

Lições de professoras alfabetizadoras experientes às professoras alfabetizadoras iniciantes

Lessons from experienced literacy teachers for beginner literacy teachers

Lecciones de maestros de alfabetización con experiencia a maestros de alfabetización principiantes

Juliana Pedrosa Bruns¹

Universidade Regional de Blumenau; Bolsista CAPES no Programa de Pós-Graduação em Educação

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

Rita Buzzi Rausch²

Universidade da Região de Joinville; Professora visitante no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville

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

Resumo: A pesquisa teve por objetivo identificar as lições que as professoras alfabetizadoras experientes gostariam de deixar às professoras alfabetizadoras iniciantes e suas contribuições para o desenvolvimento profissional docente. Participaram da pesquisa seis professoras alfabetizadoras experientes que atuavam no mínimo há quinze anos na Rede Municipal de Ensino de Brusque (SC). A pesquisa é de abordagem qualitativa e biográfica denominada “história de vida”, e a análise dos dados ocorreu mediante a textual discursiva. Como referencial teórico elegemos as contribuições de Marcelo Garcia (1999, 2009), Vaillant e Marcelo (2012, 2015), Nóvoa (1992, 1999, 2009, 2010), para dialogar sobre a formação de professores e o desenvolvimento profissional docente. Com relação à alfabetização, pautamo-nos principalmente em Soares (2004, 2011, 2016), Mortatti (2008) e, Smolka (2019). Os resultados evidenciaram que as lições perpassam a formação para alfabetizar; conhecimentos pedagógicos; conhecimentos específicos da alfabetização; atitudes docentes; e, laços afetivos. Almejamos que essas lições possam contribuir para as professoras que estão começando na alfabetização, pois compreendemos a necessidade de uma formação docente

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau. Bolsista CAPES. Integrante do Grupo de Pesquisa, Formação de Professores e Práticas Educativas (GPFORPE). Rua Paulo Malschitzki, 10 - Campus Universitário - Distrito Industrial, Joinville - SC, 89219-710; julianap.brun@gmail.com.

² Doutora em Educação pela UNICAMP. Atualmente é aposentada e professora voluntária na FURB, na qual integra 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). Rua Paulo Malschitzki, 10 - Campus Universitário - Distrito Industrial, Joinville - SC, 89219-710; ritabuzzirausch@gmail.com.

construída dentro da profissão, o que implica no compartilhamento de saberes, numa dimensão que seja capaz de romper com a individualidade da docência.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente; Professoras alfabetizadoras experientes; Professoras alfabetizadoras iniciantes.

Abstract: *The research aimed to identify the lessons that experienced literacy teachers would like to leave to beginning literacy teachers and their contributions to professional teacher development. Six experienced literacy teachers who had worked for at least fifteen years in the Municipal Education Network of Brusque (SC) as literacy teachers participated in the research. The research uses a qualitative and biographical approach called "life history", and data analysis was carried out through discursive textual. As a theoretical reference, we chose the contributions of Marcelo García (1999, 2009), Vaillant and Marcelo (2012, 2015), Nóvoa (1992, 1999, 2009, 2010), to discuss teacher training and professional development. With regard to literacy, we are mainly based on Soares (2004, 2011, 2016), Mortatti (2008) and Smolka (2019). The results showed that the lessons permeate training to teach literacy; pedagogical knowledge; specific literacy skills; teaching attitudes and affective bonds. We hope that these lessons can contribute to teachers who are starting to teach literacy, as we understand the need for teacher training built within the profession, which implies sharing knowledge, in a dimension that is capable of breaking with the individuality of teaching.*

Keywords: *Teacher professional development; Experienced literacy teachers; Beginning literacy teachers.*

Resumen: *La investigación tuvo como objetivo identificar las lecciones que los alfabetizadores experimentados quisieran dejar a los alfabetizadores principiantes y sus contribuciones al desarrollo profesional de los docentes. Participaron de la investigación seis alfabetizadores experimentados que actuaron durante al menos quince años en la Red Municipal de Educación de Brusque (SC). La investigación tiene un enfoque cualitativo y biográfico denominado "historia de vida", y el análisis de los datos se realizó a través de discursivos textuales. Como referente teórico, elegimos los aportes de Marcelo García (1999, 2009), Vaillant y Marcelo (2012, 2015), Nóvoa (1992, 1999, 2009, 2010), para discutir la formación y el desarrollo profesional docente. En cuanto a la alfabetización, nos basamos principalmente en Soares (2004, 2011, 2016), Mortatti (2008) y Smolka (2019). Los resultados mostraron que las lecciones permean la formación para alfabetizar; conocimiento pedagógico; conocimientos específicos de alfabetización; actitudes docentes; y lazos afectivos. Esperamos que estas lecciones puedan contribuir a los docentes que se inician en la alfabetización, ya que entendemos la necesidad de una formación docente construida en la profesión, lo que implica compartir saberes, en una dimensión que sea capaz de romper con la individualidad de la enseñanza.*

Palabras clave: *Desarrollo profesional docente; Profesores de alfabetización con experiencia; Profesores principiantes de alfabetización.*

Recebido em 14 de dezembro de 2022

Aceito em 26 de junho de 2023

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo temos por objetivo identificar as lições que as professoras alfabetizadoras³ experientes gostariam de deixar às professoras alfabetizadoras iniciantes e suas contribuições para o desenvolvimento profissional docente. Inferimos que por meio de narrativas autobiográficas de professoras experientes, poder-se-á contribuir com o desenvolvimento profissional docente de professoras alfabetizadoras iniciantes. Nossa compreensão é alicerçada nas investigações teóricas de Marcelo García (1999; 2009), Vaillant e Marcelo (2012; 2015) e Nóvoa (1992; 1999; 2009), quando em seus estudos, observam que um momento crucial na formação docente é a fase de indução na docência, ou seja, os primeiros anos do exercício docente. Para contribuir com esse período, os professores experientes são indispensáveis nesse processo, pois já possuem saberes específicos advindos de sua trajetória docente.

Nóvoa (1999), inclusive, 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. 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.

Desse modo, justificamos a escolha por professoras alfabetizadoras experientes pelo reconhecimento das vivências que trazem consigo em sua trajetória profissional. Ao mesmo tempo, entendemos a necessidade de valorizar o percurso formativo de cada alfabetizadora, pois, como observa Mortatti (2008), no Brasil não há cursos destinados exclusivamente à formação inicial do professor alfabetizador. Desse modo, inferimos que as professoras alfabetizadoras, ao exporem as experiências vivenciadas ao longo de seu desenvolvimento profissional docente, poderão contribuir com a formação docente, sobretudo, das professoras alfabetizadoras iniciantes.

³ Por compreendermos 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”.

Consideramos imprescindível explicitar que, com vistas a assegurar os aspectos éticos da pesquisa e a dignidade humana de cada participante, esta se encontra 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. A pesquisa também faz parte de um estudo mais aprofundado que investigou o desenvolvimento profissional docente de professoras alfabetizadoras experientes.

Este artigo está estruturado em seções, abarcando primeiramente esta introdução, na qual estão inseridas as informações iniciais da pesquisa. Na segunda seção, apresentaremos a metodologia de pesquisa, o recurso utilizado na análise dos dados e o perfil das professoras alfabetizadoras participantes. Na terceira seção, a revisão bibliográfica, na qual discorreremos acerca do desenvolvimento profissional docente com foco na alfabetização. Na quarta seção, os resultados e as discussões, com “as lições” das professoras alfabetizadoras, distribuídas em cinco categorias de análise. Para finalizar, as considerações finais.

2 METODOLOGIA

Para esta pesquisa, definimos como tipologia de investigação a 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 de 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.

Com relação às cartas, a primeira pesquisadora inicialmente escreveu uma carta contando às professoras seu percurso de desenvolvimento profissional docente e colocou-se na condição em que atua, de professora alfabetizadora em início da carreira. Em seguida, as professoras foram convidadas para escreverem uma carta (em resposta à pesquisadora), apresentando-se e contando as lições que gostariam de deixar às professoras alfabetizadoras iniciantes.

Optamos, no primeiro momento, por utilizar o gênero carta como meio de gerar os dados da pesquisa, pois de acordo com Nóvoa (2009, p. 39) “o registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor.

No segundo momento da pesquisa, a primeira pesquisadora realizou 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 os dados gerados a partir dos referidos instrumentos foram examinados e analisados por intermédio 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).

Moraes e Galiazzi (2011) 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 observamos 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 realizado esse processo, as categorias emergentes surgiram com base nas unidades de sentido provenientes da reunião das cartas pessoais e entrevistas narrativas. Para melhor esclarecer o processo realizado, elucidamos no Quadro 1 a categoria a priori, os instrumentos utilizados para unitarização das unidades de sentido e as categorias emergentes provenientes do exame dos dados mediante a ATD, e que serão desveladas adiante na análise dos dados da pesquisa.

Quadro 1 - Categoria emergente e unidades de análise

Categoria a priori	Unidades de sentido	Categorias emergentes
Desenvolvimento profissional docente: lições para desenvolver-se professora alfabetizadora	Cartas pessoais; Entrevista Narrativa.	1 - Lições que envolvem a formação docente; 2 - Lições que envolvem conhecimentos pedagógicos; 3 - Lições que envolvem conhecimentos específicos da alfabetização; 4 - Lições que envolvem atitudes docentes; 5 - Lições que envolvem laços afetivos.

Fonte: as autoras (2021).

Como pode ser observado no quadro 01, as categorias emergentes foram definidas por meio das cartas pessoais e entrevistas narrativas. No que diz respeito à identificação das participantes, as professoras foram identificadas pelos respectivos nomes, conforme acordado antecipadamente, seguidos das letras P1, P2, P3 e assim sucessivamente até P6. Ressalta-se ainda que, no decorrer da análise dos dados, ao lado do número foi identificado o código indicando o instrumento do qual a narrativa foi extraída. Portanto, quando retirada da carta ficou “P1c” e quando retirada da entrevista ficou “P1en”, por exemplo.

Na sequência, na Tabela 1, apresentamos o perfil das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa.

Tabela 1 - Identificação das professoras alfabetizadoras participantes na pesquisa

Professoras	Magis- tério	Graduação	Especialização (<i>Lato sensu</i>)	Horas aula	Idade	Tempo na educação	Tempo na alfabetização
P1 - Eunice (mais conhecida por Nice)	Sim	Pedagogia	Séries Iniciais	Aposentada (Em serviço) 20h	68 anos	51 anos na Educação	Entre 15 e 20 anos ⁴
P2 - Claudia	Sim	Pedagogia	Séries Iniciais e Educação Infantil; Gestão Escolar	40h	45 anos	24 anos	18 anos
P3 - Gélica	Não	Pedagogia	Psicopedagogia	40h	39 anos	18 anos	145 anos
P4 - Rute	Sim	Pedagogia	Séries Iniciais e Educação Infantil	40h	60 anos	28 anos	16 anos
P5 - Cilene	Sim	Pedagogia	Administração Escolar	Aposentada	57 anos	29 anos	15 anos
P6 - Claudinice	Sim	Pedagogia	Desenvolvimento da Criança	Aposentada	51 anos	27 anos	25 anos

Fonte: as autoras (2021).

Com base nas informações contidas na Tabela 1, em relação aos aspectos pessoais das participantes, todas são do gênero feminino, totalizando 06 professoras alfabetizadoras, com idades entre 39 e 68 anos. Dentre as participantes, encontramos os seguintes níveis de

⁴ A professora não soube dizer com precisão o seu tempo na alfabetização, informando que estava entre 15 e 20 anos.

⁵ Justificamos a participação desta professora, pelo gestor ter informado que ela possuía 15 anos e que, no momento em que a primeira pesquisadora entregou a carta para a professora, a mesma demonstrou um grande desejo e contentamento em participar desta pesquisa. Além disso, enquanto docente ela possui 18 anos e na alfabetização está quase completando 15 anos.

titulação: apenas uma das seis participantes não cursou o magistério. Todas as professoras possuem licenciatura em Pedagogia e especialização *lato sensu*. Quanto à carga horária, as professoras Nice e Cilene estão aposentadas, mas continuam a trabalhar na Educação. À época da pesquisa, a primeira laborava 20h semanais, como professora regente, e a segunda laborava 40h semanais, como coordenadora pedagógica. As demais professoras trabalhavam 40h semanais, com exceção da professora Claudinice. Essa está aposentada pela Rede Municipal de Ensino de Brusque e não exercia atividade docente.

Esclarecemos que os critérios de seleção dos participantes desta pesquisa foram: a) Ser professor(a) alfabetizador(a) 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).

Clarificado o delineamento metodológico, na seguinte seção refletiremos acerca do desenvolvimento profissional docente de professoras alfabetizadoras.

3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

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) e Nóvoa (1992; 2009). 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, 2009).

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 (2015), ao discorrerem sobre o desenvolvimento profissional docente, aferem que muitos termos têm sido utilizados para falar de desenvolvimento profissional, tais como formação contínua, formação em serviço ou

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

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 atrelar o desenvolvimento profissional dos professores às diferentes etapas da carreira docente, conforme observado mais detalhadamente por Vaillant e Marcelo (2015) no livro “El ABC, y D de LA Formación Docente”.

Além de coadunarmos com Vaillant e Marcelo (2015), compreendemos a necessidade de os professores terem formações específicas para o seu campo de conhecimento.

Neste artigo deteremos a nossa atenção ao desenvolvimento profissional docente das professoras alfabetizadoras. Sobre os estudos relacionados à alfabetização, as pesquisas de Mortatti (2008), Smolka (2019) e Soares (2004; 2011; 2016) nos auxiliam a compreender as especificidades formativas dos professores que alfabetizam.

No percurso histórico da formação docente 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 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 das professoras que alfabetizam.

Além disso, na época 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 das professoras alfabetizadoras e, nesta pesquisa, compreendemos que as lições poderão contribuir com o desenvolvimento profissional docente de alfabetizadoras que estão iniciando na profissão. Desse modo, 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, 2012), e as professoras experientes já possuem saberes específicos advindos de sua prática enquanto alfabetizadoras.

Na seguinte seção refletiremos acerca das lições que as professoras alfabetizadoras experientes gostariam de deixar às professoras alfabetizadoras iniciantes.

4 ANÁLISE DOS DADOS

4.1 LIÇÕES QUE ENVOLVEM A FORMAÇÃO DOCENTE

Nesta pesquisa, as “lições” aqui narradas surgem das reflexões de cada professora alfabetizadora experiente. Entendemos que cada lição, mais do que imbricada em um percurso profissional, encontra-se também inserida num percurso pessoal, baseado numa profissão que exige “que os professores sejam pessoas inteiras” (NÓVOA, 2009, p. 39).

Para o autor, 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 (NÓVOA, 2009). Sendo assim, aferimos que o termo “lições” se refere às contribuições que as professoras experientes gostariam de deixar às professoras alfabetizadoras iniciantes. Lições provenientes das escritas das cartas pessoais e das entrevistas narrativas.

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. Para Gésica^{P3}, o professor precisa:

Estar o tempo todo estudando, pesquisando^{P3en}.

Do mesmo modo, Rute^{P4} 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^{P4en}.

Igualmente, Cilene^{P5} revela:

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 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 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 na narrativa da professora 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, o professor poderá analisar o que é preciso melhorar para obter sucesso no ensino e propiciar uma aprendizagem significativa aos estudantes.

Cilene^{P5c}, quando escreve as lições que gostaria de deixar às professoras alfabetizadoras iniciantes, expõe em sua carta:

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 [...]F5c.

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 vivenciado 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 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^{P3an}.

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 mal professor”.

Vaillant e Marcelo Garcia (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^{P5} e Géscica^{P3} vivenciaram durante todos esses anos exercendo a docência, lhes possibilitou refletir acerca dessas crenças.

Claudia^{P2}, ao narrar as lições, exprime 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 professoras mais experientes “o que fazer”. Ela revela:

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^{P2}.

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 esse não enfrente problemas e desafios na sala de aula. No entanto, devido ao “valor da experiência” apontado pelos autores, esses docentes possuem estratégias que lhes permitem enfrentar tais situações sem maiores frustrações e, portanto, possuem conhecimentos provenientes da prática que poderão auxiliar os professores que estão iniciando na docência.

Géscica^{P3} 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... alguns querem só pra si, elas não passam o conhecimento entende, pra outra..., mas, assim, é ir buscando^{P3en}.

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, os professores 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 romperia com o caráter individualista da profissão.

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

4.2 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 narrativas que derivam das experiências que perpassam a prática vivenciada pelas alfabetizadoras no cotidiano da escola. Lições que narram a pertinência das professoras ouvirem as crianças e conhecerem a bagagem cultural que elas trazem de casa. Para tal, 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 pouco, a vivência é diferente..., mas assim, eu tive uma bagagem muito grande, a gente visitou várias propostas [...].^{P3en}

Na narrativa de Gésica^{P3}, faz-se visível a importância de uma formação inicial sólida e, sobretudo, vinculada à prática. Vaillant e Marcelo (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 comumente 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 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).

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}, compreendemos que para “ter estratégias diferenciadas”, é necessário que os professores 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 (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, a professora Claudia^{P2} 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 de Claudia^{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 as crianças já trazem consigo, pois conhecer o que elas já sabem se torna um passo importante para dar continuidade ao trabalho pedagógico em sala de aula.

Claudia^{P2} observa, ainda, 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}.

Desse modo, em sua narrativa^{P2en}, vemos a importância de o professor conhecer cada criança e, para que isso seja possível, é imprescindível estar disposto a “ouvi-la”. Isso pois, conforme já mencionado pela professora^{P2}, elas possuem “conhecimentos diferentes, personalidades diferentes, histórias, bagagens de cada casa”, e toda essa especificidade irá refletir no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, 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 do professor 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.

Claudnice^{P6}, 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 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 tem acesso ao mundo letrado e daquelas que não tem^{P6c}.

Na narrativa constante na carta de Claudnice^{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 narradas pelas professoras alfabetizadoras experientes, lições essas que dizem respeito aos conhecimentos específicos da alfabetização.

4.3 LIÇÕES QUE ENVOLVEM CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS DA ALFABETIZAÇÃO

Nesta categoria, apresentaremos as lições que abarcam os conhecimentos específicos necessários para alfabetizar. Desse modo, iniciamos com o relato da alfabetizadora Claudinice^{P6}, quando ao rememorar seu percurso profissional, reflete sobre a necessidade de as professoras utilizarem diferentes materiais e estratégias, ao narrar:

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^{P6c}.

A prática narrada pela professora^{P6} 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 percurso, as professoras atribuem diferentes sentidos nas atividades desenvolvidas com as crianças.

Gésica^{P3} observa que:

Toda professora alfabetizadora 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, [...] sem dúvida, é uma tarefa árdua, mas ela é bela!^{P3en}

Na narrativa da professora^{P3}, tecemos um diálogo com 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).

Nessa direção, ponderamos que as professoras precisam possuir conhecimentos e saberes específicos para alfabetizar. Soares (2014, p. 29) nos auxilia nessa reflexão quando afere 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”. 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).

Desse modo, inferimos que a compreensão sobre a importância de ter várias alternativas para alfabetizar, descrita pela professora P6, 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. Nesse processo, elas atribuem diferentes sentidos nas atividades desenvolvidas com as crianças.

Sob os dizeres da autora supracitada, consideramos que nesta pesquisa os referidos “saberes” e “fazeres” vêm sendo narrados pelas professoras, e são apresentados por meio das lições. Reconhecer que cada “saber” e que cada “fazer” foi aprimorado no decorrer do percurso de desenvolvimento profissional docente de cada alfabetizadora, é imprescindível para que haja uma reflexão e uma valorização dos conhecimentos dessas professoras que cotidianamente estão imersas nas salas de aula.

Para finalizar esta breve reflexão, corroboramos com Soares (2014, p. 34) 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 alfabetizadoras experientes.

4.4 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!^{P3em}

A partir da narrativa de 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 as professoras conheçam o desenvolvimento infantil, acolham as crianças e respeitem o “tempo” de cada uma.

Nice^{P1}, ao rememorar seu percurso, exprime:

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!^{P1em}

Do mesmo modo, para a professora 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 mencionadas, fica evidente 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”. Nessa reflexão, coadunamos com os dizeres de Soares (2016), quando 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^{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, refletimos que cada criança é única e que não existe um “tempo ou um limite certo” para alfabetizar. Sendo assim, concordamos com as narrativas das alfabetizadoras, pois compreendemos que há a necessidade de respeitarmos o “tempo de cada criança”, pois cada criança é única e merece ser valorizada em sua singularidade.

Para dar continuidade ao diálogo, a seguir compartilhamos as lições que envolvem laços afetivos.

4.5 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, 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! [...]^{P1en}.

Observamos que esse sentimento de "paixão e amor" exposto pela professora Nice^{P1} também está presente na narrativa da professora Géscica^{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, para Claudia^{P2}:

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^{P2}.

Smolka (2019, p. 18), igualmente 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 das professoras Nice^{P1}, Géssica^{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 de cada criança.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos que as lições aqui narradas possam contribuir para o desenvolvimento profissional docente, sobretudo de professoras alfabetizadoras iniciantes. Contudo, ressaltamos que nesta pesquisa não tivemos a pretensão de apresentar “lições prontas e acabadas”, mas sim, por meio das narrativas de professoras alfabetizadoras experientes, identificar as lições que elas gostariam de deixar às professoras iniciantes. Almejamos que essas lições possam contribuir para as professoras que estão começando na alfabetização, por compreendermos, dialogando com Nóvoa (2009), a necessidade de uma formação docente construída dentro da profissão. Isso implica no compartilhamento de saberes, numa dimensão que seja capaz de romper com a individualidade da docência.

Todavia, entendemos 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, compreendemos que as narrativas das professoras, ao serem lidas por alfabetizadoras que vivenciam diferentes realidades, poderão ser acolhidas sob diferentes perspectivas. Isso porque cada professora possui uma narrativa autobiográfica inserida em uma história de vida que é singular, assim como cada alfabetizadora experiente que aqui compartilhou suas lições.

Para além dessas reflexões, esperamos que as lições aqui apresentadas contribuam com o desenvolvimento profissional docente de professoras alfabetizadoras iniciantes e que, apesar dos desafios existentes, as lições sirvam de inspiração para permanecerem na profissão.

REFERÊNCIAS

- MARCELO GARCÍA, C. 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 nov. 2021.
- MARCELO GARCÍA, C. *Formação de professores para uma mudança educativa*. 2.ed. Porto Editora: Portugal, 1999.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. *Análise textual discursiva*. 2.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.
- MORTATTI, M. do R. L. 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: 20 set. 2022.
- NÓVOA, A.; FINGER, M. In: NÓVOA, A. FINGER, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 19-29.
- NÓVOA, A. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 15-34.
- NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- NÓVOA, A. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. 2.ed. Porto: Porto, 1999.
- PESCE, M. K. de; ANDRÉ, M. E. D. A. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 4, n. 7, p. 39-50, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 05 nov. 2021.
- PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. Memorial de formação - quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo.; SOLIGO, Rosaura (org.). *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p. 45-60.
- RAUSCH, R. B. *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: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_e7b18f349b5eb3e5dbd4ce6d938c2bdc. Acesso em: 21 out. 2021.
- RAUSCH, R. B. 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/dialogoeducacional/article/view/4693>. Acesso em: 12 out. 2021.

SMOLKA, A. L. B. 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. 2022.

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

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 6.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, M. 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 out. 2021.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. *El ABC y D de la formación docente*. Madrid, Espanha: Narcea, S.A. de Ediciones, 2015.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

Endereços para correspondência: Rua Paulo Malschitzki, 10 - Campus Universitário - Distrito Industrial, Joinville - SC, 89219-710; julianap.bruns@gmail.com