

Situação: O preprint não foi submetido para publicação

# LIÇÕES DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS “EXPERIENTES” ÀS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS “INICIANTES”: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Juliana Pedroso Bruns, Rita Buzzi Rausch

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2294>

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores concordam que caso o manuscrito venha a ser aceito e postado no servidor SciELO Preprints, a retirada do mesmo se dará mediante retratação.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.

Submetido em (AAAA-MM-DD): 2021-05-11

Postado em (AAAA-MM-DD): 2021-05-13

## LIÇÕES DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS “EXPERIENTES” ÀS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS “INICIANTES”: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

JULIANA PEDROSO BRUNS<sup>1</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9310-1892>

RITA BUZZI RAUSCH<sup>2</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9413-4848>

**RESUMO:** A presente pesquisa teve por objetivo compreender as lições de professoras alfabetizadoras “experientes” às professoras alfabetizadoras “iniciantes” e suas contribuições ao desenvolvimento profissional docente. A opção por professoras alfabetizadoras experientes, justifica-se pela trajetória já vivenciada por seis professoras no exercício de sua profissão, já que atuavam há mais de quinze anos na Rede Municipal de Ensino de Brusque (SC) como alfabetizadoras. Como referencial teórico elegeu-se as contribuições de Marcelo García (1999, 2009), Vaillant e Marcelo (2012, 2015, 2017), Imbernón (2010, 2011), e Nóvoa (1992, 1999, 2002, 2009, 2010), Mortatti (2000, 2008), Soares (2004, 2011, 2016), Ferreiro e Teberosky (1999) para dialogar com as narrativas das professoras participantes. A pesquisa é de abordagem qualitativa e biográfica denominada “história de vida”, e a análise dos dados ocorreu mediante a análise textual discursiva. Os resultados evidenciaram que as contribuições ao desenvolvimento profissional docente perpassam a formação para alfabetizar; conhecimentos pedagógicos; conhecimentos específicos da alfabetização; atitudes docentes e laços afetivos. Esta pesquisa pretende beneficiar especialmente professoras alfabetizadoras, pois os resultados desta investigação poderão amenizar os dilemas enfrentados por professoras alfabetizadoras iniciantes, bem como, valorizar os saberes construídos por professoras experientes em suas trajetórias profissionais. Este estudo poderá trazer ainda benefícios indiretos ao processo de alfabetização de crianças, pois ao contribuir com uma nova compreensão acerca das etapas de desenvolvimento profissional docente, poderá favorecer percursos formativos às professoras alfabetizadoras em diferentes fases da vida profissional.

**Palavras-chave:** desenvolvimento profissional docente, professoras alfabetizadoras, professoras experientes, professoras iniciantes.

### LESSONS FROM LITERACY TEACHERS “EXPERIENCED” TO LITERACY “BEGINNING” TEACHERS: CONTRIBUTIONS TO TEACHING PROFESSIONAL DEVELOPMENT

**ABSTRACT:** This research aimed to understand the lessons of “experienced” literacy teachers to “beginner” literacy teachers and their contributions to the professional development of teachers. The option for experienced literacy teachers is justified by the trajectory already experienced by six teachers in the exercise of their profession, since they worked for more than fifteen years in the Municipal Education Network of Brusque (SC) as literacy teachers. As a theoretical framework, the contributions of Marcelo García (1999, 2009), Vaillant and Marcelo (2012, 2015, 2017), Imbernón (2010, 2011), and Nóvoa (1992, 1999, 2002, 2009, 2010), Mortatti (2000, 2008), Soares (2004, 2011, 2016), Ferreiro and Teberosky (1999) to dialogue with the narratives of the participating teachers. The research has a

---

<sup>1</sup> Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB. Blumenau, SC, BRASIL. <[julianap.bruns@gmail.com](mailto:julianap.bruns@gmail.com)>

<sup>2</sup> Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB. Blumenau, SC, BRASIL. <[ritabuzzirausch@gmail.com](mailto:ritabuzzirausch@gmail.com)>

qualitative and biographical approach called “life story”, and the data analysis took place through discursive textual analysis. The results showed that the contributions to the professional development of teachers go through training to teach literacy; pedagogical knowledge; specific knowledge of literacy; teaching attitudes and affective ties. This research contributes to literacy teachers because the results can contribute to decrease the dilemmas faced by beginning teachers and value the knowledge built by the experienced teachers over their career. This research can also contribute indirectly to literacy because provide comprehension of teachers development cycle, promoting a journey formative to literacy teachers in different career phases.

**Keywords:** teacher professional development, literacy teachers, experienced teachers, beginning teachers.

### **LECCIONES DE MAESTROS DE ALFABETIZACIÓN CON "EXPERIENCIA" A MAESTROS DE ALFABETIZACIÓN "PRINCIPIANTES": CONTRIBUCIONES AL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE**

**RESUMEN:** Esta investigación tuvo como objetivo comprender las lecciones de los alfabetizadores "experimentados" a los alfabetizadores "principiantes" y sus contribuciones al desarrollo profesional de los profesores. La opción por alfabetizadores experimentados se justifica por la trayectoria ya vivida por seis docentes en el ejercicio de su profesión, ya que trabajaron durante más de quince años en la Red Municipal de Educación de Brusque (SC) como alfabetizadores. Como marco teórico, los aportes de Marcelo García (1999, 2009), Vaillant y Marcelo (2012, 2015, 2017), Imbernón (2010, 2011), y Nóvoa (1992, 1999, 2002, 2009, 2010), Mortatti (2000, 2008), Soares (2004, 2011, 2016), Ferreiro y Teberosky (1999) para dialogar con las narrativas de los profesores participantes. La investigación tiene un enfoque cualitativo y biográfico denominado “historia de vida”, y el análisis de datos se realizó a través del análisis textual discursivo. Los resultados mostraron que los aportes al desarrollo profesional de los docentes pasan por la formación para enseñar a leer y escribir; conocimiento pedagógico; conocimientos específicos de alfabetización; enseñar actitudes y vínculos afectivos. Esta investigación tiene como objetivo beneficiar especialmente a los alfabetizadores, ya que los resultados de esta investigación pueden aliviar los dilemas que enfrentan los alfabetizadores principiantes, así como valorar los conocimientos construidos por profesores experimentados en sus trayectorias profesionales. Este estudio también puede traer beneficios indirectos al proceso de alfabetización de los niños, ya que al contribuir a una nueva comprensión de las etapas del desarrollo profesional docente, puede favorecer cursos de formación para alfabetizadores en diferentes etapas de la vida profesional.

**Palabras clave:** desarrollo profesional de maestros, maestros alfabetizadores, maestros experimentados, maestros principiantes.

## INTRODUÇÃO

O desenvolvimento profissional docente, vem sendo tema de inúmeras investigações cujo o intuito é compreender este processo, e pode ser visto como uma construção, à medida que os docentes adquirem mais experiência, sabedoria e consciência profissional (MARCELO GARCÍA, 2009). Tal concepção, para García (1999), adota o professor como um profissional de ensino, no qual o conceito de “desenvolvimento” assume a conotação de evolução e continuidade que parece superar a justaposição entre a formação inicial e o aperfeiçoamento dos professores, pressupondo uma abordagem na formação docente que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a transformação. Nesse viés, ao conceber a docência como uma profissão, compreendemos que cada docente é um profissional com conhecimentos e saberes específicos que necessita, portanto, ser valorizado e “ouvido” em sua narrativa singular.

Partindo dessa concepção, o objetivo deste artigo é compreender quais as lições de professoras alfabetizadoras “experientes” às professoras alfabetizadoras “iniciantes” e suas contribuições para o desenvolvimento profissional docente. Inferimos que por meio de narrativas autobiográficas de professoras experientes, poderá se contribuir com o desenvolvimento profissional docente principalmente de professoras alfabetizadoras iniciantes na profissão, ao compartilharem suas experiências, suas lições enquanto alfabetizadoras, já que um momento crucial na formação docente é a fase de indução 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 advindos de sua trajetória docente. 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.

Destaca-se que o termo “lições” remete-nos a António Nóvoa, um dos autores muito utilizado nesta pesquisa. Além disso, o autor possui um capítulo publicado no livro “Memórias da escola primária portuguesa” (2002), intitulado “As minhas lições de escola”. Desse modo, buscou-se fazer referência a esse autor, que tanto tem contribuído no âmbito da formação de professores, para escolher o termo “lições” aqui empregado.

Ao mesmo tempo, expomos que a opção por professoras alfabetizadoras experientes justifica-se pela experiência que essas professoras trazem consigo em sua trajetória profissional. Nesta pesquisa houve a escolha por professoras efetivas mediante concurso público e não por professoras admitidas em caráter temporário (ACT). Tal escolha, justifica-se pela compreensão de que muitas professoras ACT não permanecem após o término do ano letivo necessariamente 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.

Consideramos imprescindível explicitar que com vistas a assegurar os aspectos éticos da pesquisa e a dignidade humana de cada participante, a mesma encontra-se resguardada eticamente sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (Caae) número 22928619.5.0000.5370 aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) por meio da submissão na Plataforma Brasil.

Observa-se ainda que, o desenvolvimento profissional docente tem sido foco de atenção de estudiosos da área educacional, destacando-se dentre outros os trabalhos de Marcelo García (1999, 2009), Vaillant e Marcelo (2012, 2015, 2017), Imbernón (2010, 2011) e Nóvoa (1992, 1999, 2009, 2010,) que serviram de referência para esta pesquisa.

Este artigo está estruturado em seções, abarcando primeiramente esta introdução, na qual estão inseridas as informações iniciais da pesquisa. Na segunda seção, é apresentado o percurso metodológico, abrangendo a metodologia de pesquisa, o recurso utilizado na análise dos dados e o perfil das professoras alfabetizadoras participantes. Na terceira seção, é apresentada uma breve imersão teórica acerca da formação do professor alfabetizador, atrelado ao conceito de desenvolvimento profissional docente. Na quarta seção, a análise dos dados da pesquisa, “as lições”, das professoras alfabetizadoras,

distribuídas em cinco categorias. Na quinta seção, as considerações finais que serão descritas mediante um metatexto, indo ao encontro da técnica de análise dos dados.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Para a presente pesquisa definiu-se como tipologia de investigação qualitativa e biográfica denominada “história de vida”. Nóvoa e Finger (2010, p. 166-167) observam que “as histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento atual que procura repensar a formação, exacerbando a ideia que “ninguém forma ninguém” e que a “formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida”.

Os instrumentos utilizados para a geração de dados foram a escrita de carta pessoal e entrevista narrativa. A entrevista narrativa foi efetivada pelo aplicativo “WhatsApp” com mensagens de áudio, devido a “pandemia causada pelo coronavírus”, pois, as aulas presenciais foram suspensas por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 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).

Com relação às cartas, foi escrita uma carta pela primeira pesquisadora e entregue pessoalmente às professoras alfabetizadoras em suas respectivas escolas, apresentando-se. Nessa carta ela se colocou como professora alfabetizadora iniciante, pois por certo, encontra-se nessa posição. Diante disso, por meio da escrita da carta pessoal contou às professoras alfabetizadoras experientes seu percurso identitário de formação inicial e também convidou as professoras alfabetizadoras experientes a escreverem uma carta (respondendo a carta recebida) se apresentando e contando também percursos de seu desenvolvimento profissional docente enquanto professora alfabetizadora experiente e nesse percurso, ficou o convite para que compartilhassem quais as lições que elas gostariam de deixar às professoras alfabetizadoras iniciantes, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional docente.

Optamos primeiramente por utilizar o gênero carta como meio de gerar os dados da pesquisa, pois de acordo com Soligo (2007) 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.

Num segundo momento da pesquisa, foi realizada uma entrevista narrativa com as professoras alfabetizadoras que se propuseram a escrever a carta. A entrevista narrativa complementou a escrita da carta pessoal das professoras, sendo que posteriormente foi realizado juntamente a análise dos dados gerados a partir dos dois instrumentos por meio da Análise Textual Discursiva (ATD).

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).

A interpretação e análise dos dados foi realizada mediante a análise textual discursiva (ATD). Moraes e Galiazzi (2011) compreendem esse procedimento como “uma tempestade de luz” que permite a compreensão dos dados por meio desta análise. Nesse processo, ressaltam que a ATD pode ser compreendida 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.

No processo de unitarização, observa-se que o “corpus” são as cartas pessoais e as entrevistas narrativas das professoras alfabetizadoras experientes, que foram analisadas e separadas por

similaridade com base na categoria a priori proveniente do objetivo da pesquisa. Após o processo de unitarização, surgiram as categorias emergentes com base nas unidades de sentido estabelecidas provenientes da reunião das cartas pessoais e entrevistas narrativas.

Moraes e Galiazzi (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).

Para melhor esclarecimento do processo realizado, elucidamos no quadro abaixo a categoria a priori, os instrumentos utilizados para unitarização das unidades de sentido e as categorias emergentes provenientes da análise dos dados mediante a ATD que serão desveladas mais adiante na análise dos dados da pesquisa.

**Quadro 1:** Categoria a priori, unidades de sentido e categorias emergentes

Categoria a priori	Unidades de Sentido	Categorias emergentes
Desenvolvimento profissional docente: lições para desenvolver- professora alfabetizadora	Cartas pessoais; Entrevista Narrativa	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.

Fonte: As autoras.

Destacamos que as categorias emergentes foram definidas por meio de excertos das cartas das participantes e por meio das entrevistas narrativas. No que diz respeito à identificação, as professoras participantes foram identificadas pelos respectivos nomes, conforme acordado antecipadamente com ambas. No quadro de número 02, apresentamos 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
Caudinice	Sim	Pedagogia	Desenvolvimento da Criança	51 anos

Fonte: As autoras.

Com base nas informações contidas no quadro 2, em relação aos aspectos pessoais das participantes, 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.

**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 a 20 anos <sup>3</sup>
Claudia	40h	24 anos	18 anos
Gésica	40h	18 anos	14 <sup>4</sup> anos
Rute	40h	28 anos	16 anos
Cilene	Aposentada (Em serviço) 40h	31 anos	15 anos
Claudinice	Aposentada	27 anos	25 anos

Fonte: As autoras.

Quanto à carga horária, apenas a professora Nice e a professora Cilene já estão aposentadas, mas continuam trabalhando na educação. A professora Nice trabalha 20h semanais como professora regente e a professora Cilene trabalha 40h semanais como coordenadora pedagógica. As demais professoras trabalham 40h semanais, com exceção da professora Claudinice que está aposentada pela Rede Municipal de Ensino de Brusque e no momento não está exercendo a docência. Apenas uma professora não possui no mínimo 15 anos de experiência na alfabetização, conforme justificado anteriormente. Esclarece-se ainda que os critérios de seleção dos participantes desta pesquisa foram: a) Ser professor alfabetizador que já tenha no mínimo 15 anos de experiência como docente no ciclo de alfabetização; b) Pertencer a relação de Professores concursados fornecida pela Secretaria de Administração e Secretaria da Educação da Prefeitura Municipal de Brusque (SC). Esclarecido o delineamento metodológico, na seguinte seção reflete-se a respeito do desenvolvimento profissional docente do professor alfabetizador.

## **FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**

Desde o início do surgimento das Escolas de Primeiras Letras, passando pelas Escolas Normais ao curso de Pedagogia, em nenhum momento houve a preocupação específica na formação inicial dos professores sobre os conhecimentos peculiares que um professor necessita ter para alfabetizar. Até porque, de acordo com Mortatti (2008), a expressão “formação do alfabetizador” é de uso recente na história da educação no Brasil, mais ainda 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 (SOARES, 2016), tendo sido disseminada 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 do professor alfabetizador.

<sup>4</sup> A professora não soube dizer com precisão o seu tempo na alfabetização, informando que estava entre 15 a 20 anos.

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, Gatti (2010) observa que a formação do pedagogo ainda continua habilitando para os primeiros anos da escolarização e para atuar na Educação Infantil, assumindo assim um caráter “polivalente”. Igualmente, Mortatti (2008) expõe que no Brasil não há cursos destinados exclusivamente à formação inicial do professor responsável pela alfabetização de crianças, estando sua formação subsumida na do “professor primário”. Diante dessa breve reflexão, consideramos imprescindível uma atenção acerca da formação do professor alfabetizador e, nesta pesquisa concordamos com Vaillant e Marcelo (2015), quando observam que a formação docente precisa levar em conta as diferentes fases do desenvolvimento profissional dos professores.

Com relação ao desenvolvimento profissional docente, Imbernón (2011) observa que atualmente a especificidade das instituições escolares adquire cada vez mais importância demandando valorizar o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais como um fator importante no conhecimento profissional, já que “hoje, a profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... e é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente” (IMBERNÓN, 2011, p. 14). Nesse contexto, de acordo com o autor supracitado, a formação assume um papel que se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que os sujeitos aprendam e se adaptem para conviver com a mudança e a incerteza, o que implica em uma formação docente colaborativa ocorrida no interior da escola juntamente com os demais profissionais da mesma instituição.

Tais dizeres reafirma o objetivo desta pesquisa, pois busca valorizar as “lições” das professoras alfabetizadoras experientes, especialmente porque a partir de suas narrativas, elas também poderão contribuir para a formação docente colaborativa, na medida em que compartilham seus conhecimentos enquanto alfabetizadoras experientes. Nesse sentido, esta pesquisa valoriza esse tipo de formação, construída dentro da profissão.

Vaillant e Marcelo (2012) ao dialogarem sobre o o desenvolvimento profissional docente trazem algumas considerações e observam que a inserção na profissão deve ser um período compreensivo, coerente e amparado, organizado pela autoridade educativa. Tais programas deveriam ser oferecidos em muitas escolas para apoiar os docentes no início da profissão. Observa-se, contudo, que no Brasil não há “programas de inserção” a nível de governo que atenda a todos os professores iniciantes, mas o que existem são “programas de indução” à profissão como por exemplo, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID ou Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional PROESDE – Licenciatura, e o Programa Residência Pedagógica, todavia, eles não atendem todos os licenciandos do país. Entretanto, Vaillant e Marcelo (2017), com relação ao PIBID, expõem que este apresenta pontos em comum com os Programas de inserção, pois prepara para lecionar na educação pública.

A primeira pesquisadora deste artigo, relembra sua época da graduação e reflete que o PIBID contribuiu imensamente para sanar a problemática do distanciamento entre a teoria e a prática, possibilitando que enquanto bolsista do programa, aprendesse com as professoras experientes. Tal afirmação, ao mesmo tempo vai ao encontro de sua posição nesta pesquisa, pois compreende que os saberes provenientes das professoras experientes poderão contribuir significativamente com as docentes alfabetizadoras iniciantes. Igualmente, cabe elucidar que a segunda pesquisadora deste artigo foi coordenadora do subprojeto de Alfabetização e Letramento do Programa em uma universidade localizada no estado de Santa Catarina.

Diante dessas reflexões, reforçamos a nossa compreensão de que ao ouvir as lições das professoras alfabetizadoras experientes, é possível perceber a experiência do trabalho docente como elemento de formação e valorização dos saberes dessas professoras, e contribuir com o desenvolvimento profissional de professoras em início da docência.

Os autores Vaillant e Marcelo (2015) ao dialogarem sobre o desenvolvimento profissional docente, trazem ainda importantes etapas da formação, e as denominam de “A, B, C e D”. Essas etapas serão descritas na sequência:

Etapa “A” – de Antecedentes: período caracterizado pela etapa prévia do ofício de ensinar. Os aspirantes a docentes trazem consigo uma série de crenças e imagens baseadas em suas próprias experiências que influenciam a forma como lecionam. As investigações têm mostrado que os docentes ingressam nos programas de formação com crenças pessoais de ensino, com imagens do “bom docente”, imagens de si mesmos como professores e a memória de si mesmo como aluno. Estas crenças e imagens pessoais geralmente permanecem inalteradas ao longo de sua formação e acompanham os estudantes em suas práticas de ensino (VAILLANT; MARCELO, 2015, p. 38 - tradução nossa).

Etapa “B” – de Base: período caracterizado pela fase de formação inicial do docente. “A formação inicial possui um papel importante e não é substituída como alguns grupos ou instituições sugerem. A formação inicial do professor é o primeiro ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo” (VAILLANT; MARCELO, 2015, p. 45).

Etapa “C” – de Começo: é caracterizada pelos primeiros anos de vida profissional do professor. Nessa etapa importante de aprender a ensinar, os docentes formados ingressam nas escolas como docentes iniciantes. A inserção, é um período obrigatório de transição entre a formação inicial do docente e sua incorporação no mundo profissional, e deveria incluir medidas de apoio e supervisão, além de uma avaliação formal para certificar a obtenção de habilidades sem as quais os docentes não poderiam acessar a profissão (VAILLANT; MARCELO, 2015).

Etapa “D” – de Desenvolvimento: é caracterizada pelo desenvolvimento profissional contínuo do docente. Muitos termos têm sido utilizados para falar de desenvolvimento profissional, como formação contínua, formação em serviço ou formação permanente. Desse modo, o conceito de desenvolvimento aqui utilizado tem uma conotação de evolução e continuidade, pois estamos longe da época em que se pensava que os conhecimentos obtidos na formação inicial de professores, juntamente com o valor da experiência como fonte de aprendizado na prática, poderiam ser suficientes para concretizar o trabalho docente (VAILLANT; MARCELO, 2015).

Vaillant e Marcelo (2012) reconhecem que apesar da importância que o desenvolvimento profissional dos professores tem, tanto para o professor quanto para a qualidade do ensino e a 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 e suas especificidades apresentadas neste artigo. Pode ser observado que há uma falta de domínio dos processos e resultados desse desenvolvimento.

As práticas de ensino são aplicadas universalmente sem levar em conta o conteúdo, a idade dos alunos ou o nível de desenvolvimento cognitivo. A tudo isso se adiciona a falta de uma avaliação sistemática do desenvolvimento profissional e pouco ou nenhum reconhecimento das características dos professores como sujeitos da aprendizagem. A maior parte das atividades de educação continuada para professores são eventos esporádicos e não experiências evolutivas de aprendizado. Essas atividades tendem a ser intelectualmente superficiais, desmembradas dos temas profundos do currículo e da aprendizagem dos alunos e na maioria das vezes são fragmentadas e não cumulativas. Os temas são determinados por outras pessoas que não os destinatários e não levam em consideração o que sabemos sobre como aprender (VAILLANT; MARCELO, 2012).

Neste artigo, as professoras participantes se encontram na fase “D” da carreira docente, e compreendemos que suas lições poderão contribuir principalmente com as professoras em início da profissão, pois conforme já evidenciado, a fase “C” é uma etapa marcada comumente por dúvidas e desafios, e, portanto, entendemos ser imprescindível que as docentes iniciantes sejam amparadas por docentes experientes para que essas dificuldades possam ser amenizadas. Cabe ainda reforçar a especificidade da função de uma professora alfabetizadora, sendo imprescindível, portanto, atrelar o desenvolvimento profissional docente com as diferentes etapas e especificidades de cada período da profissão.

## **DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: LIÇÕES PARA CONSTITUIR-SE PROFESSORA ALFABETIZADORA**

Nesta pesquisa, as “lições” aqui narradas, surgem das reflexões de cada professora alfabetizadora experiente e entendemos que cada lição, mais do que imbricada em um percurso

profissional, encontra-se também incluída num percurso pessoal, baseado numa profissão que exige “que os professores sejam pessoas inteiras” (NÓVOA, 2009, p. 39).

Nóvoa (2009), observa ainda, que não é possível separar as dimensões pessoais e profissionais, já que ensinamos aquilo que somos e naquilo que somos, encontra-se muito daquilo que ensinamos, sendo assim, para elucidar o leitor, 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.

A análise dos dados foi realizada partindo das cinco categorias emergentes que surgiram com base nas unidades de sentido estabelecidas provenientes da reunião das cartas pessoais e entrevistas narrativas. As categorias foram organizadas em temas mais “amplos”, de modo a abranger todas as “lições” narradas pelas alfabetizadoras.

### **Lições que envolvem a formação docente**

Nesta categoria, apresentamos as lições que abarcam questões relacionadas com a formação docente, lições por certo, que poderão contribuir para o percurso formativo das professoras alfabetizadoras iniciantes. Para tal, iniciamos com a narrativa da professora Gésica que ao expor as lições, discorre a respeito da necessidade do professor

sempre fazer cursos pra se profissionalizar, pra transmitir o conhecimento, nunca é demais!

Na narrativa da professora Gésica, ela discorre que os cursos realizados propiciam melhorias na “transmissão do conhecimento” aos estudantes, Imbernón (2011, p. 18) a esse respeito observa que é preciso “rejeitar a visão de um ensino técnico, como transmissão de um conhecimento acabado e formal, propondo um conhecimento em construção e não imutável [...]”, pois, “hoje, a profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico” (IMBERNÓN, 2011, p. 14) e isso conseqüentemente, implica em mudanças nos processos de formação continuada, mudanças que precisam ocorrer numa formação de professores que tenha os docentes envolvidos no processo formativo.

Ao narrarem suas, as professoras Gésica, Rute e Cilene expõem a importância do “professor-pesquisador”, ou seja, do professor que está constantemente pesquisando e refletindo sobre sua prática pedagógica. Para Gésica, o professor precisa

estar o tempo todo estudando, pesquisando.

Do mesmo modo, Rute, narra que é necessário

ter um bom planejamento, sempre buscar novos conhecimentos, pontuar as necessidades e compreender o processo de cada um, buscando infinitas didáticas.

Igualmente, Cilene expõe:

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 .

Para refletir a respeito do conceito de professor-pesquisador, encontramos respaldo em Gatti et al. (2019) quando observam que no professor-pesquisador há uma postura investigativa, na qual o professor é tido como aquele que repensa práticas docentes em referenciais teóricos que lhe possibilitem aperfeiçoar seu trabalho e se desenvolver profissionalmente. Rausch (2012, p. 707), igualmente expõe 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”. Nas narrativas das professoras mencionadas acima, observamos que essa postura se faz presente.

Para Pesce e André (2012) a formação do professor-pesquisador representa uma possibilidade para que o professor 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 ainda na narrativa da professora Claudinice, 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.

Nessa concepção, o professor tem a possibilidade de refletir criticamente sobre sua prática, analisando o que é preciso melhorar para obter sucesso no ensino e propiciar uma aprendizagem significativa aos estudantes. 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”, 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.

Já, ao narrar as lições que gostaria de deixar às professoras alfabetizadoras iniciantes, a professora Cilene expõe:

eu procurava me espelhar em meus professores, nas boas ações por eles praticadas, porém evitava não fazer as mesmas coisas que eu tinha a convicção de não serem corretas [...].

Na narrativa da professora Cilene fica visível o quanto ela se empenhava para que suas aulas fossem atrativas para os alunos, pois não queria repetir o mesmo que outrora havia vivenciando enquanto estudante. A esse respeito, os autores Vaillant e Marcelo (2015) 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 mesmo como estudante.

A professora Gélica, ao narrar suas lições rememora que na sua época de escola, o professor era muito “ditador” e que agora enquanto professora alfabetizadora busca fazer diferente com suas crianças, para ela:

a professora alfabetizadora deve mostrar ideias novas, mostrar na verdade um caminho, porque na minha época, isso me chamava muito atenção né, 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 né.

Na narrativa da professora Gélica, é possível refletir que ela demonstrou sensibilidade para transformar as dificuldades que passou, enquanto estudante na educação básica, e que tais lembranças, narradas por meio de experiências difíceis que lhe marcaram, podem ser relacionadas igualmente à “crença”, do que seria um “mal professor”. Vaillant e Marcelo (2012), observam que essas crenças possibilitam compreender mais profundamente o trabalho e a vida dos docentes, além disso, refletem que elas não mudam sozinhas, sendo assim, as experiências que a professora Gélica vivenciou na graduação e vivencia cotidianamente na sala de aula, vem lhe possibilitando a reflexão de que, para alfabetizar as crianças, o professor não deve ser um “ditador” e sim, elas devem ser alfabetizadas com um “método mais lúdico” no qual é preciso, “criar um momento bom pra elas”.

Claudia, ao narrar as lições que gostaria de deixar às professoras alfabetizadoras iniciantes, expõe que os professores que estão há mais tempo na escola já conhecem as crianças, mas que os professores alfabetizadores iniciantes não devem ter vergonha de perguntar aos professores mais experientes “o que fazer”. Ela narra:

“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

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 (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 um professor que está iniciando na profissão pede auxílio a um professor experiente, isso não significa que o mesmo não enfrente problemas e desafios na sala de aula, no entanto, devido ao “valor da experiência” apontado por Vaillant e Marcelo (2012), esses docentes possuem estratégias que lhes permitem enfrentar tais situações sem maiores frustrações e, portanto, eles poderão auxiliar os professores que estão iniciando na docência.

Gésica, 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, que não deveria existir, as pessoas é, alguns querem só pra si, elas não passam o conhecimento entende, pra outra ... mas, assim, é ir buscando.

Na narrativa da professora já mencionada, observamos a seriedade da superação do caráter individualista da profissão, condição imprescindível para que haja o compartilhamento de saberes docentes no ambiente escolar. Imbernón (2010, p. 65) a esse respeito, alerta que “cada um dos membros do grupo é responsável tanto por sua aprendizagem quanto pela dos outros”, do mesmo modo, “a troca de dúvidas com colegas, contradições, problemas, sucessos, fracassos é importante na formação dos indivíduos e em seu desenvolvimento pessoal e profissional” (IMBERNÓN, 2010, p. 68).

Nesse viés, partindo da concepção de uma formação colaborativa nas instituições de ensino, os membros devem trabalhar em solidariedade. Todavia, comumente pode ser observado, que há uma “cultura do isolamento” nas escolas, tal cultura fez com que aparecesse padrões de trabalho por vezes egoístas, gerando competição, no qual o sujeito guarda para si mesmo o que sabe sobre a experiência educativa, porém, uma prática social como a do professor sugere compartilhar as alegrias e as penas que aparecem no difícil processo de ensinar e aprender (IMBERNÓN, 2010).

Entretanto, Imbernón (2010) reconhece que uma das dificuldades mais importantes é que as organizações e as estruturas escolares foram criadas em outra época, uma época que não favorece o trabalho colaborativo, uma época na qual havia outra maneira de pensar a educação. Para o autor (2010, p. 73) 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).

Dentre as lições aqui compartilhadas, a primeira pesquisadora reconhece que constituiu-se uma professora-pesquisadora alfabetizadora iniciante e, reflete o quanto uma formação inicial sólida foi importante em seu percurso formativo. E nesse sentido, rememora a sua experiência no PIBID, 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.

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

### **Lições que envolvem conhecimentos pedagógicos**

Nesta categoria, serão narradas 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 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 tal, iniciamos com a narrativa da professora Gésica, 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 pouco, a vivência é diferente... mas assim, eu tive uma bagagem muito grande, a gente visitou várias propostas, então eu acho que, não estabelece o conhecimento quem não quer, né!

Na narrativa da professora Gésica, faz-se visível a importância de uma formação inicial sólida e, sobretudo, vinculada com a prática. Vaillant e Marcelo (2012) refletem que os currículos engessados contribuem para a existência de lacunas para relacionar a teoria e a prática, e 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 a questões relacionadas à alfabetização. Do mesmo modo, os estágios obrigatórios realizados nas licenciaturas na maioria das vezes são insuficientes para sanar a problemática do distanciamento da teoria com a prática, como observam os autores Vaillant e Marcelo (2012, p.77), 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.

Romper com esta dicotomia vem sendo ainda um desafio, sendo 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).

Claudia, ao narrar suas lições, expõe:

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 Claudia, refletimos a respeito do professor conhecer o percurso formativo da criança, pois, conforme Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) observam, o professor ao conhecer esse percurso poderá organizar a vivência do espaço-tempo pedagógico e as interações e relações, criando um verdadeiro espaço de desenvolvimento e avaliação dos projetos que serão desenvolvidos com as crianças.

Ao mesmo tempo, observamos presente em sua narrativa, a relevância de propiciar aos professores 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. Quando um professor 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 aos professores essa oportunidade por meio de concursos públicos é pensar no futuro (Nóvoa, 1999). Contudo, o autor 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 a curto prazo” (NÓVOA, 1999, p. 30). Tal observação poderia explicar porque muitos professores ainda trabalham mediante o contrato temporário de um ano letivo.

Para os professores, o desafio que se coloca é enorme, aliás, não somente aos professores, pois as crianças são afetadas quando um professor 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 inserido. 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).

Já a professora Rute, ao narrar as lições que gostaria de deixar às professoras alfabetizadoras iniciantes, expõe:

deve-se sempre ter estratégias diferenciadas para possibilitar o acesso e a participação dos alunos.

Do mesmo, a professora Cilene observa que sempre procurava

diversificar as atividades.

Diante da narrativa da professora Rute e da professora Cilene, compreendemos que para “ter estratégias diferenciadas” e “diversificar as atividades” é necessário estar em constante formação, num desenvolvimento profissional contínuo que não cessa na formação inicial, mas perpassa toda a trajetória profissional do docente, e que, igualmente, atenda às suas reais necessidades, visando a qualificação profissional. A esse respeito, Vaillant e Marcelo (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 esta 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”.

Igualmente, a primeira pesquisadora corrobora com os autores supracitados e com as narrativas das professoras participantes, pois rememora que por meio de sua experiência enquanto professora alfabetizadora iniciante, em uma sala de aula o professor se depara com diferentes especificidades de cada criança e por certo, o planejamento do professor precisa considerar as peculiaridades de cada criança para o desenvolvimento das atividades, não sendo concebível que ele seja, portanto, hegemônico, pois nenhuma criança é igual a outra. Ao mesmo tempo, para além de “ter estratégias diferenciadas” e diversificar as atividades”, o professor precisa possuir a sensibilidade para perceber tais diferenças e assim, potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças.

Dando continuidade nesta narrativa, na sequência, apresentamos as lições narradas pelas professoras alfabetizadoras experientes, lições essas, que dizem respeito aos conhecimentos específicos da alfabetização.

### **Lições que envolvem conhecimentos específicos da alfabetização**

Nesta categoria, o leitor poderá observar uma breve reflexão acerca dos métodos de alfabetização que se fizeram presentes nas “vozes” das professoras. Desse modo, iniciamos com a narrativa da alfabetizadora Nice, 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! [...].

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”, e que no decorrer dos últimos 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.

Na sequência, Nice continua narrando a respeito da sua experiência com os “novos métodos de alfabetização”, e reflete que trabalhou durante muitos anos na gestão escolar e 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 expõe são as compreensões trazidas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky em a “Psicogênese da Língua Escrita” (1999). Em seus estudos, as autoras observam que a teoria de 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, Soares (2004) observa que a criança ao se relacionar com o objeto “língua escrita” e 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 o 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”. Corroborando com a compreensão ilustrada pela autora, não adota-se nesta pesquisa a palavra “método” como algo exclusivo e “acabado”, e sim compreendo-o como uma teoria ou procedimento que cada professora alfabetizadora estima ser necessário empregar para chegar “ao fim”, ou seja, a criança alfabetizada.

Do mesmo modo, a professora Gésica, narra que ao alfabetizar as crianças, trabalha com elas o “som das letras” e observa que

o método fônico, é o método de alfabetização que relaciona o fonema com o grafema, é... eu vejo de suma importância esse método né, porque através dos sons do alfabeto e das vogais, é que as crianças conseguem fazer a junção das sílabas e, conseqüentemente, de palavras.

Já, a professora Claudinice, ao narrar suas lições, reflete:

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 é vários materiais, possibilitar várias alternativas que vão de encontro a essa descoberta do aprendizado da leitura e da escrita.

Com relação aos métodos de alfabetização, Ferreiro e Teberosky (1999) discorrem que tradicionalmente o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tem sido revelado como uma questão de métodos e que a preocupação dos professores 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.

Observamos que a presente reflexão e problematização em torno dos métodos de alfabetização expostos pelas autoras mencionadas, reflete nas práticas da professora alfabetizadora Nice, pois ela expõe:

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, pois, logo em seguida, ela narra uma situação que lhe marcou muito:

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, 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, as professoras atribuem diferentes sentidos nas atividades desenvolvidas com as crianças, do mesmo modo que, quando a professora Géscica expõe que o método fônico “é de suma importância”, ela se refere mais especificamente à utilização da consciência fonológica em sala de aula, assim como a professora Nice.

Compreendemos ser necessário diante disso, explicitar ainda 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, “[...] como 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).

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. Pode-se compreender, portanto, que “na cadeia sonora da fala, os fonemas são unidades implicitamente percebidas, mas não explicitamente reconhecidas (SOARES, 2016, p. 1999).

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 a criança interprete textos e se insira

no mundo da escrita tal como ele se apresenta e os professores alfabetizadores saberão quais 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).

Após as lições aqui apresentadas, a primeira pesquisadora reflete que ao iniciar na escola como professora-pesquisadora 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 e agora já estando no Doutorado, reconhece que 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, apreendeu 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 a presente reflexão, concordamos com Soares (2016, p. 352), quando observa 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”.

Após as lições apresentadas nesta categoria, na sequência, elucidamos as lições que envolvem atitudes docentes narradas pelas professoras alfabetizadoras experientes.

### **Lições que envolvem atitudes docentes**

Na presente categoria, apresentamos as lições narradas pelas professoras alfabetizadoras experientes que perpassam atitudes docentes que para elas, os professores precisam ter em sala de aula. Para tal, iniciamos, com a narrativa da professora Gésica que, ao expor suas lições, narra:

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!

A partir da narrativa da professora Gésica, refletimos sobre o desenvolvimento profissional dos professores, pois especialmente às professoras iniciantes tal “lição” é imprescindível, já que como apontado por Vaillant e Marcelo (2012) as dúvidas, as inseguranças e a ansiedade por introduzir-se na prática acumulam-se e residem sem boa vizinhança. Consideramos que tais dizeres estejam diretamente atrelados à formação inicial, pois, como destaca Imbernón (2011, p. 63), “a estrutura da formação inicial deve possibilitar uma análise global das situações educativas que, devido à carência ou à insuficiência da prática real, se limitam predominantemente a simulações dessas situações”.

Sendo assim, apesar das dificuldades provenientes do início na profissão, a primeira pesquisadora corrobora com a professora Gésica quando ela narra que “a primeira lição é nunca desistir”, pois o percurso a ser traçado por um professor alfabetizador é mais gratificante que as dificuldades existentes no caminho.

Do mesmo modo, porém em outras palavras, a professora Claudia, ao expor as lições que gostaria de deixar às professoras alfabetizadoras iniciantes, escreve em sua carta:

quero que quem esteja lendo essa carta nunca desanime, pois, cada rostinho, cada sorriso, cada palavra lida e escrita é um avanço desses pequenos.

Ela relembra também que os desafios são vários:

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

As professoras Nice e Cilene ao narrarem as lições que gostariam de deixar às professoras alfabetizadoras iniciantes, observam que é necessário que o professor conheça o desenvolvimento infantil, acolha as crianças e respeite o “tempo” de cada uma.

Nice, ao rememorar as lições, expõe:

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.

Do mesmo modo, para a professora Cilene:

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.

Nas narrativas das professoras já mencionadas fica evidente em suas lições, que uma professora alfabetizadora precisa conhecer a respeito do desenvolvimento das crianças e ambas fazem alusão ao tempo destinado para uma criança “estar preparada” para a alfabetização, entendendo que “cada um tem seu tempo”. Na presente reflexão, reiteramos os dizeres de Soares (2016) quando ela observa 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, ao narrar suas lições, expõe:

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.

Esta posição encontra respaldo na Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, e alude em seu Art. 25 que, os professores devem levar em conta a diversidade sociocultural dos estudantes, respeitando sua multiplicidade de interesses, desenvolvendo estratégias e metodologias distintas que melhor respondam a essas especificidades (BRASIL, 2010).

Na condição de professora alfabetizadora iniciante, a primeira pesquisadora igualmente observa 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 mencionadas acima, pois ser alfabetizadora implica em “ter paciência”: paciência para respeitar o “tempo de cada criança” e para compreender que cada criança é única e merece ser valorizada em sua singularidade.

Para dar continuidade neste diálogo, a seguir compartilhamos as lições que envolvem laços afetivos narrados pelas professoras.

## Lições que envolvem laços afetivos

Nesta categoria, apresentamos as lições que perpassam a relação afetiva na escola, relação essa, que se constrói no dia a dia com as crianças. Para tal, iniciamos com a narrativa da professora Nice que, ao compartilhar suas lições, expõe:

... 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 oh: vale a pena, vale a pena! [...]

Observamos que esse sentimento de “paixão e amor” exposto pela professora Nice, também está presente na narrativa da professora Gésica, quando ela observa que para 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, a professora Claudia, ao narrar as lições que gostaria de deixar às professoras alfabetizadoras iniciantes, 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 ter o dom, tem que contagiar, acreditar no que a gente faz, mostrar e transmitir esse conhecimento, essa segurança pra criança e também pra família.

Na narrativa da professora Claudia, chama-nos à atenção, a compreensão de que para exercer a docência, sobretudo, para ser professora alfabetizadora, é necessário possuir um “dom”. Gonçalves (2000, p. 162), em sua pesquisa, percebe que a opção da carreira docente está associada ao problema da “vocação”. Para o autor, “uns dizem-se “vacionados”, pelo que enveredarão pela carreira docente por “gosto” e para satisfação do seu ego, enquanto outros, face ao mercado de trabalho, veem-se compelidos a aceitar a oportunidade que se lhes depara”.

Nessa direção, julgamos pertinente ponderar que a profissão docente não pode ser concebida e atrelada ao conceito de “dom”, pois, isso implica para além do que Gonçalves (2000) já elucidou, legitimar as desigualdades sociais, já que, em uma sociedade há diferentes condições socioeconômicas e, na medida em que a docência é concebida como “ter ou não o dom” para exercê-la, desqualifica e parece desconsiderar que a profissão docente é proveniente de saberes científicos que requerem estudo sistematizado dos docentes e formação específica nas instituições que formam os professores. Ao mesmo tempo, é necessário ter em vista que “lá não se formam apenas profissionais, [...], produz-se uma profissão” (NÓVOA, 1999, p. 26).

Diante das lições narradas, a primeira pesquisadora reflete, que assim como as professoras experientes, compreende que para permanecer na alfabetização é preciso ter amor e paixão, pois apesar dos obstáculos encontrados no meio do percurso, deve-se sempre seguir com determinação e fazer o melhor por cada criança. Igualmente, compreende ser imprescindível ter conhecimentos específicos sobre o processo de alfabetização e letramento, para isso a busca constante pela formação docente se faz imprescindível.

Diante das lições narradas pelas professoras alfabetizadoras, na sequência, apresentamos as considerações finais que serão descritas mediante um metatexto, indo ao encontro da técnica de análise dos dados desta pesquisa, a ATD. O metatexto intitula-se: “lições para contribuir com o desenvolvimento

profissional docente de professoras alfabetizadoras iniciantes”. Após a delimitação das categorias emergentes que aqui foram apresentadas, a compreensão do todo foi comunicada e validada por meio do metatexto a seguir.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS – METATEXTO: “LIÇÕES PARA CONTRIBUIR COM O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS INICIANTES**

A análise dos dados gerados por meio das cartas pessoais e entrevistas narrativas serão aqui expostos como uma etapa síntese da ATD, o metatexto, o qual abarca as considerações finais deste artigo. Esse método contribuiu para que as narrativas provenientes dos dois instrumentos de geração de dados utilizados pudessem ser analisadas levando em consideração a subjetividade presente nas narrativas das professoras. Moraes e Galiazzi (2011) observam que há alguns desafios a serem superados ao utilizar este método, pois é necessário que o pesquisador tenha rigorosidade e cientificidade nos resultados, contemplando as vozes dos participantes em uma produção de textos clara e consistente. Entendemos, portanto, que superar esses desafios faz parte do processo e por certo, fez parte do caminho percorrido até aqui, pois durante todo o percurso houve preocupação com a veracidade das informações utilizadas e o respeito diante da participação das professoras envolvidas no processo.

Esperamos que as lições aqui narradas por seis professoras alfabetizadoras experientes possam contribuir para o desenvolvimento profissional docente, sobretudo, de professoras alfabetizadoras iniciantes. Contudo, ressaltamos que nesta pesquisa não se pretendeu 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, por meio das “lições” de professoras alfabetizadoras experientes. Ao mesmo tempo, buscamos valorizar os saberes proveniente da experiência, valorizar as “vozes” das professoras, por compreender que a formação docente, como observa Nóvoa (2009), precisa ser construída dentro da profissão.

Neste percurso, a primeira pesquisadora encontra-se na posição de professora alfabetizadora iniciante e reconhece que as lições aqui narradas contribuíram imensamente para o seu desenvolvimento profissional docente, deste modo, infere, portanto, que igualmente essas lições possam vir a contribuir ao desenvolvimento profissional docente de demais professoras alfabetizadoras iniciantes, e conseqüentemente, contribuir para sua ação docente com as crianças que se encontram em processo de alfabetização e letramento.

Todavia, antes de finalizar estas reflexões, a primeira pesquisadora gostaria de compartilhar ainda com o leitor, algumas reflexões suscitadas diante das lições narradas pelas alfabetizadoras experientes:

Primeiramente, ela aprendeu com as professoras alfabetizadoras experientes que para permanecer na alfabetização é necessário ter amor, paixão e comprometimento pelo processo de alfabetização e letramento. Do mesmo, uma professora alfabetizadora nunca deve desistir das suas crianças, pois os obstáculos e as dificuldades se farão presentes, contudo, com dedicação, amor, paixão e comprometimento com a formação de cada criança, com certeza elas irão avançar em seu desenvolvimento.

Ser alfabetizadora, sempre vai exigir conhecimentos e saberes específicos do ofício de ensinar, pois ensinar uma criança a ler e a escrever, a ser alfabetizada e letrada, ou seja, possibilitar que ela esteja em um contexto de letramento e que faça uso social dessa aprendizagem em sua vida, implica que a alfabetizadora tenha conhecimentos acerca dos processos de alfabetização e letramento. Além disso, cada criança “tem seu tempo”, por isso é imprescindível que enquanto professora alfabetizadora tenha-se paciência, mas ter paciência não significa esperar que a criança seja alfabetizada sozinha, pelo contrário, é necessário estimulá-la diariamente com atividades pedagógicas planejadas, mas sempre respeitando o desenvolvimento dela, com um olhar atencioso e acolhedor. Do mesmo modo, ela precisa sentir-se encorajada e desafiada a ir além, pois quando ela sente que sua professora confia no seu potencial, isso fará toda a diferença em seu desenvolvimento.

Com as professoras, aprendeu também que os estudos e os momentos de formação continuada, bem como, os diálogos com outras companheiras de trabalho, poderão colaborar para a realização do seu planejamento pedagógico, que aliás, deve ser realizado levando em consideração as necessidades das crianças, por isso é tão importante conhecê-las. É preciso ouvi-las, dar-lhes espaço para que dialoguem sobre suas emoções, dúvidas, alegrias e dificuldades. Cada criança é única e especial, por isso merece ser ouvida com atenção, merece ser respeitada em suas especificidades.

Aprendeu ainda, que assim como ela, uma professora alfabetizadora iniciante, as professoras alfabetizadoras experientes igualmente “se espelhavam nos bons professores” que tinham, pois buscavam fazer o que achavam que iria contribuir para a aprendizagem das crianças. Do mesmo modo, lembravam dos professores que não deixaram “lições positivas” e procuravam não repetir assim, ações que julgavam incoerentes com o que consideravam ser “um bom professor”.

Uma das lições que também aprendeu com as professoras alfabetizadoras experientes e confessa ao leitor que, enquanto professora alfabetizadora iniciante tais questionamentos com frequência lhe rodeavam, mas agora, as professoras lhe ajudaram a compreender, é o fato de que não existe um único caminho para alfabetizar, não existe um único método, não existe “receita pronta”, não é possível seguir uma única maneira, ou um único pedagogo ou teórico do campo educacional. Não deve-se “apegar” em uma única verdade, uma única cartilha, um único livro didático, enfim, em um único modelo para alfabetizar, pois é preciso ter várias alternativas, visto que cada criança é única e sendo única, cada uma irá aprender por meio de estratégias diversificadas. Então, é imprescindível possibilitar que ela tenha acesso a vários materiais e ir além, buscando alternativas no dia a dia, para ensinar.

Justamente por isso, a formação continuada é fundamental, pois assim como as professoras experientes narraram, a formação inicial não dará conta de atender todas as necessidades e falta formação específica para o professor alfabetizador. Essa área carece de políticas públicas e, quando a temos, elas são descontínuas, pois quando muda-se o governo, também modificam-se os programas e isso de fato, coloca-se como um problema para uma consolidação nas políticas de formação docente para professoras alfabetizadoras.

Considerando que a formação inicial não “dá conta” de atender todas as necessidades de uma professora alfabetizadora, aprendeu com as professoras que ao chegar na escola na condição de uma professora iniciante, pode pedir ajuda para as professoras mais experientes e que isso não é vergonha nenhuma, pelo contrário, ao trabalhar coletivamente, aprender-se-á mutuamente. No entanto, de fato, muitas professoras iniciantes podem ter vergonha de pedir ajuda às mais experientes e isso precisa ser rompido. O diálogo, em todos os momentos é fundamental para a realização do trabalho pedagógico, pois precisa-se ter em mente que o maior beneficiário será a criança e tem-se o dever enquanto alfabetizadora, garantir que ela receba uma educação de qualidade e seja alfabetizada e letrada.

E por falar em diálogo, aprendeu com as professoras experientes que a família e a escola devem caminhar lado a lado, pois durante o ano letivo podem surgir desafios e dificuldades, mas o diálogo precisa estar presente para sanar os possíveis desafios que venham a ocorrer.

Chegando ao final desta reflexão, a primeira pesquisadora faz votos, que as lições aqui narradas por seis professoras alfabetizadoras experientes, possam contribuir com o desenvolvimento profissional de cada professora alfabetizadora iniciante que aqui se fizer presente, pois para ela, elas estão sendo indispensáveis.

Ao mesmo tempo, almeja que cada linha aqui traçada, ou melhor, cada lição aqui elucidada inspire professoras alfabetizadoras iniciantes a continuarem sua trajetória profissional na condição de alfabetizadora, pois se há profissão mais nobre, já pede desculpas, mas desconheço, pois, ensinar uma criança a ler e a escrever, prezada professora, não tem preço!

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Estado de calamidade pública 18 de março de 2020*. Diário Oficial da União. Brasília, 20 mar. 2020b. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-legislativo-249090982>. Acesso em: 15/11/2020.

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 21/11/2020.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 7, de 14 de dezembro de 2010. 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10). Acesso em: 20/02/2021.

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 300 p.

GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de professores para uma mudança educativa*. 2ed. Porto Editora: Portugal, 1999. 273 p.

GATTI, Bernardete A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc., Campinas*, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16>. Acesso em: 25/11/2020.

GATTI, Bernardete A. et al. (Org.). *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019. 351 p.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 141-170.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010. 120 p.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011. 127 p.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, v.8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://idus.us.es/handle/11441/29247>. Acesso em: 03/02/2021.

MORAES, Roque. GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva*. 2º. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. *Cadernos Cedes*, n. 55, p. 41-52, nov. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a04v2052>. Acesso em: 02/11/2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil. *Rev. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 89, n. 223, p. 467-476, set./dez. 2008. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/687>. Acesso em: 24/11/2020.

NÓVOA, António. As Minhas Lições de Escola. 2002. In: PEREIRA, Sara Marques (Org.). *Memórias da escola primária portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte, 2002.

NÓVOA, António. 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. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009. 96 p.

NÓVOA, António. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto, 1999.

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: 05/11/2020.

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.

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: 20/10/2020.

RAUSCH, Rita Buzzi. Professor-pesquisador: concepções e práticas de mestres que atuam na educação básica. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 701-717, set./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4693>. Acesso em 12/10/2020.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016. 384 p.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 6.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011. 202 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: 25/03/2021.

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.

VAILLANT, Denise. MARCELO, Carlos. *El ABC y D de La Formación Docente*. Madrid – Espanã. Narcea, S.A. de Ediciones, 2015. 174 p.

VAILLANT, Denise. MARCELO, Carlos. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012. 242 p.

## **CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS**

Autora 1 –Coordenação da pesquisa, participação ativa na produção dos dados, desenvolvimento de sua análise e escrita do artigo.

Autora 2 –Participação ativa na orientação da pesquisa, desenvolvimento de sua análise e revisão do artigo.

## **DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE**

As autoras declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.