



ISSN - 2175-6600

Vol.17 | Número 39 | 2025

Submetido em: 20/12/2024

Aceito em: 21/04/2025

Publicado em: 10/06/2025

Memórias da inserção: narrativas de professoras experientes em turmas de alfabetização

Memories of insertion: narratives from experienced teachers in literacy classes

Memorias de inserción: narrativas de docentes experimentados en clases de alfabetización

*Gabriel Murillo Rocha da Cruz¹
Giseli Barreto da Cruz²*

 <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2025v17n39pe18925>

Resumo: O presente trabalho decorre de um recorte de uma pesquisa que teve por objetivo analisar as aproximações e distanciamentos que se expressam em tempos diferentes de inserção profissional docente, no ensino da alfabetização, a partir de memórias de professores experientes. Metodologicamente, considerou o caminho de *entrevistaconversa* de Bragança (2018), com suporte de eixos temáticos disparadores que favoreceram a construção de narrativas. Participaram da pesquisa quatro professores com 10, 13, 15 e 25 anos de atuação no magistério em turmas de alfabetização. Os achados apontam para tensões no período de inserção profissional tais como: questões comunitárias e estruturais, tipo de abordagem de alfabetização e turmas multietárias; e, no tocante às estratégias mobilizadas pelas professoras, foi possível identificar a potência da troca entre pares, especialização e registro de suas práticas para o enfrentamento das tensões que permeiam o início na profissão.

Palavras-chave: Professor iniciante. Professor experiente. Narrativa. Inserção profissional na Alfabetização.

¹ Mestre em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0341041138221060> . Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2260-617X> . Contato: gabrielcruzz96.espacocria@gmail.com

² Doutora em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFRJ). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq e Cientista do Nosso Estado da FAPERJ. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5755499489661099> . Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5581-427X> . Contato: giselicruz@ufrj.br



Abstract: The present work arises from an excerpt from a research that aimed to analyze the approximations and distances that are expressed in different times of professional teaching insertion, in the teaching of literacy, based on memories of experienced teachers. Methodologically, it considered Bragança's (2018) interview-conversation path, supported by thematic triggering axes that favored the construction of narratives. In total, four teachers with 10, 13, 15 and 25 years of teaching experience in literacy classes participated in the research. The findings point to tensions in the period of professional insertion such as: community and structural issues, literacy approach and multi-age classes and, regarding the strategies mobilized by the teachers, it was possible to identify the power of exchange between peers, specialization and recording of their practices to face the tensions that permeate the beginning of the profession.

Keywords: Beginning teacher. Experienced teacher. Narrative. Professional insertion in Literacy.

Resumen: El presente trabajo surge de un extracto de una investigación que tuvo como objetivo analizar las aproximaciones y distancias que se expresan en diferentes momentos de la inserción profesional docente, en la alfabetización, a partir de memorias de docentes experimentados. Metodológicamente, se consideró el recorrido entrevista-conversación de Bragança (2018), apoyado en ejes desencadenantes temáticos que favorecieron la construcción de narrativas. En total, participaron de la investigación cuatro docentes con 10, 13, 15 y 25 años de experiencia docente en clases de alfabetización. Los hallazgos apuntan tensiones en el período de inserción profesional tales como: cuestiones comunitarias y estructurales, enfoque de alfabetización y clases multiedad y, en cuanto a las estrategias movilizadas por los docentes, fue posible identificar el poder del intercambio entre pares, la especialización y registro de sus prácticas para afrontar las tensiones que permean el inicio de la profesión.

Palabras clave: Profesor principiante. Profesor experimentado. Narrativa. Inserción profesional en Alfabetización.

1 MEMÓRIAS DA INSERÇÃO DOCENTE EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO

O processo de inserção profissional docente representa uma fase intensa de aprendizagem sobre ensinar, marcada por tensões, medos, inseguranças e desafios. O professor iniciante precisa lidar com várias questões do cotidiano escolar, não mais na condição de estudante ou licenciando, mas como um profissional, o que gera, invariavelmente, um fenômeno conhecido como choque de realidade, conforme discutido por Veenman (1984).

Se o início na profissão é desafiador, quiçá este momento em turmas de alfabetização, pois como constata Corais (2018), o choque de realidade pode ser um aspecto presente em professores iniciantes que iniciam na alfabetização, levando-os a decisões complexas que podem causar diversas tensões.

Nesse sentido, buscamos dialogar com duas condições específicas: a inserção profissional docente e a alfabetização. Esta conversa se baseia na compreensão da alfabetização na teia das relações sociais (Smolka, 1988), o que demanda um processo de reflexão como postura em movimentos colaborativos. Devido às suas múltiplas facetas (Soares, 2004), o campo da alfabetização é permeado por diversas abordagens e entendimentos, nem sempre consensuais, sendo, nesta pesquisa, compreendido como um processo de sistematização da leitura e escrita.



As tensões e desafios presentes na inserção profissional são atravessadas pelo contexto social em que o professor iniciante está inserido. Ou seja, as tensões podem ser semelhantes, mas distintas conforme a escola onde esse professor adentra à carreira profissional. Tal compreensão nos remete ao conceito de sociedade individualizadora trazida por Delory-Momberger (2008): a sociedade já não depende de instituições sociais específicas para dar conformidade e sentido coletivo, outros lugares e instituições passam pelo sujeito, tornando sua trajetória mais singular. Tendo isso em vista, entendemos que não é possível falar de uma inserção profissional, mas sim de inserções profissionais distintas com base em contexto sócio-histórico e pedagógico específico.

Nessa problematização se insere a dimensão temporal, entendendo o tempo como fenômeno que traz conjunturas específicas, e, em vista disso, compreendendo a inserção profissional como um processo que pode se distinguir ao longo dos anos. A inserção docente dos últimos cinco anos pode ser diferente de outras inserções há 25 anos.

Diante disso, propomos um mergulho na tessitura da biografia de inserção profissional de professoras experientes, cuja entrada na carreira foi no ensino da alfabetização. Buscamos perceber os aspectos divergentes e convergentes em tempos diferentes de inserção a partir da seguinte questão problematizadora: quais aproximações e distanciamentos se expressam em tempos distintos de inserção profissional docente, no ensino da alfabetização, a partir de memórias de professores experientes?

Nessa direção, a partir do objetivo de analisar as aproximações e distanciamentos que se expressam em tempos distintos de inserção profissional docente, no presente artigo lançamos o olhar sobre as tensões e estratégias mobilizadas.

Para tal feito, a pesquisa foi orientada pela perspectiva narrativa como caminho por onde as memórias foram mediadas e ganharam forma. Bragança (2018) compreende a memória como fragmento, uma conversa entre a lembrança e o esquecimento. Ao retornarem às memórias de sua inserção, as professoras experientes participantes do estudo tiveram a oportunidade de estabelecer diálogos entre a docência passada e o sujeito iniciante, gerando reflexão e conhecimento sobre suas trajetórias profissionais, com destaque para a prática docente na alfabetização que confere novas nuances de desafios.

Temos compreendido que a pesquisa narrativa está comprometida com o entrelaçamento das experiências do sujeito, sua forma singular de narrar, com as narrativas existentes, gerando um novo conhecimento, um novo saber. Este não é estático, mas está em constante modificação, oriunda das experiências de outros sujeitos.

Nessa direção, propomos um movimento de escuta, que dialoga com a perspectiva de Bragança (2018), para quem a narrativa compõe um movimento de partilha em que a



entrevista biográfica se torna *entrevistaconversa*, que parte de um roteiro com tópicos abertos refeitos no encontro, colocando pesquisador e narrador em uma relação de parceria.

Ao findar de cada conversa foi pedido que cada professora deixasse uma carta falada para si, em diálogo com o seu eu do início na profissão. Na feitura desta carta, foram percebidos muitos silêncios, olhares para si, para escolhas passadas e reflexões sobre estratégias necessárias para transpor desafios. Após a conclusão da série de *entrevistaconversa* foi realizada a transcrição de cada narrativa e elas foram enviadas para as professoras correspondentes de modo a verificarem o material.

Foram realizadas entrevistas, através de vídeo chamada, considerando as preferências das professoras participantes, conduzidas em forma de conversa, com quatro professoras experientes, a saber: Maria, Naara, Bárbara e Alana, com 25, 15, 13 e 10 anos de atuação profissional, respectivamente³, considerando os critérios de temporalidade e de ter iniciado e permanecer atuando em turmas de alfabetização. Tendo isto em vista, a procura por sujeitos foi iniciada no âmbito do Grupo de Pesquisa, do qual fazemos parte. Este espaço foi escolhido tendo em vista o perfil de suas integrantes: majoritariamente professoras da rede pública atuando na Educação Básica.

Considerando a parceria com as professoras, as entrevistas foram guiadas com base nos estudos de Bossi (1979), Delory-Momberger (2008, 2016) e Bragança (2018). Nessa direção, o caminho de trabalho com as narrativas se deu em três movimentos: o primeiro de entrelace entre as narrativas, pela via de leituras e busca pelo refinamento do olhar para as aproximações e distanciamentos entre elas; o segundo empreendimento envolveu a feitura de um quadro com cada eixo depreendido e seus desdobramentos, que nos permitiu caminhar para o terceiro ponto, isto é, buscar estabelecer um diálogo entre os trechos destacados e o referencial teórico.

As contribuições se entrelaçam quando defendem a relação do pesquisador com o participante como movimento dialógico e presença ativa mútua. Suas narrativas deixam perceber tensões e estratégias que permitem refletir sobre a crucialidade da inserção profissional e a necessidade de atenção à esta etapa do desenvolvimento profissional docente.

³ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, assegurando nomes fictícios às professoras narradoras.



2 TENSÕES NA INSERÇÃO PROFISSIONAL EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO

Na reflexão acerca da alfabetização é preciso compreender que se trata de um processo que acontece também de forma extraescolar. Tal como aponta Vidal (2015), as crianças chegam à escola com conhecimento sobre a escrita. O contato com a língua e suas formas gráficas existe previamente, anterior ao ingresso na escola. Ao acessar a etapa de ensino fundamental, o professor realiza ações de ensino que sistematizam a escrita da língua e apresentam a estrutura e funções de vários tipos de textos e seus portadores, todo este caminho é marcado pela complexidade envolta no ato de ler. Isto posto, ao conjugar esta responsabilidade com a fase da inserção docente, é comum a manifestação de tensões pedagógicas. Aqui é estabelecida a compreensão de tensão enquanto dificuldades, inquietações ou conflitos que permeiam o fazer do professor e consequentemente se tornam desafios que carecem de possibilidades de superação (Cruz; Lathermaher, 2022).

Alarcão e Roldão (2014) destacam que o processo de ensino-aprendizagem na inserção docente também é atravessado por vários desafios de ordem científico-pedagógica, que podem ser caracterizados por: diferença em ritmos de aprendizagem, relação do professor com os estudantes, gestão do ensino. Neste artigo, situamos a alfabetização na inserção profissional como disparador das tensões pedagógicas das professoras. A partir das narrativas das professoras participantes da pesquisa foi possível depreender tensões didáticas no trabalho com a alfabetização, tensões comunitárias e estruturais, adotando a classificação proposta por Cruz e Lahtemaher (2022).

No choque inicial da carreira, o professor iniciante recorre ao repertório que lhe está disponível, e nesse começo muitos indagam “por onde começar?” (Vidal, 2015). As narrativas a seguir são representativas desta reflexão.

Então, eu lembro que quando eu entrei na alfabetização, minha primeira turma, eu ficava assim: “gente, mas como é que eles não sabem como é que faz o “le”, como é que faz o “L” Como é que, sabe, que letra é essa, como é que não conhece a letra “C”, como é que ele conhece, né? (Alana, entrevista, 2023)

Acho que eu dei o que eu pude dar, o que eu tinha de ferramenta naquele momento, eu sei que era o acesso aos livros, eu acho que foi a grande diferença. (Maria, entrevista, 2022).

Dessa maneira, ao rememorarem suas experiências iniciais, as professoras destacam o choque com o conhecimento de sua realidade de atuação profissional em



contraste com seu repertório limitado para lidar com o duplo desafio de ensinar e aprender no momento de ingresso na profissão, sobretudo, em um cenário de alfabetização, um dos mais complexos da profissão, temido até mesmo por professores mais experientes. É como levar um neófito da medicina a realizar a cirurgia mais complexa em seus contatos iniciais com a profissão. Nessa direção, as docentes destacam que fizeram o que era possível com o arcabouço que possuíam à época. Assim, para além da tensão do choque inicial, e da tensão didática com o processo de alfabetização, a tensão da inexperiência se materializa em questões como “o que fazer?”, “como começar na profissão tendo uma responsabilidade tão singular?”, dentre outras.

As narrativas das professoras deixam perceber o enfrentamento de dificuldades para balizar seu trabalho na alfabetização, levando-as a recorrer ao repertório constituído, todavia, destacamos que um dos riscos que se apresenta nesse sentido são as reproduções de caminhos, muitas vezes, de modo acrítico, tendo em vista um repertório não consolidado. Ao se tratar de alfabetização, é necessário considerar não somente o sentido das práticas na vida dos estudantes, mas também na vida do professor, de modo a sustentar suas opções e abordagens. Naara destaca um processo de reprodução sem necessariamente uma reflexão mais aprofundada, ao mencionar que

Eu lembro até hoje de uma atividade de ortografia, que eu pedi para nós completarem com S ou com SS. E ela chegou para mim e falou assim: “Mas por que que você está fazendo isso?” Eu não sabia por que eu estava fazendo aquilo. Eu estava fazendo porque alguém tinha feito aquilo comigo em algum momento da minha vida escolar. (Naara, entrevista, 2022)

Para além do caráter de reprodução, a professora salienta a tensão oriunda dos distintos níveis de apropriação da leitura e da escrita dentro de uma mesma turma, sentimento também compartilhado por Maria, uma vez que ambas trabalhavam com turmas multietárias em seu período de inserção.

“... metade da turma via da progressão, que tinha acabado de... Sei lá, conheceu o princípio alfabético e caiu num quarto ano. Elas tinham acabado de se dar conta do princípio alfabético, mas com muitas lacunas ainda para serem preenchidas. Oficialmente, era professora de quarto ano, então, eu tinha que dar aula, conteúdos, as coisas do quarto ano. (...) era uma turma com muitas questões é... de comportamento, porque eram crianças com uma defasagem, idade/série mais alta, e eu não atendia só o quarto ano, atendia o quinto. (Naara, entrevista, 2022)

Enquanto Maria e Naara partilham dessas tensões, Bárbara menciona dificuldades em lidar com o que nomeou por “ausência de método”. Ao se deparar com seu contexto de atuação, a professora destaca que não encontrou um caminho pragmático de trabalho, concluindo que a escola não tinha uma metodologia compartilhada, questão que ela



destacou como dilemática em seu início. Salientamos que esta percepção pode estar articulada com sua concepção de alfabetização construída em suas vivências enquanto estudante e em seu processo de formação inicial e continuada. Em diálogo com Vidal (2015) é possível afirmar que

A análise da história da alfabetização brasileira mostra que sempre esteve presente a disputa entre métodos analíticos - que partem de palavras, frases, textos - e sintéticos - que partem de sílabas, letras, fonemas. A questão é: o que fazemos com esses métodos? Como selecionamos e utilizamos? A pergunta "Por onde começar?" Persiste (Vidal, 2015, p.46).

Ao ingressar na formação inicial, o licenciando conhece distintas concepções e metodologias no processo de alfabetização. Diante do cotidiano escolar, os contextos trazem tônicas e nuances que não foram exploradas no espaço de formação inicial, visto que o desenvolvimento profissional docente envolve um conhecimento próprio da escola enquanto espaço de formação. Logo, para esse docente, o ponto de partida de sua prática é deveras desafiador. O contato com as narrativas apresentadas deixa perceber a necessidade de problematizar uma concepção de formação docente construída com ênfase na aplicabilidade e adentrar em possibilidades com maior flexibilidade com foco em reflexões no tocante ao ensino da leitura e da escrita.

Assim como Vidal (2015) indica, a tensão no princípio com as práticas de leitura e escrita reside na utilização das metodologias nas práticas dos professores, e não no abandono delas. Nessa direção, é preciso pensar na formação enquanto um processo abrangente, que não se resume apenas ao seu momento inicial, mas em uma perspectiva contínua, em que, a partir da reflexão partilhada, professores possam construir sensibilidades e práticas de manejo de propostas tendo como ponto de partida a vida dos estudantes, seus interesses e conhecimentos, atribuindo cada vez mais sentido e significado no desenvolvimento de práticas de leitura. As narrativas de Maria e Bárbara são representativas desta defesa

Comecei a partir da realidade deles, perguntava do que eles gostavam de brincar (...) Comecei com roda de histórias, eles resistiam porque eles não estavam habituados com aquilo, comecei perguntando, e minha outra colega (que estava dando aula no 1º ano) (...) (Maria, entrevista, 2022)

Então, assim, é lendo, escrever, escrevendo, aprender com mundo, leitura de mundo. É lindíssimo isso no discurso. Na prática, é trabalhoso ao extremo (...). Eu acho encantador, mas é um trabalho surreal que a gente tem. (...)Aí eu comecei a duvidar daquilo que eu já achava encantador no CAP: "Será que não teve nada? Será que não teve um BE A BÃ COM LÃ? Não teve um método da boquinha? (...) Eu falei: "cara, não sei alfabetizar, não sei como é que elas alfabetizam." E aí era essa a conversa com essa minha parceira. (...) (Bárbara, entrevista, 2023)



Suas palavras demonstram marcas de uma compreensão da importância da capacidade discursiva para o fazer da alfabetização. Compreendendo que

A literatura, como discurso escrito, revela, registra e trabalha formas e normas do discurso social; ao mesmo tempo, instaura e amplia o espaço interdiscursivo, na medida em que inclui outros interlocutores - de outros lugares, de outros tempos criando novas condições e novas possibilidades de troca de saberes, convocando os ouvintes/leitores a participarem como protagonistas no diálogo que se estabelece (Smolka, 1988, p. 111).

Embora suas narrativas englobem contextos e tempos distintos, as propostas se aproximam no tocante a prática discursiva em um sentido de trabalho a partir do repertório dos estudantes, ampliação dos mesmos pela via da literatura, estabelecendo diálogos com outros discursos e saberes. No entanto, é possível identificar condições distintas na construção deste saber. Enquanto Bárbara tem sua prática pautada em uma construção na cultura escolar que tem a perspectiva discursiva como fundamental para as práticas com materiais, equipe e espaços pensados para tal; Maria pauta suas escolhas em experiências espontâneas, como a relação com uma amiga bibliotecária que a auxilia na reflexão sobre estas propostas. Neste aspecto, tensões estruturais e comunitárias são percebidas na relação da inserção profissional docente de Maria.

No trabalho de Cruz e Lahtermaher (2022), há o destaque para as tensões estruturais como àquelas que se referem ao conjunto de condições para a realização do trabalho do professor. Nesta perspectiva, a dificuldade de obtenção de materiais, quantitativo de estudantes por turma e tempo empreendido em aspectos mais burocráticos do trabalho são indicados por professores iniciantes como aspectos que tensionam seu fazer. No entanto, cabe considerar, que estas tensões refletem questões mais amplas de precarização do trabalho docente.

Ao refletir sobre esta tensão, em um contexto de alfabetização, é possível problematizar como a ausência ou limitadas condições materiais podem incidir sobre o trabalho no sentido de dificultar a construção de um acervo literário na sala, variedade de portadores de textos e consequente restrição à práticas que limitam a ampliação literária e cultural do estudante, no âmbito escolar e, muitas das vezes, relegar a existência ou não destes materiais a partir da iniciativa e recursos próprios do professor.

Assim, as tensões estruturais e comunitárias despontam como causa de tensão entre docentes. Nas palavras de Maria,

A relação da comunidade com a escola era muito ruim. Eles... eles não gostavam daquele ambiente, porque a maioria não tinha conseguido passar pela escola, era uma comunidade de pessoas muito pobres, eles trabalhavam muito para manter as famílias, levavam as crianças pra roça, então, os mais velhos, principalmente, os

jovens depredavam mesmo a escola. Não havia luz elétrica, não tinha banheiro, e com tudo isso eu tive que aprender a lidar no meu 1º ano. Não só o desafio de pegar uma turma nessas condições, mas aprender a lidar com esse ambiente físico que me era muito estranho. (Maria, entrevista, 2022)

A tensões comunitárias se vinculam com o que atinge o professor na sala de aula e que se articulam com os envolvidos para além da escola. O diálogo com as famílias, evidenciado na narrativa de Maria, se apresenta como um exemplo deste tipo de tensão. Em diálogo com Cruz e Lathermaher (2022), compreendemos que o contexto afeta significativamente sua docência, podendo até mesmo definir sua permanência ou abandono na profissão. Carecendo, deste modo, de uma atenção específica no tocante às políticas acerca do trabalho pedagógico, considerando que a complexidade narrada por Maria seria um desafio para uma professora experiente, quiçá para um iniciante. Em vista disso, nossa defesa incide sobre a necessidade de olhar para este momento singular no desenvolvimento profissional docente, que embora seja fundamental é o mais desassistido no âmbito das políticas, como apontam Cruz, Farias e Hobold (2020).

Logo, Cruz e Lahtermaher (2022) encontram tensões comunitárias, pedagógicas e estruturais no trabalho do professor iniciante e destacam que frente a necessidade de sobrevivência, concepções e práticas didáticas construídas inicialmente são preteridas. Ao apresentarem as tensões como dificuldades próprias do trabalho docente e que, por estarem localizadas no início na profissão, podem se tornar motivo de tensão, destacam a necessidade de enfrentamento à essas questões. Nesse sentido, a seguir nos dedicaremos a evidenciar as estratégias mobilizadas por estas professoras no enfrentamento das tensões que as interpelavam.

3 ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO DE TENSÕES

O professor iniciante se depara cotidianamente com tensões que interpelam seu fazer profissional, porém, sem um repertório consolidado, tal como apontamos anteriormente. Longe de considerar o professor experiente como acabado, consideramos a construção do eu profissional como um processo contínuo. Nessa direção, as professoras experientes ao olharem para sua trajetória narraram as estratégias que mobilizaram inicialmente no enfrentamento dos desafios em seus primeiros contatos com profissão, suas narrativas indicam três possibilidades, a saber: troca com os pares, estudos individuais e registros pessoais.

A literatura tem apontado o isolamento enquanto uma característica bastante evidente na profissão, sobretudo nos primeiros anos. Campelo e Cruz (2019), mencionam



a desprivatização da prática que consiste em um movimento de interrupção do ensino enquanto ato privado, como uma estratégia formativa que favorece a investigação e problematização, a partir de processos coletivos e partilhados. Nas palavras de Bárbara, a potência das trocas fica evidenciada.

A gente entrou como efetivas juntas. Então, assim, uma se alimentava muito da outra. Mesmo assim, de parceria. Ela não dividia a turma comigo, ela era de outra turma, da turma da frente. Mas a gente trocava muito, desde insegurança até ideias, ideias malucas, ideias boas. Eu acho que isso também... Você tem um par ali, que jogava para você, sabe? A gente fez umas coisas assim, muito, muito legais... (Bárbara, entrevista, 2023)

A professora utiliza a metáfora da alimentação para narrar a potência de sua troca. Considerando a crucialidade do ato de se alimentar para a manutenção e possibilidade da vida, ela menciona a importância da troca para sua permanência e sobrevivência na docência. Sua narrativa elucida alguns pontos do trabalho colaborativo: i- podem ocorrer de modo mais espontâneo; ii- ideias são geradas a partir da reflexão partilhada; iii- angústias são divididas, para além de propostas e iv- a ideia de um “par” pressupõe a concepção de um caminhar partilhado que favorece a construção de um eu profissional colaborativo.

Assim, cabe considerar que durante o período de inserção profissional, dois movimentos têm sido percebidos: o do isolamento do professor ilustrado pelas portas da sala de aula fechadas e o da busca por fortalecimento pela via dos pares. A postura das professoras entrevistadas indica um movimento contracorrente de isolamento e se aproxima do processo de ação-reflexão-ação.

Embora suas narrativas deixem perceber a potência da troca com os pares, se mostra propício destacar que as docentes tomaram a atitude de buscar trocas de forma individual e espontânea, isto é, sem uma ação sistematizada, institucional e promovida com a garantia de marcos regulatórios para tal. Isto posto, defendemos que as trocas ocorram de forma intencional, inserida na carga horária de trabalho e com um aparato institucional que estimule e propicie tais trocas, de modo a não relegar mais esta responsabilidade ao iniciante: a de descobrir por si que trocar é aprender.

Para além das trocas, a imersão nos estudos despontou como outra possibilidade para o enfrentamento das tensões, favorecendo a sistematização sobre práticas de alfabetização que se articulassem com suas defesas e perspectivas. Dentre os relatos, o de Alana demonstra a pós-graduação como um espaço importante para pensar suas práticas.



“Também li muito, né? E a gente faz esse movimento de estudar. Então, eu fui estudando muito os teóricos, fui estudando psicogênese da língua escrita para poder entender as etapas silábicas, as hipóteses. Fui estudar muito Cecília Goulart para me entender o que é isso. "Ao que é essa alfabetização discursiva? Magda Soares, o letramento." (Alana, entrevista, 2023)

Ao longo dos primeiros anos de docência, Bárbara e Alana mencionaram que se dedicaram a estudar os teóricos que embasavam a concepção de alfabetização pensada na escola. Quando se costura espaços de ensino teórico com práticas pedagógicas que dialogam com as discussões, o professor iniciante encontra meios de atenuar suas tensões pedagógicas.

Ainda considerando as estratégias mobilizadas pelas professoras iniciantes no enfrentamento de tensões, a escrita sobre suas práticas se mostrou como uma ferramenta formativa que propiciava uma reflexão mais aprofundada de questões que ocorrem ao longo do dia e que podem escapar sem um registro.

É o diário de bordo que eu mais acesso, até hoje. Eu respiro lá, sabe? Quando eu estou meio perdida, eu fico assim, meu Deus, o que que eu faço? Será que eu podia trazer alguma coisa? É lá que eu volto, parece que eu me encontro lá. Aí, se eu pudesse, claro que não tenho lá das maiores experiências, mas quando eu me sinto, assim, perdida de mim mesma, na profissão, eu me encontro nesse caderno, assim. Eu leio muito esse diário de bordo. Eu estava falando disso ontem, numa reunião de equipe, que esse diário de bordo para mim, ele é quase de cabeceira, sabe? E é exatamente da turma, da turma onde eu achei assim, "cara, não sei, eu vou saber fazer isso, será que eu vou saber começar." E foi aonde mais eu trouxe coisa nova, tipo, uma experiência incrível...". (Bárbara, entrevista, 2023)

O relato de Bárbara atenta para a narrativa como ferramenta de formação e construção de conhecimento sobre o ensino da leitura e da escrita. Ao precisar fazer um relato sobre sua prática (por uma demanda da equipe pedagógica), Bárbara tem neste documento um livro que vai rememorar práticas que já vivenciou. Ao fazer isso, Bárbara aponta a narrativa como prática do fortalecimento dos professores iniciantes.

Essa estratégia pode ser potente para a formação do professor iniciante. Por ser um período de tentativas, de avanços e recuos (Huberman, 1992) a escrita sobre as narrativas encontra-se neste caminho para pensar nas escolhas pedagógicas que precisa fazer. A narrativa tem se mostrado um caminho potente para os professores. O relato de Bárbara se entrelaça com a pesquisa de Prado, Ferreira e Fernandes (2011) quando apresenta as escritas docentes:

Defendemos que esse diálogo entre os conhecimentos e saberes advindos da formação e da profissão pode possibilitar a emergência de um novo conjunto de conhecimentos e saberes a serem utilizados tanto nos processos de formação inicial



dos profissionais da educação quanto nos projetos de formação continuada de diferentes sistemas de ensino (Prado; Ferreira; Fernandes, 2011. p.147).

Assim, a escrita se mostrou como uma estratégia importante para o desenvolvimento profissional na medida em que se apresentou como um momento de respirar, isto é, aliviar a tensão e olhar as situações com uma atenção mais específica e plena; como uma oportunidade de refletir e como um material que permite compreender a continuidade da aprendizagem da profissão. Logo, a troca com os pares, o estudo e as escritas se mostraram como estratégias fundamentais para lidar com as tensões para compreender o inacabamento de ir se forjando, formando e construindo professor, no gerúndio, no contínuo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos demarcar a inserção profissional docente como um período complexo que apresenta tensões para as quais o professor que está iniciando não possui um aparato consolidado para lidar. Nesse processo, vários caminhos são possíveis e o isolamento tem se mostrado uma forte característica, favorecido pela arquitetura escolar, pela organização do tempo de trabalho e pelas dinâmicas do cotidiano na profissão.

Nessa direção, ao compartilharem suas trajetórias profissionais, as professoras alfabetizadoras experientes participantes da pesquisa, olharam para seus períodos de inserção profissional e partilharam sobre as tensões que vivenciaram e seus mecanismos de enfrentamento das mesmas.

No tocante às tensões, a prevalência das de natureza pedagógica foi evidente, narrada a partir da insegurança dos primeiros dias com a turma e as dificuldades em iniciar o processo de sistematização da escrita na alfabetização. Nessa direção, é notável que novas nuances de desafios são acrescentadas no início na profissão ao começar com a responsabilidade de alfabetizar.

Todavia, frente às questões que as interpelavam, as professoras apresentaram estratégias mobilizadas para enfrentá-las, destacando-se a troca com os pares, o estudo e os registros individuais. Essas estratégias se mostraram como possibilidades formativas propícias ao desenvolvimento na profissão. Nesse aspecto, cumpre demarcar o seu potencial para a docência enquanto trabalho colaborativo e a necessidade de efetivar as estratégias pela via de políticas e possibilidades que não estejam relegadas às iniciativas pessoais dos profissionais que estão começando na profissão, atravessados por tensões de diversas ordens.



Assim, olhando para suas próprias histórias, as narrativas apontam caminhos para pensar políticas de acompanhamento ao professor iniciante, perpassando pela sua formação, no contexto e cultura escolar que ele está inserido, e atentar para as suas relações. A dimensão coletiva cada vez mais se faz mais urgente. Nesse caminho, a responsabilidade é repartida, entendendo que o saber ensinar se espraia para as instituições de ensino superior e para a escola, de forma colaborativa, com conexões entre professores mais experientes e professores que estão iniciando na profissão.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. do C. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 109–126, 2014. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/108>. Acesso em: 19 jan. 2024.
- BOSI, E. (1979). **Memória e sociedade: lembranças de velhos** (1a ed.). São Paulo: Companhia das Letras.
- BRAGANÇA, I. F. de S. Pesquisa formação narrativa (auto) biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In: **Pesquisa (Auto)Biográfica: Diálogos Epistêmicos-Metodológicos**. Curitiba: Editora CRV, 2018. p. 280
- CAMPELO, T. da S. ; CRUZ, G. B. da . -Deprivatization of practice- como estratégia de formação inicial docente no PIBID Pedagogia. **Revista ibero-americana de estudos em educação** , v. 14, p. 169-187, 2019.
- CORAIS, M. C. Alfabetização como processo discursivo: princípios teóricos e metodológicos que sustentam uma prática. **Tese de Doutorado em Educação**. Niterói: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, 2018.
- CRUZ, G. B. da; FARIAS, I. M. S.; HOBOLD, M. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **REVEDUC – Revista Eletrônica de Educação**, p.45–66, 2020.
- CRUZ, G. B. da; LATHERMAHER, F. **Perspectivas de indução docente: possibilidades às tensões e aos desafios de professores em inserção profissional**. Barcelona: Octaedro, 2022. p. 75–96.
- DELORY-MOMBERGER, C. Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto. Natal EDUFRRN; São Paulo: **Paulus**, 2008, pp. 69-83
- DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. Tradução: Eliane das Neves Moura. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**. Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992. p. p.31-62.



PRADO, G.V.T.; FERREIRA, C.R.; FERNANDES, C.H. Narrativa Pedagógica e Memoriais de Formação: Escrita dos Profissionais da Educação? **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, p. 143-153, set./dez., 2011.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. - São Paulo: Cortez, 1988.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, Apr. 2004.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, [Pennsylvania], v. 54, n. 2, p. 143-178, summer 1984.

VIDAL, A. **Alfabetizar**: Por onde começar? In: Como Alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais. Campinas, São Paulo: Papyrus Editora, 2015.

