minha profissão, como professora alfabetizadora, os dilemas de uma professora iniciante desacolhida que resultaram em um “choque de realidade”. Lembro-me de que o início da minha docência na alfabetização foi repleto de tentativas e erros. Comecei alfabetizando por meio de cartilha, depois centros de interesse, tema gerador e projetos de trabalho. Buscava colocar em prática propostas que atraíssem as crianças, que as motivassem a ler e a escrever. E no caminho, encontrei com outras professoras mais experientes, com quem aprendi muito sobre como alfabetizar.

Outro fator de minha satisfação ao apresentar esta obra é pela necessidade que se impõe de melhorarmos os processos de ensino e aprendizagem da alfabetização. A alfabetização, no Brasil, tem se consolidado, ao longo de sua história, como um problema social de difícil superação. O Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional (INAF), em 2018, apontou que 70% das pessoas que possuem os anos iniciais permanecem como Analfabetos Funcionais. E sabemos que este índice se agravou com a pandemia da COVID-19.

Outra dimensão de minha satisfação ao apresentar esta obra volta-se ao incentivo que ela dá à formação de professores centrada na escola, considerando o ciclo de vida profissional dos professores, estabelecendo trocas de saberes entre professores iniciantes e experientes. Considerar o ciclo profissional de

professores torna-se importante para a discussão do desenvolvimento profissional docente, um conceito que tem gerado grandes discussões no campo da formação de professores, isso porque marca uma nova concepção de formação de professores. Além disso, o termo desenvolvimento diz respeito à evolução e continuidade, rompendo com o etapismo existente entre a formação inicial e a formação continuada dos professores tão presente no cotidiano educacional.

Satisfação, também, pela obra incentivar a consolidação de políticas públicas que acolham os professores iniciantes, a partir de mentorias e tutorias de professores experientes. Os professores experientes possuem uma quantidade maior de conhecimentos de diferentes naturezas, o que beneficia um quadro de referências mais amplo para lidar com as exigências do ensino. Nessa lógica, eles podem ser os mentores, por serem professores com mais tempo de experiência profissional podem contribuir com o professor iniciante por meio do acompanhamento e apoio para que ele enfrente suas tensões no início de carreira, corroborando a construção de sua identidade profissional.

Que satisfação apresentar esta obra pelo seu caráter colaborativo, e por esperar que a colegialidade docente se apresenta como possibilidade de os professores atuarem juntos em projetos educativos organizacionais, construindo novos ambientes educativos por meio de um engajamento profissional docente baseado na colaboração.

Enfim, a satisfação é imensa, e será maior ainda se esta obra reverberar em novas compreensões e práticas no contexto da alfabetização de cada profissional que terá acesso e lerá com cuidado e carinho cada página desta produção.

Rita Buzzi Rausch
Novembro de 2022
Blumenau - SC

SUMÁRIO

1. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: NARRATIVAS INTRODUTÓRIAS	25
2. CARTA PARA PROFESSORAS ALFABETIZADORAS INICIANTES: LIÇÕES QUE APRENDI NO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE	31
3. ESTADO DO CONHECIMENTO DA PESQUISA	41
4. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	55
4.1 TIPOLOGIA DA PESQUISA	56
4.2 CONTEXTO INVESTIGADO: O CAMPO EMPÍRICO E AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS PARTICIPANTES	60
4.3 GERAÇÃO DE DADOS: INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS	65
4.3.1 Cartas	65
4.3.2 Entrevista narrativa	69
4.4 MÉTODO DE ANÁLISE DOS DADOS	71
5. NARRATIVAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS EXPERIENTES	81
5.1 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS	109
5.1.1 O desejo de ser professora surgiu	109
5.1.2 Arrumei meu primeiro trabalho na educação como alfabetizadora, e agora?	112
5.1.3 Percebo que a cada ano que passa, sinto-me mais segura e sábia!	118
5. 2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: MARCAS POSITIVAS E NEGATIVAS AO LONGO DA CARREIRA	124

5.2.1 Marcas positivas na relação com as crianças: o meu maior prazer é ver e escutar meus alunos lendo para mim	125
5.2.2 Marcas positivas da formação continuada: eu tive muitos cursos bons que me acompanharam durante a vida	127
5.2.3 Marcas negativas da formação continuada: a gente tem a formação continuada, mas a gente sabe que às vezes é mais para cumprir uma obrigação	130
5.2.4 Marcas positivas na relação família e escola: eu sempre tive conversas francas e sinceras	134
5.2.5 Marcas negativas na relação família e escola: o desafio é com os pais e trabalhar com as crianças especiais	137
5.3 LIÇÕES PARA DESENVOLVER-SE PROFESSORA ALFABETIZADORA	147
5.3.1 Lições que envolvem a formação docente	149
5.3.2 Lições que envolvem conhecimentos pedagógicos	156
5.3.3 Lições que envolvem conhecimentos específicos da alfabetização	167
5.3.4 Lições que envolvem atitudes docentes	178
5.3.5 Lições que envolvem laços afetivos	181
6. POR ORA, NARRATIVAS FINAIS	183
REFERÊNCIAS	187
SOBRE AS AUTORAS	197

1

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: NARRATIVAS INTRODUTÓRIAS

Estimadas professoras alfabetizadoras,

Vimos compartilhar com vocês que o desenvolvimento profissional docente tem sido foco de atenção de estudiosos da área educacional, destacamos, dentre outros, os trabalhos de Marcelo García¹ (1992, 1999, 2009a, 2009b, 2010), Vaillant e Marcelo García (2012, 2015, 2017), Huberman (2000) e Nóvoa (1992, 1999, 2002, 2009, 2010, 2015, 2022), que serviram de grande referência para a realização desta pesquisa. Na literatura, observamos um número expressivo de investigações e revisões com o intuito de compreender esse processo que pode ser visto como uma construção, à medida que os docentes ganham mais experiência, sabedoria e consciência profissional (MARCELO GARCÍA, 2009a).

Marcelo García (1999) observa que o conceito de “desenvolvimento” assume a conotação de evolução e continuidade que parece superar a tradicional justaposição entre a formação inicial e o aperfeiçoamento dos professores, pressupondo uma abordagem na formação que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança.

Em seus estudos, Vaillant e Marcelo García (2015), ao discorrerem sobre o desenvolvimento profissional docente, aferem que muitos termos têm sido utilizados para falar de desenvolvimento profissional, tais como formação contínua,

¹ Em algumas produções, podemos observar que a referência seria: Marcelo, Carlos; e em outras observamos: Marcelo García, Carlos e/ou GARCIA, Carlos Marcelo. Deste modo, optamos por padronizar neste livro a utilização do nome: Marcelo García. Nas referências constará: MARCELO GARCÍA, Carlos.

formação em serviço ou formação permanente. Desse modo, consideramos indispensável destacar o desenvolvimento profissional docente numa perspectiva “contínua”, ou seja, uma formação que ocorre ao longo da vida e que não se extenua nas experiências da formação inicial.

Os autores observam que esse desenvolvimento está diretamente relacionado à melhoria das condições de trabalho, à possibilidade institucional de maiores índices de autonomia e à capacidade de ação dos professores no individual e no coletivo. Sendo assim, é imprescindível confrontar o desenvolvimento profissional dos professores às diferentes etapas da carreira docente, conforme observado mais detalhadamente por Vaillant e Marcelo García (2015) no livro “El ABC² y D de LA Formación Docente”. Além de coadunarmos com os autores, compreendemos a necessidade de vocês, professoras alfabetizadoras, terem formações específicas para o seu campo de conhecimento.

Nóvoa (1992) salienta que a formação deve estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão, que seja capaz de preparar professores reflexivos, capazes de assumirem a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de políticas educativas. Nesse viés, o autor reforça a necessidade de “investir positivamente os saberes de que o professor é portador” (NÓVOA, 1992, p. 27).

Para Vaillant e Marcelo García (2012), o desenvolvimento profissional docente implica em interações entre os espaços e o tempo. O contexto espacial refere-se ao ambiente social no qual se realiza o trabalho dos docentes. Dessa forma, as condições de

² Para os autores, a fase A – de Antecedentes é caracterizada pela etapa prévia do ofício de ensinar. A fase B – de Base é caracterizada pela fase de formação inicial do docente. A fase C – de Começo diz respeito aos primeiros anos de vida profissional do professor. Já a etapa D – de Desenvolvimento é a fase caracterizada pelo desenvolvimento profissional contínuo do docente. Cada uma das etapas possui características próprias e necessária, portanto, de formações específicas capazes de atender as necessidades dos docentes.

trabalho enquanto elementos mediadores influenciam nesse desenvolvimento, promovendo-o ou inibindo-o. Já com relação ao contexto espacial, no qual se desenvolve a atividade docente, também há uma dimensão temporal ou biográfica que exerce influência na atitude que o docente adota ante o seu desenvolvimento profissional. Os autores destacam que diversos estudos se centram em distintos temas em função do momento em que se encontram na carreira docente.

Entretanto, observam que apesar da importância que o desenvolvimento profissional dos professores tem, tanto para o professor quanto para a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos, a tradição tem apontado um tipo de desenvolvimento profissional marcado pelo banimento das necessidades dos professores, estudantes e escolas, sem levar em conta as etapas do desenvolvimento profissional docente.

Já Huberman (2000) nos traz contribuições acerca da profissionalidade docente e observa que esse tempo na profissão pode ser considerado como o “ciclo de vida profissional dos professores”, caracterizado por diferentes etapas³ a serem

³ Para o autor, a entrada na carreira (1-3 anos) caracteriza-se como a primeira etapa do ciclo e é a confrontação inicial com a complexidade da profissão. Após a fase de entrada na carreira, é chegada a fase de estabilização (4-6 anos), nesse momento, as pessoas “passam a ser” professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros, sem essencialmente ter de ser por toda a vida, mas, ainda assim, por um período de 8 a 10 anos, pelo menos. Após essa fase, é chegada a fase de diversificação (7-25 anos). Nesse momento, as pessoas já possuem muitas experiências pessoais e, por vezes, passam a diversificar o seu material didático, seu planejamento, os modos de avaliação, a forma de organizar a sala de aula e os alunos, por exemplo. Antes da estabilização, as dúvidas, a insegurança e o insucesso geral tendiam de preferência a diminuir qualquer tentativa de modificar a gestão das aulas e a instaurar certa rigidez pedagógica. Contudo, corre-se o risco de nessa fase, por volta de 15 a 20 anos de experiência enquanto docentes, muitos se sentirem sem motivação, pois comumente poderão pensar que nesse período da carreira não haverá grandes modificações a serem realizadas. Muitos docentes poderão olhar com desolação para os colegas mais velhos que caíram na rotina, vivendo num meio em que os alunos são sempre jovens, enquanto eles se sentem envelhecer. Todavia, ao contrário, uma grande parte dos docentes poderá se ver

vivenciadas durante a vida do professor. No entanto, o autor enfatiza que “isto não quer dizer que tais sequências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas” (HUBERMAN, 2000, p. 37), pois entende que o desenvolvimento de uma carreira é um processo e não uma linha de acontecimentos. O conceito de “carreira” apresenta, porém, benefícios diversos. Trata-se, com efeito, de estudar o trajeto de uma pessoa numa organização e compreender como as particularidades dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela (HUBERMAN, 2000).

As reflexões suscitadas pelos autores reafirmam a pertinência desta pesquisa, estimadas professoras alfabetizadoras, pois nossa pergunta investigativa buscou responder: quais são as lições que as professoras alfabetizadoras experientes deixam às professoras alfabetizadoras iniciantes e suas contribuições ao desenvolvimento

em um período de grande serenidade, proveniente de sua experiência e domínio pedagógico, pois já terá visto tudo e com isso, terá construído respostas para a maior parte das situações inesperadas. Passada a fase de diversificação, os docentes deparam-se com a fase de serenidade e distanciamento afetivo (25-35 anos). Para o autor, nesse período da carreira, muitos professores podem se lamentar por situações que agora já não lhe condizem mais, podem sentir-se menos ativos. Em contrapartida, estes professores evocam uma “grande serenidade” em situação de sala de aula, conseguindo apresentar-se menos sensíveis ou menos vulneráveis às avaliações dos outros, como seus colegas e diretores. Passam a aceitar-se como são e “em termos de alguma aproximação, podemos dizer que o nível de ambição desce, o que faz baixar igualmente o nível de investimento, enquanto a sensação de confiança e serenidade aumentam” (HUBERMAN, 2000, p. 44). Ainda nessa mesma fase, há um período denominado de conservantismo e lamentações. É como se passasse da etapa de serenidade para a fase do conservantismo, nessa fase, muitos queixam-se dos alunos, da indisciplina e até mesmo do sistema de ensino, das políticas educacionais que não são claras e definidas. Por fim, o autor cita, no final do ciclo de vida profissional dos professores, a fase de desinvestimento (35-40 anos), no qual há um fenômeno de recuo e de interiorização pessoal. Em geral, as pessoas libertam-se progressivamente, sem se lamentarem, para consagrar mais tempo a si próprias e aos seus interesses. É um momento de maior carga filosófica e reflexão social (HUBERMAN, 2000).

profissional docente? E nesse percurso compreendemos a necessidade de se levar em conta as diferentes etapas desse desenvolvimento.

Sobre os estudos relacionados à alfabetização, no decorrer deste livro, as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999), Mortatti (2000, 2006, 2008), Smolka (2019) e Soares (2004, 2011, 2014, 2016, 2020) nos auxiliam a compreender as especificidades formativas das professoras que alfabetizam.

No percurso histórico da formação para alfabetizar no Brasil, Mortatti (2008) nos leva a refletir que em nenhum momento desde o início do surgimento das Escolas de Primeiras Letras, passando pelas Escolas Normais ao curso de Pedagogia, houve a preocupação específica na formação inicial dos professores sobre os conhecimentos específicos necessários para alfabetizar. Até porque, como bem observa Soares (2016), a expressão “formação do alfabetizador” é de uso recente na história da educação no Brasil. Inclusive mais do que o termo “alfabetização”, que se ampliou a partir da década de 1910 e só foi assumido como tema legítimo de estudos e investigação no país a partir dos anos 1960, tendo sido disseminado com a democratização da educação ocorrida, num primeiro momento, por volta de 1950. A escola enfrentou grandes mudanças que resultaram em dificuldades tanto para o ensino quanto para a aprendizagem da língua escrita e, por volta dos anos 1960, os índices de fracasso escolar se fizeram presentes significativamente nas classes de alfabetização (MORTATTI, 2008). Na realidade, a questão do fracasso escolar, especialmente no início da escolarização, ainda é recorrente no país, sendo visível em avaliações externas, documentos oficiais e programas destinados à formação continuada de professoras alfabetizadoras.

Além disso, a formação para o magistério habilitava para os Anos Iniciais e, posteriormente, para atuar também na Educação Infantil, além das especialidades existentes, levando em consideração que ao longo dos anos as diretrizes para o curso de Pedagogia foram sendo modificadas. No entanto, observamos que a formação em Pedagogia ainda continua habilitando para os

primeiros anos da escolarização e para atuar na Educação Infantil, pois no Brasil não há cursos destinados exclusivamente à formação inicial do professor responsável pela alfabetização de crianças.

Nesse viés, Soares (2004, p, 16) reconhece a necessidade de “rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras”.

Diante dessa breve reflexão, consideramos imprescindível uma atenção acerca da formação para alfabetizar e, nesta pesquisa, compreendemos que as lições poderão contribuir com o desenvolvimento profissional docente de professoras alfabetizadoras que estão iniciando na profissão. Para tanto, destacamos que as professoras participantes se encontram na fase “D” da carreira docente e suas lições poderão contribuir principalmente com as professoras em início da profissão. Isso pois, a fase “C” é uma etapa marcada comumente por dúvidas, dificuldades, inseguranças e desafios (VAILLANT; MARCELO GARCÍA, 2012), e as professoras experientes já possuem saberes específicos advindos de sua prática enquanto alfabetizadoras.

Para darmos continuidade neste percurso investigativo, apresentaremos, na sequência, a carta da primeira autora endereçada às professoras alfabetizadoras iniciantes. Nesta carta, ela compartilha algumas lições que aprendeu ao acompanhar as professoras alfabetizadoras experientes enquanto ainda cursava licenciatura em Pedagogia.

2

CARTA PARA PROFESSORAS ALFABETIZADORAS INICIANTES: LIÇÕES QUE APRENDI NO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE

Há quase dez anos, um amigo querido (*in memoriam*) assim me escreveu...

“Perceber com clareza é o mesmo que ter a visão iluminada pela Luz da Alma.

Podemos ficar livres da ignorância e ver corretamente quem somos. Sem omitir nada, sem reter nada, simplesmente fluiremos com a impermanência de cada momento, transformando-nos em testemunhas atentas desse dinamismo. Ver “aquilo que é”, com os olhos da Alma, é estar livre da ignorância e ir ao encontro das alegrias da vida, na certeza de que não se perdeu nada”.

(*In memoriam* –Aurélio).

Estimadas leitoras, professoras alfabetizadoras iniciantes,

Venho compartilhar com vocês algumas lições que aprendi ao acompanhar as professoras alfabetizadoras experientes enquanto ainda cursava licenciatura em Pedagogia (2015), no início do meu percurso de desenvolvimento profissional docente. Reflito que a possibilidade de acompanhá-las, na condição de auxiliar de uma professora alfabetizadora experiente no período matutino e como professora corregente do 2º, 3º e 4º anos no período vespertino, em uma escola da rede privada de ensino do município, tornou-se imprescindível para que, no ano seguinte (2016), após licenciada em Pedagogia, me sentisse mais confiante para assumir uma turma de alfabetização como professora regente, essa confiança decorre das lições que compartilharei com vocês na sequência.

Primeira lição: Não existe um único caminho para alfabetizar, ou seja, não existe um único método para alfabetização. Inclusive ao ingressar no Mestrado (e agora estando no terceiro ano do Doutorado), ao aprofundar os estudos acerca do tema, encontrei em Soares (2016) no seu livro intitulado “Alfabetização: a questão dos métodos”, a compreensão de que a palavra “método” não pode ser remetida a algo exclusivo e “acabado”, e sim como uma teoria ou procedimento que cada professor alfabetizador preza ser necessário empregar para chegar “ao fim”, ou seja, a criança alfabetizada.

Segunda lição: Aprendi que ser professora alfabetizadora requer conhecimentos específicos sobre “como alfabetizar” as crianças, e isso implica a necessidade de possuímos saberes específicos que dizem respeito ao processo de alfabetização das crianças. Já no Mestrado, encontrei respaldo em Soares (2014, p. 31), quando ela observa que há “saberes e fazeres” na alfabetização e que “[...] há SABERES teóricos e há os SABERES da prática; dessa maneira, há FAZERES propostos por teorias, e há os FAZERES propostos pelas práticas [...]”. Corroboro a afirmação da autora, pois as professoras alfabetizadoras experientes possuíam mais que “saberes” e “fazer” teóricos, possuíam “saberes” e “fazer” provenientes da prática pedagógica.

Terceira lição: Aprendi que é necessário alfabetizar letrando, pois mais que saber ler e escrever, é necessário que a criança consiga compreender o que leu e escreveu, ou seja, que saiba fazer uso social da escrita. Exponho a vocês, leitoras, professoras alfabetizadoras, que encontrei apoio em Soares (2020, p. 27), em seu livro mais recente intitulado: “Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever”. Nele, a autora nos fala que o letramento envolve “capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos”. Soares (2020) observa, ainda, que a alfabetização e o letramento são processos cognitivos e linguísticos diferentes, mas simultâneos e interdependentes e que “[...] 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 de escrita” (SOARES, 2020, p. 27).

Quarta lição: Aprendi que muitas crianças necessitam de um tempo maior para serem alfabetizadas. Contudo, percebi que o estímulo é fundamental e estar em um ambiente letrado, que instigue a criança a estar imersa com diferentes gêneros textuais, faz com que ela tenha maiores oportunidades de ser alfabetizada e letrada.

Quinta lição: Aprendi que as crianças são “espelhos” de suas professoras, pois o dia em que, por ventura, a professora regente demonstrava estar mais “agitada” e “ansiosa”, as crianças também pareciam ficar assim. Já nos dias em que demonstrava se sentir tranquila, as crianças do mesmo modo pareciam estar tranquilas. Posteriormente, na condição de professora regente, percebi como isso era verdadeiro! Tudo que sentimos passamos para as crianças! Por isso, sempre busquei demonstrar confiança para minhas crianças, principalmente que acreditava no potencial delas, e que todas, cada uma no seu tempo, era capaz de ser alfabetizada e letrada!

Sexta lição: Aprendi como desenvolver um projeto com as crianças e a realizar atividades pedagógicas relacionadas a ele. Aprendi, por exemplo, a construir uma “rede de conhecimentos”, o que considero como uma atividade bem importante para o trabalho com projetos. Essa rede era construída com as crianças e ficava exposta na sala de aula. Nela estava inserido tudo que as crianças queriam descobrir sobre o tema investigado; onde pesquisar e o que já haviam descoberto. A cada nova descoberta, curiosidade, dúvida ou indagação, as crianças escreviam com a mediação da professora para colocarem na “rede de conhecimentos”. Além disso, a rede exposta na sala possibilitava que as crianças, com frequência, realizassem tentativas de leitura sobre o que haviam aprendido e escrito, contribuindo assim para propiciar a alfabetização e o letramento.

Sétima lição: Aprendi, também, que não basta ter o alfabeto em sala de aula, mas que é preciso explorá-lo. Nesse sentido, a professora regente trabalhava com “alfabeto concreto” ou “alfabeto com imagens e palavras” do projeto que estava sendo realizado. No

primeiro exemplo, cada dia uma criança era sorteada e levava para casa um jaleco para que, no dia seguinte, trouxesse dentro do bolso do jaleco um objeto correspondente à letra que lhe competia. No segundo exemplo, conforme as crianças conheciam palavras novas, escreviam, desenhavam e, em seguida, inseriam no alfabeto para que, rotineiramente, pudessem lê-la, colaborando para ampliar o vocabulário. Além disso, recordo que em muitos momentos, durante as “escritas espontâneas”, muitas crianças esqueciam “como se escrevia” determinada letra e, nesses momentos, o alfabeto lhes auxiliava.

Oitava lição: Aprendi, ainda, com as professoras alfabetizadoras experientes, questões que dizem respeito à organização do caderno e atividades registradas pelas crianças. Na rede privada em que atuei, por exemplo, as crianças eram ensinadas a realizarem o traçado correto da letra e, na sala, o alfabeto era exposto na letra “caixa-alta”, letra de imprensa “script” e letra cursiva. A caligrafia era muito estimada e isso era cobrado das crianças. Prezavam-se muito a organização e o capricho na realização das atividades. Muitas vezes, depois do terceiro trimestre, quando a leitura e a escrita para a maioria das crianças já estavam consolidadas, a professora partia para um ensino mais sistemático de outros traçados. O quadro era dividido ao meio, e a professora regente escrevia de um lado em “caixa-alta” e do outro lado em letra cursiva, pois das crianças que já estavam em determinado nível de compreensão alfabética, neste momento, esperava-se que conseguissem realizar o traçado da letra cursiva. Recordo que para muitas crianças realizar o traçado cursivo era algo difícil, e para auxiliar nesse processo, utilizava-se caixa de areia, para que a criança pudesse “conhecer” e se familiarizar com o traçado da letra.

No Mestrado, refleti sobre essa questão e compreendi que isso foi “naturalizado”, pois mais importante que a criança escrever caligraficamente, era estar imersa em diferentes atividades que possibilitassem o movimento de pinça/estimulando a coordenação motora fina. Na verdade, na referida instituição de ensino, isso ocorria desde a Educação Infantil, onde as crianças eram

amplamente estimuladas e imersas em diferentes linguagens. Ressalto que não quero questionar essa ou aquela instituição de ensino, que afinal essa de que lhes falo é considerada como uma referência na cidade em que resido, no entanto, cabe um parêntese, pois devemos lembrarmos de que são apenas crianças e muitas vezes já submetidas a uma “norma” padrão. Continuarei esse diálogo, na lição que lhes narro a seguir.

Nona lição: Aprendi que não há tempo para tudo. Além disso, confesso que uma das coisas que eu mais sentia falta e percebia que as crianças também sentiam era de “tempo” – para brincar! E isso lhes falo que já na pré-escola ocorria... ou tempo até mesmo para demorar e se deleitar em determinada atividade. Por exemplo, em uma atividade com tinta-guache, por vezes, as crianças ansiavam por manipular mais livremente a tinta. No entanto, o cronograma a ser cumprido dia a pós dia dificilmente permitia isso e se assim o fizesse, depois não teríamos “tempo” para ir ao parque. Isso me entristecia, pois, afinal de contas, elas eram crianças. Com frequência eu me perguntava sobre o que seria o certo a fazer. De fato, as crianças estavam aprendendo... não estavam? Mas, era como se a preocupação desde a mais tenra idade já fosse visando o futuro/sempre o próximo ano... e assim parecia-me que a infância estava ficando no “tempo”, tempo esse que não volta mais.

Décima lição: Aprendi que, em muitos momentos, não adianta insistir para uma criança fazer algo e que, muitas vezes, ela age de determinada forma porque ela mesma não sabe como reagir de outra forma. Do mesmo modo, reflito que ao ver como as professoras relacionavam-se com as crianças, mediando situações de conflitos, por exemplo, pude perceber o que muitas vezes seria “o melhor a fazer”. Por certo, na maioria das vezes, percebia que a criança só queria atenção, mesmo que isso significasse “ofender” algum colega ou a professora. Exponho a vocês, estimadas leitoras, professoras alfabetizadoras iniciantes: “que não era fácil, e que momentos assim foram bem difíceis quando vivenciados, no entanto, quando isso ocorria, posteriormente eu buscava refletir sobre o acontecido, e aprendi que essas crianças precisavam apenas

de paciência, carinho, atenção, compreensão, e de um abraço afetuoso”.

Décima primeira lição: Aprendi que haverá momentos difíceis e haverá mais ainda momentos felizes. Enquanto professora alfabetizadora, devemos conhecer aspectos específicos da nossa função para propiciar às crianças uma educação que lhes possibilite serem alfabetizadas e letradas. Ao aprofundar os estudos acerca da formação de professores, conheci o conceito denominado: “autoformação”. Marcelo García (1992) expõe que a autoformação parte do desejo da professora em querer melhorar e desenvolver-se continuamente. E reflito que isso é fundamental, pois a formação inicial, como exposto por Vaillant e Marcelo García (2012), não é capaz de suprir todas as necessidades do professor.

Décima segunda lição: Aprendi que com frequência seremos confrontados por mães e pais que possam vir a duvidar e a questionar o nosso trabalho, por isso é importante estar em constante formação, embora, a instituição educativa nem sempre propicie formações continuadas que de fato vão ao encontro das reais necessidades das professoras. Na maioria dos casos, isso não ocorre, por isso defendo a “formação centrada na escola”, e reflito que tal conceito, vim a conhecer estando no Mestrado em Educação, apesar de que, embora, sem saber desse termo, a formação desassociada com as reais necessidades dos professores foi algo que sempre me intrigou estando na escola.

Décima terceira lição: Aprendi que devemos demonstrar confiança no trabalho realizado em sala de aula, pois, desse modo, transmitiremos essa confiança para aqueles que nos rodeiam e isso inclui as crianças, as famílias, a equipe pedagógica e todos que fazem parte da instituição de ensino. No entanto, no Mestrado, passei a refletir que isso é mais difícil para as professoras iniciantes, pois conforme observam Vaillant e Marcelo (2015), ao dialogarem sobre as diferentes etapas da carreira docente, o período de inserção na profissão (a etapa C de começo) é um tempo de tensões e aprendizagens intensivas, no qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimentos profissionais para além de conseguirem

conservar certo equilíbrio pessoal, já que é um momento marcado comumente por dúvidas e inseguranças.

Huberman (2000), um autor que também passei a conhecer quando ingressei no Mestrado, nos fala sobre o “ciclo de vida profissional dos professores”, e afere que ele é caracterizado por diferentes etapas a serem vivenciadas durante a vida do professor. Para ele, a entrada na carreira (1-3 anos) caracteriza-se como a primeira etapa do ciclo e é a confrontação inicial com a complexidade da profissão. Em compensação, o aspecto da “descoberta” traduz a euforia inicial, a experimentação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos), por se sentir pertencente a um determinado grupo profissional.

Décima quarta lição: Aprendi que é muito bom o trabalho em equipe, embora nem sempre seja fácil, pois muitas vezes é necessário “ceder” a uma opinião contrária à sua, contudo, é uma ótima oportunidade para crescer e aprender com o outro. Quando professoras se unem, o trabalho voa mais alto! Muito embora, confesso a vocês, leitoras, professoras alfabetizadoras iniciantes, que quando professora regente e agora estando pesquisando sobre a formação de professores, ao olhar para trás, vejo que em muitos momentos, por ser uma professora iniciante e não ter o conhecimento pedagógico de conteúdo, ou seja, o conhecimento da matéria e o conhecimento do modo de ensinar exposto por Shulman (2014), relembro que enfrentei muitos desafios, chegando a ficar triste em alguns momentos, pois ao invés de ser acolhida enquanto professora regente iniciante, em alguns momentos sentia que acontecia justamente o oposto.

Esse conhecimento exposto por Shulman (2014) é abarcado pelas professoras que estão há mais anos na profissão, inclusive, infiro que as professoras participantes desta pesquisa já possuem esse tipo de conhecimento.

Décima quinta lição: Aprendi que um dos maiores desafios é a inclusão em sala de aula e que as escolas, como as conhecemos, não estão preparadas para lidar com as diferenças, embora a educação gratuita e de qualidade seja um direito de todos, há muito o que fazer para

que isso seja realidade. Mesmo as escolas privadas não possuem estrutura para tal, e, de fato, falta formação continuada para as professoras trabalharem com a inclusão em sala de aula. Contudo, considero relevante ponderar que, mais do que propiciar formação continuada às professoras, é necessário ter uma estrutura e recursos adequados para atender e incluir todas as crianças no processo educacional, pois, sem isso, a formação continuada não dará conta de atender as especificidades das crianças e superar os desafios vivenciados pelos professores.

Décima sexta lição: Mas também aprendi que, mesmo em meio a dificuldades, falta de estrutura adequada (tendo em vista a disposição e organização de uma sala de aula no ensino regular), devemos fazer o melhor que pudermos para propiciar uma educação de qualidade, sempre levando em consideração as especificidades, dificuldades e necessidades de cada criança.

Décima sétima lição: Aprendi que muitas vezes o planejamento diário não sai conforme o planejado, mas muitas vezes sai ainda melhor! E que muitas vezes uma atividade que foi adequada para uma turma não terá a mesma receptividade com a outra turma. Por isso, ressalvo acerca da importância de conhecer as crianças. Apesar de que na rede privada de ensino sentia que as professoras não tinham muita liberdade para pesquisar/criar atividades diferentes, tendo em vista que já existiam as apostilas e livros específicos. Entretanto, também é verdade que sempre é possível trazer algo diferente para acrescentar no material já existente!

Décima oitava lição: Aprendi, ainda, que a coordenação pedagógica deve caminhar lado a lado com as professoras e que devemos ver a equipe pedagógica como uma aliada do trabalho docente. Inclusive, em muitos momentos, o auxílio da equipe pedagógica contribuiu muito no início da minha caminhada enquanto professora alfabetizadora iniciante. Muito embora, ao ingressar no Mestrado, e pesquisar sobre a formação de professores, refleti que, muitas vezes, a direção e a equipe pedagógica não possuíam um olhar específico para as professoras iniciantes e, com frequência, a impressão que tinha era de que: “se você já é formada, você já pode

ser professora”. Não que isso não seja verdade, porém, devemos lembrar que a formação inicial é a primeira etapa formal de um desenvolvimento profissional que é contínuo, e hoje tendo conhecimento sobre as fases do desenvolvimento profissional docente exposto por Vaillant e Marcelo García (2015), para mim, torna-se ainda mais evidente que as professoras iniciantes deveriam ser amparadas com maior atenção nas escolas e amparadas, sobretudo, por professoras experientes.

Desse modo, a partir das lições que vivenciei com as professoras alfabetizadoras experientes enquanto professora alfabetizadora iniciante, compartilhadas com vocês, leitoras, exponho-lhes que esta pesquisa resultante da minha dissertação de Mestrado em Educação buscou contribuir com o desenvolvimento profissional docente a partir das lições deixadas por professoras alfabetizadoras com experiência na profissão e, dessa forma, continuo almejando que tais lições sejam “ouvidas” por todas vocês que estão iniciando na docência e mais especificamente iniciando como professora alfabetizadora, pois coadunando com Nóvoa (1999, p. 29), “a produção de uma cultura profissional dos professores é um trabalho longo, realizado no interior e no exterior da profissão, que obriga a intensas interações e partilhas”.

Para finalizar esse percurso que está apenas começando... faço votos de que esta pesquisa possa servir para partilhar conhecimentos, com todas as professoras que assim como eu acreditam na educação e são apaixonadas, eternamente encantadas com a alfabetização.

Continuarei seguindo meu caminho, agora ainda mais madura, mais confiante e corajosa e, acima de tudo, lembrarei sempre das palavras do meu querido amigo Aurélio (*in memoriam*), pois assim como ele, acredito que “*perceber com clareza é o mesmo que ter a visão iluminada pela Luz da Alma*”. Sendo assim, que eu possa sempre seguir nessa caminhada “ *vendo aquilo que é*”, com a Luz da reflexão, da educação, da dedicação, da formação, da alfabetização... nitidamente como um girassol!

E assim, iluminada pela luz da Alma e do Sol, continuarei realizando meus sonhos, seguindo o meu coração... e nessa minha busca incessante pelo conhecimento, continuo nessa caminhada cada dia mais encantada, mais apaixonada, pronta para superar cada desafio que cruzar minha jornada. Sempre em frente, pois parar nunca foi e nunca será uma opção.

Sinceras saudações,

Juliana Pedrosa Bruns.

Brusque (SC), carta escrita em 2020 e revisitada em 2022.

3

ESTADO DO CONHECIMENTO DA PESQUISA

MAS PARA QUÊ me comparar com uma flor, se eu sou eu
E a flor é a flor?
Ah, não comparemos coisa nenhuma; olhemos.
Deixemos analogias, metáforas, símiles.
Comparar uma coisa com outra é esquecer essa coisa.
Nenhuma coisa lembra outra se repararmos para ela.
Cada coisa só lembra o que é.
E só é o que nada mais é.
Separa-a de todas as outras o abismo de ser ela
(E as outras não serem ela).
Tudo é nada sem outra coisa que não é.
Fernando Pessoa (1888-1935).

Estimadas professoras alfabetizadoras,

Assim como Fernando Pessoa, enquanto pesquisadoras, sentíamos a necessidade de buscar por pesquisas que dialogassem com o nosso objeto de estudo, o desenvolvimento profissional docente de professoras alfabetizadoras. Todavia, assim como a epígrafe desta carta nos atenta, nosso objetivo não era *por comparar uma pesquisa com a outra*, pois cada uma possui sua singularidade. Nossa pergunta investigativa almejava responder nosso seguinte questionamento: Quais são as lições que as professoras alfabetizadoras experientes deixam às professoras alfabetizadoras iniciantes e suas contribuições ao desenvolvimento profissional docente?

No que se refere à articulação entre educação, formação docente de professoras alfabetizadoras e desenvolvimento profissional docente, esta pesquisa teve como objetivo geral: compreender a partir das lições deixadas por professoras alfabetizadoras experientes, que atuam na Rede Municipal de

Ensino de Brusque (SC), às professoras alfabetizadoras iniciantes, contribuições para o desenvolvimento profissional docente. Tal objetivo, foi complementado pelos seguintes objetivos específicos: a) analisar como acontece o desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras experientes na Rede Municipal de Ensino de Brusque (SC); b) desvelar as marcas positivas e/ou negativas que as professoras alfabetizadoras experientes vivenciaram ao longo de suas carreiras docentes; c) identificar as “lições” que professoras alfabetizadoras experientes deixam às professoras alfabetizadoras iniciantes.

Com o intuito de compilar a produção científica que envolve o tema dessa investigação, primeiramente realizamos uma pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT). Na busca, utilizamos o descritor: “alfabetizador”, por considerarmos que, ao utilizar esse termo, estaríamos abrangendo todas as pesquisas que investigaram acerca da formação do professor alfabetizador, abarcando, portanto, tanto as(os) professoras(es) alfabetizadoras(es) iniciantes quanto as(os) alfabetizadoras(es) experientes. Encontramos 37 publicações, dessas, 10 Teses e 27 Dissertações. Esse levantamento foi efetuado considerando as pesquisas no campo da educação mais recentes publicadas nos últimos nove anos⁴. Visando abarcar um maior número de pesquisas que dialogassem com nosso objeto de estudo, na sequência também realizamos uma busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando o mesmo descritor, no qual encontramos 100 pesquisas, dessas, 22 Teses e 78 Dissertações.

O mapeamento que realizamos é denominado estado da questão. Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 7) aludem que “a finalidade do “estado da questão” é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual

⁴ O período delimitado para a seleção dos trabalhos foi de 2010 a 2018. O mapeamento foi realizado de junho a outubro de 2019.

da ciência ao seu alcance”. Com esse mapeamento, foi possível identificar a produção científica realizada nos cursos de Mestrado e Doutorado na área da educação em todo o país.

Após realizar a busca pelos trabalhos, fizemos a leitura dos resumos encontrados no BDTD do IBICT e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES; na sequência, selecionamos os trabalhos que mais se aproximaram desta pesquisa e, em seguida, realizamos o *download* completo para que pudéssemos fazer a leitura minuciosa das Teses e Dissertações. A seguir, apresentamos essas pesquisas no quadro nº 1.

Quadro 1 - Produções que apresentam maior relação com a presente pesquisa

TÍTULO	AUTOR	ANO	NÍVEL ACADÊMICO	INSTITUIÇÃO
O professor Alfabetizador em Formação: saberes necessários ao exercício da sua profissão	Luciana Franceschini Fonseca	2011	Dissertação	PUC-SP
Saberes Docentes, alfabetização, respeito à infância: a criança de 6 anos no Ensino Fundamental	Luciliana de Oliveira Barros	2011	Dissertação	UFRN
Desenvolvimento Profissional de uma professora alfabetizadora: a construção de práticas bem-sucedidas	Aline Juliana Oja	2011	Dissertação	UFSCar
Um olhar para si: o tecer da identidade docente dos	Elba Gamino da Silva	2013	Dissertação	UNILASALLE

professores alfabetizadores				
Da Formação Profissional à Prática Docente Alfabetizadora: reelaboração de saberes docentes	Francisca Maria da Cunha de Sousa	2014	Dissertação	UFPI
Professora Alfabetizadora: saberes docentes nos anos iniciais	Rosane de Camillis Dalla Valle	2015	Dissertação	PUC-RS
A Alfabetização e os desafios para o professor recém-formado	Zeni de Oliveira Muniz Ferreira	2017	Dissertação	UMESP
Os Saberes do Professor Alfabetizador: entre o real e o necessário	Adriana Dibbern Capicotto	2017	Dissertação	UNESP
Formação para Alfabetizar: lições de professoras que aprenderam	Rita de Cassia Barros de Freitas Araujo	2017	Tese	UFAM

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Na pesquisa realizada por Fonseca (2011) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), intitulada “O professor Alfabetizador em Formação: saberes necessários ao exercício da sua profissão”, a autora justifica seu estudo afirmando a complexidade da natureza dos saberes docentes e reflete sobre o processo de formação do professor alfabetizador, investigando os saberes próprios de sua função como alfabetizador, com o objetivo de compreendê-los e caracterizá-los em seu contexto de trabalho.

A pesquisa de Fonseca (2011) se aproxima desta, pois ambas pretendem contribuir para o processo de desenvolvimento profissional do professor alfabetizador, considerando que a

formação docente é contínua e não finita. Do mesmo modo, a pesquisadora trouxe contribuições de sua trajetória profissional e relata que essa preocupação se originou de sua experiência enquanto docente e que algumas evidências de sua prática indicavam a necessidade de dispor maior atenção ao processo de aquisição da leitura e da escrita. Neste sentido, passou a questionar mais criticamente o ensino do professor a fim de responder às demandas desse processo. Os saberes docentes que o professor mobiliza diariamente são determinantes nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos, interferindo nos resultados do processo de alfabetização de cada um.

Em sua investigação, a autora concluiu que é complexa a natureza dos saberes docentes, uma vez que apontam a estreita relação entre saberes de naturezas distintas, originárias das dimensões pessoal, escolar, da formação profissional, disciplinar, curricular e experiencial do professor, de quem são partes constitutivas e complementares. Os resultados obtidos buscam, dessa forma, proporcionar contribuições para a melhoria dos processos de formação de professores que se dedicam à alfabetização escolar, na medida em que disponibilizam, ao professor alfabetizador, um esboço dos saberes próprios de sua profissão, para que o processo de alfabetização ocorra satisfatoriamente, favorecendo, por fim, o aluno em formação (FONSECA, 2011).

Na pesquisa desenvolvida por Barros (2011) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) nomeada “Saberes Docentes, alfabetização, respeito à infância: a criança de 6 anos no Ensino Fundamental”, a autora pretendeu investigar os saberes docentes requeridos do professor para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que propicie a apropriação da língua escrita, pela criança de 06 anos de idade, que acabou de ingressar no Ensino Fundamental, mas que continua sendo criança. Barros (2011) justifica sua pesquisa observando as mudanças ocorridas no Ensino Fundamental (EF) que, através da Lei Federal n.º 11.114/2005, alterou os artigos da Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9.394/1996

(BRASIL, 1996), com o objetivo de tornar obrigatório o início do EF aos seis anos de idade, e da Lei n.º 11.274/2006 (BRASIL, 2006), que ao mesmo tempo dispõe sobre o tempo de permanência de nove anos para o EF, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. A autora sinaliza que tais mudanças possuem o intuito de antecipar e promover um maior acesso à educação, propiciando a garantia de uma permanência bem-sucedida do aluno na etapa obrigatória da Educação Básica. A inclusão da criança de seis anos no EF pode ser considerada uma conquista no âmbito das políticas públicas brasileiras direcionadas à educação de crianças. Entretanto, essa antecipação/ampliação de matrículas no EF pode se constituir em mais uma forma de exclusão, se não forem asseguradas as condições necessárias para se oferecer uma educação de qualidade que atenda as particularidades de uma prática pedagógica de alfabetização com crianças de seis anos de idade (BARROS, 2011).

Esta pesquisa se aproxima à de Barros (2011), pois ambas discutem os saberes docentes do professor alfabetizador e compreendem que a alfabetização é um processo peculiar, não se constituindo, portanto, em uma tarefa simples para o docente nem para a criança, visto que a língua escrita, por si só, já é um objeto de estudo bastante complexo. Barros (2011) observa, todavia, que essa complexidade não pode se tornar um impedimento para que, também na escola pública, já aos seis anos, permita-se à criança um trabalho de qualidade que possibilite a sua alfabetização, até porque, enquanto partícipes de uma sociedade letrada, antes de chegarem à escola, as crianças já estabeleceram compreensões prévias sobre a leitura e a escrita, às quais o professor deve estar bastante atento (BARROS, 2011). Desse modo, esta pesquisa compreende que os saberes das professoras alfabetizadoras mais experientes devem ser levados em consideração, pois elas têm muito a contribuir com o processo de alfabetização, que, complexo, requer saberes específicos ao exercer-se a docência.

Em sua investigação, a autora concluiu que os saberes docentes começam a delinear-se já na formação inicial e se

consolidam no exercício da docência, através da formação continuada. Além disso, o professor precisa refletir constantemente sobre sua prática docente a fim de torná-la mais significativa para si e para as crianças. Receber as crianças de 06 anos no EF requer também a organização curricular que atenda as especificidades dessa faixa etária, sem esquecer que esses alunos são ainda crianças (BARROS, 2011).

A pesquisa realizada por Oja (2011) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), nomeada “Desenvolvimento Profissional de uma professora alfabetizadora: a construção de práticas bem-sucedidas”, buscou descrever e analisar o desenvolvimento profissional de uma professora alfabetizadora considerada bem-sucedida e a construção de suas práticas pedagógicas cotidianas. A autora justifica sua pesquisa pela sua experiência profissional enquanto alfabetizadora e por compreender que a tarefa de alfabetizar constitui um desafio para muitos professores. “Essa dificuldade pode ser resumida na intenção de mediar o aprendizado da escrita e da leitura com sucesso, sendo capaz de lidar com os diferentes ritmos de aprendizagem na sala de aula e oferecer aos alunos e alunas um ensino de qualidade” (OJA, 2011, p. 13).

A investigação de Oja (2011) se aproxima desta pesquisa, pois ambas consideram de “extrema relevância a aprendizagem realizada pela orientação de outros professores, mais experientes” (OJA, 2011, p. 12). Com relação a esse aspecto, a autora afirma que se sente privilegiada, pois recebeu o apoio necessário tanto do corpo docente, como da equipe gestora para a consolidação de sua identidade profissional.

Oja (2011) identifica os resultados de sua pesquisa afirmando que o estudo dos saberes docentes, da base de conhecimento e do desenvolvimento profissional dos professores permite o esclarecimento de que as experiências estabelecidas ao longo da história de formação e no cotidiano da sala de aula são ricas fontes de saberes práticos, resultantes das reflexões docentes realizadas em diversos momentos disponibilizados pela intervenção pedagógica, tanto no espaço escolar como fora dele. “O êxito

escolar se relaciona com uma somatória de procedimentos e pode ocorrer com qualquer método, desde que a professora tenha domínio suficiente dos conhecimentos e saberes necessários para alfabetizar” (OJA 2011, p. 148).

A pesquisa de Silva (2013) da Universidade de La Salle (UNILASALLE), intitulada “Um olhar para si: o tecer da identidade docente dos professores alfabetizadores”, buscou compreender como os professores construíram sua identidade docente, instituindo relações entre sua formação inicial e sua experiência profissional. Refletiu-se sobre o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, buscando qualificar sua prática docente e considerando que a identidade docente não deve ser percebida só como construção individual, mas também de forma coletiva, construída por valores, crenças e atitudes, visto que a formação em uma licenciatura não é garantia para se legitimar como docente. Considera-se que é por meio de sua trajetória profissional, juntamente com a reflexão de suas ações, que será possível sua identificação com a profissão.

Esta pesquisa se aproxima à de Silva (2013), pois “volta-se para a compreensão de como os professores constroem sua identidade profissional, considerando a formação inicial e sua experiência profissional” (SILVA, 2013, p. 8). Além disso, ao expor sobre a profissionalidade docente, a autora observa que o professor se constrói na profissão, pois a formação inicial não define sua identidade profissional, contudo, com a prática do dia a dia o professor vai “colorindo” sua profissão a partir das experiências vividas, suas reflexões e ações no cotidiano.

Silva (2013) conclui sua pesquisa expondo que, a partir das falas das professoras entrevistadas, percebe-se que os relatos das trajetórias profissionais articulam-se aos saberes aprendidos através da prática e das formações. Tais saberes vão dando significado, conscientizando assim seu saber-fazer docente. “Vale lembrar que o professor dará sua interpretação a partir da experiência vivida, orientando assim, sua trajetória profissional, construindo aos poucos sua identidade docente” (SILVA, 2013, p. 71).

A pesquisa de Sousa (2014) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), intitulada “Da formação profissional à prática docente alfabetizadora: reelaboração de saberes docentes”, justifica que, ao longo da história, a alfabetização tem se consolidado como uma prática complexa e desafiadora. No Brasil, a complexidade da alfabetização revela-se nos altos índices de analfabetismo, demandando investimentos na formação de professores, habilitando-os para a tarefa de alfabetizar as crianças. A autora observa que

[...] a formação profissional dos professores alfabetizadores é essencial ao desenvolvimento de uma prática docente alfabetizadora competente, porém sabemos que essa formação não resolve sozinho todos os problemas relacionados à alfabetização. A formação é fundamental, mas é necessário o desenvolvimento de políticas de alfabetização, de modo a assegurar às crianças o direito de acesso à leitura e à escrita para que se tornem leitores e produtores de escritas (SOUZA, 2014, p. 15).

A formação profissional compreende tanto a inicial quanto a continuada, e tal formação deve considerar as peculiaridades da prática docente, por isso necessita contemplar saberes diversos, considerando que a atividade do professor envolve dimensões técnica, humana e político-social (SOUZA, 2014).

Esta pesquisa aproxima-se à de Souza (2014), pois ambas consideram “que o professor alfabetizador é um profissional de saberes, que precisa ser ouvido sobre os saberes que orientam a sua prática e sobre como os saberes da formação profissional são reelaborados no âmbito da prática docente alfabetizadora” (SOUZA, 2014, p. 16-17).

A pesquisa verificou que os professores alfabetizadores com uma sólida formação profissional poderão responder criativamente às situações problemáticas que surgem da prática docente alfabetizadora, oportunizando a reelaboração dos saberes da formação docente.

Souza (2014) conclui, ainda, que o professor alfabetizador tem um importante papel a desempenhar na sua prática docente

alfabetizadora e, deste modo, precisa de uma formação sólida articulada às necessidades e desafios de suas práticas. A análise dos dados sinalizou que a formação de professores precisa ser pensada a partir do contexto da sala de aula, envolvendo os futuros professores em um processo de reflexão crítica sobre as relações prática-teoria-prática.

A pesquisa de Valle (2015) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), intitulada “Professora Alfabetizadora: saberes docentes nos anos iniciais”, justifica-se por contribuir para a compreensão da docência como um ofício complexo que demanda que a professora alfabetizadora seja uma profissional em constante movimento e estabeleça uma relação entre o fazer e a reflexão sobre esse fazer.

Esta pesquisa aproxima-se à de Valle (2015), por investigar os saberes docentes das professoras nos anos iniciais, especificamente as professoras alfabetizadoras e por acreditar que “o educador é um ser em constante formação e aprendizagem: aprende em sua formação na universidade, aprende com novas leituras, na troca com outros profissionais e, especialmente, aprende com quem veio para aprender” (VALLE, 2015, p. 10).

A autora conclui que os saberes docentes das professoras alfabetizadoras pesquisadas abrangem a formação acadêmica, a troca com demais profissionais, o aprendizado em sala de aula com os alunos e a reflexão constante sobre o seu trabalho docente. O professor necessita buscar formação permanente, percebendo que os conceitos e teorias estão em constante transformação (VALLE, 2015).

A pesquisa de Ferreira (2017) da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), intitulada “A Alfabetização e os desafios para o professor recém-formado”, justifica-se por, historicamente, a atuação dos docentes, sobretudo os recém-formados, enfrentar vários desafios, principalmente quando se trata da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O professor que inicia sua carreira na alfabetização, comumente, enfrenta salas numerosas e precisa lidar com alunos que possuem diversos conhecimentos e experiências, muitas vezes, alguns alunos

apresentam dificuldades em relação à aquisição da leitura e da escrita e precisam de intervenções adaptadas às suas necessidades.

A pesquisa de Ferreira (2017) tem relevância para esta, pois leva em consideração os desafios enfrentados pelo professor que está iniciando em sua trajetória profissional docente e a dificuldade em lidar com esses desafios vivenciados ao se deparar com o cotidiano escolar. Nesse sentido, reiteramos a importância de ouvir as lições das professoras alfabetizadoras mais experientes, na compreensão de que elas poderão contribuir com as professoras alfabetizadoras que iniciam na docência.

Para finalizar, a autora conclui que percebeu ao longo de sua pesquisa que o professor alfabetizador recém-formado tem muitos desafios pela frente. São tantos os desafios encontrados em sala de aula, assim como na rotina da escola que, se ele não tiver o apoio da equipe gestora e de outros professores mais experientes, assim como participar de cursos de formação continuada, dificilmente conseguirá alfabetizar seus alunos, garantindo a qualidade e competência leitora e escritora dos mesmos (FERREIRA, 2017).

A pesquisa de Capicotto (2017) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), intitulada “Os Saberes do Professor Alfabetizador: entre o real e o necessário”, compreende que alfabetizar é tarefa complexa e envolve conhecimentos sobre o aluno, seu desenvolvimento e aprendizagem, sobre o objeto de ensino, a escrita, e também sobre os métodos mais apropriados para ensinar, visto que o dia a dia escolar é marcado por singularidades. Partindo de sua justificativa pessoal e sua experiência profissional, “as dificuldades presentes no processo de alfabetização, suscitaram a busca por compreender os saberes docentes mobilizados para que os alunos se apropriem da linguagem escrita e sua relação com o desempenho de aprendizagem” (CAPICOTTO, 2017, p. 3-4).

A pesquisa de Capicotto (2017) tem relevância para esta, por considerar “que os saberes mobilizados pelo professor alfabetizador remetem a um trabalho específico que envolve o processo de ensino da linguagem escrita” (CAPICOTTO, 2017, p. 10).

A autora conclui sua pesquisa afirmando que é importante a construção coletiva pelos professores e gestores dos objetivos de aprendizagem para proporcionar unicidade ao trabalho docente de tal forma que o compromisso da escola seja com a aprendizagem de todos os alunos. Tem-se a compreensão de que as defasagens de conteúdo de uma turma de alunos interferem na continuidade do trabalho do ano seguinte, comprometendo o desempenho de toda escola. Portanto, as ações específicas de cada docente estão relacionadas e incidem na trajetória de aprendizagem que se almeja alcançar com os alunos ao longo dos anos de escolaridade. Tratando-se do Ciclo de Alfabetização, a falta de um trabalho integrado entre os docentes pode resultar em ações fragmentadas que acabam priorizando, ao longo dos três⁵ anos desse ciclo, o domínio do código escrito, mas não progridem para as práticas de leitura e produção textual (CAPICOTTO, 2017).

A Tese de Araujo (2017) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), intitulada “Formação para Alfabetizar: lições de professoras que aprenderam”, converge para reflexões sobre a formação dos alfabetizadores, pois é este profissional que possui a responsabilidade de garantir o direito de todos os alunos a aprender a ler, escrever, compreender e empregar socialmente o “Sistema de Escrita Alfabético Ortográfico” (SEAO).

Deste modo, esta pesquisa aproxima-se à de Araujo (2017) por considerar a importância dos saberes docentes do professor alfabetizador e “buscar compreender a gênese desses saberes e fazeres, ou seja, que mares os professores experientes navegaram para aprender a alfabetizar, que ventos os movem(ram) em direção a estas aprendizagens, a estes fazeres reconhecidos como efetivos” (ARAUJO, 2017, p. 25).

⁵ Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os professores passaram a ter a responsabilidade de alfabetizar até o 2º ano do Ensino Fundamental. “Embora, [...] a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica” (BRASIL, 2017a).

A autora finaliza sua pesquisa concluindo que “é interessante pensar como podemos aprender com as professoras de turmas de alfabetização de crianças” (ARAUJO, 2017, p. 215). Ser professor alfabetizador é um processo inseparável, com muitas facetas constituídas por diferentes objetos de aprendizagem que necessitam de ensino explícito, organizado, estruturado, por meio de métodos que bem orientem o aprender a alfabetizar. Afinal, não se nasce professor e menos ainda alfabetizador, torna-se, (trans)forma-se, ou seja, necessita-se aprender a ser (ARAUJO, 2017).

É no diálogo com outras produções que esta pesquisa se constitui. Compartilhamos com vocês, leitoras, professoras alfabetizadoras, que diante desse conjunto de investigações apresentadas e pelo mapeamento aqui realizado, permitimo-nos refletir que há poucas pesquisas que discutem acerca dos saberes docentes de professoras alfabetizadoras, e que, na busca realizada, não encontramos nenhuma pesquisa que valorizasse os saberes de alfabetizadoras experientes visando deixar às alfabetizadoras iniciantes “lições” provenientes da prática docente. Ou seja, uma pesquisa que assim como esta que aqui apresentamos busca valorizar as narrativas, os saberes de professoras experientes, ao mesmo tempo que insere um olhar atento para aquelas que iniciam na profissão, por considerarmos que o início da docência, assim como destacam Vaillant e Marcelo García (2012, 2015), é um período comumente marcado por maiores desafios, dúvidas e inseguranças devido à inserção na profissão.

Esperamos que esta pesquisa amplie e contribua com as discussões e reflexões acerca da formação de professoras alfabetizadoras. Pois, como bem explicitado nas pesquisas que possuem maior proximidade com este diálogo, é evidente que a complexidade da alfabetização revelada nos índices de analfabetismo do país demandam investimentos na formação inicial e continuada de professores. Além disso, é necessária a consolidação de políticas públicas destinadas às professoras alfabetizadoras, com vistas a considerar as especificidades das professoras que alfabetizam.

Igualmente, há de se repensar os processos de formações continuadas que comumente são realizadas, pois eles precisam dialogar com as reais necessidades das docentes. Do mesmo modo, cabe à reflexão de que “não nascemos professora”, sendo assim, viemos reforçar a relevância científica desta pesquisa, pois mais que valorizar os saberes das professoras alfabetizadoras experientes buscando “ouvi-las” por meio de narrativas, buscamos compreender quais as “lições” que elas gostariam de deixar às professoras alfabetizadoras iniciantes.

4

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

PARA ALÉM da curva da estrada
Talvez haja um poço, e talvez um castelo,
E talvez apenas a continuação da estrada.
Não sei nem pergunto.
Enquanto vou na estrada antes da curva
Só olho para a estrada antes da curva,
Porque não posso ver senão a estrada antes da curva.
Fernando Pessoa (1888-1935).

Estimadas professoras alfabetizadoras,

Neste capítulo, vamos caminhando linha após linha para que, após traçado este percurso metodológico, possamos *“ir além da curva da estrada”*. Expomos a vocês que inicialmente apresentaremos a tipologia da pesquisa, o contexto investigativo e os instrumentos e procedimentos para a geração de dados da pesquisa. Em seguida, especificaremos o procedimento de análise dos dados. Ressaltamos que o percurso metodológico utilizado para o desenvolvimento desta pesquisa foi embasado na tipologia de investigação qualitativa, descritiva-interpretativa e biográfica do tipo história de vida, norteadas pela perspectiva sócio-histórica.

Os referenciais utilizados para fundamentar este percurso metodológico foram André (2013) e Bogdan e Biklen (1994) ao dialogarem sobre a tipologia de pesquisa qualitativa, interpretativa/descritiva. Para dialogar sobre a abordagem sócio-histórica, foi utilizado Freitas (2002). Com relação à tipologia de pesquisa biográfica do tipo história de vida, os autores Ferrarotti (2010), Nóvoa e Finger (2010), Gil e Goodson (2015) e Delory-Momberger (2008) contribuem com esta pesquisa. No que se refere

aos instrumentos utilizados, os autores Soligo (2007a, 2007b), Prado e Soligo (2007, 2020), Prado, Cunha e Soligo (2006) elucidam sobre a escrita da carta pessoal e entrevista narrativa. Para a análise dos dados, utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD), com o apoio teórico de Moraes e Galiazzi (2006, 2011).

4.1 TIPOLOGIA DE PESQUISA

Definimos esta pesquisa como tipologia de investigação qualitativa, interpretativa, descritiva e biográfica do tipo história de vida, norteadas pela perspectiva sócio-histórica. Conforme André (2013), as abordagens qualitativas de pesquisa se baseiam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um procedimento socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto agem na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os sentidos que atribui às suas experiências do dia a dia, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais compõem os núcleos centrais de apreensão e preocupação dos pesquisadores. Se a visão da realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas, torna-se essencial uma aproximação do pesquisador a essas situações. Bogdan e Biklen (1994, p. 48) observam que

[...] os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertence. Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, como no caso de registros oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram elaborados.

De Bogdan e Biklen (1994), considerando a sistematização de cinco características básicas que configurariam uma pesquisa qualitativa, destacam-se as relações com esta pesquisa:

- A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento (BOGDAN; BIKLEN, 1994); a presente pesquisa é qualitativa, tendo a escola como seu ambiente natural de estudo e privilegia os significados e as compreensões dados pelas professoras participantes da pesquisa ao tema proposto;

- Os dados são predominantemente descritivos. O material adquirido é rico em descrições de pessoas, situações, eventos; incluindo depoimentos, transcrições de entrevistas, fotografias, desenhos e extratos de diversas fontes documentais (BOGDAN; BIKLEN, 1994); nesta pesquisa os dados coletados são descritivos mediante a análise da escrita da carta pessoal e entrevista narrativa, apresentadas logo adiante no decorrer deste percurso metodológico;

- A preocupação com o procedimento é muito maior do que com o produto. O empenho do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades e nas interações cotidianas (BOGDAN; BIKLEN, 1994); nesta pesquisa analisamos a trajetória docente das professoras alfabetizadoras experientes;

- Os sentidos que as pessoas atribuem às coisas e à sua vida são campos de atenção pelo pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar o “ponto de vista dos participantes”, isto é, o modo como os informantes enfrentam as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diversos pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos admitem acender o dinamismo interno das situações, comumente inacessível ao observador externo (BOGDAN; BIKLEN, 1994); igualmente nesta pesquisa, os sentidos atribuídos pelas professoras alfabetizadoras são imprescindíveis no desenvolvimento da mesma;

- A análise dos dados tende a adotar um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que confirmem hipóteses definidas antes do início dos estudos (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Do mesmo modo, a análise dos dados não possui o objetivo de confirmar hipóteses estabelecidas e sim

compreender os conhecimentos existentes, considerando as contribuições das professoras alfabetizadoras experientes.

Quanto ao objetivo, esta pesquisa caracteriza-se por ser descritiva-interpretativa, pois “os indivíduos interpretam com o auxílio dos outros [...] e os significados são construídos através das interações” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 55). Desse modo, determinada situação pode ser influenciada por pessoas que veem as coisas de uma forma diferente e o objeto da investigação é o modo como estas definições se desenvolvem, sendo a interpretação essencial para o pesquisador ao realizar seu estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A pesquisa qualitativa também é descritiva, pois busca descrever dados, fazendo com que as palavras assumam significativo valor. Os dados podem incluir transcrições de entrevistas, narrativas, vídeos, fotografias, documentos oficiais, memorandos e outros registros oficiais (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Nesse contexto, quanto ao procedimento metodológico utilizado, optamos pela pesquisa biográfica denominada “história de vida”, a qual “pretende atribuir à subjetividade um valor de conhecimento” (FERRAROTTI, 2010, p. 36). Desse tipo de método, extraem-se elementos, hipóteses, problemas e informações. As biografias são empregadas para saber algo e insiste-se em não as considerar como um saber organizado, mas crítico, que é preciso aprender a decifrar (FERRAROTTI, 2010).

A tradição de história de vida foi originada na Escola de Sociologia de Chicago na década de 30, essa metodologia vem sendo utilizada há muito tempo em antropologia e sociologia. Estreitamente relacionada à noção de narrativa, a história de vida é uma junção de experiência vivida por sujeitos ou grupos no passado e no presente que é analisada por pesquisadores, que depois inserem os relatos da narrativa dentro dos contextos sociais, políticos, econômicos e históricos em que tais experiências ocorreram (GILL; GOODSON, 2015).

Finger (2010, p. 125) destaca que o “método biográfico se justifica pelo fato de que ele valoriza uma compreensão que se desenrola no

interior da pessoa, sobretudo em relação às vivências e a experiências que tiveram lugar no decurso da sua história de vida”. Embora esse método tenha sido originado na década de 30, foi em 1980 que Gaston Pineau, citado por Nóvoa e Finger (2010), publicou um livro que marca o início do uso sistemático do método (auto)biográfico no âmbito da formação de adultos. Desde então, provocou reflexões em torno das histórias de vida. O autor considera,

[...] as histórias de vida como um método de investigação-ação, que procura estimular a autoformação, na medida em que o esforço pessoal de explicitação de uma dada trajetória de vida obriga a uma grande implicação e contribui para uma tomada de consciência individual e coletiva. A biografia é, simultaneamente, um meio de investigação e um instrumento pedagógico: é essa dupla função que justifica a sua utilização no domínio das ciências da educação e da formação (PINEAU, 1980, p. 50; apud NÓVOA; FINGER, 2010, p. 162).

Delory-Momberger (2008) observa que todo percurso de vida é um percurso de formação, no sentido em que organiza temporal e estruturalmente as obtenções e os consecutivos aprendizados no âmbito de uma história. Todo aprendizado está, por conseguinte, inserido numa trajetória individual, na qual ele encontra sua forma e seu sentido em relação a um conjunto de habilidades e de competências proferidas numa biografia.

Portanto, neste livro almejamos desvelar as histórias das professoras alfabetizadoras experientes, as quais participaram desta pesquisa, pois consideramos que “[...], só há aprendizado inserido na singularidade de uma biografia” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 35), e é no complexo das relações sociais que os sujeitos se formam e atuam uns com os outros.

Nessa direção, a abordagem epistemológica é sócio-histórica, a qual atenta o seu olhar na perspectiva do sujeito, neste caso, as professoras alfabetizadoras que tenham atuado no mínimo 15 anos como docentes no ciclo de alfabetização. “Trabalhar com a pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica consiste, pois, numa preocupação de compreender os eventos investigados,

descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social” (FREITAS, 2002, p. 28). Na linha sócio-histórica a maior preocupação é

[...] encontrar métodos de estudar o homem como unidade de corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico. Perceber os sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela (FREITAS, 2002, p. 22).

Freitas (2002) observa que a contextualização em que o pesquisador qualitativo se encontra também é relevante, já que ele não é um ser humano genérico, mas um ser social, que atua na investigação e leva para ela tudo aquilo que o constitui como um ser concreto em diálogo com o mundo em que vive. Suas análises interpretativas são realizadas a partir do lugar sócio-histórico no qual se posiciona e dependem das relações intersubjetivas que funda com os seus sujeitos. Dessa forma, podemos dizer que o pesquisador é um dos principais atores da pesquisa, porque se insere nela e a análise que faz depende de sua posição/situação pessoal e social. Sendo assim, é imprescindível que o pesquisador tenha clareza sobre a visão dos pesquisados e conheça o seu ambiente de pesquisa.

A seguir, apresentamos o contexto investigativo da pesquisa, o campo empírico e as participantes.

4.2 CONTEXTO INVESTIGADO: O CAMPO EMPÍRICO E AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS PARTICIPANTES

Este estudo foi realizado no município de Brusque (SC). A seleção dos participantes ocorreu primeiramente através do contato com a Secretaria de Administração e Secretaria da Educação da Prefeitura Municipal de Brusque (SC) no segundo semestre de 2019. Num segundo momento, a primeira autora ligou para todas as 25 escolas do município e dialogou com os gestores,

pois a Secretaria de Administração e a Secretaria da Educação não tinham com precisão a informação de quantos professores alfabetizadores efetivos atuavam na Rede Municipal. Desse modo, foi necessário entrar em contato com as escolas, ainda no segundo semestre de 2019, a fim de mapear mais precisamente os professores alfabetizadores que se enquadravam nos seguintes critérios de seleção:

a) Ser professor alfabetizador que já tenha no mínimo 15 anos de experiência como docente no ciclo de alfabetização;

b) Pertencer à relação de Professores concursados⁶ fornecida pela Secretaria de Administração e Secretaria da Educação da Prefeitura Municipal de Brusque (SC).

Após realizado o mapeamento das escolas da Rede Municipal de Brusque (SC), no segundo semestre de 2019, inferindo-se que o campo empírico se situa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no ciclo de alfabetização, foi possível constatar que todas as participantes eram do gênero feminino, perfazendo um total de onze professoras alfabetizadoras que possuíam no mínimo 15 anos de atuação docente nesse ciclo. Dessas, seis se propuseram a participar desta pesquisa.

Com a finalidade de assegurar os aspectos éticos desta pesquisa, que envolve a nossa conduta em relação ao fato pesquisado e à dignidade humana de cada participante, submetemos o projeto de pesquisa à apreciação ética do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Regional de Blumenau (FURB) por meio da submissão na Plataforma Brasil. Para tal, acatamos o que preconiza a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional da Saúde (BRASIL, 2013). Desse

⁶ Informamos que a escolha por professoras efetivas mediante concurso público e não por professoras admitidas em caráter temporário (ACT), justifica-se, por compreendermos que muitas professoras ACT não permanecem, necessariamente, após o término do ano letivo, com a mesma turma ou na mesma escola, e que por esse motivo, as professoras efetivas podem criar “laços mais profundos” com a comunidade em que lecionam por vários anos, servindo de referência para o meio em que atuam.

modo, expomos que esta pesquisa está resguardada eticamente sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número 22928619.5.0000.5370.

No que diz respeito à identificação das participantes, cinco professoras optaram por utilizar o nome verdadeiro e apenas uma optou por utilizar seu apelido, pois, conforme ela relatou, “as pessoas lhe reconheceriam assim”. Tudo foi acordado antecipadamente com cada uma das participantes.

Com base nas informações fornecidas pelas professoras alfabetizadoras experientes na escrita da carta pessoal e entrevista narrativa, foi possível delinear o perfil do grupo. O quadro a seguir aponta o perfil das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa.

Quadro 2 - Perfil das Professoras Alfabetizadoras experientes da Rede Municipal de Ensino de Brusque (SC) participantes da pesquisa

PROFESSORAS	MAGISTÉRIO	GRADUAÇÃO	Especialização (Lato Sensu)	IDADE
Nice	Sim	Pedagogia	Séries Iniciais	68 anos
Claudia	Sim	Pedagogia	Séries Iniciais e Educação Infantil; Gestão Escolar	45 anos
Gésica	Não	Pedagogia	Psicopedagogia	39 anos
Rute	Sim	Pedagogia	Séries Iniciais e Educação Infantil	60 anos
Cilene	Sim	Pedagogia	Administração Escolar	57 anos
Claudinice	Sim	Pedagogia	Desenvolvimento da Criança	51 anos

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Observamos que com base nas informações contidas no quadro, em relação aos aspectos pessoais das participantes investigadas, todas são do gênero feminino; totalizando 06 professoras alfabetizadoras com idade entre 39 e 68 anos. Dentre as participantes, encontramos os seguintes níveis de titulação: apenas uma, das seis participantes, não cursou o magistério. Todas as

professoras possuem licenciatura em Pedagogia e Especialização *Lato Sensu*.

No quadro a seguir, apresentamos aspectos referentes à atuação profissional das professoras.

Quadro 3 - Atuação profissional das professoras alfabetizadoras experientes da Rede Municipal de Ensino de Brusque (SC) participantes da pesquisa

PROFESSORAS	HORAS AULA DE TRABALHO	TEMPO DE SERVIÇO NA EDUCAÇÃO	TEMPO DE DOCENTE NA ALFABETIZAÇÃO
Nice	Aposentada (Em serviço) 20h	51 anos	Entre 15 e 20 anos ⁷
Claudia	40h	24 anos	18 anos
Gésica	40h	18 anos	14 ⁸ anos
Rute	40h	28 anos	16 anos
Cilene	Aposentada (Em serviço) 40h	31 anos	15 anos
Claudinice	Aposentada	27 anos	25 anos

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Quanto à carga horária, apenas a professora Nice e a professora Cilene já estão aposentadas⁹, mas continuavam

⁷ A professora não soube dizer com precisão o seu tempo na alfabetização, informando que estava entre 15 e 20 anos.

⁸ A participação desta professora justifica-se pelo gestor ter informado que ela possuía 15 anos e que, no momento em que a primeira autora esteve na respectiva escola, a mesma professora demonstrou um grande desejo e contentamento em participar desta pesquisa. Além disso, enquanto docente ela possuía 18 anos e na alfabetização estava quase completando 15 anos.

⁹ A professora Nice^{P1} é aposentada pelo Estado, mas continuava lecionando como efetiva pela Rede Municipal de Brusque (SC). Ela expõe: “porque eu adoro essa profissão [...] porque se eu não gostasse, eu já teria parado lá em 1995, quando eu me aposentei pela primeira vez pelo Estado. Teria parado lá com certeza, inclusive eu estava com uma lojinha e se eu tivesse parado, eu poderia ter tocado a loja em frente né... resolvi fechar e continuar como professora. Então, é porque realmente eu gosto muito, muito, muito, muito disso [...]”^{P1en}. A professora também relata

trabalhando na educação. Nice trabalhava 20h semanais como professora regente e a professora Cilene trabalhava 40h semanais como coordenadora pedagógica. As demais professoras trabalhavam 40h semanais, com exceção da professora Claudinice, que está aposentada pela Rede Municipal de Ensino de Brusque e, no momento deste estudo, não estava exercendo a docência. Apenas uma professora não possuía no mínimo 15 anos de experiência na alfabetização, conforme justificado anteriormente.

que realizou o concurso em 1996 para ser professora na Rede Municipal de Brusque (SC), e passou! Ela narra: “me efetivei em 1997 e aí me animei de continuar mesmo né, e aí consegui me aposentar em 2013 (acho), ou 2012 pelo INSS (Instituto Nacional do Seguro Social), contando o tempo que eu tinha trabalhado como ACT, porque eu tinha bastante tempo, eu comecei em 1989 na Rede Municipal e me aposentei ali em 2013. Aí, eu me aposentei pelo INSS, eu até já tinha o IBPREV (Instituto Brusquense de Previdência), mas optei por me aposentar pelo INSS pra eu continuar como efetiva, porque se eu tivesse me aposentado pelo IBPREV eu não continuaria como efetiva [...], então eu agora estou aguardando me aposentar pelo IBPREV. O meu objetivo principal agora é chegar aos 70 anos, que eu faço no ano que vem em setembro e pretendo me aposentar [...]. Vai ser difícil no começo, porque eu vou sentir falta, mas eu acho que deu a minha cota já, estou agora, então, aguardando a minha aposentadoria pelo IBPREV da prefeitura de Brusque ^{P1en}”.

A professora Cilene^{P5} optou por não realizar a entrevista narrativa, mas se colocou à disposição para complementar e/ou sanar possíveis dúvidas que surgissem no decorrer da pesquisa. Deste modo, compartilhamos com vocês o motivo revelado pela professora Cilene^{P5} por ter escolhido continuar trabalhando (naquele momento como coordenadora pedagógica de um CMEI) mesmo após ter se aposentado como professora no município de Brusque (SC). Ela expõe: “Quando eu me aposentei eu fiquei depressiva, eu me achei assim, uma pessoa muito inútil, eu... eu queria contribuir sabe, eu me achava assim... meu Deus, eu tenho tanto tempo ainda, eu acredito né, que eu tenho tanto tempo pela frente ainda, e vou parar? Por que eu não posso continuar se é uma coisa que eu gosto de fazer, e assim é “eu estou me sentindo útil pra alguém né [...]”. Eu não me vejo parada, entendesse? Eu não sei se eu iria conseguir ficar parada em casa né... parece assim que... eu não sei, eu acho muito triste eu não poder estar fazendo alguma coisa [...], esse é o verdadeiro motivo.

4.3 GERAÇÃO DE DADOS: INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

4.3.1 Cartas

Um dos instrumentos de geração de dados foi a utilização de cartas. Primeiramente, contamos a vocês, professoras alfabetizadoras, que a primeira autora escreveu uma carta¹⁰ e entregou pessoalmente às professoras alfabetizadoras em suas respectivas escolas e se apresentou a elas. Nessa carta, colocou-se como professora alfabetizadora iniciante, pois por certo encontrava-se nesta posição. Diante disso, por meio da escrita da carta pessoal, contou às professoras seu percurso de formação inicial, bem como seu intuito com esta pesquisa, descrevendo os objetivos já expostos e enfatizando que gostaria de aprender com elas, visto que era uma professora alfabetizadora iniciante. Na carta, também convidou as professoras a escreverem uma carta (em resposta a sua), apresentando-se e contando também o percurso de desenvolvimento profissional docente, enquanto professoras alfabetizadoras experientes, bem como as principais lições que gostariam de deixar às professoras alfabetizadoras iniciantes na profissão.

Vale ressaltar que, primeiramente, optamos por utilizar o gênero carta como meio de gerar os dados da pesquisa, pois consideramos que escrever e refletir sobre a própria história de vida é uma experiência que pode transformar a prática pedagógica do professor, a qual possibilita a busca por memórias de si, e por meio dessas memórias, o narrador passa a compreender a si mesmo e a ressignificar a sua própria prática docente, pois como observam Prado e Soligo (2007, p. 46) “[...] é necessária a reflexão sobre a

¹⁰ A carta poderá ser visualizada mais adiante no capítulo intitulado: Narrativas de professoras alfabetizadoras experientes, mais especificamente no quadro intitulado: Carta da primeira autora para as professoras alfabetizadoras experientes (P).

prática profissional e se escrever favorece o pensamento reflexivo, a conclusão acaba por ser inevitável: a produção de textos escritos é uma ferramenta valiosa na formação de todos”.

Além disso, Soligo (2007a) observa que o convite à escrita de cartas tem o poder de tornar o desafio possível para aqueles que têm dificuldade em pôr por escrito os seus dizeres. Porque o gênero carta é muito familiar, e a existência de um interlocutor explícito e real, com quem se vai dialogar em um gênero conhecido, favorece a escrita. A expectativa de abordar assuntos que fazem sentido para ambos, autor da carta e destinatário, colabora para que as condições de produção não sejam tão adversas. E se há a possibilidade de ver o próprio texto publicado de alguma forma, então as possibilidades se expandem e se potencializam.

Soligo (2007a) expõe, ainda, que em um estudo desta natureza, as cartas se tornam um instrumento privilegiado de produção de dados e os sujeitos acabam se revelando colaboradores essenciais na pesquisa porque, além de não temerem expor as dificuldades, problemas e desafios que enfrentam no trabalho, presenteiam com teorizações sobre o que almejamos compreender. Além disso, a autora supracitada afere que as cartas possuem uma potência de texto epistolar que estabelece comunicação por escrito com um destinatário ausente, no qual, por assim dizer, o autor pode tudo. Em uma carta, “fica bem” narrar, argumentar, expor, transcrever outros textos, inserir imagens e outros recursos gráficos, ainda mais quando se tem disponível ferramentas de edição, que se expandiram com o uso do computador e aceitam inserir no corpo do texto o que antes, em tempos de cartas manuscritas ou mesmo já quando datilografadas, por certo permaneceria na condição de anexos. Quando a carta é escolhida como um meio de registro de uma pesquisa acadêmica, o resultado pode ser uma composição disso tudo, na qual sobressairá uma narrativa hospitaleira, a abrigar outros modos de dizer. E, nesse local de registro, no contexto de produção de conhecimento, a carta pode ainda se configurar em narrativa pedagógica, isto é, em um texto formativo para outros professores e pesquisadores (SOLIGO, 2007a).

Por isso, concordamos com Soligo (2007a, p. 327), pois consideramos que a carta não é apenas o “escrito, fechado em envelope, que se dirige a alguém”, tal como surge numa das definições do dicionário, mas o texto, aquele que se escreve um para o outro, quando queremos falar sobre o que estamos fazendo, pensando ou vivendo, podendo chegar ao destinatário por correio, fax ou internet, é apenas uma ocorrência do destino. Além disso, o que às vezes é difícil dizer cara a cara, pode-se dizer pelas palavras escritas. “O imperdoável é nunca dizê-las. Se de um lado as palavras escritas não têm a potência das palavras ditas-ouvidas, elas oferecem uma inegável vantagem: de parte a parte, podem ser acessadas tantas vezes quantas se queira” (SOLIGO, 2007a, p. 337).

Sendo assim, para além dos ganhos individuais que a escrita reflexiva favorece, a publicação dos textos produzidos pelos que fazem a educação deste país ao narrarem suas experiências, manifestarem suas ideias, refletirem sobre o que fazem é, na verdade, uma conquista de toda a categoria profissional. Quando os educadores tornam públicos os seus textos, todos ganham (PRADO; SOLIGO, 2007).

Prado, Cunha e Soligo (2006) observam que, desde a década de 1990, os profissionais da educação são cada vez mais reconhecidos como importantes sujeitos no processo de construção de um novo tempo para o Magistério. A formação de profissionais reflexivos e engajados contribui para o reconhecimento do valor desses profissionais para a sociedade. É nesse contexto que a valorização da escrita dos educadores ganha importância, afinal, se é imprescindível a reflexão sobre a prática profissional e se escrever possibilita o pensamento reflexivo, a produção de textos escritos é uma ferramenta valiosa na formação docente. É condição importante também para a sistematização de saberes que causam novos conhecimentos no processo de pesquisa. No entanto, apesar disso, Soligo (2007b) observa que no mundo acadêmico a carta é um gênero de valor, mas muito pouco valorizado “como uma produção legítima, que veicula os saberes produzidos no exercício da profissão e que, por isso, merece ser publicada, divulgada,

tomada como subsídio por outros profissionais” (PRADO; SOLIGO, 2007, p. 46) e, certamente, é preciso superar os preconceitos que com o tempo se cristalizaram e deram a esse gênero um lugar social inferior ao que de fato merece”, havendo uma impressão de que “os textos acadêmicos são antônimos das cartas”, pois:

Em geral, eles são impessoais. Elas não.
Em geral, eles escondem as intenções. Elas não.
Em geral, eles são difíceis. Elas não.
Em geral, eles são formais. Elas não.
Em geral, eles se fazem passar por outros. Elas não.
Em geral, eles não são produzidos com desejo. Elas sim.
Em geral, eles não são manipulados com prazer. Elas sim.
Em geral, eles não têm emoção. Elas sim.
Em geral, eles não são acessíveis. Elas sim.
Em geral, eles não são sedutores. Elas sim.
Em geral, eles não são procurados. Elas sim.
Em geral, eles são masculinos. Elas são femininas quase sempre.
Em geral. Apenas em geral (SOLIGO, 2007a, p. 358-359).

No entanto, alguns autores valorizam a escrita de cartas, inclusive um dos autores muito utilizados nesta investigação, António Nóvoa, publicou “Carta a um jovem investigador em Educação” em 2015, na qual dá conselhos aos jovens investigadores no campo da educação. O autor assevera que “numa carta o que interessa é a relação, esse diálogo em que conversamos conosco quando nos dirigimos ao outro, ainda que seja um outro imaginário. Esta é “a forma mais concreta de diálogo que não anula inteiramente o monólogo” (NÓVOA, 2015, p. 13).

Igualmente, ao escolher o gênero carta, compreendemos que o ato de escrever propicia um exercício formador e, como tal, deve ser estimulado, incentivado. Deve ser visto, sobretudo, como um convite a todos os professores que cotidianamente contribuem para a educação do nosso país estando imersos na sala de aula. Concordando com Prado e Soligo (2007, p. 51), o que buscamos, neste momento, não é apenas trazer informações sobre a história de

cada professora alfabetizadora experiente, e, sim, “estimular em todos que delas se sentem parte integrante, personagens, o despertar de outras histórias para que se produzam outros sentidos, outras relações, outros nexos”.

4.3.2 Entrevista narrativa

Num segundo momento deste estudo, foi realizada uma entrevista narrativa com cinco¹¹ das seis professoras alfabetizadoras que se propuseram a escrever a carta. Inicialmente, a entrevista seria realizada pessoalmente com as professoras, no entanto, devido à “pandemia causada pelo coronavírus”, as aulas presenciais foram suspensas por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, publicada igualmente em 18 de março, em caráter excepcional, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor (BRASIL, 2020a). Além disso, foi decretado no país estado de calamidade pública nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020 (BRASIL, 2020b). Por esse motivo, a entrevista narrativa foi realizada por meio do celular, utilizando o aplicativo de comunicação “WhatsApp” com mensagens de áudio¹². A entrevista narrativa complementou a escrita da carta pessoal das professoras alfabetizadoras experientes, sendo que, posteriormente, foi realizada juntamente a análise de ambos os dados por meio da Análise Textual Discursiva, que será descrita mais adiante. Prado e Soligo (2007, p. 48) expõem que as narrativas possibilitam o registro de partilhas e histórias e que a palavra “narrar vem do verbo latino *narrare*, que significa expor, contar, relatar”. Do mesmo modo,

¹¹ A professora Cilene optou por não participar da entrevista narrativa, mas se colocou à disposição para complementar e/ou sanar possíveis dúvidas que surgissem no decorrer da pesquisa.

¹² A professora Rute optou por realizar a entrevista dialogando por meio da escrita textual (ao invés de dialogar com mensagens de áudio).

A narrativa supõe uma sequência de acontecimentos, é um tipo de discurso que nos presenteia com a possibilidade de dar à luz o nosso desejo de os revelar. Podemos dizer que a narrativa comporta dois aspectos essenciais: uma sequência de acontecimentos e uma valorização implícita dos acontecimentos relatados. E o que é particularmente interessante são as muitas direções que comunicam as suas partes com o todo. Os acontecimentos narrados de uma história tomam do todo os seus significados. Porém, o todo narrado é algo que se constrói a partir das partes escolhidas. Essa relação entre a narrativa e o que nela se revela faz com que suscite interpretações e não explicações – não é o que se explica que conta, mas sim, o que se pode interpretar (PRADO; SOLIGO, 2007, p. 48).

Ou seja, nesse tipo de pesquisa não existe um roteiro pré-estruturado, com perguntas pré-definidas, pois a entrevista narrativa considera o que se revela e o que se interpreta a partir das histórias de vida e formação dos entrevistados. Bogdan e Biklen (1994), igualmente, observam que nas entrevistas narrativas, o entrevistador encoraja o sujeito a falar sobre uma área de interesse e, em seguida, explora-a com maior aprofundamento, retomando os tópicos e os temas que o respondente iniciou. Esse processo requer flexibilidade do entrevistador que, por vezes, poderá pedir aos entrevistados para elaborarem histórias e partilharem com eles as suas experiências.

Prado e Soligo (2007) observam que o ato de narrar possibilita o retorno ao passado, na tentativa de buscar o presente em que as histórias se manifestam, trazendo à tona lembranças que ficaram esquecidas no tempo, já que, ao narrar as coisas lembradas, é possível refletir sobre como “compreendemos nossa própria história e a dos que nos cercam. Vamos nos inscrevendo numa história que não está mais distante e, sim, impregnada das memórias que nos tomam e da qual muitos outros fazem parte” (PRADO; SOLIGO, 2007, p. 53).

Diante disso, a primeira autora buscou ouvir as narrativas das professoras alfabetizadoras, considerando todo o percurso formativo de cada uma, pois compreende que esses dizeres estavam repletos de significados, sentidos e experiências vividas tanto na formação inicial e continuada como em suas práticas

docentes, e os saberes que aí produzem compõe um elemento importante para a construção de conhecimentos sobre a formação docente. Expomos, portanto, que as experiências que aqui são propostas permearam todo o percurso formativo das professoras alfabetizadoras experientes.

A seguir, apresentaremos informações a respeito do método de análise da escrita da carta pessoal e da entrevista narrativa que será compilado mediante a Análise Textual Discursiva (ATD).

4.4 MÉTODO DE ANÁLISE DOS DADOS

Neste tópico, apresentamos o método de análise dos dados. Ressaltamos que os dados foram compilados mediante a escrita da carta pessoal e a entrevista narrativa. Gil e Goodson (2015) relatam que o objetivo da análise narrativa é mostrar como as pessoas compreendem a sua experiência vivida e como a narração desta experiência lhes dá possibilidades de interpretar o mundo social e sua atuação dentro dele. Não se trata de fazer ver “a verdade” dos relatos, pois o foco desta análise é determinado pelas questões da pesquisa, pela postura epistemológica do pesquisador e sua experiência vivida com relação ao tema da pesquisa. Os autores supracitados revelam ainda que a aplicação de enfoques de narrativa e história de vida como metodologia de pesquisa implica muitos desafios, pois o posicionamento do pesquisador é crucial para orientar questões da pesquisa como o modo de gerar, analisar e interpretar as narrativas e a redação dos textos finais. Desse modo, o posicionamento epistemológico do pesquisador também influi no modo de perceber a índole do relacionamento da pesquisa, visto que a empatia, a colaboração, o diálogo e a intersubjetividade são componentes importantes no relacionamento. É necessário respeitar os participantes como pessoas, não só como meios para a pesquisa obter esclarecimentos, de modo que muitas vezes o pesquisador também fica exposto, apresentando seus relatos aos participantes.

Dessa forma, a análise e interpretação dos dados desta pesquisa obtidos por meio da escrita da carta pessoal e da entrevista narrativa ocorreu mediante análise textual discursiva.

Moraes e Galiazzi (2011) compreendem esse procedimento como “uma tempestade de luz” que possibilita a compreensão dos dados por meio desta análise. Nesse processo, discorrem sobre a composição de um ciclo, organizado mediante os seguintes elementos:

1 – *Desmontagem dos textos*: também denominado de processo de unitarização, implica examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados.

2 – *Estabelecimento de relações*: este processo denominado de categorização envolve construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as, reunindo esses elementos unitários na formação de conjuntos que congregam elementos próximos, resultando daí sistemas de categorias.

3 – *Captando o novo emergente*: a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada nos dois focos anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação, constitui o último elemento do ciclo de análise proposto. O metatexto resultante desse processo representa um esforço de explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 11-12).

A exposição segue tendo como foco o ciclo como um todo, aproximando-o de sistemas complexos e auto-organizados:

4 – um processo auto-organizado: o ciclo de análise, ainda que composto de elementos racionalizados e em certa medida planejados, em seu todo pode ser compreendido como um processo auto-organizado do qual emergem novas compreensões. Os resultados finais, criativos e originais, não podem ser previstos. Mesmo assim, é essencial o esforço de preparação e impregnação para que a emergência do novo possa concretizar-se (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 12).

Diante dos elementos expostos, reforçando os autores Moraes e Galiazzi (2011), a análise textual discursiva pode ser entendida

como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos surgem a partir de um seguimento recursivo de três componentes: a desconstrução dos textos do “*corpus*”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os dados unitários, a categorização; o apreender o emergente em que a nova compreensão é informada e legitimada. Desta forma, expomos que para maior compreensão discorremos a seguir sobre cada etapa deste ciclo:

No processo de unitarização, observamos que o “*corpus*” são as cartas pessoais e as entrevistas narrativas das professoras alfabetizadoras experientes que, após analisadas e separadas por similaridade com base nas categorias *a priori* provenientes dos três objetivos específicos, puderam gerar outros conjuntos de unidades de sentido oriundas da interlocução empírica, teórica e das nossas interpretações subjetivas. Moraes e Galiazzi (2006) observam que neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo pesquisador, exercita-se a apropriação das palavras e das vozes dos professores para compreender melhor o texto. Todavia, é importante ressaltar que o processo da unitarização não carece de prender-se apenas ao que já está expresso nos textos num sentido mais explícito. Podem ser estabelecidas unidades que se afastam mais do imediatamente expresso, obedecendo a interpretações do pesquisador que atingem sentidos implícitos dos textos (MORAES; GALIAZZI, 2011). Além disso,

A unitarização é um processo que produz desordem a partir de um conjunto de textos ordenados. Torna caótico o que era ordenado. Nesse espaço uma nova ordem pode constituir-se à custa da desordem. O estabelecimento de novas relações entre os elementos unitários de base possibilita a construção de uma nova ordem, representando novas compreensões em relação aos fenômenos investigados (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 21).

Sendo assim, após concluído o processo de unitarização, ou seja, o processo de desconstrução dos textos provenientes da carta pessoal e da entrevista narrativa, foi possível obter novos significados por meio da leitura e iniciar o momento da

categorização dos dados da pesquisa. Nesse percurso, Moraes e Galiuzzi (2006) observam que a análise empírica se desloca para a abstração teórica, que pode ser alcançada no momento em que o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos. A categorização, além de agrupar componentes similares, também implica nominar e formar as unidades de sentido no tempo em que vão sendo produzidas. A explicitação das categorias acontece por meio do retorno cíclico às unidades de sentido, na intenção da construção gradativa do significado de cada categoria. Nesse percurso, as categorias vão sendo aperfeiçoadas e delimitadas com rigor e precisão e se qualificam nesse processo na medida em que novas categorias são desvendadas e reconstruídas. No processo de categorizar, podem se desenvolver diferentes níveis de categorias ou subcategorias (MORAES; GALIAZZI, 2011).

Moraes e Galiuzzi (2006, p. 125) aferem que cada categoria representa um conceito incluso em uma rede de conceitos que pretende expressar novas compreensões. “As categorias representam os nós de uma rede. O pesquisador ao tecer sua rede precisa preocupar-se especialmente com os nós, ou seja, os núcleos ou centros das categorias”.

Portanto, nesta pesquisa as categorias emergentes surgiram com base nas unidades de sentido estabelecidas provenientes da reunião das cartas pessoais, entrevistas narrativas e das nossas interpretações subjetivas diante das narrativas das professoras participantes da pesquisa. Moraes e Galiuzzi (2011) observam que este processo todo gerará metatextos analíticos que irão compor os textos interpretativos, ao mesmo tempo, expõem que o desafio do pesquisador é “exercitar um diálogo entre o todo e as partes, ainda que dentro dos limites impostos pela linguagem, especialmente na sua formalização em produções escritas” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 28).

Ressaltamos, por conseguinte, que o quadro, a seguir, elucida o processo de análise desta pesquisa mencionado acima:

Quadro 4 - Categorias *a priori*; Unidades de Sentido e Categorias emergentes

Categorias <i>a priori</i>	Unidades de sentido	Categorias emergentes
<p>Identidade profissional docente: desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras</p>	<p>Cartas pessoais; Entrevista Narrativa</p>	<p>O desejo de ser professora surgiu...;</p> <p>Arrumei meu primeiro trabalho na educação como alfabetizadora, e agora?;</p> <p>Percebo que, a cada ano que passa, sinto-me mais segura e sábia!</p>
<p>Desenvolvimento profissional docente: marcas positivas e negativas ao longo da carreira</p>	<p>Cartas pessoais; Entrevista Narrativa</p>	<p>Marcas positivas na relação com as crianças: o meu maior prazer é ver e escutar meus alunos lendo para mim;</p> <p>Marcas positivas da formação continuada: eu tive muitos cursos bons que me acompanharam durante a vida;</p> <p>Marcas negativas da formação continuada: a gente tem a formação continuada, mas a gente sabe que às vezes é mais para cumprir uma obrigação;</p> <p>Marcas positivas na relação família e escola: eu sempre tive conversas francas e sinceras;</p> <p>Marcas negativas na relação família e escola: o desafio é com os pais e trabalhar com as crianças especiais.</p>
<p>Lições para desenvolver-se professora alfabetizadora</p>	<p>Cartas pessoais; Entrevista Narrativa</p>	<p>Lições que envolvem a formação docente;</p> <p>Lições que envolvem conhecimentos pedagógicos;</p>

		<p>Lições que envolvem conhecimentos específicos da alfabetização;</p> <p>Lições que envolvem atitudes docentes;</p> <p>Lições que envolvem laços afetivos.</p>
--	--	---

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Desse modo, se no primeiro momento da análise textual ocorre a fragmentação das unidades, e na categorização ocorre o sentido inverso, é no momento de estabelecer relações, reunir semelhantes e construir categorias, no qual emerge uma nova ordem, uma nova compreensão, uma síntese, e no surgimento do novo “emergente”, Moraes e Galiazzi (2006, p. 126) observam que “é importante acreditar que o processo funciona e saber aguardar pelas emergências. Entretanto, também é preciso atenção para captar e registrar o novo emergente quando aparece, pois, é fugidio e passageiro, ainda que eventualmente intenso”. Do mesmo modo, a pretensão nessa fase não é o retorno aos textos originais, mas a construção de um novo texto, um metatexto que tem sua procedência nos textos originais, expressando a compreensão do pesquisador sobre os significados e sentidos construídos a partir deles (MORAES; GALIAZZI, 2011).

Desse modo, baseadas na análise textual discursiva para realizar a análise dos dados, efetivamos os seguintes procedimentos: organização da documentação, entendida como a análise das cartas pessoais; transcrições das entrevistas narrativas, bem como a exploração dos dados das cartas pessoais e das entrevistas, estabelecendo unidades de sentido por meio das categorias *a priori* e baseadas na análise textual discursiva.

Em seguida, realizamos a interpretação das narrativas, os dados foram relacionados e distanciados, e confrontados com o referencial teórico já existente. Moraes e Galiazzi (2011) elucidam que o ciclo da análise textual é um exercício de produzir e expressar

sentidos. Além disso, outro aspecto que merece ser destacado em relação às leituras dos textos é o exercício de uma atitude fenomenológica. Esta demanda um esforço do pesquisador por colocar entre parênteses as próprias ideias e teorias e exercitar uma leitura a partir do ponto de vista do outro. Já que, “é impossível ver sem teoria; é impossível ler e interpretar sem ela. Diferentes teorias possibilitam os diferentes sentidos de um texto. Como as próprias teorias podem sempre modificar-se, um mesmo texto sempre pode dar origem a novos sentidos” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 15).

Por fim, Moraes e Galiuzzi (2011) destacam que todo esse processo pode ser comparado a uma “tempestade de luz”, pois incide em criar as condições de formação dessa tempestade em que, emergindo do meio confuso e desordenado, formam-se “flashes” fugazes de raios de luz sobre os fenômenos investigados, que, por meio de um empenho de comunicação intenso, autorizam expressar novas compreensões alcançadas no decorrer da análise. Nesse processo, a escrita exerce duas funções complementares: de participação na produção das novas compreensões e de sua comunicação cada vez mais válida e consistente.

Por conseguinte, reiteramos que, nesta pesquisa, baseada na análise textual discursiva, os textos e/ou discursos analisados possibilitaram um grande número de leituras que foram estabelecidas de acordo com as experiências e conhecimentos de quem a desenvolve. Vale destacar, por certo, que não existe leitura única e objetiva, um texto lido viabiliza um sem-fim de significações.

Finalizando os esclarecimentos sobre este percurso metodológico, apresentamos o “desenho da pesquisa” a fim de elucidar os elementos essenciais deste percurso.

Quadro 5 - Desenho da Pesquisa

<p>Pergunta da Pesquisa: Quais são as lições que as professoras alfabetizadoras experientes deixam às professoras alfabetizadoras iniciantes e suas contribuições ao desenvolvimento profissional docente?</p>			
<p>Objetivo Geral da Pesquisa: Compreender a partir das lições deixadas por professoras alfabetizadoras experientes, que atuam na Rede Municipal de Ensino de Brusque (SC), às professoras alfabetizadoras iniciantes, contribuições para o desenvolvimento profissional docente.</p>			
Objetivos Específicos	Instrumentos de geração de dados	Fonte de dados	Método de análise dos dados
<p>Objetivo A Analisar como acontece o desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras experientes na Rede Municipal de Ensino de Brusque (SC).</p>	<p>Carta Pessoal; Entrevista narrativa.</p>	<p>06 Professoras alfabetizadoras experientes que possuem no mínimo 15 anos de experiência na alfabetização e que são efetivas na Rede Municipal de Ensino de Brusque (SC).</p>	<p>Análise Textual Discursiva (ATD).</p>
<p>Objetivo B Desvelar as marcas positivas e/ou negativas que as professoras alfabetizadoras experientes vivenciaram ao longo de suas carreiras docentes.</p>			
<p>Objetivo C Identificar as “lições” que professoras alfabetizadoras experientes deixam às professoras alfabetizadoras iniciantes.</p>			

Fonte: Produzido pelas autoras (2020).

Apresentado o “desenho da pesquisa”, seguiremos dando sequência com a análise dos dados, os quais serão expostos e validados no próximo capítulo e, para isso, consideramos nossas

leituras, interpretações, experiências e vivências. Assim, do mesmo modo, consideramos que cada leitora professora alfabetizadora também apresenta suas próprias experiências e utilizará elas para interpretar os dados analisados.

NARRATIVAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS EXPERIENTES

A cor das flores não é a mesma ao sol
Do que quando uma nuvem passa
Ou quando entra a noite
E as flores são cor da sombra.
Mas quem olha bem vê que são as mesmas flores...
Fernando Pessoa (1888-1935).

Estimadas professoras alfabetizadoras,

Assim como *“uma flor não é a mesma quando está ao sol”*, as narrativas das professoras participantes que aqui serão compartilhadas diferem-se entre si, pois compreendemos que cada narrativa é única e singular.

Dividimos com vocês que as narrativas das professoras alfabetizadoras experientes foram compartilhadas inicialmente por meio da escrita da carta pessoal e posteriormente por meio da entrevista narrativa. Nessas narrativas, buscamos ouvir as vozes das professoras e, especialmente, ouvir quais as lições que elas gostariam de deixar às professoras alfabetizadoras iniciantes na profissão, com vistas a contribuir com o desenvolvimento profissional docente. Compreendemos que as narrativas possibilitam às professoras assumirem maior posição frente à sua formação docente e contribuir com as demais professoras alfabetizadoras ao compartilharem suas experiências formativas, especialmente com as professoras iniciantes. Além disso, ao narrar, as professoras revisitam o passado e passam a ressignificar momentos de seu percurso formativo.

Por meio dos relatos das professoras, foi possível ouvir essas vozes, identificando sua constituição identitária enquanto alfabetizadoras e as marcas positivas e negativas de suas trajetórias docentes para poder colaborar com as professoras alfabetizadoras nas diferentes fases do desenvolvimento profissional, mas sobretudo com as professoras alfabetizadoras iniciantes.

Durante o processo de análise dos dados desta pesquisa, valorizando “as vozes” das professoras participantes, consideramos ser pertinente primeiramente trazer na íntegra a carta que a primeira autora, professora-pesquisadora alfabetizadora iniciante, escreveu endereçada às professoras alfabetizadoras experientes. Na sequência, apresentamos as seis cartas escritas pelas seis professoras, cartas endereçadas às alfabetizadoras iniciantes.

Posteriormente, elaboramos uma carta coletiva, utilizando o gênero textual carta pessoal a partir de uma compilação das escritas das cartas pessoais e entrevistas narrativas das professoras alfabetizadoras experientes da Rede Municipal de Ensino de Brusque (SC). A carta coletiva foi compilada mediante a produção de seis cartas pessoais e cinco entrevistas contendo narrativas de formação das participantes da pesquisa. Elucidamos que essa carta foi produzida como se fosse endereçada a uma professora alfabetizadora iniciante, contendo as narrativas das professoras alfabetizadoras experientes, que participaram desta pesquisa, para auxiliar na compreensão dos dados das cartas pessoais e entrevistas, respeitando as condições de produção e subjetividade que o discurso da carta e entrevista implicam. Nesse movimento, interpretamos os sentidos atribuídos pelas participantes e inserimo-nos como interlocutoras, procurando ouvir e extrair das narrativas pessoais as lições das professoras alfabetizadoras experientes. Ainda como observam Moraes e Galiuzzi (2006, p. 118), “neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto”.

Durante a construção dessa carta, foi feita uma tentativa de identificar sentidos e significados, levando em consideração as professoras alfabetizadoras experientes investigadas; o contexto em que estão inseridas; o tempo de atuação docente na carreira; o processo de constituição identitária; e as lições que gostariam de deixar às professoras alfabetizadoras iniciantes.

Desse modo, ao construir esta carta, buscamos deixá-la o mais próximo das narrativas das professoras participantes da pesquisa e, em alguns momentos, inserimo-nos por meio de interpretações realizadas. Identificamo-nos com a letra P e as professoras participantes foram identificadas pelas letras P1, P2, P3 e assim sucessivamente até P6. Ressaltamos ainda que ao lado do número foi identificado o código indicando o instrumento do qual a narrativa foi retirada, portanto, quando retirada da carta ficará P1c e, quando retirada da entrevista narrativa, ficará P1en, por exemplo. No quadro a seguir, apresentamos para melhor compreensão de vocês, leitoras, professoras alfabetizadoras, alguns esclarecimentos referentes aos instrumentos para geração de dados:

Quadro 6 - Identificação dos instrumentos de geração de dados na pesquisa

Instrumento	Geração de dados	Código no texto
Carta	06 cartas. Total: 16 páginas.	C
Entrevista narrativa	05 entrevistas. Total: 34 páginas.	En

Fonte: elaborado pelas autoras (2020).

Já no quadro de número 7, apresentamos as participantes envolvidas na pesquisa e na produção da carta coletiva:

Quadro 7 - Identificação das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa

IDENTIFICAÇÃO	PARTICIPANTES DA PESQUISA
P	As autoras
P1	Nice
P2	Claudia
P3	Gésica

P4	Rute
P5	Cilene
P6	Claudinice

Fonte: elaborado pelas autoras (2020).

Elucidado a respeito da identificação das participantes e dos instrumentos utilizados para geração de dados, na sequência, apresentamos a carta da primeira autora endereçada às professoras alfabetizadoras experientes, seguida das seis cartas na íntegra, produzidas pelas professoras participantes da pesquisa. Posteriormente, apresentamos a carta coletiva.

Quadro 8 - Carta da primeira autora para as professoras alfabetizadoras experientes (P)

Brusque (SC), 13 de janeiro de 2020.

Prezada Professora Alfabetizadora:

É com imenso contentamento que lhe escrevo esta carta. Meu nome é Juliana Pedroso Bruns, sou natural aqui da cidade de Brusque (SC), pesquisadora do Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau – FURB. Sou formada em Pedagogia e Especialista em Educação pelo Centro Universitário de Brusque – UNIFEFE. Para que você me conheça melhor, permita-me por gentileza lhe contar um pouco sobre o meu percurso profissional docente, pois creio que compartilhamos de um amor em comum: sermos professoras alfabetizadoras.

Em 2012 ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia e lhe confesso que já ansiava pelas aulas de Alfabetização e Letramento que só ocorreriam no 5º semestre. Até chegar esse momento tive a possibilidade de atuar, em 2012, como auxiliar de professora nos Centros de Educação Infantil Municipais aqui em Brusque e posteriormente, em 2014, ao vivenciar a disciplina de Alfabetização e Letramento na Graduação senti ainda mais vontade de colocar em prática tudo que vinha aprendendo durante as aulas e mais do que isso, queria compreender como as crianças eram alfabetizadas.

Em 2015 realizei uma entrevista em uma escola da rede privada aqui do município e fui contratada como auxiliar de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental no período matutino e no período vespertino como professora corregente nas turmas do 2º ao 4º ano do Ensino Fundamental, ficando mais dias acompanhando a professora do 2º ano pelo motivo de os alunos serem menores e necessitarem de maior atenção, visto que estavam no processo de alfabetização.

Em dezembro do respectivo ano, finalizei a Graduação em Licenciatura em Pedagogia e no ano seguinte, após processo seletivo nessa escola da rede privada de ensino, iniciei como professora de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental. Por

fim, passei a ser professora alfabetizadora e mais do que isso, o ano de 2016 seria o meu primeiro ano como professora regente. Um misto de emoção, ansiedade e dúvidas conviviam comigo, um sentimento comum nos primeiros anos de docência conforme apontados por Vaillant e Marcelo García (2012), autores que vêm contribuindo com as discussões acerca da formação de professores. Eles observam que essa etapa inicial é marcada pela ansiedade de aprender o ofício de ensinar, na qual as dúvidas, as inseguranças e a ansiedade por introduzir-se na prática acumula-se e reside sem boa vizinhança, visto que são muitos os desafios vivenciados na docência, especialmente nessa etapa tão importante que é a alfabetização e, com frequência as professoras iniciantes não têm a possibilidade de aprender com uma professora alfabetizadora experiente antes de ingressar como professora regente. Eu, contudo, tive essa possibilidade conforme lhe contei acima e ela foi fundamental para meu início nessa caminhada como professora alfabetizadora iniciante.

Nos anos que se sucederam continuei exercendo a docência com turmas de alfabetização na rede privada e Municipal de Ensino, ambas localizadas aqui na cidade. No início de 2019 ingressei no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau – FURB na qual faço parte do grupo de pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas - GPFORPE, o que vem me possibilitando refletir sobre a formação de professores, especialmente de professoras alfabetizadoras, visto que perpassa minha trajetória docente. Minha Dissertação de Mestrado, intitulada: “Lições de professoras alfabetizadoras “experientes” às professoras alfabetizadoras “iniciantes”: contribuições para o desenvolvimento profissional docente”, visa analisar as lições que vocês, professoras alfabetizadoras experientes do município de Brusque (SC) gostariam de deixar às professoras alfabetizadoras que estão iniciando na profissão. Para a realização da mesma, estou sendo orientada no Mestrado em Educação pela professora Dra. Rita Buzzi Rausch.

Nesta pesquisa, busco dar voz a vocês, professoras alfabetizadoras experientes, ouvir seus dizeres e seus saberes construídos ao longo de suas caminhadas profissionais. Essa valorização da “voz do professor” e dos saberes que as professoras mais experientes trazem, considero como imprescindíveis para contribuir com a educação em nosso país, além disso, perpassa minha trajetória profissional, pois ao acompanhar as professoras mais experientes, enquanto ainda cursava Pedagogia, foi possível aprender com elas como ocorre o processo de alfabetização das crianças e quais seriam os saberes necessários à professora alfabetizadora, saberes da experiência que pouco aprendi na universidade.

Antônio Nóvoa, um dos autores muito utilizados nesta pesquisa, tem um capítulo publicado no livro “Memórias da escola primária portuguesa” (2002), intitulado “As minhas lições de escola”. Nesse sentido, faço referência a esse autor, que tanto tem contribuído com a formação de professores, para escolher o termo “lições” aqui empregado, já que, em minha Dissertação, busco contribuir com o desenvolvimento profissional docente.

Agora, antes de continuar estas linhas, penso que talvez você esteja se perguntando “como eu cheguei até você?” Pois bem, eu irei lhe contar: no segundo semestre de 2019 entrei em contato com a Secretaria da Educação do município e posteriormente liguei para todas as escolas da Rede Municipal e nesse contato dialoguei diretamente com o(a) gestor(a) de cada unidade de ensino. Nessa mesma conversa, contei sobre minha pesquisa de Mestrado e perguntei se na escola em que ele(a) trabalha tinha algum(a) professor(a) alfabetizador(a) com no mínimo 15 anos de experiência no ciclo de alfabetização. Após realizar esse mapeamento, constatei que apenas 11 professores que atuam no município de Brusque se enquadravam nesses critérios. Com imensa alegria e com muita honra eu lhe falo: você que está lendo esta carta, é uma delas!

Gostaria de compartilhar com você que, enquanto professora alfabetizadora iniciante e pesquisadora que estou me constituindo, algumas inquietações sobre o processo de alfabetização das crianças e alguns dilemas desafiadores encontrados na profissão docente me fizeram procurar por respostas que até hoje, muitas delas não foram encontradas. Enquanto professora alfabetizadora iniciante, espero que você possa me auxiliar nessa caminhada, na busca da qualidade da formação docente e especificamente na busca pelo processo de ensinar aos alunos a lerem e a escreverem. Em especial, gostaria de saber que lições você, enquanto professora alfabetizadora experiente, gostaria de deixar às professoras que estão iniciando nessa trajetória de alfabetizar. Ao mesmo tempo, gostaria de frisar que me coloco no lugar de professora alfabetizadora iniciante e gostaria muito que você pudesse compartilhar comigo suas lições de alfabetizadora.

Compreendo ainda que os novos modos de profissionalidade docente devem reforçar as dimensões de trabalho em equipe no ambiente escolar, e é nestes anos em que se transita de aluno para professor que é essencial consolidar as bases de uma formação que tenha como referência o acompanhamento dos professores mais experientes, de uma análise da prática e de uma integração na cultura profissional docente. Nesse sentido, reitero que “dar voz às professoras alfabetizadoras experientes” é indispensável para contribuir com a qualidade de ensino e com os professores alfabetizadores que estão iniciando na sua trajetória docente (NÓVOA, 2009).

Para finalizar, afirmo que, diante das palavras aqui registradas, sua contribuição como professora alfabetizadora experiente, caso aceite participar desta pesquisa, consiste em desenvolver uma narrativa em forma de carta, assim como essa que lhe escrevo, sobre as principais lições que você gostaria de deixar às professoras que estão iniciando na docência, e em especial às(aos) que estão iniciando como professoras(es) alfabetizadoras(es). Escolhi esse gênero textual, a carta, pois concordo com Nóvoa (2015, p. 13) quando ele observa que “uma carta permite maiores liberdades do que outros estilos”.

Além disso, compartilho com você, professora alfabetizadora, que escrever, para mim, representa uma grande alegria, pois compreendo que tudo que sentimos em vida é passível de transcervemos em palavras. Quando menina, já gostava de escrever diários e cartas aos amigos queridos e familiares. Até hoje, tudo que sinto costumo

registrar por escrito e a cada novo acontecimento, cada momento vivido serve-me de inspiração. Sempre gostei de brincar com as palavras, fazer rimas ou simplesmente descobrir novos jeitos de combiná-las.

Por fim, se for possível e assim desejar, retornarei na escola em que você leciona daqui a 20 dias para, com alegria, receber sua carta em mãos. Saiba que, desde já, estou muito feliz e ansiosa na espera desse momento.

*Um forte abraço.
Cordialmente e Atenciosamente,
Juliana Pedroso Bruns
(Professora-Pesquisadora Alfabetizadora Iniciante).*

REFERÊNCIAS:

- NÓVOA, António. As Minhas Lições de Escola. 2002. In: PEREIRA, Sara Marques (Org.). **Memórias da escola primária portuguesa**. Lisboa: Livros Horizonte, 2002.
- NÓVOA, António. Carta a um jovem investigador em educação. **Investigar em Educação** – IIª Série, nº 3, p. 13-22, 2015. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/83>. Acesso em: 19 agos. 2019.
- NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- VAILLANT, Denise. MARCELO GARCÍA, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

Fonte: Produzido pela primeira autora (2020).

Quadro 9 - Carta da Professora Nice (P1)

Brusque, 02 de março de 2020

Prezada Professora Alfabetizadora Iniciante Juliana Pedroso Bruns

Venho através desta, lhe colocar algumas experiências como professora alfabetizadora que fui durante muitos anos, atendendo ao seu pedido.

Mas antes de iniciar minhas colocações, quero lhe dizer que colocarei também à sua disposição o discurso que eu fiz quando da homenagem que eu recebi da Câmara de Vereadores, na ocasião em que completei 50 anos de magistério. Neste discurso já tem muito sobre a minha vida de professora e tentarei aqui nesta carta complementar com mais vivências.

Em 1959, com então 7 anos, iniciei a minha vida escolar. Entrei no primeiro ano, sem nunca ter frequentado uma Educação Infantil, até porque minha cidade não existia.

Até hoje ainda lembro a cartilha que o meu professor usou para nos alfabetizar. Era a cartilha SODRÉ. Sinto ainda, até hoje, o seu cheiro! Lembro de como era cada lição, de cada sílaba! Eu achava aquilo tudo mágico! Penso eu que ali nasceu minha paixão por alfabetização! Porque realmente é mágico ver uma criança sendo alfabetizada!

Cresci e a vontade de ser professora cresceu comigo. Então vim para Brusque estudar e fazer o magistério. Quando estava fazendo o segundo ano, surgiu oportunidade de dar aula, de ser professora, de realizar o meu sonho. Foi no D. João Becker. E a turma? Primeiro ano! Foi a minha primeira experiência como professora e já professora alfabetizadora. Estava realizada!

Depois desta turma vieram muitos primeiros anos!

Alfabetizei com muitos métodos, com muitas cartilhas! Mas, o que mais me recordo é o “Barquinho Amarelo” e mais ainda o “Caminho Suave”. Com este último alfabetizei muitas crianças! O Barquinho Amarelo, antes de iniciar a cartilha propriamente dita, tinha os cartazes de experiência. Com estes cartazes de experiência, estudava-se as frases que neles continham, se destacava uma palavra e com esta palavra, estudava-se as sílabas e formava-se outras palavras com as sílabas estudadas.

O Caminho Suave, começava com as vogais e era o A de avião, o E de elefante, o I de igreja, o O de ovo e o U de uva. Depois vinham as consoantes, na ordem alfabética. Cada consoante também com uma palavra chave. Na sequência, algumas frases, bem desconectadas e algumas palavras com a família silábica e sílabas já estudadas. Nunca aparecia uma palavra com uma sílaba que ainda não tinha sido estudada. Mas para a época, na nossa concepção, era a melhor cartilha que existia!

Depois fiquei uns anos trabalhando na gestão escolar. Quando retornei para a sala de aula, tudo estava muito diferente! Precisei me adaptar aos novos

métodos de alfabetização. Métodos estes que eu vinha acompanhando como gestora de escola, mas não havia sentido no chão da sala de aula, como acontecia este processo.

Comecei então, alfabetizar pelo som da letra e tive uma grata surpresa: a maioria dos alunos tinha facilidade para este método. À medida que as palavras iam surgindo, íamos estudando o som de cada letra, e, como eu sempre digo, parece que num toque mágico, as crianças estavam lendo! Exceto, é claro, crianças com algumas necessidades especiais, ou mesmo aquelas que têm um ritmo mais lento.

Gostaria de contar um fato que aconteceu, com um aluno, o menor da turma, muito tímido, que até aquele momento eu não havia percebido que ele estava conhecendo as sílabas, estava lendo. Escrevi muitas sílabas no quadro. Aliás, enchi o quadro. Pedi para que cada aluno fosse no quadro e formasse uma palavra, mostrando as sílabas. Ele chegou na frente e mostrou as sílabas NA, NI, CO e leu NANICO. Eu pensei, será que ele sabe o que quer dizer esta palavra? Já que é uma palavra pouco usada. Então, perguntei para ele, o que é nanico? Ele disse que o pai dele chama ele de nanico, porque ele é pequeno! Eu não me contive, dei um abraço nele e foi uma festa na sala de aula! Momentos como este não tem preço! É muito gratificante!

Eu sempre falo que alfabetizar é difícil, é cansativo, precisa muita dedicação e muito amor! Mas, com certeza, alfabetizar é muito gratificante!!!

Espero que você, Juliana, cultive este amor pela alfabetização, por muitos e muitos anos!!!!

Um abraço!

Andir Eunice Tavares – Professora Alfabetizadora Experiente

Carta complementar - Discurso em comemoração aos 50 anos de docência da Professora Nice (P1):

Meus cumprimentos ao Presidente da Câmara, aos senhores vereadores, à senhora vereadora, aos funcionários desta casa legislativa, à imprensa e aos presentes. Cumprimentos especiais ao vereador Ivan Martins pela proposição para conceder a Comenda do Mérito Profissional, pelos meus 50 anos de magistério.

É com grande alegria e gratidão que estou aqui hoje para comemorar meus 50 anos de magistério.

Tenho muito a agradecer. Agradecer a Deus por ter me dado saúde, disposição e muito ânimo. Agradecer à minha família, aos meus filhos, noras e netos, que sempre estiveram ao meu lado. Aos meus amigos e colegas de caminhada, aos meus muitos alunos que tive nessas cinco décadas. Aprendi com cada um. E como aprendi!!!

Quem diria que aquela menina que gostava de brincar de escolinha, que sempre queria ser a professora, chegaria a comemorar 50 anos de magistério!?

A vontade de ser professora me trouxe de Vidal Ramos para Brusque, em 1968, para fazer o curso Normal/Magistério, curso que fiz no Cônsul.

Quando estava no 2º ano do curso normal no dia 16 de junho de 1969, realizei o meu sonho: ser professora! Isto aconteceu na Escola D. João Becker, substituindo a professora Euza Lira, que entrou em licença prêmio.

Dali para frente foram muitos desafios e conquistas!

Em 1970, Ponta Russa, substituindo o professor Joel do Valle. Estrada de barro da 1º de maio até na escola. Eu ia de ônibus até na entrada da Ponta Russa e ali pegava a bicicleta que eu deixava na casa de uma família, para chegar à escola.

Em 1971, já formada no magistério, veio o estágio pelo estado. Não tinha vaga em Vidal Ramos, escolhi em Brusque, na escola Dom João Becker. Mas, para minha sorte, já em abril minha família veio morar em Brusque! No ano seguinte, em 1972, foi a vez de me efetivar no estado. Eu fiquei em segundo lugar no concurso, mas só tinha uma vaga, na escolinha de Azambuja e quem estava em primeiro lugar, escolheu. E eu? Fui para Vidal Ramos! Minha família agora em Brusque e eu em Vidal Ramos! Fui para a escola que sempre estudei quando criança, a escola Cacilda Guimarães. Foi muito bom trabalhar lá, mas eu queria ficar com a minha família e no final do ano consegui remoção para a escola Padre Germano Brandt, no bairro Aymoré, Guabiruba. No Aymoré eu fiz história, fiz muitos amigos e fiquei lá até me aposentar pelo estado, em 1995. A primeira turma que me foi dada era um quarto ano de alunos um pouco mais velhos. Que desafio!

Quando comecei com o primeiro ano, me apaixonei pela alfabetização! Mas tinha um porém: as crianças chegavam no primeiro ano sem saber uma palavra em português e eu, nenhuma em alemão! E agora? Comecei a falar o nome das coisas da sala de aula. Ia à cozinha, pegava tudo o que podia e fazia a mesma coisa. Não sei como, mas começávamos a nos entender! Enquanto estava no Aymoré, fiz um processo junto ao governo do estado para implementar até a 8ª série do então primeiro grau, pois só tinha até a quarta série. Em 1994, vi este sonho realizado, junto com toda a comunidade.

Em 1989, ainda trabalhava no estado durante o dia. E à noite, ingressei na Rede Municipal de Ensino de Brusque como secretária do Ensino Médio, na escola João Hassmann, o JOHAS. Portanto já tenho trinta anos só de rede municipal!

Em 1997, já aposentada no estado, resolvi fazer faculdade, me formei em 2000 e no mesmo ano fiz especialização também. Ainda em 2000, fui convidada para ser diretora do JOHAS e aceitei mais este desafio na minha vida! Com o apoio e colaboração de toda a equipe de professores e demais funcionários,

fiquei por nove anos. Foi uma experiência incrível! Muitos bons momentos de conquistas e de companheirismo e outros, nem tanto!

Em 2009 assumi novamente como professora na escola Augusta Knorring. E ali, no chão da sala de aula, depois de tanto tempo na direção, me achei novamente e sou muito feliz! Nesta escola temos muito companheirismo, muito respeito mútuo. É uma escola que amo trabalhar. Tenho muita gratidão pela equipe gestora, que sempre me apoia. Gratidão pelos colegas professores, pelos funcionários da cozinha, da limpeza, enfim, gratidão por todos!

Só mais duas observações. A primeira: tenho convicção de que se eu tivesse parado de trabalhar ao me aposentar, hoje eu seria uma idosa doente, chata, solitária e assim sou apenas uma idosa e feliz!

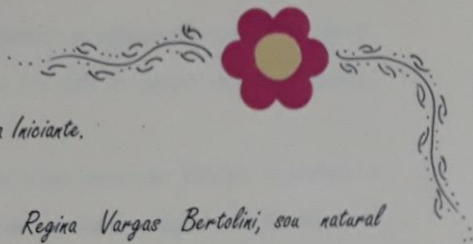
A segunda, uma observação interessante: quando comecei a dar aulas, aos 17 anos, os pais dos meus alunos eram bem mais velhos do que eu e assim foi por um bom tempo. Depois, os pais dos alunos eram da minha idade, eu tinha filhos da idade dos alunos. O tempo passou e eu já era mais velha do que os pais dos alunos, em seguida era da idade dos avós e agora já sou mais velha que a maioria dos avós dos meus alunos do terceiro ano.

Assim é a vida! Assim é o tempo! Ele não para!!!!

Fonte: Produzido pela professora (P1) participante da pesquisa (2020).

Figura 1 - Carta da Professora Claudia (P2)

Brasque, 05 de março de 2020.



Prezada Professora Alfabetizadora Iniciante.

Bem... Me chamo Cláudia Regina Vargas Bertolini, sou natural de Brasque (SC), formada em Pedagogia pela UNIVALI (1996), com habilitação em Séries Iniciais e Educação Infantil e recentemente pós-graduada em Gestão Escolar.

Morei em São João Batista até o ano de 2002 e foi lá que comecei a trabalhar como professora.

Quero então, através desta carta contar um pouco de minha história como professora alfabetizadora.

No ano de 1996 inicia minha carreira docente, quando minha mãe se aposentou e eu com apenas 19 anos fiquei em seu lugar como professora ACT. A turma era uma quarta série, crianças ativas e pré-adolescentes, só de pensar me arrepiava, afinal era tudo muito novo para mim. Naquela época, os professores não tinham direito à hora atividade, era de 2ª a 6ª feira só você e os alunos, foi um início complicado, porém minha mãe me ajudou muito e consegui.

Um ano após fui chamada para lecionar em uma escola da rede particular, com crianças de 3 a 5 anos. Foi uma das melhores épocas da minha vida profissional, pois cresci e aprendi muito como professora e como pessoa. Permaneci nessa escola por 6 anos.

Depois fui chamada para trabalhar na prefeitura de São João, onde comecei com a pré-escola. E foi nessa época que minha inspiração e paixão como professora foi ficando mais aguçada. Neste mesmo ano, sem experiência com

alfabetização vi aos poucos os alunos lerem e se alfabetizarem com 5 e 6 anos de idade. Foi emocionante vê-los crescer e a cada dia tornar-se mais espertos, críticos e interessados pela leitura.

No ano de 2002, casei e vim morar em Brusque e continuei a trabalhar com pré-escola. Lecionei em uma escola municipal e de 18 alunos, 15 saíram lendo e escrevendo. Me lembro tão bem... Me senti tão feliz, satisfeita e orgulhosa do meu trabalho, quando ao fim daquele mesmo ano, a professora do 1º ano que iria pegá-los no ano seguinte observou como eles estavam e me perguntou: E agora o que eu faço com eles, todos estão praticamente alfabetizados? Nesse momento, meu espírito de alfabetizadora despertou e me encorajei a pegar no próximo ano as classes de alfabetização. Dali para frente, foram 10 anos com 1º ano e 8 anos com 2º ano, turma com a qual leciono atualmente.

Percebo que a cada ano que passa, sinto-me mais segura e sábia do que fazer e como fazer com relação a aprendizagem dos alunos e com relação a família, como conquistá-los e fazer deles meus aliados nesse processo.

Cada criança é única, com suas características e peculiaridades individuais. Respeito a cada um e o que posso repassar é que, com toda essa experiência na alfabetização e letramento, sempre peço fé e esperança para receber o novo, as novas crianças, novas histórias de vida.

Fé para conseguir ter forças diante das dificuldades do dia a dia e acreditar numa força maior e que me ajudará dentro das minhas possibilidades. Esperança e impulso de prosseguir, mesmo que a vida e o dia a dia estejam difíceis e complicados, não podemos paralisar e deixar a insatisfação nos consumir.

O que sempre peço no início do ano é paciência. Se você tem paciência, você consegue tudo com o aluno e principalmente da família, que devem caminhar junto dele e da escola, lado a lado, compartilhando as alegrias e também as incertezas que possam vir a aparecer durante o ano letivo.

Apesar da desvalorização e desrespeito para com os professores, na minha trajetória o que também me estimula e impulsiona a continuar a alfabetizar é o entusiasmo que as crianças têm em aprender e conhecer o mundo através da leitura e escrita.

Quantas repetições... quantos dias sem voz... o corpo dolorido, cansaço mental e físico querendo me derrubar, porém nada me fez ou faz desistir.

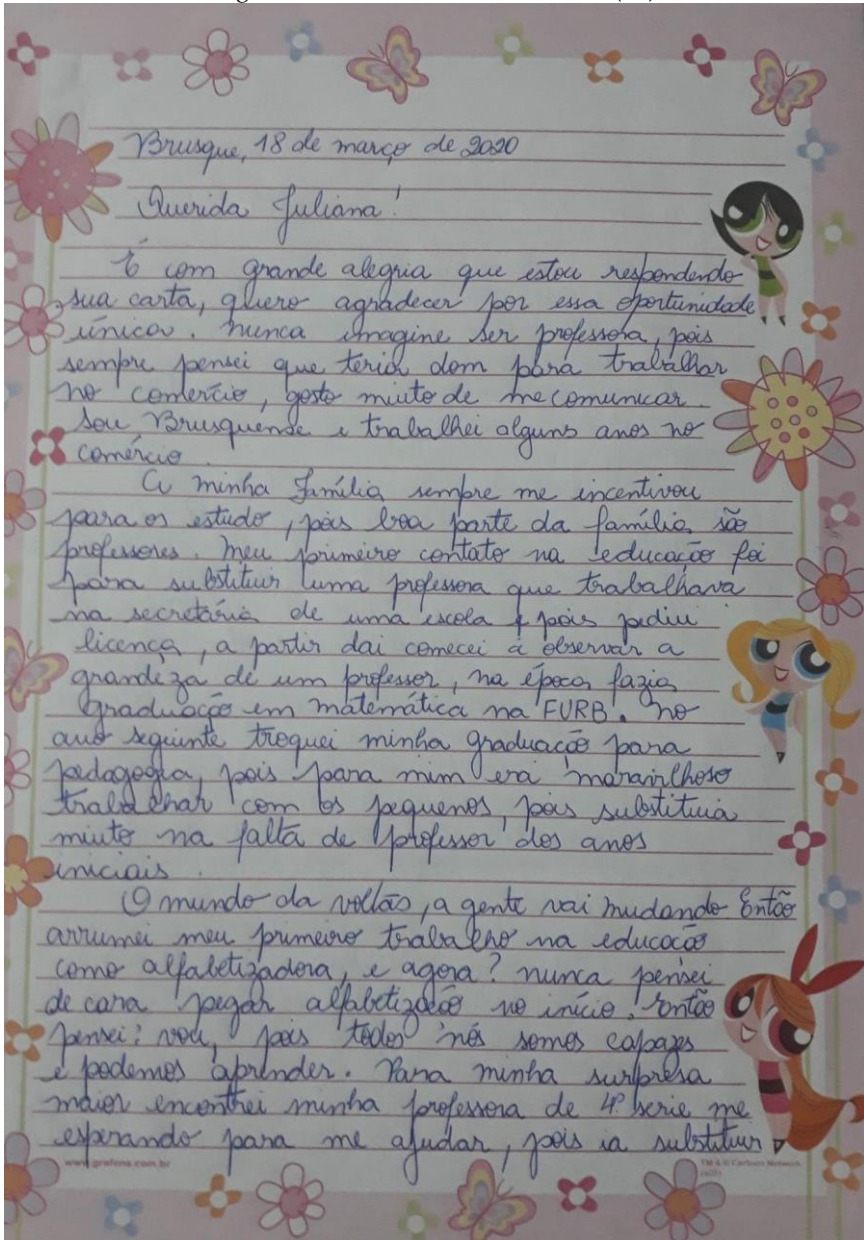
Hoje com 26 anos de sala de aula, sinto-me orgulhosa de poder compartilhar e dividir minhas alegrias e angústias que vivi em minha jornada... todas me trouxeram aprendizado.

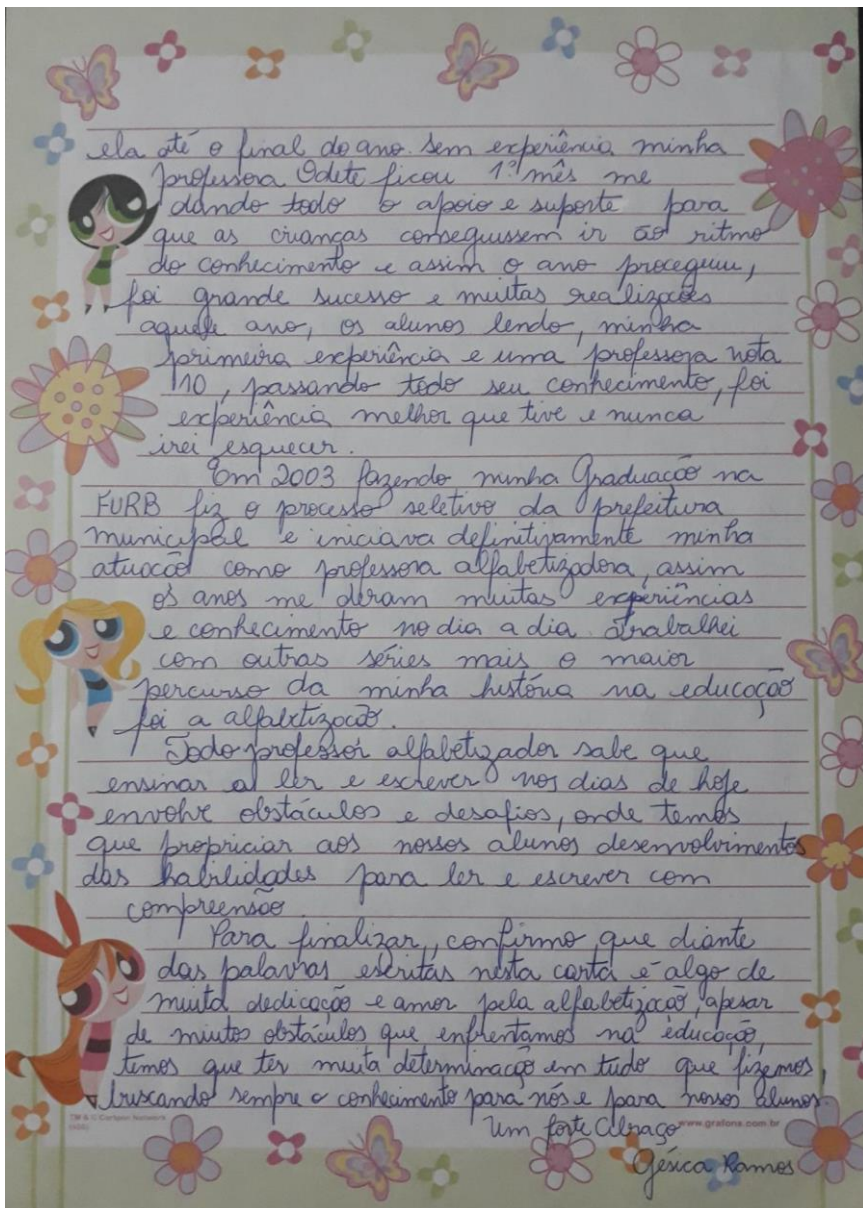
Quero que, quem esteja lendo essa carta nunca desanime, pois cada rostinho, cada sorriso, cada palavra lida e escrita é um avanço desses pequenos, que hoje já estão homens e mulheres formados e cheios de vida e que quando me vêem, lembram daquela professora que lhes ensinou a ler e escrever... Isso é, e faz parte de minha vida... Tenho orgulho de ter sido a professora que sempre fui e sou até hoje.

Forte abraço, Cláudia

Fonte: Produzido pela professora (P2) participante da pesquisa (2020).

Figura 2 - Carta da Professora Gésica (P3)





Fonte: Produzido pela professora (P3) participante da pesquisa (2020).

Figura 3 - Carta da Professora Rute (P4)

Brusque, 18 de março de 2020.

Querida Juliana.

Fiquei muito feliz em receber sua carta, agora estou escrevendo e vou contar um pouco da minha vida e do meu trabalho como professora alfabetizadora durante meus anos como alfabetizadora. Meu sonho de ser professora sempre foi desde criança.

Estudei da 1ª série até 8ª série na escola João XXIII, o segundo grau meu pai trabalhava na empresa Schlöser conseguiu uma bolsa de estudos para estudar no belgo-brasileiro Carlos Renaux, cursei o magistério.

Logo após a formatura não consegui entrar em nenhuma escola e fui trabalhar como escriturária num escritório de contabilidade e permaneci durante 6 anos base e nasceu minha primeira filha e logo trabalhei na bonservas Korman no escritório.

Quando nasceu meu segundo filho já estava difícil trabalhar o dia todo.

Com muito incentivo de minha prima professora, disse: - começa a dar aula você tem muito feito com crianças. E foi assim que iniciei, 1 mês de ACT uma 4ª série.

29 seria o ano todo e logo
 um desafio surgiu, uma formosa
 série, fiquei com muito medo de
 não dar conta pois teria que
 ensinar os alunos a ler.
 Mas, todos os funcionários da escola
 me incentivaram - vamos é fácil
 você vai conseguir! É com estas
 palavras peguei firme e foi uma
 experiência maravilhosa.
 É assim os anos foram
 passando e sempre como ACT.
 Pô que ainda o meu grande
 sonho era ter uma faculdade.
 Em 2006 consegui realizar o
 meu sonho pela UDESC formada
 em pedagogia e pós graduado
 em séries iniciais e educação
 infantil com o tema brinquedos
 e brincadeiras.
 Foram muitos anos trabalhando
 como alfabetizadora. É o que
 mais me emociona é quando
 encontro meus alunos homem e
 mulheres feitos trazendo seus
 filhos pequenos para eu
 alfabetizar e falar filho esta
 foi minha professora que me
 ensinou a ler.
 Sou uma professora muito
 afetuosa com meus alunos
 só posso dizer que amo o
 que faço.
 Um grande abraço,
 Profª Rute Metzner.

Fonte: Produzido pela professora (P4) participante da pesquisa (2020).

Quadro 10 – Carta da Professora Cilene (P5)

Brusque, 30 de março de 2020.

Para falar de minha trajetória na área da educação tenho que falar da Sra. Eunice, minha mãe. Uma mulher que frequentou a escola até o quarto ano, indo todos os dias para a escola de pés descalços e bolsa feita com sacos de trigo onde carregava seu material escolar. Ela queria ter a oportunidade de estudar e ser professora, mas seu sonho foi interrompido tendo que trabalhar na roça com seus pais para ajudar no sustento da família. Ela não realizou o seu grande sonho, mas sempre transmitia para nós filhos, como ela amava e como era importante estudar. Foi através do seu incentivo que eu decidi fazer o Magistério e em seguida dar continuidade com a Pedagogia e Pós-Graduação.

Iniciando então a minha “vocaçãõ” de professora no dia 19 de outubro de 1987, onde atuei durante um ano com o Pré Escolar no CEI em uma creche municipal. No ano seguinte assumi uma turma de primeiro ano, vindo a encerrar minha carreira em 2016, sempre atuando com séries iniciais do Ensino Fundamental.

Como professora alfabetizadora que fui durante muitos anos, posso garantir que é um trabalho árduo, de muita responsabilidade, um trabalho que exige de nós professores muitas pesquisas, muitos estudos e muita reflexão das nossas ações. Mas posso dizer também que é um trabalho compensador, só o fato de poder estar contribuindo no processo de aprendizagem das crianças já é um privilégio. Ver as descobertas, as primeiras leituras, as primeiras escritas e todo o caminho que elas percorrem é muito gratificante.

A nossa identidade profissional carrega as marcas de experiências que tivemos principalmente na época em que nós éramos os alunos. Como diz Tardif e Raymond (2000, p. 216): “(...) uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos”. Assim eu procurava me espelhar em meus professores, nas boas ações por eles praticadas, porém evitava fazer as mesmas coisas que eu tinha a convicção de não serem corretas, como é o caso de não dar voz e vez para o aluno, causando em muitas situações medo e insegurança. Diante dessas vivências é que eu procurava como professora, sempre me colocar no lugar do aluno, me questionando se eu iria gostar de ter um professor agindo dessa forma, e como poderia tornar as minhas aulas mais significativas e atraentes. Tanto é que esse foi o tema escolhido por mim para a pesquisa da Monografia durante a minha formação. Porque sempre foi essa a minha preocupação – que a minha aula não se tornasse monótona, chata e desinteressante para os alunos. Tanto é que eu sempre pesquisava muito para fazer os meus planejamentos semanais, procurando assim diversificar as atividades de forma a proporcionar aos alunos momentos diferenciados e desafiadores. (Quero deixar registrado aqui o quanto eu sempre amei fazer meus planos de aula, tanto é

que a minha filha de tanto acompanhar esse meu trabalho em casa, hoje se tornou uma professora. Falou que adorava ver meu caderno de planejamentos, que ele era lindo e organizado e foi isso que a incentivou a ingressar também nessa carreira).

Eu sempre me considerei uma professora enérgica, não sei se esta palavra utilizada é correta, mas uma professora que cobrava muito as tarefas diárias, o respeito, a disciplina e as demais atividades de sala. Mas entendia também que eu precisava ser amiga, que eu precisava acolher a criança com carinho, enfim, que eu precisava conquistar a confiança e a afeição de cada um. Sabemos que quando existe uma relação de confiança entre ambas as partes, os alunos têm mais disposição para aprender e para fazer suas atividades, e nós professores nos sentimos mais motivados para buscar conhecimentos, buscar algo a mais que venha agregar na melhoria desse processo ensino aprendizagem.

No início da minha atividade como professora alfabetizadora, tinha muito medo de não conseguir alfabetizá-los, de terminar o ano e não finalizar todas as atividades do livro didático, pois naquela época esse era o principal, e porque não dizer, a única ferramenta de trabalho do professor. Sempre era aquela preocupação principalmente na metade do ano quando ainda tinha muitos alunos que ainda não sabiam ler e escrever. A pergunta era sempre a mesma: O que fazer? O que eu fiz de errado? E vinham muitas respostas, mas todas procurando me acalmar e dizendo para esperar que logo, logo as crianças estariam alfabetizadas. Realmente, ao findar o ano o número de crianças alfabetizadas aumentava, e para nós professores alfabetizadores não tem nada mais gratificante do que esse momento, o momento em que a criança começa a ler e a escrever. Para isso era necessário ter calma e paciência e entender que cada criança tem o seu tempo próprio para aprender.

Com o passar dos anos e também com as formações contínuas realizadas, fui adquirindo mais experiências e assim me tornando mais segura e confiante no meu trabalho. A primeira mudança adotada foi organizar um ambiente rico, lúdico e interessante com materiais visuais e manipulativos, de modo a atender as diferenças de aprendizagens existentes na sala de aula. Passei a utilizar materiais concretos, textos diversos, fichas de leitura...possibilitando para criança o contato com os mais variados materiais.

Citarei abaixo algumas das atividades por mim trabalhadas, que acredito que foram significativas e que contribuíram muito para o processo:

- Semanalmente fazíamos a hora da novidade: Dando voz e vez para as crianças onde contavam como foi o final de semana e outros assuntos. (Como eu não tive essa liberdade, esse incentivo para falar, me tornando uma pessoa tímida, não queria o mesmo para eles, procurava trabalhar muito o diálogo, a conversa, dando essa liberdade de expressão).

- Leituras diárias na sala: Feitas individuais, coletivas ou em formas de jograis, em outros dias era a hora da leitura silenciosa, onde cada aluno escolhia o que ler e o local para fazer essa leitura. Aproveito aqui para destacar que eu

fazia a leitura de uma história (que por ser muito extensa) por capítulos, todos os dias até o final da história, era lido uma parte, lembro até hoje daqueles ouvidos atentos e no dia seguinte, ansiosos à espera do próximo capítulo. (antes de iniciar a leitura eram feitas várias indagações a respeito, criando assim mais expectativas). Os alunos levavam também livros para casa para serem lidos com a família e após abria-se um espaço na sala para falar sobre a história lida.

- Textos coletivo: No início textos bem pequenos, depois a construção era somente das crianças com poucas intervenções do professor. Os textos eram a partir de histórias conhecidas, inventadas ou de algum tema que estava sendo estudado.

- Colocar o aluno como escritor: A partir de uma leitura de um livro, o aluno era estimulado a fazer um desenho juntamente com a escrita livre daquilo que ele vivenciou da história.

- Ditados: Trabalhava muito com diferentes tipos de ditados como, colocar algumas palavrinhas no quadro explorando e fazendo várias leituras e após apagava determinada palavra e as ditava para que as crianças conseguissem escrevê-la; mostrar imagens e as crianças escreverem o nome; levar para casa como tarefa várias palavrinhas para estudar e no dia seguinte fazer o ditado; ditado com coisas encontradas na sala; ditado de números entre outros (o ditado para mim se tornava um instrumento avaliativo, me mostrava as possíveis dificuldades que os alunos poderiam ter, me possibilitando trabalhar mais essa questão e também ajudava na fixação da escrita).

- Trabalho em grupo: Dando oportunidade para as crianças pesquisarem, criarem e se ajudarem.

- Material concreto: Utilizava muito nas aulas de Matemática, exploramos muito o Material Dourado, palitos de fósforos, de picolé.

- Bingo de números, letras e palavras.

Numa sala de aula é notório as diferenças de aprendizagens entre os alunos, pensando nisso, criei na sala um outro espaço onde os alunos que iam terminando suas atividades pudessem trabalhar com as diversas fichas de leituras confeccionadas para este fim, facilitando assim para que naquele momento eu pudesse dar uma atenção especial aos demais que geralmente ficavam atrasados. Quando era percebido que este espaço estava ficando monótono ia diversificando os materiais nele utilizados.

O professor que está dentro de uma sala de aula sabe que é necessário um misto de saberes para desenvolver seu ofício, para isso ele precisa sim buscar conhecimentos, participar de formações continuadas e principalmente participar de diálogos entre os professores sobre suas práticas. Essa troca constante de saberes consolida a prática do professor durante a sua trajetória profissional. É nessas trocas que compartilhamos dúvidas, anseios, avanços e até permitimos uma maior reflexão sobre a nossa prática pedagógica e se

preciso for, mudamos nossas ações, oferecendo ao nosso aluno meios e possibilidades para a construção de uma aprendizagem significativa.

Poder acompanhar e contribuir no processo de alfabetização é um privilégio para o professor. É muito lindo ver as descobertas da leitura e da escrita, assim como todo o caminho percorrido até ter toda essa compreensão. Mas não podemos esquecer que é imprescindível acolher esse aluno e sua forma de pensar, seus valores e desejos com muita paciência e entendendo que cada um tem seu tempo, tempo este que é o fator primordial neste processo.

Cilene Angelina Fantini Dada
Professora

Fonte: Produzido pela professora (P5) participante da pesquisa (2020).

Quadro 11 - Carta da Professora Claudinice (P6)

Eu, Claudinice Eduardo Sgrott, intitulada como professora alfabetizadora experiente, venho escrever algumas palavras sobre minhas experiências na área de alfabetização.

Desde muito cedo, a alfabetização me chamou atenção, quando fiz o magistério, meu estágio foi numa turma de primeira série, que me levou ao encanto de ver cada criança descobrir a leitura, descobrir o som das letrinhas, ver que uma letrinha com a outra formava palavrinhas, como: oi, ai, ui..., ver a alegria no rostinho de cada criança.

Com o passar dos anos, vi quanto a alfabetização me emocionava, tive oportunidades diversas de fazer outras funções na escola, agora nenhuma com a mesma emoção da alfabetização. A cada experiência em outra função tinha mais certeza que nasci para alfabetizar e lá eu voltava à função de professora alfabetizadora.

O que contar... foram tantos os desafios durante o tempo, turmas numerosas, de ter que buscar carteira, alunos desafiadores, alunos com dificuldades de aprendizagem e de fala, tímidas, sem apoio nenhum de seus pais, alunos super protegidos, crianças amadas, esforçadas, interessadas, inteligentes, amigas, precisando de atenção, de receber abraços ou beijos de crianças que menos a gente esperava, cada qual com seu jeitinho.

Durante o processo de alfabetização é importante conhecer cada criança e a poucos levar os conteúdos que vão fazendo esse pequeno ser evoluir. Saber que a cada dia é um novo dia, apesar da sala necessitar de uma rotina, mas digo aqui, que a rotina na sala de aula é uma incógnita, todo dia é dia de descoberta. Toda atividade elaborada visa lá na frente à descoberta do mundo escrito. Ver uma pessoinha desvendando, decodificando o mundo da leitura e da escrita, ver olho brilhar, o sorriso crescendo, a confiança aumentando, não tem igual. Por mais que muitos falem em educação, só sabe mesmo quem vive ali, dia a dia com o encanto da sala de aula. É uma magia sem fim. Aquela criança que muitas vezes desconfia de si mesma e outras tantas te dizem não ser capazes de aprenderem, e a você ali é aquela pessoa que faz a criança acreditar que é capaz, que é possível, que incentiva, que é possível aprender sempre a cada dia um pouquinho mais, fazer a criança perceber que conhece sim, muitas coisas sim e que no momento está passando por uma fase apreender novos conhecimentos. Nem tudo é fácil, exige muito esforço aprender, pra muitas crianças seu contato com o mundo da leitura vem a ser na escola, pois na sua casa, não tem nem se quer um livrinho de historinhas. Com o passar dos anos, acreditava que com a evolução das tecnologias, as crianças chegariam as escolas com o processo da alfabetização, quero dizer mais evoluído, porém teve sim em muitos casos, por outro lado percebi um grande abismo entre os que em acesso ao mundo letrado e daquelas que não tem.

Muitos estudiosos da educação foram vistos como Jean Piaget, Vygotsky, Decroly, Emília Ferreiro, Paulo Freire, Freinet, Maria Montessori, Wallon entre muitos outros, que fizeram parte do meu caminhar pelo ensino médio, o magistério, pedagogia, especialização, cursos de capacitação. Descobri com o passar do tempo que não é possível seguir uma maneira, ou um único pedagogo, filósofo, que precisamos ir além, buscar alternativas dia a dia, para ensinar, percebi o que era possível fazer com alguns alunos outros não tinha a mesma evolução, e que era preciso tentar outros caminhos para chegar a tecla por assim dizer que despertasse a criança para o aprendizado, digo aprendizado daquilo que a sociedade considera necessário para avançar nas conquistas futuras.

Outra coisa que me chamou muita atenção, foi a cada mudança de governo, vi por vezes ser deixado pra trás aquilo que estava sendo feito e simplesmente achar que era necessário começar tudo do zero, desconsiderado toda uma bagagem já existente, para introduzir coisas novas, trazidas de outro meio social e ser quase que imposto de goela abaixo, achando que os profissionais ali existentes, não sabiam de mais nada. Ser desacreditada daquilo que se fazia, apesar dos resultados sendo alcançados, por muitos momentos pensar em desistir e partir pra outra coisa. Lembro-me de uma vez que estava preste a mudar tudo, até de sair da educação, encontrei uma aluna que me disse: “Que lembrava de como eu tinha sido importante da vida dela”, me fez repensar e voltar ao desafio do dia a dia da educação. De tantas outras crianças, adolescentes, adultos que fui encontrando e de suas palavras de carinho. Uma das mais recentes foi de uma aluna que estava fazendo estágio do magistério e veio me dizer o quanto me queria bem, o quanto estou sendo exemplo em sua vida, não tem nada tão gratificante ao escutar palavras tão gentis ao nosso respeito. Sei que nem todos podemos agradar, nem sou querida por todos, fico aqui muitas vezes me culpando por não ter conquistado aquele aluno ou aquela aluna, que poderia ter feito mais e mais, lembro de noites de angústia procurando soluções para tal e tal situação, de chegar em casa falar e falar de dificuldades para resolver momentos difíceis. Vejo o quanto aprendi com cada desafio, aprendi muito com cada criança, aprendi a saber esperar o tempo passar porque nem tudo é pra dar certo naquele momento e que estamos sempre aprendendo, que nossas angústias afetam as crianças e que as crianças são uma bênção em nossas vidas, pois quantas vezes olham pra gente e percebem que precisamos também de ajuda, que não estamos bem e elas se compadecem e com sua energia nos eleva e nos dá energia para seguir em frente.

Jamais em nossa função de professor devemos deixar nos levar pelo sentimento de coitadinho, e não fazer nada por aquele aluno, aí está a chance de você mostrar que ela pode mudar seu caminho e pode sim, aprender, a superar seus obstáculos por mais difíceis que sejam e olhar para o futuro e se ver como quer chegar lá.

Fonte: Produzido pela professora (P6) participante da pesquisa (2020).

Quadro 12 - Carta Coletiva

Brusque, abril de 2020.

Prezadas professoras alfabetizadoras iniciantes,

É com grande alegria que estou respondendo sua carta e^P quero lhe agradecer por essa oportunidade única^{P3c}. Em 1959, com então 07 anos, iniciei minha vida escolar. Entrei no primeiro ano, sem nunca ter frequentado uma Educação Infantil, até porque na minha cidade não existia^{P1c}, mas recordo^P que a minha família sempre me incentivou para os estudos, pois boa parte da família são professores^{P3c}.

Então^P, eu cresci e a vontade de ser professora cresceu comigo^{P1c}, fiz^{P6c} o magistério e quando eu fui fazer o estágio eu comecei, na verdade, com a turma de 1º ano, e^P isso já me chamou bastante atenção, me atraiu muito^{P6}, em seguida dei^P continuidade com a Pedagogia e Pós-Graduação^{P5c}. Na^{P1e} verdade, a minha primeira experiência como professora de 1º ano foi a minha primeira experiência como professora! E^P, eu^{P1c} achava aquilo tudo mágico, estava realizada^{P1c}, foi em 1969, no Dom João Becker, no dia 16 de junho de 1969, eu estava no segundo ano do magistério, pensa... eu ia fazer 18 anos em setembro, tinha só 17 ainda! Uma menina, sem experiência nenhuma^{P1en}. Naquela^{P2c} época, os professores não tinham direito a hora atividade, era de 2ª a 6ª feira só você e os alunos, foi um início complicado, porém minha mãe que era professora me ajudou muito e conseguiu^{P2c}.

Quando comecei com o primeiro ano, me apaixonei pela alfabetização!^{P1c} No entanto, confesso que^P nunca pensei de cara pegar a alfabetização no início^{P3c} da minha carreira docente^P, lembro que^P fiquei com muito medo de não dar conta, pois teria que ensinar os alunos a ler ^{P4c}. Mas, aos poucos^P, o ano^{P3c} prosseguiu, tive^P muito sucesso e muitas realizações, ao final do ano^P, os alunos estavam lendo^{P3c} e, era^P minha primeira experiência como alfabetizadora^{P3c}. E, eu percebi, logo no início^P que^{P1c} a pessoa pra permanecer na alfabetização tem que ter paixão, tem que ter amor, dedicação, tem que ter carinho, tem que ter acolhimento dessas crianças^{P1en}.

Percebi^P também, desde cedo, a importância do trabalho em equipe na escola e diante disso, gostaria de dizer a todos os professores alfabetizadores iniciantes que vocês não devem ter vergonha^P de^{P2en} pedir ajuda pra quem sabe, Pois,^P isso^{P3en} também é fundamental, porque a gente vê assim, que tem professores que estão há mais tempo na escola, já sabem como é que é aquele aluno, qual a dificuldade daquele aluno, então não deve ter vergonha de ir lá e perguntar para^{P2en} ele^P.

Enquanto professora^{P5c}, eu também^P sempre^{P5c} pesquisei muito para fazer os meus planejamentos semanais, procurando^P ter estratégias diferenciadas^{P4en}, pois compreendo que^P o^{P3en} professor precisa estar o tempo todo estudando e^P

pesquisando^{P3e}, desse modo, eu buscava^P diversificar^{P5c} as atividades de forma a proporcionar aos alunos momentos diferenciados e desafiadores. (Quero deixar registrado aqui o quanto eu sempre amei fazer meus planos de aula, tanto é que a minha filha de tanto acompanhar esse meu trabalho em casa, hoje se tornou uma professora. Falou que adorava ver meu caderno de planejamentos, que ele era lindo e organizado e foi isso que a incentivou a ingressar também nessa carreira)^{P5c}.

Enquanto professora^P, entendia^{P5c} também que eu precisava ser amiga, que eu precisava acolher a criança com carinho, enfim, que eu precisava conquistar a confiança e a afeição de cada um^{P5c}, que eu precisava^P dar espaço para a criança falar^{P2en}, e que eu precisava^P entender^{P5c} que cada criança tem o seu tempo próprio para aprender^{P5c}. Sendo assim, aprendi que devemos respeitar^P a^{P2c} cada um e o que posso repassar é que, com toda essa experiência na alfabetização e letramento, sempre peço fé e esperança para receber o novo, as novas crianças, novas histórias de vida^{P2c}.

Como professora alfabetizadora^P posso ^{P5c}garantir que é um trabalho árduo, de muita responsabilidade, um trabalho que exige de nós professores muitas pesquisas, muitos estudos e muita reflexão das nossas ações. Mas posso dizer também que é um trabalho compensador, só o fato de poder estar contribuindo no processo de aprendizagem das crianças já é um privilégio. Ver as descobertas, as primeiras leituras, as primeiras escritas e todo o caminho que elas percorrem é muito gratificante^{P5c}.

Na minha^{P1c} trajetória profissional, enquanto professora alfabetizadora, posso afirmar^{P1c} que^P descobri^{P6c}, com o passar do tempo, que não é possível seguir uma maneira para alfabetizar, ou um único pedagogo, filósofo... que precisamos ir além, buscar alternativas no dia a dia para ensinar. Percebi que o que era possível fazer com alguns alunos, outros não tinham a mesma evolução, e que era preciso tentar outros caminhos para chegar “a tecla”, por assim dizer, que despertasse a criança para o aprendizado^{P6c}.

Além disso, enquanto professora^P, eu^{P5c} procurava me espelhar em meus professores, nas boas ações por eles praticadas, porém evitava fazer as mesmas coisas que eu tinha a convicção de não serem corretas, como é o caso de não dar voz e vez para o aluno, causando em muitas situações medo e insegurança^{P5c}.

Entre as experiências vivenciadas por mim em minha trajetória docente enquanto professora alfabetizadora, gostaria de lhe dizer, ainda,^P que os^{P3c} anos me deram muitas experiências e conhecimento no dia a dia^{P3c}. Vejo^{P6} o quanto aprendi com cada desafio, aprendi muito com cada criança, aprendi a saber esperar o tempo passar porque nem tudo é para dar certo naquele momento e que estamos sempre aprendendo, que nossas angústias afetam as crianças e que as crianças são uma bênção em nossas vidas, pois quantas vezes olham pra gente e percebem que precisamos também de ajuda, que não estamos bem e

elas se compadecem e com sua energia nos elevam e nos dão energia para seguir em frente^{P6c}.

Do mesmo modo, ao longo dos anos os desafios foram muitos, pois^P nem^{P6c} tudo é fácil, exige muito esforço aprender, para muitas crianças seu primeiro contato com o mundo da leitura vem a ser na escola, pois na sua casa não tem nem sequer um livrinho de historinhas^{P6c}. Nesse meu percurso, reflito, portanto, que ser professor alfabetizador^P é algo que exige muita dedicação e amor pela alfabetização^{P3c}.

Neste processo, o que contribuiu também^P foram as formações continuadas realizadas, nas quais^P fui^{P5c} adquirindo mais experiências e assim me tornando mais segura e confiante no meu trabalho. A primeira mudança adotada foi organizar um ambiente rico, lúdico e interessante com materiais visuais e manipulativos, de modo a atender as diferenças de aprendizagens existentes na sala de aula^{P5c}. Com^{P6c} o passar dos anos, eu^P acreditava^{P6c} também que com a evolução das tecnologias, as crianças chegariam às escolas com o processo da alfabetização, quero dizer mais evoluído, porém teve sim em muitos casos, por outro lado percebi um grande abismo entre os que têm acesso ao mundo letrado e daquelas que não têm^{P6c}.

Para finalizar, gostaria de lhe dizer que já foram^P muitos anos trabalhando como alfabetizadora e o^{P4c} que mais me emociona é quando encontro meus alunos homens e mulheres feitas, trazendo seus filhos pequenos para eu alfabetizar e falam “filho, esta foi a professora que me ensinou a ler”^{P4c}.

Eu^{P1c} sempre falo que alfabetizar é difícil, é cansativo, precisa de muita dedicação e muito amor!^{P1c} Não existe receita pronta^{P6en}. O professor^{P5c} que está dentro de uma sala de aula sabe que é necessário um misto de saberes para desenvolver seu ofício, para isso ele precisa sim buscar conhecimentos, participar de formações continuadas e principalmente participar de diálogos entre os professores sobre suas práticas, pois^P, por mais que muitos falem em educação, só sabe mesmo quem vive ali, dia a dia com o encanto da sala de aula. É uma magia sem fim^{P6c} e ^{P5c}essa troca constante de saberes consolida a prática do professor durante a sua trajetória profissional^{P5c}. É nessas trocas que compartilhamos dúvidas, anseios, avanços e até permitimos uma maior reflexão sobre a nossa prática pedagógica e se preciso for, mudar nossas ações, oferecendo ao nosso aluno meios e possibilidades para a construção de uma aprendizagem significativa^{P5c}.

Quero^{P2c} que quem esteja lendo essa carta nunca desanime, pois cada rostinho, cada sorriso, cada palavra lida é um avanço desses pequenos, que hoje já estão homens e mulheres formados e cheios de vida e que quando me veem, lembram daquela professora que lhes ensinou a ler e escrever^{P2c}... compreendo que^P, apesar^{P3c} de muitos obstáculos que enfrentamos na educação, temos que ter muita determinação em tudo que fizermos, buscando sempre o conhecimento para nós e para nossos alunos^{P3c}, isso^{P2c} é e faz parte da minha

vida... tenho orgulho de ter sido a professora que sempre fui e sou até hoje^{P2c}, pois o meu ^{P4en} maior prazer é ver e escutar meus alunos lendo para mim^{P4e}.

Com sinceras saudações,
Professoras alfabetizadoras experientes.

P.S.: Compilamos esta carta coletiva com fragmentos das cartas individuais e entrevistas narrativas das professoras alfabetizadoras envolvidas nesta pesquisa.

Fonte: Carta compilada pelas autoras (2020).

Ressaltamos que alguns apontamentos estavam implícitos nas narrativas das professoras, sendo necessária uma análise criteriosa e minuciosa dos dados com vistas a atender os objetivos aqui já expostos.

Nas próximas seções, são apresentadas as três categorias *a priori* provenientes dos três objetivos específicos desta pesquisa e para cada categoria *a priori* são apresentadas as categorias emergentes provenientes das unidades de sentido, oriundas da interlocução empírica, teórica e das nossas interpretações subjetivas.

Iniciaremos com a categoria intitulada “Identidade profissional docente: desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras. Por meio dessa categoria *a priori*, surgiram três categorias emergentes que serão desveladas a seguir.

5.1 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Por isso quando pareço não concordar comigo,
Reparem bem para mim:
Se estava virado para a direita,
Voltei-me agora para a esquerda,
Mas sou sempre eu, assente sobre os mesmos pés –
O mesmo sempre, graças ao céu e à terra
E aos meus olhos e ouvidos atentos
E à minha clara simplicidade de alma...
Fernando Pessoa (1888-1935).

Estimadas professoras alfabetizadoras,

A presente categoria *a priori* proveniente do primeiro objetivo específico desta pesquisa suscitou em três categorias emergentes que serão elucidadas na presente seção. Refletimos que, assim como Fernando Pessoa, na nossa experiência profissional docente, em muitos momentos, *olhamos para os diferentes lados*, os diferentes caminhos, as distintas possibilidades ao exercer a docência.

Desse modo, a seguir compartilhamos reflexões provenientes das narrativas das professoras alfabetizadoras experientes. Reflexões que dizem respeito à constituição identitária e ao desenvolvimento profissional das participantes da pesquisa e, por que não dizer, compartilhamos também algumas inquietações narradas pelas professoras...

5.1.1 O desejo de ser professora surgiu...

“Já na infância^{Plen}”. Vaillant e Marcelo García (2015), ao dialogarem acerca das etapas do desenvolvimento profissional docente, observam no livro “El ABC y D de LA Formación Docente” que a primeira fase, caracterizada por “A – de Antecedentes”, é a fase em que os saberes provenientes da vida

escolar dos licenciandos podem estar implícitos ou explícitos em sua maneira de lecionar. Essa reflexão esteve presente nas narrativas das participantes, pois observamos que, para todas, o desejo de ser professora surgiu ainda na infância; foi influenciado pelo contexto em que viviam; pela maneira de lecionar de algum professor que deixou marcas positivas ou por influência de familiares que, educadores ou não, vislumbravam na educação a porta de entrada para um futuro promissor.

Na narrativa da professora Nice^{P1en}, identificamos seu desejo pela docência desde muito cedo, quando expõe que sua vontade de ser professora:

Surgiu já na infância, porque quando a gente brincava de escolinha eu sempre era a professora. E eu lembro que as minhas irmãs mais novas, hoje elas ainda dizem que eu é que alfabetizei elas. Então, eu acho que é uma coisa que estava em mim já, eu sem perceber, eu sempre escolhia, eu sempre queria o 1º ano.

Do mesmo modo, Claudia^{P2en} narra que seu contato com o magistério e com a educação foi, desde pequena, inspirado por sua mãe, pois ela:

Trabalhava em outra cidade, então ela fazia os planejamentos sempre sábado e domingo, e estávamos em casa, e eu sempre, sempre estava em contato com os livros dela e lendo, tanto que eu entrei na época no 1º ano e já sabia ler tudo, escrevia tudo.

Igualmente, a professora Rute^{P4C} revela: “meu sonho de ser professora sempre foi desde criança”. E, a professora Gésica^{P3C} exprime: “a minha família sempre me incentivou para os estudos, pois boa parte da família são professores”.

Cilene^{P5C}, ao rememorar seu desejo por ser professora, relata que:

Para falar de minha trajetória na área da educação tenho que falar da Sra. Eunice, minha mãe. Uma mulher que frequentou a escola até o quarto ano, indo todos os dias para a escola de pés descalços e bolsa feita com sacos de trigo onde carregava seu material escolar. Ela queria ter a oportunidade de

estudar e ser professora, mas seu sonho foi interrompido tendo que trabalhar na roça com seus pais para ajudar no sustento da família. Ela não realizou o seu grande sonho, mas sempre transmitia para nós filhos, como ela amava e como era importante estudar. Foi através do seu incentivo que eu decidi fazer o Magistério e em seguida dar continuidade com a Pedagogia e Pós-Graduação.

Do mesmo modo, a professora Claudinice^{P6en} rememora o incentivo vindo de seu pai para que fosse professora, quando narra: “meu pai, na verdade, sempre incentivou a gente a estudar né [...] eu acho que eu devo essa minha escolha ao meu pai, meu pai que incentivou!”

O incentivo do pai para que a filha fosse professora^{P6en}, a vontade de ser professora desde a infância revelada nas narrativas de Nice^{P1e} e Rute^{P4C} ou, ainda, Claudia^{P2en} e Cilene^{P5C} inspiradas em seguir a docência pelo incentivo de suas mães encontram respaldo em Marcelo García (2009b, p. 110), quando evidencia que uma das características da sociedade em que vivemos tem relação com o fato de que o conhecimento é um dos principais valores de seus cidadãos e os professores são importantes nesse processo,

[...] importantes para melhorar a qualidade da educação que as escolas e os estabelecimentos de ensino realizam cotidianamente. Importantes, em última análise, como uma profissão necessária e imprescindível para a sociedade do conhecimento.

Após as narrativas das professoras alfabetizadoras acerca da escolha pela profissão docente, a primeira autora revela que assim como elas, o desejo de ser professora esteve presente desde a infância, inclusive, rememora que uma das suas brincadeiras preferidas da infância sempre foi “escolinha”. Desde criança adorava ensinar seu irmão, pois quando ela ingressou, à época, na denominada 2ª série do Ensino Fundamental I., ele havia entrado na 1ª série e ela adorava ser a sua professora e ensinar-lhe o alfabeto. Em casa, tinham um quadro, giz, muitos livros e uma imensa vontade de aprender cada dia mais. Ao mesmo tempo, relembra que sempre teve o incentivo dos seus familiares,

especialmente de sua mãe, para seguir nessa belíssima profissão que é ser professora!

Para dar continuidade a este diálogo, a próxima categoria emergente retrata o início da trajetória das professoras na profissão e, mais especificamente, o início das participantes da pesquisa na alfabetização.

5.1.2 Arrumei meu primeiro trabalho na educação como alfabetizadora, e agora?

Esta categoria inicia com a narrativa da alfabetizadora Gésica^{P3c}, quando ela discorre sobre seu primeiro trabalho na alfabetização como professora regente. A professora, ao compartilhar suas experiências, rememora:

Nunca pensei de cara pegar a alfabetização no início. Então, pensei: vou, pois, todos nós somos capazes e podemos aprender. Para minha surpresa maior, encontrei minha professora de 4ª série, me esperando para me ajudar, pois ia substituir ela até o final do ano. Sem experiência, minha professora Odete ficou um mês me dando todo o apoio e suporte para que as crianças conseguissem ir ao ritmo do conhecimento e assim o ano prosseguiu, foi grande sucesso e muitas realizações aquele ano, os alunos lendo, minha primeira experiência e uma professora nota 10, passando todo seu conhecimento, foi a experiência melhor que eu tive e nunca irei esquecer.

Na carta da Gésica^{P3c}, fica evidente a contribuição do apoio inicial fornecido pela professora alfabetizadora experiente. Nessa direção, a narrativa vai ao encontro dos dizeres de Vaillant e Marcelo García (2012), ao discorrerem que, independentemente do programa de formação inicial que tenham cursado, há algumas coisas que só podem ser aprendidas na prática, caracterizada como uma descoberta, sobrevivência, adaptação, aprendizagem e transição de estudante para professor.

Para os autores supracitados essa etapa é denominada “C – de Começo”. Ela caracteriza os primeiros anos de vida profissional do docente. Nesse período importante de aprender a ensinar, os docentes formados ingressam nas escolas como professores

iniciantes e é um momento em que se deveria incluir medidas de apoio e supervisão, além de uma avaliação formal para certificar a obtenção de habilidades, pois, sem elas, os docentes não poderiam dar início à sua carreira.

Vaillant e Marcelo García (2012) observam que essa fase geralmente é marcada por dúvidas, inseguranças e ansiedade, vez que os professores estão sendo introduzidos à prática, mas que, em geral, é um período de solidão para os docentes iniciantes.

Huberman (2000) afere que a entrada na carreira (1-3 anos) caracteriza-se como a primeira etapa do ciclo de vida profissional docente e é a confrontação inicial com a complexidade da profissão. Em compensação, o aspecto da “descoberta” traduz a euforia inicial, a experimentação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos), por se sentir pertencente a um determinado grupo profissional.

Com muita frequência, a literatura empírica indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro. Mas verifica-se, igualmente, a existência de perfis com uma só destas componentes (a sobrevivência ou a descoberta) impondo-se como dominante, ou de perfis com outras características: a indiferença ou o quanto-pior-melhor (aqueles que escolhem a profissão a contragosto ou provisoriamente), a serenidade (aqueles que têm já muita experiência), a frustração (aqueles que se apresentam com um caderno de encargos ingrato ou inadequado, tendo em atenção à formação ou a motivação iniciais) (HUBERMAN, 2000, p. 39).

Para o autor, podem ser consideradas como exemplo as sequências ditas “de exploração” e “de estabilização”, que talvez se verificam no início de uma carreira. A exploração consiste em fazer uma opção temporária, em proceder a uma investigação das imediações da profissão, conhecendo um ou mais papéis. Se esta fase for positiva, passa-se a uma fase de “estabilização¹³” ou de compromisso, na qual as pessoas centram a sua atenção no domínio

¹³ Passada a fase de entrada na carreira (1-3 anos), há a fase de estabilização (4-6) anos. Todavia, as professoras participantes desta pesquisa já passaram dessa fase.

das características do seu trabalho, na procura de focalizar sua atenção a uma especialização, ou na aquisição de um caderno de responsabilidades e de condições de trabalho satisfatórias e, em muitos casos, na tentativa de exercer papéis e responsabilidades de maior importância ou prestígio, ou que possibilitem maiores lucros (HUBERMAN, 2000).

Nesse sentido, considerando as especificidades do início da profissão, Marcelo García e Vaillant (2017) denotam que as políticas de desenvolvimento profissional dos professores precisam prover especial atenção aos dispositivos de suporte para quem inicia no ensino. Essas políticas ainda são rudimentares na América Latina, onde sistemas, planos e programas institucionalizados são insuficientes. Nas últimas duas décadas, tais programas se concentraram em promover o relacionamento entre um professor mentor e um iniciante, e os resultados das pesquisas têm indicado que esse apoio e acompanhamento fazem os professores iniciantes não abandonarem a profissão.

Observamos, todavia, que no Brasil não há “programas de inserção” em nível de governo que atenda a todos os professores iniciantes. O que existe são “programas de indução” à profissão como, por exemplo, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid, o Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional PROESDE – Licenciatura, e o Programa Residência Pedagógica, mas eles não atendem todos os licenciandos do país. Entretanto, Marcelo García e Vaillant (2017), com relação ao Pibid, expõem que esse apresenta pontos em comum com os Programas de inserção, pois prepara para lecionar na educação pública.

Cabe destacar, ainda, que, embora os programas mencionados sejam imprescindíveis para inserir as docentes em formação inicial nas escolas públicas, eles não suprem a necessidade de todos os licenciandos. Isso porque não são políticas de governo nacional para todos, mas a participação ocorre por meio de processos seletivos com determinado número de vagas, nas instituições de

ensino superior que fizeram sua adesão junto à CAPES¹⁴ e ao MEC¹⁵. Desse modo, nem todos os licenciandos terão um professor experiente para orientá-los no início de sua trajetória profissional, ao contrário de alguns países, conforme observado por Vaillant e Marcelo García (2012).

Gésica^{P3en}, dando continuidade à sua narrativa, revela que no início da sua trajetória profissional com a professora Odete: “eu não tinha conhecimento nenhum! E ali, ela foi me ajudando, explicando [...] de uma forma bem dinâmica [...] foi assim, essa trajetória profissional foi assim marcante, porque não existe isso né!”

Desse modo, ao ingressar na escola e perceber que iria substituir a professora Odete, que havia sido sua professora na escola, Gésica^{P3en} sentiu-se mais tranquila para, posteriormente, assumir a turma na posição de regente de classe.

Vaillant e Marcelo García (2012) aferem que o período de inserção no ensino representa um ritual que permite transmitir a cultura docente ao professor iniciante. São os conhecimentos, os modelos e os valores provenientes do ofício que contribuirão para integrar a cultura na personalidade do próprio docente, assim como a sua adaptação ao ambiente social em que efetiva sua atividade docente. Tal adaptação pode ser fácil quando o ambiente sociocultural coincide com as características do docente iniciante.

Logo, ficou visível, por meio da narrativa de Gésica^{P3c}, que ao encontrar um rosto familiar ao ingressar na escola e ter sua primeira experiência como professora regente, passou a se sentir mais integrada na própria cultura profissional docente e a adaptação ocorreu mais tranquilamente. Como ela afirma, “minha primeira experiência e uma professora nota 10, passando todo seu conhecimento, foi a experiência melhor que eu tive e nunca irei esquecer.”

Gésica^{P3en} relembra, ainda, sua vivência enquanto alfabetizadora iniciante e narra que geralmente “não existe ninguém pra te ajudar! Eles te dão uma orientação né [...], eles te ajudam, a coordenação te

¹⁴ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

¹⁵ Ministério da Educação.

ajuda e tudo, mas ela não fica ali do teu lado e isso marcou!”. Do mesmo modo, a professora Claudia^{P2en} conta:

O que eu recordo assim, o que me deixava aflita na época é que eu não tinha ajuda de ninguém [...]. No ano de 1996 iniciei minha carreira docente, quando minha mãe se aposentou e com apenas 19 anos fiquei em seu lugar como professora ACT [...], foi um início complicado, porém minha mãe me ajudou muito e consegui.

Igualmente, a professora Nice^{P1en}, ao relembrar o seu percurso inicial na docência em 1969, evoca os desafios do início da profissão, quando narra:

Eu não sabia, não tinha noção do que iria encontrar, sabe... e naquela época não tinha assim o apoio pedagógico como a gente tem hoje né, que hoje tem coordenadores, os diretores também são mais... naquela época o diretor era só para dar ordem, só pra cuidar da disciplina, praticamente né, e do burocrático. Hoje não, hoje nós temos uma equipe pedagógica que dá apoio para os professores e principalmente para os que estão começando.

Nos relatos das professoras Gésica^{P3en} e Nice^{P1en}, é possível perceber a atribuição da gestão escolar e coordenação pedagógica no acolhimento dos professores, especialmente, dos professores iniciantes. Já a professora Claudia^{P2en} relata a falta de acolhimento em seu processo de inserção na profissão, mas, em contrapartida, reconhece o auxílio de sua mãe que, na condição de professora aposentada, a auxiliava e inspirava a prosseguir na profissão. Marcelo García (2009b) relata que esse acolhimento se torna imprescindível, sobretudo nos primeiros anos da docência em que os desafios são inúmeros. Inclusive, um dos motivos que levam os professores iniciantes a abandonarem a profissão é a falta de apoio no início da carreira.

A Professora Rute^{P4en} igualmente reconhece que “ao iniciar tudo é mais difícil [...]. No início já foi a experiência com 1ª e 2ª série. Já tive que enfrentar logo os 1ºs. Isso já foi marcante [...].

Vaillant e Marcelo García (2015) também observam que algumas fragilidades encontradas nos cursos de licenciatura

podem dificultar o conhecimento do conteúdo pedagógico no início da docência. Os currículos engessados contribuem para a existência de lacunas quando relacionados à teoria vivenciada na universidade e a prática que ocorre na sala de aula da Educação Básica. Sendo assim, universidade e escola devem dialogar para que a formação inicial docente “fale a linguagem da prática”, mas não uma prática ancorada na mera transmissão; uma prática profissional comprometida com a ideia de que somos trabalhadores do conhecimento.

Já a professora Cilene^{P5c} iniciou no ofício de professora no dia 19 de outubro de 1987. Ao narrar seu percurso, descreve: “fiquei durante um ano com o Pré-Escolar no CEI¹⁶ em uma creche municipal. No ano seguinte, assumi uma turma de 1º ano, vindo a encerrar minha carreira em 2016¹⁷, sempre atuando com séries iniciais.”

Para a professora Claudinice^{P6c}, desde cedo a alfabetização lhe chamou atenção: “quando fiz o magistério, meu estágio foi numa turma de primeira série, que me levou ao encanto de ver cada criança descobrir a leitura, descobrir o som das letrinhas [...]”.

Diante das narrativas das professoras, a primeira autora reflete que, assim como foi apresentado por elas, seu início na alfabetização foi marcado por um misto de desafios, dúvidas, insegurança e ansiedade, por estar finalmente tendo a “sua sala de aula”, como sinaliza Huberman (2000). Diferente das narrativas das professoras Gélica^{P3c}, Rute^{P4en} e Nice^{P1en}, ela já ansiava por iniciar como professora regente de classe em uma turma de alfabetização. Porém, reforça que os desafios foram vários, mas as dificuldades foram amenizadas justamente por ter tido a possibilidade de aprender com as professoras mais experientes enquanto ainda cursava licenciatura em Pedagogia. Além disso, reflete que ser bolsista do Pibid possibilitou sua inserção na profissão desde o

¹⁶ Centro de Educação Infantil. Hoje, no mesmo município utiliza-se o termo: Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI).

¹⁷ Reiteramos que a professora Cilene é aposentada, mas que no momento da realização da pesquisa estava trabalhando 40h semanais como coordenadora pedagógica.

início da graduação, contribuindo para sanar as dificuldades comumente encontradas no início da carreira docente.

Na categoria de análise a seguir, descreveremos como as professoras alfabetizadoras se sentem atualmente em suas carreiras.

5.1.3 Percebo que a cada ano que passa, sinto-me mais segura e sábia!

Esta categoria de análise inicia com a narrativa da Professora Claudia^{P2c}, que descreve: “percebo que a cada ano que passa, sinto-me mais segura e sábia do que fazer com relação à aprendizagem dos alunos e com relação à família, como conquistá-los e fazer deles meus aliados nesse processo.”

Gésica^{P3en} ao relatar como se sentia nesse momento de sua carreira profissional, após anos de experiência na docência, revela:

A nível profissional, é uma etapa grande né, é uma etapa que foi muito assim, conquistada, é assim no auge... nem sei se é no auge né, mas é assim, uma etapa que às vezes... a gente sempre tem que estar buscando conhecimento [...], porque, claro... você carrega uma boa bagagem até hoje né, de conhecimento, de formações, mas assim, a gente sempre está à procura do conhecimento, acho que nunca, nunca, estamos em etapa... mas, se for pra ver antes, que a gente sai de uma etapa bem leve né, da faculdade... [...]. São etapas que você tem que passar, porque se você não passar por essas etapas eu acredito que aí não tem muito sentido... então, são etapas pra você ir adquirindo o conhecimento pra você, ao longo do tempo, na sua carreira”.

Compartilhamos com vocês, leitoras, professoras alfabetizadoras, que as professoras Claudia^{P2} e Gésica^{P3} se encontram na fase de diversificação na carreira docente, compreendida por Huberman (2000) como a fase que vai dos 7 aos 25 anos. O autor observa como tendência que, nesse momento, os docentes já possuem muitas experiências pessoais e com frequência passam a diversificar o seu material didático, seu planejamento, os modos de avaliação, a forma de organizar a sala de aula e os alunos, por exemplo. Os professores, nesta fase das suas carreiras, seriam,

assim, os mais motivados, dinâmicos e empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma que surgem nas escolas.

Passada a fase de diversificação, os docentes deparam-se com a fase de serenidade e distanciamento afetivo (25-35 anos). Observamos que as professoras, Rute^{P4}, Claudinice^{P6} e Cilene^{P5} encontram-se nessa fase da carreira docente.

Para Huberman (2000), nesse período da carreira, muitos professores podem se lamentar por situações que agora já não lhes condizem mais, podem sentir-se menos ativos. Em contrapartida, estes professores evocam uma “grande serenidade” em situação de sala de aula, conseguindo apresentar-se menos sensíveis ou menos vulneráveis às avaliações dos outros, como seus colegas e diretores. Passam a aceitar-se como são e “em termos de alguma aproximação, podemos dizer que o nível de ambição desce, o que faz baixar igualmente o nível de investimento, enquanto a sensação de confiança e serenidade aumentam” (HUBERMAN, 2000, p. 44). Ainda nessa mesma fase, há um período denominado de conservantismo e lamentações. É como se passasse da etapa de serenidade para a fase do conservantismo, momento em que alguns professores queixam-se dos alunos, da indisciplina e até mesmo do sistema de ensino, das políticas educacionais que não são claras e definidas.

Marcelo García (2010) observa que os professores experientes notam e identificam as características de problemas e situações que podem escapar à atenção dos iniciantes. O conhecimento dos professores experientes perpassa o conhecimento do conteúdo, que parece ser um sinal de identidade e de reconhecimento social. Mas o autor salienta que, para ensinar, o conhecimento da matéria não é suficiente para a qualidade do ensino. “Existem outros tipos de conhecimentos que também são importantes: o conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina), de si mesmo e também de como se ensina” (MARCELO GARCÍA, 2010, p. 28).

Observamos que esse sentimento de serenidade e confiança, atrelado ao conhecimento do conteúdo, do contexto, de si mesmo e de como se ensina, se fez presente nas narrativas das professoras

Rute^{P4}, Claudinice^{P6} e Cilene^{P5}. Essa^{P5c}, que se aposentou recentemente, narra:

Com o passar dos anos e também com as formações contínuas realizadas, fui adquirindo mais experiências e assim me tornando mais segura e confiante no meu trabalho. A primeira mudança adotada foi organizar um ambiente rico, lúdico e interessante com materiais visuais e manipulativos, de modo a atender as diferenças de aprendizagens existentes na sala de aula. Passei a utilizar materiais concretos, textos diversos, fichas de leitura... possibilitando para a criança o contato com os mais variados materiais.

Já a professora Rute^{P4en}, ao narrar como se sente nesse momento de sua carreira, expõe:

Acho que ainda não sei tudo, cada ano quando começa você recebe uma caixinha de surpresa. E aí irei trabalhar com minhas pedrinhas preciosas, umas tenho que lixar muito, outras só um pouquinho. Mas com certeza, cada ano entro mais determinada para conseguir o meu objetivo com todos [...]. E para falar de mim, você pode perguntar para qualquer aluno ou com a família quem é a Prô Rute! Agora vou falar do meu sonho que era fazer Mestrado em Educação. Para aproveitar e fazer uma reciclagem em mim e aprimorar ainda mais a professora Rute. Porque, nunca sabemos tudo e trabalhando na educação, todo ano recebemos uma caixinha com muitas surpresas [...]. Ficaria grata se ainda conseguisse realizar o mestrado e dar continuidade para ajudar cada vez mais novas crianças que encontrasse no meu caminho como alfabetizador.

Ao observar os relatos da professora Rute^{P4en}, que possui 28 anos de docência, dos quais 16 anos foram dedicados à alfabetização, é visível a “serenidade” (25-35 anos), mencionada por Huberman (2000), comumente observada nessa fase da carreira docente. No entanto, reiterando o exposto pelo autor, nessa fase do ciclo profissional os professores passam a aceitar-se como são e “em termos de alguma aproximação, poderá dizer-se que o nível de ambição desce, o que faz baixar igualmente o nível de investimento, enquanto a sensação de confiança e serenidade aumentam” (HUBERMAN, 2000, p. 44).

Nesse sentido, observamos que o desejo da professora^{P4} por fazer Mestrado em Educação vai na contramão do desinvestimento

observado por Huberman (2000). Todavia, são notórias a serenidade e a aceitação presentes em sua narrativa. Cabe destacar, ainda, que Huberman (2000, p. 37), com relação ao ciclo de vida profissional dos professores, já advertiu que “isto não quer dizer que tais sequências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas”. Em sua narrativa^{P4}, fica visível a necessidade de um desenvolvimento profissional contínuo. Esse perpassa toda a trajetória docente, pois enquanto professora experiente, reconhece com humildade, comprometimento e paixão pela educação: “acho que ainda não sei tudo^{P4en}”.

Em sua carta, a professora Claudinice^{P6c} escreve suas experiências enquanto docente e expõe sua paixão pela alfabetização, demonstrando também um sentimento de serenidade, quando revela:

Com o passar dos anos, vi quanto a alfabetização me emocionava, tive oportunidades diversas de fazer outras funções na escola, agora nenhuma com a mesma emoção da alfabetização. A cada experiência em outra função, tinha mais certeza que nasci para alfabetizar e lá eu voltava à função de professora alfabetizadora.

Com relação ao período de conservantismo e lamentações (25-35 anos), a professora^{P6c} escreve que os desafios vivenciados na profissão foram vários, mas rememora algo que muito a incomodou:

A cada mudança de governo, vi por vezes ser deixado para trás aquilo que estava sendo feito e simplesmente achar que era necessário começar tudo do zero, desconsiderando toda uma bagagem já existente, para introduzir coisas novas, trazidas de outro meio social e ser quase que imposto de goela abaixo, achando que os profissionais ali existentes, não sabiam de mais nada. Ser desacreditada daquilo que se fazia, apesar dos resultados sendo alcançados, por muitos momentos pensar em desistir e partir para outra coisa [...].

Nóvoa (2009, p. 21), nesse sentido, verifica que “nada será conseguido se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores”.

Conseqüentemente, o autor explica ainda que é preciso superar a ausência da voz dos professores nos debates públicos, pois é necessário que os docentes aprendam a se comunicar com o público, a ter uma voz pública, a conquistar a sociedade para o trabalho educativo e a comunicar para fora da escola.

Já, ao relembrar seu percurso enquanto professora alfabetizadora, Nice^{P1en}, que é a professora participante desta pesquisa com mais tempo de experiência exercendo a docência, no momento da entrevista possuía 51 anos de serviço na educação, desses, entre 15 e 20¹⁸ anos foram dedicados à alfabetização.

De acordo com o ciclo de vida profissional docente exposto por Huberman (2000), Nice^{P1en} encontra-se mais próxima à última fase do ciclo, denominada de desinvestimento (35-40 anos), no qual há um fenômeno de recuo e de interiorização pessoal. Na verdade, por estar aposentada e continuar exercendo a docência naquele momento, a professora já havia passado desse período. O autor afere que, em geral, nessa fase as pessoas libertam-se progressivamente, sem se lamentarem, para consagrar mais tempo a si próprias e aos seus interesses. É um momento de maior carga filosófica e reflexão social (HUBERMAN, 2000).

Na narrativa da professora, a primeira autora reflete que essa reflexão filosófica se fez presente em muitos momentos durante a entrevista com Nice^{P1}, na qual a mesma demonstrou também muita serenidade, paixão e um sentimento de realização por estar no final de sua carreira docente e ver tudo que havia conquistado até o momento¹⁹.

Ao falar como se sentia ao final da sua carreira, ela revela:

¹⁸ No momento da entrevista, a professora não soube dizer com precisão o seu tempo na alfabetização, informando que estava entre 15 e 20 anos.

¹⁹ Inclusive, no quadro de número 9, em “Carta complementar”, intitulada: Discurso em comemoração aos 50 anos de docência da Professora Nice (P1), ela escreve com orgulho e satisfação o percurso realizado e a homenagem que recebeu da Câmara de Vereadores do município, na ocasião em que completou 50 anos de magistério.

Eu fui aprendendo a ser professora alfabetizadora com os erros e com os acertos, porque ah: tentava de um jeito e se não dava [...], e fui aprendendo mesmo na prática, e fui aprendendo e cada vez me apaixonando mais! [...]. Foram muitas experiências, mas cada uma delas valeu, cada uma delas me fez crescer mais, me fez aprender e ver que a gente não sabe tudo, a gente sempre aprende, então a gente vê que a gente não sabe tudo.

Desse modo, evidenciamos nos relatos da professora^{P1en} um processo reflexivo atrelado ao valor da experiência adquirida com os anos. Marcelo García (2010), nessa perspectiva, sinaliza que a competência profissional do professor experiente não é conseguida através do mero transcorrer dos anos, mas sim quando existe a reflexão por parte do professor.

Nesse sentido, a primeira autora compartilha que em sua própria experiência, na condição de professora iniciante, observa que no seu terceiro ano como professora regente de classe já se sentia mais confiante em sala de aula, diferente do sentimento vivenciado no primeiro ano da docência. Contudo, reconhece que os desafios ainda eram vários e o seu desejo sempre foi prosseguir estudando, refletindo e pesquisando, pois, para ela, “parar nunca foi e nunca será uma opção.”

Na sequência, elucidaremos acerca do desenvolvimento profissional docente. E, nas narrativas das professoras participantes, poderão ser observadas as marcas positivas e negativas vivenciadas ao longo de suas carreiras. A presente seção encontra-se subdividida em cinco categorias emergentes.

5.2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: MARCAS POSITIVAS E NEGATIVAS AO LONGO DA CARREIRA

O essencial é saber ver,
Saber ver sem estar a pensar,
Saber ver quando se vê,
E nem pensar quando se vê
Nem ver aquilo que pensa.
Mas isso (tristes de nós que trazemos a alma vestida!),
Isso exige um estudo profundo
Uma aprendizagem de desaprender...
Fernando Pessoa (1888-1935).

Estimadas professoras alfabetizadoras,

A presente categoria *a priori* proveniente do segundo objetivo específico desta pesquisa suscitou em cinco categorias emergentes de análise, que serão elucidadas na presente seção. Três apresentam as marcas positivas, e as outras duas as marcas negativas vivenciadas pelas professoras alfabetizadoras durante suas trajetórias docentes. Vaillant e Marcelo García (2012) observam que o desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo que ocorre durante toda a trajetória profissional do professor, pois estamos longe da época em que se pensava que os conhecimentos obtidos na formação inicial, juntamente com o valor da experiência como fonte de aprendizado na prática, poderiam ser suficientes para concretizar o trabalho docente.

Desse modo, no decorrer da análise dos dados da presente seção, poderão ser observados, nas narrativas das professoras participantes, percursos desse desenvolvimento profissional docente, bem como as marcas positivas e negativas vivenciadas ao longo da profissão. Contudo, as marcas positivas seriam as vivências e/ou experiências, os prazeres, as alegrias, os sucessos e os momentos bem-sucedidos que as professoras alfabetizadoras vivenciaram no decorrer de suas trajetórias. E as marcas negativas

representam o oposto, ou seja, as vivências e/ou experiências negativas e dificuldades vivenciadas na profissão de alfabetizadora.

Observamos que por se tratar de histórias de vida, cada professora possui uma biografia singular e, portanto, *“um saber ver”* que perpassa seu desenvolvimento profissional docente. Deste modo, em algumas categorias emergentes poderão ser observadas narrativas de apenas algumas professoras, além disso, salientamos que os dados da pesquisa emergiram da escrita da carta pessoal e entrevista narrativa que não implicou na utilização de um roteiro com perguntas pré-estabelecidas e ordenadas, mas foram emergindo de um diálogo que perpassa as narrativas de formação das professoras participantes da pesquisa.

5.2.1 Marcas positivas na relação com as crianças: o meu maior prazer é ver e escutar meus alunos lendo para mim

Nesta categoria de análise, narraremos a respeito das marcas positivas que as professoras alfabetizadoras revelaram vivenciar na profissão. Primeiramente, observamos que essas marcas permearam as narrativas de todas as seis professoras alfabetizadoras. Tais marcas foram expostas por elas como *“as maiores alegrias”* vivenciadas na profissão, destacando-se: a aprendizagem e desenvolvimento das crianças diante das atividades propostas e conseqüentemente quando elas começam a ler e a escrever.

Desse modo, iniciamos esta categoria com a narrativa da professora Rute^{P4en}, quando ela exprime: *“o meu maior prazer é ver e escutar meus alunos lendo para mim”*. Do mesmo modo, para a professora Claudinice^{P6en}:

O meu maior prazer é a criança conseguir ler, a criança conseguir escrever né, perceber que ela já está conseguindo, na verdade eu quero dizer assim: que ela já está percebendo que ela consegue ler, que ela já consegue escrever, que ela é capaz, capaz!

Nice^{P1en} igualmente observa que a sua maior alegria

É quando chega... nem precisa chegar ao final do ano, mas a gente diz final do ano, a maioria pelo menos já está lendo [...]. Mas, quando, de repente, lá no meio tu vê que uma criança está lendo [...] então, esse momento, é o momento mágico! Todos os momentos que você descobre que a criança está conseguindo ler, está alfabetizada, é um momento mágico [...], é vitória! Cada criança que se alfabetiza, é uma vitória para o professor alfabetizador.

Claudia^{P2en}, ao relembrar um diálogo com suas crianças a respeito da aprendizagem da leitura, narra:

Olha pra Prô, vocês querem ler? Queremos, Prô! [...]. Se vocês querem, vocês têm que ter vontade, tem que dizer “eu quero, eu consigo”. Isso eu coloco bem pra eles, esse lado, que eles são inteligentes, que eles são capazes e isso é muito importante pra criança [...], valorizar ela, né! [...], “ah, ele não sabe ler!” Não, todos sabem ler. Quando eu falo em todos, todos sabem ler, só que cada um sabe ler da sua forma, né [...] É que às vezes vieram de uma outra escola, vieram de um outro estado, aí eram diferentes os métodos, as estratégias [...].

Na narrativa da professora Claudia^{P2en} se fazem presentes a diversidade cultural em uma sala de aula e os diferentes saberes provenientes da cultura que cada criança traz consigo. Soares (2016) observa que a aprendizagem inicial da língua escrita sofre influência desses fatores tanto em relação às características pessoais quanto em relação às experiências de aprendizagens que antecedem à alfabetização de cada criança. Do mesmo modo, “mais complexa se torna a situação de ensino e aprendizagem se se considera que ela ocorre inserida em determinado contexto escolar e em determinada comunidade” (SOARES, 2016, p. 51). Ao observar a narrativa da professora já mencionada^{P2en}, percebemos presente essa preocupação, esse “cuidado”, por assim dizer, com as especificidades de cada criança, visto que ela demonstra encorajá-las, quando afirma que “todos sabem ler, só que cada um sabe ler da sua forma”^{P2en}.

Do mesmo modo, para a professora Cilene^{P5c} era algo muito gratificante “ver as descobertas, as primeiras leituras, as primeiras

escritas e todo o caminho que elas percorrem”. Igualmente, Gésica^{P3en} revela: “minha maior alegria é quando vejo que os alunos [...] também estão lendo. Isso é uma alegria e satisfação”.

Diante das narrativas das professoras, igualmente, ao rememorar sua experiência enquanto professora alfabetizadora iniciante, a primeira autora relembra que sua maior alegria era ver uma criança lendo e escrevendo. Do mesmo modo, reflete que sempre buscou respeitar as especificidades de cada criança e encorajá-las em seu processo de ensino e aprendizagem, em seu processo de alfabetização e letramento, por reconhecer, conforme observa Soares (2016), as diferentes situações que podem facilitar ‘ou não’ o processo inicial de alfabetização das crianças, pois cada criança possui um contexto familiar proveniente de determinada comunidade, de determinada cultura que deve ser respeitada.

Nóvoa (2009), do mesmo modo, sinaliza que a aprendizagem não é um processo linear, mas que possui várias facetas, e que promover essa aprendizagem implica aos professores compreenderem a importância da relação ao saber, instaurando novas formas de se trabalhar na escola.

Na sequência, apresentaremos as marcas positivas da formação continuada, marcas essas narradas pelas professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa.

5.2.2 Marcas positivas da formação continuada: eu tive muitos cursos bons que me acompanharam durante a vida

Iniciamos a presente reflexão desvelando as marcas positivas da formação continuada narradas pelas professoras alfabetizadoras. Marcas que perpassam experiências vividas em cursos e/ou programas de formação continuada ao longo de suas experiências profissionais. Para tal, iniciamos com a narrativa da professora Nice^{P1en} quando ela rememora seu percurso formativo no decorrer dos seus 51 anos de docência. Nessa caminhada, observa que, ao longo do tempo, teve muitos cursos direcionados para professores alfabetizadores, mas que no momento ela não

lembrava os nomes: “tinha sempre assim né... dependia da época, então, eram cursos muito bons”. Do mesmo modo, Claudia^{P2en}, ao lembrar os cursos de formação ofertados pelo município, compartilha:

A gente também teve muitos cursos na área da alfabetização, na época, eu acho que em 2002, 2003, eu tive o PROFA, foram dois ou três anos. Depois eu tive esse PNAIC, [...] foram quatro anos que fiz esse PNAIC. Então, muita coisa a gente aprendeu, muita! Então, a gente tem muita coisa ao longo desse tempo né, que só tem a acrescentar, pra vida profissional e pro pessoal da gente.

Em sua fala^{P2en}, ressaltamos a relação que faz acerca da formação continuada vivenciada e sua contribuição para a “vida profissional e pessoal^{P2en}”, sendo impossível não relacioná-la, portanto, com os dizeres de Nóvoa (2009, p. 39), quando observa que a formação de professores precisa reforçar “a pessoa-professor e o professor pessoa”, o que implica conceber a dimensão humana presente na profissão docente, reforçando que os professores sejam pessoas inteiras.

Expomos que o PROFA “Programa de Formação de Professores Alfabetizadores” mencionado acima por Claudia^{P2en} foi lançado em 2000 e seu objetivo era proporcionar novas técnicas de alfabetização provenientes de estudos realizados por educadores de diversos países. Tais estudos tinham como base as mudanças ocorridas nas práticas de ensino da leitura e da escrita sucedidas a partir de 1985 com as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberoski e a publicação da obra *Psicogênese da Língua Escrita* (MENEZES; SANTOS, 2001). Já o PNAIC “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” foi promulgado em 4 de julho de 2012, a partir da Portaria nº 867, e se consolidou como um Programa de Formação Continuada para Alfabetizadores (BRASIL, 2012), cujo objetivo foi assegurar que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Claudinice^{P6c} lembra com carinho seu percurso profissional docente ao rememorar:

Muitos estudiosos da educação foram vistos como, Jean Piaget, Vygotsky, Decroly, Emília Ferreiro, Paulo Freire, Freinet, Maria Montessori, Wallon entre muitos outros, que fizeram parte do meu caminhar pelo Ensino Médio, o Magistério, Pedagogia, Especialização, Cursos de Capacitação.

Igualmente, a professora Gésica^{P3en} relembra os cursos de formação continuada oferecidos pelo município e narra:

Eu vejo assim, que o município, ao longo desse tempo que tenho na alfabetização, tanto o município como a nível de Brasil, estão sempre tentando é [...] ter formação e propiciar conhecimento melhor pro professor... mas ainda falta! Nossa... mas eles não deixam de dar aquele acesso pra gente!”

Nas narrativas das professoras, refletimos que, embora tenham relatado que no município há momentos de formação, também ficou visível que ainda há algumas “lacunas” presentes nas formações que são propiciadas às professoras.

Enquanto professora alfabetizadora iniciante que já trabalhou na Rede Municipal de Ensino de Brusque (SC) e pesquisadora, igualmente a primeira autora reflete que, de fato, o município promove momentos de formação continuada aos professores, entretanto, muitas vezes essa formação se distancia das reais necessidades que os docentes enfrentam e vivenciam no cotidiano das salas de aula. A esse respeito, Nóvoa (2009, p. 23) expõe que “muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um cotidiano docente já de si fortemente exigente”, sendo necessário, portanto, recusar o consumismo de cursos que não vão ao encontro das reais necessidades dos professores, mas que caracteriza o atual mercado da formação que é continuamente “alimentado” por um sentimento de desatualização na profissão.

Desse modo, compreendemos ser imprescindível que haja mais momentos de formação destinados às professoras alfabetizadoras e que essa formação seja principalmente “centrada

na escola”, como bem observa Imbernón (2011), para que sejam sanadas as reais necessidades das professoras.

Observamos que algumas das dificuldades, necessidades e angústias enfrentadas pelas alfabetizadoras ficaram explícitas e implícitas nas narrativas que serão desveladas na categoria de análise a seguir, quando elas rememoram as “marcas negativas” que vivenciaram e/ou vivenciam na formação continuada enquanto professoras alfabetizadoras.

5.2.3 Marcas negativas da formação continuada: a gente tem a formação continuada, mas a gente sabe que às vezes é mais para cumprir uma obrigação

Nesta categoria de análise, desvelamos as marcas negativas que estiveram presentes nas narrativas das professoras alfabetizadoras quando rememoraram acerca dos cursos, programas e/ou prêmios que elas vivenciaram (ou não) ao longo de suas experiências profissionais. Para isso, iniciamos com a narrativa da professora Nice^{P1en}, que expõe: “deveria ter cursos para professores de 1º ano. A gente tem a formação continuada, mas a gente sabe que às vezes é mais para cumprir uma obrigação que a prefeitura tem de fazer essa formação continuada”.

Na narrativa de Nice^{Pe2n}, chama-nos a atenção a questão da formação que por vezes distancia-se do local de trabalho dos docentes, e que muitos autores já vêm atentando sobre a importância de uma formação centrada no ambiente profissional do professor, ou seja, na escola. Para Imbernón (2011), a formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos professores e formadores de modo a responder às necessidades definidas da escola e elevar a qualidade do ensino e aprendizagem dos estudantes.

Do mesmo modo, quando se fala em formação centrada na escola, entendemos que ela se transforma em local de formação prioritária diante de outras ações formativas, sendo assim, ela é mais que uma simples mudança de lugar da formação. Os

programas de formação continuada devem ser delineados, portanto, para mobilizar os docentes a trabalharem coletivamente, promovendo mudanças nas escolas que atendam cada vez melhor às necessidades dos estudantes. As tarefas de melhoria da escola precisam ser realizadas pelo coletivo, em um processo de interação, de trocas, de colaboração.

Gésica^{P3en}, ao narrar percursos do seu desenvolvimento profissional docente, observa uma situação que em sua percepção é algo negativo, pois há um tempo foi comentado que os professores alfabetizadores deveriam receber um abono, nas palavras dela:

O professor alfabetizador tem aquele prêmio, né! Isso ali o município não dá pra gente, entende? Isso ali é uma coisa que falta assim, é negativo, né! Então, positivamente, eles até passam uma demanda de formações, isso é o positivo, mas negativo ao mesmo tempo...

Igualmente, a professora Rute^{P4en} expressa: “era para ganharmos uma gratificação anual do município, aquele prêmio professor alfabetizador, uma época foi falado que iríamos ganhar, mas não ganhamos”.

Com relação ao prêmio mencionado pelas professoras Gésica^{P3en} e Rute^{P4en}, observamos que o mesmo consta no Estatuto do Magistério Público Municipal de Brusque (SC), cidade em que a pesquisa foi realizada, e destina-se, sobretudo, aos servidores efetivos. O capítulo IV do Estatuto destina-se a “Gratificações e Prêmios”, e em seu Art. 87 consta no inciso III -Prêmio ao Professor Alfabetizador. Mais adiante, na seção III intitulada “Do Prêmio ao Professor Alfabetizador”, lê-se com maiores detalhes no Art. 96:

Aos professores que atuam em classes/turmas de alfabetização conceder-se-á, anualmente, prêmio equivalente a quinze por cento do valor do padrão de vencimento "A" do respectivo nível de habilitação, condicionado ao desempenho e sucesso dos educandos no processo de letramento e alfabetização, de acordo com regulamentação própria na Proposta de Alfabetização e Letramento elaborada pela Secretaria de Educação (BRUSQUE, 2009, p. 28).

Do mesmo modo, a professora Nice^{P1en} afere que os professores alfabetizadores deveriam receber esse prêmio, e reflete:

Até uma época foi comentada essa possibilidade, mas não colocou-se na prática... de um professor alfabetizador receber uma gratificação, aí não precisaria ser nem só do 1º ano, mas talvez até do 2º ano, não sei se até do 3º, mas 1º e 2º... deveria receber um abono como professor alfabetizador. Acho que deveria ter alguma coisa [...].

Inferimos que o Art. 96 mencionado acima abre brechas para distintas interpretações, pois não deixa claros os critérios de avaliação no que diz respeito ao nível de habilitação, condição e sucesso dos educandos na alfabetização e no letramento, do mesmo modo, alude que está de acordo com a regulamentação própria na Proposta de Alfabetização e Letramento elaborada pela Secretaria de Educação. No entanto, observamos que no documento analisado não consta maiores informações sobre a gratificação. Ao mesmo tempo, refletimos que o prêmio pode ser compreendido como algo meritocrático, ou seja, algo que depende exclusivamente do mérito das professoras e conseqüentemente do sucesso dos estudantes para que as docentes o recebam. Nesse sentido, Gésica^{P3en} continua sua narrativa, expondo:

O professor não precisa provar por A+B que ele está alfabetizando, ou que ele é um professor, ou que ele está, vamos dizer assim... que tem que fazer projeto pra ganhar esse prêmio [...]. Além do mais, o professor alfabetizador está bem escasso! É uma coisa assim, que está bem no limite né! O município de Brusque é um! [...].

Ainda com relação às formações propiciadas pelo município, Gésica^{P3en} reflete sobre as mudanças ocasionadas com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e relembra:

Eles até passam uma demanda de formações, né... igual a BNCC, vamos dar o exemplo da BNCC: eles nem sabiam, eles mesmos estavam muito

confusos... então... eles têm que ter mais esse vínculo, ter mais conhecimento entre eles mesmos pra passar algo pra gente!

Com relação à BNCC, de acordo com a Resolução do CNE/CP²⁰ nº 2, de 22 de dezembro de 2017, mais precisamente no Art. 15 do capítulo V dispõe que “as instituições ou redes de ensino podem, de imediato, alinhar seus currículos e propostas pedagógicas à BNCC [...]. A adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020” (BRASIL, 2017b, p. 11). Pela narrativa da professora^{P3en}, é visível que os municípios também tiveram que criar estratégias para implementar o documento nas escolas e dialogar com as professoras sobre as mudanças preconizadas com sua implementação, entretanto, tal diálogo necessitaria ser mais próximo das escolas e das professoras, para que ambos pudessem dialogar sobre as mudanças advindas com a BNCC e ao mesmo tempo, pudessem refletir a respeito de tais mudanças, pois, como advertiu Nóvoa (2009, p. 67), é urgente pensar-se num espaço público da educação que chama “os professores a uma intervenção política, a uma participação nos debates sociais e culturais [...].”

Antes de finalizar esta reflexão, após as narrativas das professoras, a primeira autora reflete que enquanto professora alfabetizadora iniciante, algo que sempre lhe intrigou foram as formações realizadas sem de fato serem atreladas às necessidades dos professores. Diante disso, reitera que se faz urgente ouvir “a voz das professoras”, pois ao ouvir as principais interlocutoras e produtoras de saberes pedagógicos, ou seja, de saberes construídos no cotidiano escolar, poder-se-ia avançar no desenvolvimento de políticas e programas de formação que de fato fossem “efetivos” e que não se modificam a cada troca de gestão governamental, como comumente pode ser observado.

Para finalizar esta reflexão, compartilhamos com vocês, leitoras, professoras alfabetizadoras, que na categoria de análise a

²⁰ Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.

seguir, discorreremos acerca das marcas positivas na relação que se estabelece entre família e escola. Marcas, essas, que se fizeram presentes nas narrativas das professoras.

5.2.4 Marcas positivas na relação família e escola: eu sempre tive conversas francas e sinceras

Iniciamos esta categoria com a narrativa da professora Claudia^{P2en}, quando ela revela: “eu sempre tive o carinho dos pais, porque a minha relação com a família sempre foi muito boa, eu sempre tive conversas francas e sinceras, nunca fui de tampar o sal com a peneira, então: “meu filho tem dificuldade nisso? Tem! Ele conversa? Conversa!”

Em sua narrativa^{P3en}, observamos a importância do diálogo e do relacionamento franco entre a família e a escola, para que juntos possam contribuir para potencializar o avanço das crianças no processo de alfabetização e letramento.

A esse respeito, Nóvoa (2009, p. 67) já nos atentou que a escola precisa comunicar-se com o exterior, ou seja, primeiramente com a comunidade em que ela está inserida, pois, com frequência, “os professores explicam mal o seu trabalho, conduzindo a enormes equívocos”. No entanto, observamos que tal comunicação se faz presente na relação que a professora Claudia^{P2en} estabelece com as famílias. Contudo, para que isso ocorra, as famílias precisam conhecer o trabalho pedagógico que as professoras realizam no cotidiano da sala de aula, uma vez que “falar de escola e cidadania é prestar contas do que foi (e do que não foi) realizado na escola, é compreender que nada será conseguido se a sociedade não apoiar o trabalho escolar”, o trabalho das professoras (NÓVOA, 2009, p. 67).

Claudia^{P2en} narra ainda que: “os pais, famílias e as escolas devem andar de braços dados sempre e todos os dias! Isso na primeira reunião eu já falo com os pais, então, eles ficam conscientes quanto a isso, né!” Na sequência, a professora, dá continuidade na sua narrativa, refletindo que “não é possível transferir o papel da escola para os familiares, pois para alfabetizar

são necessários saberes específicos, não sendo plausível que tal especificidade seja transferida para a família”. Ela externa:

Tem a reunião de pais, na primeira reunião de pais eu já digo: pessoal, não quero que ensinem letra cursiva para os filhos [...]. Eu já chego, eu já falo para os pais como é que é meu método, como é que eu trabalho, o que eles devem auxiliar, o que eles não devem auxiliar, e aí, isso tudo traz essa segurança para os pais.

Nos relatos de Claudia^{P2en}, torna-se evidente que quando os pais se sentem seguros e confiam no trabalho pedagógico realizado pelas professoras, a relação que se estabelece é de compartilhamento mútuo, pois ambos contribuem na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. Porém, essa segurança só é possível porque Claudia^{P2en} estabelece uma relação de confiança e demonstra possuir conhecimentos a respeito do “que fazer” para alfabetizar as crianças. Esse conhecimento é denominado por Shulman (2014) como o conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, o conhecimento da matéria e o conhecimento de como ensinar.

Claudia^{P2en} continua sua narrativa aludindo às “marcas positivas” do reconhecimento e a valorização da família no trabalho docente, ao revelar:

Eu digo assim, a valorização muitas vezes não vem: ah, porque a Prô ganhou um presente (é valorizada), não. Às vezes, até com palavras, com gestos de agradecimentos que ao longo desses anos, podes ter certeza, foram muitos tá, foram muitos! Pais que choraram no meu ombro, agradeceram por tudo que eu fiz, isso não tem preço né!?”

Nóvoa (1999) contribui com uma reflexão a respeito do estatuto social e econômico dos professores, quando reflete que, primeiramente, tem-se a impressão de que a imagem social e a condição econômica dos professores se encontram em um período de degradação, sentimento confirmado por alguns discursos de sindicatos e organizações estatais, entretanto, “cada vez que a análise é mais fina os resultados são menos concludentes e a profissão

docente continua a revelar facetas atrativas” (NÓVOA, 1999, p. 29). Todavia, o autor também reconhece que “por vezes alimenta-se publicamente a ideia de que ensinar é muito simples, contribuindo assim, para um desprestígio da profissão” (NÓVOA, 2009, p. 33).

Diante das elucubrações de Nóvoa (1999, 2009), a primeira autora gostaria de deixar registrado que enquanto professora alfabetizadora iniciante, por vezes rememora com carinho que ao exercer a docência as marcas positivas com relação às famílias foram muitas. Contudo, em alguns momentos também sentia que a profissão, de fato, deveria ser mais valorizada. No entanto, ao mesmo tempo compreende que essa valorização na profissão primeiramente começa por ela, pela sua valorização e pelo seu reconhecimento enquanto uma profissional da educação.

Igualmente, a professora Claudinice^{P6en}, ao lembrar seu percurso profissional, compartilha: “durante os anos, acredito que marcas positivas foram muitas assim, de pais, de apoio de direção, de coordenação, da própria escola, sabe, de... incentivar, de acreditar na gente, de dizer que a gente é, era uma ótima professora”.

Ao mesmo tempo, a professora Rute^{P4en} também lembra como algo positivo “os seus alunos como colegas de trabalho ou mesmo os pais trazendo seus filhos e dizendo: essa, filho, já foi minha professora”.

Do mesmo modo, Gésica^{P3en} expõe uma situação relacionada com o reconhecimento dos pais, que deixou marcas positivas em sua vida, ela narra:

Foi um domingo à noite, e tive uma mãe assim que me mandou uma mensagem [...] via Messenger, do *Facebook*... e ela disse: Professora, eu queria muito te agradecer e hoje mais do que nunca, eu vou rezar muito por ti! Estávamos na igreja, estávamos na missa e o meu filho leu o que estava escrito no anúncio. Assim... parece que era a Nossa Senhora Aparecida, era uma frase, bem complexa, até. Aí, ela disse: eu quero muito te agradecer! Então, esse prazer assim, dos pais te darem esse valor, te procurarem e dizer: “Meu, muito obrigada!” Isso aí, não tem... não há dinheiro que pague! Tu chegas assim... eu me emociono, porque é um retorno que eles têm, né!

Coadunando com as professoras, a primeira autora reconhece que a valorização das famílias surge de muitas formas e ter o apoio dos familiares no processo de alfabetização e letramento das crianças é primordial para um melhor desenvolvimento do trabalho docente, pois, reiterando o que Nóvoa (2009, p. 21) nos atentou, é necessário compreender que “[...] nada será conseguido se a sociedade não apoiar o trabalho escolar”, o trabalho das professoras.

Após apresentadas as marcas positivas na relação família e escola, compartilhamos com vocês, leitoras, professoras alfabetizadoras, que na narrativa das professoras também foi possível observar algumas dificuldades/marcas negativas provenientes dessa relação, que poderão ser evidenciadas na categoria de análise a seguir.

5.2.5 Marcas negativas na relação família e escola: o desafio é com os pais e trabalhar com as crianças especiais

Nesta categoria de análise, discorreremos a respeito da relação família e escola e os desafios que perpassam as dificuldades vivenciadas por elas, no que diz respeito ao processo de inclusão das crianças que apresentam distúrbios de desenvolvimento e aprendizagem bem como os momentos em que os pais demonstraram não confiar no trabalho desenvolvido pelas professoras.

Desse modo, iniciamos a presente categoria com a narrativa da professora Gésica^{P3en}, quando ela reflete: “o maior desafio é com os pais. Porque assim, tem muitos pais, que não aceitam às vezes o professor... é aquela coisa: quando eles te veem, dizem assim: poxa, mas aquela ali é muito novinha, né! Aquela ali não vai dar conta! Muitos pais não aceitam [...]”.

Oliveira e Marinho-Araújo (2010) refletem que apesar de a família e a escola serem os principais contextos de desenvolvimento humano, poucas pesquisas têm-se dedicado a compreender sistematicamente a relação existente entre ambas. Desse modo, se, por um lado, a importância da família e da escola

como contextos privilegiados de desenvolvimento está consolidada em virtude dos estudos da psicologia da família e da psicologia do desenvolvimento, por outro, os aspectos que compõem e interferem na relação entre estes dois contextos, sejam como barreiras à colaboração ou contribuindo para a sua promoção, ainda não estão satisfatoriamente estabelecidos. Advém, então, que um dos reflexos do baixo desenvolvimento de pesquisas científicas voltadas à intersecção que se estabelece diariamente na relação família e escola é a ausência de publicações suficientemente atuais nesta temática.

Claudinice^{P6en}, ao rememorar essa relação, observa nos momentos difíceis a contribuição da direção e da coordenação pedagógica da escola que a “defendia diante de pais que vinham querendo desacreditar do trabalho da gente, então a escola, sempre foi uma grande aliada durante toda a trajetória, enquanto as direções que passaram por ela^{P6en}”.

O papel da gestão escolar, conforme evidenciado na narrativa da professora^{P6en}, foi fundamental para lhe apoiar nos momentos nos quais os pais, por ventura, demonstravam insegurança com relação ao trabalho desenvolvido por ela. A esse respeito, Nóvoa (2009) elucida que a complexidade do trabalho escolar exige um aprofundamento das equipes pedagógicas e que a formação dos professores ganharia muito se fosse organizada em torno de discussões, situações reais de insucesso escolar, de problemas escolares que os docentes enfrentam ou de programas de ação educativa, contribuindo para o compartilhamento de saberes dentro da profissão, numa dimensão que rompa com a individualidade da docência (NÓVOA, 2009).

Elucidamos que, com relação ao processo de inclusão das crianças que apresentam distúrbios de desenvolvimento e aprendizagem, as narrativas das professoras alfabetizadoras evidenciaram algumas dificuldades que perpassam situações vivenciadas na sala de aula e a não aceitação, por vezes, dos familiares em buscar auxílio para essas crianças, pois muitos pais

se negam a aceitar que seus filhos necessitam de um atendimento educacional especializado.

Desse modo, Nice^{P1en}, ao recordar as dificuldades vivenciadas na sala de aula, compartilha a seguinte marca negativa de seu percurso profissional:

Ele tinha déficit de atenção, mas assim, nunca tinha sido diagnosticado nada, mas a gente percebia, né. Então, assim, muito, muito complicado! E eu sempre tentando puxar essa criança e conversando com a mãe, e coisa... aí, um dia, ela veio e disse: Ô Prô, o fulano né, vou chamar de João, João está lendo, Prô! Você acredita que ele está lendo! Eu pensei: ai meu Deus, o que aconteceu? Porque ele não estava lendo. Aí, a mãe relatou... “depois você mostra tá, João, pra Professora, que você está lendo, que você sabe ler!” Aí, ele pegou um livro, um livrinho de história e começou a ler a história. “Ah, era uma vez... mas ele estava lendo era uma vez e já estava na terceira ou na quarta folha, e assim, ele lia e ele sabia o livro, o livro era um livro pequeno, ele sabia o livro de cor, mas não sabia ler. Tanto é, que ele estava numa folha e estava lendo outra folha. Então, o que eu achei de muito negativo assim ó: a mãe ensinou esse filho a mentir, porque ela fez o filho decorar e... eu não sei se o filho percebeu naquele momento que a mãe estava mentindo, não sei, tomara que não, mas... ela sabia que ele não estava lendo. Ela sabia, porque ela fez ele decorar, ela contou por certo, 10, 20, 30 vezes e fez ele decorar, pra dizer que ele estava lendo. Então, isso aí, eu nunca esqueço, eu nunca esqueço esse detalhe!

Na narrativa da professora Nice^{P1en}, vemos a resistência da mãe em aceitar a apreciação da professora sobre o processo de ensino e aprendizagem de seu filho, pois de acordo com Nice^{P1en}, ele tinha déficit de atenção²¹ e ela vinha dialogando com a mãe sobre o comportamento apresentado pela criança.

Portela e Almeida (2009) salientam que a família e a escola ocupam um lugar imprescindível e indissociável na formação do

²¹ Elucidamos, que enquanto professoras e pesquisadoras, sabemos que não compete às professoras apresentar um diagnóstico médico de uma criança, como um laudo médico, por exemplo. Todavia, visando sempre o melhor para o desenvolvimento da criança, acreditamos ser importante e imprescindível dialogar com os seus responsáveis, juntamente com a equipe pedagógica da instituição, e se necessário, neste diálogo, orientar sobre a possibilidade de encaminhar a criança para um profissional da área da saúde.

indivíduo e que, apesar de possuírem características e possibilidades diferenciadas, com frequência essas instituições se superpõem e se complementam, de tal modo que não se pode abordar o desenvolvimento do indivíduo e a sua educação sem tê-las em conta. Desse modo, ambas precisam caminhar juntas e, assim como a mãe necessitaria ter a sensibilidade para ouvir as orientações da professora, a professora também careceria de compreender a dificuldade da mãe em lidar com a situação apresentada.

Para Falkenbach, Drexler e Werler (2008), em uma sociedade de comportamentos pragmáticos, de rendimento e produtividade, a ideia que perpassa é a de uma criança que irá ser passada para trás, que irá sofrer, que não poderá desenvolver comportamentos de autonomia. Assim, os pais desenvolvem uma preocupação que os atinge profundamente. Entretanto, mais do que a mãe não aceitar a opinião da professora, o que a deixou chateada foi o fato de a mesma ter coagido a criança a mentir dizendo que ela já “sabia ler”.

Portela e Almeida (2009, p. 150), nesse sentido, observam que:

[...] especialistas de diversas áreas – pedagogos, psicólogos, médicos, sociólogos, entre outros – comprovam como os comportamentos familiares constituem premissas básicas no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, a começar pela aquisição de formas simples de comportamento, que passam a formas mais complexas, como as normas e os valores, até chegar à transmissão da herança cultural própria tanto da família como da sociedade.

Contudo, ressaltamos que o objetivo aqui não é fazer “juízo de valor” e, sim, refletir acerca do comportamento apresentado pela mãe, pois, igualmente, compreendemos que naquele momento ela poderia não estar sabendo lidar com a situação ocorrida e até mesmo poderia estar sentindo “medo” da não aceitação de seu filho pelos demais colegas da classe pelo fato de o mesmo não “saber ler”.

Mais adiante, a professora^{P1en} complementa sua narrativa, expondo:

Depois, mais pra frente, ele foi encaminhado, porque ali ela não aceitava ainda que ele tinha alguns déficits né, ele foi encaminhado e realmente foi

diagnosticado como déficit de atenção e outros problemas ali. Então isso ali, foi uma marca muito negativa.

Desse modo, aludimos que, posteriormente, a mãe igualmente percebeu a necessidade de procurar auxílio de um outro profissional para que, juntamente com a escola, ambos contribuíssem para potencializar o desenvolvimento de seu filho. Trata-se então, conforme observado por Portela e Almeida (p. 156-157):

[...] de buscar fazer com que a família se perceba como participante do processo educacional, uma vez que ela pode contribuir com aspectos fundamentais durante o tempo que a criança passa sob sua influência, sem, no entanto, ter a pretensão de substituir o lugar da escola. É preciso rever a concepção que coloca a escola em posição de cobrança, e a família em posição de culpada, ou cobrada. Assim, a família funciona como um elemento estratégico no processo de escolarização dos alunos que não apresentam um resultado esperado.

A professora Claudia^{P2en} também expõe uma situação na qual o pai apresentou resistência para aceitar que o filho necessitava de um apoio maior no processo de alfabetização, ela narra:

As principais dificuldades são com as crianças que têm problema, que a gente sabe, é nítido, e que os pais não buscam ajuda ... [...] Até, esse ano eu tive uma reunião com um pai, o menino é nítido que ele é autista, mas o pai não aceita, ele disse: “eu não quero escutar esse laudo”, ele foi bem nítido assim sabe, ele foi bem assim: “eu não quero saber que ele é autista”.

Novamente, na narrativa da professora^{P2en}, observamos a resistência da família em aceitar que, por vezes, há a necessidade de encaminhar a criança a um profissional da saúde especializado em diagnosticar distúrbios de desenvolvimento e aprendizagem. Falkenbach, Drexler e Werler (2008, p. 2069) indicam que “a cultura de negação é superior a qualquer possibilidade, assim o sofrimento é agudo naqueles que convivem com essa experiência”. No entanto, quando os pais aceitam a opinião das professoras e demonstram-se dispostos a buscar apoio de um profissional especializado, isso pode fazer muita diferença no desenvolvimento

da criança e contribuir para potencializar, inclusive, o trabalho da professora em sala de aula que, ao saber que determinada criança talvez possua autismo, como narrado pela Claudia^{P2en}, ou déficit de atenção, mencionado por Nice^{P1en}, poderá receber um apoio diferenciado e até mesmo um monitor²² escolar para lhe auxiliar nas atividades da sala de aula.

Sobre o apoio oferecido pelo monitor escolar, no município de Brusque (SC), anualmente, mediante processo seletivo, ocorre a contratação de profissionais para atuar na educação e esse é um dos cargos disponibilizados. O município também já conta com monitores efetivos mediante concurso público realizado em anos anteriores na respectiva cidade.

Entretanto, advertimos que caberia uma reflexão acerca da formação desse profissional que irá auxiliar a professora regente de classe na aprendizagem das crianças que possuem um diagnóstico médico atestando alguma necessidade educativa. Observamos que na Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, lê-se no art. 18: “cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados [...]” (BRASIL, 2001, p. 5). Mais adiante, no Inciso I, expõe:

São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

- I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

²² Ou ainda, receber o apoio em sala de aula de um segundo professor.

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

Julgamos ser pertinente refletir que, de acordo com a legislação mencionada, os professores considerados “capacitados” para atuar em classes com alunos que apresentam necessidades educativas especiais deveriam possuir formação em nível médio como o magistério, ou superior, como os cursos de licenciatura, desde que ambos tenham incluídos disciplina sobre educação especial. Igualmente, tal afirmação é presente na LDB 394/1996, na Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009, na seção “VI – Dos Profissionais da Educação”, em seu Art. 61:

Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma (BRASIL, 1996, s/n).

Entretanto, a realidade que ocorre nas escolas, conforme a narrativa da professora Claudia^{P2en}, faz-se diferente, pois o requisito para contratação de monitores nos diferentes cargos é possuir o Ensino Médio completo²³ (BRUSQUE, 2011), ou seja, não é necessário ter uma formação especializada para estar com essas crianças. Claudia^{P2en} narra ainda:

Então, eu esse ano vejo que o desafio é trabalhar com as crianças especiais. Assim, porque, na minha sala de manhã eu tenho cinco, à tarde eu tenho seis ou sete, entre autista, deficiente mental/intelectual (DI), tenho dois ou três hiperativos, tem um que é deficiente mental bem grave mesmo, que ele não

23 No Art. 3º A, consta: - As atribuições do cargo de Monitor Escolar II são [...]. Ao final das atribuições lê-se: Formação exigida: Ensino Médio Completo. (Redação acrescida pela Lei Complementar nº 183/2011). Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/sc/b/brusque/lei-complementar/2011/17/165/lei-complementar-n-165-2011-cria-o-cargo-de-monitor-escolar-de-provimento-efetivo-no-quadro-de-servidores-do-magisterio-do-municipio-de-brusque-e-da-outras-providencias-2019-11-01-versao-consolidada>. Acessado pela primeira vez em: 10 de jun. 2020. Revisitado em: 24 jan. 2022.

consegue nem falar, então, a minha dificuldade hoje é isso, é enfrentar essa parte dessas crianças, porque a gente vê que eles precisam muito de ajuda, mas assim, numa sala com 25 ou 26 tá... com crianças assim... aí eles te mandam uma pessoa. Claro, esse ano a minha monitora é muito dez, a gente se dá muito bem, mas aí, muitas vezes eles colocam crianças assim né, e eles nem sabem o que as crianças têm, e os monitores estão ali só pra cuidar, pra levar, pra ir no banheiro. Então, hoje a minha dificuldade, o que eu percebo, é essa, que eu não consigo chegar nessas crianças, eu tenho um assim... me dói o coração, tá!

A situação vivenciada por Claudia^{P2} merece uma atenção especial, pois se para estar com essas crianças é necessário ter formação de nível médio ou superior com a inclusão de conteúdos sobre educação especial, a indagação que nos parece ser coerente é: como que o requisito para contratação no município é apenas possuir o Ensino Médio completo, sem formação complementar que respalde o atendimento especializado que essas crianças tanto necessitam? Do mesmo modo, considerando o processo de alfabetização, que é complexo e requer saberes específicos do docente, refletimos acerca do número de crianças com necessidades educativas especiais mencionadas pela professora em uma única sala.

A questão, apesar disso, não diz respeito à quantidade, e sim nos leva a refletir sob quais condições essas crianças estão sendo submetidas, pois elas possuem, por lei, a garantia de serem alfabetizadas e letradas em um ensino gratuito e de qualidade, quando na LDB nº 9.394/96 em seu art. 4º, inciso III, dispõe sobre o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”, e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, quando determina que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001, p. 1).

Já a professora Claudinice^{P6en}, ao rememorar seu percurso profissional, igualmente expõe:

Os maiores desafios, eu acho que é... é quando a gente encontra, eu digo, não desafio... eu acho que é aquela criança que tem alguma dificuldade por algum motivo, e às vezes nem é de aprendizagem, mas algo a mais que a gente não consegue identificar e vai por várias linhas, vários caminhos até a gente conseguir uma pontinha assim... que tu consegue chegar lá e alcançar... eu digo assim, saber o que fazer por ela pra poder ajudá-la!

Igualmente, Rute^{P4en}, ao narrar os maiores desafios vivenciados em seu percurso profissional docente, compartilha: “o meu maior desafio foi ter recebido um aluno com transtorno opositor forte [...]. E ter forças para que os demais alunos tivessem disciplina e não perdessem o foco”.

Na narrativa das professoras Claudinice^{P6en} e Rute^{P4en}, vemos implícita a importância dos momentos de formação continuada, sobretudo, de uma formação centrada na escola, para que ambos os profissionais que lá atuam possam, entre si, buscar estratégias por meio do diálogo e do compartilhamento de saberes, tendo em vista a superação das dificuldades que se fazem presentes no cotidiano escolar, pois a formação inicial não consegue suprir todas as necessidades encontradas pelas professoras no decorrer de seu percurso profissional. Inclusive, Vaillant e Marcelo García (2015) nos atentam com relação a isso, quando discorrem que a formação inicial é o primeiro marco de um desenvolvimento profissional que precisa ser contínuo e, portanto, é um processo que ocorre durante toda a vida do docente.

Nessa direção, Imbernón (2011) observa que esse tipo de formação envolve todas as estratégias empregadas em conjunto pelos professores e formadores com a finalidade de responder às necessidades definidas da escola e elevar a qualidade do ensino e aprendizagem dos estudantes. Entretanto, mais do que propiciar formação continuada às professoras, é necessário ter uma estrutura e recursos adequados para atender e incluir todas as crianças no processo educacional, pois, sem isso, a formação continuada não

dará conta de atender às especificidades das crianças e superar os desafios vivenciados pelas professoras.

A primeira autora reflete, ainda, que em sua experiência enquanto professora alfabetizadora iniciante, compartilhou das mesmas dificuldades que as professoras alfabetizadoras experientes narraram com relação à inclusão na sala de aula e, com frequência, refletia que a escola “como a conhecemos” não está preparada para atender crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. A educação pública, gratuita e para todos ainda precisa galgar passos largos.

Para dar continuidade nesta reflexão, na sequência, discorreremos a respeito das lições narradas pelas professoras alfabetizadoras experientes; lições que poderão contribuir, sobretudo, com o desenvolvimento profissional docente de professoras alfabetizadoras iniciantes; lições para desenvolver-se professora alfabetizadora.

5.3 LIÇÕES PARA DESENVOLVER-SE PROFESSORA ALFABETIZADORA

Procuo despir-me do que aprendi,
Procuo esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram,
E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos,
Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras,
Desembrulhar-me e ser eu [...]
E assim escrevo...
Fernando Pessoa (1888-1935).

Estimadas professoras alfabetizadoras,

Compartilhamos com vocês que a presente categoria *a priori* abarca tanto o terceiro objetivo específico desta pesquisa quanto a pergunta investigativa denominada: quais são as lições que as professoras alfabetizadoras experientes deixam às professoras alfabetizadoras iniciantes e suas contribuições ao desenvolvimento profissional docente? Para isso, também estabelecemos como objetivo geral compreender a partir das lições deixadas por professoras alfabetizadoras experientes que atuam na Rede Municipal de Ensino de Brusque (SC) às professoras alfabetizadoras iniciantes, contribuições para o desenvolvimento profissional docente.

Contudo, compreendemos que para chegar até aqui, ou seja, para compreender quais as lições deixadas pelas professoras alfabetizadoras participantes desta pesquisa, tornava-se imprescindível analisar como acontece o desenvolvimento profissional percorrido pelas professoras. Igualmente, consideramos ser pertinente desvelar as marcas positivas e/ou negativas que elas vivenciaram ao longo desse percurso profissional docente, para que, agora, elucidados os questionamentos que atendiam os dois primeiros objetivos específicos, pudéssemos compreender e conhecer, com maior apreensão, quais as lições que elas gostariam de deixar às

professoras alfabetizadoras iniciantes com vistas a contribuir com o desenvolvimento profissional docente dessas professoras.

Desse modo, expomos que cada categoria de análise se tornou uma “lição”, e que o termo “lições” refere-se a todas as contribuições que as professoras experientes gostariam de deixar às professoras alfabetizadoras iniciantes, lições provenientes das escritas das cartas pessoais e das entrevistas narrativas. As cinco categorias emergentes que serão elucidadas nesta seção foram organizadas em temas mais “amplos”, de modo a abranger todas as “lições” narradas pelas alfabetizadoras, estando assim organizadas:

Na primeira categoria de análise, intitulada “Lições que envolvem a formação docente”, traremos as lições que abarcam questões relacionadas com uma aprendizagem contínua e a pertinência de as professoras estarem sempre buscando momentos de formação continuada por meio de cursos, do mesmo modo, também se faz presente nas narrativas das professoras a importância da pesquisa e do estudo para realizar o planejamento pedagógico. Nesta categoria refletimos ainda a respeito da presença das tecnologias, bem como sua implicação para o trabalho docente e discorreremos acerca de as professoras “se espelharem nos bons professores”, e que as professoras iniciantes não devem ter vergonha de perguntar e/ou pedir auxílio às professoras mais experientes.

Na segunda categoria de análise, intitulada “Lições que envolvem conhecimentos pedagógicos”, elucidaremos acerca das lições que perpassam a prática pedagógica das professoras, refletindo a respeito da relação “teoria - prática”, pois, nas narrativas das alfabetizadoras, fez-se presente que na universidade a teoria se sobrepõe à prática. Nesta unidade, também discorreremos acerca de as professoras terem estratégias diversificadas em sala de aula e a importância de “ouvirem” as crianças e respeitarem suas especificidades, conhecendo a realidade em que elas se inserem.

Na terceira categoria de análise, intitulada “Lições que envolvem conhecimentos específicos da alfabetização”,

apresentaremos uma breve reflexão acerca dos métodos de alfabetização e, do mesmo modo, refletiremos a respeito das habilidades de leitura e escrita que se devem propiciar às crianças e que foram narradas pelas professoras.

Na quarta categoria de análise, intitulada “Lições que envolvem atitudes docentes”, fez-se presente nas narrativas das professoras a importância de “nunca desistir” e acreditar em cada criança; ter paciência e compreender que a alfabetização é um processo e cada criança possui um tempo “para se alfabetizar”.

Na quinta categoria de análise, intitulada “Lições que envolvem laços afetivos”, elas narraram como se sentem sendo professoras alfabetizadoras, e compartilharam que para ser alfabetizadora é preciso ter “paixão e ensinar com o coração”, é preciso ter amor para permanecer na alfabetização.

Todas essas lições que serão discorridas neste capítulo encontram-se imbricadas nas “vozes” que perpassam as trajetórias profissionais das professoras alfabetizadoras experientes, “lições” que poderão ser visualizadas nas categorias emergentes a seguir.

Esperamos que elas possam contribuir com vocês, professoras alfabetizadoras, e que sirvam de reflexão para “*despirem-se do que aprenderam*”, pois entendemos que cotidianamente devemos refletir e ressignificar o nosso percurso de desenvolvimento profissional docente, que é contínuo.

5.3.1 Lições que envolvem a formação docente

Nesta categoria, apresentamos as lições que abarcam questões relacionadas à formação docente. Iniciamos com as narrativas das professoras Gésica^{P3}, Rute^{P4} e Cilene^{P5}, quando expõem a importância do “professor-pesquisador”, ou seja, do professor que está constantemente pesquisando e refletindo sobre sua prática pedagógica.

Nas palavras de Gésica^{P3}, o professor precisa “estar o tempo todo estudando, pesquisando^{P3en}”. Do mesmo modo, para Rute^{P4}, é necessário: “ter um bom planejamento, sempre buscar novos

conhecimentos, pontuar as necessidades e compreender o processo de cada um, buscando infinitas didáticas^{P4en}". Igualmente, Cilene^{P5} destaca: "eu sempre pesquisava muito para fazer os meus planejamentos semanais, procurando assim diversificar as atividades de forma a proporcionar aos alunos momentos diferenciados e desafiadores^{P5c}".

Para refletir a respeito do conceito de professor-pesquisador, encontramos respaldo em Nóvoa (1992), Rausch (2008, 2012) e Pesce e André (2012). Para Rausch (2008, p. 47) o professor-pesquisador "tem uma preocupação mais imediata com seus problemas cotidianos, e o que o impulsiona à investigação é o desenvolvimento de uma atuação pedagógica que promova o sucesso na aprendizagem dos alunos". Isso pois, ao refletir criticamente, ele tem a possibilidade de planejar e rever sua ação e, se preciso, poderá fazer mudanças para que os estudantes se apropriem dos conhecimentos necessários.

Pesce e André (2012) aferem que a formação do professor-pesquisador representa uma possibilidade para que o mesmo tome consciência da necessidade de analisar sua prática a fim de encontrar caminhos para desenvolver os saberes próprios da docência. Essa afirmação pode ser observada na fala de Claudinice^{P6}, quando narra: "Descobri com o passar do tempo que não é possível seguir uma maneira, ou um único pedagogo, filósofo, que precisamos ir além, buscar alternativas no dia a dia, para ensinar^{P6c}".

Rausch (2012, p. 707) observa que "diante das dificuldades do dia a dia, o professor que busca relacionar a prática com a teoria terá mais subsídios para solucionar as situações problemas que vierem a surgir no decorrer do processo ensino-aprendizagem". Nesse viés, ao refletir criticamente sobre sua prática, poderá analisar o que é preciso melhorar para obter sucesso no ensino e propiciar uma aprendizagem significativa aos estudantes.

Para Nóvoa (1992, p. 28), a concepção de professor-pesquisador implica aos professores uma diversificação dos modelos e das práticas de formação, sendo necessário instituir

novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. “A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas”.

Rausch (2008), igualmente, observa que a flexibilidade contribui para que os professores estejam preparados para entender as mudanças que vão surgindo e serem receptivos e abertos a concepções pluralistas. Para a autora, a flexibilidade contribui “para que o professor possa reavaliar permanentemente sua atuação buscando direcioná-la rumo aos princípios de humanização e emancipação da sociedade, do ser humano e da educação” (RAUSCH, 2008, p. 203).

A professora Claudia^{P2}, ao narrar suas lições, revela: “a gente tem que estar sempre em busca de novos conhecimentos, sempre em busca né, ainda mais agora com essa tecnologia toda, que eu fico de cabelo em pé, porque eu não sou da era tecnológica, vocês já são ^{P2en}”.

Em sua narrativa^{P2en}, observamos presente o conceito de autoformação. Nóvoa (1992, p. 25) já tem atentado para um desenvolvimento profissional docente que forneça aos professores um pensamento autônomo e que facilite a dinâmica da autoformação, pois “estar em formação implica um investimento pessoal [...]” dos professores.

Marcelo García (1999) observa que, por meio dela, os professores desenvolvem-se continuamente, e que ela precisa partir, sobretudo, do desejo dos professores em querer melhorar e desenvolver-se continuamente. No entanto, o autor ressalta que ela não pode ser compreendida como sinônimo de aprendizagem isolada e na vida cotidiana, pelo contrário, ela pode enraizar-se nas experiências que, voluntariamente, desenvolvem os indivíduos em seu processo de crescimento contínuo. Nesse viés, “a formação de professores deve ser analisada em relação com o desenvolvimento curricular e deve ser concebida como uma estratégia para facilitar a melhoria do ensino” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 27).

Marcelo García (1999), igualmente, destaca que essa concepção de formação se baseia na suposição de que os docentes são capazes de iniciar e conduzir por si próprios os processos de aprendizagem e de formação, visto que adultos aprendem de forma mais adequada quando são eles que iniciam e planejam as atividades do seu próprio desenvolvimento profissional. Os docentes são, pois, capazes de autoaprendizagem e por isso podem planejar, conduzir e selecionar atividades de formação. Neste processo, o docente “vai formando a sua própria imagem pessoal e a sua visão como profissional que tão importante é no momento da sua realização como profissional do ensino” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 150).

Com relação às mudanças ocorridas com a inserção das tecnologias digitais nas escolas, observamos que sua utilização possibilita às professoras pesquisarem mais para realizar o planejamento das atividades, no entanto, há alguns desafios enfrentados pelas docentes ao depararem-se com o uso das ferramentas digitais como um recurso educativo, inclusive na narrativa da Claudia^{P2} fica implícito que, com a disseminação da tecnologia, as informações ocorrem de uma forma muito mais acelerada e a própria utilização da mesma pode se tornar um empecilho para o trabalho docente. Vaillant e Marcelo García (2012) observam que elas são complexas de se compreender e de serem utilizadas, visto que mudam com muita rapidez, essa instabilidade surge quando o conhecimento requerido para utilizá-las nunca termina, uma vez que as tecnologias mudam continuamente. A instabilidade provocada por elas requer que as professoras estejam em constante formação, continuamente aprendendo, o que pode gerar frustração.

Cilene^{P5c}, quando escreve as lições que gostaria de deixar às professoras alfabetizadoras iniciantes, escreve em sua carta: “Eu procurava me espelhar em meus professores, nas boas ações por eles praticadas, porém evitava fazer as mesmas coisas que eu tinha a convicção de não serem corretas [...]”^{P5c}’.

No excerto da carta da professora^{P5}, fica visível o quanto ela se empenhava para que suas aulas fossem atrativas, pois não queria

repetir o mesmo que outrora havia vivenciando enquanto estudante.

A professora Gésica^{P3}, ao narrar as lições, rememora que na sua época de escola o professor era muito “ditador” e que agora, enquanto professora alfabetizadora, tem buscado fazer diferente com suas crianças, pois para ela:

A professora alfabetizadora deve mostrar ideias novas, mostrar na verdade um caminho, porque na minha época, isso me chamava muito atenção..., na minha época era muito “ditador”. Como que eu vou alfabetizar as crianças de um método mais lúdico, né... isso, na minha infância me marcou muito e... eu acho que, eu penso que a professora alfabetizadora, ela tem que criar um momento bom pra elas, e eu não tinha isso, entende... eu não tinha isso. Na verdade, era um momento, eram outros momentos, né... então, eu quis com tudo isso, dessa minha escolaridade, eu quis tentar ser diferente^{P3en}.

Nas narrativas das professoras, refletimos que elas demonstraram sensibilidade para transformar as dificuldades que passaram enquanto estudantes na Educação Básica. Tais lembranças estão relacionadas às “crenças” do que seria um “bom ou um mau professor”.

Vaillant e Marcelo García (2012) observam que os docentes trazem consigo crenças pessoais de ensino, com imagens do que seria um “bom docente”, imagens de si mesmos como professores e a memória de si mesmos como estudantes.

Essas crenças e imagens pessoais geralmente permanecem inalteradas ao longo do programa de formação e acompanham os docentes durante suas práticas de ensino. Nessa linha, as imagens e as crenças que os docentes trazem consigo, quando começam sua formação inicial, atuam como filtros mediante os quais dão sentido aos conhecimentos e experiências com os quais se defrontam (VAILLANT; MARCELO GARCÍA, 2012, p. 54-55).

Para que essas crenças sejam ressignificadas, é necessário que os professores reflitam sobre o seu processo de desenvolvimento profissional docente. Todavia, “a reflexão não aparece espontaneamente: provoca-se, suscita-se, aviva-se na inquietude do estudante. É fundamental, em consequência, iluminar a reflexão

teórica sobre as experiências de pré-formação inicial dos docentes [...]” (VAILLANT; MARCELO GARCÍA, 2012, p. 59).

Sendo assim, inferimos que as experiências que as professoras Cilene^{P5c} e Gésica^{P3en} vivenciaram durante todos esses anos exercendo a docência lhes possibilitaram refletir acerca dessas crenças.

Claudia^{P2}, ao narrar as lições, revela que as professoras que estão há mais tempo na escola já conhecem as crianças, mas que as professoras alfabetizadoras iniciantes não devem ter vergonha de perguntar às mais experientes “o que fazer”. Ela externa:

Pedir ajuda pra quem sabe, isso também é fundamental [...], porque a gente vê assim né, que tem professores que estão há mais tempo na escola, já sabem como é que é aquele aluno, qual a dificuldade daquele aluno né, então não deve ter vergonha de ir lá e perguntar para ela: O que você fez? Qual estratégia que você usou para trabalhar com aquela criança? Porque eu não estou conseguindo chegar nele, ele não está me dando o *feedback* que eu quero, o respaldo que eu preciso né, para eu poder orientar ele da melhor forma.

Vaillant e Marcelo García (2012) observam que muitos dos problemas que os docentes iniciantes encontram têm relação aos assuntos que outros docentes com maior experiência também enfrentam como, por exemplo, a gestão da disciplina na sala de aula, a organização do trabalho pedagógico, os problemas pessoais dos estudantes e as relações com os pais. Contudo, salientam que os professores iniciantes experimentam esses problemas com maiores incertezas e desafios, por possuírem menos referências para enfrentar tais situações. Desse modo, quando uma professora que está iniciando na profissão pede auxílio a uma professora experiente, isso não significa que essa não enfrente problemas e desafios na sala de aula. No entanto, devido ao “valor da experiência” apontado pelos autores, essas docentes possuem estratégias que lhes permitem enfrentar tais situações sem maiores frustrações e, portanto, por possuírem conhecimentos provenientes da prática poderão auxiliar as professoras que estão iniciando na docência.

Gésica^{P3en} igualmente narra que o professor deve “[...] procurar ajuda né, porque nem todos ajudam né, nem todos eles que podem te ajudar, ajudam, ou tem aquele que... infelizmente existe isso na educação [...]”.

Na narrativa da professora^{P3}, observamos a seriedade da superação do caráter individualista da profissão, condição imprescindível para que haja o compartilhamento de saberes docentes no ambiente escolar.

Nesse viés, partindo da concepção de uma formação colaborativa nas instituições de ensino, as professoras devem trabalhar em solidariedade. Todavia, comumente pode ser observado que há uma “cultura do isolamento” nas escolas, sendo urgente repensarmos os sentidos da profissão.

Nessa direção, Nóvoa (2009, p. 30) nos fala da necessidade de uma cultura profissional e do trabalho em equipe ao expor que “[...] é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão” e, por conseguinte, “os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola” (NÓVOA, 2009, p. 31). Tais ações contribuiriam para uma nova cultura profissional docente e romperiam com o caráter individualista da profissão.

Imbernón (2010, p. 73) também nos alerta sobre a “cultura do isolamento” e adverte que romper com essa tradição não é tarefa fácil, mas é necessário e “de grande importância o desenvolvimento do aspecto humano e grupal dos professores, no sentido de se desenvolverem processos atitudinais colaborativos e relacionais como parte do processo profissional” (IMBERNÓN, 2010, p. 73).

Diante das narrativas das professoras, a primeira autora rememora que se constituiu professora-pesquisadora alfabetizadora iniciante e, diante das lições narradas pelas alfabetizadoras experientes, reflete o quanto uma formação inicial sólida foi importante em seu percurso formativo. E nesse sentido, reitera a pertinência do Pibid nesse processo, pois ser bolsista desse

Programa possibilitou-lhe refletir constantemente sobre a teoria e a prática e, nessa reflexão, perceber que ambas não podem estar separadas. Ser bolsista aguçou seu olhar como pesquisadora na escola, possibilitando que se constituísse como uma professora-pesquisadora. Ao mesmo tempo, lhe fez perceber a importância do trabalho colaborativo nas instituições de ensino.

Para dar continuidade nas lições narradas pelas professoras, a categoria emergente a seguir elucidará as lições que envolvem os conhecimentos pedagógicos.

5.3.2 Lições que envolvem conhecimentos pedagógicos

Nesta categoria, serão narradas as lições que decorrem dos conhecimentos pedagógicos provenientes da formação docente. Conhecimentos esses que derivam tanto da formação inicial, no momento em que as professoras refletem sobre a teoria e a prática, quanto de narrativas que derivam das experiências que perpassam a prática vivenciada pelas alfabetizadoras no cotidiano da escola. Lições que narram a pertinência de as professoras ouvirem as crianças e conhecerem a bagagem cultural que elas trazem de casa. Para isso, iniciamos com a narrativa da professora Gésica^{P3}, que reflete sobre a formação propiciada pelas instituições de formação, quando narra:

Eu considero imprescindível na formação acadêmica, eu penso assim que, existe ali, como eu me formei lá na FURB, é... bastante teoria, a prática é muito pouca, a vivência é diferente... mas assim, eu tive uma bagagem muito grande, a gente visitou várias propostas [...].^{P3en}

Na narrativa da professora^{P3}, faz-se visível a importância de uma formação inicial sólida e, sobretudo, vinculada à prática. Vaillant e Marcelo García (2012) refletem que os currículos engessados contribuem para a existência de lacunas para relacionar a teoria e a prática. Defendem que a universidade e a escola deveriam dialogar para que a formação inicial “falasse a linguagem da prática”, mas não uma prática pautada na mera transmissão de

conhecimento, e sim uma prática profissional comprometida com a concepção de que somos trabalhadores do conhecimento.

Com relação à alfabetização, cabe refletir ainda que, comumente, os cursos de licenciatura preparam o docente para ensinar diferentes disciplinas pedagógicas e, muitas vezes, pouco tempo dessa carga horária é destinada às questões associadas à alfabetização. Do mesmo modo, os estágios obrigatórios realizados nas licenciaturas normalmente são insuficientes para sanar a problemática do distanciamento da teoria com a prática. Soma-se isso a questão de que, com frequência, os estudantes que vão estagiar “não são tratados como verdadeiros profissionais e tem-se com eles atitudes de paternalismo e tolerância, quando não de abuso, com a atribuição de tarefas burocráticas que não representam nenhum grau de distorção à escola.” (VAILLANT; MARCELO GARCÍA, 2012, p. 77).

Nóvoa (1999) também reflete que a formação de professores deveria contar com a criação de instituições específicas para formá-los, pois lá não se formam apenas profissionais, produz-se uma profissão. Ao longo da história,

[...] a formação tem oscilado entre modelos acadêmicos, centrados nas instituições e em conhecimentos “fundamentais”, e modelos práticos, centrados nas escolas e em métodos “aplicados”. É preciso ultrapassar esta dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adotando modelos profissionais, baseados em soluções de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e alternância (NÓVOA, 1999, p. 26).

Ultrapassar essa dicotomia vem sendo ainda um desafio, de modo que é urgente a reformulação dos currículos que formam os professores para que escola e universidade passem a dialogar, de fato, “a linguagem da prática”, para que a formação de professores seja baseada “[...] numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar” (NÓVOA, 2009, p. 19).

Desse modo, ao ultrapassá-la, estaríamos contribuindo para a metamorfose da escola, tão aludida por Nóvoa (2022). O autor

expõe a necessidade de uma mudança na formação inicial de professores, na qual o ensino deveria ser organizado por grandes temas, e que a aprendizagem de uma disciplina não deveria se destinar apenas a adquirir uma “competência”, mas, acima de tudo, a formar um ser humano. Para tanto, há que se ter em mente que a escola do século XXI não pode ser a mesma do século passado, assim também, não pode ser a mesma a instituição responsável por formar os professores. Sobre isso, o autor afirma a necessidade de pensarmos em uma “casa comum” de formação docente dentro da universidade. Essa “casa comum” estaria intrinsecamente relacionada com os professores da Educação Básica, e ambos construiriam novos saberes em um diálogo colaborativo, e a teoria, que deve sempre estar alicerçada com a prática, estaria presente na formação inicial e continuada de professores. Nas palavras do autor: “É nesta casa comum que se pode definir um campo estimulante, que escape à fragmentação atual das licenciaturas e que mobilize o conhecimento pertinente para formar os professores do futuro” (NÓVOA, 2022, p. 65).

Essa “casa comum” da formação docente possibilitaria uma relação colaborativa entre as professoras, e propiciaria que elas narrassem com frequência suas experiências, seus saberes docentes, aproximando a teoria da prática. Logo, tornaria as professoras mais visíveis no espaço público, possibilitando que “suas vozes” fossem ouvidas.

Ao mesmo tempo, isso contribuiria para reforçar a presença pública dos docentes, pois fala-se muito das escolas e dos professores, mas os professores não falam, há um “silenciamento” nas vozes dos docentes e tal silenciamento vem provocando a invisibilidade dos professores no espaço público que precisa ser resgatada (NÓVOA, 2009).

Neste viés, compreendemos que uma resposta para que a formação de professores, com frequência, “dialogue com a prática” seria a possibilidade de existirem no país Programas de inserção na profissão que estivessem disponíveis a todas as professoras iniciantes, pois, conforme destacado por Vaillant e Marcelo García

(2012), tais Programas destinados aos professores iniciantes dão respostas às necessidades dos docentes que se encontram no seu primeiro ano de ensino, por meio de mentoria com professores experientes. A “figura do mentor também denominado [...] ajudante/assistente particular do professor principiante²⁴, tem-se apresentado como possível remédio ou “antídoto” para o choque de realidade²⁵” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 128), pois sua tarefa é a de associar didática e pessoalmente o professor iniciante.

A professora Rute^{P4}, com relação aos conhecimentos pedagógicos, expõe: “Deve-se sempre ter estratégias diferenciadas para possibilitar o acesso e a participação dos alunos^{P4en}”.

Diante dessa narrativa^{P4}, inferimos que, para “ter estratégias diferenciadas”, é necessário que as professoras estejam em constante formação. Por isso reiteramos a pertinência de uma formação inicial sólida, mas também reconhecemos que o desenvolvimento profissional docente não cessa na formação inicial, visto que perpassa toda a trajetória profissional. A esse respeito, Vaillant e Marcelo García (2012, p. 172) observam que os conteúdos do desenvolvimento profissional docente necessitariam “centrar-se no que os alunos aprenderão e na forma como eles enfrentam diferentes problemas; tratar diretamente do que se espera que os estudantes aprendam; e sobre as estratégias didáticas que a pesquisa e a experiência demonstram como eficazes.”

Nóvoa (1992, p. 28) contribui com essa reflexão quando salienta que “os professores têm de se assumir como produtores da ‘sua’ ‘profissão’ e que pensar em um desenvolvimento profissional dos professores infere que os docentes estejam articulados com as escolas e com seus respectivos projetos.”

Em suas lições, Cláudia^{P2en} revela:

²⁴ Com frequência, em suas pesquisas os autores utilizam o termo “professor principiante” para referir-se ao “professor iniciante”.

²⁵ Segundo Veeman (1984, apud MARCELO GARCÍA, 1992, p. 66), o primeiro ano do professor “caracteriza-se por um processo de intensa aprendizagem, quase sempre do tipo ensaio-erro, marcado por uma lógica de sobrevivência”.

A gente deve conhecer os alunos, então assim ó: até ano passado, todos os nossos professores eram efetivos, então, nós temos essa parceria. A gente conhece os alunos desde o 1º ano até o 5º. Então, quando chegava no começo do ano, eu e outra professora nos sentávamos e ela passava pra mim: Claudia, esse aluno é assim; esse precisa disso; esse precisa de fonoaudióloga; esse já foi encaminhado no neurologista, mas o pai ainda não levou, então, esse respaldo de como os alunos eram e o que precisava, eu tinha até o ano passado. Aí, essa professora saiu e agora estamos com ACT. A gente não sabe como vai ser esse ano, mas eu pretendo assim né, chegar no final do ano perto da professora ACT e também fazer esse trabalho de compartilhar dos alunos, né [...].

Na narrativa da professora^{P2en}, refletimos a respeito da necessidade de conhecer o percurso formativo das crianças, pois, assim, as professoras poderão organizar suas atividades pedagógicas criando um espaço de interação com elas, contribuindo com o seu desenvolvimento.

Do mesmo modo, observamos a relevância de propiciar às professoras concursos públicos para que um maior grupo de docentes se efetive em uma determinada escola e com isso possa inserir-se mais profundamente naquela comunidade escolar, pois, conseqüentemente, isso implica em conhecer melhor as crianças que nela estudam. Inferimos que quando uma professora permanece por anos na mesma escola, constrói uma carreira docente naquela comunidade, passa a conhecer e a ser reconhecido pelos membros que fazem parte dela. Promover às professoras essa oportunidade por meio de concursos públicos é pensar no futuro.

Nóvoa (1999, p. 30), a esse respeito, observa que “na realidade, o aparelho de Estado está muito ocupado, entre duas eleições, a gerir as diversas crises nacionais e internacionais. Os políticos visionários são cada vez mais raros e a maior parte limita-se a gerir o curto prazo”. Tal observação poderia explicar porque muitas professoras ainda trabalham mediante o contrato temporário de um ano letivo.

Para as professoras, o desafio que se coloca é enorme, aliás, não somente a elas, pois as crianças podem ser afetadas quando uma professora por não permanecer mais de um ano na mesma

escola, acaba por não poder conhecer mais profundamente seus estudantes e a comunidade local, deixando por vezes de estabelecer vínculos maiores que poderiam contribuir para a consolidação de um trabalho pedagógico mais efetivo na comunidade em que estava inserida.

Nóvoa (1999) reflete ainda que grande parte do potencial cultural de uma sociedade está centrado na escola, onde talvez se encontre o maior número de pessoas altamente qualificadas, por certo, nas palavras do autor, “não podemos continuar a desprezá-lo e a minorizar as capacidades de desenvolvimento dos professores” (NÓVOA, 1999, p. 31).

Em suas lições, Claudia^{P2} também reflete sobre a importância de o professor ouvir as crianças e, ao mesmo tempo, dialogar com elas a respeito de seus avanços nas atividades propostas, pois para ela:

Em sala de aula a gente tem que dar espaço para a criança falar, porque o professor não é o dono, o professor não é o conhecedor de tudo, então assim, deixar a criança também falar o que ela está sentindo, o que ela quer, qual é o sentimento dela, daquele momento, assim né, dar esse *feedback* do que eles sabem, do que eles aprenderam^{P2en}.

Refletindo acerca da narrativa da professora^{P2}, observamos que, ao “dar espaço para a criança falar”, as professoras poderão ter a possibilidade de compreender os conhecimentos prévios que cada criança possui. Nesse caso, poderão descobrir os saberes que elas já trazem consigo, pois conhecer o que as crianças já sabem se torna um passo importante para dar continuidade ao trabalho pedagógico em sala de aula.

Claudia^{P2} observa, também, que as crianças quando chegam na escola: “vêm com desejos, com conhecimentos diferentes, personalidades diferentes, histórias, bagagens de cada casa... só estando em sala mesmo pra saber lidar com tudo isso. Cada ano, é um ano diferente^{P2en}”.

Na fala da professora^{P2}, vemos a importância de conhecer cada criança e, para que isso seja possível, é imprescindível estar disposta a “ouvi-la”. Isso pois, conforme já mencionado por ela,

elas possuem “conhecimentos diferentes, personalidades diferentes, histórias, bagagens de cada casa”, e toda essa especificidade irá refletir no processo de desenvolvimento e aprendizagem delas, mais precisamente no processo de alfabetização e letramento.

Smolka (2019, p. 17) nos faz refletir sobre a alfabetização e a organização do trabalho pedagógico na diversidade e na adversidade da sala de aula, pois muitas crianças vivem em condições de extrema vulnerabilidade. Essa situação coloca “[...] em discussão a complexidade das múltiplas relações das crianças com a escrita no mundo contemporâneo, em contextos de profunda desigualdade social.”

Todas essas especificidades refletem diretamente no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, e o trabalho das professoras está intrinsecamente presente nesse processo. Para Smolka (2019, p. 22-22),

A complexidade do desenvolvimento humano e da produção humana na dinâmica das relações sociais e na desigualdade das condições de vida; tem implicações importantes para as também complexas relações de ensino, no processo de alfabetização. O conhecimento e a consideração desses aspectos fazem diferença nos modos de ensinar.

Igualmente, a primeira autora concorda com os autores supracitados e com as narrativas das professoras participantes, pois reflete que por meio de sua experiência enquanto professora alfabetizadora iniciante, em uma sala de aula as professoras se deparam com diferentes especificidades de cada criança e, por certo, o planejamento precisa considerar as peculiaridades de cada uma para o desenvolvimento das atividades, não sendo concebível que ele seja, portanto, hegemônico, pois nenhuma criança é igual a outra. Desse modo, para além de “ter estratégias diferenciadas^{P4en} e “diversificar as atividades^{P5c}”, enquanto professoras precisamos possuir a sensibilidade para perceber tais diferenças e assim, potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento de todas.

Essa utilização de diferentes estratégias e a diversificação de atividades está presente nas lições da professora^{P5c}, que continua sua narrativa mencionando as atividades que trabalhava com as crianças no processo de alfabetização na perspectiva do letramento, quando narra:

Citarei [...] algumas das atividades por mim trabalhadas, que acredito que foram significativas e que contribuíram muito para o processo: semanalmente, fazíamos a hora da novidade: Dando voz e vez para as crianças onde contavam como foi o final de semana e outros assuntos. (Como eu não tive essa liberdade, esse incentivo para falar, me tornando uma pessoa tímida, não queria o mesmo para eles, procurava trabalhar muito o diálogo, a conversa, dando essa liberdade de expressão).

Nery (2007), ao dialogar sobre a organização do trabalho pedagógico dos professores, expõe que esse momento, denominado por ela como “Notícia da hora”, possibilita que as crianças exercitem o relato oral que, por sua vez, permite que elas vão aprendendo cada vez mais a fazê-lo, fazendo.

Cilene^{P5c} revela ainda que buscava realizar com as crianças:

Leituras diárias na sala: feitas individuais, coletivas ou em formas de jograis, em outros dias era a hora da leitura silenciosa, onde cada aluno escolhia o que ler e o local para fazer essa leitura. Aproveito aqui para destacar que eu fazia a leitura de uma história (que por ser muito extensa) por capítulos, todos os dias até o final da história, era lido uma parte, lembro até hoje daqueles ouvidos atentos e no dia seguinte, ansiosos à espera do próximo capítulo (antes de iniciar a leitura eram feitas várias indagações a respeito, criando assim mais expectativas). Os alunos levavam também livros para casa para serem lidos com a família e após abria-se um espaço na sala para falar sobre a história lida.

Conforme observamos, a professora Cilene^{P5c} buscava diversificar esse momento com diferentes estratégias de leitura. Nery (2007, p. 113) salienta que essa atividade “é o momento de o leitor experiente ajudar a ampliar o repertório dos leitores iniciantes”. Cilene^{P5c}, igualmente, narra que uma das estratégias utilizadas incluía “colocar o aluno como escritor: a partir de uma

leitura de um livro, o aluno era estimulado a fazer um desenho juntamente com a escrita livre daquilo que ele vivenciou da história^{P5c} e, em outros momentos, ela buscava construir “textos coletivos: no início, textos bem pequenos, depois a construção era somente das crianças com poucas intervenções do professor. Os textos eram a partir de histórias conhecidas, inventadas ou de algum tema que estava sendo estudado^{P5c}”.

Nery (2007, p. 116) ressalta que esses momentos possibilitam ampliar as referências culturais dos leitores, especialmente os conteúdos das diversas áreas do conhecimento indicadas no texto, refletindo sobre seus aspectos “polêmicos e, ainda, discutir as perspectivas do narrador e do leitor. É também momento de ensinar o estudante a fazer paráfrases (orais ou escritas) do que leu e produzir textos em outras linguagens (desenho, pintura, dramatização, etc.)”.

Ao observar as atividades mencionadas pela professora^{P5c}, inferimos que elas colaboram para a integração das diferentes facetas no processo de alfabetização e letramento da criança e contribui para

O mesmo tempo que vai aprendendo a codificar e decodificar, a criança vá também aprendendo a compreender e interpretar textos, de início lidos pelo(a) alfabetizador(a), aos poucos lidos por ela mesma, e a produzir textos, de início em *escrita inventada*, aos poucos em frases, em pequenos textos de diferentes gêneros, ditados para o/a alfabetizador(a), que atua como escriba, ou escritos por ela mesma. Em outras palavras, a criança se insere no mundo da escrita tal como ele é: aprende a ler com base em textos *reais* que lhe foram lidos, que compreenderam e interpretaram – palavras destacadas desses textos, portanto, contextualizadas, não palavras artificialmente agrupadas em pseudotextos, não mais que pretextos para servir à aprendizagem de relações grafema-fonema; e aprende a escrever palavras produzindo palavras e textos *reais* – não palavras isoladas, descontextualizadas, ou frases artificiais apenas para prática das relações fonema-grafema; e ao mesmo tempo vai aprendendo a identificar os usos sociais e culturais da leitura e da escrita, vivenciando diferentes eventos de letramento e conhecendo vários tipos e gêneros textuais, vários suportes de escrita: **alfabetizar letrando** (SOARES, 2016, p. 350, grifo da autora).

Cilene^{P5c} expõe, também, que realizava as seguintes atividades:

Ditados: trabalhava muito com diferentes tipos de ditados como, colocar algumas palavrinhas no quadro explorando e fazendo várias leituras e após, apagava determinada palavra e as ditava para que as crianças conseguissem escrevê-la; mostrar imagens e as crianças escreverem o nome; levar para casa como tarefa várias palavrinhas para estudar e no dia seguinte fazer o ditado; ditado com coisas encontradas na sala; ditado de números entre outros (o ditado para mim se tornava um instrumento avaliativo, me mostrava as possíveis dificuldades que os alunos poderiam ter, me possibilitando trabalhar mais essa questão e também ajudava na fixação da escrita).

No excerto da carta da professora^{P5c}, a primeira autora relembra que com frequência realizava o “ditado” na sala de aula, e que este também lhe servia como um instrumento avaliativo. Tais atividades podem ser compreendidas como “atividades de sistematização”, mencionadas por Nery (2007, p. 124), como atividades destinadas à sistematização de conhecimentos das crianças ao absorverem conteúdos que estão sendo trabalhados. “Em relação à alfabetização, são os conteúdos relativos à base alfabética da língua ou ainda às convenções da escrita ou aos conhecimentos textuais [...] as atividades de sistematização podem ser lúdicas, como os jogos”. E Cilene^{P5c} também usava materiais lúdicos com as crianças, como o “bingo de números, letras e palavras^{P5c'}”, além do “material concreto que utilizava muito nas aulas de Matemática^{P5c'}”, ela conta: “exploramos muito o material dourado, palitos de fósforos, de picolé^{P5c'}”.

Nos relatos da professora^{P5c}, é possível, inclusive, perceber que, com base em sua experiência enquanto professora alfabetizadora, ela definiu, conforme destaca Soares (2016), com segurança e autonomia os procedimentos e ações que contribuiriam para a aprendizagem da língua escrita pelas crianças que ela alfabetizou, e ambas estavam inseridas em um contexto social, cultural e escolar específico.

Com relação à organização do trabalho pedagógico, a professora^{P5c} mencionou que as atividades acima “não partiam do

trabalho por projetos^{P5c} e, sim, “do trabalho com gêneros textuais e por meio de sequências didáticas^{P5c}”. Nery (2007, p. 114), a respeito dessa organização, expõe que

Sem que haja um produto, como nos projetos, as sequências didáticas pressupõem um trabalho pedagógico organizado em uma determinada sequência, durante um determinado período estruturado pelo(a) professor(a), criando-se, assim, uma modalidade de aprendizagem mais orgânica. Os planos de aula, em geral, seguem essa organização didática. A sequência didática permite, por exemplo, que se leiam textos relacionados a um mesmo tema, de um mesmo autor, de um mesmo gênero; ou ainda que se escolha uma brincadeira e se aprenda sua origem e como se brinca; ou também que se organizem atividades de arte para conhecer mais as várias expressões artísticas, como o teatro, a pintura, a música etc.; ou que se estudem conteúdos das várias áreas do conhecimento do ensino fundamental, de forma interdisciplinar.

Compartilhamos com vocês, leitoras, professoras alfabetizadoras, que visualizamos também a preocupação e o cuidado com a organização das atividades mencionadas pela professora Cilene^{P5c}, de modo que as crianças participassem ativamente do processo pedagógico, inclusive ela expõe que realizava com as crianças “trabalho em grupo: dando oportunidade para as crianças pesquisarem, criarem e se ajudarem^{P5c}”. Nessa perspectiva, o professor deve organizar de forma flexível seu planejamento e ter a compreensão de que as crianças aprendem de formas diferentes, porque têm tempos também diferentes de aprendizagem, desse modo, ao diversificar o tempo e a organização do trabalho pedagógico com diferentes atividades, o professor possibilita um ganho significativo na formação de todos, sem excluir nenhuma criança (NERY, 2007).

Do mesmo modo, ao lembrar seu percurso, enquanto professora alfabetizadora iniciante, a primeira autora rememora que em seu planejamento semanal contemplava muitas das atividades presentes na narrativa da professora Cilene^{P5c}, principalmente as ‘leituras diárias na sala^{P5c}’, pois considera que

nas salas de alfabetização este momento é imprescindível para estimular nas crianças a curiosidade e o desejo de tornar-se leitor/a.

Claudinice^{P6c}, ao escrever em sua carta as lições que gostaria de deixar às professoras alfabetizadoras iniciantes, reconhece que:

Nem tudo é fácil, exige muito esforço aprender, para muitas crianças seu contato com o mundo da leitura vem a ser na escola, pois na sua casa, não tem nem sequer um livrinho de historinhas. Com o passar dos anos, acreditava que com a evolução das tecnologias, as crianças chegariam às escolas com o processo da alfabetização, quero dizer mais evoluído, porém teve sim em muitos casos, por outro lado percebi um grande abismo entre os que tem acesso ao mundo letrado e daquelas que não tem^{P6c}.

Na narrativa constante na carta da professora^{P6}, refletimos que é impossível negar o fato de que as crianças das classes privilegiadas estão imersas com maior frequência em situações de letramento desde muito pequenas. Tal por possuírem condições econômicas que favorecem a aquisição de materiais escritos, como os livros infantis e a utilização dos meios digitais, que igualmente contribuem para a inserção na cultura letrada. Nesse viés, Smolka (2019, p. 17) nos conduz a pensar que “uma das mais gritantes contradições é que o acelerado desenvolvimento tecnológico tem aprofundado a desigualdade, marcando as crianças pela falta, não só de acesso aos bens materiais, mas de conhecimento”, no qual a defasagem existe de uma maneira muito drástica. Entendemos que romper com essa defasagem é um dos grandes desafios do professor.

Dando continuidade nessa narrativa, na sequência, apresentamos as lições que dizem respeito aos conhecimentos específicos da alfabetização.

5.3.3 Lições que envolvem conhecimentos específicos da alfabetização

Nesta categoria, apresentamos às leitoras uma reflexão acerca dos métodos de alfabetização narrados pelas professoras alfabetizadoras, do mesmo modo, refletiremos a respeito das

habilidades de leitura e escrita que as professoras devem propiciar às crianças e que se fizeram presentes nas “vozes” das alfabetizadoras. Desse modo, iniciamos com a narrativa da professora Nice^{Plen} quando, ao rememorar seu percurso profissional, narra as lições que gostaria de deixar às professoras alfabetizadoras iniciantes, expondo:

Alfabetizei com muitos métodos, com muitas cartilhas! Mas, o que mais me recordo é o “Barquinho Amarelo” e mais ainda o “Caminho Suave”. Com este último alfabetizei muitas crianças! O Barquinho Amarelo, antes de iniciar a cartilha propriamente dita, tinha os cartazes de experiência. Com estes cartazes de experiência, estudava-se as frases que neles continham, se destacava uma palavra e com esta palavra, estudava-se as sílabas e formava-se outras palavras com as sílabas estudadas. O Caminho Suave começava com as vogais e era o A de avião, o E de elefante, o I de igreja, o O de ovo e o U de uva. Depois, vinham as consoantes, na ordem alfabética. Cada consoante também com uma palavra-chave. Na sequência, algumas frases, bem desconectadas e algumas palavras com a família silábica e sílabas já estudadas. Nunca aparecia uma palavra com uma sílaba que ainda não tinha sido estudada. Mas, para a época, na nossa concepção, era a melhor cartilha que existia!

Com relação à utilização das cartilhas no Brasil, Mortatti (2000, p. 42) observa que nelas se “encontram o método a ser seguido e a matéria a ser ensinada, de acordo com certo programa oficial estabelecido previamente”, para a autora:

Acompanhando o movimento histórico das tematizações, normatizações e concretizações sobre a questão dos métodos, as primeiras cartilhas brasileiras, produzidas sobretudo por professores fluminenses e paulistas através de sua experiência didática, baseavam-se nos métodos de marcha sintética (processos de soletração e silabação). Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes, de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente reunidas as letras em sílabas e conhecendo-se as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas sílabas e letras e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta restringia-se à caligrafia e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se a ortografia e o desenho correto das letras (MORTATTI, 2000, p. 42-43).

Nice^{P1en} revela que a cartilha de que mais se recorda é o “Caminho Suave”. Para Araújo e Santos (2008), alguns historiadores afirmam que ela surgiu na década de 1930, outros na década de 1940 e outros ainda afirmam que foi na década de 1950. Ressaltam que foi editada e distribuída em todo o país e sua função era alfabetizar as crianças, não importando a classe social, pois atingia todos os níveis, da infância até a adolescência.

Contudo, Mortatti (2000, p. 47) destaca que, “a partir dos anos de 1980, passa-se a questionar programaticamente a necessidade dos métodos e da cartilha de alfabetização, em decorrência da intensa divulgação, entre nós, dos pensamentos construtivista e interacionista sobre alfabetização”. Nesse período, passou-se a deslocar o eixo das discussões dos métodos de ensino utilizado nas cartilhas para o processo de aprendizagem da criança. Entretanto, é importante destacar ainda que o construtivismo não surge como um método novo, “mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais [...] de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas” (MORTATTI, 2006, p. 11). Além disso, ela reflete que “tem-se, hoje, a institucionalização, em nível nacional, do construtivismo em alfabetização, verificável, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)” (MORTATTI, 2006, p. 11).

A autora já mencionada observa que, no decorrer desses aproximados 120 anos, a cartilha passou por alterações relativas ao método e teve aprimorados e atualizados vários de seus aspectos, principalmente o suporte material e os temas abordados nas lições. Entretanto, ela permaneceu até os dias atuais, assim como conservou-se intocada sua condição de indispensável meio de concretização de determinado método, ou seja, da sequência imprescindível de passos predeterminados para o ensino e a aprendizagem iniciais de leitura e escrita e que determinam os conteúdos de ensino, as concepções de alfabetização, leitura e escrita, texto e língua e linguagem. Tais concepções podem ser assim sintetizadas:

- alfabetização: processo de ensinar e aprender o conteúdo da cartilha, de acordo com o método proposto, o que permite considerar alfabetizado o aluno que tiver terminado a cartilha com êxito, ou seja, que tiver aprendido a ler e escrever, podendo, assim, começar a ler e escrever;
- leitura e escrita: instrumentos de aquisição de conteúdos escolares, cuja finalidade e cuja utilidade se encerram nos limites da própria situação escolar, ou seja, de ensino e aprendizagem.
- texto: conjunto de frases, por vezes com nexos sintáticos entre si, constituído de palavras escolhidas de acordo com o nível de dificuldade adequado ao momento de aprendizagem.
- linguagem/língua: expressão do pensamento e instrumento de comunicação, cujo funcionamento assume características especificamente voltadas para a situação de ensino e aprendizagem escolares (MORTATTI, 2000, p. 48).

Para Mortatti (2006), a questão dos métodos presente no Brasil é uma discussão tão importante quanto as muitas outras envolvidas nesse processo multifacetado que Soares (2016) já nos aludiu. Tal discussão, no entanto, vem apresentando como seu maior desafio a busca de soluções para as dificuldades das crianças em nosso país em aprender a ler e escrever, e de nossos professores em ensiná-las, bem como toda discussão sobre métodos de alfabetização. Portanto, não podemos “desconsiderar o fato de que um método de ensino é apenas um dos aspectos de uma teoria educacional relacionada com uma teoria do conhecimento e com um projeto político e social” (MORTATTI, 2006, p. 15).

Nice^{Plen} continua sua narrativa contando a experiência com os “novos métodos de alfabetização”, após falar sobre a utilização das cartilhas, relata que trabalhou durante muitos anos na gestão escolar e que quando retornou, portanto, para a sala de aula:

Tudo estava muito diferente! Precisei me adaptar aos novos métodos de alfabetização. Métodos estes que eu vinha acompanhando como gestora de escola, mas não havia sentido no chão da sala de aula, como acontecia este processo. Comecei então, a alfabetizar pelo som da letra e tive uma grata surpresa: a maioria dos alunos tinha facilidade para este método. À medida que as palavras iam surgindo, íamos estudando o som de cada letra, e, como eu sempre digo, parece que num toque mágico, as crianças estavam lendo!

Exceto, é claro, crianças com algumas necessidades especiais, ou mesmo aquelas que têm um ritmo mais lento.

Os “novos” métodos de alfabetização que a professora Nice^{P1c} relata são as compreensões trazidas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky em a “Psicogênese da Língua Escrita” (1999). Em seus estudos, as autoras expõem que a teoria de Jean Piaget, também denominada de teoria psicogenética, admite introduzir a escrita enquanto objeto de conhecimento, e o sujeito que aprende enquanto sujeito cognoscente, porém discorrem sobre a teoria de Piaget na gênese das conceptualizações, acerca da escrita, introduzindo a ela conceitos da psicolinguística contemporânea. Nessa concepção, para Soares (2004), as dificuldades por vezes ocasionadas no processo de construção da representação da escrita pela criança, que antes era considerada como “deficiência” ou “disfunção” sob à luz dos métodos ditos “tradicionais”, passam a ser vistos agora como “erros construtivos”, visto que separam das respostas corretas, mas antecedem os acertos posteriores.

Soares (2016), em seu livro intitulado “Alfabetização a questão dos métodos”, observa a palavra método segundo sua etimologia: meta + hodós, que corresponde ao caminho em direção a um fim, considerando que o fim é a criança alfabetizada por meio de diferentes teorias ou procedimentos empregados pelos alfabetizadores que desenvolvidos de modo integrado e simultâneo constituem o “alfabetizar com método”.

Desse modo, expomos às leitoras, professoras alfabetizadoras, que ao depararmos-nos com a compreensão ilustrada pela autora, não adotamos nesta pesquisa a palavra “método” como algo exclusivo e “acabado”, e sim compreendemo-lo como uma teoria ou procedimento que cada alfabetizadora estima ser necessário empregar para chegar “ao fim”, ou seja, a criança alfabetizada.

Em outras palavras, o que se propõe é que uma alfabetização bem-sucedida não depende de **um método**, ou, genericamente, de **métodos**, mas é construída por aqueles/aquelas que alfabetizam compreendendo os processos cognitivos e linguísticos do processo de alfabetização, e com base

neles desenvolvem atividades que estimulem e orientem a aprendizagem da criança, identificam e interpretam dificuldades em que terão condições de intervir de forma adequada – aqueles/aquelas que **alfabetizam com método** (SOARES, 2016, p. 333-334, grifo da autora).

Ferreiro e Teberosky (1999) inclusive advertem sobre isso, assinalando que tradicionalmente o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tem sido revelado como uma questão de métodos e que a preocupação das professoras tem girado em torno de uma polêmica de dois tipos de métodos: os sintéticos, que partem de elementos menores que a palavra e os analíticos, que partem da palavra ou de unidades maiores.

Soares (2016) observa que essa controvérsia e polêmica existentes nas discussões acerca dos métodos de alfabetização parecem ser consequência de um antagonismo entre os dois paradigmas, resultando assim na dicotomia entre um ensino construtivista e um ensino explícito. De um lado, o argumento de que as crianças aprendem construindo o conhecimento sobre o sistema alfabético; de outro, o argumento de que as crianças, aprendem por instrução e orientação explícitas dos professores sobre o sistema alfabético.

Mortatti (2000) menciona a abordagem exposta por Smolka, no final da década de 1980, para o delineamento de uma tendência referente à alfabetização: o gradativo deslocamento para o discurso interacionista preconizado principalmente por Lev Vigotski, decorrente de certo esgotamento e questionamento do discurso construtivista, sem, no entanto, abandonar a abordagem psicolinguística proposta por Ferreiro e Teberosky. Tal processo causou um confronto pedagógico epistemológico como processo discursivo, enfocando as relações de ensino como fundamentais nesse processo e deslocando a discussão de “como” para “por que” e “para que” ensinar e aprender a língua escrita na fase inicial de escolarização das crianças. Tal concepção procedeu num outro tipo de ecletismo, sintetizado nas palavras socioconstrutivismo ou construtivismo-interacionista.

Observamos que a presente reflexão e problematização em torno dos métodos de alfabetização expostos pelas autoras mencionadas refletem nas práticas da professora alfabetizadora Nice^{P1en}, pois ela afere: “comecei então, a alfabetizar pelo som da letra e tive uma grata surpresa: a maioria dos alunos tinha facilidade para este método”. No entanto, isso não significa que em sua prática docente ela utilizasse o método fônico, na verdade, no diálogo com a professora ficou implícito a utilização de diferentes saberes e diferentes fazeres para alfabetizar. Inclusive, na sequência, ela narra uma situação que nas palavras dela, “lhe marcou muito^{P1en}”:

Gostaria de contar um fato que aconteceu, com um aluno, o menor da turma, muito tímido, que até aquele momento eu não havia percebido que ele estava conhecendo as sílabas, estava lendo. Escrevi muitas sílabas no quadro. Aliás, enchi o quadro. Pedi para que cada aluno fosse no quadro e formasse uma palavra, mostrando as sílabas. Ele chegou na frente e mostrou as sílabas NA; NI; CO e leu NANICO. Eu pensei, será que ele sabe o que quer dizer esta palavra? “Ele disse que o pai dele chama ele de NANICO, porque ele é pequeno!” Eu não me contive, dei um abraço nele e foi uma festa na sala de aula! Momentos como esse não tem preço! É muito gratificante!

A prática acima narrada pela professora^{P1en} demonstra que há uma diversificação de atividades, provenientes do que Soares (2004) denominou de diferentes “SABERES” da prática que resultam em diferentes “FAZERES” pelas professoras alfabetizadoras no processo de alfabetização das crianças. Nesse processo, elas atribuem diferentes sentidos nas atividades desenvolvidas com as crianças. Soares (2016, p. 190), a esse respeito, observa que

A criança, para aprender a ler e a escrever, vivencia um processo em que as relações entre as cadeias sonoras da fala e seus significados vão sendo progressivamente reconhecidas como abstratas, enquanto as relações entre as cadeias sonoras da fala e a língua escrita vão se tornando cada vez mais claras. Ou seja: o processo de conceptualização da escrita pela criança, em sua progressiva construção do princípio alfabético, processo analisado sob a perspectiva do paradigma psicogenético, é acompanhado, e mesmo

estimulado, pelo processo, este analisado sob a perspectiva do paradigma fonológico, de progressiva compreensão, pela criança, das conexões entre os sons das palavras e sua representação alfabética, à medida que ela vai adquirindo consciência fonológica, em seus diferentes níveis.

Neste breve diálogo sobre os métodos de alfabetização, compreendemos ser imprescindível explicitar a diferença entre o “método fônico” e “consciência fonológica”, pois ambos não podem ser confundidos, tendo em vista que, ao contrário da criança estabelecer relações entre as cadeias sonoras da fala e seus significados progressivamente, submeter a criança ao método fônico implica querer que ela reconheça e manipule os fonemas isolados da cadeia sonora de cada palavra (SOARES, 2016), além disso, “[...] não há correspondência unívoca entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico na escrita portuguesa (um mesmo fonema pode ser representado por mais de um grafema, e um mesmo grafema pode representar mais de um fonema [...])” (SOARES, 2011, p. 21).

Igualmente, Ferreira e Teberosky (1999) observam que nenhuma escrita constitui uma transcrição fonética da língua oral. Já Teberosky e Tolchinsky (1997) alertam que até os cinco anos de idade apenas uma percentagem mínima de crianças, abaixo de 30% é capaz de isolar segmentos subsilábicos, consonânticos ou vocálicos preconizados no método fônico. Do mesmo modo,

Se pedirmos a uma criança dessa idade que bata com a mão a cada parte que ouve na palavra “mesa”, em vez de quatro ela baterá somente duas vezes, porque conta sílabas e não conta segmentos subsilábicos. Somente por volta dos seis anos, ou depois de ter sido alfabetizada, baterá tantas vezes quando forem os segmentos consonânticos e vocálicos presentes na palavra (TEBEROSKY; TOLCHINSKY, 1997, p. 40).

Assim, de acordo com Soares (2016), a capacidade de a criança manipular e identificar fonemas vai depender da aprendizagem da escrita alfabética e não o contrário. É possível compreender, portanto, que “na cadeia sonora da fala, os fonemas são unidades

implicitamente percebidas, mas não explicitamente reconhecidas” (SOARES, 2016, p. 1999).

A primeira autora corrobora a seguinte reflexão de Soares (2016, p. 208), pois pela sua própria experiência, enquanto professora alfabetizadora iniciante, igualmente reflete:

Não se justificam propostas de ensino da língua escrita que pressupõem a possibilidade de pronúncia isolada de fonemas, ou consideram como “pré-requisito” para a alfabetização o desenvolvimento da consciência fonêmica por meio de exercícios e treinos de reconhecimento e manipulação de fonemas. Por outro lado, infere-se também a importância, no processo de alfabetização, do conhecimento das letras não simplesmente como “figuras”, formas visuais, mas como grafias que representam os sons mínimos da fala, os fonemas.

Para além da questão dos “métodos de alfabetização”, Soares (2016) ressalta que o processo de alfabetização de uma criança implica na utilização de outras facetas, para além da faceta linguística, sendo a compreensão desta necessária, contudo, ela, por si só, não é suficiente, sendo imprescindível a interação da faceta linguística com a interativa e a sociocultural, o que proporcionará que a criança se alfabetize letrando. Desse modo, a interação de ambas permite que ela interprete textos e se insira no mundo da escrita tal como ele se apresenta e as professoras saberão quais os procedimentos utilizarem no processo de alfabetização das crianças se tiverem o conhecimento “por um lado, do objeto a ser aprendido, o sistema de representação alfabético e a norma ortográfica, por outro, dos processos cognitivos e linguísticos envolvidos na aprendizagem desse objeto” (SOARES, 2016, p. 351).

Na narrativa da Claudinice^{P6c}, também é possível identificar “diferentes saberes e fazeres”, ela registra em sua carta:

Eu na verdade nunca fui assim de seguir uma cartilha, um livro didático, uma única forma de alfabetizar, eu sempre procurei ter várias alternativas, até porque eu acredito que tem alunos, que nem todos os alunos, aliás, aprendem da mesma forma, né. Então, o que a gente tem que providenciar são vários materiais, possibilitar várias alternativas que vão ao encontro dessa descoberta do aprendizado da leitura e da escrita^{P6c}.

Para finalizar a presente reflexão “sempre em aberta”, tomamos as palavras de Soares (2016, p. 352, grifo da autora) quando conclui sua reflexão a respeito dos métodos de alfabetização, narrando que alfabetizar com método implica “alfabetizar conhecendo e orientando com segurança o processo de alfabetização, o que se diferencia fundamentalmente de alfabetizar trilhando caminhos predeterminados por convencionais **métodos de alfabetização**”.

Gésica^{P3en}, ao narrar suas “lições”, observa que “todo professor alfabetizador sabe que ensinar a ler e escrever nos dias de hoje envolve obstáculos e desafios, onde temos que propiciar aos nossos alunos desenvolvimentos das habilidades para ler e escrever com compreensão”, pois ser professor alfabetizador, “sem dúvida, é uma tarefa árdua, mas ela é bela! [...]. Então, pra mim, a alfabetização é o essencial, é uma experiência assim que é uma transformação, é algo que você tá passando para o aluno ali né, é uma responsabilidade total!”

Para refletir acerca da leitura e da escrita narradas por Gésica^{P3en}, encontramos respaldo em Soares (2004, p. 14) quando ela discorre sobre ambos os processos e observa que nas atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança no mundo da escrita ocorre concomitantemente por dois processos: “pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento”. Ela ressalta, portanto, que a alfabetização e o letramento não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis:

A alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14).

Em seu livro, intitulado: “Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever”, Soares (2020) também alude que a alfabetização e o letramento são processos cognitivos e linguísticos diferentes, mas simultâneos e interdependentes e que “[...] 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 de escrita” (SOARES, 2020, p. 27).

Nessa direção, para que as professoras propiciem “aos [...] alunos desenvolvimentos das habilidades para ler e escrever com compreensão^{P3en}”, formando sujeitos críticos e autônomos, é necessário possuírem conhecimentos e saberes específicos para alfabetizar. Soares (2014, p. 29) destaca que “não há homogeneidade nos “sentidos” atribuídos à alfabetização, no que se refere ao SABER; na verdade, há multiplicidade de SABERES, no plural, não um SABER sobre a alfabetização” e esses saberes se constituem em diferentes fazeres; fazeres que não se realizam “[...] apenas pela orientação deste ou daquele SABER, mas se constrói também nas práticas e pelas práticas, no cotidiano das salas de alfabetização” (SOARES 2014, p. 31).

Sob os dizeres da autora supracitada, na presente pesquisa, os referidos “saberes” e “fazeres” vêm sendo narrados pelas professoras, e reconhecer que cada “saber” e que cada “fazer” foi sendo desenvolvido no decorrer do percurso de cada alfabetizadora que aqui narra e se faz “ouvida” é imprescindível para que haja uma reflexão a respeito do que Soares (2014) já destacou, observando que não há homogeneidade nos sentidos que esses saberes e esses fazeres são produzidos, mas que ambos merecem ser ouvidos, pois traduzem as lições de cada professora participante desta pesquisa.

Após as lições apresentadas, a primeira autora compartilha que ao iniciar na escola como professora alfabetizadora iniciante, a questão dos “métodos de alfabetização” sempre se fez presente em suas indagações. Com frequência, questionava-se qual seria o melhor método? E se existia um melhor método? Contudo, ao ingressar no Mestrado em Educação foi possível dialogar com

maior profundidade a respeito dessa questão e em Soares (2016) compreendeu que não existe “um único método”, mas que é necessário “alfabetizar com método”. Diante disso, entendeu ainda que há diferentes “saberes e fazeres” que dizem respeito ao processo de alfabetização e letramento, e que esses “saberes e fazeres” são provenientes de teorias, mas também proveem das experiências das docentes.

Para finalizar esta reflexão, concordamos com Soares (2014) quando observa que para superar o fracasso na alfabetização de nossas crianças, devemos formar alfabetizadoras que assegurem o direito a todas as crianças à leitura e à escrita, direito essencial para a promoção da equidade social e cultural. Por certo, entendemos que por meio de seus diferentes “saberes e fazeres”, cada professora inserida nesta pesquisa coaduna diariamente para sanar o fracasso da alfabetização.

Na sequência, elucidamos as lições que envolvem atitudes docentes narradas pelas professoras.

5.3.4 Lições que envolvem atitudes docentes

Nesta categoria, apresentamos as lições narradas pelas professoras alfabetizadoras experientes que perpassam atitudes docentes que, para elas, as professoras precisam ter em sala de aula. Para tal, iniciamos com a narrativa da professora Gésica^{P3} que, ao expor suas lições às professoras alfabetizadoras iniciantes, expressa: “a primeira lição é nunca desistir! Porque, se você desiste no primeiro obstáculo, com certeza, aí não vai dar! É a primeira lição: nunca desistir!^{P3en}”

A partir da narrativa da Gésica^{P3}, refletimos sobre o desenvolvimento profissional das professoras, pois consideramos que especialmente às iniciantes tal “lição” é imprescindível, já que como apontado por Vaillant e Marcelo García (2012) o início de inserção na docência comumente é marcado por dúvidas, inseguranças e a ansiedade por introduzir-se na prática.

Entretanto, é imperativo reconhecermos que independente do período que se encontram na profissão, as professoras enfrentam diferentes desafios como, por exemplo, falta de materiais para desenvolverem suas atividades, menores salários e condições de ascensão na carreira docente, o que pode fazer com que muitas docentes se sintam desestimuladas na profissão. Soma-se a isso a escassez de formações que atendam às suas reais necessidades.

Diante dessa reflexão, consideramos indispensável, portanto, [...] boas políticas para que a formação inicial, o início da docência e o desenvolvimento profissional dos professores lhes assegurem as competências que irão necessitar ao longo de sua extensa trajetória profissional (VAILLANT; MARCELO GARCÍA, 2012, p. 221).

Já as professoras Nice^{P1} e Cilene^{P5}, ao narrarem as lições, observam que é necessário que o professor conheça o desenvolvimento infantil, acolha as crianças e respeite o “tempo” de cada uma.

Nice^{P1}, ao rememorar seu percurso, expõe acerca da importância de as professoras alfabetizadoras conhecerem sobre o desenvolvimento infantil, ela narra:

Eu acho que o principal, é sobre o próprio desenvolvimento infantil né, entender como essas engrenagens acontecem, e que não acontecem em cada um igual, então... é ter uma leitura desse desenvolvimento infantil, conhecer assim, o geral... e depois, analisar cada criança e... porque às vezes, com seis anos, uma criança está preparada para uma alfabetização, às vezes não está, então é o próprio desenvolvimento infantil mesmo, que tem que ser muito estudado, muito colocado nessa prática do dia a dia^{P1en}.

Do mesmo modo, para Cilene^{P5}: “é imprescindível acolher esse aluno e sua forma de pensar, seus valores e desejos com muita paciência e entendendo que cada um tem seu tempo, tempo este que é o fator primordial neste processo^{P5c}”.

Nas narrativas das professoras, fica evidente a necessidade de as professoras conhecerem a respeito do desenvolvimento das crianças, e ambas fazem alusão ao tempo destinado para uma criança “estar preparada” para a alfabetização, entendendo que

cada uma tem seu tempo. Nessa reflexão, coadunamos com os dizeres de Soares (2016), quando afere que:

A aprendizagem da língua escrita é um processo contínuo de desenvolvimento cognitivo e linguístico que não tem momento definível quer de início, quer de término, como, aliás, pode-se dizer de todas as demais áreas de desenvolvimento e aprendizagem – iniciam-se no nascimento e só terminam na morte, última aprendizagem e momento final do desenvolvimento (SOARES, 2016, p. 341).

Consideramos que as reflexões aqui presentes reforçam os dizeres da autora, pois o processo de alfabetização não pode rejeitar a construção progressiva do conhecimento, não sendo plausível, portanto, conceber que uma criança possa “estar pronta” e outra “não”, mas, sim, faz-se imprescindível conhecer cada uma, levando em consideração suas especificidades e potencialidades.

Claudia^{P2}, ao narrar suas lições, também reflete sobre “o tempo” e afirma que as professoras precisam ter paciência no percurso. Nas palavras dela:

O que sempre peço no início do ano é paciência. Se você tem paciência, você consegue tudo com o aluno e principalmente da família, que devem caminhar junto dele e da escola, lado a lado, compartilhando as alegrias e também as incertezas que possam vir a aparecer durante o ano letivo^{P2en}.

Diante das lições das professoras, a primeira autora reflete que, durante a sua experiência enquanto professora alfabetizadora iniciante, observava que cada criança é única e que não existe um “tempo ou um limite certo” para alfabetizar, sendo assim, concorda com as narrativas das professoras, pois a professora alfabetizadora necessita “ter paciência”; paciência para respeitar o “tempo de cada criança” e para compreender que cada uma é única e merece ser respeitada em sua singularidade.

Para dar continuidade ao diálogo, a seguir compartilhamos as lições que envolvem laços afetivos.

5.3.5 Lições que envolvem laços afetivos

Nesta categoria, apresentamos as lições que perpassam a relação afetiva na escola, essa que é construída no dia a dia com as crianças. Para tal, iniciamos com a narrativa da professora Nice^{P1} que, ao compartilhar suas lições, exprime:

Você fica com a alfabetização se você gostar da alfabetização. Ah, mas, às vezes é uma professora que não sabe, como eu também, peguei sem saber se iria gostar ou não. Então, faça com amor, com paixão, sabendo que cada aluno é um ser diferente na tua mão [...]. Porque eu digo uma coisa: a primeira vez, a segunda a gente pode dizer: “ah, era o que tinha pra mim, eu peguei isso aí”. Mas, a pessoa pra permanecer na alfabetização, tem que ter paixão, senão, não fica, corre! Corre mesmo! [...]. Tu podes ser jogada a primeira vez, a segunda, a terceira, dentro de uma sala de alfabetização, agora, pra permanecer numa sala mesmo, pra tu ser uma professora AL-FA-BE-TI-ZA-DO-RA, não por acaso ser, mas porque quer, tem que ter paixão, tem que ter amor, dedicação, tem que ter carinho, tem que ter acolhimento dessas crianças. Então, seria isso que eu diria para uma professora... e sempre ainda assim, olha: vale a pena, vale a pena! [...]^{P1en}.

Observamos que esse sentimento de “paixão e amor” revelado pela professora Nice^{P1} também está presente na narrativa da Gésica^{P3}, quando ela observa que ser professora alfabetizadora é:

Algo que exige muita dedicação e amor pela alfabetização. Apesar de muitos obstáculos que enfrentamos na educação, temos que ter muita determinação em tudo que fizermos, buscando sempre o conhecimento para nós e para nossos alunos.

Igualmente, Claudia^{P2} expõe:

A gente tem que ensinar pelo coração, mostrar paixão pelo que a gente está ensinando pra criança tá, eles verão isso e darão sentido a tudo que a gente está ensinando pra eles. Porque assim, eu vejo assim, na área da alfabetização a gente tem que [...] contagiar, acreditar no que a gente faz, mostrar e transmitir esse conhecimento, essa segurança pra criança e também pra família.

Smolka (2019, p. 18), do mesmo modo, reconhece a importância do afeto na relação de ensino. Para ela “[...] relações interpessoais que impregnam de afeto o objeto de conhecimento, impregnam de afeto a relação dos sujeitos (professora, crianças) com o conhecimento.”

Nas narrativas de Nice^{P1}, Gésica^{P3} e Claudia^{P2}, observamos o valor do afeto na relação “professora e crianças”. Sinalizamos, contudo, que não se trata aqui de romantizar a profissão docente, mas reconhecer que as relações construídas com base no respeito, no diálogo e no afeto são indispensáveis no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Diante das lições narradas pelas alfabetizadoras, a primeira autora corrobora as narrativas das professoras, pois, igualmente, compreende que para permanecer na alfabetização é preciso ter amor e paixão, e que apesar dos obstáculos encontrados no percurso, devemos sempre seguir com determinação e fazer o melhor pelas nossas crianças. Ao mesmo tempo, compreende ser imprescindível ter conhecimentos específicos sobre o processo de alfabetização e letramento, para isso a busca constante pela formação docente se faz imprescindível.

6

POR ORA, NARRATIVAS FINAIS

Saúdo todos os que me lerem,
Tirando-lhes o chapéu largo
Quando me veem à minha porta
Mal a diligência levanta no cimo do outeiro.
Saúdo-os e desejo-lhes sol,
E chuva, quando a chuva é precisa,
E que as suas casas tenham
Ao pé duma janela aberta
Uma cadeira predileta
Onde se sentem, lendo os meus versos.
E ao lerem os meus versos pensem
Que sou qualquer coisa natural –
Por exemplo, a árvore antiga
À sombra da qual quando crianças
Se sentavam com um baque, cansados de brincar,
E limpavam o suor da testa quente
Com a manga do bibe riscado
Fernando Pessoa (1888-1935).

Estimadas professoras alfabetizadoras,

Elucidamos que este percurso investigativo chegou ao fim. Ao refletir sobre o caminho realizado, percebemos que a opção por utilizar as cartas pessoais e as entrevistas narrativas não poderia ter sido melhor. As narrativas provenientes desses dois instrumentos possibilitaram responder à pergunta investigativa desta pesquisa: quais são as lições que as professoras alfabetizadoras experientes deixam às professoras alfabetizadoras iniciantes e suas contribuições ao desenvolvimento profissional docente? As narrativas revelaram, além de lições, como acontece o processo de desenvolvimento profissional docente dessas professoras e quais as

marcas positivas e/ou negativas que elas já vivenciaram no decorrer de suas experiências docentes.

Ao analisar como acontece o desenvolvimento profissional docente das professoras, observamos algumas reflexões sobre o percurso de desenvolvimento profissional percorrido por elas e constatamos que um período inicialmente amparado por professoras experientes pode contribuir para sanar as dificuldades comumente encontradas no início da profissão. Da mesma maneira, se fizeram presentes nos relatos os desafios encontrados no início de carreira, pois a formação inicial é a primeira etapa formal de um processo de desenvolvimento profissional que ocorre ao longo da vida.

Tal reflexão permite que enfatizemos a pertinência de programas destinados a auxiliar as professoras em início de carreira a se inserirem na profissão. Conforme elucidado, esse deve ser um período compreensivo, coerente e amparado, organizado por políticas públicas. Desse modo, consideramos imprescindível que as políticas de formação destinadas às professoras levem em consideração as diferentes etapas da carreira docente.

Na análise das marcas positivas e/ou negativas vivenciadas pelas professoras, aspiramos que as narrativas provoquem uma reflexão no que diz respeito às necessidades e especificidades das professoras, pois ser alfabetizadora exige saberes específicos, sendo imprescindível, portanto, que tenham condições para atuarem com dignidade e respeito na profissão, contribuindo para a qualidade da educação.

Compartilhamos com vocês, leitoras, professoras alfabetizadoras, que nesta pesquisa não pretendemos buscar “soluções prontas e acabadas” para os desafios vivenciados por professoras alfabetizadoras iniciantes no início da docência, mas sim apontar alguns caminhos possíveis para sanar as incertezas e as dificuldades vivenciadas no início da profissão pelas professoras iniciantes e, ao mesmo tempo, valorizar os saberes provenientes da experiência, valorizar as “vozes” das professoras alfabetizadoras experientes neste processo, por compreender que a formação de

professores, como observa Nóvoa (2009), precisa ser construída dentro da profissão.

Ressaltamos, todavia, a compreensão de que cada contexto social possui sua singularidade e, considerando a dimensão geográfica de um país como o Brasil, marcado pela diversidade presente em cada região do país, entendemos que as narrativas das professoras, ao serem lidas por alfabetizadoras que vivenciam diferentes realidades, poderão ser acolhidas sob diferentes perspectivas. Isso porque cada uma possui uma narrativa autobiográfica inserida em uma história de vida que é singular, assim como cada professora que aqui compartilhou suas lições.

Para além dessas reflexões, esperamos que as lições aqui apresentadas sirvam de reflexão a todas as professoras alfabetizadoras que cotidianamente estão na sala de aula, nas diferentes fases da carreira docente. Mas, sobretudo, que essas lições contribuam para o desenvolvimento profissional docente de vocês, leitoras, professoras alfabetizadoras iniciantes, e que apesar dos desafios existentes, sirvam de inspiração para seguirem mais confiantes e apaixonadas pela alfabetização. Seguimos juntas nesta caminhada. Um fraterno abraço.

Brusque (SC), 2023.

As autoras.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? Revista da FAEEBA – **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7441/4804>. Acesso em: 22 maio. 2020.
- ARAÚJO, Gustavo Cunha de. SANTOS, Sônia Maria dos. A cartilha caminho suave: história, memória e iconografia. **Revista de História e Estudos Culturais**, v. 5, ano V, n.2, p. 1-14, abr/jun. 2008. Disponível em: https://www.revistafenix.pro.br/revista_fenix/article/view/39. Acesso em: 13 jul. 2020.
- ARAUJO, Rita de Cássia Barros de Freitas. **Formação para alfabetizar: lições de professoras que aprenderam**. 2017. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, 2017.
- BARROS, Luciliana de Oliveira. **Saberes docentes, alfabetização, respeito à infância: a criança de 6 anos no ensino fundamental**. 2011. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. 2017a.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. 2013a.
- BRASIL. Estado de calamidade pública 18 de março de 2020. **Diário Oficial da União**. Brasília, 20 mar. 2020b. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.
- BRASIL. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2012.

- BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. 2020a.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. 2001.
- BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. 2017b.
- BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria aos métodos.** Porto: Porto Ed, 1994. 336 p.
- BRUSQUE. **Estatuto do Magistério Público Municipal de Brusque.** 2009.
- BRUSQUE. **Lei Complementar nº 165, de 28 de Março de 2011.** 2011.
- CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas.** Porto Alegre: Artmed, 2006. 160 p.
- CAPICOTTO, Adriana D. **Os Saberes do Professor Alfabetizador: entre o real e o necessário.** 2017. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio Claro: UNESP-SP, 2017.
- DELORY-MONBERGER, Christine. Pesquisa biográfica em Educação: orientações e territórios. *In:* SOUZA, Elizeu Clementino de. PASSEGI, Maria da Conceição. ABRAHÃO, Maria Helena Menna (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica e práticas de formação.** Natal, RN: EDUFRM; São Paulo: Paulus, 2008. p. 19-38.
- FALKENBACH, Atos Prinz; DREXSLER, Greice; WERLER, Verônica. A relação mãe/criança com deficiência: sentimentos e experiências. **Ciência & saúde coletiva [online].**, v.13, p. 2065-2073, 2008. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/csc/a/TX4HTD7nGRhYkJbsVLRWjVN/abstract/?lang=pt>Acesso em: 30 jun. 2020.
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In:* NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRN: São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-58.
- FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FINGER, Mathias. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFERN: São Paulo: Paulus, 2010. p. 119-128.

FONSECA, Luciana Franceschini. **O professor alfabetizador em formação**: saberes necessários ao exercício da sua profissão. 2011. 184 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p.21-39, jul. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397>. Acesso em: 25 jul. 2019.

GILL, Scherto. GOODSON, Ivor. Métodos de história de vida e narrativa. In: SOMEKH, Bridget. LEWIN, Cathy (Orgs.). **Teoria e Métodos de Pesquisa Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 215-224.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-62.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCELO GARCÍA, Carlos. A identidade docente: constantes reflexões. Tradução Cristina Antunes. **Formação Docente**., Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009b.

MARCELO GARCÍA, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 51-76.

MARCELO GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. 2.ed. Porto Editora: Portugal, 1999.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**. v. 8, p. 7-22. 2009a.

MARCELO GARCÍA, Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação. Docente**. Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 24 set. 2019.

MARCELO GARCÍA, Carlos. VAILLANT, Denise. Políticas e programas de indução na docência na América Latina. **Cad. Pesqui. [online]**, v. 47, n.166, p.1224-1249, out./dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000401224&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 set. 2020.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes Profa (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores)**. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/profa-programa-de-formacao-de-professores-alfabetizadores/>. Acesso em: 04 fev. 2020.

MORAES, Daisinalva Amorim. **Construção de práticas de alfabetização no contexto dos Programas Alfa e Beto e PNAIC**. 2015. 239 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

MORAES, Roque. GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2ª. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

MORAES, Roque. GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces**. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009>. Acesso em: 11 mar. 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Cadernos Cedex**, n. 55, p. 41-52,

nov. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a04v2052>. Acesso em: 02 jul. 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Texto da Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27 abr. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 04 jul. 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil. **Revista brasileira Est. pedag.**, Brasília, v. 89, n. 223, p. 467-476, set./dez. 2008. Disponível em: <https://docplayer.com.br/19647075-Rbep-estudos-notas-para-uma-historia-da-formacao-do-alfabetizador-no-brasil-resumo-maria-do-rosario-longo-mortatti.html>. Acesso em: 24 jul. 2020.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete. PAGEL, Sandra Denise. NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 109-135.

NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria. THERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, jul/dez, 2004. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2148/2105>. Acesso em: 27 ago. 2020.

NÓVOA, António. As Minhas Lições de Escola. 2002. *In*: PEREIRA, Sara Marques (Org.). **Memórias da escola primária portuguesa**. Lisboa: Livros Horizonte, 2002.

NÓVOA, António. Carta a um jovem investigador em educação. **Investigar em Educação**. II Lisboa, n. 3, p. 13-22, set. 2015.

Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/viewFile/83/82>. Acesso em: 12 nov. 2019.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116 p.

NÓVOA, António. FINGER, Mathias. *In*: NÓVOA, António. FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 19-29.

NÓVOA, António. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 15-34.

NÓVOA, António. Os professores e sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44 n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/84910>. Acesso em: 15 maio. 2020.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1999.

NÓVOA, António. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

OJA, Aline Juliana. **Desenvolvimento profissional de uma professora alfabetizadora: a construção de práticas bem-sucedidas**. 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de. MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, jan./ mar, 2010.

PESCE, Marly Krüger de. ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 04, n. 07, p. 39-50, jul./dez. 2012. Disponível em:

<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 05 jul. 2020.

PESSOA, Fernando (1888-1935). **Poesia completa de Alberto Caetano/Fernando Pessoa**. Edição Fernando Cabral Martins, Richard Zenith. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. 263 p.

PESSOA, Fernando (1888-1935). **Poesia completa de Ricardo Reis/Fernando Pessoa**. Organização Manuela Parreira da Silva. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. 184 p.

PORTELA, CPJ. ALMEIDA, CVPJ. Família e escolar: como essa parceria pode favorecer crianças com necessidades educativas especiais. In: DÍAZ, F., et al., (Orgs). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 148-159. Disponível em: <http://books.scielo.org/>. Acesso em: 30 jun. 2020.

PRADO, Guilherme V. T. CUNHA, Renata C.O.B. SOLIGO, Rosaura. Formação, escrita e produção de conhecimento no contexto da escola. In: VICENTINI, Adriana A.F. SANTOS, Inês H. ALEXANDRINO, Ronaldo (orgs). **O Coordenador Pedagógico: práticas, saberes e produção de conhecimento**. Campinas, SP. FE/UNICAMP, 2006. p. 23-34.

PRADO, Guilherme V. T. SOLIGO, Rosaura. Memorial de Formação – quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo. SOLIGO, Rosaura (Orgs.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p. 45-60.

PRADO, Guilherme V. T. SOLIGO, Rosaura. **Narrativas e sua importância nas práticas e na formação de professores**. Cadinho de Prosa SE – Prefeitura de Juiz de Fora, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CgCT8jzvblM>. Acesso em: 01 set. 2020.

RAUSCH, Rita Buzzi. **O processo de reflexividade promovido pela pesquisa na formação inicial de professores**. 2008. 328 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2008. Disponível em:

<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251796>.
Acesso em: 05 out. 2020.

RAUSCH, Rita Buzzi. Professor-pesquisador: concepções e práticas de mestres que atuam na educação básica. *Rev. Diálogo Educacional.*, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 701-717, set./dez. 2012. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogo_educacional/article/view/4693. Acesso em 12 set. 2020.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec*, São Paulo. v. 4, n. 2 p.196-229, dez. 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>. Acesso em: 27 ago. 2019.

SILVA, Elba Gamino da. **Um olhar para si [manuscrito]**: o tecer da identidade docente dos professores alfabetizadores. 2013. 76 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2013.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Relações de ensino e desenvolvimento humano: reflexões sobre as (trans)formações na atividade de (ensinar a) ler e escrever. *Revista Brasileira de Alfabetização.*, Belo Horizonte - MG, v. 1, n. 9, p. 12-28, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/314>. Acesso em: 26 set. 2021.

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

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01>.
Acesso em: 25 maio. 2020.

SOARES, Magda. Alfabetização: o saber, o fazer, o querer. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo. FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Orgs.). A alfabetização e seus sentidos. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 27-38.

SOLIGO, R. A. **Quem forma quem?** – Instituição de sujeitos. 2007. 212 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2007b. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252100>. Acesso em: 23 jun. 2020.

SOLIGO, Rosaura. Venho por meio desta... In: PRADO, Guilherme V. T. SOLIGO, Rosaura. (Orgs.). **Porque escrever é fazer história**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007a. p. 323-362.

SOUZA, Francisca Maria da Cunha de. **Da formação profissional à prática docente alfabetizadora**: reelaboração de saberes docentes. 2014. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

TOLCHINSKY, Liliana. Aprender sons ou escrever palavras? In: Ana. TOLCHINSKY, Liliana (Orgs.). **Além da alfabetização**: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. 2 ed. São Paulo: Editora Ática, 1997. p. 37-60.

TEBEROSKY, Ana. TOLCHINSKY, Liliana (Orgs.). **Além da alfabetização**: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. 2 ed. São Paulo: Editora Ática, 1997.

VAILLANT, Denise. MARCELO GARCÍA, Carlos. **El ABC y D de La Formación Docente. Madrid** – Espanã. Narcea, S.A. de Ediciones, 2015.

VAILLANT, Denise. MARCELO GARCÍA, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VALLE, Rosane de Camillis Dalla. **Professora alfabetizadora:** saberes docentes nos anos iniciais. 2015. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SOBRE AS AUTORAS



Juliana Pedrosa Bruns

Doutoranda em Educação pela Universidade Regional de Blumenau – FURB e Mestra pela mesma universidade. Pedagoga pelo Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE e especialista em Educação pela mesma instituição. Integrante do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas (GPFORPE). Atualmente é Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Ocupa a 17ª cadeira na Academia Internacional de Literatura e Artes Poetas Além do Tempo (AILAP). É poetisa, escritora e pesquisadora. Lattes. CNPq. <http://lattes.cnpq.br/0150356078086113>.
E-mail: julianap.brunsgmail.com.



Rita Buzzi Rausch

Doutora em Educação pela Unicamp. Atualmente é aposentada e professora voluntária na FURB, na qual lidera o Grupo de Pesquisa Formação de professores e práticas educativas (GPFORPE). Desde 02/2020 é professora visitante no PPGE da UNIVILLE e integra o Grupo de Pesquisa Trabalho e Formação Docente (GETRAFOR). É integrante da RIPEFOR - Rede Interinstitucional de Pesquisa de Formação e Práticas Docentes. É bolsista de produtividade em pesquisa e consultora *ad hoc* do CNPq. É consultora *ad hoc* do GT 8 - Formação de professores da ANPEd. Lattes. CNPq. <http://lattes.cnpq.br/1747568551264254>.
E-mail: ritabuzzirausch@gmail.com.

O livro Lições de Professoras alfabetizadoras experientes às professoras alfabetizadoras iniciantes: contribuições ao desenvolvimento profissional docente apresenta as lições que as professoras alfabetizadoras experientes gostariam de deixar às professoras que estão iniciando na docência como alfabetizadoras. No decorrer das páginas desta obra, as autoras elucidam o quanto essas lições favorecem a construção de conhecimentos imprescindíveis para as alfabetizadoras em diferentes contextos socioculturais contribuindo para o seu desenvolvimento profissional docente.

