

CONVERSAS PEDAGÓGICAS COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA DE INSERÇÃO PROFISSIONAL PARA PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Selma Costa Pena
Douglas Almeida de Oliveira

Resumo

Neste artigo, discute-se uma proposta de formação voltada à inserção profissional de professoras alfabetizadoras, realizada no âmbito de um grupo de pesquisa. O objetivo consistiu em investigar se as *conversas pedagógicas*, propostas por Franco (2019), atendem às necessidades reveladas pelas docentes, contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento profissional. Metodologicamente, as *conversas pedagógicas* foram adotadas como estratégia investigativa formativa, tomando-se os registros das rodas de discussões como principais instrumentos de análise. Os resultados evidenciaram que essa dinâmica favoreceu processos de investigação e formação: “palavras alheias” foram incorporadas, transformadas, rebatidas e refutadas, colaborando na constituição de discursos pessoais e coletivos acerca dos conhecimentos necessários à alfabetização. Conclui-se, neste trabalho, que as *conversas pedagógicas* instauraram a autoria, mesmo em meio a muitas outras vozes que atravessaram os discursos das professoras. Por esse viés, pode-se ainda dizer que as atividades formativas, desenvolvidas de forma compartilhada no grupo de pesquisa, têm se constituído como um espaço para que docentes em início de carreira garantam suas vozes na construção de sua profissão - num diálogo constante entre o próprio discurso e as muitas “palavras alheias” que vão surgindo em meio às necessidades que se apresentam no cotidiano escolar.

Palavras-chave: formação de professores; inserção docente; conversas pedagógicas.

PEDAGOGICAL CONVERSATIONS AS A FORMATIVE STRATEGY FOR PROFESSIONAL INDUCTION OF LITERACY TEACHERS

Abstract

In this article, a teacher education proposal focused on the professional induction of literacy teachers is discussed, carried out within the scope of a research group. The aim was to investigate whether the pedagogical conversations proposed by Franco (2019) meet the needs revealed by the teachers, thus contributing to their professional development. Methodologically, the pedagogical conversations were adopted as a formative investigative strategy, using the records of discussion circles as the main instruments of analysis. The results showed that this dynamic favored processes of inquiry and professional development: “others’ words” were incorporated, transformed, countered, and refuted, contributing to the construction of personal and collective discourses about the knowledge necessary for literacy teaching. This study concludes that the pedagogical conversations fostered authorship, even amid the many voices that crossed the teachers’ discourses. From this perspective, it can also be said that the formative activities, developed collaboratively within the research group, have become a space for novice teachers to assert their voices in the construction of their profession — in a constant dialogue between their own discourse and the many “others’ words” that emerge in response to the needs arising from everyday school life.

Keywords: teacher education; professional induction; pedagogical conversations.

CONVERSACIONES PEDAGÓGICAS COMO ESTRATEGIA FORMATIVA DE INSERCIÓN PROFESIONAL PARA MAESTRAS FOR ALFABETIZADORAS

Resumen

En este artículo se analiza una propuesta de formación orientada a la inserción profesional de maestras alfabetizadoras, desarrollada en el ámbito de un grupo de investigación. El objetivo consistió en investigar si las conversaciones pedagógicas, propuestas por Franco (2019), responden a las necesidades expresadas por las docentes, contribuyendo así a su desarrollo profesional. Metodológicamente, las conversaciones pedagógicas se adoptaron como una estrategia investigativa formativa, utilizando los registros de los círculos de discusión como principales instrumentos de análisis. Los resultados evidenciaron que esta dinámica favoreció procesos de investigación y de formación: las “palabras ajenas” fueron incorporadas, transformadas, rebatidas y refutadas, colaborando en la construcción de discursos personales y colectivos sobre los saberes necesarios para la alfabetización. Se concluye en este estudio que las conversaciones pedagógicas promovieron la autoría, incluso en medio de las múltiples voces que atravesaron los discursos de las maestras. Desde esta perspectiva, también se puede afirmar que las actividades formativas, desarrolladas de manera compartida en el grupo de investigación, se han constituido como un espacio para que las docentes en inicio de carrera afiancen sus voces en la construcción de su profesión, en un diálogo constante entre su propio discurso y las muchas “palabras ajenas” que surgen ante las necesidades cotidianas de la escuela.

Palabras clave: formación docente; inserción profesional; conversaciones pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O Pará é uma das 27 unidades federativas do Brasil, possui 144 municípios com mais de 8,12 milhões de habitantes, e abrange 14,65% do território brasileiro – perdendo apenas para o estado do Amazonas em extensão territorial (Ribeiro, 2024). Estado de povo caloroso, com forte presença de rios e igarapés, diversifica-se entre povos indígenas, quilombolas, caboclos, extrativistas, camponeses e ribeirinhos, contando com uma vasta fonte de riqueza na produção de minério de ferro, alumínio (bauxita), madeira, carvão vegetal, entre outros. Toda essa riqueza econômica e cultural, infelizmente, não resulta em melhores condições de vida para o povo que aqui vive e que, constantemente, vem sendo privado de seus direitos básicos, dentre os quais o direito à apropriação da leitura e da escrita.

Nesse cenário, acreditamos ser necessário avançar na melhoria da qualidade do atendimento educacional, com destaque para a alfabetização, condição essencial para que o estudante continue seus estudos com sucesso. O Censo 2022 revelou que o estado ocupa, na região Norte, o 3º maior percentual de pessoas não alfabetizadas sobre o total de residentes (8,76%). Já os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) realizado em 2019 indicam que os estudantes alcançaram uma pontuação média de 4,6, enquanto a média do Brasil é de 5,6. Sem dúvida, esses são alguns dos fatores que historicamente promovem a desigualdade social que perdura pelas diversas regiões de integração do estado. Afinal, mesmo com todos os avanços relacionados à massiva universalização do ensino fundamental, à criação de programas de financiamento das escolas públicas – como o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) –, e à ampliação das universidades públicas na região, ainda persiste o desafio de

democratizar a educação escolar como direito de todos. Nesse sentido, destacamos a alfabetização como um de seus principais instrumentos.

Os municípios do Marajó – considerado o maior arquipélago fluviomarinho do mundo, congregando em suas 18 cidades cerca de 593.822 habitantes (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022) –, por exemplo, têm como realidade o grave problema de analfabetismo, superando inclusive as médias nacionais. Segundo o Notícias Marajó, das dez cidades do Pará com maior percentual de pessoas não alfabetizadas, quatro estão no arquipélago: Anajás (22,58%), Afuá (22,02%), Portel (20,55%) e Melgaço (19,88%), enquanto que a menor taxa é em Soure, com 5,63% (Ribeiro, 2024).

Ainda que diante desse cenário desolador, temos atualmente apenas 11 (onze) grupos de pesquisa, distribuídos pelas sete universidades públicas do estado, que em seus descritores trazem a alfabetização como foco do trabalho. Desses, no entanto, poucos são os que atuam mais diretamente com esse campo de estudos; alguns possuem apenas em suas linhas de pesquisa temáticas que favorecem tal discussão. Levando-se em conta a complexidade do estado do Pará, considera-se esse número de grupos de pesquisa reduzido. Também por esse motivo, constitui-se um grande desafio para o estado ultrapassar o analfabetismo, em vista da necessidade de “[...] assegurar o direito social à educação para a diversidade étnica e cultural que abriga o território paraense” (Pará, 2015, p. 17).

Esse panorama complexo foi responsável pela criação, em 2018, do grupo de pesquisa em alfabetização que aqui apresenta seus resultados. É um coletivo que tem, entre suas prerrogativas, a intenção de pensar o trabalho com alfabetização no que diz respeito à inserção profissional docente, defendendo um olhar mais apurado para os professores em início de carreira. O objetivo do grupo de pesquisa é realizar um processo formativo contínuo que contribua para reafirmar a carreira profissional, por meio da apropriação da reflexividade, da troca coletiva entre pares, da pesquisa e da significação (André, 2012; Marcelo; Vaillant, 2017). Assim, alinhado à perspectiva histórico-cultural no campo da psicologia e à perspectiva bakhtiniana de linguagem, mesmo com pouco tempo de “vida”, o grupo de pesquisa tem produzido uma postura questionadora, reflexiva e propositiva sobre as ações que cercam a formação do professor alfabetizador.

Este texto é um recorte de uma pesquisa maior, intitulada “Formação de professoras/es alfabetizadoras/es como processo discursivo: a relação paralela entre os aspectos notacionais e os discursivos em sala de aula”, e trata do trabalho de formação desenvolvido pelo grupo de pesquisa com professores iniciantes na carreira docente e com aqueles prestes a iniciar. Nesta proposta de investigação e formação, compartilhamos alguns elementos geradores de especificidades do conhecimento profissional do professor alfabetizador. Nossa imersão se deu por meio do que Franco (2019) denominou *conversas pedagógicas*, que, metodologicamente, constituíram-se em momentos de troca sobre as dificuldades que afetam a docência do professor alfabetizador em seus primeiros anos de exercício profissional. Desse modo, partilhamos com os leitores a descrição e análise desse percurso investigativo, que nos exigiu pensar a formação de professores considerando que este é “[...] um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos e, desse modo, compreender que tal [...] processo de profissionalização exige, portanto, um olhar atento às tensões que o atravessam” (Nóvoa, 1995, p. 21) e sobre “o lugar do conhecimento na definição da profissionalidade docente, ou da urgência da delimitação de um saber específico” (Roldão, 2007, p. 96).

Após esta introdução, organizamos o texto em mais três seções: na primeira, centramos nas discussões sobre a necessidade de formação docente para professores em início de carreira; na

segunda, apresentamos os contornos metodológicos, reconfigurando o grupo de pesquisa como espaço de formação e acompanhamento profissional; em seguida, discutiremos sobre a *conversa pedagógica* como dispositivo de investigação e formação; e, por fim, apresentamos as considerações finais, seguidas das referências bibliográficas que subsidiaram as nossas discussões.

“PROFESSORA, VOCÊ PODE ME AJUDAR”? INQUIETAÇÕES DOCENTES DE PROFESSORAS INICIANTE EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO

“Professora, você pode me ajudar?”: essa foi a pergunta que gerou um trabalho sistemático com as professoras¹ em início de carreira no grupo de pesquisa. Atendemos a esse chamado por entendermos que, cotidianamente, na docência, passamos por muitos tipos de enfrentamentos. Contudo, não raramente somos invadidos, especialmente no início de carreira, por um profundo sentimento de medo e solidão pedagógica, decorrentes do desamparo frente às escassas possibilidades de diálogos com nossos pares na escola – sejam eles coordenadores pedagógicos, gestores ou mesmo formadores dos cursos de formação de professores.

Apesar de serem evidentes a insegurança, a dificuldade e a necessidade de acompanhamento qualificado dos professores em início de carreira, as políticas públicas educacionais voltadas para o período da inserção profissional docente são insuficientes (André, 2012). É uma fase pouco assistida no âmbito das políticas educacionais destinadas à formação profissional, conforme informam-nos André (2012) e Vaillant (2017). No Brasil, a inserção profissional docente vem se tornando, aos poucos, uma política institucional de formação, a exemplo do Programa Residência Pedagógica (RP) e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Ambos, na articulação entre as universidades e as escolas, objetivam aperfeiçoar a formação docente e valorizar a profissão.

Desse ponto de vista, Marcelo Garcia (1999) aponta como inserção profissional a entrada na vida profissional docente, ou ainda, a fase do começar a “aprender a ensinar”. Refere-se ao início de carreira docente como uma grande novidade que, por assim ser, torna-se um período de grande insegurança para os professores iniciantes. Para Huberman (2013), a insegurança inicia pelo choque de realidade, quando o docente percebe que a escola é bem diferente daquilo que ele projetava – ainda que tenha sido estudante da mesma instituição por anos de sua vida escolar. A questão é que, agora, muda-se o papel social: de estudante, passa-se a professor, autorizado pela universidade e contratado pela instituição escolar, tendo sob seu domínio uma turma de crianças que ele terá que alfabetizar. É nesse momento que descobre que a docência não se dá automaticamente quando o egresso sai da formação inicial e começa sua carreira profissional; que esse é um caminho complexo, com muitas facetas, e que não se esgota no primeiro ano de docência.

Nesse sentido, esse processo é um *continuum*, de responsabilidade individual e coletiva, que se prolonga ao longo da vida como um tempo de travessia (Lima *et al.*, 2007). A passagem do papel social de estudante a docente manifesta-se de maneira diferente para cada profissional: para alguns, apresenta-se como um momento relativamente tranquilo e até excitante, já que o professor terá sob sua total responsabilidade uma turma de crianças, fará seu planejamento e tomará as suas decisões; para outros, entretanto, não é tão fácil. Há os que ficam perdidos, sem saber o que fazer, por falta de acompanhamento ou por não compreenderem as complexidades que envolvem o ato

¹ Assumiremos o gênero feminino aqui pois apenas mulheres participaram desses momentos formativos no grupo de pesquisa.

de alfabetizar crianças que se diferenciam nas aproximações que fazem em relação à linguagem escrita. Para ambos, será um tempo de “[...] aprendizados intensos, pois é durante os primeiros anos de inserção na docência que o professor busca incorporar, compreender e se integrar de maneira mais densa à cultura docente, à cultura escolar e se familiarizar com os códigos e normas da profissão” (Cruz *et al.*, 2022, p. 3).

Cumpra salientar que, apesar de entendermos a importância de acompanhamento sistemático nessa fase inicial da docência, concebemos a formação docente como um processo contínuo. Afinal, em todas as etapas da profissão são possíveis e necessárias possibilidades de novas aprendizagens. No período inicial, como já firmado, há muita insegurança por parte do professor. Contudo, não podemos esquecer também que há igualmente muito desejo, muita vontade de “fazer bonito” nesse novo cenário que se apresenta – uma conquista pessoal, que, além da possibilidade de convivência com outras pessoas, abre espaço para as recompensas econômicas e sociais.

Em qualquer área profissional, a produção de conhecimentos decorre de pesquisas que possibilitam aprofundamentos teóricos acerca das bases epistemológicas de um determinado campo de estudos. Isso leva tempo para elaborações qualificadas, exigindo muitas vezes a criação de ambiente próprio para esse fim, com o envolvimento de muitos sujeitos. Nossas salas de aula com crianças em fase de alfabetização não podem ser consideradas como espaços exclusivos para a construção desses conhecimentos. Com isso, salientamos que o professor não é o único responsável pela fragilidade no modo como as práticas de linguagem escrita são desenvolvidas nos ambientes escolares. Evidenciamos, assim, a necessidade de ações conjuntas que possibilitem tempos e espaços direcionados à reflexão crítica e compartilhada sobre as situações que permeiam o cotidiano docente; investigações mais amplas sobre o campo de estudos da alfabetização e da formação docente; assim como políticas públicas institucionais de formação continuada, que favoreçam aos professores espaços de diálogos e posicionamentos prospectivos em relação à alfabetização. A partir desse ponto de vista, o trabalho desenvolvido pelo grupo de pesquisa envia esforços ao encontro de uma política de formação capaz de garantir uma ambiência de discussão e estudo sobre alfabetização e formação, proporcionando condições de autoria e protagonismo pedagógicos aos alfabetizadores.

CONTORNOS METODOLÓGICOS DE UM TRABALHO COLABORATIVO ENTRE A ESCOLA E A UNIVERSIDADE

Desde sua constituição, nosso grupo de pesquisa desenvolve um trabalho de acolhimento a professores e futuros professores da educação básica de diferentes regiões do estado do Pará, em especial aos que atuam/atuarão na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Para nós, a palavra acolher não pode estar tão somente atrelada a situações de cordialidades e afetos, e, por isso, concordamos que um trabalho formativo de inserção profissional docente deva ser “um construto que reconhece e defende a necessidade de que os professores tenham espaço de formação, acolhimento e acompanhamento de sua atuação profissional” (Cruz *et al.*, 2022, p. 6).

Por tal motivo, o trabalho formativo do grupo de pesquisa se desenvolve por meio de uma concepção discursiva de formação, “[...] marcada pela partilha, pelas especificidades de cada integrante, pela ausência de certezas e pela aprendizagem mútua entre formadores e professores alfabetizadores” (Pena; Caetano; Oliveira, 2022, p. 197). Nessa concepção, acredita-se ser

necessário compreender questões próprias do campo da alfabetização e da formação de professores em constante escuta com o que o professor tem a dizer.

Desse modo, desde 2018, trabalhamos metodologicamente com o que Franco (2019) denominou de *conversas pedagógicas*: espaços de trocas entre os pares, sejam os mais experientes ou não, sobre nossos avanços e desafios como docentes e pesquisadores do campo da formação e da alfabetização, bem como sobre o que nos movia a estar ali, quinzenalmente, naquele grupo de pesquisa. Em 2021, em pleno período pandêmico, o grupo de pesquisa recebeu um número significativo de docentes que estavam iniciando a carreira. Alguns tinham acabado de ingressar como efetivos nas escolas e estavam desolados por não saberem, ao certo, o que fazer com as crianças no trabalho remoto, que dispensaria aquilo que julgamos essencial no ato de ensinar a ler e a escrever: a mediação qualificada de um sujeito mais experiente e autorizado a exercer tal função.

A partir dessa necessidade, iniciamos uma ação mais efetiva com professoras que estavam em início de carreira, contando com a participação colaborativa dos outros pares mais experientes e que já atuavam no grupo desde o início de sua criação. Nas primeiras rodas de *conversas pedagógicas*, sentíamos a angústia das professoras: falavam de suas concepções de alfabetização; do uso de materiais didáticos; das formações continuadas aligeiradas; da intensificação do trabalho docente. Mas a maioria delas – e não só as professoras iniciantes – tratava do conhecimento que o professor alfabetizador deveria ter para alfabetizar. Em conversas informais, diziam reiteradamente que sentiam falta da apropriação de um conhecimento profissional específico de sua área, que fugisse dos processos mecânicos e sem significados a que foram submetidos quando estudantes. A partir de então, acordamos que a formação se daria conjugada com a pesquisa de modo contínuo, na tentativa de ruptura com a racionalidade técnica – cuja ênfase recaía na apropriação de saberes instrumentais, tomando a prática como mera aplicação de conhecimentos técnico-pedagógicos.

Trabalhamos na contramão de uma concepção mercantilista de formação, com suas embalagens para pronta-entrega à espera de professores sem histórias, sem experiências; com exposições feitas tão somente por um especialista na área, que, com seus vídeos, *slides* e apostilas muito bem elaborados vão ditando as regras de um jogo no qual, muitas vezes, nem se pede para entrar. Queríamos voltar nosso olhar “[...] para análise do vivido de forma consciente e crítica”, uma formação que “[...] ocorre num jogo dialético de dentro para fora e de fora para dentro; da prática para a teoria e vice-versa; do empírico para o conceitual; do particular para a totalidade” (Franco, 2019, p. 99).

A intenção não era a de normatizar as práticas das professoras; elaborar um guia a ser seguido igualmente por todas. Desejávamos uma formação que buscasse os sentidos existentes nas práticas, descrevendo-as, analisando-as para, então, “[...] buscar os caminhos de transformação de forma coletiva, emancipatória, distante da perspectiva de mera regulação, prescrição ou manipulação das práticas” (Franco, 2019, p. 99). E isso deveria ser feito coletivamente, em um trabalho metódico, de estudo e persistência. Um trabalho de *conversas pedagógicas*. Um espaço criado, intencionalmente, para tratar dos significados da vida profissional docente, mediado por textos que subsidiassem melhores compreensões sobre os temas. Com essa reflexão, apontamos algumas das possibilidades do trabalho formativo e de pesquisa realizado com as *conversas pedagógicas*:

i) inicialmente, as professoras relataram como foi a chegada ao grupo de pesquisa e as situações desafiadoras desse início da profissão; falaram dos seus medos, das angústias e das buscas por acompanhamento. A esse importante momento de escuta sensível e de acolhimento a quem estava chegando, conjugamos estudos sobre o que havia sido discutido – que, muitas vezes, surge apenas de forma romantizada. Consideramos que esse momento foi bem-sucedido, pelo

tratamento dado às narrativas das professoras: quais modelos de alfabetização traziam? Quais outras vozes apareciam em seus relatos? Nesse momento inicial, muito mais do que avaliar o que diziam as professoras, colocamo-nos na postura de ouvi-las com muita tenção, legitimando cada manifestação proferida. Juntos, íamos tecendo nosso cronograma de formação a partir das necessidades que emergiam das muitas indagações. Essa não foi uma etapa fácil: acostumadas que estão a somente ouvir, as professoras mostraram-se silenciosas, com receio de colocar suas manifestações de modo mais efetivo, ainda que o clima favorecesse a conversa informal;

ii) fortalecidos os vínculos, instigamos à escrita de suas experiências. Era momento de esboçar, por escrito, suas compreensões acerca das indagações realizadas;

iii) o grupo tornou-se, então, um espaço para a professora da educação básica se expressar por escrito. Era preciso pensar por escrito e, para isso, trabalhamos com a leitura e a escrita articuladas com as referências bibliográficas, com os métodos e com os problemas conceituais que iam aparecendo sobre o campo da formação e da alfabetização. Consideramos que esse processo foi um desencadeador de atitudes crítico-reflexivas, de desapego a verdades absolutas. Foi um processo também difícil, pois a prática da escrita não é algo corriqueiro nos processos formativos. Compreendemos, porém, com Bolzan, Santos e Powaczuk (2013), que a possibilidade de colocar o pensamento em palavras permitiria às professoras maiores compreensões sobre os temas em discussão. Gerava-se, assim, uma postura de indagação, favorecendo a reflexão acerca de seus saberes e fazeres pedagógicos e proporcionando a (re)dimensão das práticas educativas;

iv) juntava-se a esse movimento no grupo o acompanhamento presencial a duas dessas professoras nas escolas em que atuavam, por meio do trabalho de iniciação científica. O que era observado nas turmas também vinha para as *conversas pedagógicas*, mas o nosso maior condutor sempre foi o de compreender os fazeres das professoras por via daquilo que diziam nas conversas;

v) esses momentos, com muitas idas e vindas, resultaram em elaborações múltiplas pelo grupo: exposições de relatos de experiências, com apresentações internas no grupo e, depois, publicações por meio de *lives* ou eventos híbridos; comunicação de trabalhos em eventos científicos; publicações em revistas qualificadas; realizações de processos de avaliações diagnósticas nas turmas, com descrição, análises teóricas e proposições para o planejamento; elaboração de relatórios de pesquisa, entre outras;

vi) hoje, de modo progressivo, essas professoras se apresentam como “[...] sujeito de pesquisa, um sujeito de discurso, pressupondo-o como apto a assumir uma posição ativa frente às discussões e proposições dos atuais resultados de pesquisa [...]”. Acreditamos estarmos conseguindo “[...] deslocar este sujeito professor da posição em que lhe encontramos [...]”; em um processo formativo “que acaba lhe marcando como leitor, estudioso de teorias, adulto profissional em formação” (Andrade, 2014, p. 186).

Com essa metodologia, pudemos refletir o quanto a oralidade, a leitura e a escrita podem ser vias de mão dupla, servindo como processo de aprendizagem e de ensino também. Discutimos com as professoras o valor do diálogo e da escuta sensível – por meio dos quais compreendemos e analisamos qualitativamente as suas falas –, bem como da escrita engajada, tendo como suporte diferentes referências bibliográficas no exercício de aprender a escrever de modo reflexivo. Ressaltamos, por fim, que esse modelo de abordagem pode também ser utilizado por elas quando estiverem em suas salas de aula com as crianças.

O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR E A DIMENSÃO SOCIOPOLÍTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Lembremos que nas *conversas pedagógicas* a maior necessidade relatada era sobre os conhecimentos específicos apropriados para que alfabetizassem as crianças – esse era o ponto de fragilidade mais apontado. As principais dúvidas, ainda apegadas à questão dos métodos de ensino, eram as mesmas que surgem nos diferentes cursos de formação continuada aligeirados que já conhecemos: com quais tipos de letras iniciam a alfabetização; o que fazer com as crianças que “engolem” as letras; como resolver os problemas de crianças que copiavam tudo “direitinho” do quadro, mas de repente o fazem de modo errado etc.

A reivindicação de apropriação de conhecimentos específicos da área é legítima, afinal:

Todas as profissões que construíram ao longo do tempo o reconhecimento de um estatuto de profissionalidade plena (médicos, engenheiros, arquitetos, entre outros) se reconhecem, se afirmam e são distinguidas, na representação social, pela posse de um saber próprio, distinto e exclusivo do grupo que o partilha, produz e faz circular, conhecimento esse que lhe legitima o exercício da função profissional em causa (Roldão, 2007, p. 96).

A questão aqui colocada é sobre a natureza da apropriação desse conhecimento, que muitas vezes aparece tão somente no campo do “como fazer” – da mesma forma que, inicialmente, apontaram as professoras. Para extrapolar esse aspecto mais superficial no ensino de determinados assuntos, nos debruçamos na bibliografia da alfabetização discursiva (Mortatti, 2009; Gontijo; Schwartz, 2009). São referências que apresentam explicações históricas e teóricas para determinadas ocorrências das crianças diante de sua aproximação convencional com a linguagem escrita. Iniciamos discussões acerca do conhecimento profissional docente, considerando também as teorizações de Roldão (2007). Esta autora indica alguns aspectos que, em nossa percepção, são geradores de especificidade do conhecimento profissional do professor, distinguindo-o de outros profissionais na singularidade de suas ações. Para os limites deste texto, apresentaremos apenas o trabalho realizado com dois desses aspectos: o conhecimento didático do conteúdo e sua capacidade analítica.

O primeiro aspecto do conhecimento profissional que distingue o professor de outros profissionais a ser considerado por Roldão (2007, p. 100) é a sua natureza compósita, o que significa dizer que “[...] não basta que se integrem os conhecimentos de várias naturezas, mas que eles se transformem, passando a constituir-se como parte integrante uns dos outros”. Nas palavras de Roldão (2007, p. 100):

o conhecimento didático de conteúdo incluirá, modificando-o, o conhecimento de conteúdo. Não basta ao professor conhecer, por exemplo, as teorias pedagógicas ou didáticas e aplicá-las a um dado conteúdo da aprendizagem, para que daí decorra a articulação desses dois elementos na situação concreta de ensino. Há que ser capaz de transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógico-didáticos numa ação transformativa, informada por saber agregador, ante uma situação de ensino por apropriação mútua dos tipos de conhecimento envolver, e não apenas por adição ou mera aplicação.

A partir dessa concepção, foi possível compreender que não existe uma didática única. Afinal, os modos de ensinar esse ou aquele conteúdo se diferenciam: seja pela natureza do próprio conteúdo, seja pelas apreensões que as crianças fazem do mesmo e ou pelas interações construídas entre o professor, a criança e o conteúdo em questão. Tal compreensão questiona a ideia de que para ensinar algo basta repetir o que já vem sendo feito há anos – a exemplo do ensino da leitura e da escrita por meio dos métodos sintéticos e analíticos, e de sua didática do treino.

As professoras trouxeram às *conversas pedagógicas* alguns exemplos do tratamento dado a alguns conteúdos de alfabetização, em especial àqueles retirados de livros didáticos. Tomaram como exemplo o uso da letra R. Usualmente, apresenta-se o R inicial por uma boa temporada, para só, bem depois, apresentar o R intervocálico. A criança aprende a letra R representando o som /R/ como em *rato*, *nua*, *rede*. Com ele, faz cópias, ditados, separação silábica etc. Passado um tempo, a criança se depara, em casa, na escola ou em qualquer outro lugar com uma palavra cujo R é intervocálico, como em *caro*. O que ela fará? Lerá *carro*, afinal, até então, aprendeu e acha que só existe o som inicial da letra R, assim como a palavra *carro*, que é conhecida em seu universo vocabular. Desse modo, ensinamos a criança a cometer um erro de leitura e também um erro de escrita, pois, se tiver que escrever a palavra *carro*, ela poderá escrever *caro* – já que lhe fora apresentado por um longo tempo tão somente que a letra R representa o som *re*, aparecendo sempre em única posição na palavra.

Concluimos que, como procedimento didático, teremos duas opções: a) recorrer a falsos artifícios, dizendo que o R sozinho é “fraquinho” e, para ter mais força e ganhar a corrida, dá suas mãos ao RR, seu irmãozinho, exemplo típico do que aprendemos nas cartilhas, ou b) compreender teoricamente a explicação desse conteúdo, sabedores de que o que define uma letra, do ponto de vista funcional, é a ortografia (Gontijo; Schwartz, 2009). Isto é: ao escrever uma palavra, não podemos usar qualquer letra ou usá-la em qualquer posição. Desse modo, poderemos construir, com a criança, a regra do jogo, apontando que a letra R poderá aparecer nas palavras em diferentes posições e que, dependendo dessa posição, ela sofrerá variação em seu som, a exemplo de Rua, VaRa, CaRo. Como no exemplo abaixo, reelaborado pelas professoras, após as discussões nas *conversas pedagógicas*.

Figura 1 – Regularidade ortográfica condicionada à posição

REGULARIDADE ORTOGRÁFICA CONDICIONADA À POSIÇÃO			
- A letra marcada em vermelho nas palavras parece sempre na mesma posição? - Vamos ler? Ela tem o mesmo som em todas as palavras? - Qual é a posição dessas letras nas palavras: no início, no meio ou no fim? - Como você separaria essas palavras de acordo com essas diferenças? Faça pequenos grupos - Que outras palavras você colocaria em cada grupo?	R ATO	CA R O	VA R A
	PAREDE	CAR O ÇO	REDE
	RA I Z	RUA	CARETA
	MU R O	RAMO	REI
	COR A ÇÃO	REMO	CARECA

Fonte: atividade reelaborada no Grupo de Pesquisa (2022).

Com essa simples atividade, exercitamos nossa capacidade analítica – o que nos coloca na contramão de um agir rotineiro, sem maiores consequências. Não podemos mais aceitar ensinar aquilo do qual não nos apropriamos. Como bem defendido por Roldão (2007, p. 100), “não é a perícia técnica da aula, tampouco a pura inspiração criativa, que fazem a especificidade do saber docente”. É preciso debruçar-se com rigor teórico sobre aquilo que vamos ensinar à criança, afinal:

[...] só se converte em conhecimento profissional quando [...] se exerce o poder conceptualizador de uma análise sustentada em conhecimentos formalizados e/ou experienciais, que permite dar e identificar sentidos, rentabilizar ou ampliar potencialidades de acção diante da situação com que o profissional se confronta (Roldão, 2007, p. 100).

Um bom exemplo para prosseguir com a discussão sobre o conhecimento didático do conteúdo e de sua capacidade analítica foi a dificuldade encontrada nas produções das crianças na segmentação das palavras. Mesmo após a fase inicial de alfabetização, as crianças continuam apresentando desafios para realizar a segmentação convencional de nossa língua. O que fazer sobre isso? Quais procedimentos podemos adotar? Esse foi um momento interessante de discussão, no qual algumas professoras expuseram que, sem saber como fazer – e muitas vezes com receio de que o estudante “juntasse” vocábulos diferentes – lançaram mão de práticas rotineiras e muito utilizadas na escola: a leitura artificial, fazendo pausa após cada vocábulo lido, para que as crianças percebessem a presença dos espaços existentes entre as palavras.

A partir do estudo teórico de Zorzi (1998) e Tenani (2010) compreendeu-se que: a separação entre as palavras é uma convenção do nosso sistema de escrita; que para a compreensão da junção que as crianças fazem, deveríamos nos debruçar sobre as diferenças entre pausa sonora e pausa escrita; que segmentar as palavras na escrita não é apenas uma exigência formal, mas funciona como um recurso facilitador do processo de significado do texto; que os critérios para a colocação de espaços em branco entre as palavras diversificam-se entre critérios morfológicos, fonológicos, lexicais e semânticos, dificultando seu ensino para crianças em início do processo de alfabetização. Isso acontece porque, em fase inicial de alfabetização, as crianças utilizam-se muito do critério fonológico. Em “a casa”, por exemplo, o uso de um artigo mais um substantivo justifica, morfológicamente, o espaço em branco entre as duas palavras. Contudo, nossas crianças, utilizando-se do critério fonológico, escrevem /a'kaza/ por considerar que não haveria justificativa para separar os dois vocábulos. E também porque, nessa escrita inicial, é bastante comum que a criança utilize sua fala como referência para a construção da escrita – e, ao falar, não percebe esse recurso gráfico como uma evidência. Desse ponto de vista, segmentar a escrita significa criar uma pausa, um espaço em branco naquilo que a criança acredita ser um contínuo.

A segmentação não convencional, segundo Tenani (2010), ocorre em dois tipos: na hipossegmentação e na hipersegmentação. Segundo a autora, na hipossegmentação, ocorre a ausência do espaço em branco ou do hífen, como, por exemplo, nos casos: “comcerteza” (com certeza); “conquistalo” (conquistá-lo). Já na hipersegmentação ocorre a segmentação inadequada da palavra, seja por um espaço não preenchido ou pelo uso do hífen também não convencionado pela ortografia oficial da língua portuguesa, em casos como “a gora” (agora) e “a qui” (aqui).

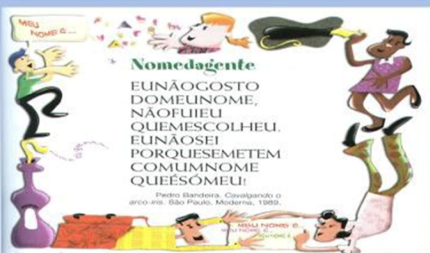
As professoras, de posse desse conhecimento profissional sobre segmentação não convencional, construíram, coletivamente, formas de comunicabilidade e circulação de outras formas de conceber esse assunto nas escolas. Lançamos mão de diferentes atividades, inclusive

aproveitando as dos livros didáticos, ou ainda refazendo-as em prol dos objetivos propostos e das concepções de alfabetização às quais nos vinculamos. Vejamos o exemplo abaixo:

Após realizar avaliação diagnóstica, a professora analisa as produções escritas das crianças, e destaca em seu planejamento o trabalho sobre segmentação não convencional, a partir das dificuldades apresentadas nas produções textuais. Reelabora uma atividade retirada de um livro didático, com o poema “Nome de gente”, de Pedro Bandeira.

Figura 2 – Segmentação

Segmentação



Fonte: ORCHIS, Amália; CHU, Angelina e SIMONCELLO, Vera. Registrando descobertas: Língua Portuguesa. São Paulo: FTD, 2005, p. 51.

1. Você percebeu a dificuldade que foi ler esse texto? Isso ocorreu devido a uma diferença existente entre a forma como este texto foi apresentado e a forma como os outros textos que você costuma ler. Qual é essa diferença?

2. Com lápis de cor, separe as palavras do jeito como você acredita que é cada uma delas.

Fonte: atividade reelaborada no Grupo de Pesquisa (2022).

Ao observar a justificativa para separar ou não as palavras, a professora compreendeu que as crianças operavam com diferentes critérios para fazer as separações e que, mesmo estando no quarto ano, elas ainda aplicavam o critério fonológico na segmentação. Tal constatação levou à consideração de que é no contato constante com a escrita institucionalizada que as crianças lançam reflexões e fazem abstrações sobre o funcionamento do nosso sistema de escrita. Por isso, é importante que tenham a possibilidade de transitar na escola por diferentes gêneros textuais, em práticas constantes de leitura e de escrita. Nessas práticas, cabe à professora sinalizar a importância dos espaçamentos como importantes elementos gráficos. A aquisição da escrita é um processo complexo, que exige capacidade de abstração e reflexão da criança para a construção de novos conhecimentos. Desse modo, a atividade acima proposta contribui para que esses dois importantes processos sejam mobilizados, possibilitando que a criança formule hipóteses relativas ao funcionamento da linguagem escrita como objeto de conhecimento.

CONCLUSÕES

Para este artigo, tomamos como objetivo investigar se as *conversas pedagógicas*, como abordagem formativa, atendem às necessidades das professoras e contribuem para seu desenvolvimento profissional em início de carreira. Os resultados demonstraram que esse procedimento não apenas favoreceu o processo formativo e investigativo, bem como permitiu que as professoras transformassem “palavras alheias” em discursos pessoais e coletivos sobre alfabetização; possibilitou ainda espaços para análises, reflexões e criação de estratégias de

intervenção pedagógica. Tal constatação reforça a importância de espaços formativos colaborativos e dialógicos para a inserção profissional de professores alfabetizadores.

Por certo, esse percurso não foi linear e nem teve aceitação de todas as pessoas. Algumas professoras, acostumadas com a pressa das respostas, deixaram a experiência no meio do caminho; outras persistiram, e estão ainda hoje no grupo, fortalecendo os que se integram desde o início, trazendo, muitas vezes, as mesmas indagações. Nesse percurso formativo, muitas “palavras alheias” foram incorporadas, transformadas, rebatidas e refutadas. Muitas se tornaram as nossas palavras, contribuindo para a constituição de nossos discursos pessoais acerca dos conhecimentos necessários para alfabetizar. Se há uma conclusão que podemos tirar desse trabalho formativo é que as *conversas pedagógicas*, utilizadas como espaço concreto de discussão e diálogo, instauraram a autoria mesmo em meio a muitas outras vozes que atravessaram os nossos discursos e que, às vezes, teimavam em nos desestabilizar. Por esse viés, podemos dizer que a realização das atividades formativas no grupo de pesquisa tem se constituído em espaço para que professores em início de carreira garantam suas vozes na construção de sua profissão, num diálogo constante entre o seu discurso e as muitas outras palavras que vão surgindo em meio às necessidades que se apresentam cotidianamente.

A partir dessas perspectivas, o trabalho com as *conversas pedagógicas* tem nos colocado diante da construção de algumas conclusões: i) o espaço de interações de diferentes vozes e o intercâmbio com diferentes experiências formativas tem redimensionado o papel do professor alfabetizador em início de carreira porque articula diferentes olhares sobre uma determinada situação didático-pedagógica, sendo um construto individual e coletivo; ii) considerar a formação como espaço de articulação de saberes diversos evidencia que, para realizar o acompanhamento do professor em início de carreira, não há a obrigatoriedade de separá-lo dos demais professores mais experientes, tampouco daqueles em processo de formação inicial; iii) ao considerarmos o saber das professoras, desde as interações mais cotidianas, não minimizamos os conhecimentos dos quais precisam se apropriar sobre as regulações institucionais, sobre o ensino-aprendizagem, sobre o objeto de conhecimento e, por certo, sobre os conhecimentos da formação profissional docente – chegando a aspectos mais amplos, a exemplo da atenção dada às políticas educacionais que em muito influenciam os modos de aprender e de ensinar.

Apesar de estarmos nessa caminhada há algum tempo e considerarmos relevante o trabalho realizado, temos consciência de que ainda são incipientes os resultados alcançados, perto das necessidades que temos no campo da formação de professores alfabetizadores, com destaque aos que estão iniciando suas carreiras aqui no Pará. Mas, junto a isso, compreendemos que esse tipo de formação vem continuamente tornando-se uma exigência, efetivando-se gradativamente, e que a criação de uma política pública de formação precisa se consolidar.

Sabemos que ainda há um longo caminho a percorrer para que se efetive uma modificação real nos processos de formação do professor alfabetizador, em especial daqueles que estão em início de carreira. Trata-se, portanto, de um desafio que precisa ser assumido coletivamente. Por acreditarmos nessa possibilidade, seguimos assumindo esse desafio em nosso grupo de pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ludmila Thomé de. Entre fazer e dizer: atividade docente e práticas pedagógicas escolares, nos atos de escrita na formação. *Revista Raído*, Dourados, v. 8, n. 16, p. 157-175, jul./dez.

2014. Disponível em <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/3754>. Acesso em 18 maio 2024.

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr., 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZsNkyQs8gSbvqGgPGmKQrFz/abstract/?lang=pt>. Acesso em 20 ago. 2023.

BAKHTIN, Mikhail Mikháilovitch. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; SANTOS, Eliane Aparecida Galvão dos; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. Cultura escrita: aprender a ler e escrever na escola. *Educação. Santa Maria [online]*, [S. l], v. 38, n. 01, p. 97-110. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/6095>. Acesso em 1 jul. 2024.

CRUZ, Gisele Barreto da *et al.* Indução docente em revisão: sentidos concorrentes e práticas prevalecentes. *Cadernos de Pesquisa*, V. 52, e09072. 2022 Disponível em <https://doi.org/10.1590/198053149072>. Acesso em 1 jul. 2024.

FRANCO, Maria Amélia. Formação continuada de/para/com docentes: para quê? Para quem? In: IMBERNÓN, Francisco; NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (org.). *Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas*. São Paulo: Edições, Hipótese, 2019. P. 5-554

GARCIA, Marcelo Carlos. Formação de professores principiantes. In: *Formação de professores: para uma mudança educativa*. [S. l]: Porto Editora, 1999. p. 109-132.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. *Alfabetização: teoria e prática*. Curitiba: Editora e gráfica Sol, 2009.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Brasileiro de 2022*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

LIMA, Emília Freitas de *et al.* Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem os estudos. *Educação & Linguagem*, v. 10, n. 15, p. 138-160, jan./jun. 2007. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/276325625>. Acesso em 15 jul 2023.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. Políticas y programas de inducción em la docência em latinoamerica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 166, p. 1224-1249, out./dez. 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/yHHMMHyY7TnCtkZFGCQrsKP/?format=html&lang=es>. Acesso em 14 nov. 2023.

MORTATTI, Maria do Rosário. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. *Revista Eletrônica: Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa*, São Paulo, v. 3, p. 91-114, 2009. Disponível em <https://revistas.usp.br/reaa/article/view/11509>. Acesso em 02 jun. 2023.

NORTE e Nordeste concentram os municípios com menor IDH do país. In: COGNATIS, [202-]. Disponível em <https://cognatis.com.br/norte-e-nordeste-concentram-os-municipios-com-menor-idh-do-pais/>. Acesso em 2 jul. 2024.

NÓVOA, Antônio (org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

PARÁ. *Plano Estadual de Educação: PEE 2015*. Belém: SEDUC, 2015.

PENA, Selma Costa; CAETANO, Viviane Gislaíne; OLIVEIRA, Douglas Almeida. Alfabetização e formação de professores/as alfabetizadores/as: a experiência do Grupo LEIAA. *Revista Linhas*,

Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 190-214, jan./abr. 2022. Disponível em <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/22028>. Acesso em 12 ago. 2023.

RIBEIRO, Rainesson. Cidade marajoara é a segunda do Pará com mais pessoas não alfabetizadas. *Notícias do Marajó*, 23 maio 2024. Disponível em <https://noticiamarajo.com.br/marajo-2/cidade-marajoara-e-a-segunda-do-para-com-mais-pessoas-nao-alfabetizadas/>. Acesso em 1 jul. 2024.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, jan./abr., n. 34, p. 94-103, 2007.

TENANI, Luciani Ester. A grafia dos erros de segmentação não-convencional de palavras. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 35, p. 247-269, 2010. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1622>. Acesso em 13 ago. 2023.

ZORZI, Jaime Luiz. *Aprender a escrever*: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Submetido agosto de 2024
Aprovado em dezembro de 2024

Informações das autoras

Selma Costa Pena
Universidade Federal do Pará
E-mail: selmacpena@gmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9795-0958>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2595133066254500>

Douglas Almeida de Oliveira
Universidade Federal do Pará
E-mail: biadouglas41@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7237-9246>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9641815061356874>