

Artigo

Desenvolvimento profissional de professoras iniciantes na alfabetização: repercussões de um processo formativo colaborativo fundamentado no conceito de vivência dialógica

Professional development of beginning teachers in literacy: implications of a collaborative formative process based on the concept of dialogical experience

Desarrollo profesional de alfabetizadores principiantes: repercusiones de un proceso de formación colaborativo basado en el concepto de experiencia dialógica

Cleide dos Santos Pereira Sopelsa^I

Rita Buzzi Rausch^{II,III}

RESUMO

O artigo apresenta as repercussões de um processo formativo fundamentado no conceito de vivência dialógica ao desenvolvimento profissional de professoras iniciantes na alfabetização. Trata-se de pesquisa-ação, cuja análise dialógica dos dados apontou como repercussões: o olhar para os sujeitos: a heterogeneidade de saberes das crianças sobre a linguagem escrita como ponto de partida para a ação pedagógica; o fortalecimento das participantes, por meio do coletivo; a elaboração de conhecimentos pedagógicos, com base na discussão coletiva sobre a prática. Diante da análise, é possível dizer que as repercussões indicam aprendizagens construídas no processo formativo, que provocaram mudanças nas condições de docência das professoras, impulsionando seu desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional Docente. Professoras Iniciantes. Alfabetização. Teoria Histórico-Cultural. Vivência Dialógica.

ABSTRACT

The article presents the impacts of a formative process based on the concept of dialogical experience on the professional development of beginner teachers in literacy. This action research, through the dialogical analysis of the data, identified the following impacts: attention to the subjects: the heterogeneity of children's knowledge about written language as a starting point for pedagogical action; the empowerment of participants through collective engagement; the development of pedagogical knowledge through collective discussions about practice. Based on the analysis, the impacts indicate learning constructed during the

^IFundação Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC, Brasil. E-mail: csopelsa@furb.br  <https://orcid.org/0000-0002-4957-7834>

^{II}Fundação Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC, Brasil. E-mail: ritabuzzirausch@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-9413-4848>

^{III}Universidade da Região de Joinville, Programa de Pós-Graduação em Educação, Joinville, SC, Brasil.

formative process, which led to changes in the teaching conditions of the teachers, thereby fostering their professional development.

Keywords: Teacher Professional Development. Beginning Teacher. Literacy. Cultural-Historical Theory. Dialogical Experience.

RESUMEN

El artículo presenta las repercusiones de un proceso de formación basado en el concepto de experiencia dialógica en el desarrollo profesional de profesores principiantes de alfabetización. Se trata de un proyecto de investigación-acción, cuyo análisis dialógico de los datos apuntó a las siguientes repercusiones: la mirada sobre los sujetos: la heterogeneidad de los conocimientos de los niños sobre la lengua escrita como punto de partida para la acción pedagógica; el fortalecimiento de los participantes, a través de lo colectivo; el desarrollo del conocimiento pedagógico, a partir de la discusión colectiva de la práctica. Los análisis indican aprendizajes construidos en el proceso de formación, que condujeron a cambios en las condiciones de enseñanza de los profesores, potenciando su desarrollo profesional.

Palabras clave: Desarrollo Profesional Docente. Profesores Principiantes. Alfabetización. Teoría Histórico-Cultural. Experiencia Dialógica.

INTRODUÇÃO

A ideia de professores iniciantes tem sido discutida pelos autores do campo da formação de professores como a fase de iniciação à docência, que corresponde aos primeiros anos de atuação e que marca a transição da etapa de estudantes para profissionais (Huberman, 1992; Marcelo Garcia, 1999; Nóvoa, 2009; Imbernón, 2011; Vaillant e Marcelo Garcia, 2012). O período é caracterizado como o momento de inserção em que os iniciantes se deparam com a realidade cotidiana das escolas e, portanto, requer especial atenção, pois apresenta características e necessidades próprias, que demandam apoio e formação específicos. O início na docência, quando ocorre na alfabetização, torna-se ainda mais desafiador por conta da complexidade que caracteriza esse trabalho, uma vez que envolve saberes específicos, influenciados pelas exigências sociais de leitura e escrita próprias de cada contexto e de cada época, e, que, por isso, são constantemente redefinidas.

Nesta pesquisa, a noção de professora iniciante foi ressignificada com base nos dados empíricos que mostravam que a ideia de professora iniciante na alfabetização não se restringia a quem está iniciando na profissão. Diferentemente, ela incluía professoras que, mesmo tendo experiências na docência em outras etapas ou modalidades de ensino, passam a atuar na área. Com base neste dado, esta investigação olha para o desenvolvimento profissional de professoras que são iniciantes na alfabetização, independentemente de possuírem ou não experiências anteriores.

Marcelo Garcia (2009, p. 10) conceitua o desenvolvimento profissional docente como “um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento de suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais.” Diante da amplitude do conceito, André (2010) explica que o desenvolvimento profissional diz respeito ao processo de aprendizagem da docência ao longo da vida. Nesse sentido, os fundamentos teóricos da Teoria Histórico-Cultural sobre a aprendizagem (Vigotski, 2018) e a linguagem (Bakhtin e Volóchinov, 1995) possibilitam compreender

a relação entre aprendizagem e desenvolvimento profissional docente e o papel da linguagem nesse processo. Com base nesses fundamentos, os conceitos de vivência e dialogia guiaram a pesquisa.

No campo da formação de professores, Imbernón (2011) fala da capacidade em potencial que os professores têm de gerar conhecimentos pedagógicos pautados na prática, quando o processo de formação adota uma metodologia que fomenta processos reflexivos sobre a educação e a realidade social. Nóvoa (2012), ao tratar dos professores iniciantes, também menciona que o conhecimento profissional desses docentes deve ser construído no escopo da profissão, com base na reflexão sobre a prática e na teorização sobre a experiência. De acordo com ele, “é no coração da profissão, no ensino e no trabalho escolar, que devemos centrar o nosso esforço de renovação da formação de professores e do trabalho pedagógico” (Nóvoa, 2012, p. 13). A formação de professores só faz sentido quando acontece na profissão, o que contribui para um sentimento de pertencimento profissional, tão importante para as mudanças educacionais. Desse modo, profissão e profissionalização não devem ser compreendidas como processos individuais, e sim coletivos (Nóvoa, 2009).

Destaca-se a relevância de estudos que possibilitem entender processos formativos que se caracterizem como colaborativos e fortaleçam o coletivo, indo além das constatações (Nóvoa, 2009; Imbernón, 2011). Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo compreender as repercussões de um processo formativo, fundamentado na ideia vivência dialógica, ao desenvolvimento profissional de professoras iniciantes na alfabetização.

CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E PROCEDIMENTOS

Trata-se de uma pesquisa-ação que teve como campo empírico um percurso formativo por meio de comunidade de prática. São apresentados os resultados obtidos de dados originais de pesquisa de doutorado realizada entre 2019 e 2022. A situação-problema geradora da investigação foi a pouca atenção que professores que iniciam a docência na alfabetização têm recebido por parte de pesquisadores e responsáveis por políticas públicas voltadas à formação desses profissionais no Brasil, situação vivida também pelas participantes da pesquisa.

Sabe-se que a opção metodológica explicita as características da pesquisa e diz dos compromissos que o pesquisador deve assumir durante o seu desenvolvimento. No caso da pesquisa-ação, sua principal característica é o fato de ser motivada por um problema que se configura como um fato, real, e ter como principal propósito a sua resolução, em busca de uma transformação da realidade — o que exige envolvimento e mobilização coletiva.

A mobilização em torno do problema movimenta a ação coletiva de pesquisador e participantes com base em valores como a cooperação e participação. Desse modo, os envolvidos necessitam comprometer-se com o coletivo investigado, não apenas integrando-o, mas engajando-se com ele. Assim, a pesquisa é fortemente dialógica no que diz respeito aos atores da pesquisa, e, também, a autores da área envolvida que propõem reflexões cabíveis à resolução do problema pesquisado, buscando, segundo Rausch, Sopelsa e Tomelin (2022), uma transformação da realidade.

A pesquisa-ação realizada se fundamentou em Thiollent (2011) e ocorreu em duas etapas. A primeira aconteceu em 2020 e envolveu sete professoras iniciantes, com tempo de atuação na alfabetização entre três meses e três anos, como apresentado no Quadro 1 a seguir.

Na segunda etapa, em 2021, pelo fato de a maioria ser contratada temporariamente, somente quatro professoras permaneceram compondo o grupo, como pode ser observado no Quadro 2.

A ação diante da situação-problema inicial, característica fundamental deste tipo de pesquisa, aconteceu por meio da organização de uma comunidade de prática.

A importância de tornar os desafios encontrados pelas professoras o foco do processo formativo, permitindo a apropriação de conhecimentos sobre a profissão de forma colaborativa com base na reflexão sistemática sobre a própria ação pedagógica, por meio de comunidades de prática, tem sido

apontada pelos pesquisadores que investigam a formação de professores. Imbernón (2011) define uma comunidade de prática de formação docente como um grupo de professores e professoras que trocam, refletem e aprendem mutuamente sobre sua prática. Assim, a comunidade pode ser considerada formativa se os professores que dela participam são capazes de elaborar uma cultura própria no seio do grupo, e não apenas reproduzem de forma padronizada a cultura social ou acadêmica dominante.

Quadro 1 – Dados sobre as professoras participantes da primeira etapa da pesquisa-ação*.

No	Nome	Turma de atuação	Vínculo de trabalho	Graduação	Ano em que se formou	Tempo de atuação na alfabetização
1	Isabela	2 ^{os} anos	ACT	Pedagogia	2017	8 meses
2	Rose	1 ^{os} anos	ACT	Pedagogia	2019	3 anos
3	Camila	1 ^{os} anos	ACT	Pedagogia	2019	8 meses
4	Júlia	2º ano	Efetiva	Pedagogia	2018	3 meses
5	Aline	2º ano	Efetiva	Pedagogia	2018	8 meses
6	Ivana	1º ano	ACT	Pedagogia	2018	8 meses
7	Jaciara	1º ano	ACT	Pedagogia	2018	8 meses

*Por opção das professoras participantes, tanto na primeira quanto na segunda etapa da pesquisa, são apresentados seus nomes originais.

Fonte: Elaboração das autoras (2023).

Quadro 2 – Dados sobre as professoras participantes da segunda etapa da pesquisa-ação.

No	Nome	Turma de atuação	Vínculo de trabalho	Graduação	Ano em que se formou	Tempo de atuação na alfabetização
1	Isabela	1 ^{os} anos	ACT	Pedagogia	2017	1 ano
2	Rose	1 ^{os} anos	ACT	Pedagogia	2019	3 anos e 4 meses
3	Camila	2 ^{os} anos	ACT	Pedagogia	2019	1 ano
4	Júlia	1º ano	Efetiva	Pedagogia	2018	7 meses

Fonte: Elaboração das autoras (2023).

Nesse mesmo sentido, Nóvoa (2009, p. 17) argumenta a respeito da necessidade de propostas de formação que “reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de actuação, que valorizem as culturas docentes.” Diante de tantos conhecimentos já produzidos a respeito da formação de professores, o autor aponta entre as medidas que propõe a ideia de que as comunidades de prática possibilitam reforçar “um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional (Nóvoa, 2009, p. 21).

Foram realizados 22 encontros ao longo de 2020 e 2021. Para a geração de dados, os instrumentos utilizados foram a entrevista narrativa inicial e final, a observação participante com videogravação, seguidas de transcrição dos encontros da comunidade de prática, o diário de campo da pesquisadora e os diários de aprendizagem das participantes.

É importante destacar que o percurso da pesquisa se deu no contexto da pandemia da COVID-19, que provocou, no ano de 2020 e na maior parte de 2021, a suspensão das atividades presenciais.

Diante disso, fez-se necessário que os procedimentos metodológicos propostos para a geração de dados da pesquisa que inicialmente aconteceriam de modo presencial, inclusive os encontros da comunidade de prática, fossem adaptados e passassem a ser realizados de forma *online* por meio de uma plataforma virtual. Os inúmeros desafios de pesquisar neste contexto exigiram resiliência, principalmente por se tratar de uma pesquisa-ação, metodologia em que a interação presencial entre os sujeitos é muito importante.

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu em três passos. No primeiro, por meio de entrevistas narrativas, foi realizado o diagnóstico inicial em que foram conhecidas as trajetórias das professoras iniciantes e os desafios comuns encontrados no início da docência na alfabetização. No segundo passo, foi realizado o processo formativo por meio de comunidade de prática. Por fim, no terceiro passo da pesquisa foram analisadas as repercussões do processo formativo ao desenvolvimento profissional docente das professoras iniciantes na alfabetização.

Partindo do pressuposto de que a linguagem é central na constituição dos seres humanos, foi realizado um processo de análise e interpretação dos dados relativos aos enunciados das professoras, tendo como base a análise dialógica do discurso (Bakhtin e Volóchinov, 1995; Brait, 2010). Este processo se fundamentou no entendimento de linguagem como elo fundamental nas relações sociais, e da enunciação como resultado dessa interação em que o “eu” não existe sem o “outro,” esta atrelada ao contexto histórico e ideológico dos grupos sociais.

CONCEITUANDO A IDEIA DE VIVÊNCIA DIALÓGICA

Com base em Bakhtin e Volóchinov (1995) e Vigotski (2018), os seguintes pressupostos teóricos fundamentaram a pesquisa:

- O curso do desenvolvimento humano é social, segue do meio para o individual. Neste processo, a formação da consciência é mediada semioticamente e se dá nas relações sociais que são estabelecidas com o meio e com o outro;
- Por meio da apropriação de conhecimentos elaborados historicamente e culturalmente, os sujeitos transformam suas possibilidades de atuação no mundo;
- A linguagem é um fenômeno social, histórico e ideológico, constitutivo dos sujeitos, sendo a dialógica seu princípio epistemológico;
- O sujeito social constrói, de modo único e criativo, a sua compreensão individual do coletivo e dos significados, atribuindo sentidos próprios às experiências vivenciadas.

Olhar para o trabalho docente partindo desses pressupostos possibilita entender que considerar a situação social de desenvolvimento de cada indivíduo é fundamental. Vigotski (2018) explica que o meio é a fonte para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. No entanto, não é o meio em si que possibilita o desenvolvimento, mas as experiências de cada pessoa, o modo particular como se relaciona com o meio, que constitui a consciência. De acordo com Vigotski (1998, p. 71), “a consciência é a experiência vivida das experiências vividas.” Este processo baseia-se na apropriação da experiência de gerações anteriores, que não são geneticamente transmitidas pelo nascimento, mas pelas relações sociais. Essa experiência, que se origina na experiência de outras pessoas e se estabiliza socialmente na história e na cultura, inscreve-se e singulariza-se em cada ser humano, constituindo a sua identidade, seus saberes, sua memória, sua consciência.

A “*vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado o meio, o que se vivencia — a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa —, e, por outro lado, como eu vivencio isto*” (Vigotski, 2018, p. 78, grifo do autor). Desse modo, a vivência é o uso consciente da experiência acumulada pelo sujeito, como ato criativo do novo no mundo. O termo russo usado por Vigotski (2018) para a palavra vivência é *pereživânie*. Entretanto, nesta

pesquisa, opta-se pelo uso do termo vivência em referência à unidade do meio com a singularidade da experiência do indivíduo.

Com base nesse fundamento, a premissa de que a consciência se forma na interação com os demais membros da cultura, e por meio da apropriação dos conhecimentos elaborados historicamente e culturalmente (Vigotski, 1999), é ponto de partida para o processo formativo.

Bakhtin e Volóchinov (1995) contribuem para o aprofundamento desse entendimento quando explicam que a atividade psíquica, o pensamento, tem origem na realidade exterior e está impregnada por ela, sendo a linguagem o material semiótico da vida interior, da consciência.

Com base em Bakhtin e Volóchinov (1995), compreender o desenvolvimento humano tem como princípio o entendimento de que a formação humana, a formação da consciência, ocorre pela linguagem. Desse modo, a dialogia se torna um conceito fundamental. Ao enfatizar a importância do social, do outro, da interação verbal, colocando a linguagem como eixo central na constituição dos seres humanos, e refletir a respeito da dialogia e da multiplicidade de vozes e sentidos existentes em nosso mundo, possibilita compreender a constituição dos sujeitos e as relações que estabelecem entre si e com o conhecimento. Possibilita, também, compreender a linguagem como o elo fundamental nas relações sociais que os sujeitos estabelecem entre si e a enunciação como resultado dessa interação em que o “eu” não existe sem o “outro” e que está atrelada ao contexto histórico e ideológico dos grupos sociais. Desse modo, a voz do outro está sempre presente, de forma direta ou indireta, em cada produção de enunciado, o que leva à compreensão de composição textual como um conjunto de vozes. Isso porque o sentido dos enunciados é produto dessa interação estabelecida entre os interlocutores, resultando que a enunciação, sendo produto da interação social, será sempre constituída de significado e sentido. Neste contexto, o sujeito social constrói de modo único e criativo a sua compreensão individual do coletivo e dos significados. Embora a consciência individual seja resultante de um processo social (coletivo), a atitude humana, o agir, como define Bakhtin (2010), não possui alibi, precisa ser para o outro uma resposta responsável, é aí que residem a ética e a possibilidade de efetivação do ato social.

Assim, a organização de processos formativos pautada pelos desafios encontrados na prática, nos quais as professoras iniciantes têm a oportunidade de estudar juntas e pensar colaborativamente na organização da ação pedagógica, potencializa seu desenvolvimento profissional como professoras. Com base nesses fundamentos, os conceitos de vivência e dialogia guiaram a pesquisa.

RESULTADOS DA PESQUISA E DISCUSSÃO

Para a apresentação dos resultados, primeiramente será realizada uma contextualização da pesquisa-ação e do passo a passo seguido para a sua realização.

No primeiro passo da pesquisa, buscou-se conhecer as trajetórias de vida e profissão das professoras e os desafios que elas encontravam no início da docência na alfabetização. Foram identificados dez desafios comuns, a saber: o modo como ocorre a inserção na docência na alfabetização; a transição da professora de educação infantil para professora de alfabetização no ensino fundamental; a busca por um caminho inicial para a ação pedagógica na alfabetização; a compreensão da alfabetização como processo de apropriação da linguagem escrita pela criança; a dificuldade em trabalhar com a heterogeneidade no processo de aprendizagem dos grupos de alfabetização; a necessidade de mudança na ação pedagógica, na alfabetização; a dificuldade de organização da ação pedagógica; a necessidade de escuta efetiva e afetiva dos estudantes; o início na docência na alfabetização no contexto de pandemia de COVID-19; e a necessidade de teorização da prática.

A análise dos dados obtidos nesta etapa indicou a complexidade do processo vivido pelas participantes da pesquisa. Explicitou-se que havia diferentes aspectos que se cruzavam nos desafios encontrados e que estavam relacionados às questões históricas e culturais que envolvem a constituição

das professoras, a profissão, a formação e a alfabetização. Com base nessas informações, organizou-se o segundo passo da pesquisa-ação: o processo formativo colaborativo por meio de comunidade de prática. A análise dos dados referentes a esta etapa da pesquisa possibilitou identificar que o percurso no processo formativo se efetivou em três movimentos formativos:

- movimento I: organização da comunidade de prática, momento de conhecer mais sobre o processo de apropriação da linguagem escrita;
- movimento II: configuração definitiva do grupo e a consolidação do processo de ação-reflexão-ação conforme os desafios encontrados na prática pedagógica pelas professoras iniciantes na alfabetização;
- movimento III: aprofundamento dos conhecimentos teóricos sobre a alfabetização, possibilitando melhor organização dos significados elaborados coletivamente.

Esses três movimentos formativos não estavam previstos inicialmente. Foram delineados no decorrer do processo e, apesar de apresentarem características próprias, cada um estava relacionado com o anterior.

No terceiro passo, foi realizada a análise dos enunciados das participantes que possibilitou identificar as repercussões do processo formativo ao desenvolvimento profissional das docentes.

REPERCUSSÕES DO PROCESSO FORMATIVO, FUNDAMENTADO NO CONCEITO DE VIVÊNCIA DIALÓGICA, AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS INICIANTES NA ALFABETIZAÇÃO

Fundamentado na ideia de vivência dialógica, o processo formativo se caracterizou como um movimento de formação em que o que era vivido na prática se tornava base para o processo formativo, e o que era discutido no processo formativo era vivenciado na prática, retornando novamente ao grupo para nova análise e síntese coletiva.

Partir do que é vivido, conhecer as trajetórias das participantes e identificar os desafios comuns que atravessavam as suas práticas foi fundamental, pois possibilitou que os sujeitos e suas realidades fossem o ponto de partida para o trabalho realizado. Para tanto, uma das estratégias utilizadas foi a elaboração das situações de ensino, que provocou as professoras a olharem para o processo de apropriação da linguagem escrita vivido pelas crianças e a analisarem a própria prática pedagógica. Tomar seus discursos como foco, por meio de uma escuta atenta, e torná-los o centro do processo interlocutivo no processo de formação possibilitou ampliar e aprofundar os conhecimentos de todas. Desse modo, o processo formativo possibilitou às participantes uma experiência formativa compartilhada.

Por meio da análise das situações de ensino, a organização da prática pedagógica, com sequências didáticas e de forma coletiva, planejando juntas, permitiu abarcar novos olhares e ampliar o repertório das professoras, colaborando para que tivessem mais clareza do caminho a seguir e se sentissem mais seguras para o desenvolvimento das ações pedagógicas. Além disso, a análise coletiva das situações de ensino e as ações desenvolvidas possibilitavam identificar o modo como cada professora se apropriava dos conhecimentos trabalhados e davam pistas para as novas ações que precisavam ser desenvolvidas.

A interlocução entre as professoras proporcionou, além do espaço de diálogo a respeito dos desafios encontrados, o que gerou reflexões, também a incorporação de novas experiências, por meio do planejamento e análise de propostas desenvolvidas, potencializando a docência. A relação construída mostrou a importância de, no processo formativo, entender a constituição com o outro, na e pela linguagem. A instauração de um processo dialógico possibilitou o surgimento das contrapalavras, dialogando com elas, e também o aparecimento da diversidade de vozes, a polifonia,

enriquecendo e ampliando o processo de elaboração, pelo grupo, de significados comuns para a alfabetização e a produção de sentidos pelas participantes.

Mediante a análise dos dados, as repercussões do processo formativo foram organizadas três categorias, sendo elas: o olhar para os sujeitos — a heterogeneidade de saberes das crianças sobre a linguagem escrita; a elaboração de conhecimentos pedagógicos sobre a alfabetização com base na discussão coletiva sobre a prática; e o fortalecimento das participantes como professoras alfabetizadoras por meio do coletivo.

O OLHAR PARA OS SUJEITOS: A HETEROGENEIDADE DE SABERES DAS CRIANÇAS SOBRE A LINGUAGEM ESCRITA

Olhar para os sujeitos do processo de alfabetização e compreender a heterogeneidade de saberes das crianças sobre a linguagem escrita era um dos principais desafios que as professoras encontravam no início da docência.

O tema, que preocupava as professoras iniciantes na alfabetização, não é novo e nem se restringe a quem é iniciante. Há décadas tem exigido atenção em nosso país, especialmente de quem trabalha nas escolas públicas. O olhar para o percurso da alfabetização no Brasil explicita a necessidade histórica, apontada por Kramer (2001), de que, mais do que tornar a escola “de todos” em termos quantitativos, é necessário conquistar uma nova qualidade para a escola, tornando “de todos,” também, os conhecimentos por ela transmitidos. Para tanto, “alfabetização, leitura e escrita precisam ser parte de um projeto de sociedade que vise à democracia e à justiça social” (Kramer, 2001, p. 14). A possibilidade de consolidação desse projeto de sociedade, continuamente ao longo de nossa história, vem se defrontando com barreiras. A dificuldade de organização do trabalho pedagógico “na diversidade e na adversidade” (Smolka, 2019, p. 17) com que as professoras se deparam cotidianamente nas salas de aula de alfabetização explicita contextos de profunda desigualdade social, que impossibilitam que esse projeto se concretize.

No processo formativo realizado, a heterogeneidade foi motivo de preocupação frequente, especialmente no decorrer do período que marcou o retorno das crianças e professoras às atividades presenciais, após a pandemia, como pode ser observado no enunciado a seguir:

Professora Camila: “na minha sala tem bem isso... eu dou aula para o 2º ano e quando a gente iniciou a coordenadora me orientou a fazer a avaliação diagnóstica para ver como que estavam as crianças. E aí, quando eu peguei a avaliação que eu vi que eu tinha alunos que ainda tavam lá no PS¹, que é como fala... que é quando faz um monte de letras sem formar uma palavra, né? Isso me bateu o desespero, porque como que você vai fazer em uma sala que já tá lá na concepção do Silábico-Alfabético e fazer essa criança que tá lá Pré-Silábico chegar nesse mesmo objetivo, que é sair todos já sabendo ler, sabendo escrever... Então, isso foi algo que me assustou muito quando eu entrei na alfabetização. Eu pensei... meu deus...e agora? O que a gente faz? Porque cada criança tem o seu ritmo, cada criança tem o seu desenvolvimento. E não existe uma fórmula para a gente fazer isso acontecer. E aí, a grande dificuldade é como que você vai fazer, em uma turma grande, trabalhar com essa criança que tá ainda lá no conceito pré-silábico, como que você vai levar ela até lá. [...] Como que eu ia fazer eles chegarem até lá? Porque a nossa dinâmica em sala não é tão simples. Você não consegue simplesmente parar e dar atenção só para aqueles três. Fazer com aqueles três uma atividade diferenciada. É complicado, eu acho uma dinâmica bem difícil, bem complicada” (TVT – II E. CoP – D. 06.11.2020).

1 A professora se refere à hipótese de escrita pré-silábica, de acordo com a psicogênese da língua escrita.

A professora Camila fala de sua preocupação com crianças que apresentam diferentes saberes sobre como se lê e como se escreve em uma mesma turma. Destaca a necessidade, como professora iniciante na alfabetização, de compreender como agir pedagogicamente diante da situação.

O tema foi retomado por diversas vezes no decorrer dos encontros, sempre explicitando a preocupação das professoras em organizar a ação pedagógica de forma a garantir a apropriação de conhecimentos por parte de todos. A partir do retorno de parte das crianças ao ensino presencial, a discussão em torno da necessidade de organizar ações pedagógicas, considerando-se a heterogeneidade de saberes da turma sobre a linguagem escrita, passou a ser ainda mais intensa, fazendo-se presente em todos os encontros. Desse modo, o tema se configurou como um dos principais desafios enfrentados pelas professoras iniciantes na alfabetização. Trabalhar em turmas com conhecimentos muito diferenciados era motivo de preocupação. Isso pode ser observado no enunciado da professora Rose, relativo à situação de ensino compartilhada no grupo sobre uma criança que não havia frequentado a escola durante 2020 e início de 2021 em razão da pandemia e havia retornado ao ensino presencial no mês de abril.

Professora Rose: “É porque eu confesso, assim..., eu olhando..., a minha preocupação foi como trabalhar com essa criança, que está tão atrasada, né? Com as outras que já estão mais à frente? [...]. Esta era a minha preocupação, de como trabalhar isso em sala, sabe? Coisas bem distintas, né?” (T.V.T – IX. E. CoP – 22.04.2021).

A heterogeneidade de saberes dos estudantes com relação à leitura e à escrita, foco da fala da professora, é uma característica inerente às salas de aula de alfabetização. As questões ligadas à vida das crianças, decorrentes da desigualdade de condições que caracteriza nossa sociedade, refletem-se na sala de aula de alfabetização e nos processos de apropriação da linguagem escrita, tornando as diferenças ainda mais acentuadas. Neste sentido, era constante a explicitação por parte das participantes de que a pandemia havia agravado e aprofundado a situação de desigualdade de condições de vida das crianças das escolas públicas, refletindo fortemente no processo de alfabetização.

Professora Júlia: “às vezes, as crianças entregavam as atividades e eu ficava pensando... tá..., é a letra dela, mas até que ponto foi ela que conseguiu fazer essa escrita, ou até que ponto que um adulto que colaborou pra isso?” (T.V.T. II E. Cop – 06.11.2020).

Entre as situações de desigualdade que se explicitavam estava o acesso à internet e aparelhos adequados por parte das famílias dos estudantes das escolas públicas (e também das professoras). Diante dessa situação, a ideia de democratização do acesso às tecnologias digitais foi desmontada, haja vista a situação de grande parte das famílias que não conseguiam sequer receber os vídeos enviados pelas professoras, dada a dificuldade de acesso à internet e por não possuírem tecnologias adequadas.

No segundo semestre de 2021, com o retorno de todas as crianças às atividades presenciais, as turmas de alfabetização passaram a apresentar uma heterogeneidade extrema. A distância entre os conhecimentos sobre a linguagem escrita apresentados pelos estudantes de uma mesma turma passou a exigir um esforço ainda maior das professoras. O fato de terem iniciado recentemente na docência na alfabetização, e esse início ter se dado durante o período de pandemia, contribuía para que elas não tivessem referências de como lidar com a situação.

No decorrer dos encontros, explicitava-se, nos enunciados das professoras, que o desafio de lidar com a heterogeneidade das turmas e o fato de que estavam iniciando na docência na alfabetização no contexto de pandemia de COVID-19, articulados, exigiam das professoras um conhecimento diferenciado. Nóvoa (2019, p. 204) diz que “ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é

lidar com o conhecimento em situações de relação humana”. Ele se refere à ideia de discernimento, isto é, à “capacidade de julgar e de decidir no dia a dia profissional” (Nóvoa, 2019, p. 204).

O foco do processo formativo, na comunidade de prática, eram os desafios que as professoras encontravam constantemente em suas práticas no início da docência na alfabetização, em situações de ensino, e a organização coletiva da ação pedagógica diante desses desafios, por meio de sequências didáticas.

Para compreender a questão da heterogeneidade nas turmas de alfabetização, as discussões realizadas pelo grupo tiveram como base o conceito de zona de desenvolvimento, de Vigotski (1998). Para o autor, ao iniciar o processo de escolarização, as funções psicológicas necessárias à apropriação da linguagem escrita estão em processo de desenvolvimento na criança. É mediante o aprendizado, que se inter-relaciona dialeticamente ao desenvolvimento desde o primeiro dia de vida, que essas funções vão se constituindo e transformando as já existentes. Desse modo, a interação com o outro, mais experiente, possibilita a emergência de funções que o sujeito, embora não domine autonomamente, pode realizar em conjunto, de forma compartilhada. Assim, o ensino precede o desenvolvimento, e as próprias contribuições e solicitações do aprendizado produzem as condições básicas para que este ocorra.

Com base nas situações de ensino apresentadas, eram organizadas questões para reflexão, selecionados materiais de estudo e realizados a análise coletiva e o planejamento das propostas para a sequência didática. Essa sequência era colocada em prática pela professora e, novamente, compartilhada com o grupo que analisava as ações desenvolvidas, gerando uma síntese sobre o conhecimento elaborado. Buscava-se, desse modo, construir um processo formativo que se entrelaçasse à prática pedagógica das professoras, em um ir e vir constante e efervescente de discussões. A organização do percurso formativo conforme as situações de ensino possibilitava a reflexão sobre a prática baseada na vida em sala de aula, como apontado por Imbernón (2011). De acordo com o autor, o eixo fundamental do currículo da formação de professores é “o desenvolvimento de sua capacidade de refletir sobre a sua própria prática docente com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência” (Imbernón, 2011, p. 41). Segundo ele,

Trata-se de formar um professor como um prático-reflexivo que se defronta com situações de incerteza contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como uma forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações, que faz emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação (Imbernón, 2011, p. 41).

A experiência vivida no contexto da comunidade de prática mostrou que este é um caminho coerente e importante para a formação continuada de professoras iniciantes na alfabetização, uma vez que, enquanto possibilitava ter a prática como ponto de partida, também criava condições para que as professoras olhassem com mais atenção para o que vivenciavam em suas ações pedagógicas.

Os registros no diário de aprendizagem mostravam as elaborações das participantes em torno da questão da heterogeneidade, construídas neste percurso formativo, como observado na anotação da professora Isabela:

Professora Isabela: “A heterogeneidade da turma é uma coisa muito certa: sempre teremos crianças em diferentes etapas do processo de alfabetização. Trabalhar com essa diversidade é um desafio, principalmente quando a docente se encontra nos primeiros anos de docência. Afinal, como organizar o tempo e a sala de aula para lidar com toda essa heterogeneidade? Uma forma, um caminho possível, é o trabalho articulado, envolvendo três questões: atividades específicas para cada

criança, atividades para grupos de crianças; e atividades que envolvam toda a turma ao mesmo tempo. Organização do tempo é fundamental, por isso acredito muito nas sequências didáticas e nos projetos” (D.A.I. – 27.05.2021).

Dessa forma, a busca pela homogeneidade das turmas, que marca a história da alfabetização, assim como a naturalização das desigualdades que levam a tantas diferenças no processo de apropriação da linguagem escrita, foi sendo repensada com base nos diálogos que aconteciam no grupo e que possibilitavam a explicitação de diferentes pontos de vista a respeito do assunto. A interlocução entre as professoras possibilitava que, pelo diálogo, elas se constituíssem mutuamente. O excedente de visão (Bakhtin, 2010) de uma em relação à outra auxiliava cada uma a pensar sobre sua prática pedagógica e ajudava o grupo a construir significados comuns que permitiam lançar um outro olhar para a questão da heterogeneidade no processo de alfabetização.

No caso da heterogeneidade, a repercussão do processo formativo foi a compreensão de que esta é uma característica inerente a todas as turmas de alfabetização, decorrente dos diferentes conhecimentos das crianças sobre a linguagem escrita, resultante das experiências que elas tiveram a possibilidade de vivenciar em ambientes com condições distintas. Apresentar conhecimentos que não sejam aqueles esperados pela escola não significa deficiência nem dificuldade de aprendizagem. A interação entre indivíduos com conhecimentos diferenciados, por meio do planejamento intencional de tempos, espaços, formas de organização dos grupos e propostas, possibilita que um sujeito atue na zona de desenvolvimento do outro, resultando em aprendizagens. O modo como as professoras elaboraram para si os sentidos que atribuíram às discussões realizadas no grupo em torno da construção desse significado comum se explicitou em seus enunciados, como é possível observar na fala da professora Júlia no momento da entrevista narrativa final, quando ela falou a respeito do processo formativo vivido na comunidade de prática.

Professora Júlia: “não dava mais para fazer tudo igual para todos o tempo todo, porque eu tinha que pensar em estratégias diferentes..., isso já estou carregando junto comigo. Eu não consigo, acho que não vou conseguir mais ser diferente. É isso que mais mudou. Que mais pesou” (E.F.C. 01.03.2022).

O enunciado da professora demonstrava que a mudança nas condições de inserção na docência na alfabetização, por meio da comunidade de prática, possibilitava outro olhar para os sujeitos e para a heterogeneidade de saberes das crianças. Não deixava de ser um desafio, mas o fato de ser um desafio compartilhado, refletido coletivamente, e de as ações diante das situações serem planejadas colaborativamente por meio de um processo dialógico possibilitava que as professoras compreendessem melhor e, juntas, encontrassem caminhos para organizar a prática pedagógica.

A ELABORAÇÃO DE CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO APOIADA NA DISCUSSÃO COLETIVA SOBRE A PRÁTICA

A elaboração de conhecimentos por parte do professor é um processo amplo, lento e não linear. No entanto, os professores possuem uma capacidade em potencial de gerar conhecimentos pedagógicos apoiados na prática quando o processo de formação adota uma metodologia que fomenta processos reflexivos sobre a educação e a realidade social (Imbernón, 2011).

A análise dos dados indicou a elaboração de conhecimentos pedagógicos como uma das repercussões do processo formativo, possibilitando a construção coletiva de significados outros para a alfabetização. Em síntese, os seguintes conhecimentos foram elaborados: o olhar para os sujeitos e a compreensão da heterogeneidade são o ponto de partida para a ação pedagógica na alfabetização; a alfabetização diz respeito à apropriação da linguagem escrita e se dá perante a compreensão,

por parte da criança, de que a escrita tem a função mediadora de representar os significados da linguagem, possibilitando a interação entre as pessoas; a alfabetização é um processo discursivo que, por meio da apropriação da linguagem escrita, possibilita novas formas de existir socialmente; a inserção na cultura escrita, por meio da alfabetização, transforma a nossa identidade na sociedade; cabe às professoras o papel de organizar a apropriação da linguagem escrita, orientando os processos de ensino e aprendizagem de forma intencional e sistematizada; a formação da consciência ocorre com a apropriação de conhecimentos que envolvem não somente a lógica formal, mas também a sensibilidade, o que indica a importância de propostas que possibilitem elaborações especialmente a partir de atividades literárias nos processos formativos para a alfabetização.

O aprofundamento teórico do que se havia vivido na prática, no decorrer do percurso formativo, possibilitou que as compreensões iniciais das professoras fossem ressignificadas, como pode ser observado no seguinte enunciado da professora Camila a respeito da alfabetização:

Professora Camila: “Eu percebi que a questão da alfabetização está muito ligada com a existência na sociedade, né? É uma forma da pessoa..., assim..., se identificar mesmo com o meio social e se virar..., se relacionar com o outro... E aí..., me chama a atenção que o acesso ao mundo da escrita e da cultura escrita, transforma a nossa identidade e a nossa presença na sociedade” (T.V.T. XXI E. CoP – 22.04.2021).

O enunciado da professora Camila sintetiza o sentido elaborado por ela a respeito do papel da alfabetização no contexto social em que vivemos, *transforma a nossa identidade na sociedade*. A construção desse entendimento com as professoras iniciantes transformava também o sentido que este trabalho passava ter na vida delas. Mudava a relação com a docência na alfabetização e com o papel que assumiam nesse processo.

Smolka, apoiando-se em Vigotski (2018), explica que “os objetos não dizem por si mesmos”; o mundo dos objetos sociais, no caso da alfabetização, o mundo da escrita, não é imediatamente evidente para os sujeitos, requerendo mediação. O conhecimento do mundo passa pelo outro. A criança que chega ao mundo precisa ser acolhida por alguém que aponte e nomeie o mundo para ela, alguém que ensine. De acordo com a autora,

O gesto de “ensinar” — *in signare*: marcar, assinalar, imprimir signos na mente — traz em suas raízes não só a possibilidade, mas a condição da significação, isto é, a ação de significar, a produção de signos e sentidos nos gestos compartilhados, nas relações com outros (Smolka, 2019, p. 16).

É possível inferir que o significado construído pelo grupo é o de que, na alfabetização, cabe às professoras o papel de organizar a apropriação da linguagem escrita, sistematizando os processos de ensino e aprendizagem. Tal elaboração pelas professoras resultou de um processo de reflexão pautado na prática, que não acontece de forma episódica, transmissiva e vertical, mas sim em um movimento formativo constante em que vários conhecimentos são mobilizados de forma articulada. Trata-se de um conhecimento específico, complexo e em constante transformação, uma vez que as demandas sociais com relação à linguagem escrita não cessam de ser redefinidas.

O FORTALECIMENTO DAS PARTICIPANTES COMO PROFESSORAS ALFABETIZADORAS POR MEIO DO COLETIVO

O fortalecimento das participantes como professoras alfabetizadoras por meio do coletivo se deu, principalmente, mediante a organização colaborativa das ações pedagógicas. O fato de o percurso formativo partir das situações de ensino, elaboradas pelas professoras, possibilitava

que suas experiências na alfabetização fossem a base do processo formativo. Isso se explicita no enunciado da professora Isabela.

Professora Isabela: “Então, às vezes, tem pessoas que conseguem fazer essas elaborações por si só. Mas eu percebo que eu preciso do grupo, pra me ajudar a fazer essas elaborações. Eu tô muito contente de estar nesse início, nesse meu 2º ano na alfabetização dentro desse grupo, porque eu sentia a necessidade de ter, até pra fortalecer mesmo, tudo aquilo que eu estudei” (T.V.T. VI E. CoP – 04.03.2021).

Em suas palavras, a professora percebe a necessidade do outro para reformular o que estudou em sua formação inicial, na prática. E ressalta a ideia de que fazer parte do grupo a fortalece. Nesse sentido, remete ao que é indicado por Imbernón (2011, p. 17) sobre a aquisição de conhecimentos, por parte do professor, ocorrer no “contexto educativo concreto, por meio do trabalho, por ser uma prática pessoal e contextual, que parte de situações problemáticas contextualizadas.” Explica o autor que “na formação não há problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todos; há situações problemáticas em determinado contexto prático. Assim, o currículo da formação permanente deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas” (Imbernón, 2011, p. 17).

A ideia de fortalecimento por meio do grupo/pelo grupo também é apontada pela professora Camila em seu registro no diário de aprendizagem.

Professora Camila: “Hoje socializei com minhas colegas da comunidade de prática minha situação de ensino. Nós estamos todos os dias diante de situações/desafios para buscar um entendimento sobre eles, mas aqui temos um grupo. Para além de receber sugestões, um grupo para desabafar, trocar, aconselhar, refletir e evoluir. Recebi tantas sugestões, espero fazer jus a este grupo e trazer um retorno significativo para estas crianças do 2º ano” (E.F.C. 01.03.2022).

O tema foi retomado de diferentes modos, diante de diferentes sentidos que foram se encadeando. Ao pensar coletivamente sobre como trabalhar, elas partilhavam experiências, pensavam sobre a intencionalidade das propostas desenvolvidas e elaboravam significados comuns para a alfabetização, ressignificando suas ações. Em registro em seu diário de aprendizagem, a professora Camila fez a seguinte reflexão:

Professora Camila: “O mais interessante, é que nas dúvidas de nossas colegas, nesse processo dialógico de trocas, vamos aprendendo juntas. A situação de ensino é de uma, mas o crescimento é de todas em todos os momentos” (D.A.C. 27.05.2021).

A partilha de desafios e preocupações possibilitava que as professoras elaborassem propostas de ações com o outro colaborativamente. Desse modo, o percurso formativo vivido se contrapõe à ideia de um professor individual que trabalha sozinho com “sua” turma de alunos e coloca em ação a possibilidade de um trabalho conjunto, entre professoras, como indicado por Nóvoa (2019). De acordo com o autor, a “colegialidade docente contribui para o reforço de uma profissionalidade docente baseada na colaboração e na cooperação” (Nóvoa, 2019, p. 205). Ele destaca que esse movimento é fundamental para o fortalecimento da profissão. Como dito pela professora Isabela:

Professora Isabela: “eu acho que esse é o grande..., a grande sacada do nosso grupo..., que é, assim, do quanto uma..., enriquece a outra... Eu fiquei aqui pensando... E bem daquele dia que eu contei..., que eu li o meu trecho hoje..., [...]

lá com Nicolau teve uma ideia..., olha as nossas ideias, aqui..., a [...] trouxe tanta coisa legal e a minha cabeça já estava aqui pensando em..., querendo já modificar várias coisas” (T.V.T XII E. CoP – 10.06.2021).

A professora destaca a ideia de que no grupo “uma enriquece a outra.” Retoma a literatura lida, *Nicolau tinha uma ideia*, de Rocha (2014), e relaciona com as anotações de seu diário de aprendizagem. Em suas palavras, ela se apoia em experiências vividas no decorrer dos encontros, a leitura de literaturas infantis e os registros no diário de aprendizagem, para se referir ao fato de que a sequência didática compartilhada por outra professora provocava seu pensamento: “a minha cabeça já estava aqui pensando em [...], querendo já modificar várias coisas.” O sentido do enunciado é que viver a experiência de organização coletiva da prática pedagógica possibilita que as professoras se constituam mutuamente. Esse sentido é retomado por outras professoras no decorrer dos encontros.

Professora Júlia: “Ontem à noite, quando eu vi era meia-noite e eu escrevendo o que dava pra fazer, desde receita, até... como tu falastes eles podem construir... Aí, eu pensei de eles construírem uma história e através dessa história eles fazerem um teatro. Aí, a minha mente já vai indo... eu posso filmar... Eu já pensei... eu posso filmar, mas um bem longe do outro, por causa do vírus... E aí, depois de filmar, eu posso montar um vídeo, só para eles verem o vídeo que eles criaram... Aí, eu vou montando na minha cabeça o que dá pra fazer...” (T.V.T XI E. CoP – 27.05.2021).

Professora Júlia: “Eu acredito que... Aquela tabela ali, abriu muito a minha mente... Foi muito bom visualizar... [...] Meu... de uma coisa já vem outra... É que a minha cabeça funciona assim... Então, de uma coisa já vem outra... Eu já tive várias ideias também...” (T.V.T XII E. CoP – 10.06.2021).

Os dizeres das participantes revelavam que o significado produzido no decorrer dos encontros foi que a organização coletiva das ações pedagógicas, ao possibilitar enriquecer uma à outra e ampliar o repertório de atividades (com base na discussão sobre a intencionalidade das ações, seguida de ressignificação) fortalecia as professoras como alfabetizadoras. Essa ideia foi sendo significada de modo dialógico no decorrer do percurso formativo.

Diante da responsabilidade de iniciar na docência na alfabetização e dos desafios encontrados nesse processo, poder contar com o apoio de um coletivo mudou o modo como as professoras vivenciaram esse período. Explicita-se que a mudança nas condições de inserção das participantes possibilitou que elas assumissem outros posicionamentos diante dos desafios encontrados. Os desafios se tornaram possibilidades de apropriação de conhecimentos sobre a docência, impulsionando o desenvolvimento profissional.

Observa-se que o fortalecimento das professoras como alfabetizadoras, por meio da organização coletiva, desdobra-se de diferentes formas. De acordo com as participantes, esse fortalecimento começa no momento do acolhimento às professoras que estão iniciando na docência na alfabetização. No caso desta pesquisa, ocorreu por meio da comunidade de prática, e tal acolhimento é considerado importante mesmo para as professoras que já possuíam experiências anteriores na docência em outras áreas. Elas dizem, também, que fazer parte de um processo formativo colaborativo, fundamentado na ideia de vivência dialógica, além de ampliar o repertório de atividades, impulsiona-as a refletir, a ampliar os horizontes e a se tornarem mais críticas diante do próprio trabalho, promovendo mudanças.

A análise das repercussões explicitou a não coincidência de vivências entre os sujeitos, tal como apontado por Bakhtin e Volóchinov (1995). Em decorrência de suas histórias de vida e percursos formativos e profissionais, as professoras apresentavam diferentes modos de olhar para a criança,

seu processo de aprendizagem, o papel da escola e das professoras. Segundo Bakhtin e Volóchinov (1995, p. 147), “aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado de palavras, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. A palavra vai à palavra.” Assim, a compreensão do discurso do outro é um processo dialógico de confrontação entre as palavras elaboradas pelo sujeito e as palavras “alheias.”

A experiência vivenciada de forma coletiva se singularizou na experiência de cada uma das participantes. A elaboração das situações de ensino provocou-as a analisarem a própria ação e olharem para o modo como compreendiam o processo de apropriação da linguagem escrita vivido pelas crianças. O planejamento e o desenvolvimento das sequências didáticas mostraram como cada professora organizou, o que priorizou, como elaborou para si o que havia sido analisado, estudado, planejado coletivamente. O mesmo acontecia ao elaborarem as situações de ensino, uma vez que elas incorporavam em seu olhar o que já havia sido discutido anteriormente pelo grupo. Além disso, organizar/documentar as próprias elaborações nos diários de aprendizagem possibilitou compreender o modo como cada professora organizava para si o que era vivenciado no grupo, e também explicitou a relação que cada uma estabelecia com o ato de escrever, criando condições para novas relações.

Em decorrência desse processo, novos modos de iniciar na docência e de ser professoras de alfabetização passaram a ser construídos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apontaram importantes repercussões do processo formativo, fundamentado no conceito de vivência dialógica à docência das professoras iniciantes na alfabetização. O olhar para os sujeitos — a heterogeneidade de saberes das crianças sobre a linguagem escrita; a elaboração de conhecimentos pedagógicos sobre a alfabetização com base na discussão coletiva sobre a prática; e o fortalecimento das participantes como professoras alfabetizadoras por meio do coletivo representam significados comuns elaborados pelo grupo. Indicam aprendizagens construídas na comunidade de prática, que provocaram mudanças nas condições de docência das professoras, impulsionando seu desenvolvimento profissional.

São conhecimentos situados em um tempo e um espaço, contextualizado histórica e culturalmente, produzido por pessoas que, do lugar único que ocupavam, compartilharam uma experiência formativa com o propósito de buscar soluções para o problema que enfrentavam e que se constituiu na situação-problema, ponto de partida da pesquisa-ação. No entanto, apesar do caráter situado da pesquisa-ação, é possível depreender que essas repercussões resultaram de determinadas condições a serem consideradas em processos formativos que se fundamentam no conceito de vivência dialógica:

- É importante entender que a ação pedagógica não é um ato isolado que depende unicamente da vontade e da iniciativa das professoras. As questões históricas e culturais implícitas na organização da escola, nos papéis que se espera que cada um/a desempenhe e na forma como se acredita que devam ser desempenhados esses papéis influencia fortemente no modo como as ações pedagógicas na alfabetização acontecem. Assim, é fundamental considerar o contexto histórico e cultural, espacial e temporal, em que o processo formativo acontece;
- Partir do que é vivido, conhecer as trajetórias das participantes e identificar os desafios comuns que atravessam as suas práticas é imprescindível, pois possibilita que os sujeitos e suas realidades sejam o ponto de partida para o trabalho realizado. A elaboração de situações de ensino provoca as professoras a refletirem sobre a própria prática pedagógica. Tomar seus discursos como foco, por meio de uma escuta atenta, e torná-los o centro do processo interlocutivo no processo de formação possibilita ampliar e aprofundar os conhecimentos de todas. Desse modo, o processo formativo constitui-se em uma situação social de desenvolvimento, que possibilita uma vivência formativa compartilhada;

- A instauração do diálogo entre professoras componentes do processo formativo, com conhecimentos diferenciados, enriquece e potencializa a docência, possibilitando a troca de informações entre as participantes e contribuindo para a elaboração de conhecimentos de todas. A interlocução entre as professoras permite, além do espaço de diálogo a respeito das dificuldades encontradas, reflexões e conscientização, que possibilitam a incorporação de novas experiências. Explicita-se, desse modo, a importância de, no processo formativo, entender a constituição com o outro, na e pela linguagem.

Por fim, é possível afirmar que olhar para o desenvolvimento profissional das professoras que iniciam na alfabetização, tendo como base o conceito de vivência dialógica, implica construir uma cultura de formação outra que envolve pensar o processo formativo com base em projetos coletivos e reflexões partilhadas que aconteçam de forma intencional, planejada e sistematizada. Nesse sentido, é importante destacar que as pesquisas que apontam caminhos para a formação de professores iniciantes na alfabetização no Brasil precisam ser ampliadas e aprofundadas.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2. ed. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLÓCHINOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. 4 ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Contexto, 2010.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de professores**. Porto/Portugal: Porto, 1992. p. 31-62.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.
- KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2001.
- MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.
- MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, n. 8, p. 1-16, jan./abr. 2009.
- NÓVOA, Antonio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- NÓVOA, Antonio. Pensar alunos, professores, escolas, políticas. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, n. 2, p. 7-17, jul./dez. 2012. <https://doi.org/10.30681/ecs.v2i2.1004>
- NÓVOA, Antonio. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019.
- RAUSCH, Rita Buzzi; SOPELSA, Cleide; TOMELIN, Nilton Bruno. Percursos históricos e metodológicos da pesquisa-ação na formação docente da educação básica. **InterSaberes Revista Científica**, v. 17, n. 40, p. 54-75, 2022. <https://doi.org/10.22169/revint.v17i40.2271>

ROCHA, Ruth. **Nicolau tinha uma ideia**. São Paulo: Salamandra, 2014.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Relações de ensino e desenvolvimento humano: reflexões sobre as (trans)formações na atividade de (ensinar a) ler e escrever. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, n. 9, p. 12-28, jan./jun. 2019. <https://doi.org/10.47249/rba2019314>

THIOLLENT, Michel. **Metodologia de pesquisa-ação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VAILLANT, Denise; MARCELO GARCIA, Carlos (org.). **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Editora da UTFPR, 2012.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. Org. e trad. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; trad. Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: e-papers, 2018.

Como citar este artigo: SOPELSA, Cleide dos Santos Pereira; RAUSCH, Rita Buzzi. Desenvolvimento profissional de professoras iniciantes na alfabetização: repercussões de um processo formativo colaborativo fundamentado no conceito de vivência dialógica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 31, e310064, 2026. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782026310064>

Conflitos de interesse: As autoras declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuições das autoras: Conceituação, Curadoria de Dados, Análise Formal, Metodologia, Investigação, Escrita – Primeira Redação, Escrita – Revisão e Edição: Sopelsa, C. S. P.; Rausch, R. B.

Declaração de disponibilidade de dados: Os dados de pesquisa estão disponíveis no corpo do artigo.

SOBRE AS AUTORAS

CLEIDE DOS SANTOS PEREIRA SOPELSA é doutora em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professora e coordenadora no curso de pedagogia da mesma instituição.

RITA BUZZI RAUSCH é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora voluntária e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB) e no PPGE da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE).

Recebido em 7 de setembro de 2024

Revisado em 1º de maio de 2025

Aprovado em 9 de maio de 2025

Editor/a responsável: Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel  <https://orcid.org/0000-0002-2780-0054>