

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES:
IMPLICAÇÕES DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA À ALFABETIZAÇÃO DE
CRIANÇAS APÓS ISOLAMENTO SOCIAL – COVID-19**

CAROLINE MICHELE BRUNKEN
ORIENTADORA: Prof.^a Dra. RITA BUZZI RAUSCH

JOINVILLE – SC

2022

CAROLINE MICHELE BRUNKEN

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES:
IMPLICAÇÕES DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA À ALFABETIZAÇÃO DE
CRIANÇAS APÓS ISOLAMENTO SOCIAL – COVID-19**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Docente da Universidade da Região de Joinville – Univille, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Dr^a Rita Buzzi Rausch.

JOINVILLE, 2022

Termo de Aprovação

“Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: Implicações de uma Comunidade de Prática à Alfabetização de Crianças após Isolamento Social - COVID 19”

por

Caroline Michele Brunken

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Rita Buzzi Rausch
Orientadora (UNIVILLE)

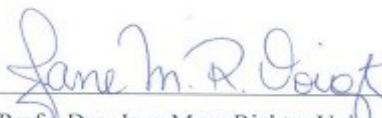
Prof. Dr. Lourival José Martins Filho
(UDESC)

Profa. Dra. Rosana Mara Koerner
(UNIVILLE)

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



Profa. Dra. Rita Buzzi Rausch
Orientadora (UNIVILLE)



Profa. Dra. Jane Mery Richter Voigt
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Joinville, 15 de dezembro de 2022.

Dedicatória

À minha família, por todos os momentos de compreensão às renúncias necessárias para a conclusão desta pesquisa. Eles que estiveram presentes em todos os momentos, me apoiando incondicionalmente.

Aos meus pais, irmãos, minha sogra e amigos, por me apoiarem.

À minha equipe da escola, que sempre esteve comigo em todas as etapas, oferecendo total apoio e afeto.

In memoriam à Dona Erliete, nossa eterna cozinheira. Que dedicou incondicionalmente trinta anos da sua vida à escola e me acolheu com muito amor quando ali cheguei. Foi acometida por complicações da Covid-19, sua trajetória estará sempre presente na memória e ações da escola.

In memoriam à Professora Mariângela, por toda a sua dedicação e participação nesta pesquisa. Como não se emocionar ao ouvir os áudios na comunidade de prática, com as suas contribuições nas discussões e socialização dos seus conhecimentos e experiências. Quanto orgulho do seu legado!

À Força Divina que me impulsionou, possibilitando-me chegar até aqui.

Para vocês, dedico cada linha aqui escrita, todo o meu amor e minha gratidão por estar aqui nesse momento, escrevendo essas breves linhas carregadas de tamanho significado para toda a minha existência.

AGRADECIMENTOS

*Acima do planeta, sobre uma asa e uma prece
Minha auréola suja, uma trilha de vapor no ar
Sobre as nuvens vejo minha sombra voar
Do canto de meu olho lacrimoso
Um sonho não ameaçado pela luz da manhã
Poderia carregar esta alma
Direto através do telhado da noite
Não há sensação que se compare a esta
Animação suspensa, um estado de êxtase
Não posso tirar minha mente do céu circundante...
(LEARNING TO FLY – PINK FLOYD, 1987).*

Simplesmente voar... para aqueles que possam duvidar, deixo aqui a minha certeza do quanto isso é possível. Voar é possível quando você encontra no caminho pessoas que abrem seu coração e estendem a você toda a generosidade possível e descritível nas marcas deixadas na nossa vida. Todas essas pessoas estão representadas nesta pesquisa, nos voos incessantes da minha vida, guiados e encorajados pela força da fé, do amor e da esperança em possibilitar sempre o melhor para todas as crianças.

Todos nós possuímos uma motivação, a minha está na minha filha Laura. Agradeço e dedico a ela por estar comigo, compartilhando cada momento e me encorajando nos momentos mais difíceis, principalmente quando o cansaço tomou conta do meu ser. Ela é minha inspiração para fazer o melhor sempre, força para me manter de pé e sensibilidade para olhar com cuidado e afeto para todos que precisam de mim.

Agradeço ao meu marido, Tiago, por me incentivar, apoiar, respeitar e compreender o meu desejo e propósito. Cada palavra de amor, trilhas sonoras regadas de muito rock para inspirar na escrita e uma escuta sensível nos momentos em que precisei expor minhas ideias e dificuldades. Com certeza, não teria o mesmo significado sem você. Que possamos juntos viver intensamente cada momento da nossa vida!

Agradeço aos meus pais, por me ensinarem os valores que trago dentro do meu coração e que refletem nas minhas ações. Tenho consciência de todas as dificuldades que passaram para nos criar, foram muitas mesmo. Ressalto aqui a importância que vocês sempre deram aos estudos, sempre nos proporcionando oportunidades que fizeram muita diferença na minha vida e na dos meus irmãos. Agradeço e dedico tudo isso à minha mãe, que foi fundamental em ajudar no cuidado com a minha filha durante meu trabalho, nas viagens de estudo e em todos os momentos em que preciso. Mãe, você foi determinante para que eu conseguisse chegar até aqui e escrever uma outra história para as mulheres da nossa família.

Agradeço de todo meu coração, meus amigos que estiveram comigo nessa trajetória. Em especial minha amiga irmã Ana Paula Simião, parceira de muitas passagens marcantes na minha vida. Fico pensando quanto tempo nos conhecemos... acho que todos! Quantas risadas das ações características de cada um de nós. Incentivos, confidências, planejamentos de novos passos e muitas, muitas vezes só escutar. Eu penso que seja isso que possamos chamar de amizade. Eu lhe agradeço minha amiga, por todos os momentos que passamos juntas e por todos que ainda virão!

Agradeço à minha orientadora, Rita Buzzi Rausch, por acreditar e direcionar as escolhas necessárias para a conclusão desta pesquisa. Suas palavras, por muitas vezes, me desafiaram a buscar respostas ou criar outras perguntas que qualificaram esta pesquisa. Agradeço muito por tudo o que a senhora me proporcionou. Saio desta pesquisa com a certeza da importância de pesquisas que possibilitam fazer a diferença na escola. Espero não nos distanciarmos e que a senhora continue comigo nos próximos passos.

Agradeço a toda minha equipe da escola, pois sem vocês nada disso seria possível. Toda equipe administrativa que esteve nos bastidores desta pesquisa, possibilitando a organização necessária para que as formações acontecessem. Minha gratidão às professoras participantes da pesquisa. Vocês com toda generosidade acreditaram em tudo que poderíamos fazer juntas. Meus melhores sentimentos são de vocês!

Agradeço de forma muito especial à Andrea e à Zionete, pessoas incríveis, parceiras de trajetória e leais em todos os momentos. Estiveram firmes e presentes, participando o tempo todo de cada ação. Inclusive, ajudando-me muito nas leituras do meu texto, com materiais para compor meus trabalhos e nos incentivos permanentes que foram imprescindíveis para me manter firme. Construímos uma amizade para a vida inteira, com muitas histórias para contar!

Aos professores do PPGE da Univille que nos acompanharam num momento tão atípico, devido à pandemia. Agradeço por todos os ensinamentos e troca de conhecimentos possibilitadas nas aulas. Meu agradecimento especial à Professora Jane Mery Rihter Voigt e à Professora Silvia Sell Pilotto por todo carinho, apoio e incentivo.

Agradeço imensamente o apoio da UNIVILLE, que me concedeu bolsa parcial, por meio do Programa de Iniciação Científica de Pós-graduação Stricto Sensu – PICPG. Esse apoio foi muito importante para que eu pudesse realizar o mestrado.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Joinville, em especial à nossa

Diretora Executiva Giane Magali da Silva de Oliveira e à nossa Gerente de Educação Básica Silvana Ravache, pelo apoio na realização da pesquisa e por se manterem dispostas em me ajudar em todos os momentos. Tudo foi possível porque vocês acreditaram e confiaram no meu trabalho. Minha eterna gratidão, respeito e carinho a vocês duas!

Agradeço, também, aos professores membros da banca avaliadora, Prof.^a Dr^a Rosana Mara Koerner e Prof. Dr. Allan Henrique Gomes, que fazem parte do corpo docente do PPGE da UNIVILLE, pelo aceite do convite e por todas as contribuições na minha pesquisa.

Agradeço muito à Prof.^a Dra. Rosaura Angélica Soligo, por todo carinho e todas as sensíveis contribuições na qualificação desta pesquisa. Como foi importante reencontrá-la nesse momento.

Meu agradecimento especial ao Prof. Dr. Lourival José Martins Filho, pelo aceite em participar da defesa da minha pesquisa. Acompanho suas pesquisas e é uma honra, um grande privilégio contar com a sua presença e conhecimento nesse momento tão importante.

Agradeço também a querida Silvane Silva, com sua “*Escrita Bonita*” trouxe a leveza de um voo, para as páginas desta dissertação. Engraçado, nunca tivemos a oportunidade de trabalhar juntas. Porém, nossos caminhos de alguma forma sempre se encontram. Gratidão por compartilhar seu talento e sua ternura comigo.

Concluo esta seção com o coração repleto de gratidão, porque muitas pessoas me ajudaram de alguma forma a chegar até aqui. Seguimos nossos caminhos, com o propósito voltado em acreditar que é possível e que ele nos pertence.

RESUMO

Esta pesquisa está vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Formação Docente – GETRAFOR – PPGE UNIVILLE e tem como objetivo compreender as implicações de uma comunidade de prática à formação continuada de professores alfabetizadores e à aprendizagem das crianças após isolamento social causado pela Covid-19. O intuito desta compreensão emerge principalmente após reconhecermos as lacunas de aprendizagem nas turmas de alfabetização causadas também pelo isolamento social. O foco da análise centra-se na perspectiva histórico-cultural, e compreendendo a infância como condição social de ser criança. Buscamos dentro da compreensão das implicações à da comunidade de prática formação continuada de professores alfabetizadores e à aprendizagem das crianças apresentar preceitos de uma escola da infância que, *a priori*, se embasa na antropologia da criança, na sociologia da infância, na psicologia e na pedagogia, elementos que consideramos essenciais para uma prática pedagógica centrada na criança. Ao trazer para o centro da prática pedagógica a alfabetização em contexto de letramento, enfatizamos a importância da formação continuada de professores direcionada para esse processo. Essa pesquisa contou com o seguinte referencial teórico: Gatti (2016); Nóvoa (2008, 2019 e 2022); Rausch (2008); Imbernón (2009); Marcelo (2009); Vaillant e Marcelo (2012; 2015); Mizukami e Reali (2019); Canário (2006); Cesário; Anunciato (2018); Roldão (2007); Kosik (1976); Vásquez (2013); Contreras (2013; 2016); Cochran e Lytle (1990). Esses autores nos auxiliaram na discussão dos aspectos relacionados à formação continuada de professores, conhecimento profissional docente, professores reflexivos, identidade docente, experiência e práxis pedagógica. Fundamentada na teoria histórico-cultural, a pesquisa apresenta conceitos de Vigotski (2009, 2010) para defender a escola da infância e a aprendizagem e desenvolvimento da criança. O conceito de criança e infância são apresentados pela sociologia da infância de Prout (1997). No que tange à alfabetização e ao letramento traz como pressuposto teórico Soares (2015, 2018, 2020). A pesquisa é qualitativa, do tipo pesquisa-ação, por meio de uma comunidade de prática. O campo empírico foi uma escola da Rede Municipal de Joinville e envolveu cinco professores alfabetizadores e seus respectivos estudantes. Os procedimentos de produção de dados foram: análise documental, observação na comunidade de prática, observação de planejamento e entrevista. Após a produção dos dados, foi realizada uma análise de conteúdo e elencadas as seguintes categorias: formação de professores; trabalho colaborativo entre as professoras; identidade docente; prática pedagógica e olhar singular das professoras para a aprendizagem das crianças. A pesquisa apresentou significativos efeitos nos processos teórico-práticos em torno da ação docente, conforme os passos da pesquisa-ação, possibilitando afirmar que o processo formativo propiciou a reflexão crítica sobre as práticas, bem como, um movimento de mudança em direção às práticas pedagógicas de alfabetização e letramento, aproximando cada vez mais a unidade aos preceitos de uma Escola da Infância e, também, a garantia do direito à aprendizagem das crianças.

Palavras-Chave: Formação Continuada de Professores; Alfabetização em Contexto de Letramento; Escola da Infância; Comunidade de Prática.

ABSTRACT

CONTINUOUS TRAINING OF LITERACY TEACHERS: IMPLICATIONS OF A COMMUNITY OF PRACTICE TO CHILD LITERACY AFTER SOCIAL ISOLATION – COVID-19

This research is linked to the Group of Studies and Research on Work and Teacher Training – GETRAFOR – PPGE UNIVILLE and aims to understand the implications of a community of practice for the continuing education of literacy teachers and for children's learning after social isolation caused by Covid-19. The purpose of this understanding emerges mainly after recognizing the learning gaps in literacy classes also caused by social isolation. The focus of the analysis is centered on the historical-cultural perspective, and understanding childhood as a social condition of being a child. Within the understanding of the implications for the continuing education of literacy teachers and children's learning, we seek to present precepts of a childhood school that, *a priori*, is based on the anthropology of the child, the sociology of childhood, psychology and pedagogy, elements that we consider essential for a child-centered pedagogical practice. By bringing literacy in a literacy context to the center of pedagogical practice, we emphasize the importance of continuing teacher education directed towards this process. The mapping of academic productions was carried out to identify the approximations with the present research. This research also had the following theoretical framework: Gatti (2016); Nóvoa (2008, 2019 and 2022); Rausch (2008) Imbernón (2009); Marcelo (2009); Vaillant and Marcelo (2012; 2015); Mizukami and Reali (2019); Canary (2006); Cesario; Announcement (2018); Roldão (2007); Kosik (1976); Vásquez (2013); Contreras (2013; 2016); Cochran and Lytle (1990). These authors help us in the discussion of aspects related to the continuing education of teachers, professional teaching knowledge, reflective teachers, professional teaching identity, experience and pedagogical praxis. Based on the cultural-historical theory, the research presents concepts from Vygotsky (2009, 2010) to defend the childhood school and the child's learning and development. The concept of child and childhood are presented by Prout's sociology of childhood (1997). With regard to literacy and literacy, it brings Soares (2015, 2018, 2020) as a theoretical assumption. The research is qualitative, of the action-research type, through a community of practice. The empirical field was a school in the Municipal Network of Joinville and involved five literacy teachers and their respective students. The data production procedures were: document analysis, observation in the community of practice, planning observation and interview. After producing the data, a content analysis was carried out and the following categories were listed: teacher training; collaborative work among teachers; teaching identity; pedagogical practice and teachers' unique look at children's learning. The research had significant effects on the theoretical-practical processes around the teaching action, according to the steps of the action-research, making it possible to state that the training process provided critical reflection on the practices, as well as a movement of change towards pedagogical practices of literacy and literacy, bringing the unit ever closer to the precepts of a Kindergarten and, also, the guarantee of the children's right to learning.

Keywords: Continuing Teacher Education; Literacy in Literacy Context; Kindergarten School; Community of Practice.

RESUMEN

FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES DE ALFABETIZACIÓN: IMPLICACIONES DE UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA PARA LA ALFABETIZACIÓN INFANTIL TRAS EL AISLAMIENTO SOCIAL – COVID-19

Esta investigación está vinculada al Grupo de Estudios e Investigación sobre Trabajo y Formación Docente – GETRAFOR – PPGE UNIVILLE y tiene como objetivo comprender las implicaciones de una comunidad de práctica para la formación continua de los alfabetizadores y para el aprendizaje de los niños después del aislamiento social provocado por el Covid-19. El propósito de esta comprensión surge principalmente después de reconocer las brechas de aprendizaje en las clases de alfabetización también causadas por el aislamiento social. El enfoque del análisis se centra en la perspectiva histórico-cultural, y en entender la niñez como una condición social del ser niño. En la comprensión de las implicaciones para la comunidad de práctica, la formación permanente de los alfabetizadores y el aprendizaje de los niños, buscamos presentar preceptos de una escuela infantil que, *primero*, se fundamenta en la antropología del niño, la sociología de la infancia, la psicología y la pedagogía, elementos que consideramos esenciales para una práctica pedagógica centrada en el niño. Al llevar la alfabetización en un contexto de alfabetización al centro de la práctica pedagógica, enfatizamos la importancia de la formación docente continua dirigida a este proceso. Esta investigación tuvo el siguiente marco teórico: Gati (2016); Nóvoa (2008, 2019 y 2022); Rausch (2008); Imbernon (2009); Marcelo (2009); Vaillant y Marcelo (2012; 2015); Mizukami y Reali (2019); Canarias (2006); Cesario; Anuncio (2018); Roldão (2007); Kosik (1976); Vásquez (2013); Contreras (2013; 2016); Cochran y Lytle (1990). Estos autores nos ayudaron en la discusión de aspectos relacionados con la formación permanente de los docentes, el saber profesional docente, los docentes reflexivos, la identidad docente, la experiencia y la praxis pedagógica. Con base en la teoría histórico-cultural, la investigación presenta conceptos de Vygotsky (2009, 2010) para defender la escuela infantil y el aprendizaje y desarrollo del niño. Los conceptos de niño e infancia son presentados por la sociología de la infancia de Prout (1997). En cuanto a alfabetización y alfabetización, trae como supuesto teórico a Soares (2015, 2018, 2020). La investigación es cualitativa, del tipo investigación-acción, a través de una comunidad de práctica. El campo empírico fue una escuela de la Red Municipal de Joinville e involucró a cinco alfabetizadores y sus respectivos alumnos. Los procedimientos de producción de datos fueron: análisis de documentos, observación en la comunidad de práctica, observación del planeamiento y entrevista. Luego de la producción de los datos, se realizó un análisis de contenido y se listaron las siguientes categorías: formación docente; trabajo colaborativo entre docentes; identidad docente; la práctica pedagógica y la mirada singular de los docentes sobre el aprendizaje de los niños. La investigación tuvo efectos significativos en los procesos teórico-prácticos en torno a la acción docente, según los pasos de la investigación-acción, lo que permite afirmar que el proceso de formación proporcionó una reflexión crítica sobre las prácticas, así como un movimiento de cambio hacia prácticas pedagógicas de alfabetización y alfabetización, acercando cada vez más la unidad a los preceptos de un Jardín de Infancia y, también, a la garantía del derecho de los niños al aprendizaje.

Palabras clave: Formación Continua del Profesorado; alfabetización en el contexto de la alfabetización; Jardín de infancia; Comunidad de práctica.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organograma das ações realizadas durante o período de atividades escolares não presenciais e o plano de retorno das atividades presenciais.....	34
Figura 2 – Linha de tempo dos marcos regulatórios.....	35
Figura 3 – Exemplo de organização para retorno no regime híbrido.....	36
Figura 4 – Processo de elaboração da compreensão dialética da totalidade na presente pesquisa.....	53
Figura 5 – Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação ação.....	56
Figura 6 – Características da comunidade de prática.....	57
Figura 7 – Desenho da comunidade de prática a partir do contexto pesquisado.....	58
Figura 8 – Aspectos importantes da formação de professores.....	79
Figura 9 – O processo de elaboração conceitual em espiral.....	92
Figura 10 – Alfabetização em contexto de letramento.....	95
Figura 11 – Sistematização do processo de alfabetização.....	96
Figura 12 – Facetas do processo de alfabetização.....	98
Figura 13 – Gênero textual na centralidade das práticas pedagógicas.....	100
Figura 14 – Campos que compõem estudos sobre a Escola da Infância.....	102
Figura 15 – Interpretação pedagógica da escala de leitura.....	118
Figura 16 – Interpretação pedagógica da escala de escrita.....	119
Figura 17 – Conceituação de alfabetização e letramento e suas aproximações.....	139
Figura 18 – Conceituação de alfabetização e letramento e suas aproximações.....	139
Figura 19 – Gênero Textual na centralidade das práticas pedagógicas.....	143
Figura 20 – Alfabetização em contexto de letramento.....	145
Figura 21 – Recorte da estrutura do planejamento do 1º ano.....	148
Figuras 22 e 23 – Práticas de leitura	152
Figuras 24 e 25 – Experiências.....	153
Figuras 26 e 27 – Condomínio das letras.....	156
Figura 28 – Quadro organizador do planejamento das professoras.....	170
Figuras 29, 30, 31 e 32 – Planejamento do segundo ano Língua Portuguesa antes da comunidade de prática.....	171
Figuras 33, 34, 35 e 36 – Planejamento do segundo ano Língua Portuguesa durante a	

comunidade de prática.....	172
Figuras 37, 38, 39, 40, 41, 42 e 43 – Planejamento do segundo ano Língua Portuguesa durante a comunidade de prática.....	173
Figura 44 – Condomínio da Letras.....	175
Figuras 45, 46 e 47 – Ata de Conselho de Classe	182
Figuras 48 e 49 – Indicadores de avaliação externa aplicada nos estudantes do 2º ano.....	185

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de crianças de 6 e 7 anos que não sabem ler e escrever no Brasil de 2012 a 2021.....	32
Gráfico 2 – Dados de aprovação de 2017 a 2021.....	184

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Movimento anual do 1º ano do ensino fundamental.....	114
Tabela 2 – Movimento anual do 2º ano do ensino fundamental.....	114
Tabela 3 – Movimento anual do 1º ano do ensino fundamental: abandono, retenção e aprovação.....	116
Tabela 4 – Movimento anual do 2º ano do ensino fundamental: abandono, retenção e aprovação.....	116
Tabela 5 – Avaliação formativa do Programa Mais Alfabetização.....	119
Tabela 6 – Acompanhamento das hipóteses de escrita 1º ano.....	121
Tabela 7 – Acompanhamento das hipóteses de escrita 2º ano.....	121
Tabela 8 – Distribuição turma/professor/quantidade.....	123
Tabela 9 – Conhecimento das letras e do alfabeto.....	125
Tabela 10 – Análise diagnóstica consciência fonológica.....	126
Tabela 11 – Análise diagnóstica da consciência fonêmica.....	127
Tabela 12 – Análise diagnóstica da escrita de palavras.....	128
Tabela 13 – Análise da leitura de palavras.....	129

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas correlatas encontradas no catálogo de teses e dissertações da Capes...	39
Quadro 2 – Organização das ações e quantidade de horas da comunidade de prática.....	59
Quadro 3 – Cronograma do processo de recolha e produção de dados.....	60
Quadro 4 – Distribuição turma/professor/quantidade 1º trimestre.....	63
Quadro 5 – Descrição profissional das professoras.....	64
Quadro 6 – Concepções das professoras em relação a de alfabetização e letramento.....	131
Quadro 7 – Concepções das professoras em relação à alfabetização em contexto de letramento.....	132
Quadro 8 – Concepções das professoras em relação à criança e seu processo de alfabetização.....	133
Quadro 9 – Concepções das professoras em relação ao planejamento.....	134
Quadro 10 – Concepções das professoras em relação à formação de professores.....	136
Quadro 11 – Organização dos encontros para discussão dos conceitos de alfabetização, letramento, alfabetização em contexto de letramento.....	138
Quadro 12 – Dúvidas das professoras sobre planejamento.....	140
Quadro 13 – Considerações das professoras sobre o letramento no planejamento.....	141
Quadro 14 – Organização dos encontros para discussão do planejamento e prática pedagógica na alfabetização em contexto de letramento.....	146
Quadro 15 – Organização dos encontros para discussão do acompanhamento da aprendizagem das crianças na alfabetização em contexto de letramento.....	153
Quadro 16 – Organização dos encontros para pré-conselho e conselho de classe.....	157
Quadro 17 – Categorias e indicadores da análise de conteúdo à entrevista com as professoras: formação continuada de professores.....	159
Quadro 18 – Categorias e indicadores da análise de conteúdo à entrevista com as professoras: trabalho colaborativo entre as professoras.....	162
Quadro 19 – Categorias e indicadores da análise de conteúdo à entrevista com as professoras: identidade docente.....	165
Quadro 20 – Categorias e indicadores da análise de conteúdo à entrevista com as professoras: prática pedagógica.....	167
Quadro 21 – Categorias e indicadores da análise de conteúdo à entrevista com as professoras:	

olhar singular para a aprendizagem das crianças.....	176
Quadro 22 – Habilidades de monitoramento da aprendizagem.....	179

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACE	Associação Catarinense de Ensino
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
CME	Conselho Municipal de Educação
CONASEMS	Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONGEMAS	Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social
COVID-19	Coronavirus disease 2019
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
EVN	Sistema Escola Via net
FAPESC	Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina
GETRAFOR	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Formação Docente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INAF	Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional
LDB	Lei de diretrizes e bases da educação nacional
PNA	Política Nacional da Alfabetização
PMALFA	Programa Mais Alfabetização
PICPG	Programa de Iniciação Científica de Pós-Graduação Stricto Sensu
PLANCON	Plano de Contingência de Proteção e Defesa Civil
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação

PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PRPPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
PNAIC	Pacto da Alfabetização na Idade Certa
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESP	Universidade Estadual Paulista em Franca
UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo da Vinci
UNICEF	Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville
UTI	Unidade de terapia Intensiva
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

DESCREVENDO O VOO DO APRENDER NA TRAJETÓRIA SINGULAR DO TEMPO: APROXIMAÇÕES ENTRE O OBJETO DE PESQUISA E A TRAJETÓRIA ACADÊMICA PROFISSIONAL DA PESQUISADORA.....	23
1 PRIMEIROS OLHARES PARA OS TRAÇADOS DO CÉU, PRELÚDIO DO BATER DAS ASAS.....	30
2 CONJUGANDO O VERBO ANINHAR: CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	49
2.1 Abordagem e tipo de pesquisa.....	54
2.2 Procedimentos de produção de dados.....	59
2.3 Campo empírico e participantes da pesquisa.....	63
2.4 Procedimento de análise de dados.....	72
2.5 Ética na pesquisa.....	74
3 LINHAS TEÓRICAS DO MAPA DE VOO: CRIANDO ASAS.....	78
3.1 Formação continuada de Professores.....	79
3.2 Alfabetização e Letramento.....	89
3.3 Escola da Infância.....	101
4 PRONTAS PARA O “BALÉ NO AR”: Reconhecendo o território de voo.....	111
4.1.1 OS “FILHOTES” NO NINHO: conhecendo o processo inicial de alfabetização das crianças e as compreensões das professoras alfabetizadoras de uma escola da Rede Municipal de Joinville.....	112
4.1.2 Para um voo preciso, é fundamental olharmos para a mesma direção: compreensões e significações das professoras alfabetizadoras.....	130
4.2 O sincronismo do movimento das asas: impulso à aprendizagem das crianças por meio da comunidade de prática.....	137
4.3 Ponto de chegada: no chão e no céu da escola.....	158
5 DESVENDANDO AS (IN)COMPLETUDES A PARTIR DO VOO DE PESQUISA: CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE OS ESTUDOS E EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS.....	188
REFERÊNCIAS.....	196
APÊNDICES.....	201

APÊNDICE A – Carta de Anuência da Secretaria de Educação.....	201
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	202
APÊNDICE C – Roteiro da Entrevista.....	205
APÊNDICE D – Termo de Consentimento do Uso do Nome.....	206
APÊNDICE E – Termo de Consentimento de Imagem.....	207

Descrevendo o voo do
Aprender na trajetória
singular do tempo:
aproximações entre o objeto
de pesquisa e a trajetória
acadêmica profissional da
pesquisadora.



DESCREVENDO O VOO DO APRENDER NA TRAJETÓRIA SINGULAR DO TEMPO: APROXIMAÇÕES ENTRE O OBJETO DE PESQUISA E A TRAJETÓRIA ACADÊMICA PROFISSIONAL DA PESQUISADORA¹

Uma noite tive um sonho maravilhoso: Sonhei que sabia voar. Bastava movimentar os braços, mãos abertas lado do corpo fazendo círculos no ar, e eu me descolava do chão como um passarinho, saía voando por cima das casas e pelos campos sem fim. Durante vários dias aquele sonho não me saiu da cabeça. Acabei cismando que poderia torná-lo realidade. (SABINO, 2003, p. 63).

Nos últimos anos, a cisma de voar fez com que eu tivesse voos extraordinários, experiências bonitas e fascinantes que me trouxeram até aqui. Voos por hora solitários, mas na sua maioria acompanhados de pessoas que deixaram na história da minha constituição enquanto sujeito aprendente² e da minha trajetória a sua marca, que me mostraram outras formas de enxergar com diferentes ângulos a paisagem e as aprendizagens vividas, pessoas que estarão para sempre no meu coração. Pessoas que me estenderam a mão e me mostraram o significado de generosidade, cumplicidade e, como não dizer, amor. Quando fecho os olhos não são as imagens que me completam e sim as sensações, sentimentos e emoções... talvez seja por isso a dificuldade em materializar nessas linhas todas as memórias. Minhas memórias têm mais cheiro, tato e sons do que imagens propriamente ditas. Nesse caso usarei outras descrições para apresentar minha trajetória profissional e identidade docente.

Nesse momento, é necessário o silêncio... o silêncio que na sua melodia proporciona que a minha mente possa voar livre ao encontro do tempo em comunhão com a calma para aflorar aos diferentes sentidos das minhas vivências. Um exercício difícil de ser feito, porém, quando o remeto ao meu cotidiano, parece que algumas peças de um grande quebra-cabeça começam a se encaixar. Quando entro na escola, parece que tudo faz sentido e que aquele lugar familiar e aconchegante sempre foi o lugar no qual eu deveria estar... na verdade um presente!

1 Para descrever os voos realizados será utilizada a primeira pessoa do singular, para aproximação e descrição íntima com as experiências justamente por se tratar da trajetória pessoal da pesquisadora. A partir da introdução será utilizada a primeira pessoa do plural por envolver diálogos com os teóricos e com a orientadora, bem como com o grupo de pesquisa favorecendo o privilégio de ensaiar e decolar nos mais preciosos voos.

2 A compreensão de sujeito aprendente está fundamentada pelo olhar sociopolítico de Paulo Freire. A referência de sujeito aprendente contempla as práticas formativas, considerando o pressuposto da autonomia dos sujeitos em seus processos de busca e construção do conhecimento, mas também destacando que ninguém se educa sozinho, como disse Freire (2013). Mesmo quando a ação do sujeito é a mais autônoma, ela está implicada, atravessada, mediada pela ação dos outros, pela sua imersão no coletivo.

Esse é mais um entre tantos exercícios, mais um ato solitário, porém necessário. Com meus passos na direção de coisificar fatos e pessoas, pinteí sem lápis e usei os raios de sol – o sol me traz lindas memórias afetivas das brincadeiras no quintal da casa da minha avó –, esse é apenas o exercício de humanizar o tempo, embalado pelo ritmo de um coração tranquilo e alegre impulsionado pelos sentidos a fecundar esse trecho da minha vida. Comecei a fazer isso nas diversas situações do meu cotidiano, hoje como gestora; nessa materialização também sei o quanto as palavras estão carregadas de clamores pronunciados em cada momento vivido na minha trajetória.

A escola se constitui para mim um lugar de encontros humanos em que a vida acontece no entrelaçamento de histórias, possibilitando criar ou ressignificar outras tantas. Nesse constante e dinâmico movimento, no momento em que estou recepcionando as crianças, as suas características e formas de responder ao acolhimento realizado me fazem recordar o quanto era delicioso acolher as crianças que acabaram de nascer e de todos os cuidados dados a ela na função de Técnica de Enfermagem. Carinho, afeto, palavras dóceis na descrição das características do dia ou do período que estávamos naquele momento - “*Bom dia! Como você está? O dia está lindo e o sol veio para deixar tudo mais colorido!*”, “*Você escolheu o dia mais lindo para nascer, seja bem-vindo!*”, “*É noite agora, hora de dormir!*” - cuidado no toque para vestir ou despir no sentido que sempre a criança se sinta segura e acolhida.

Segurança, acolhimento, cuidado eram as palavras de ordem para quase oito anos como profissional da saúde. Com todos os cuidados médicos necessários, sempre olhávamos para os bebês e falávamos: “*Meu bem, logo você irá pra casa. Crescerá cercado de muito amor e fará muitas, muitas coisas...*”. Quando falava isso para os bebês fazia-me outra pergunta: Como se dará o seu desenvolvimento? Principalmente nos casos em que, durante seu período de internação, apresentavam algum tipo de complicação ou porque nasceram com algum tipo de comorbidade.

Essas perguntas me levaram à educação e, principalmente, fizeram com que me interessasse tanto pela alfabetização, momento este, a meu ver, tão especial da aprendizagem de uma criança, jovem e adulto. Não lembro se fui alfabetizada pelo *Caminho Suave*, *Barquinho Amarelo* ou outra cartilha. Não lembro se fiz inúmeros exercícios de caligrafia ou o chamado período preparatório, tampouco me recordo das características físicas da minha professora ou colegas da minha turma. Na verdade, isso não faz a menor diferença na minha prática como professora. O que se torna verdadeiramente importante são as palavras de

segurança e acolhimento que tornarem-se presentes e relevantes para compor uma prática pedagógica sensível e que perceba que cada criança é uma e com ela uma história marcada por muitos acontecimentos.

Não tenho a memória de acontecimentos no processo de alfabetização. Minha única memória é o cheiro do lápis de cor e do giz de cera. Cada vez que entrego ou manuseio esses materiais, o cheiro me leva para um outro tempo e lugar. Esse cheiro é o cheiro da descoberta, curiosidade e possibilidades de tornar tudo mais alegre e colorido. Talvez para alguns isso possa provocar estranheza. Para mim, isso instiga os estudos e a pesquisa pelas formas de significação da infância na alfabetização, os seus necessários e fundamentais entrelaçamentos com a formação de professores na constituição das práticas pedagógicas para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Prática essa que fora levada nos projetos aplicados nos estágios da graduação do Curso de Normal Superior com habilitação para os Anos Iniciais, sempre incentivada por professores que me estenderam as mais ricas formas de conhecimento e fizeram com que a educação fizesse parte de mim. Ou mesmo, quando iniciei a minha trajetória profissional na educação em 2007 como professora alfabetizadora numa caracterizada Escola do Campo. Assumi, naquele momento, o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos. Nesse mesmo ano, a Rede Municipal de Ensino de Joinville estava ampliando o atendimento das crianças de seis anos nas unidades escolares de Ensino Fundamental³. No ano de 2007, ainda, eu estava cursando o mestrado em educação na linha de educação e infância na Universidade Federal de Santa Catarina, pesquisando exatamente a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos na Rede Municipal de Ensino de Joinville; entretanto, por razões adversas, infelizmente, não pude concluir.

Posso afirmar com muita convicção que foram intensos voos, seja trabalhar com as classes de alfabetização ou assumir os cargos de gestão (por um período de nove anos e onde me encontro atualmente), tanto como gestora escolar, como também na coordenação do Ensino Fundamental na Secretaria de Educação do município de Joinville. Em todas as funções pude vivenciar o quanto a responsabilidade e o comprometimento com as crianças podem direcionar as nossas ações e traçar novos caminhos.

A escrita restringe um pouco a intensidade e a importância que gostaríamos de dar a alguns fatos da nossa vida. Tudo isso foi lindo, intenso! Prova disso é o sorriso desenhado no meu rosto enquanto escrevo estas breves linhas. O quanto de tudo isso eu levo no meu

³ Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

coração. Em 2013, eu recebi o convite para assumir a gestão de uma escola do campo e novamente fui invadida pelo mesmo turbilhão de sentimentos. Foi um momento que vivi em partes a minha fragilidade e dessa fragilidade tive que montar uma fortaleza.

Há poucos meses tinha me realizado como mãe, como eu desejei isso! Já sabia o quanto me completaria e verdadeiramente me fazia mais humana. Tudo era mais colorido, o rosto e as risadas das crianças tinham um sentido mais profundo. É como se eu pudesse traduzir o que de fato elas queriam me mostrar. O voo de ser mãe me mostrou que o bater das asas não tem um ritmo estável e que o amor compunha o plano de voo.

Busquei no amor, nos estudos e na pesquisa a força para assumir a gestão da escola. A gestão me ensinou o quanto nossas concepções e convicções fazem com que criemos paredes da escola dentro de cada um de nós, e o quanto elas precisam ser ressignificadas. Naquele momento, desenvolvendo um processo formativo com todos os professores, compreendemos que não existe um padrão de escola. Grande ou pequena, com muitas ou poucas crianças, urbana ou do campo, nada disso importa quando se compreende que a aprendizagem se dá pela experiência. O fundamental é a importância em reconhecer as diferenças de cada comunidade e que acima de tudo, o contexto em que ela está inserida pode ser um caminho significativo para aprendizagem.

Nessa concepção, aumentamos o número de matrículas e a participação da comunidade escolar foi unânime para todas as ações da escola. Foram quatro anos de muita aprendizagem, de uma formação continuada coletiva em busca de transformar a escola em uma carinhosa e reconhecida Escola Quintal. Acredito que quando olhamos e analisamos todo o processo, podemos afirmar que estávamos no caminho, que a aprendizagem significativa fazia parte do cotidiano e das intencionalidades pedagógicas, ou seja, havia sim total aplicação da aprendizagem no cotidiano da escola. Essa experiência de um voo coletivo foi nacionalmente reconhecida por um prêmio em gestão da aprendizagem, possibilitando brindar todo esse processo.

Quando tudo parecia tranquilo e seguro nesse voo, em 2007 fui desafiada para assumir um outro cargo. Se por hora, minhas preocupações e planejamentos estavam marcados por uma única unidade escolar, nesse momento, assumindo a coordenação pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Joinville, tinha o compromisso de conhecer 84 unidades, aproximadamente 40 mil estudantes. Fácil? Nunca foi! Poderia aqui escrever muitas páginas sobre os complexos aspectos que compõem uma Secretaria de Educação, um deles, a maior rede municipal do estado de Santa Catarina.

Hoje, quando fecho os olhos, o que ficou no meu coração foi a escuta e o respeito no acolhimento das pessoas. Uma escuta ética, respeitosa e livre de qualquer preconceito, capaz de trazer para o diálogo o que as pessoas não esperam. Não é uma questão de surpreender, mas sim de tocar com a palavra a ponto de que quando você fala algo a pessoa sinta como um bálsamo para acalmar a sua dor. Não é processo de cura, mas sim de colocar à disposição de quem está ali o estender da mão. Seria isso novamente cuidar? Ainda não saberia dizer com exatidão.

Foram quatro longos e intensos anos de muito aprendizado na coordenação pedagógica da Rede Municipal de Joinville. Acredito que tenha sido ali que minhas asas ganharam mais força, principalmente para voar contraventos de grandes tempestades. A elaboração do Currículo para o Território de Santa Catarina foi um voo e tanto. Sentimos na pele as disputas e polêmicas em torno da elaboração de um currículo. Foram discussões de aproximações com os sujeitos, assim como o contrário foi verdadeiro. Concepções e teorias marcavam o céu conduzindo para este ou aquele espaço. Porém, disso tudo, o que levo comigo, além de toda aprendizagem, é o prazer de conhecer pessoas que se tornaram uma referência na educação, entre elas, em especial, minha orientadora do mestrado Professora Doutora Rita Buzzi Rausch.

Lideramos grupos de voos sobre as mais adversas situações. Se para alguns compreender a prática pedagógica da rede municipal era um grande desafio, posso afirmar com muita convicção que no momento em que tivemos que nos afastar da escola por conta da pandemia, foi algo que até hoje me faz suspirar fundo e balançar a cabeça... não há palavras para traduzir tudo o que foi vivido. Foi nos tirado o lugar e a forma que acreditamos fazer a educação. Nesse contexto, a Gerência de Ensino esteve unida e muito próxima da preocupação com a aprendizagem, como não podia ser diferente.

Na maioria das vezes, não tínhamos as respostas que as pessoas esperavam de nós. As perdas estavam tão próximas. Todos os medos se colocaram à nossa frente. Entretanto, a força nos fez conduzir um processo que novamente colocou todo o histórico da rede à prova. Pode-se, sim, questionar e criticar o que foi feito, porém, a força de todos os profissionais da educação nos levou a conduzir o processo da melhor e possível maneira diante do contexto que tínhamos naquele momento de isolamento social e distanciamento das crianças das unidades escolares.

Com certeza, nenhum de nós terminou o ano da mesma maneira. As ações ressoam ecos na identidade profissional de cada um, sem dúvida. Mas não podemos perder de vista

que viver é seguir em frente, aproveitar cada momento, cada oportunidade e cada necessidade. Assim, no final de 2020, aprovada no processo de seleção do mestrado minha escolha foi voltar para a escola. Diante do que vivi, a escola é no meu mundo, o lugar em que melhor posso desempenhar meu trabalho. Muito feliz, recebo em janeiro de 2021 o presente de assumir a gestão da Escola Municipal Doutor Hans Dieter Schmidt. Ao mesmo tempo em que retorno para a escola, ingresso no mestrado na Univille – Universidade da Região de Joinville – para aprofundar meus estudos sobre a formação de professores alfabetizadores e sua implicação na aprendizagem das crianças.

Em vários momentos, observo o lugar que hoje estou e me pergunto constantemente: O que move a comunidade em que estou inserida? O que as famílias esperam da escola? Fecho os olhos e sinto a energia que ali está inserida. Então, como captar isso tudo para aprendizagem? Como traduzir o contexto escolar no cotidiano da aprendizagem, potencializando o que cada criança traz na sua história?

Penso que, nesse incessante voo, o que me move são as perguntas, fazer perguntas me sustenta firme até aqui nesses últimos quinze anos. Tudo o que foi descrito nessas breves linhas aqui, aconteceu tão rapidamente, foi tão lindo e fascinante que nem eu mesma, muitas vezes, me dei conta de como tudo aconteceu. Só consigo observar, com paz e serenidade, a passagem do tempo e a minha trajetória, no entendimento que o essencial não é a mudança em si, mas a descoberta do amor que se coloca em cada aprendizagem das experiências vividas, porque sem tudo isso minha vida estaria vazia.

Primeiros olhares para os
traçados do céu, prelúdio
do Bate das asas.



1 PRIMEIROS OLHARES PARA OS TRAÇADOS DO CÉU, PRELÚDIO DO BATER DAS ASAS

Eu queria crescer pra passarinho [...] (BARROS, 1996, p.30).

A trajetória percorrida até aqui, pela pesquisadora, instigou questionamentos que a fizeram buscar outros espaços, planos de voo e pares que compactuaram em estudar e compartilhar experiências dos seus processos de aprendizagem e das crianças. Justificamos a escolha da analogia do voo pela busca constante da fluidez e da essência em conhecer e compreender o que lhe é apresentado. Ao trazer como epígrafe “*crescer pra passarinho*”, queremos traduzir para a liberdade do indizível, que possibilita o inesperado e a flexibilidade possível para a metodologia de pesquisa adotada. É um olhar sensível que aninha os professores e suas trajetórias, que reconhece como tesouro as aprendizagens possibilitadas pelas práticas pedagógicas, ilustradas aqui no bater das asas de um voo coletivo.

Assim, no bater das asas de um grande grupo de voo, esta pesquisa busca compreender as implicações à formação continuada de professores alfabetizadores e à aprendizagem das crianças após isolamento social causado pela Covid-19, mediante a rigorosa aplicação do método. Para a pesquisa, realizamos uma comunidade de prática numa escola da Rede Municipal de Ensino de Joinville, o que possibilitou trazer para o contexto escolar um processo formativo colaborativo, gerando implicações na aprendizagem tanto dos professores quanto das crianças.

Dentre as razões que levaram a pesquisadora a olhar para o processo de alfabetização a partir da formação continuada de professores destacam-se três: a primeira refere-se à experiência de ter vivido todas as dificuldades e desafios que a colocaram de frente para a complexidade da formação do professor e os desafios do exercício docente principalmente no processo de alfabetização: a segunda razão refere-se à experiência profissional como professora, tanto no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, bem como nas turmas de 4 e 5 anos da Educação Infantil que a instigaram a conhecer qual a contribuição dos estudos sobre a criança e a infância na formação dos professores em alfabetização em contexto de letramento; e, finalmente, a entrada no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UNIVILLE, Linha de Pesquisa Trabalho e Formação Docente, que proporcionou participar dos estudos, debates e discussões realizados tanto no interior das disciplinas cursadas como, particularmente, no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho e Formação Docente –

GETRAFOR⁴.

As lacunas de aprendizagem apresentadas na escola escolhida como espaço de pesquisa fazem parte, na sua maioria, de discussões e pesquisas que vêm apontando para as causas da frágil trajetória da formação de professores alfabetizadores no Brasil, que traz, obviamente, uma grande preocupação para o momento em que estamos vivendo. A suspensão das aulas presenciais, em março de 2020, fez com que a educação brasileira sofresse sérias consequências e inúmeros desafios, frente à pandemia da COVID-19 que assombra o cenário mundial desde 2020. O enfrentamento de diferentes e marcantes dificuldades em relação ao acesso, permanência nas escolas e principalmente no cumprimento do direito à aprendizagem provocam dúvidas e questionamentos em relação à qualidade da aprendizagem dos estudantes principalmente das redes de ensino público no Brasil.

Nas últimas décadas, as possíveis causas da frágil trajetória da formação de professores e da alfabetização⁵ vêm sendo amplamente discutidas, como as consequências de políticas públicas ineficazes na aprendizagem pela forma com que estão sendo elaboradas e implementadas no Brasil. São inúmeras as pesquisas (BARRETO, 2017; MENDONÇA, 2017; FONSECA, 2017; SANTOS, 2017; ÁVILA, 2018; CRUZ, 2018) relacionadas ao tema e, principalmente, analisando os dados de qualidade na educação, que demonstram as lacunas existentes para seu êxito no que diz respeito à alfabetização e ao letramento⁶.

4 GETRAFOR: Esse grupo de pesquisa tem por objetivo realizar investigações voltadas para o trabalho e a formação docente nas várias instâncias de sua realização, sob um ponto de vista multideterminado que considere questões históricas, políticas e culturais. Desenvolve pesquisas com financiamentos institucionais (da própria UNIVILLE) e de órgãos de fomento (CNPq, CAPES e FAPESC). É um espaço coletivo de formação e constituição identitária de pesquisadores no que tange aos aspectos metodológicos e teóricos.

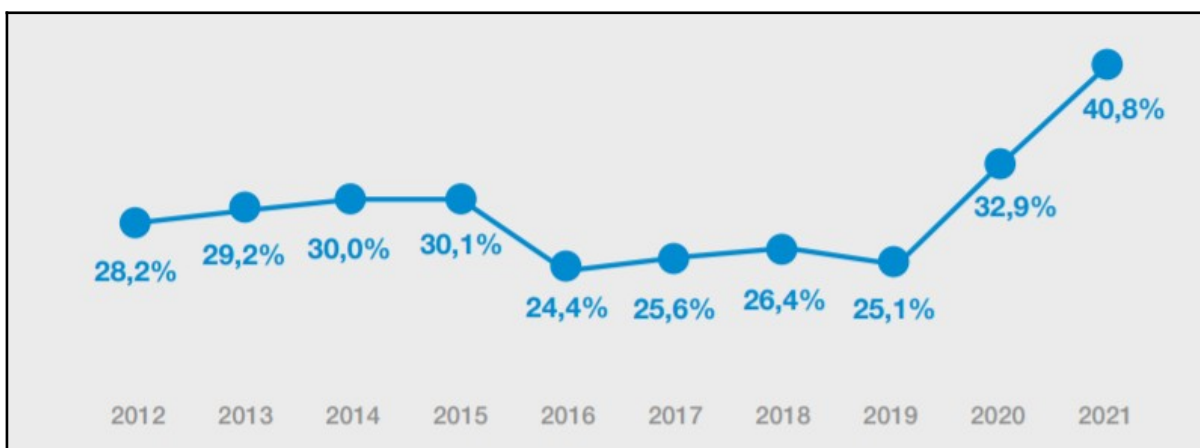
5 Entende-se por alfabetização em seu sentido próprio o uso da palavra para referência exclusivamente à aquisição da tecnologia da escrita; a restrição aqui feita se justifica porque a palavra vem sendo frequentemente utilizada, em sentido ampliado, em geral, seguida pelo adjetivo caracterizador, para referir-se à aquisição de tecnologias de outras naturezas: Alfabetização numérica, alfabetização digital, alfabetização científica, alfabetização musical etc. (SOARES, 2004).

6 Antes do surgimento da palavra letramento, e ainda hoje, usava-se e usa-se apenas a palavra alfabetização para referir-se à inserção do indivíduo no mundo da escrita, tornando-se sempre necessário, neste caso, explicar que por “alfabetização” não se estava/está entendendo apenas a aquisição da tecnologia escrita, mas, mais amplamente, a formação do cidadão leitor e escritor. O uso da palavra letramento vem distinguir os dois processos, por um lado garantindo a especificidade do processo de aquisição da tecnologia escrita, por outro lado, atribuindo não só a especificidade, mas também a visibilidade ao processo de desenvolvimento de habilidades e atitudes de uso dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita. Para programas de inserção de indivíduos no mundo da escrita, essa distinção é útil, sobretudo em países em que praticamente já não existem analfabetos, a distinção parece tornar-se desnecessária: na literatura inglesa, uma única palavra, *literacy*, designa o processo de inserção no mundo da escrita, referindo-se tanto à aquisição da tecnologia quanto ao seu uso competente nas práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2004, p. 90-91).

Assim, diante de um cenário preocupante, a pandemia e consequentemente o isolamento social, trouxeram para a história da educação brasileira uma realidade distante e inimaginável na rotina escolar. A suspensão das aulas presenciais impôs não só uma nova ação de atendimento, como também o reconhecimento de que a falta da rotina escolar e a falta do professor podem resultar na não aprendizagem e desenvolvimento das crianças, nesse caso em específico, na alfabetização.

Dessa forma, a escolha deste objeto de pesquisa mostra a sua importância, principalmente quando os dados mais recentes sobre alfabetização são divulgados, enfatizando e legitimando cada vez mais os efeitos que a pandemia e o isolamento social trouxeram para a alfabetização da Educação pública brasileira desde 2020. Esses efeitos podem ser visualizados conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 1-Percentual de crianças de 6 e 7 anos que não sabem ler e escrever no Brasil de 2012 a 2021



Fonte: Todos Pela Educação (2022).

O gráfico 1 ilustra o indicador, desde 2012, do percentual de crianças de 6 e 7 anos que, segundo seus responsáveis, não sabem ler e escrever. Ao analisar o gráfico, podemos perceber que entre 2012 e 2015 há uma crescente de 1,9% no percentual de crianças que não sabem ler e escrever. O gráfico ilustra no ano de 2015 para 2016 uma queda de 5,7%, entretanto, voltando a subir em 2016 a 2018 em 2%. Ressaltamos o aumento registrado a partir de 2019 a 2021 que foi de 15,7%. É perceptível e preocupante o aumento nessa taxa neste período, chegando aos maiores valores nos 10 anos de acompanhamento do indicador ao

apresentar 40,8%. Estamos falando, ao todo, de 2,4 milhões de crianças brasileiras⁷ que não estão alfabetizadas na faixa etária de seis e sete anos nesse período.

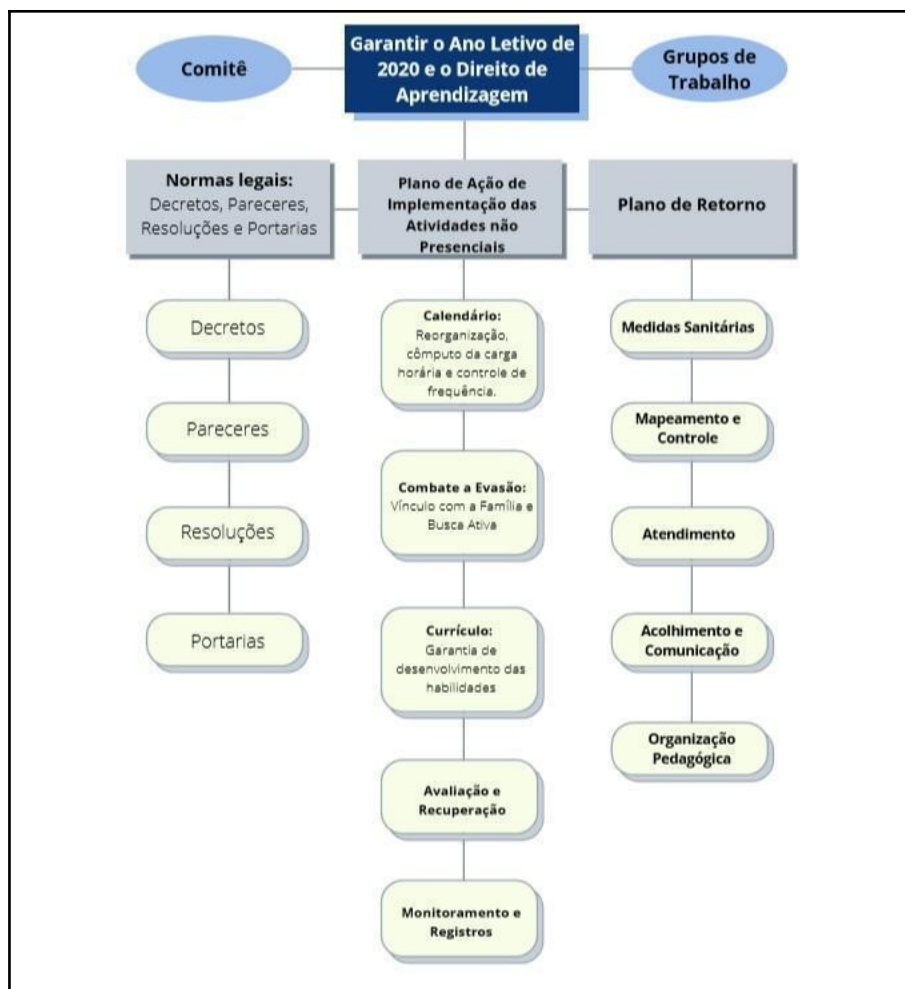
Todo processo conduzido durante o distanciamento social e retorno fracionado para o presencial em regime híbrido foi fundamentado por portarias, pareceres e resoluções a nível nacional e regional. Inúmeras foram as estratégias elaboradas e desenvolvidas para que no ano de 2020 pudéssemos levar a escola para dentro das casas dos estudantes, dando “continuidade” às atividades escolares e à promoção da aprendizagem. A Rede Municipal de Ensino de Joinville teve a suspensão das atividades escolares presenciais⁸ do dia 19 de março de 2020, regulamentada no calendário escolar com a antecipação do recesso de julho, retornando com as suas atividades no dia 03 de abril organizadas⁹ para atendimento não presencial. Esse atendimento levou para a rede a elaboração de ações de planejamentos pedagógicos e atividades escolares não presenciais semanais (nomeados de módulos), nas quais pudesse ser cumprida a carga horária semanal de cada etapa/ano/série. As ações podem ser visualizadas na figura abaixo:

7 A nota técnica “Impactos da pandemia na alfabetização de crianças”, divulgada pela organização, declara que “a situação é preocupante em diversas dimensões”. O documento ainda aponta que o aumento expressivo no número de crianças não-alfabetizadas no país tem impacto mais grave entre alunos negros e pobres. “As informações reportadas pelos respondentes da pesquisa do IBGE [...] corroboram o que têm mostrado as avaliações de aprendizagem que Estados e Municípios vêm aplicando em seus estudantes”, afirma um trecho da nota técnica.

8 PORTARIA INTERMINISTERIAL Nº 5 DE 17/03/2020 – Dispõe sobre a compulsoriedade das medidas de enfrentamento da emergência de saúde pública prevista na Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020. DECRETO Nº 37.576 DE 17/03/2020 – Dispõe sobre as medidas de prevenção e combate ao contágio pelo coronavírus COVID-19) nos órgãos e entidades da Administração Pública Municipal Direta e Indireta e estabelece outras providências.

9 RESOLUÇÃO 844/CME/2020 – Dispõe sobre o regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema Municipal de Educação do Município de Joinville, SC, para fins de cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, como medida de prevenção e combate ao contágio do Coronavírus (COVID-19).

Figura 1 – Organograma das ações realizadas durante o período de atividades escolares não presenciais e o plano de retorno das atividades presenciais na Secretaria Municipal de Joinville



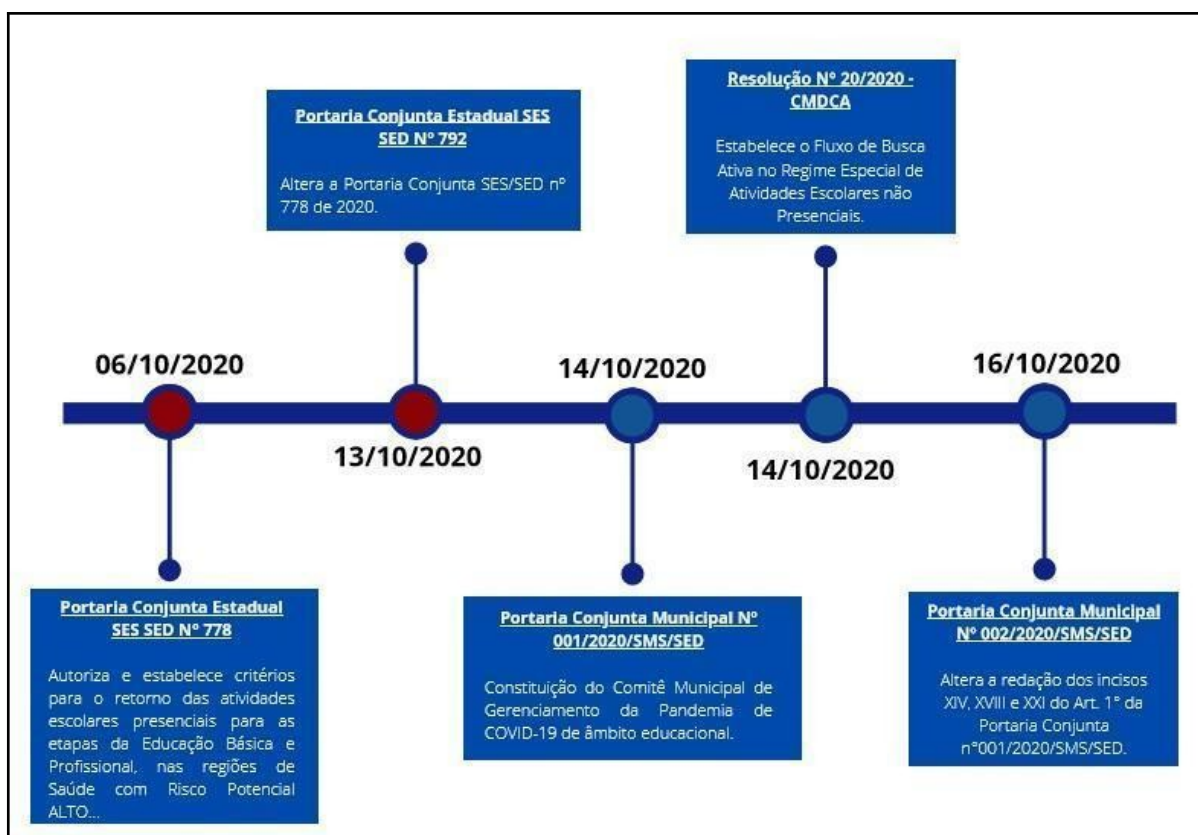
Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Joinville, 2020.

O organograma acima ilustra as ações realizadas durante o período de atividades escolares não presenciais e o plano de retorno das atividades presenciais. O organograma apresenta os grupos de trabalhos constituídos para tomadas de decisões em relação às ações que deveriam ser executadas nas escolas. Além disso, evidencia todo aparato de legislações que respaldou as decisões dos grupos de trabalhos e o impacto esperado nos elementos que compõem a prática pedagógica. O desafio estabelecido foi conseguir com que as atividades chegassem aos estudantes. Isso porque, um dos principais dilemas encontrados foi manter a participação dos estudantes nas atividades não presenciais, com a entrega das atividades escolares por meio físico (na escola), virtual (Google Sala de Aula) e rádio (programação semanal), tudo que pudesse possibilitar aos estudantes o acesso e aos professores evidências

para uma avaliação formativa.

Essa ação se estendeu durante boa parte do período letivo de 2020, porém, a partir do mês de setembro, de acordo com os marcos regulatórios, foram colocadas em prática as medidas de comunicação e sanitárias específicas para o retorno das atividades presenciais. Os marcos regulatórios desse período podem ser visualizados no recorte da linha de tempo abaixo:

Figura 2 – Linha de tempo dos marcos regulatórios



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Joinville, 2020.

Conforme os próprios documentos ilustrados na linha de tempo acima, há uma regulação para um progressivo retorno das atividades presenciais. Para tanto, foi fundamental a organização das unidades escolares para a capacidade de atendimento estabelecida por turma de 30%. As atividades presenciais, a partir desse momento, foram organizadas em regime híbrido¹⁰ para aqueles que optariam pelo retorno e no regime remoto para as crianças cujos pais não autorizaram retorno presencial na escola. A seguir apresentaremos um exemplo

¹⁰ O regime híbrido é a modalidade que combina aulas presenciais e remotas, por isso também é conhecido como semipresencial ou *blended learning*. O objetivo é usar ambas as práticas pedagógicas de maneiras diferentes, aperfeiçoando o desempenho dos estudantes de várias maneiras.

de organização para retorno híbrido de uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental I:

Figura 3 – Exemplo de organização para retorno no regime híbrido

Turma	Total de alunos matriculados	30% da turma	Total de alunos confirmados no Presencial	Organização das turmas			
				1ª semana (Mód. 20)	2ª semana (Mód. 21)	3ª semana (Mód. 22)	4ª semana (Mód. 23)
2º A	25	08	25	2º A (1) 08	2º A (2) 08	2º A (3) 08	2º A (4) 1 + 7P
2º B	25	08	19	2º B (1) 08	2º B (2) 08	2º B (3) 03 + 5P	
2º C	20	06	12	2º C (1) 06	2º C (2) 06		

Funcionamento no Sistema Híbrido de Ensino no Atendimento Presencial

2º PERÍODO A		
Semana	Presencial	Remoto
1ª semana	2º A (1)	2º A (2) - 2º A (3) e 2º A (4)
2ª semana	2º A (2)	2º A (1) - 2º A (3) e 2º A (4)
3ª semana	2º A (3)	2º A (1) - 2º A (2) e 2º A (4)
4ª semana	2º A (4)	2º A (1) - 2º A (2) e 2º A (3)

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Joinville, 2020.

A operacionalização do retorno das atividades presenciais em sistema híbrido foi o momento, inclusive, de atender presencialmente as crianças nas quais já se evidenciava a necessidade de um processo de recuperação, seja pela dificuldade de aprendizagem ou pela dificuldade de acesso e situação de vulnerabilidade. Não que este processo não estivesse contemplado no decorrer do ano letivo, mesmo porque, foi decidido que as atividades avaliativas propostas pelos professores seriam registradas por meio de notas seguindo o Regimento Único das Unidades Escolares¹¹, assim como toda recuperação de aprendizagem. Quando damos ênfase ao processo de recuperação aqui é enfatizando a importância da presença do professor, como profissional que necessita fazer opções políticas e metodológicas. Além disso, devem desempenhar um papel ativo na formação dos propósitos do seu trabalho docente. Assim,

[...] o professor é considerado o elemento primordial no processo educativo formal, é ele o dinamizador e mediador da aprendizagem. Entretanto, nem por isso atribui ao professor toda a responsabilidade da mudança educacional, mas admite que

11 Resolução 0169/2011/CME – Regimento Único das Unidades Escolares.

nenhuma mudança aconteça sem que ele assuma a responsabilidade pelo seu trabalho e o comando de sua profissionalidade. (RAUSCH, 2008, p. 39).

Considerando a importância do professor e apoiando a profissionalidade docente de acordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) e de todos os sujeitos que compõem a equipe escolar, o ano de 2020 finaliza na Rede Municipal de Ensino de Joinville com o cumprimento das horas estabelecidas por lei para o calendário escolar e a regulamentação do processo de avaliação na rede municipal¹², na qual se concluiu o processo de avaliação somativa para esse período letivo.

Contudo, o fim do período letivo trouxe preocupações emergentes e legítimas no desafio de superar as lacunas de aprendizagem que se sobressaíram (evidenciadas durante todo o ano letivo) por consequência do que foi vivido e possível de ser realizado durante esse período de atividades escolares não presenciais, principalmente nas turmas de alfabetização.

O ano de 2021 inicia na Rede Municipal de Ensino de Joinville com a organização de dois modelos de atendimento¹³: estudantes cuja família opta por participar das atividades escolares não presenciais e estudantes que as famílias autorizam voltar para o presencial em sistema “híbrido”. A organização de atendimento presencial para o regime híbrido foi de 50%, o que trouxe um fôlego maior para a organização e apresentação das propostas pedagógicas. Dessa forma, o atendimento presencial aconteceu a cada quinze dias, ou seja, retornando com o sistema híbrido a criança ficou uma semana na escola e na outra realizava as atividades em casa. O que fora denominado como ‘módulos’ hoje é reconhecido como ‘roteiros’. Os planejamentos dos professores e, por sua vez, as práticas pedagógicas foram organizadas para quinze dias.

O achatamento, porém, do tempo pedagógico que, somado às lacunas de aprendizagem resultantes do processo educativo do ano anterior, trouxe dados preocupantes para o desenvolvimento da aprendizagem, sobretudo na alfabetização. Importante ressaltar que as lacunas de aprendizagem não são resultantes apenas desse período pandêmico. Os índices estatísticos já apontavam que as taxas de insucesso escolar a partir do 3º ano crescem ao longo do Ensino Fundamental, no qual os estudantes não conseguem avançar nas habilidades

12 Resolução Nº 878 Homologa a PORTARIA No 783/2020 – SED.GAB, que regulamenta o processo de avaliação de aprendizagem na Rede Municipal Pública de Ensino de Joinville para o ano letivo de 2020 no período de pandemia e dá outras providências.

13 Portaria nº 168, de 17 de fevereiro de 2021 – Os responsáveis legais pelo estudante podem optar pela continuidade no regime de atividades não presenciais/remotas, quando a instituição/rede oferecer, mediante assinatura de termo de responsabilidade, junto à instituição de ensino na qual o estudante está matriculado.

básicas de leitura e escrita. O Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional (INAF), em 2018, apontou que 70% das pessoas que possuem os anos iniciais permanecem como Analfabetos Funcionais (SOARES, 2020).

Esta realidade afetou também uma escola da Rede Municipal de Ensino de Joinville, situada no bairro Jardim Paraíso, uma unidade escolar que atende crianças da Educação Infantil – II Período ao 4º ano do Ensino Fundamental. A escolha desta escola como campo de pesquisa se deve por ser uma das maiores unidades escolares em atendimento específico do Ensino Fundamental I, além de pertencer a uma comunidade de grande vulnerabilidade social. Outro aspecto importante foi a aproximação da pesquisadora com os dados de aprendizagem desta unidade específica na condução do processo pedagógico na Secretaria de Educação, possibilitando observar as lacunas de aprendizagem que ficam muito evidentes quando se analisam os dados de aprendizagem.

Para compor também a justificativa desta pesquisa, foi realizado um levantamento no catálogo de teses e dissertações da CAPES aprofundando, dessa forma, o estado da questão, entendido aqui como delimitação e caracterização do objeto específico de investigação e interesse do pesquisador e consequente identificação e definição das categorias centrais da abordagem teórica-metodológica (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2004).

Com o objetivo de identificar, situar e definir o objeto de investigação, foram utilizados recursos booleanos na combinação das palavras-chave: formação continuada de professores AND comunidade de prática AND professor alfabetizador OR alfabetização. A pesquisa usou como filtro teses e dissertações no recorte temporal de 2017-2021, e resultou em 48 teses e 76 dissertações. Para tanto, aprofundando a análise, foi realizada a leitura de todos os resumos. Essa ação fez com que fossem selecionados 32 trabalhos pelas aproximações, na sua maioria, pela comunidade de prática, que levou à leitura da introdução para que fossem selecionadas as pesquisas.

Com abordagens diferenciadas sobre formação docente e comunidades de prática, mas também guardando algumas aproximações entre si, foram selecionados neste levantamento 7 estudos que mais se aproximam da presente pesquisa, ilustrados no quadro 1.

Quadro 1 – Pesquisas correlatas encontradas no catálogo de teses e dissertações da Capes

AUTOR/A	NATUREZA DO ESTUDO	TÍTULO	OBJETIVO GERAL	UNIVERSIDADE
Andrade (2017)	Dissertação	Comunidades virtuais na prática e na formação continuada de professores de inglês – um estudo de caso sobre a comunidade BrELT.	Analisar o ponto de vista dos participantes sobre uma comunidade virtual composta e moderada por professores de inglês.	Universidade Federal do Rio de Janeiro.
Bortolazzo (2019)	Tese	Modos de ensinar a ler e escrever: alfabetização como prática cultural.	Investigar como as práticas docentes cotidianas se constituem em sua capacidade inventiva de produzir sentidos na tensão entre o que aos professores é destinado e o que eles realizam em sua sala de aula.	Universidade Estadual de Campinas.
Gouveia (2017)	Tese	Manifestação da Prática do Professor que Ensina matemática: aproximações com uma Comunidade de Prática.	Investigar e evidenciar os modos de manifestação da prática docente nas interações realizadas por professores de Matemática sob a perspectiva de alguns conceitos de Comunidade de Prática.	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Moreira (2020)	Dissertação	Práticas de letramento de alunos do terceiro ano do ensino fundamental I do entorno de Brasília com dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita.	Perceber as práticas de letramento dos alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental com dificuldade de aprendizagem em leitura e escrita.	Universidade Federal de Goiás.
Rosa (2017)	Tese	Desenvolvimento profissional docente: contribuições e limites de um processo formativo em um grupo colaborativo de professores de Ciências da rede pública de Juiz de Fora (MG).	Analisar as contribuições e limites da participação de professores de ciências em um processo formativo desenvolvido a partir da construção de um grupo colaborativo, visando o desenvolvimento	Universidade Federal de Juiz de Fora.

			profissional dos docentes.	
Santos (2019)	Dissertação	A formação continuada de professores dos anos iniciais da Escola do Bosque: limites e possibilidades.	Analisar as políticas de formação docente, concepções pedagógicas e metodológicas e o sistema de avaliação que orientam o PNAIC, destacando a sua contribuição na prática dos docentes da Escola Eidorfe Moreira.	Universidade Federal do Pará.
Veridiano (2019)	Dissertação	Aprendizagem móvel na formação continuada docente: um olhar sob a perspectiva dos princípios da comunidade de prática.	Identificar características de Comunidade de Prática.	Universidade Federal de Minas Gerais

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme ilustrado no Quadro 1, as pesquisas que compõem o estado da questão envolvem quatro dissertações e três teses. A área dominante é a de Educação e todas referem-se à educação básica.

A análise foi realizada também de forma mais sucinta buscando em cada um dos trabalhos as aproximações e distanciamentos em relação à presente pesquisa. Dessa forma, podemos descrever que na dissertação de Andrade (2017), houve preocupação da formação de professores, a formação continuada docente como processo de melhoria da educação e ressignificação da formação profissional de professores de inglês (público-alvo e sua atuação leva ao distanciamento). A abordagem teórica principalmente trazida por Vigotski aproxima o trabalho da presente pesquisa.

Na tese de Bortolazzo (2019), a compreensão da alfabetização como uma prática cultural apresenta como referencial teórico-metodológico os estudos da História Cultural. Buscou relatar e analisar a prática docente de uma professora alfabetizadora que é considerada representativa da comunidade da qual participa. Por meio de pesquisa de campo realizada no ano de 2016, foram reunidos materiais escolares, cenas de aulas registradas em caderno de campo e diálogos com a professora que se constituíram como fontes materiais da pesquisa, configurada como um estudo de caso (distanciando a tese da presente pesquisa). O objetivo foi investigar como as práticas docentes cotidianas se constituem em sua capacidade inventiva de produzir sentidos na tensão entre o que aos professores é destinado e o que eles realizam

em sua sala de aula. A tese entende a alfabetização como uma prática cultural, assumindo que é acessada pelas representações que norteiam os modos de relação com a sociedade e com objetos culturais ao mesmo tempo em que os sujeitos são guiados pelas singularidades em uma constante produção de sentidos marcados e situados historicamente, o que aproxima esta tese da presente dissertação.

A tese de Gouveia (2017) buscou investigar e evidenciar os modos de manifestação da prática docente nas interações realizadas por professores de Matemática sob a perspectiva de alguns conceitos de Comunidade de Prática. Para isso, desenvolveu uma pesquisa de fundamentação metodológica qualitativa, de natureza interpretativa, com análise dos dados baseada nos pressupostos da Análise de Conteúdo. Por mais que possa trazer certo distanciamento da presente pesquisa, vale ressaltar que a tese apresentou como resultado da investigação três Categorias de Análise: responsabilização e pertencimento no processo de desenvolvimento ou implementação das Políticas Públicas em Educação; formação inicial e/ou contínua na constituição da profissionalidade e profissionalização docente; e apropriação de recursos metodológicos/didáticos na constituição da profissionalidade e profissionalização docente. Estas categorias foram analisadas a partir da literatura sobre Políticas Públicas em Educação, Formação de Professores e Comunidades de Prática.

A dissertação apresentada por Moreira (2020) teve por objetivo perceber as práticas de letramento dos alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental com dificuldade de aprendizagem em leitura e escrita. Foi utilizada, para esse estudo, a pesquisa qualitativa de caráter etnográfico e usou Magda Soares (1987, 1996, 2004, 2010 e 2016) para seu referencial teórico. Ainda que se perceba um distanciamento em relação ao público de análise (3º ano), os estudos são de grande importância para a presente pesquisa, pois mostram que falta sintonia entre as ações pedagógicas e a realidade vivida pela comunidade local. As práticas trabalhadas nas escolas precisam ter significado para os sujeitos em suas vivências e práticas cotidianas.

A tese de Rosa (2017) buscou valorizar os processos colaborativos que consideram a complexidade da prática docente e as rápidas transformações que têm ocorrido em nossa sociedade, bem como as demandas pela superação do isolamento do professor. Analisou as contribuições e limites da participação de professores de Ciências em um processo formativo desenvolvido a partir da construção de um grupo colaborativo, visando o desenvolvimento profissional dos docentes. A tese insere-se em uma perspectiva qualitativa, sendo caracterizada como pesquisa-ação colaborativa. A coleta de dados ocorreu em todas as etapas

do processo, através da observação participante – que propiciou a elaboração de um diário de campo, das gravações em áudio e vídeo dos encontros do grupo, de entrevistas, grupo focal, questionário e das produções textuais dos professores. A análise dos dados foi realizada por meio da Análise de Conteúdo. Como resultado da pesquisa, pode-se afirmar que o processo formativo propiciou a reflexão crítica sobre as práticas, bem como um movimento de mudança em direção à revisão do papel do professor de transmissor para mediador do processo de aprendizagem. Há aproximação com pesquisas em educação tanto em uma perspectiva de “consumo” crítico de seus resultados, como em uma perspectiva de produção de conhecimentos, tendo em vista que os professores se constituíram, simultaneamente, como atores e autores de suas práticas, caracterizando assim o desenvolvimento profissional docente.

A dissertação de Santos (2019) teve o objetivo de analisar as políticas de formação docente, concepções pedagógicas e metodológicas e o sistema de avaliação que orientam o PNAIC, destacando a sua contribuição na prática dos docentes da Escola Bosque Eidorfe Moreira, que foi criada para ser um Centro de Referência em Educação Ambiental. A pesquisa teve caráter qualitativo e realizou-se a partir da exploração e análise de documentos oficiais sobre o Programa, com o suporte de materiais elaborados por Universidades parceiras, levantamento bibliográfico sobre a formação continuada, o trabalho e a responsabilização docente. Houve a realização da pesquisa de campo no *locus* do estudo, onde foram feitas entrevistas com os professores que atuam nessa etapa da escolarização, a fim de verificar as possíveis implicações desse Programa na prática pedagógica docente. A análise dos dados considerou que os discursos envolvem crenças, valores, aspectos geográficos e históricos em que os docentes estão inseridos, a forma de atuar e agir sobre o outro, ocorrendo através de enunciados concretos.

Por fim, a dissertação de Veridiano (2019) trata sobre as potencialidades de uso de dispositivos de tecnologia móvel, em especial o aplicativo WhatsApp, na formação continuada de professores de Língua Portuguesa, sob o viés da Aprendizagem Situada (LAVE; WENGER, 1991) concebida pela teoria de Comunidade de Prática (WENGER, 1998). A pesquisa teve como objetivos: identificar características de Comunidade de Prática e Participação Periférica Legítima durante a formação continuada via WhatsApp; buscar evidências empíricas do potencial de aplicativos móveis, em especial o WhatsApp, para a formação continuada de professores; verificar de que maneira a familiaridade com as funcionalidades dos dispositivos móveis e o aplicativo WhatsApp influencia no processo de

participação no curso. A pesquisa utilizou a observação participante e estudo de caso, foi descritiva interpretativa, tem como contexto um grupo de 45 participantes de um curso de oito semanas, ministrado via WhatsApp – Taba Móvel Redigir – para formação continuada de professores de Língua Portuguesa; o conteúdo do curso abordou o uso dos recursos do aplicativo pelo professor e reflexão sobre o uso pedagógico. Esta pesquisa traz contribuições para a área de Aprendizagem Móvel ao propor a fomentação de Comunidade de Prática em um grupo organizado no WhatsApp e reflexões do potencial deste aplicativo para aprendizagem; para a área de concepções de aprendizagem ao abordar as noções da teoria social de aprendizagem – base de Comunidade de Prática nos termos de Lave e Wenger (1991) e Wenger (1999); e para a área de formação docente continuada ao apresentar conclusões sobre a possibilidade de cursos nos formatos deste estudado no referido trabalho.

Na análise das pesquisas correlatas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, destacamos que, na sua maioria, apresentam a importância da formação de professores, inclusive (uma delas) apresenta análise das políticas de formação de professores alfabetizadores, as quais contribuem e muito para a composição desta dissertação. Nesse sentido, a presente dissertação contribui com a produção de conhecimento acerca das implicações da formação continuada de professores à aprendizagem das crianças no processo de alfabetização, partindo de uma problemática nacional e local frente ao período de pandemia. Entendemos a formação continuada de professores como elemento fundamental para reestruturação e transformação significativa em meio à situação adversa desse momento em que vivemos o isolamento social.

O afastamento das crianças da escola fez com que a aprendizagem ficasse ainda mais em evidência, como uma questão emergente, na qual ressaltamos a importância de uma proposta pedagógica, a partir de uma reflexão conjunta entre os professores, em que a escola torne-se um espaço privilegiado da formação continuada que promove a realidade partilhada (NÓVOA, 2019). Diante desse contexto, apresentamos a questão de pesquisa: quais as implicações de um processo formativo-colaborativo de professores, por meio de uma comunidade de prática, à alfabetização de crianças após isolamento social – Covid-19?

Para auxiliar na investigação da pergunta de pesquisa apresentamos como objetivo geral: Compreender quais as implicações de um processo formativo-colaborativo de professores a partir de uma comunidade de prática à alfabetização de crianças após isolamento social pela Covid-19. A pesquisa ainda conta com três objetivos específicos: conhecer o processo inicial de alfabetização das crianças e as compreensões das professoras

alfabetizadoras de uma escola da Rede Municipal de Joinville; analisar o percurso da comunidade de prática na formação prática e pedagógica das professoras alfabetizadoras; por fim, depreender ressignificações resultantes da comunidade de prática à formação das professoras e à aprendizagem das crianças.

O intuito é superar as lacunas de aprendizagem com ações pedagógicas intencionais e coletivamente refletidas e planejadas, compreendendo que alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos; portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento; ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2020).

As ações que convergem para práticas pedagógicas intencionais e coletivamente estudadas e planejadas descrevem uma *metamorfose da escola*,

[...] acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, se enriquece e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores. (NÓVOA, 2022, p. 68).

Uma ação que deverá trazer uma estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo trazendo mudanças para a prática pedagógica e, conseqüentemente, para a aprendizagem.

A pesquisa pretende trazer uma clara visualização do processo de alfabetização, desde o diagnóstico de ensino e de aprendizagem, até o resultado no final do período. Entretanto, compreendendo que o final do período letivo não fragmenta com a aprendizagem, uma vez que, consideramos o percurso formativo das crianças. Dessa forma, a pesquisa pretende também acompanhar como foi o início do período letivo após as formações e mediações realizadas no processo de ensino e aprendizagem nas classes de alfabetização.

Talvez seja esse um dos maiores diferenciais desta pesquisa em relação ao levantamento feito no banco da Capes, justamente acompanhar de forma muito próxima as implicações de uma formação continuada de professores na escola refletindo no processo de

ensino e aprendizagem, e como não dizer no desenvolvimento da identidade docente dos professores envolvidos.

A presente dissertação, como descrito anteriormente, faz uma analogia com voo, não qualquer voo, mas sim aquele coletivo que acolhe o mundo inteiro e desta forma ilumina e guia a trajetória daqueles que de certa forma forem impactados com as suas ações. Assim, a presente dissertação está organizada em cinco capítulos, que pretendem descrever as rotas de voos que foram necessárias para que pudéssemos encontrar o horizonte.

Para isso, foi necessário recorrer a autores fundamentais para toda pesquisa. Assim, no que diz respeito à Formação Continuada de Professores por meio de uma comunidade de prática, utilizamos como cenário para o estudo um caminho de pesquisa coerente e que ressalta o reconhecimento dos professores como sujeitos de conhecimento. Fazem parte do referencial teórico: Gatti (2016); Nóvoa (2008, 2019 e 2022); Rausch (2008); Imbernón (2009); Marcelo (2009); Vaillant e Marcelo (2012; 2015); Mizukami e Reali (2019); Canário (2006); Cesário; Anunciato (2018); Roldão (2007); Kosik (1976); Vásquez (2013); Contreras (2013; 2016); Cochran e Lytle (1990). Esses autores nos auxiliam na discussão dos aspectos relacionados à formação continuada de professores, conhecimento profissional docente, professores reflexivos, identidade profissional docente, experiência e práxis pedagógica.

A Alfabetização em Contexto de Letramento apresentada aqui como um subcapítulo, reconhece o percurso formativo da criança e que este inicia muito antes de a criança estar na escola. Nesse processo, o aprofundamento dos conceitos de alfabetização e letramento é feito por Soares (2017, 2018 e 2020). Ressaltamos a importância do entendimento dos dois contextos pelos professores para um planejamento significativo a partir do conhecimento da criança. Além de descrever o processo de compreensão do sistema de escrita alfabética pela criança e a potencialidade para cidadania infantil.

Aprofundamos a Escola da Infância. Para isso, buscamos trazer quatro campos para auxiliarmos nessa compreensão: a antropologia da criança, a sociologia da infância, a psicologia da infância e a pedagogia da infância. A antropologia da criança com Cohn (2005) nos auxilia na compreensão da criança, infância como produtoras de cultura. Apresentamos Sirota (2001) no intuito de enfatizar a emergência da Sociologia da Infância. A compreensão dos conceitos de criança e infância são abordados por Tavares e Severino (2020), Sarmento (2007), Carvalho, Quinteiro e Serrão (2007). A Psicologia da Infância é representada pelo conceito de Pedologia apresentada por Vigotski pelas autoras Prestes e Tunes (2018). Na Pedagogia da Infância usamos, Kramer (1996) e Oliveira-Formosinho (2007).

DESCREVENDO O VOO DO APRENDER NA TRAJETÓRIA SINGULAR DO TEMPO: APROXIMAÇÕES ENTRE O OBJETO DE PESQUISA E A TRAJETÓRIA ACADÊMICA PROFISSIONAL DA PESQUISADORA foi intencionalmente apresentado antes mesmo da introdução e descreve as aproximações entre o objeto de pesquisa e a trajetória acadêmica profissional da pesquisadora, as relações estabelecidas também com as crianças da função profissional na saúde e na educação. Descreve as funções exercidas na educação e o quanto isso influenciou na pesquisa realizada com foco na formação de professores alfabetizadores.

PRIMEIROS OLHARES PARA OS TRAÇADOS DO CEÚ, PRELÚDIO DO BATER DAS ASAS apresenta o contexto vivido durante o período que foi realizada a pesquisa, assim como, o problema de pesquisa e os objetivos propostos. Descreve a justificativa e relevância do tema com dados disponíveis sobre a alfabetização, as aproximações e distanciamentos nas pesquisas correlatas.

CONJUGANDO O VERBO ANINHAR: CAMINHOS METODOLÓGICOS, descreve detalhadamente todas as escolhas metodológicas acerca de uma pesquisa qualitativa, contemplando uma pesquisa-ação que utiliza como instrumento de coleta de dados a comunidade de prática. Assentada nos pressupostos de uma abordagem do materialismo histórico-dialético, na qual demarcamos o conhecimento e a totalidade e dinâmica da linguagem, realizamos análise de conteúdo para tratamento dos dados. Numa estreita relação com o outro que ressaltamos a importância do outro e do coletivo no processo formativo.

Em seguida, nas ***LINHAS VISÍVEIS DO MAPA DE VOO, GANHANDO ASAS***, apresentamos todo referencial teórico abordado na presente pesquisa. Está subdividido em três subcapítulos: Formação Continuada de Professores; Alfabetização em Contexto de Letramento; e Escola da Infância.

O quarto capítulo, intitulado como: ***PRONTAS PARA O “BALÉ NO AR”***, inicia nosso voo como grupo e está organizado em três subcapítulos: Ensaios do voo, educar e educar-se no chão da escola; O sincronismo do movimento das asas: impulso à aprendizagem das crianças por meio da comunidade de prática; Ponto de chegada: no chão e no céu da escola. Os dois primeiros subcapítulos, além de apresentarem a espécie de pássaro que nos define e suas lindas performances de voo, apresenta os diagnósticos referentes às crianças e aos professores sobre a alfabetização, dos dados de pesquisa e análise da pesquisa em si. *Experiências de voo* descrevem de forma minuciosa esse processo de formação de professores e seu impacto direto à aprendizagem das crianças. O capítulo é composto também por um

subcapítulo que descreve o processo e as ações realizadas pela comunidade de prática.

No último capítulo, ***DESVENDANDO AS (IN) COMPLETUDES A PARTIR DO VOO DE PESQUISA: CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE OS ESTUDOS E EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS***, apresentamos as considerações finais e todas as implicações desse processo formativo para as professoras alfabetizadoras e para aprendizagem das crianças. Para isso, foi realizada uma pesquisa semiestruturada com as professoras participantes e pelas respostas, utilizando a análise de conteúdo, elencamos categorias que destacam as implicações para as professoras alfabetizadoras.

Conjugando o verbo
Aninhar:
Caminhos metodológicos?



2 CONJUGANDO O VERBO ANINHAR: CAMINHOS METODOLÓGICOS

Sou construtor menor. Os raminhos com que arrumo as escoras do meu ninho são mais firmes do que as paredes dos grandes prédios do mundo. Ai, ai!
(BARROS, 2010, p.78).

A conjugação do verbo aninhar foi delicadamente entrelaçada pelas mais lindas experiências e aprendizagens trazidas por todos os sujeitos desta pesquisa. Numa estreita relação com o outro, tivemos presente em nosso cotidiano a generosidade do compartilhamento: dos saberes, das práticas pedagógicas traduzidas nos planejamentos, na didática, nas falas, nos olhares, nos sentimentos... uma suave melodia traduzida nos mais poderosos elementos que poderiam compor um ninho. É isso mesmo, poderosos elementos! Entretanto, o sentido de poder aqui não está em hipótese alguma relacionada à rigidez ou à falta de maleabilidade. Muito pelo contrário, o que tornou esse ninho poderoso foi justamente a flexibilidade e a sensibilidade em acolher, pôr no ninho e acomodar(-se) confortavelmente em algum lugar; abrigar(-se), acolher(-se).

Nessa perspectiva, com esses poderosos elementos, a presente pesquisa adotou a abordagem do materialismo histórico – dialético, na qual são demarcados os sentidos de dialética, conhecimento e totalidade. No intuito de trazer para a pesquisa o movimento de entendimento em que se viveu em virtude de uma pandemia e o isolamento social. Para isso faz-se necessário trazer para este contexto a compreensão de dialética.

A dialética trata da coisa em si, ou seja, do fenômeno enquanto tal existente no mundo Fenomênico, seja ele físico ou simbólico, não palpável. Acessível pela via da experiência e da experimentação, ou seja, não tangível pelo acesso humano. Por exemplo, os fenômenos simbólicos, as crenças, os mitos, esses não são fenômenos tangíveis à experiência humana, mas são a coisa em si. Mas a coisa em si não se manifesta imediatamente ao homem. O fenômeno não se manifesta em sua totalidade sem uma mediação intelectual do pesquisador para chegar à sua compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço, e sim empenho do pesquisador (KOSIK, 1976).

O fenômeno não se dá a conhecer de forma espontânea. Para conhecê-lo é necessário um *detour*, uma palavra em francês para ‘desvio’. É preciso um certo contorno, para que se descubra e se conheça a essência do fenômeno. Por esse motivo, o pensamento dialético distingue representação e conceito. A representação é entendida como a realidade que se apresenta, é a experiência humana em si. A essa realidade empírica e o conceito é a essência do fenômeno que queremos conhecer. Com isso, não pretendemos apenas distinguir as duas

formas de conhecimento da realidade. Não é isso, mas especialmente e sobretudo, duas qualidades da práxis humana, ou seja, dois modos, dois termos.

Da reflexão e da prática humana em relação à realidade que queremos conhecer. A primeira definição de concreticidade, ou melhor, de pseudoconcreticidade, ou seja, a falsa concreticidade. O complexo dos fenômenos que povoaram o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, ou seja, a vida como ela é, como se passa diante dos nossos olhos sem uma mediação, sem o raciocínio, sem o esforço, sem o *detour* do pesquisador, do analista, do teórico em conhecer a realidade.

É necessário que não haja aqui uma ação imediata de entendimento do homem, pelo contrário, o que se espera é que o homem dotado das suas capacidades esteja preocupado com a formação da sua consciência crítica. Dessa forma, tratamos da realidade como um aspecto que exige ser analisado e compreendido teoricamente. Para que haja uma legítima compreensão das coisas e da realidade, não podemos deixar levar a uma práxis utilitária e imediata e o senso comum a ela correspondente, pois assim, não será possível proporcionar a compreensão das coisas e da realidade. Para que seja possível uma compreensão dialética, uma compreensão das coisas e da realidade que nos faça desvendar para além da sua estrutura, é necessário análise e compreensão daquilo que está na aparência e essência em um movimento contínuo de pesquisa, que decompõe o todo em partes para uma melhor visualização. Assim,

O conhecimento é que é a própria dialética em uma das suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo. O “conceito” e a “abstração”, em uma concepção dialética, têm o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa. O conhecimento se realiza como separação do fenômeno e essência, do que é secundário e do que é essencial, já que só através dessa separação se pode mostrar a sua coerência interna, e com isso, o caráter específico da coisa. (KOSIK, 1976, p. 18).

Para adquirir o conhecimento sobre a “coisa em si”, é preciso que o homem conheça a realidade e isso vai além da contemplação. O homem só conhece a realidade a partir do momento que cria a realidade humana e se comporta como ser prático e assim vê mais do que aquilo que percebeu imediatamente. O processo de apropriação do conhecimento se dá no sentido objetivo (está posto, reproduzido historicamente) e no sentido subjetivo (está em indagar). Assim, o conhecimento que representa um dos modos de apropriação do mundo pelo homem se dá pelos sentidos (objetivo e subjetivo) como elementos constitutivos de cada modo humano de apropriação do mundo pelo homem. Esses sentidos que propiciam ao

homem descobrir e conhecer a realidade são produtos histórico-sociais.

Elementos como regularidade, imediatismo e evidência penetram na consciência dos indivíduos e agentes, ou seja, imediatamente e provisoriamente, conhecemos do mundo aquilo que está acessível e que podemos conhecer apenas sem uma mediação do intelecto, assumindo um aspecto independente e natural. Por isso que naturalizamos, por isso que não problematizamos cada ato, cada gesto, cada movimento humano, simplesmente agimos e vivemos. Não nos questionamos e analisamos todas as ações, “sem pensar” nos processos sociais que fazem as mediações para que tudo aquilo se dê como de fato se dá. Tudo isso constitui o mundo da pseudoconcreticidade que nada mais é do que a realidade imediata do mundo acessível, do que sabemos apenas superficial e provisoriamente, por meio do senso comum.

Essa ação naturalizada determina a pseudoconcreticidade. O mundo da pseudoconcreticidade é um claro escuro de verdade, é o duplo sentido do fenômeno. No mundo da pseudoconcreticidade, o aspecto fenomênico da coisa em que a coisa se manifesta e se esconde é considerado como a essência mesma e a diferença entre o fenômeno e a essência desaparece por completo. Por conseguinte, a diferença que separa fenômeno e essência equivale à diferença entre irrealidade e realidade ou entre duas ordens diversas de realidade. Ora, a essência será então mais real do que o fenômeno? Na realidade, é a unidade do fenômeno e da essência, por isso a essência pode ser tão irreal quanto o fenômeno e o fenômeno tanto quanto a essência. No caso em que se apresentem isolados e em tal isolamento, sejam considerados como a única ou autêntica realidade. Fica posto, então, que desprezar a relação à distância entre essência e fenômeno, suas implicações recíprocas e necessárias é a captura da compreensão da realidade. É a desistência de compreender o mundo como ele se apresenta, é intervir e questionar sobre os fatos.

O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só pode retratar o fenômeno de modo inadequado, parcial ou apenas sob certos ângulos e aspectos, o fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. Assim, ao propor a análise da realidade o objeto volta a ele em outro patamar. O que pode ser chamado de ascensão do abstrato para o concreto,

[...] não é uma passagem de um plano (sensível) para outro plano (racional); é um movimento do pensamento para o pensamento. Para que o pensamento possa progredir do abstrato ao concreto, tem de mover-se no seu próprio elemento, isto é, no plano abstrato, que é a negação da imediaticidade, da evidência e da concreticidade sensível. A ascensão do abstrato ao concreto é um movimento pelo qual todo início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade. (KOSIK, 1976, p. 36).

Para o alcance desse processo de pensamento, Marx evidenciava o método de investigação do método da exposição. Para os pesquisadores é muito claro que o método de investigação está relacionado ao conhecimento sobre qualquer coisa já conhecida; entretanto, não se pode reduzir o método de exposição a uma forma de apresentação. Este se configura como um dos passos mais importantes de uma investigação, pois é o momento da transformação necessária do abstrato em concreto. São métodos que dialogam e se completam para que se chegue à transformação necessária, é importante ressaltar que o método de investigação compreende três graus:

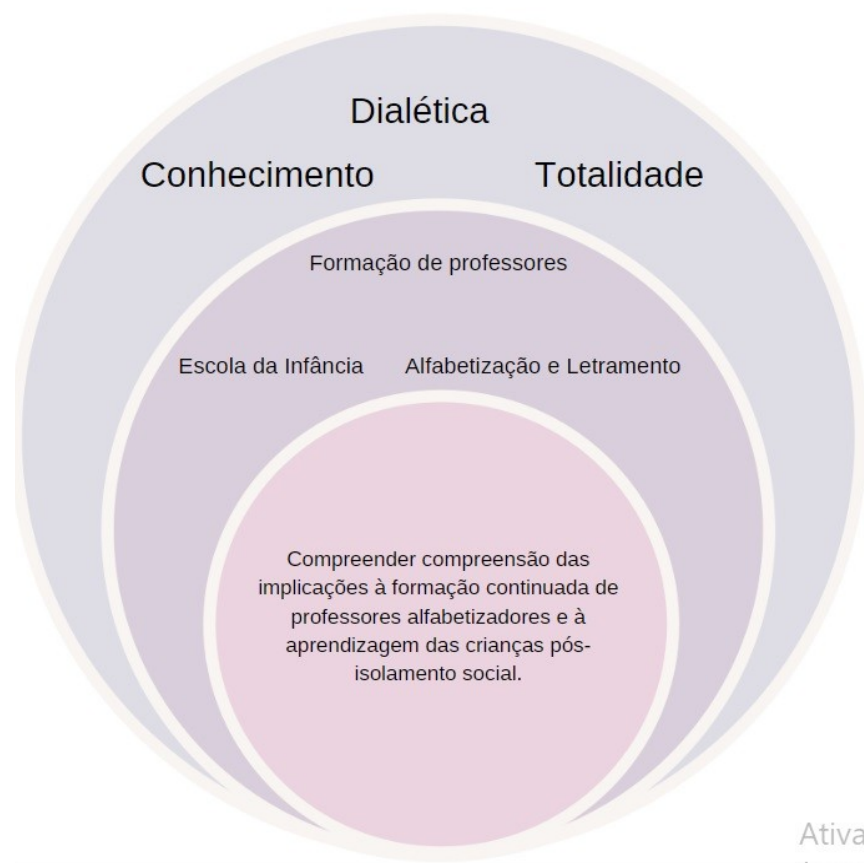
1. Minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material, nele incluídos todos os detalhes históricos aplicáveis, disponíveis;
2. Análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material;
3. Investigação da coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de pensamento.

Sem o pleno domínio de tal método de investigação, qualquer dialética não passa de especulação vazia. (KOSIK, 1976, p.37, - grifo nosso).

Assim, a dialética materialista em hipótese alguma pode ser configurada como método da redução. É sim o método da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática e objetiva do homem histórico, na busca pela compreensão dialética da totalidade, o mundo fenomênico, porém, não é algo independente absoluto. Os fenômenos se transformam em mundo fenomênico na relação com a sua essência. Dessa forma, conhecer a essência é questionar, é desvelar, é imergir e dialeticizar o fenômeno. Sem o fenômeno, sem sua manifestação e revelação, a essência seria inatingível, ou seja, sem a aparência eu não chego à essência; porém, só a aparência não é suficiente para conhecer a essência do fenômeno que essa forma. A aparência fenomênica, as propriedades objetivas dos fenômenos são condições necessárias, porém insuficientes do conhecimento da realidade. O seu fundamento oculto tem de ser descoberto somente pela essência. É dessa forma que podemos compreender que o mundo, tal como ele é, não é passível de conhecimento pelo intelecto humano, é preciso transcender, superar, negar.

Para a presente pesquisa pode-se ilustrar da seguinte forma:

Figura 4 – Processo de elaboração da compreensão dialética da totalidade na presente pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

A figura acima ilustra o processo de compreensão da realidade da presente pesquisa na perspectiva da concepção materialista histórica dialética, que concebe o real como um todo estruturado que se desenvolve e se cria. Porém, para que se possa chegar na totalidade concreta é importante atentar-se para a teoria materialista e o duplo contexto dos fatos, apresentados como contexto da realidade e contexto dos fatos. Ressaltamos que tudo é e não é a um só tempo, todos os fenômenos são dialéticos.

Nessa dialética, a essência não se dá imediatamente, ela é mediata ao fenômeno, ou seja, ela depende de uma mediação, de uma intervenção do pesquisador e, portanto, manifesta algo diferente daquilo que é, daquilo que imediatamente é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela o seu movimento aqui. Isso porque a essência não é inerte nem passiva, ela deve ser captada na sua dinâmica completa. Justamente por isso, o fenômeno revela a essência, a manifestação da essência é precisamente atividade do fenômeno. Com isso, podemos concluir que o movimento da essência produzida

dialeticamente, proporciona a dialeticidade do fenômeno.

Por fim, a totalidade é que se concretiza e esta concretização não é apenas criação no conteúdo, mas também a criação do todo é a criação da produção social do homem, é a realidade como um todo estruturado, dialético, na qual um fato qualquer pode vir a ser racionalmente compreendido. Como a essência, ao contrário dos fenômenos, não se manifesta diretamente e desde que o fundamento oculto das coisas seja descoberto mediante sua atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia é a ciência que produz o conhecimento da essência, não se detém e nem se contenta com a superficialidade do mundo aparente fenomênico. Se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam completamente inúteis. A ciência e o conhecimento são a reprodução ideal do movimento real do objeto. É a reprodução no intelecto do pesquisador com o movimento dialético do mundo.

2.1 Abordagem e tipo de pesquisa

Parafraseando com Saramago (1985, p. 233), *“a viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa”*. Esse talvez seja um dos sentidos da pesquisa, tornar-se memória e narrativa de uma prática estabelecida, neste caso específico, na unidade escolar. Para que isso fosse possível de forma significativa, a presente pesquisa teve sua abordagem qualitativa, que tem sua origem e tradição na educação marcada pelo nascimento da Antropologia, mais especificamente da Antropologia interpretativa – tal como o estudo da cultura¹⁴.

A abordagem qualitativa na educação apresenta-se de diferentes formas e em contextos diversificados para produção e análise de dados. A abordagem privilegia, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Dessa forma, cumpre-nos destacar algumas denominações:

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. (BIKLEN; BODGAN, 1991, p. 16).

Diferenciada da pesquisa quantitativa principalmente por sua abordagem, a pesquisa

14 Spradley (1979 apud Triviños, 1987, p. 121).

qualitativa, conforme Marconi e Lakatos (2010), trata de uma pesquisa que tem como premissa analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano e ainda fornecendo análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento. Assim, o que percebemos é que a ênfase da pesquisa qualitativa é nos processos e nos significados. Um leque de elementos que não podem ser reduzidos a operações variáveis.

Assim, é importante destacar que, ao escolhermos uma pesquisa qualitativa, torna-se fundamental apresentarmos o tipo de pesquisa que será adotada dentro dessa abordagem, uma vez que, essa escolha possibilita a busca e apreensão de um fenômeno com maior profundidade que auxiliará no desenvolvimento da pesquisa.

A presente pesquisa busca uma ampla e aprofundada interação entre os participantes, com foco de prioridade nos problemas apresentados e nas soluções a serem encaminhadas com uma ação concreta. A palavra de ordem é processo, na qual o objeto de investigação se apresenta por uma situação social e por problemas de diferentes naturezas que podem ser encontrados na situação.

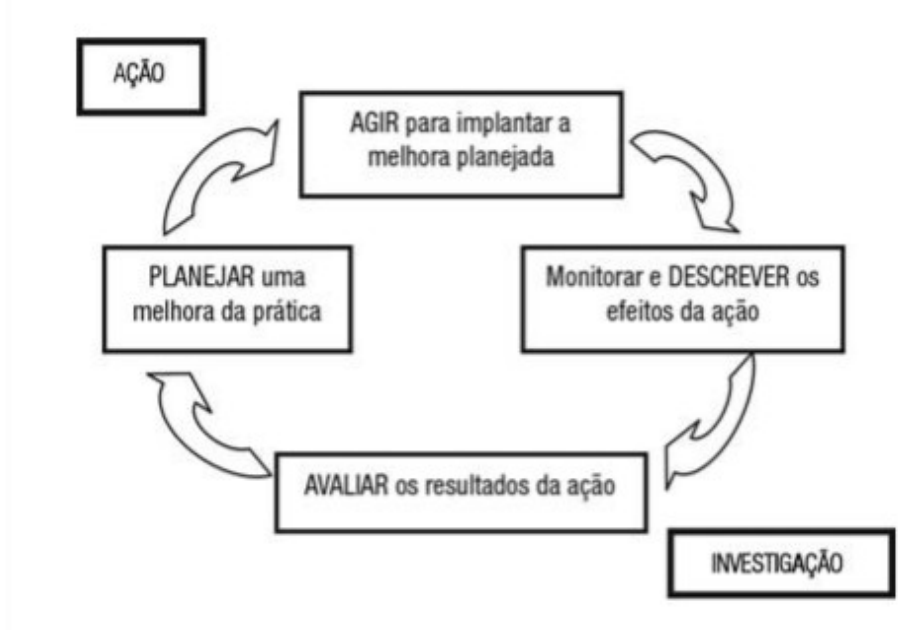
Convergindo com todas as ações apontadas anteriormente, foi utilizada a *pesquisa-ação*¹⁵ entendida como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLENT, 1986, p. 14).

A pesquisa-ação é utilizada para resolução de um problema prático, fazendo com que haja uma tomada de consciência dos agentes envolvidos na atividade investigada, gerando a produção de conhecimentos no envolvimento aprofundado de estudos relacionados ao objeto de investigação e/ou aos problemas que forem se apresentando no decorrer da pesquisa. Para que isso seja possível é importante a seguinte ilustração das ações que geram o movimento de pesquisa:

15A pesquisa – ação é um tipo de pesquisa social usada na educação, psicologia e sociologia. Teve a sua origem com os seguintes pesquisadores: psicólogo Kurt Lewin, no período da 2ª guerra. Era judeu e precisou deixar a Alemanha após quase ser levado para um campo de concentração nazista. Suas experiências o motivaram a questionar a passividade do povo judeu com relação à opressão vivida. Podemos enfatizar a pesquisa social de John Collier que vivia na Índia, pretendia com sua pesquisa melhorar as relações inter-raciais, em nível comunitário, antes da 2ª guerra.

Figura 5 – Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação ação



Fonte: Elaborado a partir de Tripp (2005).

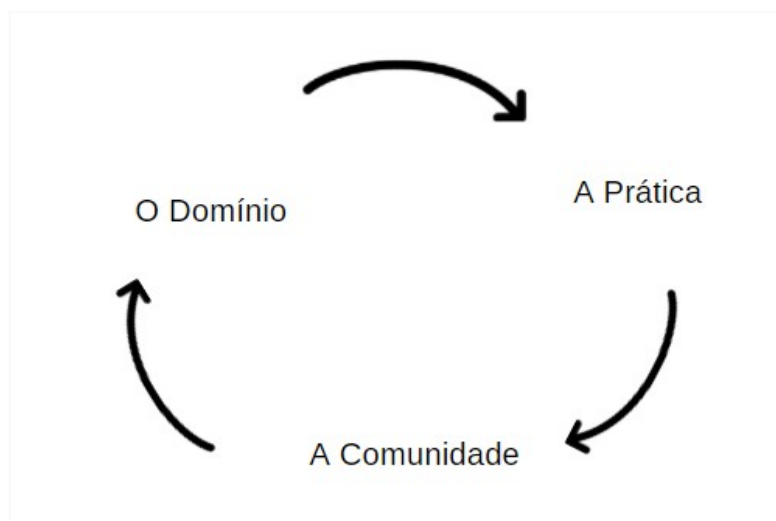
As fases ilustradas na página anterior são, na grande maioria, utilizadas, identificadas e observadas nos processos de melhora, entre eles o processo de melhora profissional. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança que impulsiona a melhora da sua prática, nos estudos dedicados no processo, conseqüentemente, aprendendo-se mais a respeito da prática e como não dizer sobre a própria investigação.

É justamente isso que se pretende com essa pesquisa, que ela supere a lacuna entre teoria e prática, e que pela escuta do conhecimento se possa amenizar os problemas encontrados no processo de alfabetização. Contudo, com o objetivo de que a prática pedagógica possa virar uma cultura, existe um processo fundamental que é a formação de professores, que se constitui a partir do reconhecimento dos diferentes saberes trazidos pelos professores e pela tomada de consciência dos agentes envolvidos na atividade investigada a partir dos instrumentos de produção de dados, rica, significativa e minuciosa nos detalhes do processo, caracterizando-se como abordagem qualitativa (BOGDAN, BIKLEN, 1994). Essa pesquisa também se inspira em uma tipologia complementar que é a pesquisa formação. Com base nisso, a pesquisa formação é definida como sendo uma metodologia que contempla a possibilidade de mudança das práticas, bem como dos sujeitos em formação. Assim, a pessoa é ao mesmo tempo objeto e sujeito da formação (NÓVOA, 2004).

Para tanto, faz-se necessário um grupo de professores que se comprometam a participar do processo de aprendizagem coletivo dentro de um espaço compartilhado. A

composição do grupo se justifica como procedimento de produção de dados – a Comunidade de Prática¹⁶, pelo fato de que sua formação dar-se-á por pessoas que se comprometem a participar do processo de aprendizagem coletivo dentro de um espaço compartilhado que é a Escola. A comunidade de prática apresenta três características cruciais ilustradas a seguir:

Figura 6 – Características da comunidade de prática



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Wenger (2001).

As três características da comunidade de prática podem ser explicadas da seguinte forma: o trabalho de negociar um domínio compartilhado é crítico para o desenvolvimento comunitário; o elemento comunitário precisa de atenção, organização e educação; por fim, qualquer comunidade com interações sustentadas desenvolverá algum tipo de prática (WENGER, 2001).

A junção entre prática, comunidade e domínio pode ser ilustrada e explicada aqui de uma forma adaptada ao que descreve Wenger, principalmente quando a apresentamos ao contexto desta pesquisa. A trajetória apresentada por todos os participantes da pesquisa e seu conhecimento, possibilita uma releitura da seguinte forma:

¹⁶ Cientistas sociais têm utilizado diferentes versões do conceito de comunidade de prática para uma grande variedade de propósitos; porém, o uso original e principal do conceito é na teoria da aprendizagem.

Figura 7 – Desenho da comunidade de prática a partir do contexto pesquisado



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do diagrama da página anterior e em concordância com Wenger (1998), ao ser membro de uma comunidade de prática, os participantes desta pesquisa tiveram a oportunidade de construir conhecimentos técnicos e desenvolver habilidades associadas às atividades realizadas em sua função. Permitiu o envolvimento significativo que o tornou responsável em interagir e se relacionar com os demais membros. Para tanto, fez-se necessário que os participantes desempenhassem um papel ativo, não constituído apenas pela ação ou pela participação, mas foi necessário produzir conhecimento, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas.

Assim, em nível de organização o quadro abaixo ilustra os encaminhamentos realizados com a quantidade de horas e os respectivos encontros para cada um desses encaminhamentos.

Quadro 2 – Organização das ações e quantidade de horas da comunidade de prática

QUANTIDADE DE HORAS E ENCONTROS REALIZADOS COM AS PROFESSORAS		
ENCAMINHAMENTOS	QUANTIDADE DE HORAS	QUANTIDADE DE ENCONTROS
FORMAÇÃO NA AULA ATIVIDADE COMUNIDADE DE PRÁTICA	50 HORAS	15 ENCONTROS
LEITURA PRÉVIA PARA DISCUSSÃO	10 HORAS	
PRÉ-CONSELHO E CONSELHO DE CLASSE	20 HORAS	
OBSERVAÇÃO DE PLANEJAMENTO, OBSERVAÇÃO DE AULA E DEVOLUTIVAS	20 HORAS	19 ENCONTROS
TOTAL DE HORAS - ENCONTROS DE FORMAÇÃO	100 HORAS	40 ENCONTROS

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os encontros realizados durante a comunidade de prática aconteceram nas aulas atividades, com sede na própria escola. Para compor o processo formativo, foram realizadas leituras complementares para análise, discussão e tomada de decisão pelo grupo. Consideramos também os momentos de pré-conselho e conselho de classe como momentos formativos, ricos nas discussões em relação à aprendizagem. Além disso, foram realizadas análise de planejamento, observações de aula e devolutas que auxiliaram no aprimoramento das práticas pedagógicas e do processo formativo.

No próximo subcapítulo, com apresentação dos procedimentos de produção de dados, apresentaremos as ações destalhadas e o momento que aconteceu dentro do período letivo.

2.2 Procedimentos de produção de dados

A presente pesquisa teve como procedimento de produção de dados: análise documental, observação na comunidade de prática, observação de planejamento e entrevista. E seguiram um cronograma, uma organização temporal conforme ilustrado no quadro abaixo:

Quadro 3 – Cronograma do processo de produção de dados

Processo de produção de dados	Data
Análise documental exploratória da aprendizagem das crianças – dados obtidos pelo histórico escolar	Primeiro trimestre de 2021
Observação da comunidade de prática	Durante todo o ano de 2021
Observação dos planejamentos das professoras	Durante todo o ano de 2021
Análise do pré-conselho e conselho de classe	Durante todo o ano de 2021
Análise final dos dados de aprendizagem das crianças do 1º e 2º anos	Primeiro trimestre de 2022
Entrevista final semiestruturada com as professoras	Primeiro trimestre de 2022
Análise da entrevista	Segundo trimestre de 2022

Fonte: Elaborado pela autora.

No que tange à análise documental, vale ressaltar que os documentos analisados são documentos que marcam legalmente o período letivo, exigidos por regimentos, portarias, pareceres, entre outros, todos aqueles que regem a educação e que marcam o final do período letivo:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 39).

Dentre esses documentos, fazem parte também aqueles que a rede municipal adota para registro, monitoramento e análise de resultados. No caso específico da Rede Municipal de Ensino de Joinville utiliza-se o EVN – Sistema Escola Via net e o Google sala de aula.

As observações das práticas pedagógicas realizadas pelas professoras alfabetizadoras foram de forma respeitosa e minuciosamente discutidas, analisadas e interpretadas na comunidade de prática, uma vez que, na pesquisa-ação, a capacidade de aprendizagem está associada à investigação. Isso porque, como protagonistas, os sujeitos da pesquisa, as ações investigadas envolvem produção de material, circulação de informação e tomada de decisão coletiva (THIOLLENT, 1947).

Destacamos a importância da coerência do planejamento das professoras a partir do que fora observado, o cuidado com a delimitação do objeto de estudo para que não haja distrações e se tenha o foco na investigação e sua configuração espaço-temporal. As discussões foram registradas por meio de gravação de áudio. Utilizamos gravação de vídeo nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula para serem utilizadas nas discussões

da comunidade de prática.

A entrevista foi realizada ao final da pesquisa e teve como objetivo levantar as principais aprendizagens e as ressignificações resultantes da comunidade de prática. A entrevista foi semiestruturada e teve um roteiro que está em anexo a essa dissertação. As respostas dadas pelas professoras foram gravadas para posterior transcrição e análise. Para tanto, destacamos a importância que,

[...] na entrevista, a relação que se cria é da interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há uma imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a razão da verdadeira entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações de maneira notável e autêntica. (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 33-34).

Em todo procedimento de coleta de dados, produção e análise cabe o compromisso ético do pesquisador no processo de produção dos dados, isso porque tange ao processo pelo qual os dados foram produzidos para que se possa garantir que o conhecimento científico seja legítimo. Um processo que exige do pesquisador um cuidado no armazenamento dos dados para que haja a confidencialidade das fontes.

Importante nesse processo foram os instrumentos de produção de dados utilizados. Como descreve Gatti (2010, p. 53), “[...] estes serão como o martelo para o marceneiro, ou a pá para um pedreiro, que podem utilizá-los de diferentes maneiras para propósitos e efeitos diferentes, em função dos seus desígnios e na dependência, é claro, de suas habilidades para utilizá-los”.

Nesse caso em específico, compuseram os instrumentos de produção de dados intencionalmente elaborados e usados na pesquisa:

1. Avaliação diagnóstica: faz parte da análise documental e é compreendida como instrumento de coleta de dados e foi realizada no início do período letivo e dentro do próprio período letivo. Focada no diagnóstico das potencialidades e nas possíveis lacunas de aprendizagem das crianças. Organizada a partir das habilidades que foram analisadas e priorizadas para serem desenvolvidas no ano de 2021. Importante ressaltar que foram utilizados diferentes instrumentos que poderão variar de uma simples observação sistemática, baseada em um conjunto de indicadores de instrumentos estruturados.
2. Memorial da trajetória profissional: cada participante da pesquisa escreveu um memorial da sua trajetória profissional como professora, com descrição dos relatos do que marcou o seu percurso profissional.

3. Transcrição dos encontros e discussões da comunidade de prática: todos os encontros foram gravados e transcritos para posterior análise de conteúdo. Os dados foram produzidos por meio da comunidade de prática, na qual as professoras aprofundaram os conceitos basilares da pesquisa. Isso não significa que focar no nível da comunidade de prática seja glorificar o local, mas sim reconhecer os processos – negociação de significado, aprendizagem, o desenvolvimento das práticas e a formação de identidades e configurações sociais (WENGER, 1991).
4. Planejamento das professoras: pelos planejamentos foi analisado se há centralidade nos textos e como são elaboradas as práticas de leitura, escrita e letramento.
5. Atas de Conselho de Classe: nas atas de Conselho de Classe do período letivo de 2021 foram analisadas as ações pedagógicas deliberadas, as indicações de alternativas que busquem garantir a efetivação do processo de ensino-aprendizagem.
6. Boletim das crianças: foi analisado como instrumento de registro das avaliações realizadas durante o trimestre e ao final do período letivo. Analisadas paralelamente as atas de conselho de classe, levamos em consideração: se os aspectos qualitativos prevaleceram sobre os quantitativos; obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar; a utilização de vários instrumentos e procedimentos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, dentre outros, tendo em conta a sua adequação à faixa etária e às características de desenvolvimento do estudante.
7. Relatório final de período letivo com os dados de aprovação: relatório obtido no EVN, que traz informações relacionadas à aprovação, retenção, frequência e abandono. O relatório foi utilizado para consolidar os dados finais de aprendizagem do período letivo de 2021 para análise e comparação dos anos anteriores.
8. Entrevistas: a semiestruturada utilizada está fundamentada em Triviños (1987), apresenta como característica questionamentos relacionados ao tema e buscam atender ao objetivo da pesquisa. A entrevista foi organizada com dez questões – conforme Apêndice C – e foi agendada com as professoras. Utilizamos como recurso a gravação de áudio, após a transcrição que possibilitou a análise de conteúdo descrita no capítulo quatro desta pesquisa.
9. Diário de aprendizagem: foi utilizado como instrumento de registro das aprendizagens das professoras participantes da pesquisa. A análise do diário ocorreu durante a comunidade de prática, como uma possibilidade de registro das experiências, análise e ordenação das vivências no esforço de compreendê-las. Essa ação auxiliou a comunidade de prática nas

reflexões e decisões do grupo.

2.3 Participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada com as professoras do 1º e 2º anos de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Joinville, que foram convidadas a participar da pesquisa e aceitaram prontamente o convite. Dessa forma, fizeram parte da presente pesquisa as seguintes professoras e suas respectivas turmas de estudantes.

Quadro 4 – Distribuição turma/professor/quantidade 1º trimestre de 2021

DISTRIBUIÇÃO PROFESSOR/TURMA/QUANTIDADE					
NOME	TURMA	TURNO	QUANTIDADE DE CRIANÇAS NO REGIME HÍBRIDO	QUANTIDADE DE CRIANÇAS NO REMOTO	QUANTIDADE DE CRIANÇAS
PROFESSORA A	1º ANO B	MATUTINO	24	3	27
	1º ANO E	VESPERTINO	21	8	29
PROFESSORA B	2º ANO B	MATUTINO	25	3	28
	1º ANO C	VESPERTINO	26	2	28
PROFESSORA C	1º ANO A	MATUTINO	23	5	28
	1º ANO D	VESPERTINO	24	3	27
PROFESSORA D	2º ANO C	MATUTINO	23	5	28
	2º ANO E	VESPERTINO	24	4	28
PROFESSORA E	2º ANO A	MATUTINO	24	4	28
	2º ANO D	VESPERTINO	23	5	28

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da escola.

O quadro 4 distribui as turmas por professores e retrata o número de 279 crianças impactadas pelas ações implementadas nesta pesquisa. Em relação ao grupo de professores é fundamental o levantamento de informações sobre a trajetória profissional, conforme relacionadas no quadro a seguir:

QUADRO 5: Descrição profissional das professoras

NOME	IDADE	FORMAÇÃO	FORMAÇÃO CONTINUADA: PROFA, PRÓ-LETRAMENTO, PNAIC.	TEMPO NA DOCÊNCIA	TEMPO NA ALFABETIZAÇÃO
PROFESSORA A	43 ANOS	PEDAGOGIA – ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA	PNAIC	15 ANOS	5 ANOS
PROFESSORA B	46 ANOS	PEDAGOGIA	NÃO PARTICIPOU	4 ANOS	1 ANO
PROFESSORA C	55 ANOS	PEDAGOGIA – ESPECIALISTA	NÃO PARTICIPOU	8 ANOS	1 ANO
PROFESSORA D	45 ANOS	PEDAGOGIA – ESPECIALISTA EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E GESTÃO ESCOLAR.	PROFA E PNAIC	12 ANOS	9 ANOS
PROFESSORA E	36 ANOS	PEDAGOGIA – ESPECIALISTA EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E GESTÃO ESCOLAR.	NÃO PARTICIPOU	2 MESES	2 MESES

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos documentos da escola.

O quadro 5 acima ilustrado, mostra a riqueza deste grupo de alfabetizadoras, no que tange à experiência profissional. As professoras com mais tempo de experiência passaram por formações a nível nacional: Programa de Formação de Alfabetizadores – PROFA; Pró-Letramento e Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Essa experiência possibilita também um trabalho colaborativo de mentoria. Atualmente, na escola, as professoras participam da comunidade de prática desta pesquisa com encontros na própria escola nas aulas atividades.

Para tanto, torna-se fundamental a esta pesquisa trazer em breves linhas a trajetória profissional de cada professora. Primeiro, porque reforça a abordagem teórica adotada, em segundo lugar porque:

[...] para cada pessoa há coisas que lhe despertam hábitos mais duradouros que os demais. Neles são formadas as aptidões que se tornam decisivas em sua existência. E, porque, no que me diz respeito, elas foram a leitura e a escrita, de todas as coisas com que me envolvi em meus primeiros anos de vida, nada desperta em mim mais saudades que o jogo das letras. Continha em pequenas plaquinhas as letras do alfabeto gótico, no qual pareciam mais joviais e femininas que os caracteres gráficos. Acomodavam-se elegantes no atril inclinado, cada qual perfeita, e ficavam ligadas umas às outras segundo a regra de sua ordem, que seja, a palavra da qual faziam parte como irmãs.[...] A saudade que em mim desperta o jogo das letras prova como foi parte integrante de minha infância. O que busco nele, na verdade, é ela mesma: a infância por inteiro, tal qual a sabia manipular a mão que empurrava as letras no filete, onde se ordenam como uma palavra. A mão pode ainda sonhar com essa manipulação, mas nunca mais poderá despertar para realizá-la de fato. Assim, posso sonhar como no passado aprendi a nadar. Mas isso nada adianta. Hoje sei nadar; porém, nunca mais poderei tornar a aprendê-lo. (BENJAMIN, 1997, p. 73-74).

É na escrita que temos a possibilidade da partilha das trajetórias de voos que tivemos a oportunidade de fazer. A história é feita com o tempo, com a experiência do homem, com suas histórias, com suas memórias (PRADO; SOLIGO, 2005, p.47). Por isso, cabe-nos, neste momento, apresentar, por meio das suas memórias, as trajetórias vividas pelas professoras participantes desta comunidade de prática. Todas as professoras, conforme as respostas na entrevista final, solicitaram serem chamadas pelo próprio nome na pesquisa. Uma solicitação que demonstra a confiança e o pertencimento em relação às ações que foram realizadas durante a pesquisa. Mesmo apontando para o uso do nome na pesquisa, quatro professoras assinaram um termo de consentimento do uso do nome conforme Apêndice D. Ressaltamos que uma das professoras não será apresentada pelo nome. Isso porque a professora veio a óbito em janeiro deste ano. Inundadas por muita sensibilidade, apresentamos e reverenciamos com muito respeito a trajetória de cada professora.

PROFESSORA A: JAMILLE

Professora Alfabetizadora do 2º ano – Ensino Fundamental.

Professora Jamille tem uma história linda de superação. Superação de vida, superação de todos os dias, isso porque no ano de 2013 ela recebeu o diagnóstico que mudaria para sempre a sua vida profissional e familiar. Tanto seu filho como seu marido foram diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista TEA. Como ela mesma diz: *“Tudo isso só me fez ficar mais forte para lutar e estudar para oferecer uma educação de qualidade para meu filho como também para meus alunos”*. A Professora se emociona muito quando fala da sua trajetória. Relata com lágrimas nos olhos que: *“...a minha formação e trajetória profissional me faz lembrar fatos ocorridos na minha infância, os quais contribuíram para a escolha do magistério como profissão. Quando estava no período de alfabetização tinha um primo que estudava comigo, mas o mesmo teve que interromper seus estudos por causa de uma doença degenerativa. Aquele momento marcou profundamente a minha vida e não compreendia ao certo o motivo de não encontrá-lo na sala de aula e nem o fato de que eu já conseguia ler e escrever e ele não”*. Esse fato a marcou tão profundamente que a fez escolher cursar a faculdade de Pedagogia na Universidade Estadual Vale do Acaraú¹⁷. Durante a sua graduação teve a oportunidade de ter como professora a Rita de Cassia que, conforme as suas palavras: *“... me encantou com todo seu conhecimento na área de Educação especial, como*

17A Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) é uma universidade pública estadual sediada na cidade de Sobral, interior do Ceará.

também com seu livro ***Reflexão sobre a diferença: Uma introdução à Educação Especial***. A partir das aulas da professora Rita percebi que estava na faculdade certa e que um dia queria fazer a diferença na vida dos ‘alunos especiais’.” No ano de 2002 concluiu a graduação em Pedagogia e durante 2 anos foi professora da APAE e por 4 anos de escola de ensino regular na cidade de Sobral, interior do Ceará. No ano de 2006 concluiu a especialização em Educação Inclusiva, pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Durante o ano de 2006 a 2009 foi professora da Rede Municipal de Fortaleza e, também, auxiliar de Coordenação no colégio Christus. No final de 2009 tomou uma decisão que, nas palavras dela, “mudaria para sempre a minha vida, eu casei e fui residir em Joinville. Tinha consciência que essa mudança não seria fácil, pois teria que me recolocar profissionalmente em um novo estado, mas como não tenho medo de desafio fui em busca de novas oportunidades”. As oportunidades só chegaram em maio de 2010 quando foi trabalhar na APAE de Joinville ficando na associação como professora até outubro do mesmo ano. Em outubro de 2010 ingressou como auxiliar monitora na Rede Municipal de Joinville e no ano seguinte tornou-se servidora da Rede Municipal ocupando a mesma função. Durante esse período engravidou e se tornou mãe de um garotinho chamado José Lino.

Em 2016 assumiu a função de professora da Rede Municipal de Joinville. Atualmente, é professora do 2º Ano do ensino fundamental, mas já lecionou para turma de 1º e 4º ano. Como ela mesma diz: “Sou extremamente realizada em ser professora alfabetizadora, pois é nesse momento que a criança vai iniciar o processo de aquisição da leitura, da escrita e, também, poder fazer uso social dessa prática. Para que o processo de alfabetização ocorra de forma satisfatória estou sempre buscando novos conhecimentos, práticas pedagógicas e uma nova especialização em Neuropsicopedagogia. Acredito que de uma forma ou de outra todos os alunos têm a possibilidade de aprender, afinal ‘Se uma criança não aprender da maneira que é ensinada é melhor ensiná-la da maneira que ela pode aprender’ (Marion Welchmann)”.

PROFESSORA B: EDILENE

Professora Alfabetizadora do 2º ano – Ensino Fundamental.

Professora Edilene, é da cidade de São Paulo e mora há 6 anos em Joinville-SC. O seu primeiro trabalho foi em uma loja de roupas em São Paulo, onde ficou um bom tempo. Nas suas palavras: “Eu só tinha o ensino médio e sabia que precisava fazer o curso superior. Mas o tempo foi passando e eu sempre pensava em fazer um curso superior, mas não sabia qual”. Uma amiga que trabalhava com ela falou, “Vou fazer pedagogia, vamos?”. Ela pensou:

“Será? Não entendo nada sobre esse curso”. Como a mensalidade era acessível para pagar foi fazer a matrícula do curso de Pedagogia. A amiga que tinha lhe incentivado desistiu no segundo mês. Conforme ela relatou: *“Eu gostava do curso, quanto mais estudava, mais eu percebia que tudo começa na infância, como os valores, educação, amor ao próximo, estava tudo ligado”*. Então no segundo ano de curso ela foi estagiar em uma escola e lá ficou um ano. Como ela conta: *“Eu e mais uma professora ficávamos com as crianças de 3 a 6 anos, essas crianças ficavam no contraturno da escola. Fazíamos brincadeiras, pinturas, recreação era bem divertido”*. Assim que terminou seu estágio na escola e se formou, voltou a trabalhar em uma loja de roupas em um *shopping*, lá trabalhava sábados e alguns domingos, estava muito cansada, foi quando resolveu enviar um currículo para uma creche conveniada com a prefeitura de São Paulo. Foi contratada e ficava com crianças de 3 a 5 anos. A proposta da escola era da Pedagogia de Waldorf. *“Linda essa pedagogia, gostei muito, trabalhávamos com os elementos da natureza, folhas, sementes, madeira etc. Lá, fiquei 2 anos”*. Em seguida, foi trabalhar em outra creche conveniada com a prefeitura. Conforme ela relatou: *“Lá era diferente e enorme, tinham seis creches em um só lugar, cada creche com aproximadamente 160 crianças. A equipe era composta pela diretora, coordenadora e as professoras. Tudo muito bem organizado, lindo! A organização era o lema, aprendi muito nessa escola. Lá todos diziam que, quem consegue trabalhar aqui, trabalha em qualquer lugar”*. Verdade, muito trabalho. *Lá, fiquei 4 anos e quando a minha filha nasceu, eu saí”*. Durante esse período seu marido veio para Joinville para trabalhar em um projeto pela empresa que ele trabalha. A princípio eram 3 meses, mas se prolongou para 9 meses, foi quando o diretor da empresa o convidou para cuidar desse projeto. Foi assim que sua história começou em Joinville. *“Nesse tempo minha filha tinha 1 ano e 4 meses, quando ela completou 2 anos coloquei em uma escola e enviei currículo para a Secretaria de Educação, para minha surpresa me chamaram. A vaga era para os anos iniciais, eu disse que não tinha experiência, mas a pessoa com quem eu falei me disse que a minha formação era em Pedagogia, se eu aceitasse a vaga seria minha, eu aceitei. Comecei como professora de História e Geografia, foi muito desafiador”*. Com essa oportunidade conheceu todas as séries e percebeu o quanto gostava de trabalhar com os pequenos na alfabetização. No ano seguinte veio para a Escola Municipal Dr. Hans Dieter Schmidt, onde começou como professora de 1º ano. Conforme relatou: *“Não sabia muitas coisas, observava algumas professoras e perguntava bastante também, mas precisava entender como tudo funcionava. Fui aprendendo algumas coisas e outras fazia do meu jeito. Comecei a gostar muito da alfabetização, é mágico quando a*

criança começa a assimilar as coisas que foram ensinadas, é como um passe de mágica, você pede para ela o que está escrito e a criança lê. Isso é incrível. Esse ano de 2021 estou na alfabetização novamente, está sendo um ano de aprendizado e descobertas que levarei para a vida toda. Sei que tenho muito que aprender, mas estou me esforçando e tentando dar o meu melhor”.

PROFESSORA C: MBB

Professora Alfabetizadora do 1º ano – Ensino Fundamental.

Falar da Professora MBB é um misto de emoção e saudade ... sua trajetória é de uma verdadeira guerreira. Em 2004 retornou à sala de aula como aluna, na qual finalizou o Ensino Fundamental na modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos –, em seguida realizou as provas do ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – para concluir o Ensino Médio. Dedicada, decidiu arriscar mais um passo e se matriculou no curso profissionalizante do Magistério; foram mais 2 anos em sala, e 6 meses realizando estágio; foi sua primeira experiência como professora. Durante 6 longos meses experimentou muitas emoções e grandes experiências, até a esperada formatura: *“Pela primeira vez na Escola Estadual Danton Corrêa da Silva, mãe e filha se formam juntas (palavras da Diretora), foi uma grande emoção, realizei um sonho e vi diante de mim a oportunidade de uma nova etapa, mais uma batalha. No ano seguinte, iniciei o Curso Superior de Pedagogia, mesmo em meio a grandes dificuldades. Consegui concluir o curso e desde então não parei mais, sempre fui curiosa e determinada, quanto mais aprendia mais queria aprender”.* Ela e sua família mudaram para Joinville-SC, no mesmo mês começou a trabalhar em um CEI particular e no primeiro ano prestou concurso para Educação Infantil. Como ficou na 24ª colocação em seguida foi chamada: *“Então saí da escola que estava, realizei todos os exames, estava tudo indo muito bem, mas, por fim, não passei nos exames de raio-x da coluna, gastei um dinheiro que não tinha com ressonância e mesmo assim não consegui assumir. Foram dias difíceis, eu já com 47 anos, desempregada e sem conhecer muita coisa na cidade, não sabia nem por onde começar, mas como sempre conversei com Deus e deixei nas mãos dEle, os dias foram passando, os meses e eu não conseguia voltar a trabalhar. Para ajudar, em um exame de rotina descobri que estava com câncer no colo do útero e minha médica, apesar de muito atenciosa, disse que preferia me perder de câncer do que na mesa de cirurgia, pois meus exames pré-operatórios estavam com alteração em específico no eletrocardiograma”.* Já não sabia mais o que pensar, problemas financeiros, adaptação em um novo Estado e agora problemas de saúde, mas, conforme relatou: *“Deus é*

perfeito em tudo e não me deixou desanimar. A médica decidiu repetir o exame para ter certeza, e desta vez, sem entender muito bem, estava tudo certo. Então marcamos a cirurgia, que correu muito bem, minha recuperação também foi tranquila. Foi se aproximando o final de ano e resolvi conversar com os donos do CEI em que eu trabalhava quando fui chamada para o concurso. Eles estavam receosos de me contratar, pois, apesar de eu ter sido honesta e falado sobre o concurso, eles tinham medo de perder novamente a professora. Entendi a posição deles, mas, mesmo assim, depois de uns meses me chamaram para conversar e então retornei a trabalhar”. As coisas começaram a se alinhar novamente, decidi então voltar a estudar, começou a fazer a pós-graduação de “Psicopedagogia da Educação Infantil e Séries Iniciais”. Desde aí não parou mais, quando terminou uma já começou outra, em Contação de História, e depois, em Neuropsicopedagogia. Neste meio tempo fez um novo concurso, agora para séries iniciais e, segundo a médica da prefeitura, para este não haveria problemas em suas alterações na coluna. Depois de dois anos foi chamada, “...e graças a Deus deu tudo certo, consegui assumir o cargo de professora de séries iniciais, ainda pretendo finalizar a pós de neuro e começar o mestrado, mas cada coisa no seu tempo”. Sua história na escola será inesquecível. No final de 2021 foi diagnosticada com um aneurisma cerebral, passou trinta dias na UTI, com várias intervenções cirúrgicas e veio a falecer em janeiro de 2022.

PROFESSORA D: SIMONE

Professora Alfabetizadora do 1º ano – Ensino Fundamental.

Professora Simone do grupo é a professora com mais tempo na escola, formada em Pedagogia e Pós-Graduada em Educação Infantil, Séries iniciais do Ensino Fundamental e Gestão escolar. Exerce a função na área de educação há 15 anos. Como ela mesmo diz: “*Atuo na área de educação por vocação. Minha primeira e única orientadora vocacional foi minha mãe. Embora tenha uma rotina diária movimentada, pude observar meus passos na infância e perceber que eu tinha facilidade de ensinar, instruir irmãos, sobrinhos, amigos ao brincar de escolinhas, jogos de montar e realização de tarefa*”. Enquanto aluna tinha dificuldades, vivia com dúvidas e se sentia muito insegura. Trocou de escola no Ensino Fundamental por três vezes, até que a sua mãe a colocou para estudar em uma escola onde trabalhava como zeladora. Teve uma identificação muito grande com aquele lugar. Sentia-se protegida por ela, por vê-la frequentemente e de perto ela passou a assistir seu avanço e destaque escolar. “*Tive uma professora, Dona Alba que, com muito carinho e afeto, dava também aula de reforço. Vivenciar nessa escola, alavancou meu interesse de atuar na área de educação*”. A escola era

muito alegre, estudou lá até as séries finais do Ensino Fundamental. Os professores cantavam, o esporte era valorizado, havia laboratório, gincanas de integração. *“As amigadas que ali construí tenho até hoje por perto e nas redes sociais. Quando fui para o Ensino Médio, na mesma escola, realizei estágio remunerado, auxiliei na secretaria da escola. Resolvi seguir curso para a área administrativa e não do magistério, pois rapidamente identifiquei-me com o todo, percebi mais ação e movimento, interesse por esporte e tecnologia, pois estava no auge”*. Contudo, esse segmento abriu portas para mais um estágio remunerado em bancos. Seu primeiro emprego foi no ramo administrativo e financeiro. Então, como voltou seu olhar para a educação? *“Novamente minha mãe, orientadora vocacional, ajudou a observar minha trajetória. Quando em casa eu não estava dançando em frente ao espelho, passivamente auxiliava os sobrinhos nos estudos. Presenciava e apreciava minha irmã Adriana preparar suas aulas para a semana seguinte. Pois ela também teve uma excelente orientadora vocacional. Minha irmã falava com orgulho dos alunos os quais ela alfabetizava no reforço escolar, e o quanto era maravilhoso alfabetizar jovens e adultos no período noturno. Continuei a trabalhar na área administrativa, com o propósito de fazer curso preparatório para vestibular”*. Nesse período e com 21 anos casou, em dois anos passou no vestibular na faculdade de Pedagogia na ACE – Associação Catarinense de Ensino – Faculdade Guilherme Guimbala -. *“Minha mãe estava radiante de felicidade, pois 4 dos 6 filhos estavam bem encaminhados seguindo o nível superior. E 3 delas cursando na área de educação. Pena que nossa matriarca teve privilégio de ver apenas uma filha se formar. Faleceu precocemente. Não foi fácil trabalhar e estudar em áreas distintas, mas precisava pagar meus estudos”*. Na graduação se sentia bem repertoriada com as fundamentações teóricas abordadas. Os estágios assistidos não faziam muito sentido e as aulas práticas eram poucas. Aprendeu muito nos grupos de estudos, realidades vivenciadas pelas amigas de curso e teses levantadas pelas professoras da faculdade. Realizou o concurso público no ano de 2004, ano este que coincidiu com a conclusão da sua graduação. *“No início do ano seguinte comecei a carreira tão almejada. Em paralelo fiz a pós-graduação na instituição UNIASSELVI, o curso de Educação Infantil, Séries iniciais do Ensino Fundamental e Gestão escolar. Pouco menos de 3 anos, lecionei na educação infantil com maternal 1 e 2, um encanto, uma explosão de evolução e desenvolvimento dentro de uma faixa etária. Foi rico, a partir de projetos trazer o mundo para dentro do espaço escolar”*. Pelo fato de sentir dores na coluna com frequência, solicitou transferência para as séries iniciais. *“A Escola a qual escolhi, leciono até o momento, 13 anos aqui trabalhando. Posso comparar com a sensação que vivenciei naquela escola que um dia*

fui tão bem acolhida enquanto aluna. Escola Municipal Doutor Hans Dieter Schmidt, tive e tenho o privilégio de fazer parte de uma equipe docente com vários professores experientes, carismáticos, afetivos, companheiros, que tratam a escola como segundo lar, com zelo e muito amor envolvido”. A turma que iniciou a lecionar foi um 5º ano, cheio de desafios. Uma turma com o perfil diversificado: muitos alunos com idade defasada, problemas socioafetivos, cognitivos e desestrutura familiar. Mas em nenhum momento se sentiu desmotivada. Há poucos meses antes de ingressar nessa escola, havia mudado a equipe gestora, elas tinham um vasto domínio em gestão e principalmente em formação docente. Além do apoio, direcionamento no horário de trabalho e nas reuniões pedagógicas. Elas oportunizaram formação pós horário de trabalho para quem tinha interesse. “Realizei a capacitação do PROFA e PROMA (alfabetização e letramento, Língua Portuguesa e Matemática). Finalizei esse ano letivo super-realizada, pois consegui alavancar a turma que leciona e me tornar uma professora mais completa, conhecedora das dificuldades e preparada para saná-las”. No ano de 2017, após ser mãe, resolveu lecionar para alunos dos 1º anos. “Sou grata que tenho vasta experiência, determinação, dedicação, afeto, paciência. Com o passar desses anos, percebi que aguçou meu olhar sensível para com a dificuldade individual dos alunos. Esses dois anos que tivemos a vivência com a pandemia o quadro de dificuldades e/ou alunos chegando despreparados nas séries iniciais do ensino fundamental, senti em mim a necessidade de me reinventar, capacitar. Agora no ano de 2021, mais uma vez nossa escola teve a honra de ser dirigida por uma gestora experiente em administração escolar, visionária e com foco no pedagógico”. Sendo assim, suas angústias não foram longe. “Pois estou novamente em capacitação pedagógica, em tempo real, conseguindo traçar rumo para as dificuldades que encontro no meio do caminho. Com segurança e expectativa de que conseguiremos atingir um bom resultado no fim deste ano letivo. E conseguir garantir educação com qualidade e bons resultados ao formarmos alunos letrados e alfabetizados dentro de um espaço escolar maravilhoso”.

PROFESSORA ED: SUELEM

Professora Alfabetizadora do 1º e 2º ano – Ensino Fundamental

Tem pessoas que nos conquistam pela doçura dos seus atos e das suas ações, talvez seja essa uma das características mais marcantes da Professora Suelem. Tão jovem na profissão docente e ao mesmo tempo tão firme nas suas concepções e propósitos pedagógicos, não foi ela que escolheu a Pedagogia, mas sim a Pedagogia que a escolheu. “Em 2017, aos 30 anos de idade, iniciei o curso de Licenciatura em Pedagogia, com muitas dúvidas em relação

à escolha do curso, não sabia se era bem isso que eu queria para minha vida profissional. Por isso, sempre brinco que não foi uma escolha diretamente minha ser pedagoga e sim uma paixão que a cada dia foi crescendo”.

Incentivada pelos seus familiares e principalmente pela sua avó, sua rotina de estudos não foi algo simples nem fácil. Apesar de todas as suas dificuldades encontradas pelo desgaste e o cansaço, sua determinação e o carinho da família, fizeram com que ela conseguisse finalizar a faculdade. O sentimento de gratidão é expresso no seu cotidiano no compromisso com a aprendizagem das crianças no processo de alfabetização.

Quando ela chegou na escola no primeiro trimestre de 2021, pudemos perceber logo *a priori* que “...seu rosto tinha um lado de ave. Por isso ele podia conhecer todos os pássaros do mundo pelo coração de seus cantos” (BARROS, 2008, p.109). Não só os pássaros ela podia conhecer, mas sim cada criança e com elas a sua infância trazida e traduzida na aprendizagem.

Todas essas trajetórias descritas na história de cada professora compõem o nosso grupo, mesmo compreendendo que nossas travessias são interdependentes. Conectamo-nos por um mesmo objetivo e nos reconhecemos pela vontade de aprender, a alegria de pensar e todas as singularidades que nos constituem.

2.4 Procedimentos de análise de dados

Como procedimento de análise dos dados utilizou-se o método de análise de conteúdo, que, conforme Bardin (2009), torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Para legitimidade da análise foi obedecida a seguinte organização: 1. A pré-análise; 2. A exploração do material; 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação.

Para Franco (2012, p.17), “o que está escrito, falado e mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado será sempre o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente”. Portanto, a análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica e implica comparações contextuais, a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica do pesquisador. Para isso, a análise de conteúdo se fundamenta na linguagem, entendendo-a como uma construção real de toda sociedade e como expressão da existência humana, na qual elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional.

A análise de conteúdo se constitui não só de perguntas e objetivos de investigação, como também, dados importantes para compor a pesquisa e ganhar um corpo documental.

Assim, na presente pesquisa, utilizamos diferentes dados que por hora tornam-se naturais para essa pesquisa, como por exemplo: planejamento das professoras e dados de aprendizagem das crianças. Outros dados foram provocados pela pesquisadora, como por exemplo, a entrevista final e os dados obtidos a partir das discussões na comunidade de prática. Bardin (2004) destaca não só o princípio da homogeneidade e da pertinência, como, para a análise dos dados invocados pelo pesquisador, o princípio da representatividade. Já para a análise dos documentos produzidos por ação do pesquisador, refere o princípio da exaustividade.

Em seguida, a seleção dos documentos cumpre o papel do pesquisador em analisar os dados, com o objetivo de levantar as categorizações, foi realizada uma leitura flutuante (BARDIN, 2004), permitindo a consolidação em quadros de análise temáticos. Após, com uma leitura mais aprofundada, foram realizadas as análises e contextualizações teóricas.

Todo o processo de análise ocorreu ao longo da investigação, de uma forma interativa, complementar e contínua, já que a obtenção e a análise da informação realizaram-se em simultâneo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Isto é, após a análise documental dos dados de aprendizagem da própria escola, analisaram-se os planejamentos das cinco professoras participantes e, posteriormente, as transcrições das entrevistas individuais.

Por fim, como toda a análise de conteúdo decorreu de forma intercalada e fluída com a análise documental, é importante, apesar de tudo, destacar as diferenças entre os dois tipos de análise, que Bardin (2004) apresenta, a documentação trabalha com documentos; a análise de conteúdo com mensagens (comunicação); a análise documental faz-se, principalmente, por classificação e indexação; a análise categorial temática é, entre outras, uma das técnicas da análise de conteúdo. O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação para consulta e armazenagem; o da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem.

Assim, a pesquisa foi implementada em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Joinville – conforme a carta de anuência apresentada no Apêndice. A escola está localizada no bairro Jardim Paraíso. O bairro Jardim Paraíso tem aproximadamente 18.559 mil habitantes e conforme os dados da Secretaria de Assistência Social está entre os quatro bairros da cidade de Joinville com mais famílias em situação de extrema pobreza. A escola atende atualmente vinte e seis turmas de Ensino Fundamental – Anos Iniciais. No quadro de professores, apenas 24% são professores concursados efetivos na Rede Municipal de Ensino de Joinville. Esse aspecto, ressalta ainda mais a importância da formação continuada na escola. Assim, tivemos

a satisfação em contarmos com a participação de todas as professoras dos 1º e 2º anos, que consentiram com a pesquisa conforme o apêndice B.

A pesquisa apresentou várias etapas de análise e produção de dados que estão distribuídas e subdivididas no capítulo quatro e as análises dos encontros e análise de documentos foram descritas no decorrer do último capítulo. A organização obedece a seguinte ordem de análise:

- No primeiro subcapítulo 4.1, analisamos os dados de aprendizagem apresentados pela escola, que estão nos arquivos da escola. Fazem parte desses dados as seguintes categorias: índice de aprovação, transferências e acompanhamento da alfabetização inicial (hipótese de escrita).

- No subcapítulo 4.1.2, analisamos as concepções das professoras relacionadas às palavras-chaves desta pesquisa. Dessa forma, foram analisadas as concepções sobre: formação continuada de professores, alfabetização, letramento, alfabetização em contexto de letramento, criança e seu processo de aprendizagem.

- No subcapítulo 4.2, está descrito todo processo da comunidade de prática. Cada ação realizada foi descrita de forma processual, com o intuito de não haver rupturas. Durante a realização da comunidade de prática analisamos as falas das professoras e os registros realizados por elas.

- No subcapítulo 4.3, buscamos após análise da entrevista final com as professoras e pelos dados de aprendizagem das crianças, responder a pergunta desta pesquisa.

2.5 ÉTICA NA PESQUISA

O projeto da presente pesquisa foi devidamente submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Univille em consonância com a Resolução nº 466 de dezembro de 2012¹⁸ para devida apreciação e aprovação. Essa ação está em concordância e tem o objetivo de assegurar a validade acadêmica da pesquisa, defender os interesses dos participantes em sua integridade e dignidade, além de contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos

18 RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012: O Plenário do Conselho Nacional de Saúde em sua 240ª Reunião Ordinária, realizada nos dias 11 e 12 de dezembro de 2012, no uso de suas competências regimentais e atribuições conferidas pela Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, e pela Lei nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990. Acesso: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html

e consensualmente aceitos e legalmente preconizados.

Compreende-se que toda pesquisa acadêmica, assim como qualquer outro trabalho de investigação que envolva direta ou indiretamente pessoas, tem o compromisso em obedecer a princípios éticos, tanto no que diz respeito à relação entre os sujeitos da pesquisa, quanto também na análise e proteção de dados que são bastante distintos. Na investigação qualitativa como esta que se apresenta, essas considerações são ainda mais importantes. Isso porque, a relação entre o investigador e os participantes é dinâmica e estreita e desenvolvendo-se ao longo de vários meses. O papel que os participantes têm na investigação é mais ativo no que concerne à regulação da relação e da sua participação, a forma como os princípios éticos são desenvolvidos distingue-se dos procedimentos “tradicionais” (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

Nesse sentido, tendo em conta o compromisso de cumprir esses princípios que se assentam na qualidade da interação entre investigador e investigados ao longo de todo o processo investigativo, procuramos, desde cedo, construir uma relação de colaboração, cooperação, respeito mútuo, para estabelecer laços de confiança (AMADO & VIEIRA, 2017). O sucesso de uma investigação qualitativa também depende da colaboração e relação de confiança que o pesquisador estabelece com os participantes, e que se concretiza com a clareza das suas informações e cuidados com a proteção dos dados gerados pela própria comunidade.

Assim, a presente pesquisa adotou três principais aspectos relacionados à ética: o primeiro deles diz respeito à confidencialidade, que é compreendido conforme Carvalho (2019) como o cuidado e respeito ético do pesquisador com todas as informações que acessa por meio da produção e análise de dados. Principalmente, no uso de diferentes instrumentos – entrevistas, observações dos participantes, análise de documentos, entre outros. Ressaltamos que existe um protocolo ético de pesquisa científica, com uma formalização pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O termo legitima a aceitação de participação dos participantes na pesquisa e o compromisso ético do pesquisador no acesso às informações tratando-as com a devida confidencialidade.

O segundo aspecto essencial na presente pesquisa foi a integridade na produção e análise de dados. Para esse importantíssimo aspecto e indo ao encontro de Jesus (2019), reforçamos o compromisso ético do pesquisador no processo de produção e análise dos dados garantindo que o conhecimento científico elaborado a partir da pesquisa seja confiável e legítimo. Uma integridade que permanece no momento de analisar e descrever as informações a partir dos dados e experiências geradas pela metodologia e referenciais teóricos utilizados.

O terceiro aspecto e mais delicado do ponto de vista da pesquisadora, são as questões éticas na pesquisa no ambiente de trabalho. Isso porque a pesquisadora faz parte da equipe pedagógica como gestora da escola. A pesquisa no ambiente de trabalho, conforme Silva e Vidal (2019), tem por objetivo mobilizar informações da prática profissional no interior da instituição. Para a legitimidade da investigação, é muito importante obedecer aos protocolos que são reconhecidos no espaço acadêmico que darão validação para a pesquisa como caráter científico. Além disso, o respeito aos direitos individuais, às normas legais e regras do ambiente de trabalho são imprescindíveis para que haja respeito e confiança entre o pesquisador e os participantes da pesquisa.

Assim, com a devida aprovação do Comitê de Ética, fundamentado principalmente nos três aspectos éticos acima descritos e com a legitimidade do entendimento de uma pesquisa acadêmica, é que seguimos na investigação com foco na formação de professores. Houve o propósito de estar abertos para aprender coletivamente, criando novas experiências e, acima de tudo, poder socializar publicamente as implicações significativas no desenvolvimento profissional dos professores e na aprendizagem das crianças. Que seja isso possível!



Linhas Teóricas do mapa
de voo:
Criando asas.

3 LINHAS TEÓRICAS DO MAPA DE VOO: GANHANDO ASAS

Ao decidirmos tornarmo-nos educadores, assumimos um compromisso público com a equidade e a justiça social. Uma compreensão que necessita nos abriremos para a aprendizagem e desenvolvimento de todo ser humano. Assim como, buscar na práxis pedagógica e nas narrativas preciosas do cotidiano a singularidade de cada criança para o desenvolvimento de estratégias necessárias para uma educação de qualidade.

Em hipótese alguma estamos afirmando que isso acontece de forma fácil ou natural, até porque isso iria contra a fundamentação teórica e propósito desta pesquisa. Afirmamos, no decorrer das linhas aqui descritas, a importância do trabalho coletivo, dos diferentes conhecimentos marcados na trajetória de cada professor e – principalmente – da formação continuada de professores.

Uma formação de professores que caminhe para o desenvolvimento da profissão docente e que possa reconhecer a potencialidade que toda criança traz consigo. Uma formação que seja capaz de olhar para o possível, para uma escola acolhedora e verdadeiramente inclusiva. Uma escola que caminhe sob a ótica das conquistas de todas as crianças e que acima de tudo lhe reconheça na sua integralidade.

Uma formação que vá ao encontro da alfabetização na construção da cidadania, uma cidadania infantil principalmente no acesso à leitura e à escrita e como não dizer assegurando-a como um direito. A compreensão da alfabetização, dessa forma, nos leva à compreensão e à necessidade da presença das práticas de letramento. Nessa perspectiva, a produção e utilização dos gêneros textuais estão envolvidos constantemente no seu uso social. Uma ação que nos levou a um outro patamar, um outro propósito que esteve presente no nosso cotidiano!

3.1 Formação continuada de Professores

Formamos professores ao mesmo tempo em que formamo-nos, e também em que a sociedade muda e se altera a configuração da universidade. A vida é movimento, é processo, assim como a educação, o conhecimento. Historicamente, ao nos distanciarmos dos cânones da modernidade, abrimos mão das certezas e vivemos a dimensão da provisoriedade e da incerteza. (RAUSCH, 2008, p.208)

A formação de professores é a menina dos olhos dessa pesquisa, é a força e o desejo de aprendizagem do voo. É uma das melhores possibilidades em relatar as experiências da vida contados por nós e em nós, nas coisas que vivemos e aprendemos. Contar com o necessário, contar as relações dessas experiências, de como elas nos afetam e passam a ser definidas pelo que contamos. Falamos isso na vida, nas histórias de cada dia, dos vários episódios, fruto das coisas que passamos em todos os espaços onde vivemos e que permitem experiências. Como vivência, como nós ensinamos e/ou aprendemos, assim, então, vivemos.

Procuramos viver os dias com a profundidade permitida pelas narrativas, possibilitando ampliar nossas percepções a respeito do que estamos ouvindo, analisando e contando. Imediata atenção nas diversas formas em entrar nos detalhes. Nas diversas formas em desviar o olhar e tudo o que pode passar por ele, contextualizando e completando todas as nossas compreensões e percepções. Se em algum momento tínhamos receio, este simplesmente sumiu frente ao que estávamos vivendo.

O primeiro aspecto a ser destacado por essa pesquisa foi apresentada nas breves linhas descritas até aqui. É o entendimento que existe muito mais que a figura docente, consideramos esse sujeito na sua integralidade, na sua constituição histórica como sujeito e de todas as suas experiências por ele trazida. É compreender que na constituição da sua prática educativa e do saber docente apresentado pelo professor, não pela falta, mas pela relação com a realidade educativa, as formas de vivência e implicações que apresentam muitos outros elementos. São outros modos de saber que envolvem o sujeito e a situação vivida, o encontro e as relações subjetivas que possibilitam as mudanças, o inesperado, o ambíguo, o incerto (CONTRERAS, 2013). Tudo aquilo que coloca em jogo os saberes constituídos na dimensão subjetiva, relacional, situacional, entre outras.

Ao destacarmos as experiências dos professores, consideramos o papel fundamental dessas experiências na sua constituição subjetiva que deve sempre ser levada em consideração na formação de professores, principalmente quando esta acontece na escola. Entendemos

nesta pesquisa o professor como sujeito da experiência ao mesmo tempo que o entendemos também como sujeito da aprendizagem. Assim, não temos como falar em formação continuada sem destacar a formação inicial, dando visibilidade também aos professores universitários que fizeram parte da trajetória dos professores que chegam nas unidades escolares. Portanto, reconhecemos a legitimidade da formação inicial e continuada de professores conforme descritas nas Diretrizes Curriculares apresentada da seguinte forma:

[...] Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. (BRASIL 2015, p 3)

Assim, ao descrever a contribuição social na formação do cidadão, a figura do professor é fundamental, principalmente quando se fala em processos educativos; entretanto, isso é possível quando o professor tem a sua formação de qualidade, fazendo com que ele domine e alie o conhecimento e conteúdos à didática e às condições de aprendizagem para segmentos diferenciados (GATTI, 2016).

Entender a formação inicial, a partir dessa perspectiva, é compreender o efetivo e importante papel das equipes pedagógicas no momento que acolhem o professor recém-chegado na unidade escolar. É manter uma escuta ativa, atenta para as razões que levaram esse sujeito a tornar-se professor. É buscar compreender o processo de aprendizagem desse sujeito, a forma como tomou consciência, compreensão e percepção acerca da importância do seu papel para uma sociedade mais justa, igualitária, ou seja, por uma educação que atinja a justiça social. Portanto, é buscar dentro da própria rotina escolar um protocolo de acolhimento que o faça sentir pertencente, essencial e ativo ao processo educativo para a comunidade.

Como o foco principal dessa pesquisa é a formação de professores, podemos nos perguntar: como a formação leva aos professores a compreensão da importância do seu papel para uma educação que atinja a justiça social? Ao nos questionarmos, reconhecemos a importância da formação continuada como essencial para o processo de desenvolvimento profissional docente, para a constituição da sua identidade docente e, por fim, para elaboração da sua práxis. Assim, é importante para essa pesquisa apresentar a formação continuada a

partir dos marcos regulatórios que a descrevem como,

[...] a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado em diferentes saberes e na experiência, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa bem como ao projeto político pedagógico da instituição de educação básica. (BRASIL, 2015, p. 5)

Compreendemos também que a formação de professores fará sentido quando está entrelaçada a sua experiência. A experiência, conforme Contreras (2013), é compreendida como tudo aquilo que é vivido na prática, como um acontecimento novo que requer ser pensado para possibilitar questionamento sobre seu sentido. A experiência entendida como aquilo que nos ocorre, nos afeta, como o que nos acontece, que nos marca, que tem um efeito pessoal; de tal forma que ela vai construindo um modo de ser e estar nas situações, uma consciência do significado do vivido. Se entendermos a experiência nestas formas, isso é, como algo que você às vezes tem, mas também como algo que faz, ou seja, que requer uma certa disposição da mente para se perguntar e pensar sobre o que foi vivido, podemos capturar algo da natureza de um modo não indiferente de estar no mundo e de viver; uma maneira que não simplesmente deixa as coisas acontecerem, mas está ligada à maneira de pensar sobre o que não acontece.

Sob essa ótica, as aprendizagens estabelecem conexões ao vivido, ao apresentado e corremos o risco de dizer na compreensão da dialética da sua essência. Isto porque o saber da experiência, conforme Contreras (2013), é um saber paradoxal, pois é um saber que se sedimenta no vivido, e que fornece um pano de fundo e uma orientação para a ação; porém, é um saber que está sempre nascente, um saber que está sempre em renovação, e que revela uma qualidade essencial do conhecimento pedagógico necessário: aquele que ajuda a viver em sua novidade as circunstâncias mutáveis de nossa tarefa educativa, aberta às questões que nos despertam aquelas pessoas com quem realizamos nosso trabalho, e os acontecimentos que compartilhamos, assim abertos à questão das transformações necessárias para uma educação mais atenta à realidade e às suas circunstâncias.

Assim, a formação continuada de professores é defendida aqui como um precioso caminho para que os professores possam refletir sobre o trabalho, levando sempre em consideração o contexto em que estão inseridos, analisando as fragilidades e potencialidades da prática docente. É uma estreita relação com as dimensões de cada sujeito e da forma como compreendem a realidade apresentada, numa conexão íntima consigo e com o outro, na

constituição de grupo, ou melhor, de comunidade. Uma compreensão que será assumida nessa pesquisa por colegialidade docente:

A colegialidade docente, isto é, a possibilidade de os professores actuarem como um colégio (um coletivo), tem uma referência organizacional (o projecto educativo da escola) e uma referência pedagógica (a construção de novos ambientes educativos), mas tem ainda a terceira referência: o reforço da profissionalidade docente baseada na colaboração e na cooperação, aquilo que os anglo-saxões designam literalmente por “comunidade de prática”, mas cuja melhor tradução é “comunidade de trabalho” ou “comunidade de profissionais”. (NÓVOA, 2022, p.85).

Nessa compreensão, a prática docente só fará sentido se conseguirmos criar e entrelaçar vínculos entre os professores pertencentes à comunidade de prática, possibilitando avançar para outro modelo de formação de professores. É essencial essa compreensão de formação de professores como espaço fundamental na defesa da escola pública e da profissão docente, um espaço de respeito e generosidade baseada na colaboração e cooperação que impulsionem as perguntas e a pesquisa. É a possibilidade de contextos para aprendizagem dos professores vinculando-os à comunidade de prática num grande esforço de mudança, resultando num entrelaçamento a esses aspectos que perseguimos uma pedagogia da experiência, na qual,

[...] supõe, como professores, uma abertura essencial à incerteza, ao imprevisto, precisamente porque acolhe e considera seriamente o que os seus alunos têm como singularidade, e cria propostas que lhes permitem aumentar a sua presença e a criação que daqui nasce. São experiências abertas ao imprevisto e por isso exigem um pensamento exigente dos seus promotores, a partir dos acontecimentos que dão origem a cada dia. Quanto à pedagogia que quer se abrir para a possibilidade da experiência como uma relação respeitosa com as pessoas e com seus processos de aprendizagem, pensar o vivido, fazer experiência é uma necessidade de um saber pedagógico que está sempre em fluxo, sempre em movimento-, que exige esse modo de viver como professor. (CONTRERAS, 2013, p. 131)¹⁹

A forma de entendimento da formação continuada de professores converge para o momento que estávamos vivendo, em que foi primordial o olhar para a singularidade de cada

19 [...] supone, como docentes, una apertura esencial a la incertidumbre, a lo imprevisto, precisamente porque acogen y consideran seriamente aquello que sus estudiantes tienen como singularidad, y crean propuestas que permitan acrecentar su presencia y la creación que nace de aquí. Son experiencias que están abiertas a lo inesperado y que por eso requieren de sus promotores un pensar exigente, a partir de los acontecimientos a que da lugar a cada día. En cuanto que a pedagogía que quiere abrirse a la posibilidad de la experiencia como relación respetuosa con las personas y con sus procesos de aprendizaje, pensar lo vivido, hacer experiencia es una necesidad de un saber pedagógico siempre en flujo, siempre en movimiento, que requiere ese modo de vivirse como docente. (CONTRERAS, 2013, p. 131)

criança, para o imprevisto de ora estarmos com o grupo de crianças presencialmente, em outros momentos em casa, e buscar estratégias dentro do contexto que a escola está inserida. Aspectos muito importantes que nos levaram a compreensão do conceito de conhecimento profissional docente (NÓVOA, 2019) aponta para uma profissão baseada no conhecimento, que rompe com a dicotomia entre conhecimento científico e o conhecimento pedagógico, e lida com o conhecimento em situações de relação humana. Uma formação que compreende a importância de um terceiro conhecimento, pertencente à profissão docente e que deve ser devidamente reconhecido, escrito e transmitido.

Nessa compreensão de formação de professores nos apropriamos, conforme Cochran-Smith e Lytle (2012), da identificação de três diferentes concepções de aprendizagem docente, tendo como base as diferentes compreensões e relações entre conhecimento e prática profissional. A primeira concepção estabelece um relacionamento de *conhecimento-para-prática*, em que o conhecimento formal serve para organizar e aprimorar a prática profissional do professor. O fato de conhecer mais sobre os conteúdos, estratégias, teorias educacionais entre outros, ajuda o professor a melhorar sua prática docente. A segunda concepção é caracterizada como *conhecimento-na-prática*, pressupõe que os conhecimentos essenciais para o exercício da docência são de natureza prática. Dessa forma, não podem ser ensinados, mas aprendidos a partir da reflexão e evoluindo com a experiência e interlocução com professores experientes, considerando também a reflexão do próprio professor sobre a sua prática. A terceira concepção apontada pelas autoras é denominado como *conhecimento-da-prática*, compreendido quando os professores se apropriam quando geram conhecimento local da prática, trabalhando em comunidades de investigação.

Essas três compreensões do conhecimento apresentadas pelas autoras aproximam ainda mais a comunidade de prática aos propósitos dessa pesquisa, isso porque defende a postura investigativa dos professores e reconhece a intrínseca relação entre conhecimentos acadêmicos e conhecimentos da prática. Não há como pensar em conhecimento profissional docente sem valorizar os professores e sua atuação na prática educativa. Faz-se necessário que reconheçamos que na prática docente incorporada, tanto aos diferentes saberes e principalmente aos compartilhamentos destes saberes docentes, é que a escola se transforma em outra escola, num sistema pensante e reflexivo para permanente interação, contextualização e colaboração. Assim, a formação de professores torna-se um processo de ensinar e aprender sustentado na racionalidade crítica e na transformação, apresentado da seguinte forma:

[...] a essência do modelo é muito simples. Por processos de observação e reflexão, a experiência é analisada e conceitualizada. Os conceitos que resultam desse processo de transformação servem, por sua vez, de guias para novas experiências, o que confere à aprendizagem também um caráter cíclico e desenvolvimentista. (ALARCÃO, 2010, p. 53).

O caráter cíclico e desenvolvimentista mencionado converge a um processo que leva ao conceito de colegialidade docente (NÓVOA, 2019), que procura investir e proporcionar cada vez mais que os professores atuem no coletivo, por um projeto educativo comum que os faça sentirem-se pertencentes aos contextos que estão inseridos, no impulso de contribuir para uma profissionalidade fundamentada na cooperação e na colaboração, o que também pode-se caracterizar como comunidade de prática. Quando se reflete sobre isso, permite-se construir uma verdadeira formação profissional, que possibilite ressignificar os espaços de formação a partir das experiências e das culturas profissionais. A ressignificação dos espaços na profissão se dá quando transportarmos a formação dos professores individualmente para uma formação centrada no coletivo dos professores e no contexto da escola, para que, de fato, tenhamos uma escola reflexiva²⁰, assim como, professores reflexivos:

O ideal seria que o professor avançasse do conhecimento na ação, que é intuitivo, experimental, para uma reflexão na ação, no qual ele questiona o seu conhecimento tácito até chegar ao nível de reflexão sobre a reflexão na ação, em que por meio de uma sustentação e sistematização teórica, analisa e compreende sua prática, sinalizando alterações. **Ser reflexivo implica uma permanente análise sobre a ação, o que requer abertura de espírito, análise rigorosa e consciência social. Assenta-se, pois, na busca de autonomia e melhoria de sua prática num quadro ético de valores democráticos e ecológicos.** (RAUSCH, 2008, p.36 – grifo nosso).

A definição de professores reflexivos apresentada pela autora converge para um aspecto muito importante apresentado no início do texto que é o compromisso social da profissão docente, principalmente quando a autora aponta para uma consciência social. Para que isso aconteça, conforme a autora, é fundamental compreendermos que,

A reflexão sobre a ação acontece em um momento à parte da prática, cuja prática é tomada como objeto de reflexão. É um tipo de reflexão mais sistemática que permite a análise, a reconstrução e a reformulação da prática no sentido de planejar o ensino e a aprendizagem em termos futuros. Trata-se de um olhar retrospectivo e pró-ativo sobre a ação, refletindo sobre a reflexão na ação, analisando o que aconteceu, que significado atribuiu e qual poderia ter atribuído aos acontecimentos. Rompe com um conhecimento sedimentado em rotinas e em ações automatizadas, que reduz a reflexão e empobrece o pensamento sobre as bases das decisões. Por isso, a

20 A escola reflexiva é constituída pela relação teoria e prática reflexiva que acompanha o desejo de compreender a sua razão de existir, as características de sua identidade, os problemas que a afetam e as potencialidades que possui. Dessa forma, é imprescindível uma visão partilhada, definida coletivamente em um projeto que expressa essa interatividade, revelando que se pensa a si mesma no presente para projetar-se no futuro. (RAUSCH, 2008, p.37).

importância da reflexão sobre a ação ser ressaltada como elemento essencial do processo de formação inicial e contínua do professor. (RAUSCH, 2008, p.35)

Esses processos formativos com base no conhecimento profissional docente, na colegialidade docente, na experiência e reflexão, potencializam-se na articulação do diálogo consigo e com os outros, que possibilita gerar a mudança de postura dos professores a partir do discurso que expressa a sua prática docente. É o reforço de uma profissionalidade docente baseada na colaboração e cooperação, que situa o conhecimento no mundo vivo, localizado, que implica a participação em um sistema de atividades sobre o qual os participantes compartilham entendimentos sobre o que estão fazendo e o que isso significa em suas vidas e para suas comunidades (LAVE; WENGER, 1991).²¹ Essa perspectiva entende que as comunidades são como configurações sociais em que os empreendimentos de seus integrantes são valorizados e sua participação é reconhecida como competência, ou seja, quem pertence à comunidade é competente para ter acesso a seu repertório e usá-lo de maneira considerada adequada levando ao seu desenvolvimento profissional docente.

Para isso, é necessário consolidar o vínculo entre os professores, considerando para além dos conhecimentos o ciclo profissional dos docentes²². Isso porque, na própria comunidade de prática dessa pesquisa temos professoras em diferentes tempos do ciclo profissional. Compreendemos que a entrada na carreira compreende os dois e/ou três primeiros anos de profissão²³, já a fase de estabilização designa pelo estágio do comprometimento definitivo ou da estabilização e da tomada de responsabilidade. Considerar o ciclo profissional de professores torna-se importante para a discussão do desenvolvimento profissional docente (NÓVOA, 2008; IMBERNÓN, 2009; MARCELO, 2009; VAILLANT; MARCELO, 2012; HUBERMAN, 2012; entre outros), um conceito que tem gerado grandes discussões no campo da formação de professores, isso porque marca uma concepção profissional do ensino. Além disso, o termo ‘desenvolvimento’ diz respeito à evolução e continuidade, remetendo a um novo paradigma entre a junção da formação inicial e continuada (VAILLANT; MARCELO, 2012).

21 [...] the term community [does not] imply necessarily co-presence, a well defined, identifiable group, or socially visible boundaries. It does imply participation in an activity system about which participants share understandings concerning what they are doing and what that means in their lives and for their communities. (LAVE; WENGER, 1991, p.98).

22 Analisando o ciclo profissional das professoras participantes da presente pesquisa teremos dois ciclos: a entrada na carreira e a fase da estabilização.

23 A delimitação desse tempo leva em consideração que, para Huberman (2000), o início da carreira abarca os três primeiros anos de atuação.

Os dois conceitos apresentados, desenvolvimento profissional docente e ciclo profissional docente, unem-se à formação continuada de professores e essa, por sua vez, também à mentoria. De acordo com Mizukami e Reali (2019), Reali, Tancredi e Mizukami (2014), os professores experientes possuem uma quantidade maior de conhecimentos de diferentes naturezas, o que beneficia um quadro de referências mais amplo para lidar com as exigências do ensino:

O modelo de aprendizagem associado a esta orientação na formação de professores é a aprendizagem pela experiência e observação. Aprender a ensinar é um processo que se inicia através da observação de mestres considerados “bons professores”, durante um período de tempo prolongado. Isso significa trabalhar com um mestre durante um determinado período de tempo ao longo do qual o aprendiz adquire as competências práticas e aprende a funcionar em situações reais. (GARCIA, 1995, p. 39).

Nessa lógica, o mentor, por ser um professor com mais experiência profissional, pode contribuir com o professor iniciante por meio do acompanhamento e apoio para que ele enfrente suas tensões no início de carreira, corroborando para a construção da identidade profissional por intermédio da articulação teoria e prática; da promoção de uma cultura profissional colaborativa; da troca de experiências; de conhecimentos específicos para desenvolver as funções da docência; de discussões sobre o ensino, infância, criança, currículo, rotina e outros assuntos pertinentes; da escuta sensível e estímulo do professor iniciante; de auxílio na busca de ferramentas pedagógicas; de orientação em suas necessidades para que desenvolva o seu trabalho de modo independente (CESÁRIO; ANUNCIATO, 2018).

Dessa forma, toda essa organização da pesquisa em torno da formação continuada de professores, fundamentada em comunidade de prática e apresentando como estratégia a mentoria, será cenário para o estudo, um caminho de pesquisa coerente e que ressalta o reconhecimento dos professores como sujeitos do conhecimento. Uma vez que ensinar é distintivo do profissional docente, o profissional de ensino é o professor que se reconhece e se legitima como protagonista desse processo (ROLDÃO, 2007).

Ao compreender o professor como um profissional que traz consigo diferentes conhecimentos elaborados por meio da pesquisa e da reflexão sobre a sua prática, fundamentado na colegialidade docente, reconhece-se que este torna-se capaz de identificar e resolver os possíveis problemas da sua prática profissional mediante análise e desenvolvimento de conhecimentos profissionais docentes e, nesse movimento, aprender.

Vale destacar que todo processo anteriormente descrito nos leva à construção da identidade docente, defendida também pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, que ressaltam que a formação continuada de professores prevê “[...] consolidação da identidade dos profissionais da educação, nas suas relações com a instituição escolar e com os estudantes” (BRASIL, 2013, p. 58).

A importância de a identidade profissional docente estar alinhada aos documentos normativos é muito importante, pois é preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. Compreendida como um movimento de desenvolvimento durante a vida, podendo ser melhor definida como um fenômeno relacional que envolve os sujeitos e a necessidade enquanto subjetividade. Em concordância com Marcelo (2009, p. 112-113), a identidade profissional docente pode ser definida como:

A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que coincide com a ideia de que o desenvolvimento dos professores nunca para e é visto como uma aprendizagem ao longo da vida. Desse ponto de vista, a formação da identidade profissional não é a resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?”, mas sim a resposta à pergunta “o que quero vir a ser?”

Dessa forma, compreender a identidade profissional docente se desenvolvendo no campo intersubjetivo caracteriza um campo evolutivo, num processo de autoconhecimento e compreensão da sua prática docente em um determinado contexto escolar. Pode ser entendido como resultado de um processo dinâmico, constante (não necessariamente na mesma intensidade) de equilíbrio na qual a própria imagem como profissional deve compensar com uma diversidade de ações que os professores devem desenvolver na sua prática pedagógica.

Falar da identidade profissional docente envolve tanto o profissional em si, como o contexto no qual está inserido. Assim, reforça-se que a identidade profissional não é única. Espera-se que os docentes se comportem de maneira profissional, não porque adotem características profissionais e conhecimento profissional docente padronizado. O que enriquece esse conceito de identidade docente é o entendimento de que os professores se diferenciam no seu cotidiano entre si em função da importância que dão a essas características, desenvolvendo sua própria resposta ao contexto (MARCELO, 2009).

A conceitualização apresentada no parágrafo anterior vem ao encontro do quadro ilustrado no início deste subcapítulo, que alinha a importância da formação de professores ao conhecimento profissional docente, à colegialidade docente, à importância de professores reflexivos, à constituição da sua identidade docente que traz para o contexto escolar a

possibilidade de pensar sobre as fragilidades apresentadas no processo pedagógico e buscar estratégias cabíveis a este contexto escolar.

Como consequência deste processo, há uma contribuição para a percepção de autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho dos docentes, e é um fator importante para que se tornem bons professores. A identidade profissional docente é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos fazendo com que o desenvolvimento profissional²⁴ docente contribua diretamente ao que chamamos de *práxis*.

O conceito de *práxis*²⁵ foi utilizado a partir dos pressupostos da teoria materialista, “ela nasce como resposta filosófica ao problema filosófico: *que é o homem, o que é a sociedade humano-social, e como é criada esta sociedade?*” (KOSIK, 1976, p. 221). Os homens se fazem, (trans)formam-se na palavra, no trabalho e na ação-reflexão. Para ele, as ações do homem sobre a natureza e o mundo social, ou seja, sobre a realidade em geral, implicam criação, objetivação. Quando guiadas pela *práxis* verdadeira, expressada pela palavra, pelo trabalho e pela ação-reflexão do mundo e do próprio homem, criam o domínio da cultura e da história, tornam-se fonte de conhecimento crítico, reflexivo e criativo, revelando, assim, o caráter ontocriativo²⁶ do processo histórico de (trans)formação do homem.

Se a *práxis* é o fundamento do conhecimento; isto é, se o homem só conhece um mundo na medida em que é objeto ou produto de sua atividade, e se, além disso, só o conhece porque age, praticamente, e graças à sua atividade real e transformadora, isso significa que o problema da verdade objetiva, isto é, se o nosso pensamento concorda com as coisas que o preexistem, não é um problema que possa ser resolvido teoricamente, num mero confronto teórico do nosso conceito com o objeto, ou do meu pensamento com outros pensamentos. Ou seja, a verdade de um pensamento não pode ser fundada se não sair da esfera do próprio pensamento. Para mostrar sua verdade, ela tem que sair de si mesma, tomar forma, tomar forma na própria realidade, na forma de atividade prática. Só então, relacionando-o com a *práxis* na medida em que esta está impregnada por ela, e o pensamento, por sua vez, é, na *práxis*, um pensamento encarnado, realizado, podemos falar de sua verdade ou falsidade. (VÁZQUEZ, 2003, p. 173)²⁷.

24 O desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professorado avance na sua identidade. A melhoria da formação e a autonomia para decidir contribuirão para esse desenvolvimento, porém, a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista) também o farão e de forma muito decisiva. (IMBERNÓN, 2009, p. 77-78).

25 A *práxis* na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humana-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A *práxis* do homem não é a atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realizada (KOSIK, 1976, p. 222).

26 Sob esta concepção ontológica ou ontocriativa, o trabalho, como nos mostra Kosik (1986, p. 180), “é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade”. Por isso, não se reduz à ‘atividade laborativa ou emprego,’ mas à produção de todas as dimensões da vida humana.

27 Si la praxis es fundamento del conocimiento; es decir, si el hombre sólo conoce un mundo en tanto que es objeto o producto de su actividad, y si, además, sólo lo conoce porque actúa, prácticamente, y gracias a su actividad real, transformadora, ello significa que el problema de la verdad objetiva, o sea, de si nuestro pensamiento concuerda con las cosas que preexisten a él, no es un problema que pueda resolverse teóricamente,

Para Marx se trata de uma nova unidade, está estabelecida pelo sujeito e pela consciência, o objetivo se dissolve no subjetivo. Para Marx se trata de uma unidade entre o homem e a natureza, do sujeito e objeto, que se dá pela práxis, como atividade prática humana transformadora da realidade natural e social. Neste sentido, Marx supera tanto o idealismo que concebe a atividade humana em forma subjetiva, abstrata como é o materialismo que vê o objeto como algo exterior, o simples objeto a contemplar, à margem da atividade do sujeito (VÁZQUEZ, 2003). Os muitos modos de relação prático-humana com a realidade, cuja dimensão mais essencial é a criação da realidade humano-social que possibilita conhecermos o mundo, as coisas e os processos. Isso na medida em que o criamos e/ou reproduzimos espiritualmente e intelectualmente. *“Essa compreensão das coisas e do seu ser, do mundo nos fenômenos particulares e na totalidade, é possível para o homem na base da abertura que eclode na práxis.”* (KOSIK, 1976, p. 227).

Conceber o homem como ser de vocação ontológica e histórica de ser mais e ao relacionar a expressão criativa da realidade com práxis, permite a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, que cria a realidade e a compreende em sua totalidade. Por fim, remetendo a uma ideia de práxis enquanto atividade que historicamente e dialeticamente²⁸ cria e transforma a realidade e o homem e reafirma a práxis enquanto atividade/ação essencialmente criativa. Conceber a comunidade de prática com os fundamentos aqui expostos da formação de professores é ressaltar a ideia de práxis vinculada à prática educacional que envolve uma síntese de reflexão crítica e de ação. Ações que levam a ideia de que a prática pedagógica e estratégias elaboradas levarão para uma mudança e transformações no contexto que estamos inseridos.

3.2 Alfabetização e letramento

Um pensar estrangeiro andou atordoando meu pouco entendimento. Ir para a escola era abandonar as brincadeiras sob a sombra antiga da mangueira; era

en una mera confrontación teórica de nuestro concepto con el objeto, o de mi pensamiento con otros pensamientos. Es decir, la verdad de un pensamiento no puede fundarse si no se sale de la esfera misma del pensamiento. Para mostrar su verdad tiene que salir de sí mismo, plasmarse, cobrar cuerpo en la realidad misma, bajo la forma de actividad práctica. Sólo entonces, poniéndolo en relación con la praxis en cuanto que ésta se halla impregnada por él, y el pensamiento, a su vez, es, en la praxis, un pensamiento plasmado, realizado, podemos hablar de su verdad o falsedad. (VÁZQUEZ, 2003, p. 173)

28 Só a dialética do próprio movimento das coisas transforma o futuro, desvaloriza o futuro imediato como falsidade ou unilateralidade e reivindica como verdade o futuro imediato como falsidade ou unilateralidade e reivindica como verdade o futuro mediato [...]. (KOSIK, 1976, p. 224).

renunciar o debaixo da mesa resmungando mentiras com o silêncio; era não mais vistoriar o atrás da casa buscando novas surpresas e outros convites. Contrapondo-se a essas perdas, havia a vontade de desamarrar os nós, entrar em acordo com o desconhecido, abrir o caderno limpo e batizar as folhas com sabedoria da professora; diminuir o tamanho do mistério, abrir portas para receber novas lições, destramar as janelas e espiar mais longe. Tudo isso me encantava. (QUEIRÓS, 1997, p. 40)

Ao abordar a Alfabetização e o Letramento, faz-se necessário, pelos pressupostos teóricos desta pesquisa, propor a princípio um exercício do olhar para que possamos marcar o ponto de partida e acima de tudo o sentido da alfabetização nesta pesquisa. Um exercício cercado de encantamentos e possibilidades quando a centralidade da ação pedagógica é o sujeito da aprendizagem e toda a sua potencialidade. Essa ação exige a todo momento considerar os diferentes e possíveis elementos que constituem a prática pedagógica, mas acima de tudo compreender que, ao considerar os diferentes elementos, o professor deve relacioná-lo ao processo de aprendizagem da criança, sujeito da infância. Trazer a criança para a centralidade da prática pedagógica consiste em compreender a importância das modificações cognitivas e sociais causadas pela cultura escrita e que estão refletidas na prática pedagógica. A prática pedagógica compreendida como uma prática social complexa, acontece em diferentes tempos e espaços da escola, no cotidiano de professores e crianças nela envolvidos, mediada pela importantíssima interação professor, criança e conhecimento.

Esse exercício do olhar foi um importante tema da comunidade de prática (conforme descrito nos capítulos posteriores), porque compreendemos que na medida que o sujeito vai se apropriando da língua escrita, suas possibilidades de inserção e interação social se ampliam. Uma condição que amplia o olhar sobre o reconhecimento da cultura infantil e como estas podem e são elaboradas, uma vez que compreendemos a criança como membro efetivo da sociedade, que utiliza de diferentes linguagens no seu cotidiano – não só a escrita –, capaz de conferir um significado distinto às suas práticas sociais. A criança compreendida como um sujeito histórico e de direitos, traz consigo a infância como a condição social de ser criança e a escola por sua vez, como um lugar privilegiado de realização desta condição na contemporaneidade (CARVALHO; QUINTEIRO; SERRÃO, 2007). Entender a criança dessa forma é reconhecê-la como portadora e construtora de sua própria cultura²⁹ e, logo, participante ativa da organização de sua identidade, através das relações e interações e os eventos reais ou imaginários de mundos comunicantes.

Assim, a criança que chega no Ensino Fundamental, iniciou seu processo formativo muito antes. Isso porque, se inseridas ou não na Educação Infantil – ensino obrigatório da educação básica aos 4 anos de idade³⁰ –, as suas vivências lhe proporcionaram a participação em situações mediadas pela escrita. Práticas essas que, de acordo com Solé (2003), nada têm a ver com a aceleração do processo de alfabetização, ou então, a substituição da tarefa de outra etapa, trata-se apenas da compreensão de tornar natural e parte do cotidiano algo que já coexiste com as crianças e que lhes interessa. Assim, a escrita e a leitura já fazem parte do percurso formativo da criança, ao contrário de alguns discursos que assumiam que a criança só poderia ou teria início ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita em determinada idade.

A aceitação que o processo de desenvolvimento da leitura e escrita começa muito antes da inserção da criança na educação básica é considerar sem precedentes que a criança está inserida em um meio social que utiliza a todo momento de práticas relacionadas à leitura e escrita para comunicar algo. A forma como os fragmentos de informação chegam a

29 As culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não está fechado – muito pelo contrário, é mais do que qualquer outro, extremamente permeável – tão pouco está distante do reflexo social global. A interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode realizar-se no vazio social, e necessita sustentar-se na análise das condições sociais nas quais as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem. (PINTO, SARMENTO, 1997, p.22).

30 De acordo com a emenda constitucional nº 59: Os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, passam a vigorar com as seguintes alterações: "Art. 208 I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

ela no convívio social possibilita que a criança vá elaborando e construindo sua alfabetização e letramento (conceito de língua escrita, funções do ler e escrever, seu conhecimento das letras e números, a diferenciação entre gêneros e portadores de textos). (SOARES, 2018).

Para tanto, é preciso reconhecer o contexto cultural no qual a criança está inserida, todos as aprendizagens trazidas por ela e a importância da escola em ampliar seus conhecimentos sobre os artefatos escritos, as vivências com situações diversificadas de contato com os diferentes gêneros textuais. O reconhecimento desse processo nos leva a uma elaboração conceitual em espiral como um *continuum*. Assim, como uma forma de ilustrar esse processo, apresenta-se a figura abaixo:

FIGURA 11: O processo de elaboração conceitual em espiral.



FONTE: Santa Catarina, 2019.

Ao considerar a elaboração conceitual em espiral como um *continuum*, não estamos limitando a uma determinada idade e sim ao longo da vida (SC, 2014). Reforçamos exatamente o que vem sendo descrito até então, que a aprendizagem inicia no seu convívio social, nas relações socialmente construídas. Quando conseguimos compreender essas proposições, reconhecemos que a aprendizagem referente também à alfabetização inicial acontece por meio da experiência humana, na sua relação consigo e com o mundo. Uma compreensão que nos permite afirmar que a aprendizagem deve ser assegurada de forma consciente e significativa no desenvolvimento dos objetos de conhecimento contemplados no currículo. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas tornam-se significativas quando vão ao

encontro dos desafios que ela precisa enfrentar para ir se desenvolvendo na alfabetização inicial.

Até aqui, nosso olhar está voltado ao sujeito da aprendizagem, reconhecendo como parte, portador e construtor de sua própria cultura. Porém, como o foco da nossa pesquisa é a formação de professores alfabetizadores torna-se fundamental ampliarmos a discussão sobre alfabetização e letramento, trazer a conceituação que fundamenta essa pesquisa e mais do que isso, que fundamentaram os estudos, as análises, as discussões e deliberações da comunidade de prática. É reconhecer a leitura e a escrita como objetos de ensino, submetidos a uma organização curricular sistemática. É reconhecer porque a alfabetização tornou-se alvo de tantas preocupações e faz parte de índices de medidas e testagens que descrevem a eficiência da educação escolar (MORTATTI, 2008).

As preocupações em relação à alfabetização demandam soluções urgentes, mobilizando diferentes instâncias e profissionais à discussão em torno da alfabetização inicial. Não será descrita, aqui nessa fundamentação, a história da alfabetização no Brasil; entretanto, faz-se necessário firmamos nosso conceito sobre a alfabetização e letramento quando entendemos o sujeito da aprendizagem como fora descrito. Assim, nessa proposição e buscando nos aproximarmos cada vez mais da essência das implicações da formação continuada de professores, é muito importante também esclarecermos de qual lugar especificamente estamos discutindo o conceito de alfabetização:

Processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos e habilidades necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita; a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel, etc. (SOARES, 2020, p. 27).

A conceituação trazida acima apresenta a amplitude do conceito de alfabetização, descreve os procedimentos, técnicas e habilidades necessárias para atingi-lo. Essa compreensão nos remete a pensar na importância do planejamento intencional, pontual refletido nas práticas pedagógicas que o constituem. Porém, a alfabetização na perspectiva desta pesquisa não caminha sozinha, ela vem acompanhada de outro conceito importantíssimo que é o letramento. Quando falamos de letramento o compreendemos como:

Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade

de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para interagir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções da leitura que marcam o texto ou de lançar dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor. (SOARES, 2020, p. 27).

Afirmar que as práticas de alfabetização e letramento caminham juntas não é algo recente na rede municipal de ensino de Joinville. Em 2004, o Programa de Alfabetização da Rede Municipal de Joinville apresentava uma diretriz pedagógica aos alfabetizadores com objetivo de fortalecer a primeira etapa da escolarização, naquele momento reconhecendo-a como a mais importante. O documento aponta que não basta a criança saber ler e escrever de forma convencional, mais completa ressaltando a importância da autonomia sobre a língua materna, sobre a tomada de decisões em relação às leituras realizadas, em buscar informações nos mais variados espaços sociais, obterem respostas às suas dúvidas e que possam realizar escolhas e exercer cidadania em seus deveres e direitos (JOINVILLE, 2004).

Obviamente que, ao passar desses anos, muitas das afirmações e orientações descritas no documento da rede municipal passaram por mudanças, até mesmo por todo processo de formação de professores oferecidos pela própria Secretaria de Educação. Um processo que acompanha também as políticas públicas em vigência para esse período. Entretanto, alfabetização em contexto de letramento, não é uma mera expressão, método ou outro, envolve compreender que o planejamento pedagógico e a atuação pedagógica necessitam das diferentes linguagens e campos de atuação da nossa língua na sua integralidade e fiel ao seu real uso social.

Assim, as práticas pedagógicas relacionadas à alfabetização e ao letramento são consideradas nesta pesquisa como Alfabetização em contexto de Letramento, isso porque o eixo central da alfabetização nessa perspectiva é o gênero textual e seu uso social. Para melhor compreensão é importante ressaltar que:

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses dois processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2020, p. 27).

A alfabetização e o letramento como processos distintos, porém concomitantes, por alguns professores, podem ser confundidos nas práticas pedagógicas. O diagrama abaixo vem demonstrar quando ambos os conceitos se encontram. Por isso, a importância em distinguir os conceitos de alfabetização e letramento, compreendendo que não há pré-requisito de um para outro. Porém, podemos dizer que se completam, não está em dissociá-los e sim reconhecer a recuperação das facetas no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. Assim, alfabetização em contexto de Letramento³¹, será representado conforme o diagrama abaixo:

Figura 10: Alfabetização em contexto de letramento



Fonte: Elaborado pela autora.

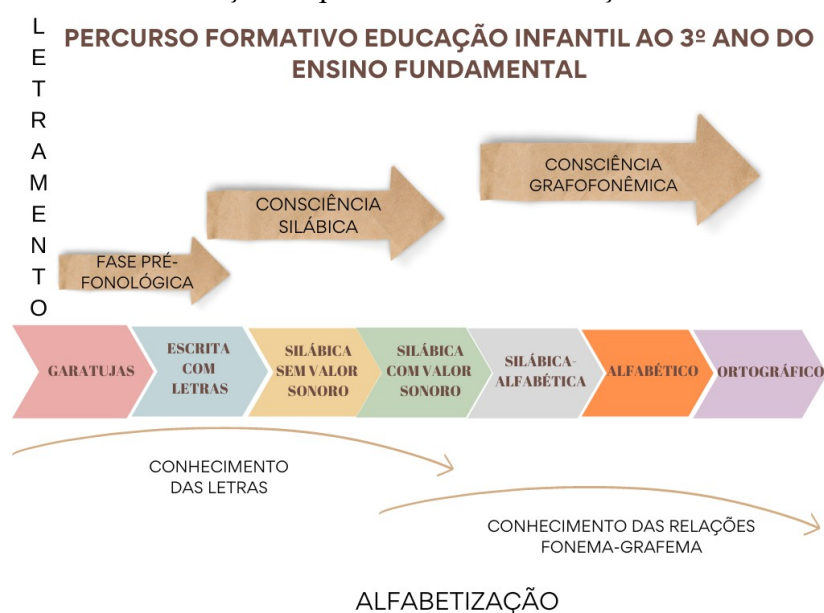
As práticas pedagógicas para o desenvolvimento simultâneo da alfabetização em contexto de letramento exigem que o professor compreenda seus conceitos, sua articulação, sem perder de vista que tanto para a alfabetização quanto para o letramento haverá processos específicos de ensino e aprendizagem. Para a alfabetização, o processo de desenvolvimento do sistema alfabético de escrita se dá no desenvolvimento de habilidades cognitivas e linguísticas essenciais à apropriação do objeto de conhecimento. No que diz respeito ao processo de aprendizagem da leitura e produção textual, as habilidades cognitivas e

31 Alfabetizar: o texto como eixo central. SOARES, p. 37, 2020.

linguísticas estão relacionadas às competências de leitura, interpretação e produção de texto, em diferentes situações que envolvem a língua escrita. (SOARES, 2020).

Essa compreensão da linguagem escrita nos apresenta duas peculiaridades muito importantes. A primeira delas está representada na compreensão das variáveis (grafemas e fonemas) na composição das palavras e que constituem a sonoridade de uma palavra, a criança não reflete nem se dá conta sobre a sua decomposição em sons particulares. A segunda está no caráter intelectual e abstrato do agir da criança na linguagem escrita, há uma arbitrariedade no emprego dos signos da linguagem escrita. Esse processo faz com que a criança tenha mais consciência do próprio processo da fala (VIGOTSKI, 2010). O desenvolvimento das habilidades cognitivas e linguísticas da alfabetização estão diretamente relacionadas a como a criança aprende, ao seu processo de desenvolvimento do sistema de escrita alfabética, que será ilustrado aqui da seguinte forma:

Figura 11 – Sistematização do processo de alfabetização



Fonte: Adaptado de Soares (2017, p. 235).

O processo anteriormente ilustrado permite que se possa compreender a sistematização do processo de alfabetização, sempre partindo do que a criança já sabe e conhece. Essa compreensão dá fundamento ao professor para elaboração das práticas pedagógicas e alcance da alfabetização. Conforme a imagem acima, é muito importante considerar na alfabetização inicial que as crianças não estabelecem relação entre o oral e o escrito; depois, quando compreendem que essa relação existe, imaginam que haveria uma correspondência um a um entre as unidades que conseguem identificar no oral e os registros escritos e, nesse processo muitas vezes se “atrapalham” nas escolhas feitas com os critérios

que adotam. Depois, de acordo com as propostas ajustadas às suas possibilidades e necessidades da aprendizagem, vão entendendo que a relação é de outra natureza, é entre unidades que não se ouvem isoladamente e marcas utilizadas para representá-las, isto é, entre fonemas e letras.

Assim, pensa-se em como a escrita se organiza, sobre suas características e regras de geração, em situações de leitura e escrita reais socialmente significativas e desafiadoras – que funcionam com situações-problema ao mesmo tempo difíceis e possíveis – para que as crianças avancem no processo de alfabetização inicial. O desenvolvimento da criança em idade escolar e o processo de sua aprendizagem acontece mediante o desenvolvimento de atividades que exigem dela mais do que ela pode dar hoje; a criança em idade escolar coloca-se acima dela mesma. Isso significa estabelecer relação direta com a zona de desenvolvimento imediato:

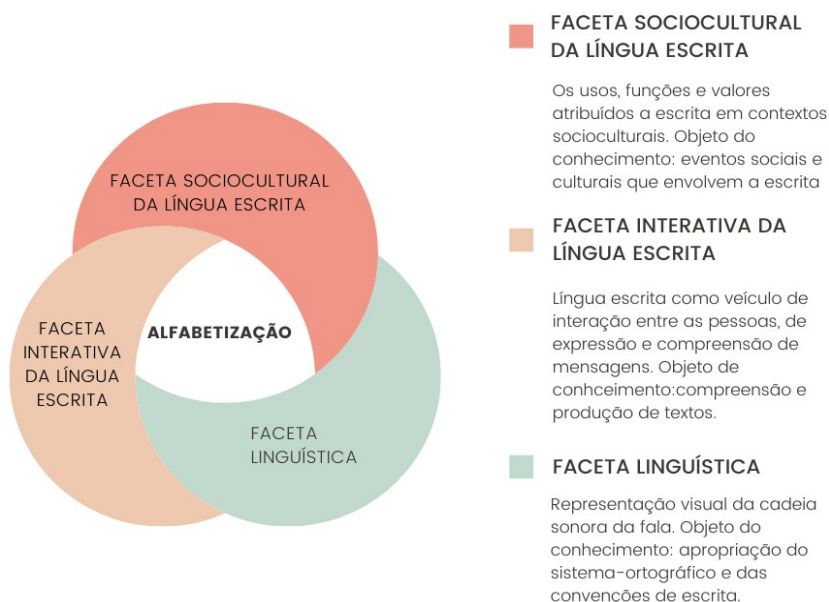
É precisamente por isso que a aprendizagem da escrita desencadeia e conduz o desenvolvimento dessas funções. Esse real estado de coisas sempre ocorre quando a aprendizagem é fecunda. Uma criança analfabeta em um grupo de crianças alfabetizadas irá atrasar-se em seu desenvolvimento e em seu aproveitamento relativo tanto quanto uma criança alfabetizada em um grupo de não-alfabetizados, embora para o avanço no desenvolvimento e no aproveitamento seja dificultado pelo fato de que, para ela, a aprendizagem é difícil demais, enquanto é fácil demais para a outra. (VIGOTSKI, 2010, p. 336).

Essas fundamentais aprendizagens que a criança desenvolve num processo de dependência são nomeadas de apropriação do sistema de escrita alfabético, que apresentam diferentes facetas:

Conclui-se que, à natureza complexa do processo de alfabetização, com as suas facetas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística, é preciso acrescentar os fatores sociais, econômicos, culturais e políticos que o condicionam. Uma teoria coerente da alfabetização só será possível se a articulação e integração das várias facetas do processo forem contextualizadas social e culturalmente e iluminadas por uma postura política que resgate o seu verdadeiro significado. (SOARES, 2019, p. 26).

As facetas apresentadas na figura a seguir estão diretamente relacionadas aos objetos de conhecimento elencados no currículo, cada qual, distinguindo-se da sua natureza, ao mesmo tempo que se completam no mesmo objeto a alfabetização.

Figura 12 – Facetas do processo de alfabetização



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Soares (2017).

Dentre todas as facetas do processo de alfabetização, vamos destacar a faceta linguística, que possibilita olhar para o processo de alfabetização como um sistema de representação e um sistema notacional, pois compreende o que a escrita representa – cadeia sonora da fala – e a notação na representação dos sons da fala – grafemas e suas relações com os fonemas, assim como a posição desses elementos da alfabetização inicial.

Assim, compreendemos que a importância das relações sociais no convívio com pessoas letradas, que possibilitam à criança o desenvolvimento e sua aprendizagem acerca da alfabetização e letramento, o envolvimento em práticas de leitura e escrita, a ampliação de oportunidades de interação e apropriação da cultura letrada, bem como na formação e prática efetiva desse sistema simbólico de representação e notação. Por isso, a importância em estruturar as práticas pedagógicas para que a aprendizagem inicial da língua escrita não seja descontextualizada, desprovida de significado, mas sim na sua integralidade para que a criança possa se apropriar da cultura letrada e de bens culturais num exercício harmônico, coerente do desenvolvimento das habilidades da alfabetização em contexto de letramento:

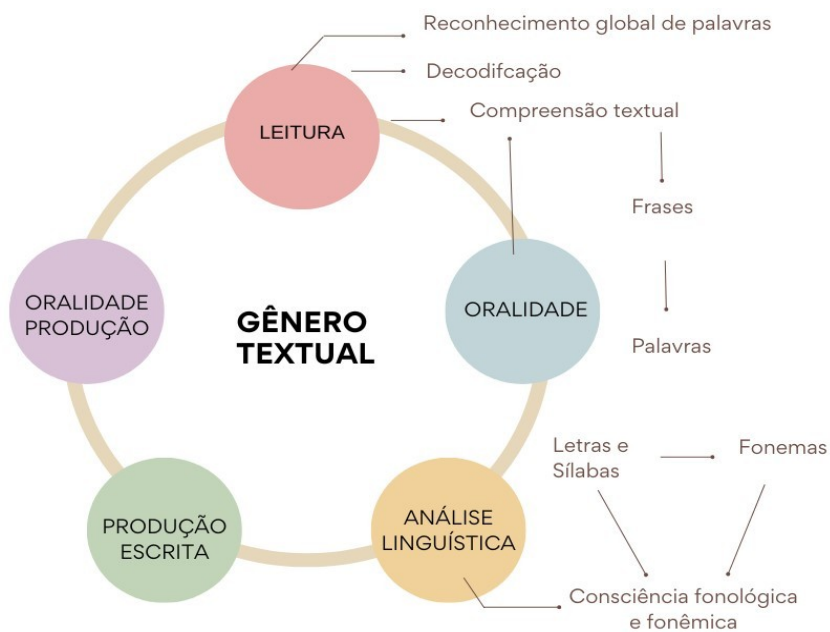
[...] aos que ensinam - cabe também considerar, as várias facetas em suas relações, de modo a desenvolver harmonicamente a aprendizagem do todo, não só como uma estratégia de ensino, mas sobretudo em respeito aos processos *reais* de leitura e escrita, em que diferentes competências não atuam separadamente nem em sequência, mas simultaneamente. (SOARES, 2017, p. 34).

Para que isso seja possível, é necessário que o professor consiga visualizar este processo na sua totalidade assim como nas partes, ou seja, consiga identificar no processo os elementos de sequência da aprendizagem, o que é utilizado como estratégias para aprendizagem das crianças. É importante conhecer o sistema de escrita alfabética a partir dos campos de atuação designados no currículo, para que não seja um trabalho de palavras isoladas, descontextualizadas com frases artificiais, mas que possa experienciar práticas e eventos de letramento, nas práticas reais de linguagem.

Afirmamos na presente pesquisa a importância da alfabetização na construção da cidadania não numa relação causa consequência, mas sim, na sua verdadeira função, entre elas, a justiça social. Ao compreender a importância da alfabetização sob essa ótica, remetemo-nos a trazer na mesma intensidade o letramento, uma vez que seja necessário para o sujeito o uso da leitura e escrita no seu funcionamento e participação adequados para a sociedade.

Assim, torna-se fundamental a discussão e entendimento de eventos e práticas de letramento dentro do contexto escolar, ou seja, como planejamento do professor. Os eventos de letramento, conforme Kleiman (2005), são aqueles momentos intencionalmente planejados em que a fala se organiza em torno de textos escritos, livros, revistas, entre outros, que envolvem a sua compreensão. Os eventos de letramento obedecem a uma regra de usos da escrita da instituição em que fora organizada, como por exemplo, a leitura e discussão de um livro lido. Para caracterizar um evento de letramento é necessário envolver mais de um participante reconhecendo que cada um tem diferentes saberes possibilitando a mobilização desses saberes em prol do mesmo objetivo.

Figura 13 – Gênero textual na centralidade das práticas pedagógicas



Fonte: Adaptado do currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville, 2019.

Essa contextualização e integralidade da utilização dos textos numa prática pedagógica de alfabetização em contexto de letramento vem fundamentada em como ensinar a partir do que a criança já sabe diante do processo de alfabetização. Pesquisas e estudos no campo das ciências linguísticas, ciências psicológicas, que se debruçaram sobre a compreensão de como a criança aprende a língua escrita põem o foco não só no ensino, mas no *ensino* em função da *aprendizagem*. (SOARES, 2020). O ensino e a aprendizagem nesta abordagem serão aprofundados no próximo subcapítulo.

Ao trabalhar com a alfabetização em contexto de letramento, ao mesmo tempo que a criança vai aprendendo o sistema de representação dos fonemas e grafemas, vai compreendendo e produzindo textos em situações reais de uso, dando cenário e materializando a totalidade em articulação e constituição com as suas facetas, inserindo-a nos usos culturais e sociais da leitura e escrita. Para isso, é tão importante a formação continuada de professores, uma vez que possibilita aos professores análise, reflexão e argumentação para as suas práticas pedagógicas.

3.3 Escola da Infância

“[...] foi tudo tão rápido, tão lindo e fascinante que nem eu mesma sei explicar o que aconteceu! Ontem eu observava minha vida com a paz e a serenidade da passagem do tempo, e hoje parece que da Brígida que eu era há apenas um dia só restou uma lembrança perdida na minha própria memória. **Mas o essencial não é a mudança em si, e sim a descoberta do amor**, porque sem você, notava que parte da minha alma estava vazia. Você me deu todo o amor que tive na vida, o único que conheci, e não sabia o quanto me fazia falta até ele aparecer. Por isso me sinto completa de novo.” (SIERRA; FABRA, 2009, p. 90-91)

O contato com a infância nos modifica pela “*descoberta do amor*”. O que para muitos pode parecer uma frase de efeito, aqui representa a materialização da forma como ela nos afeta. Isso porque além de uma experiência com o sujeito da infância, esta deve ser compreendida como um direito, um compromisso social docente e da escola.

Entretanto, para essa compreensão faz-se necessário percorremos um caminho, uma escolha de rota, que nos leve a olhar e reconhecer a importância de cada proposta pedagógica, a experiência com o sujeito da infância e o quanto essa experiência,

[...] requer do pesquisador conhecimento da história da condição social da criança. Em contrapartida, pesquisar a relação infância, escola, e toda a gama de relações aí imbricadas, exige do investigador a compreensão de elementos constitutivos da história da educação, da infância, da pedagogia e da escola. Neste sentido, tanto a infância quanto a escola podem ser considerados “artefatos” culturais, produtos de necessidades impostas pelo processo histórico da formação da sociedade capitalista. (QUINTEIRO, 2002, p. 38).

Sem a pretensão em esgotar³² a definição e a compreensão sobre *Escola da Infância*, recorreremos ao campo da antropologia, sociologia, pedagogia e a psicologia conforme ilustrado a seguir:

32 Compreendendo a complexidade do Estudo da Escola da Infância, a pesquisadora pretende levar o aprofundamento do conceito para o doutorado.

Figura 14 – Campos que compõem estudos sobre a Escola da Infância



Fonte: Elaborado pela autora.

A escolha em trazer os quatro campos se dá pelo propósito em ampliar a compreensão de criança e infância, e assim compreendermos também alguns elementos que caracterizam a *Escola da Infância*. Essas quatro dimensões de sustentação intencionalmente ilustrado nesta pesquisa, procura também deixar os quatro campos no mesmo patamar, ou seja, não há maior grau de importância entre os campos. Dessa forma, a ordem aqui descrita é apenas de caráter didático e não corresponde de forma alguma, à hierarquia ou pré-requisito para compreensão de um outro campo, mesmo porque cada um possui as suas singularidades que a compõe como ciência.

Iniciamos então com a antropologia, que busca entender um fenômeno em seu contexto social e cultural (COHN, 2005), no qual, a partir da década de sessenta, analisaram e reviram os conceitos antropológicos para uma nova antropologia da criança, acolhendo que se estude a criança de outras formas. Na composição dessas outras formas o conceito de cultura torna-se importantíssimo, pois:

Na revisão do conceito de cultura, os antropólogos, em vez de tomá-la como algo empiricamente observável e delimitado, cada vez mais abdicam de falar em costumes, valores ou crenças para frisar que o que de fato interessa está mais embaixo. Ou seja, não são os valores ou as crenças culturais, mas aquilo que os conforma. E o que conforma é uma lógica particular, um sistema simbólico acionado pelos atores sociais a cada momento para dar sentido a suas experiências. Ele não é mensurável, portanto, e nem detectável em um lugar apenas – é aquilo que faz com que as pessoas possam viver em sociedade compartilhando sentidos, porque eles são formados pelo mesmo sistema simbólico. (COHN, 2005, p. 19).

A descrição, conforme trazida pela autora, nos faz compreender que a cultura está justamente nas relações sociais que os conformam e dão sentido e que ela existirá enquanto constar esse sistema simbólico. Assim, na antropologia a infância é compreendida como um modo particular e não universal de pensar a criança. (COHN, 2005).

Na antropologia, a infância é compreendida como algo particular que nos leva a reconhecer que em outras culturas e sociedades a infância pode ser compreendida de outras formas, e cabe à antropologia a capacidade de apreender essas singularidades. Na nossa cultura ocidental³³, compreende-se a criança como ativa na constituição das relações sociais, contradizendo uma passividade na incorporação de papéis e comportamentos sociais. A criança, nessa concepção, interage ativamente com adultos, seus pares e no lugar.

Assumindo essa compreensão da criança como atuante nas relações e no mundo – legitimada culturalmente por um sistema simbólico – podemos afirmar também que na antropologia a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa. Uma vez que a criança não sabe menos e sim, sabe outra coisa, dessa forma, para a antropologia, não é saber em que condição cognitiva a criança elabora sentidos e significados, e sim a partir de que sistema simbólico o faz. Assim, a criança reconhecida como atuante e com saberes:

[...] não são apenas produzidas pelas culturas mas também produtoras de cultura. Elas elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura. Esses sentidos têm uma particularidade, e não se confundem e nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos; as crianças têm autonomia cultural em relação ao adulto. (COHN, 2005, p. 35).

Conforme a própria autora, essa autonomia deve ser relativizada, isso porque o sistema simbólico no qual são elaborados os sentidos pelas crianças é um sistema simbólico compartilhado pelos adultos. Mesmo relativizando essa autonomia, a criança que faz, pensa na relação com o que lhe é compartilhado e isto constitui culturas infantis. Para essa criança concebida como um sujeito social atuante, mais produtor do que receptor de cultura a escola deve ter a criança:

[...] como um ator social importante e relevante. Afinal pelo que vimos até agora, as crianças não apenas se submetem ao ensino, mesmo em suas faces mais disciplinadoras e normatizadoras, como criam constantemente sentidos e atuam sobre o que vivenciam. (COHN, 2005, p. 41).

33 As mudanças estruturais ocorridas nas sociedades ocidentais entrelaçadas aos rigores e saberes de uma educação letrada, ao avanço da racionalidade pedagógica moderna e aliadas à constituição da família nuclear cristã burguesa e às descobertas da medicina, que favoreceram a diminuição da mortalidade infantil, e, conseqüentemente, o estreitamento de laços afetivos entre adultos e crianças, propiciaram a “descoberta da infância”, que, por sua vez, motivou uma nova forma de se conceber a criança e, com o novo entendimento, preocupações e modelos escolares específicos à sua educação (ARIÈS, 1978; BOTO, 2002; NARODOWSKI,

Dessa forma, sob o olhar da antropologia são necessárias análises constantes do que as crianças fazem e pensam que estão fazendo, do sentido que elaboram sobre a escola e sobre os modelos pedagógicos e parâmetros nas experiências de reflexão das facetas das práticas educativas, auxiliando na compreensão dos avanços e das fragilidades da prática pedagógica.

Na sociologia, queremos enfatizar a emergência de uma Sociologia da Infância (SIROTA, 2001), que faz oposição a uma concepção de infância considerada como um simples objeto passivo de uma socialização regida por instituições, que surgiram e fixaram os primeiros elementos de uma sociologia da infância.

Para a sociologia, o estudo das concepções da infância³⁴ deve levar em consideração as imagens sociais da infância para construir uma reflexividade fundante de um olhar claro sobre as concepções implícitas e tácitas sobre a infância. (SARMENTO, 2007). Para tanto, é importante trazermos à luz a explicação da imagem da criança pré-sociológica e sociológica³⁵:

[...] são produções contemporâneas que resultam de um juízo interpretativo das crianças a partir das propostas teóricas das ciências sociais. Constituem de facto, processos de reinterpretação das representações anteriormente formuladas, com revisão do seu fundamento pela compreensão da categoria geracional. Entre as imagens da “criança pré-sociológica”, as imagens da “criança sociológica”, a imagem da “criança socialmente desenvolvida” corresponde a uma teoria transacional, entre representações tradicionais da infância e a concepção das crianças como seres sociais que integram uma categoria geracional distinta. (SARMENTO, 2007, p. 29-30).

Diante disso, vale ressaltar que há nesses dois períodos e dentro deles, diferentes teorias sociológicas, as quais possibilitam elaborações diferentes na forma como é concebida a criança e a infância. Entretanto, aqui pode-se dizer que “a criança não é uma folha em branco a ser escrita, um vaso a ser preenchido, um autômato a ser programado. Também não é um filhote a ser adestrado.” (TAVARES; SEVERINO, 2020, p.68).

34 A Infância é uma “categoria social do tipo geracional” (abstração que refere um conjunto de indivíduos que, nos planos sincrônico e diacrônico, se identificam por uma característica comum – pertencerem ao mesmo escalão etário –, a qual é socialmente moldada, de tal modo que todos os indivíduos do grupo, apesar das diferenças que existam entre eles, são influenciados pela e influenciam a estrutura social – conjunto de regras e recursos socialmente disponíveis), que se mantém independentemente dos membros concretos que a constituem em cada momento histórico (as crianças, como indivíduos), ainda que varie em consequência das mudanças na estrutura da sociedade e nos seus modos de articulação simbólica. file:///C:/Users/U36232/Downloads/1910-Texto%20do%20Artigo%20em%20Submiss%C3%A3o-5418-1-10-20080530.pdf

35 Para James, Jenks e Prout há dois períodos distintos e fundamentais: o das imagens da “criança pré-sociológica” e o das imagens da “criança sociológica”. A distinção decorre do fato de que, no primeiro período, o trabalho de “imaginação” social da criança considera o sujeito infantil como uma entidade singular abstracta, analisada não apenas sem recurso à ideia da infância como categoria social de pertença mas com exclusão do próprio contexto social enquanto produtor de condições de existência e formação simbólica. SARMENTO, 2007, P. 29.

A criança³⁶ compreendida como um sujeito histórico e de direitos, que traz consigo a infância como a condição social de ser criança e a escola por sua vez, como um lugar privilegiado de realização desta condição na contemporaneidade. (CARVALHO; QUINTEIRO; SERRÃO, 2007). Entender a criança dessa forma é reconhecê-la como portadora e construtora de sua própria cultura³⁷, logo, participante ativa da organização de sua identidade, através das relações e interações e os eventos reais ou imaginários de mundos comunicantes.

A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Nessa ação estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância. (SARMENTO, 2007, p. 36).

Conceber a criança dessa forma nos leva a uma compreensão de elementos constitutivos da infância e da escola. Cumpre-nos recordar que a escola foi historicamente elaborada pela modernidade como o lugar da formação de jovens cidadãos, plenos de direitos, capacidade e competência, numa sociedade com igualdade de oportunidades (SARMENTO, 2007). Por mais que essa concepção de escola seja questionável, é essencial conceber a criança na sua condição social de ser histórico, político e cultural (KRAMER, 1996), fortalecendo assim uma pedagogia da infância:

[...] baseada em uma práxis de participação. Partindo do princípio de que a práxis é o lócus da pedagogia, concluímos que, por isso, é mais complexa do que as crenças, as teorias e as práticas consideradas isoladamente. Uma pedagogia centrada na práxis de participação procura responder à complexidade da sociedade e das comunidades, do conhecimento, das crianças e de suas famílias, com um processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses polos em interação e os contextos envolventes. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 15).

Para isso, a escola deverá ser um lugar de invenção na qual as crianças possam manifestar suas culturas e, a partir delas, sejam desafiadas a ingressarem na cultura escrita. Uma escola que está em constante movimento, pois reconhece que os sujeitos desse espaço modificam e modificam-se por histórias individuais como sociais. Em hipótese alguma a criança será vista à espera de ser pessoa, mas sim, aquela que lê o mundo e o interpreta, que

36 A sociologia da infância tem contribuído muito no entendimento de conceber as crianças como seres sociais, que pelas interações sociais produzem cultura. (PROUT, 1997).

37 As culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não está fechado – muito pelo contrário, é mais do que qualquer outro, extremamente permeável – tão pouco está distante do reflexo social global. A interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode realizar-se no vazio social, e necessita sustentar-se na análise das condições sociais nas quais as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem. (PINTO, SARMENTO, 1997, p.22).

participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Por fim, a pedagogia entendida como ciência da educação, e mais especificamente a pedagogia da infância constituída em um mundo de interações, situada no campo das Ciências Humanas e a infância como objeto dessa ciência, constitui na sua prática o propósito de capturar a infância nas suas propostas pedagógicas, legitimado pelo seu estatuto de cientificidade e, nesta direção, o campo infantil conquistado pela ciência.

A elaboração de uma proposta pedagógica, dessa forma, nos leva a uma diferenciação pedagógica, na qual,

[...] o fim último dessa participação guiada através da observação, da escuta e negociação. Trata-se de encontrar uma base para desenvolver um afazer e um pensar pedagógico que fogem à “fatalidade” de educar como se fossem um só, que conseguem superar o modo simultâneo. O objetivo é encontrar uma forma de diferenciação pedagógica que assume a heterogeneidade e a diversidade como riqueza para a aprendizagem situada e oferece modos alternativos de organizar a classe e a escola. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 29).

Dessa forma, a criança que é historicamente reconhecida no espaço escolar como aluno³⁸, passa a ser reconhecida na sua singularidade e heterogeneidade presentes no cotidiano escolar. Na perspectiva em assumir a diversidade como riqueza, compreendendo a criança como um ser social, o processo de elaboração dos conceitos, as trocas realizadas pelas interações sociais, nas quais a aprendizagem e o desenvolvimento perpassam da natureza cultural e reconhece a natureza da educação escolar, no direcionando para a psicologia histórico-cultural que:

[...] nos apresentam o homem como um ser social cujo desenvolvimento condiciona-se pela atividade que o vincula à natureza, um ser que a princípio não dispõe de propriedades que lhe assegurem, por si mesmas, a conquista daquilo que o caracteriza ser humano. (MARTINS, 2020, p. 14).

Fundamentada pela psicologia histórico-cultural, recorreremos para um conceito de *Pedologia* apresentado por Vigotski e que, para esta pesquisa, compõem também um elemento essencial para a Escola da Infância.

A pedologia é a ciência do desenvolvimento da criança. Mas o que é desenvolvimento da criança? Sem essa explicação, nunca compreenderemos qual é o objeto da pedologia. Por isso, para a definição desse objeto, permitam-me, vou me deter em algumas especificidades fundamentais e leis básicas mais gerais do desenvolvimento infantil. Se assimilarmos essas leis, saberemos generalizá-las e

38 Sacristán (2005), desenvolve várias reflexões sobre os conceitos de menor, aluno, infância, buscando indícios que nos dêem uma idéia de como foi construída a categoria que hoje chamamos aluno no âmbito da escola. Ser aluno é ser estudante (aquele que estuda), ou aprendiz (aquele que aprende); na verdade, são categorias descritivas de uma condição que supõe trazer unidos determinados comportamentos, regras, valores e propósitos que devem ser adquiridos por quem pertence a essa categoria.

dizer o que é desenvolvimento infantil. Então saberemos também como abordar e estudar a questão do método da pedologia. (PRESTES; TUNES, 20018, p. 18).

Para apresentarmos a pedologia é importante entender duas questões: a do objeto e a do método da ciência. Ao se tratar do objeto,

Na pedagogia, pode-se estudar a educação da criança, o que, até certo grau, é ciência da criança. Pode-se estudar a psicologia da criança e isso também será, em certo grau, ciência da criança. Por isso, desde o início, é preciso estabelecer exatamente o que da criança é o objeto do estudo pedológico. Portanto, seria mais preciso dizer que a pedologia é a ciência do desenvolvimento da criança. O desenvolvimento da criança é o objeto direto e imediato da nossa ciência. (PRESTES; TUNES, 20018, p. 18).

São três as especificidades básicas que definem o método de investigação pedológica, possibilitando serem descritas da seguinte forma:

Primeiramente porque é um método global de estudo da criança. Não se deve entender por método de estudo da unidade o estudo multilateral, nem o estudo que exclui a análise, mas sim um tipo específico de análise, mais exatamente, a que se vale do método de decomposição em unidades e não em elementos. [...] A segunda especificidade do método pedológico é que ele tem um caráter clínico no sentido do estudo dos processos de desenvolvimento que subjazem aos sintomas em determinadas idades. E a terceira especificidade consiste no fato de que esse método é genético comparativo, estuda a especificidade do desenvolvimento da criança em diversas etapas etárias e as compara entre si, em espaços de tempo mais estreitos, levando-nos, com isso, quem sabe, ao esclarecimento do caminho que a criança percorre no desenvolvimento de uma etapa a outra. (PRESTES; TUNES, 20018, p. 56).

Uma vez que o desenvolvimento da criança é o objeto e método direto e imediato da Pedologia, vale destacar a importância de compreendermos essas relações com a criança compreendida como um ser social e que o seu desenvolvimento condiciona-se pela atividade à natureza. Assim como o processo de aquisição das particularidades humanas, ou seja, os comportamentos complexos culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social. (MARTINS, 2020).

É nesse processo complexo e heterogêneo, a possibilidade em afirmar que cada criança ou cada ser humano é único. Isso porque o processo interativo de atuação com e no meio social surgem novas possibilidades que impulsionam o desenvolvimento, formas mediadas e voluntárias de atenção, percepção e memória, pensamento abstrato. (VIGOTSKI, 1987).

As relações sociais nas quais participa, entremeiam-se aos processos de internalização tanto no plano das relações interpessoais (interpsíquicas) quanto das relações intrapessoais (intrapíquicas), isso significa que se instituem fundamentados no universo das

objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo por meio da mediação de outros indivíduos, ou seja, por processos educativos.

Assim, uma *Escola da Infância* é aquela (que para além de outros aspectos) traz para o centro o desenvolvimento da criança como sujeito ativo, potente e criativo, que abre espaço para suas falas, produções e conquistas e interesses infantis que privilegia as interações e entende que dessa interação surge o desenvolvimento³⁹.

Para tanto, diante do contexto de pandemia pela COVID-19 que resultou na suspensão de atendimento presencial nas escolas em 2020 e uma “redução” do tempo pedagógico presencial em 2021, quando a escola que planejava suas ações pedagógicas direcionadas para o direito da permanência, o distanciamento social (importante para prevenção ao contágio do Coronavírus) trouxe marcas significativas para a aprendizagem.

As interações tão significativas na escola para o desenvolvimento e aprendizagem foram substituídas por materiais impressos, em que a mediação com a criança se deu por enunciados nas atividades propostas, impossibilitando a socialização de saberes e confronto de diferentes pontos de vista. Consequentemente, a aprendizagem principalmente na alfabetização torna-se motivo de muita preocupação.

Para tanto, é necessário nesse processo garantir que as crianças tenham assentado seu direito de criança à aprendizagem e vivam a “experiência de infância”. Dessa forma, a educação pode ser organizada como um campo de possibilidades, ao mesmo tempo que a escola é vista como um lugar de encontro de culturas. Elaborar o espaço escolar como o mundo de vida das crianças e que nele se dê valor à participação infantil reconhecidamente como cidadania da infância.

A cidadania da infância, neste contexto, assume um significado que ultrapassa as concepções tradicionais, na medida em que implica o exercício de direitos nos mundos de vida, sem obrigatoriamente estar subordinada aos dispositivos da democracia representativa (ainda que estes não sejam por esse fato menos importantes). A criança é um pequeno cidadão, entendendo que um pequeno cidadão não tem pequenos direitos, mas sim plenos direitos. (SARMENTO, 2007 e 2013).

Com tudo isso, vem assim um gostar de gente, sabe? Um gostar de gente assim muito intenso. E um gostar por gostar mesmo, de curiosidade mesmo, de saber como é que o outro

39 Desenvolvimento é um processo de formação do homem com todas as suas particularidades; é um processo que transcorre por meio do surgimento, em cada degrau, de novas qualidades, novas especificidades, novos traços e formações características do homem. (PRESTES; TUNES, 2018, p. 35).

se sente, como é que o outro funciona, como é que o outro está pensando (FREIRE, 2017). Acreditamos que isso acontece porque o nosso olhar sobre a criança evoluiu e evoluiu também porque a entendemos como um ser no presente e a partir disso toda a prática e o espaço pedagógico se voltam e fazem reverência à *Infância* e quem sabe a uma *Escola da Infância*.

Pontos de partida - Prontas
para o "Balé no ar". Reconhecendo
o Território de voo.



4 PRONTAS PARA O “*BALÉ NO AR*”: Reconhecendo o território de voo

Bernardo já estava uma árvore quando eu o conheci. Passarinhos já construíam casa na palha do seu chapéu. Brisas carregavam borboletas para o seu paletó. E os cachorros usavam fazer de poste as suas pernas. Quando estávamos todos acostumados com aquele bernardo-árvore ele bateu asas e avoou. Virou passarinho.
(BARROS, 2010, p. 476).

A trajetória e as experiências vividas por cada uma de nós possibilitaram chegarmos ao cume de uma montanha, todas de pé com os braços abertos, envolvidas pelos mais laranjas e quentes raios de um pôr do sol de inverno. Fechamos os olhos e apenas sentimos a batida do nosso coração em diferentes ritmos, respiramos e podemos sentir o cheiro da relva vibrando pelo vento que toca nosso rosto e move os nossos cabelos. Estamos juntas, por isso sem medo algum só vivemos intensamente essa experiência, fechamos nossos olhos e sentimos o vento frio de liberdade. Confiança, cooperação e interação... é chegada a hora de correr, correr, com toda a nossa força e simplesmente saltar, para um incessante voo! É como se pudéssemos tocar o azul infinito e vibrante que está ao nosso redor... apenas sentir e escutar o som do céu!⁴⁰

Não estamos sozinhas nesse voo não solitário, somos “*estorninhos*”⁴¹ que desenham no céu. Compreendemos essa ser uma definição interessante para nosso grupo, como estorninhos comuns temos uma visão lateral que também nos ajuda, porque dá-nos um campo de visão que se estende praticamente em torno dos nossos corpos. Assim, os significados que vamos desvendando a cada aproximação do olhar com a capacidade de enxergar para além do óbvio e com atitudes firmes e coletivas nos faz agir diante de qualquer obstáculo.

Embora cada pássaro do nosso grupo de estorninhos interaja apenas com os seus vizinhos mais próximos, os movimentos de cada ave afetam e são afetados por todo o grupo, permitindo que a informação viaje pelo bando a uma velocidade constante. O resultado é uma tomada de decisão coletiva tão ágil que basta um sinal para virar a posição, geralmente iniciado por uma das aves na periferia, e pode chegar a um bando de quatrocentos pássaros em meio segundo, a uma velocidade de cento e quarenta e cinco quilômetros por hora.

Como bailarinos no céu, conseguimos desenhar na totalidade as mais diversas formas

40 Compreendo como pesquisadora que esse parágrafo traduz o que sentimos quando lembramos o quanto a Professora MBB impulsionou o grupo para os mais lindos voos. “*Não desistam nunca guriazinhas!*” Não poderia ser diferente, é como se estivéssemos na Serra Gaúcha, seu local de origem. Você voará para sempre em nossos corações.

41 São aves que se aglomeram em grande número e fazem evoluções de forma sincronizada, como se fossem um corpo só.

e padrões que criamos durante as murmurações: vacúolo, cordão, expansão, clarão. Talvez o mais fascinante em nível visual sejam as faixas escuras que irradiam através de uma nuvem que deixamos como se fosse um riacho em movimento. Sabe o que faz esse voo mais incrível? É que circularmos em bandos gigantescos a espiralar o céu, isso porque não nos vemos sozinhos, mas colocamos ao nosso lado cada criança a ser alfabetizada. Por isso, nosso “ensaio” de voo vai do chão ao céu da escola, numa generosa discussão do aprender.

Sim, isso nos caracteriza, nos define, somos um riacho em movimento em pleno céu, onde crianças e professores interagem nesse tão lindo processo que é a alfabetização e o letramento. Por isso, a partir de agora, leia, sinta e principalmente escute uma das possíveis melodias traduzidas no som do céu apresentadas pelo diagnóstico das crianças e das professoras nos processos de alfabetização e letramento. Como não dizer, a descrição das nossas aprendizagens afetadas por um movimento de generosidade e humildade em prol do *Desenvolvimento Docente* e em nome ao *Direito à Aprendizagem na idade certa*, ou melhor, ao *Direito à Alfabetização e ao Letramento na idade certa*.

4.1.1 OS “FILHOTES” NO NINHO: conhecendo o processo inicial de alfabetização de crianças e as compreensões de professoras alfabetizadoras de uma escola da Rede Municipal de Joinville

Você já observou o ninho de um pássaro? Onde ele foi construído? Em uma árvore, no alto de um rochedo ou no chão? O que lhe parece: acolhedor, afável, caloroso? Compreendemos que estas definições se aproximam dos ninhos dos estorninhos. Cuidadosamente escolhem um lugar e primorosamente são construídos por seus pais, entre palha e finos gravetos envolvidos por penas para proteger contra umidade, os ninhos formam um lugar com largura e profundidades suficientes para acalentar de forma confortável e segura uma média de cinco ovos azuis.

Embora seja confortável, é só um espaço de transição, porque chega o tempo em que os filhotes saem para explorar o mundo a sua volta e partir para as descobertas que os fortalecem com aprendizagem e desenvolvimento. A escola, para se tornar este ninho para as crianças, precisa:

[...] de uma metamorfose da escola, de uma transformação da sua forma. O mais importante é construir ambientes escolares propícios ao estudo e ao trabalho em conjunto. Aprender não é um ato individual, precisa dos outros. A auto-educação é importante, mas não chega. O que sabemos depende, em grande parte, do que os outros sabem. É na relação interdependência que se constrói educação. (NÓVOA, 2021, p. 44).

Na perspectiva de Nóvoa, a escola exerce influência, interferência na vida das crianças. Seria esse o papel de um guardião? Colocar o seu saber a serviço da mediação do contato da criança com o mundo? O que podemos apresentar neste lugar que ela vive e convive? O que está disponível para ela? Correríamos o risco em dizer que esse espaço envolve a criança, cativando por seu encanto e reconhecendo na cultura infantil seu interesse e atenção levando-a à aprendizagem. Mas de que espaço é esse que estamos falando principalmente no que tange à alfabetização?

Acreditamos que para conseguir compreender a essência da coisa em si, ou seja, compreender implicações de um processo formativo-colaborativo de professores a partir de uma comunidade de prática à alfabetização de crianças após isolamento social - Covid-19, o primeiro passo seja, descrever a realidade.

Assim como não há possibilidade de fazer ciência sem descrição da realidade investigada, não há possibilidade de efetuar a avaliação de alguma coisa sem a sua descrição. Os dados da realidade constituem a base da “leitura”, que no caso da ciência, se apresenta como compreensão da realidade e, no caso da avaliação, sua qualificação. (LUCKESI, 2011, p. 278).

Na busca pela descrição da realidade, aprimoramos a nossa visão binocular no desenvolvimento de uma capacidade em observar a 360°. Sentimos a necessidade em compreender a essência da realidade apresentada na sua totalidade. Principalmente porque nossa fundamentação teórica apresenta pressupostos de uma Escola da Infância fazendo com que seja fundamental analisarmos aspectos relacionados aos próprios campos descritos na fundamentação. Entre os quatro campos elencados – antropologia da criança, a sociologia da infância, a psicologia e a pedagogia – buscamos nesse momento, em dois deles as razões para a contextualização do campo de pesquisa e das crianças envolvidas na pesquisa. Buscamos na antropologia da criança a contextualização de concepções, meios e processos, ao mesmo tempo na sociologia da infância fazendo com que nosso olhar se volte para as crianças na compreensão de atores sociais.

Nesse entendimento, e apresentando um primeiro movimento de compreensão da realidade, consideramos importante apresentar dados dos últimos anos referentes à alfabetização de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Joinville e que nos mostram o quanto de permanência ou rotatividade podemos visualizar nas turmas de alfabetização. Essa ação faz com que o leitor reconheça elementos que nos aproximam mais da trajetória da escola em relação à alfabetização. Os dados eticamente coletados e cuidadosamente organizados das turmas de 1º e 2º anos (turmas específicas desta pesquisa), serão apresentados

em dois momentos específicos: primeiro os dados relacionados à matrícula inicial e final, e as transferências realizadas durante o ano letivo. Decidimos por uma linha histórica de 2016 a 2021, escolhemos organizar os dados do 1º e 2º ano didaticamente separados em duas planilhas. Entendemos que a visualização dessa maneira fica mais clara. Dessa forma, apresentaremos os dados e em seguida a análise separada e em movimentos de comparação entre ambas.

Tabela 1 – Movimento anual do 1º ano do ensino fundamental

MOVIMENTO ANUAL DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL			
ANO	NÚMERO DE MATRICULADOS		TRANSFERÊNCIAS
	INICIAL	FINAL	
2016	105	119	25
2017	108	134	23
2018	135	163	35
2019	104	129	28
2020	126	129	14
2021	120	139	34

Fonte: Dados da escola.

Tabela 2 – Movimento anual do 2º ano do ensino fundamental

MOVIMENTO ANUAL DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL			
ANO	NÚMERO DE MATRICULADOS		TRANSFERÊNCIAS
	INICIAL	FINAL	
2016	123	153	27
2017	115	127	21
2018	134	141	28
2019	157	167	29
2020	135	140	20
2021	128	132	36

Fonte: Dados da escola.

A partir das tabelas apresentadas, notamos que o número de crianças matriculadas no final do período letivo é sempre maior tanto no primeiro quanto no segundo ano em toda a linha histórica. Porém, chamamos a atenção para a diferença de 52,76% nas matrículas do primeiro ano, realizadas durante o período letivo quando comparada ao segundo ano. Nesse período, a unidade escolar apresentou seu pico de atendimento no 1º ano em 2018. Do ano inicial de levantamento para a pesquisa em 2016 houve um aumento no número de matrículas para o 1º ano de 7,75% quando comparado a 2020. Quando analisamos os dados do primeiro ano isoladamente, percebemos que os números apresentados sofrem uma oscilação, variando

de uma taxa de 24,07% em 2017, para uma taxa de 2,88%, em 2020, a menor apresentada na linha histórica. Podemos justificar esse percentual mínimo em 2020 porque o ensino, na maior parte do período letivo, estava em regime remoto e mesmo com o retorno às atividades presenciais, os pais poderiam optar por permanecer com a criança em regime remoto. Dessa forma, independente se a família havia mudado de lugar, a criança não necessariamente precisava ser transferida.

Ao analisarmos os dados do segundo ano, os números apresentados oscilam de 24,39% em 2016 para uma taxa mínima de 3,12% em 2020. Interessante que a taxa mínima no segundo ano ocorreu em 2021, ano que voltamos para o presencial em regime híbrido e algumas crianças com comorbidade permaneceram no remoto. Vale ressaltar que o número de crianças que permaneceu no remoto foi mínimo comparado às crianças que voltaram para o presencial mesmo em regime híbrido.

Quando analisamos as transferências realizadas no primeiro ano durante essa linha do tempo, podemos observar que há uma média de 27 crianças transferidas por ano. Levando em consideração que as turmas do primeiro ano são constituídas por 25 crianças, estamos falando de uma turma inteira de crianças transferidas. Os dados ainda se intensificam e, como não dizer, tornam-se mais complexos em 2021, quando 34 crianças são transferidas. Esse dado em específico pode refletir também uma fragilidade em relação ao processo de alfabetização, pela descontinuidade no processo.

Em relação às transferências realizadas no segundo ano, podemos observar que se apresentam semelhantes ao primeiro ano com uma média de 27 crianças transferidas por ano. A semelhança também se dá na quantidade de crianças transferidas em 2021, quando 36 crianças são transferidas.

Dando sequência à análise, apresentaremos as tabelas com os dados relacionados ao movimento anual na mesma linha de tempo de 2016 a 2021 com as taxas de abandono, retenção e aprovação. Mesmo que os dados em relação ao abandono sejam relativamente baixos, esta pesquisa leva-o em consideração. Isso porque entendemos que a criança que abandonou a escola é retida para o mesmo ano e que, infelizmente, mesmo fazendo todo processo de busca ativa⁴², é uma grande perda para a escola e imensurável para a criança.

42 A Busca Ativa Escolar é uma estratégia composta por uma metodologia social e uma ferramenta tecnológicas disponibilizadas gratuitamente para estados e municípios. Ela foi desenvolvida pelo UNICEF, em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e com apoio do Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (Congemas) e do Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (Conasems). A Busca Ativa Escolar reúne representantes de diferentes áreas – Educação, Saúde, Assistência Social, Planejamento, fortalecendo, dessa forma, a rede de proteção. Cada secretaria e profissional tem um papel específico, que vai desde a identificação de uma criança ou adolescente fora da escola ou em risco

Tabela 3 – Movimento anual do 1º ano do ensino fundamental abandono, retenção e aprovação

MOVIMENTO ANUAL DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL					
Ano	Abandono	Aprovados		Retidos	
		nº aprovados	% aprovados	nº retidos	% retidos
2016	0	119	100%	0	0%
2017	0	134	100%	0	0%
2018	0	159	97,50%	3	1,80%
2019	0	126	97,70%	3	2,30%
2020	0	127	98,40%	2	1,60%
2021	1	139	100%	0	0%

Fonte: Dados da escola.

Tabela 4 – Movimento anual do 2º ano do ensino fundamental abandono, retenção e aprovação

MOVIMENTO ANUAL DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL					
Ano	Abandono	Aprovados		Retidos	
		nº aprovados	% aprovados	nº retidos	% retidos
2016	0	135	88,20%	18	11,80%
2017	0	116	91,30%	11	8,70%
2018	1	134	95%	7	5%
2019	0	156	93,40%	11	6,60%
2020	0	139	99,30%	1	0,70%
2021	0	123	93,40%	9	8,06%

Fonte: Dados da escola.

Notamos também que a taxa de aprovação de 2020 comparada a 2016 diminuiu no 1º ano. Isso se justifica a partir da legislação vigente⁴³, na qual descreve que a reprovação para o 1º ano do Ensino Fundamental se dá a partir da infrequência maior que 25%. Já no 2º ano houve uma diminuição de 2,62% comparado ao mesmo período de tempo.

Para o 2º ano, percebe-se que a taxa de aprovação se eleva quando comparado os anos de 2016 para 2020 em 5,2%. Entretanto, vale ressaltar que a maior aprovação se deu no ano de 2020, período de atividades escolares não presenciais, quando as orientações da Secretaria

de abandono, até a tomada das providências necessárias para seu atendimento nos diversos serviços públicos, sua (re)matrícula e sua permanência na escola. Disponível em: <https://buscaativaescolar.org.br/>

⁴³ Legislação vigente para o 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos: **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006 – amplia o **Ensino Fundamental** para **nove anos** de duração, com a matrícula de crianças de seis **anos** de idade.

Municipal de Educação foram dadas às unidades escolares pela Portaria Nº 785/2020 – SED.GAB, que trazia a seguinte orientação:

Art. 6º A avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental deverá considerar os aspectos qualitativos e os quantitativos, sob a ótica da possibilidade de avanço nas turmas do Ensino Fundamental, com vistas a amenizar as desigualdades educacionais ocasionadas em função do período de suspensão das atividades educacionais presenciais ocorrida como medida de prevenção e combate ao contágio do Coronavírus (COVID-19), assim como cumprir, de modo contínuo, as competências e habilidades previstas no ano letivo de 2020 sendo:

I. Estudante que obteve êxito na aprendizagem – Aprovado;

II. Estudante que não obteve êxito na aprendizagem, terá garantida a progressão com o compromisso de frequentar acompanhamento pedagógico diferenciado para atender os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento – Aprovado com Restrição;

III. Estudante que, comprovadamente, não realizar nenhuma atividade durante os três trimestres letivos, não avança no fluxo em 2021 – Abandono. (JOINVILLE, 2020, p. 42 e 43).

Muitos foram os questionamentos das equipes pedagógicas, das unidades escolares, sobre a legitimidade das atividades realizadas pelas crianças nas classes de alfabetização e as consequências na sua aprendizagem e desenvolvimento. Comparando os dados da escola com o consolidado de dados da rede municipal de ensino de Joinville, a média de aprovação da unidade, que corresponde a 93,43%, é inferior à média da Rede Municipal de Ensino de Joinville que é de 94,07%, nesse mesmo marco histórico. Ressaltamos que a média de reprovação do segundo ano na rede municipal de ensino de Joinville tem o mais alto índice de retenção no ensino fundamental I.

Durante todo o período analisado, percebemos que a situação da unidade escolar em termos de retenção apresentou uma queda durante a linha histórica, principalmente quando comparado com as taxas de 2016. Entretanto, ainda que as taxas tenham diminuído, a grande preocupação se dá quanto à importância de melhoria na qualidade do processo de alfabetização.

Para justificar a preocupação na qualidade do processo de alfabetização, percebemos que, mesmo antes da pandemia e o distanciamento social, a escola já mostrava fragilidades em relação ao processo, seja pelos dados descritos anteriormente - aprovação, retenção e transferências – indicando rotatividade e descontinuidade de processo nas turmas de alfabetização, como também podemos ilustrar nos resultados das avaliações em larga escala do Programa Mais Alfabetização⁴⁴.

Conforme a planilha que será apresentada mais adiante, quando observamos os

⁴⁴ O Programa Mais Alfabetização, criado pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, é uma estratégia do Ministério da Educação para fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental.

resultados da avaliação formativa do PMALFA, de 2019⁴⁵, 100% das crianças concluintes do 2º ano do ensino fundamental – período final do ciclo de alfabetização – apresentaram desempenho insuficiente – nível 1, 2 ou 3 – no exame de proficiência em leitura. Desse total, cerca de 36 crianças foram classificadas no nível 1 da escala de proficiência, o que significa que são incapazes de localizar informação explícita em textos simples de até cinco linhas e de identificar a finalidade de textos como convites, cartazes, receitas e bilhetes. A descrição de cada nível pode ser visualizada na figura abaixo.

Figura 15 – Interpretação pedagógica da escala de leitura

NÍVEL	ESCALA DE LEITURA
NÍVEL 1 (até 425 pontos)	Neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de: • Ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica e ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas.
NÍVEL 2 (maior que 425 até 525 pontos)	Além das habilidades de escritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de: • Localizar informações explícitas em textos curtos, como piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica; em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto. • Reconhecer a finalidade de texto, como convite, cartaz, receita, bilhete, anúncio com ou sem apoio de imagem. • Identificar assunto de um cartaz apresentado em sua forma original e ainda em textos cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha. • Inferir sentido em piada e em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal.
NÍVEL 3 (maior que 525 até 625 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: • Localizar informação explícita em textos de maior extensão, como fragmento de literatura infantil, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou ao final do texto. • Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos, como tirinha e poema narrativo. • Inferir relação de causa e consequência em textos exclusivamente verbais – piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e texto de curiosidade científica – com base na progressão textual; e em textos que articulam a linguagem verbal e não verbal – tirinha; sentido em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal, com vocabulário específico de textos de divulgação científica, ou que exige conhecimento intertextual de narrativas infantis; o assunto de texto de extensão média de divulgação científica para crianças, com base nos elementos que aparecem no início do texto; o significado de expressão de linguagem figurada em textos, como poema narrativo, fragmentos de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha.

Fonte: INEP (2017, p. 34).

Já a escala de proficiência de Língua Portuguesa na escrita é constituída por cinco níveis de desempenho. Os níveis depreendem a progressão da aprendizagem de um nível para

⁴⁵ As avaliações em larga escala do PMALFA ocorreram em 2018 e 2019, os dados disponibilizados pela escola foram de 2019. Ressaltamos também que a partir de 2019 o MEC lançou a Política Nacional da Alfabetização (PNA), é um programa elaborado pelo Ministério da Educação e instituído pelo governo em 2019 que estabelece diretrizes em relação ao **processo de alfabetização** das crianças. A PNA é voltada para a **Educação Infantil e o Ensino Fundamental** de escolas das redes públicas, municipais e estaduais.

para outro, porém é importante levarmos em consideração que a aprendizagem da escrita alfabética não ocorre em etapas marcadamente lineares. Na figura seguinte, vamos descrever a interpretação pedagógica dos níveis apresentados pela escola.

Figura 16 - Interpretação pedagógica da escala de escrita

NÍVEL	ESCALA DE ESCRITA
NÍVEL 1 (menor que 350 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora, porém ainda não escrevem palavras alfabeticamente. Com relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
NÍVEL 2 (maior ou igual a 350 e menor que 450 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
NÍVEL 3 (maior ou igual a 450 e menor que 500 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com estrutura silábica consoante-vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas. Em relação à produção de textos, provavelmente escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto ou produzem fragmentos sem conectivos e/ ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto. Apresentam ainda grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto.

Fonte: INEP (2017, p. 34).

Na escrita, 58% estavam em níveis insuficientes – nível 1, 2 e 3 -. O número, embora não seja tão alto em comparação com leitura, reforça também a gravidade do problema diante da descrição desses níveis: aproximadamente 61 crianças estavam nos níveis 1 e 2, o que quer dizer que não conseguiam escrever “palavras alfabeticamente” ou as escreviam com desvios ortográficos. Quanto à escrita de textos, ou produziam textos ilegíveis, ou não conseguiam escrever um texto curto.

Tabela 5 – Avaliação formativa do Programa Mais Alfabetização

AVALIAÇÃO FORMATIVA PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO 2º ANO - 2019		
ESCRITA	Nível 1	21%
	Nível 2	15%
	Nível 3	22%
	Nível 4	41%
LEITURA	Nível 1	16%
	Nível 2	34%
	Nível 3	50%
	Nível 4	0%

Fonte: Dados da escola.

Ao analisarmos os dados até aqui, podemos nos perguntar: A escola se deu conta das fragilidades apresentadas no processo de alfabetização? Foram estabelecidas ações para que se pudesse “amenizar” e principalmente acompanhar o processo de alfabetização? Quais foram as ações de acompanhamento da aprendizagem das crianças? Entendendo que o nosso foco neste momento é compreender como se dá a aprendizagem das crianças no processo de alfabetização, faz-se necessário compreender que o acompanhamento,

[...] se faz orientado por diagnósticos, pela identificação de dificuldades durante o processo de aprendizagem ou de ensino a fim de intervir e orientar, e não por meio de avaliação, pela identificação de qual valor a criança atingiu, em determinado momento desse processo inicial de aprendizagem. (SOARES, 2020, p. 309).

A forma de acompanhamento do processo de alfabetização no nosso campo de pesquisa se dava exclusivamente pelas hipóteses de escrita⁴⁶. Conforme apresentamos na fundamentação teórica, levamos em consideração a natureza complexa do processo de alfabetização, com suas facetas: psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística. Acrescentando ainda fatores sociais, econômicos, culturais e políticos que o condicionam. Compreende-se a importância da articulação e integração de várias facetas do processo se estes forem contextualizados aos aspectos sociais e culturais, vislumbrados a uma postura política que possa dar o seu verdadeiro significado (SOARES, 2018). Entretanto, são os dados apresentados pela escola, que também nos comunicam sobre o olhar da equipe em relação ao processo de alfabetização.

Assim, nesse momento, para fins de análise, será discutida uma das facetas da aprendizagem das relações grafema-fonema e demais convenções de transferência da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita, reconhecendo a importância em diagnosticar o nível de compreensão da escrita em que se encontram as crianças.

Diante desta perspectiva e levando em consideração os dados do processo de alfabetização da escola, serão analisados os dados dos 1º e 2º anos, organizados em tabelas distintas para facilitar a compreensão do leitor. Assim sendo, seguem as tabelas abaixo:

46 As hipóteses de escrita são a única evidência de processo de alfabetização da escola, são aplicadas mensalmente na escola e lançadas no sistema Escola Via Net, adotado pela Secretaria Municipal de Educação de Joinville.

Tabela 6 – Acompanhamento das hipóteses de escrita 1º ano

ACOMPANHAMENTO DAS HIPÓTESES DE ESCRITA 1º ANOS							
Ano	Período do ano	Pré-silábico	Silábico sem valor sonoro	Silábico com valor sonoro	Silábico-alfabético	Alfabético	Percentual de Alfabéticos
2016	Fevereiro	96	1	2	1	0	0%
	Novembro	13	12	22	17	55	46,22%
2017	Fevereiro	92	15	4	1	0	0%
	Novembro	5	4	16	16	93	69,40%
2018	Fevereiro	131	3	1	1	0	0%
	Novembro	12	14	19	33	84	51,85%
2019	Fevereiro	92	10	4	2	0	0%
	Novembro	4	9	28	36	52	40,31%
2020	Fevereiro	97	17	6	4	1	0,80%
	Novembro	101	17	6	4	1	0,77%
2021	Fevereiro	121	0	0	0	0	0,00%

Fonte: Dados da escola (2021).

TABELA 7: Acompanhamento das hipóteses de escrita 2º ano

ACOMPANHAMENTO DAS HIPÓTESES DE ESCRITA 2º ANOS							
Ano	Período do ano	Pré-silábico	Silábico sem valor sonoro	Silábico com valor sonoro	Silábico-alfabético	Alfabético	Percentual de Alfabéticos
2016	Fevereiro	18	0	28	29	51	40%
	Novembro	11	0	7	19	116	75,81%
2017	Fevereiro	26	3	19	24	38	34,54%
	Novembro	10	0	15	15	87	68,50%
2018	Fevereiro	14	1	23	37	53	41,40%
	Novembro	5	2	5	10	119	84,39%
2019	Fevereiro	22	7	28	32	60	40,26%
	Novembro	7	6	18	23	113	67,66%
2020	Fevereiro	28	1	26	36	44	32,59%
	Novembro	28	1	31	36	44	32,59%
2021	Fevereiro	84	2	19	4	3	2,67%

Fonte: Dados da escola (2021).

Partindo da análise do 1º ano, nota-se que as crianças, quando chegam da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, apresentam-se, na sua maioria, na hipótese pré-silábica, fator esse que nos traz alguns questionamentos: Qual foi a proposta aplicada para realizar o diagnóstico? Como foi realizada a análise para atribuir as hipóteses de escrita para identificar o que essas crianças percebem em relação à compreensão do sistema alfabético? ⁴⁷

Percebe-se uma progressão interessante no ano de 2017, o que pode levar a refletir sobre uma aproximação nas propostas relacionadas à prática de leitura e escrita em contexto

⁴⁷ A análise dos dados nos leva a questionar o acompanhamento das hipóteses de escrita ao final de 2020, também no início de 2021 nas turmas do 1º ano.

de letramento. Outro aspecto interessante é como as crianças saem do 1º ano: apenas nos anos de 2017 e 2018 mais de 50% das crianças saem na hipótese alfabética. O número é significativo na hipótese silábica, por mais que, nesse momento a criança esteja desenvolvendo uma consciência silábica, há diferenciação entre as crianças no ritmo de desenvolvimento e na facilidade ou não de aprendizagem (SOARES, 2020).

Esse entendimento leva a considerar que: há crianças que avançam mais rápido; não necessariamente consegue-se identificar todas as hipóteses em cada criança, pois elas podem saltar de hipótese; há crianças que estão simultaneamente em mais de uma hipótese; pode eventualmente as crianças regredirem de hipótese (SOARES, 2020). Esta última pode ajudar a compreender os dados do 2º ano, quando se comparam principalmente os dados de saída do 1º ano e entrada do 2º ano.

Além disso, destaca-se que ao final do 2º ano todas as crianças amparadas pelo seu direito de aprendizagem e pelo seu percurso de escolarização, deveriam sair na hipótese de escrita alfabética, o que não é evidenciado. O número de crianças na escrita alfabética é baixo, quando comparado aos próprios dados da escola.

A realidade apresentada é um pouco mais complexa em 2021 quando, depois de um ano de isolamento social, as crianças retornam para o espaço da escola. Convencidas de todos os desafios propostos para o grupo de voo, reconhecemos quão importante é termos nas mãos ou melhor, nas asas, informações consistentes sobre a criança, que demorou um pouco mais para sair do ninho e imergir nesse espaço tão distante e reservado – de todos para que se pudesse garantir a segurança – que é a escola.

Assim, para uma análise um pouco mais contundente, será apresentada a distribuição das crianças em quantidade por turma e o regime de atendimento – híbrido ou remoto -; em seguida retornamos para o acompanhamento e diagnóstico no início do período letivo de 2021. Devemos ressaltar que o retorno para as aulas presenciais aconteceu de forma híbrida e que as crianças com algum tipo de comorbidade ou pela própria decisão dos pais poderiam manter-se remotamente. Nosso quadro no primeiro trimestre se apresentou da seguinte forma:

Tabela 8 – Distribuição turma/professor/quantidade

DISTRIBUIÇÃO PROFESSOR/TURMA/QUANTIDADE					
NOME	TURMA	TURNO	QUANTIDADE DE CRIANÇAS NO REGIME HÍBRIDO	QUANTIDADE DE CRIANÇAS NO REMOTO	QUANTIDADE DE CRIANÇAS
PROFESSORA A	1º ANO B	MATUTINO	24	3	27
	1º ANO E	VESPERTINO	21	8	29
PROFESSORA B	2º ANO B	MATUTINO	25	3	28
	1º ANO C	VESPERTINO	26	2	28
PROFESSORA C	1º ANO A	MATUTINO	23	5	28
	1º ANO D	VESPERTINO	24	3	27
PROFESSORA D	2º ANO C	MATUTINO	23	5	28
	2º ANO E	VESPERTINO	24	4	28
PROFESSORA E	2º ANO A	MATUTINO	24	4	28
	2º ANO D	VESPERTINO	23	5	28

Fonte: Dados da escola (2021).

É muito importante olharmos para a tabela acima no entendimento que as propostas pedagógicas foram organizadas em roteiros quinzenais e que a dificuldade era como fazer os devidos encaminhamentos pedagógicos específicos da alfabetização para as crianças que estavam totalmente no remoto. Compreendemos ser este um dos grandes desafios no processo de alfabetização, principalmente quando compreendemos a importância do papel do professor neste processo.

Quando paramos para quantificar as crianças que estavam no remoto nos 1º e 2º anos nos deparamos com a mesma quantidade, entretanto, vale ressaltar que como medida preventiva do PLANCON⁴⁸, qualquer sintoma de gripe, confirmação de contaminação da criança ou de alguém da família, colocava a criança no regime remoto. Essa situação nos deixou ainda mais preocupadas com o processo de alfabetização, porque se elas estavam no presencial, rapidamente e sem uma frequência definida, poderiam estar no regime remoto. No próximo subcapítulo que descreverá todo o processo de alfabetização em contexto de letramento, mostraremos como se deu a frequência das crianças na escola e as decisões tomadas enquanto comunidade de prática.

O segundo aspecto a ser apresentado para que possamos nos aproximar das nossas crianças é a descrição do que elas conhecem sobre o processo de alfabetização. Para isso, o grupo estabeleceu como critério de análise os seguintes conhecimentos e habilidades que

⁴⁸Documento referencial para prevenção, monitoramento e controle da disseminação da Covid-19 nos estabelecimentos dos diversos níveis de Educação/Ensino", do Município de Joinville (SC).

necessariamente devem ser desenvolvidos para alfabetização de uma criança e que são sistematicamente explicados por Soares (2020).

- Conhecimento do alfabeto: conhecer a ordem alfabética, conhecer as letras do alfabeto.
- Consciência fonológica: identificar o número de sílabas em palavra ouvida; identificar palavras que começam com a mesma sílaba; identificar palavras que rimam.
- Consciência fonêmica: identificar, em um conjunto de palavras, aquelas que se diferenciam apenas por fonema inicial ou apenas por fonema medial; completar palavra com fonema-letra inicial ou medial; localizar, em quadro de dupla entrada, sílabas que se igualam ou se diferenciam pela relação fonema-grafema.
- Escrita de palavras: escrever palavras de forma silábica sem valor sonoro e em seguida com valor sonoro; escrever o próprio nome, nome dos familiares e colegas; escrever de forma alfabética; escrever corretamente palavras com sílabas CV, CCV, CVC, V (oral ou nasal).
- Leitura de palavras: identificar, em fichas, o próprio nome e nome dos colegas; reconhecer o número de palavras em frases; ler palavras formadas por sílabas CV, CCV, CVC, V (oral e nasal).

A pesquisa adota por fundamento essas habilidades e conhecimentos porque reconhece, “[...] a coexistência e correlação entre a conceitualização da escrita da criança, o desenvolvimento da sensibilidade aos sons da fala e à possibilidade de sua segmentação, na perspectiva fonológica e o conhecimento das notações alfabéticas.” (SOARES, 2020, p. 137).

As relações diretas e processuais – não necessariamente hierárquicas – entre as habilidades e os conhecimentos foram reconhecidas em diferentes momentos em sala de aula. Entendemos a importância que, para evidenciarmos o desenvolvimento das habilidades e aquisição dos conhecimentos, devemos elaborar propostas pedagógicas que possibilitem que a criança possa registrar de forma escrita ou verbal seus conhecimentos e foi isso que fizemos. As propostas pedagógicas para coleta de dados levaram em consideração a todo momento:

A elaboração de consistentes, adequados e bem elaborados instrumentos de coleta de dados para avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar é questão de vital importância para a prática educativa. Instrumento de coleta de dados elaborados insatisfatoriamente do ponto de vista metodológico não faz jus ao esforço dos estudantes e sua dedicação à aprendizagem, jus aos sistemas de ensino, seja ele representado pela instituição escolar especificamente ou pelo sistema de ensino do país. (LUCKESI, 2011, p. 306).

A finalidade em buscar diferentes instrumentos é justamente possibilitar à criança o

uso do conhecimento em diferentes situações em sala de aula. Os dados produzidos na pesquisa para diagnóstico serão apresentados também no último subcapítulo de análise, aplicados durante e no final da comunidade de prática. Essa ação ressalta a preocupação e importância do grupo no acompanhamento do processo de alfabetização das crianças, buscando também sinalizar as sensíveis melhoras na aprendizagem das crianças, frente às ações adotadas na comunidade de prática.

A aplicação dos instrumentos foi realizada pelas professoras participantes da comunidade de prática. Devido à organização pelo regime híbrido, o levantamento dos dados se estendeu durante quatro semanas no mês de março, e não foi aplicado para as crianças em regime remoto devido à falta de conectividade das famílias, impossibilitando por exemplo, a aplicação por videoconferência. Para facilitar a visualização e compreensão dos dados diagnósticos, organizamos os conhecimentos e habilidades em tabelas com os respectivos números de crianças, para que possamos evidenciar esses conhecimentos. Optamos por apresentar primeiramente a análise e em seguida as tabelas.

Os dados apresentados pela aplicação dos instrumentos de coleta de dados em março retrataram uma frágil compreensão do sistema alfabético, mesmo para as crianças do segundo ano. Quando observamos os dados relacionados ao primeiro aspecto coletado, que é o conhecimento das letras do alfabeto, apenas 12 crianças – 10,17% do primeiro ano conhecem a ordem alfabética. O mesmo dado coletado pelo segundo ano faz com que possamos observar que 27 crianças (22,68%) desenvolveram essa habilidade. Ainda na mesma tabela, levantamos a quantidade de crianças que conhecem as letras do alfabeto – na ordem ou fora da ordem –, o dado apresentado pelo primeiro ano foi de nove crianças, correspondente a 7,62%. No segundo ano, 20 crianças – 16,80% apresentaram esse conhecimento em relação às letras do alfabeto.

Tabela 9 – Conhecimento das letras e do alfabeto

TURMAS	CONHECIMENTO DAS LETRAS E DO ALFABETO	
	Conhece a ordem alfabética.	Conhece as letras do alfabeto.
1º ano A	02	01
1º ano B	01	02
1º ano C	02	02
1º ano D	03	03
1º ano E	04	01

2º ano A	03	01
2º ano B	03	03
2º ano C	05	03
2º ano D	10	08
2º ano E	06	05

Fonte: Dados produzidos pela comunidade de prática (2021).

A tabela 10 apresenta o desenvolvimento de habilidades relacionadas à consciência fonológica, o primeiro aspecto analisado foi identificar o número de sílabas em palavra ouvida, no primeiro ano 22 crianças – 18,64%, já no segundo ano foram 29 crianças – 24,37%. Na mesma tabela ainda pudemos identificar palavras que começam com a mesma sílaba – na oralidade –, do número de crianças que participaram do diagnóstico 14 crianças – 11,86% do primeiro ano e 20 crianças – 16,80% do segundo ano conseguiram identificar na oralidade as palavras que começam com a mesma sílaba. Por fim, no último aspecto da tabela 2, as crianças precisavam identificar palavras que rimam – na oralidade –, assim, no primeiro ano 20 crianças – 16,95% e no segundo ano 25 crianças – 21%, identificaram as palavras que apresentavam rima.

Tabela 10 – Análise diagnóstica consciência fonológica

TURMAS	CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA		
	Identificar o número de sílabas em palavra ouvida.	Identificar palavras que começam com a mesma sílaba – na oralidade.	Identificar palavras que rimam – na oralidade.
1º ano A	02	02	01
1º ano B	05	04	05
1º ano C	02	01	02
1º ano D	06	04	06
1º ano E	07	03	06
2º ano A	03	01	03
2º ano B	03	03	03
2º ano C	05	03	03
2º ano D	10	08	09
2º ano E	08	05	07

Fonte: Dados produzidos pela comunidade de prática (2021).

Na tabela 11, foram identificados elementos que compõem a consciência fonêmica, no primeiro aspecto podemos apresentar que no primeiro ano 14 crianças – 11, 86% e 19 crianças – 15,97% do segundo ano identificaram em um conjunto de palavras, aquelas que se diferenciam por fonema inicial ou apenas por fonema medial. Ao serem solicitadas a completar palavra com fonema-letra inicial ou medial, 10 crianças – 8,47% do primeiro ano e 20 crianças – 16,80% do segundo ano conseguiram identificar quando solicitadas. O último aspecto nessa mesma tabela foi localizar, em quadro de dupla entrada, sílabas que se igualam ou se diferenciam pela relação fonema-grafema. Nesse aspecto, nenhuma criança do primeiro ano conseguiu localizar, no segundo ano foram 14 crianças – 11,76% que conseguiram. Esse aspecto levantado foi amplamente desenvolvido pelas professoras com as crianças, o que denominamos de “Condomínio das letras”⁴⁹.

Tabela 11: Análise diagnóstica da consciência fonêmica.

TURMAS	CONSCIÊNCIA FONÊMICA		
	Identificar, em um conjunto de palavras, aquelas que se diferenciam apenas por fonema inicial ou apenas por fonema medial.	Completar palavra com fonema-letra inicial ou medial.	Localizar, em quadro de dupla entrada, sílabas que se igualam ou se diferenciam pela relação fonema-grafema.
1º ano A	03	02	0
1º ano B	02	01	0
1º ano C	04	02	0
1º ano D	03	03	0
1º ano E	02	02	0
2º ano A	04	02	01
2º ano B	03	04	02
2º ano C	03	03	03
2º ano D	06	06	02
2º ano E	03	05	06

Fonte: Dados produzidos pela comunidade de prática (2021).

⁴⁹ No subcapítulo que descreve sobre as ações a partir da comunidade de prática, o Condomínio das Letras será descrito detalhadamente.

Na tabela 4, analisamos a escrita de palavras em quatro aspectos. No primeiro deles, identificamos as crianças que escrevem palavras de forma silábica sem valor sonoro e em seguida com valor sonoro, no primeiro ano foram cinco crianças – 4,23% e no segundo ano 27 crianças – 22,68%. No segundo aspecto, identificamos as crianças que escreviam o próprio nome, no primeiro ano 15 crianças – 12,71% e cerca de 20 crianças – 16,80% do segundo ano conseguiram escrever o próprio nome. Nenhuma criança do primeiro ano escreveu de forma alfabética, no segundo ano apenas três crianças – 2,52% apresentam-se de forma alfabética nesse período, o mesmo dado se apresentou quando analisamos a quantidades de crianças que escreveram corretamente palavras com sílabas CV, CCV, CVC, V (oral ou nasal).

Tabela 12 – Análise diagnóstica da escrita de palavras

TURMAS	ESCRITA DE PALAVRAS			
	Escreve palavras de forma silábica sem valor sonoro e em seguida com valor sonoro.	Escreve o próprio nome.	Escreve de forma alfabética.	Escreve corretamente palavras com sílabas CV, CCV, CVC, V (oral ou nasal).
1º ano A	02	06	0	0
1º ano B	0	04	0	0
1º ano C	01	02	0	0
1º ano D	0	04	0	0
1º ano D	02	03	0	0
2º ano A	03	01	0	0
2º ano B	03	03	0	0
2º ano C	05	03	0	0
2º ano D	10	08	02	02
2º ano E	06	05	01	01

Fonte: Dados produzidos pela comunidade de prática (2021).

A última tabela para análise está relacionada à leitura de palavras e foram analisados três aspectos: o primeiro deles foi identificar em fichas, o próprio nome e nome dos colegas, no primeiro ano 32 crianças – 27,11% e no segundo ano 69 crianças – 58% conseguiram identificar o próprio nome. O segundo aspecto está relacionado ao reconhecimento do número de palavras em frases, apenas 14 crianças – 13,44% do segundo ano conseguiram mostrar o desenvolvimento desta habilidade. Por último, analisamos a quantidade de crianças que leram palavras formadas por sílabas CV, CCV, CVC, V (oral e nasal), apenas seis crianças – 5,4% do segundo ano conseguiram demonstrar o desenvolvimento da habilidade.

Tabela 13 – Análise da leitura de palavras

TURMAS	LEITURA DE PALAVRAS		
	Identifica, em fichas, o próprio nome e nome dos colegas.	Reconhece o número de palavras em frases.	Lê palavras formadas por sílabas CV, CCV, CVC, V (oral e nasal).
1º ano A	05	0	0
1º ano B	06	0	0
1º ano C	07	0	0
1º ano D	08	0	0
1º ano E	08	0	0
2º ano A	11	2	0
2º ano B	15	4	01
2º ano C	15	5	02
2º ano D	12	3	01
2º ano E	16	2	02

Fonte: Dados produzidos pela comunidade de prática (2021).

Pelo consolidado dos dados nas tabelas acima, podemos perceber o quanto o período de isolamento deixou várias lacunas de aprendizagem nas crianças. Visualizamos aqui que o distanciamento físico da escola, da socialização e da mediação dos alfabetizadores trouxe consequências também para as crianças que entraram no 1º ano do Ensino Fundamental. Cumpre-nos agora, enquanto comunidade de prática, após a descrição e análise dos dados, pensar e adotar as ações pontuais de curto, médio e longo prazo para o processo de alfabetização.

Diagnosticar o nível de compreensão da escrita e que se encontram as crianças têm, para a ação educativa de alfabetizar em situação escolar, objetivos pedagógicos: a partir desse diagnóstico, podem ser definidos procedimentos de mediação pedagógica que estimulem e orientem as crianças a progredir, a avançar de um nível ao seguinte, atuando, nas palavras de Vigotski, sobre a sua zona de desenvolvimento potencial. (SOARES, 2020, p. 57).

Assim, o presente subcapítulo, com o objetivo de conhecer o processo inicial de alfabetização das crianças, possibilitou apresentar os dados referentes ao diagnóstico realizado com as crianças do primeiro e segundo ano, com foco na alfabetização, aferindo os níveis de alfabetização no componente de Língua Portuguesa, elaborados em consonância com o Currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville e alinhadas à Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

4.1.2-PARA UM VOO PRECISO, É FUNDAMENTAL OLHARMOS PARA A MESMA DIREÇÃO: Compreensões e significações de professoras alfabetizadoras

Os estorninhos se afastam e se amontoam, em seguida repetem todo o processo, mudam de direção, alçando voo aos céus para depois cair em disparada lá de cima. Isso só é possível porque existe cooperação e como não dizer confiança. A cooperação se dá na medida em que conhecemos um ao outro, é sentir o outro, sentir como o outro e se colocar no lugar do um. Uma relação estreita de cumplicidade, que nos permite ressaltar nossas potencialidades, mas também aquilo que precisamos desenvolver profissionalmente para o processo de ensino e aprendizagem na alfabetização.

Os estorninhos só conseguem fazer esse *balé no ar* porque têm objetivos comuns, olham para o mesmo horizonte e, acima de tudo, decidem juntos suas ações e rotas de voos. Não apresentam um voo em “v”, onde um líder comanda, mas sim, formações aéreas marcantes que mudam rapidamente os desenhos, criando formas impressionantes no ar, que surpreendem os olhos. Para que pudéssemos fazer essas formações impressionantes no espaço aéreo da alfabetização em contexto de letramento, acreditamos que seria muito importante compreendermos o pensamento das professoras sobre: os conceitos de alfabetização e letramento; os elementos que constituem o planejamento; como elas veem as crianças no processo de alfabetização; o que elas esperam da comunidade de prática.

Iniciamos nossa comunidade de prática de forma leve, por um convite a todas as cinco alfabetizadoras. Após o aceite, tivemos uma conversa e apresentação sobre como seriam os nossos encontros e tudo que constitui a comunidade de prática. Nesse diálogo, narrativas vão tecendo o dia a dia das nossas alfabetizadoras e as travessias que fizemos por outros territórios e que fizemos neste grupo. Com a chance de ir para além do horizonte e no primeiro livre bater as asas, vamos buscando coerência e sincronismo, impulsionadas pelo processo de aprendizagem dos 1º e 2º anos e nossa discussão começa a ganhar impulso.

Neste momento, é como se milhares de aves numa coreografia celeste, que oscila ao redor da forma de um pássaro apenas, retratasse um dos fenômenos mais poéticos da natureza: a dança fractal conhecida como “murmuração”, o sussurro coletivo dos estorninhos. E entre as centenas de pássaros, apresenta-se a poética dança do sol negro dos estorninhos, talvez nenhum outro movimento seja mais impressionante. No “murmúrio” coletivo encontramos diferentes melodias. A primeira melodia está na conceituação de alfabetização e letramento. A escolha justifica-se pela apresentação que é dada no Currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville. A elaboração do currículo ocorreu em 2019 e, em 2020, estavam planejadas as

formações para melhor aproximação e entendimento do documento. No entanto, devido à suspensão das atividades presenciais, não foi possível realizar as formações da forma esperada, visto que a preocupação da Secretaria de Educação era dar suporte às escolas para realização das atividades pedagógicas não presenciais.

A primeira conversa foi muito importante, pois pudemos identificar as concepções trazidas por elas a respeito das categorias que se materializam em um quadro da seguinte forma:

Quadro 6 – Concepções das professoras em relação à alfabetização e ao letramento.

Categoria	Indicadores	Fontes
Alfabetização	A Alfabetização é um processo contínuo. A alfabetização é o processo de aprendizagem de conhecer as letras. Decodificar letras, números e símbolos.	Professora Alfabetizadora Jamille
	Alfabetização é codificação e decodificação... é o processo de ensino e aprendizagem. Alfabetização é o processo de aprendizagem para desenvolver leitura e escrita.	Professora Alfabetizadora Simone
	É ensinar a ler e escrever.	Professora Alfabetizadora Suelem
	É ensinar as letras, formar palavras depois as frases e assim por diante.	Professora Alfabetizadora Edilene
	É apresentar as letras, ensinar a ler e escrever	Professora Alfabetizadora MBB
Letramento	É a apresentação dos gêneros textuais. Faz parte do cotidiano, da apropriação do conhecimento leitura/escrita. É o processo do uso da leitura e escrita nas práticas sociais.	Professora Alfabetizadora MBB
	É trazer para o planejamento os textos.	Professora Alfabetizadora Edilene
	É apresentar para crianças os textos de acordo com o que elas sabem.	Professora Alfabetizadora Suelen
	É quando os textos estão presentes nos planejamentos, assim como, nos diferentes espaços.	Professora Alfabetizadora Simone
	É trazer para o meu dia a dia as atividades com diferentes gêneros textuais	Professora Alfabetizadora Jamille

Fonte: Dados obtidos na Comunidade de Prática (2021).

Quando foram questionadas sobre alfabetização em contexto de letramento, as professoras, num primeiro momento, silenciaram como se estivessemos paradas no ar buscando na nossa própria trajetória a definição. Como se um segundo durasse muito mais, e a partir do primeiro suspiro as respostas começaram a surgir:

Quadro 7 – Concepções das professoras em relação à alfabetização em contexto de letramento

Categoria	Indicadores	Fontes
Alfabetização em Contexto de Letramento	Acredito que seja a função social dos textos. É a efetivação do processo de aprendizagem.	Professora Alfabetizadora Simone
	No processo de alfabetização eu considero onde a criança está e onde a criança está é meu ponto de partida. Efetivação do processo e função da aprendizagem.	Professora Alfabetizadora Edilene
	Construção e elaboração da escrita com a vivência.	Professora Alfabetizadora Suelem
	Concordo com a Simone	Professora Alfabetizadora MBB
	É buscar nos textos as possibilidades de atividades de alfabetização	Professora Alfabetizadora Jamille

Fonte: Dados obtidos na Comunidade de Prática (2021).

A partir das reflexões apresentadas por elas reconhecemos a importância do processo formativo colaborativo ter um momento específico, com foco de discussão e análise aprofundada, nos conceitos de alfabetização e letramento:

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 2020, p. 27).

Consequentemente, levá-las a compreender que a alfabetização em contexto de letramento é entender que o gênero textual deve ser eixo central do processo de alfabetização e que a partir dele ocorrerá a elaboração e aplicação do planejamento para as classes de alfabetização. Porém, sempre levando em consideração a criança, seu desenvolvimento e aprendizagem. De repente, como estorninho, nossa formação no céu, no mesmo compasso do nosso voo, apresenta a **criança** e a sua aprendizagem. É impressionante o quanto isso faz com que nossas asas batam numa rapidez de quase um piscar de olhos, e bem ali retratamos toda a preocupação que se coloca bem a nossa frente. Conscientemente traduzem a criança:

Quadro 8 – Concepções das professoras em relação ao processo de alfabetização

Categoria	Indicadores	Fontes
Concepções da criança e seu processo de aprendizagem	É olhar para essa criança por vários aspectos, compreendendo que toda criança aprende.	Professora Alfabetizadora Simone
	As crianças não aprendem no mesmo ritmo ou ao mesmo tempo, mas não ter essa compreensão é ficar no mesmo lugar.	Professora Alfabetizadora Jamille
	É ter o olhar para cada criança.	Professora Alfabetizadora MBB
	É entender que toda criança traz muitas aprendizagens diferentes	Professora Alfabetizadora Edilene
	Eu concordo com as meninas, é saber que cada criança aprende num ritmo diferente	Professora Alfabetizadora Suelem

Fonte: Dados obtidos na Comunidade de Prática (2021).

As professoras defendem a arte de ensinar e lindamente reconhecem a criança como sujeito potente e que todas aprendem. Ritmo e tempo de aprendizagem descrevem a preocupação do que fazer e do que é possível fazer quando há um achatamento do tempo pedagógico. É compreensível a angústia, porque, como já descrito aqui, são duzentos dias letivos não vividos na sua totalidade na escola. O tempo pedagógico da escola foi organizado a partir do regime híbrido, quando as crianças uma semana estavam na escola e na outra em casa realizando atividades pedagógicas sem o professor.

Há, entretanto, algo muito interessante do que está exposto na fala: a preocupação em fazer com que todas as crianças avancem em relação à aprendizagem. Não tínhamos respostas prontas, porém, ao conversamos e discutirmos mais sobre esse problema chegamos aos seguintes questionamentos: quem é essa criança que não avança? Quais instrumentos de diagnósticos estamos utilizando para acompanhar sua aprendizagem? O que precisamos analisar no planejamento e na prática do professor para que essa criança avance na sua aprendizagem?

A partir desses questionamentos, percebemos a importância de aprofundar sobre a avaliação formativa. Além disso, em acompanhar o processo de aprendizagem das crianças com dados concretos e que possibilitem fundamentar a planejamento pedagógico. Dessa forma, compreendemos que,

[...] avaliação da aprendizagem é uma prática rigorosa de acompanhamento do educando, tendo em vista sua aprendizagem e, consequentemente, o seu desenvolvimento. A avaliação da aprendizagem é um ato rigoroso de

acompanhamento da aprendizagem; ela permite tomar conhecimento do que se aprendeu e do que não se aprendeu e reorientar o educando para que supere suas dificuldades e carências, visto que o importante é aprender. (LUCKESI, 2011, p. 376).

É a avaliação formativa da aprendizagem que nos dará subsídios para ampliar nossa capacidade de observação do que as crianças já sabem, coerente com a realidade e fundamentado pelo currículo, na sua elaboração do planejamento. Assim, entendemos a importância em trazer a fala de uma das professoras:

O que nos falta é ter um instrumento que nos auxilie a compreender o que a criança já sabe. Nós aplicamos as hipóteses de escrita, mas fica nisso. Precisamos de algo mais minucioso para que possamos saber onde a criança está de fato na sua aprendizagem e a partir daí tomar as decisões necessárias no planejamento. (Professora Alfabetizadora Simone, Diário de Aprendizagem, 2021).

Foi necessário tomar as decisões, diante da observação da prática e a partir do diagnóstico de aprendizagem sobre a alfabetização inicial das crianças. Precisávamos ter informações concretas sobre a aprendizagem para as ações que seriam realizadas e aplicadas a partir do que as crianças já sabiam. Era fundamental que as propostas pedagógicas e as intervenções fossem pontuais e sistemáticas, uma vez que o tempo pedagógico presencial com a professora fora reduzido pelos protocolos de saúde.

O planejamento das propostas pedagógicas se complicou na condição do regime híbrido, por várias razões. Entre elas podemos destacar: as atividades eram disponibilizadas pelo *WhatsApp* e/ou nos *tablets* da escola, dificultando a sua resolução porque o arquivo disponibilizado era em PDF; as propostas apresentadas deveriam se aproximar da zona de desenvolvimento proximal da criança, no entanto, a intervenção não era feita, uma vez que muitas das famílias não conseguiam realizar tal ação que é atribuição da escola. Assim, no momento que entramos discutindo planejamento, as professoras demonstraram insegurança e destacaram:

Quadro 9 – Concepções das professoras em relação ao planejamento

Categoria	Indicadores	Fontes
Planejamento	Atividade por ela mesma não faz sentido para criança.	Professora Alfabetizadora Edilene
	É possível otimizar o tempo pedagógico na escola?	Professora Alfabetizadora Jamille
	Como propor para as crianças propostas pedagógicas pontuais, essenciais para a aprendizagem e alfabetização?	Professora Alfabetizadora MBB
	O professor em sala de aula é essencial, no contato com as crianças.	Professora Alfabetizadora

		Simone
	Como faremos para usar o máximo do tempo com as crianças na escola e como fazer quando elas estarão em casa?	Professora Alfabetizadora Sulem

Fonte: Dados obtidos na Comunidade de Prática (2021).

No próximo capítulo, trataremos uma explanação de como, no decorrer da comunidade de prática, foram se transformando os planejamentos e as práticas pedagógicas. Para tanto, neste momento, gostaríamos de enfatizar a importância do planejamento a ser elaborado em sequências didáticas:

Construa um planejamento para uma semana ou uma quinzena, ou para o tempo necessário para estabelecer uma sequência adequada das atividades que possibilite desenvolver as habilidades e os conhecimentos pretendidos para aquela fase do processo de aprendizagem das crianças. (SOARES, 2020, p. 301-302).

Apresentamos essa consideração, justamente porque os roteiros foram organizados e planejados para cada duas semanas com a preocupação de que na primeira semana a criança realizava as atividades na escola e na outra em casa. Porém, precisamos entender que em cada turma tínhamos dois grupos diferentes, que frequentavam a escola presencialmente em momentos alternados. Além disso, dispúnhamos de um terceiro grupo que realizava todas as atividades de forma remota. É interessante ressaltar que os dois primeiros roteiros, do início de fevereiro, foram elaborados pelas professoras em dezembro de 2020, mesmo sem terem coletado nenhum dado em relação à aprendizagem das crianças. Para o planejamento, as professoras regentes se dividiram na elaboração das atividades de acordo com os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Ensino Religioso.

A elaboração do planejamento por sequência didática permite ao professor também uma melhor visibilidade da aprendizagem das crianças. Contudo, exige do professor uma ampla compreensão do currículo, das habilidades e conhecimentos que deverão ser desenvolvidos e adquiridos pelas crianças. Para tanto, é necessário compreender que:

[...] planejar é definir, passo a passo, o caminho capaz de desenvolver nas crianças as habilidades e conhecimentos para que se tornem alfabetizadas, leitoras e produtoras de textos [...] Esse caminho passo a passo é uma sequência didática: a organização, de forma ordenada e articulada, das atividades para atingir determinadas habilidades ou conhecimentos. (SOARES, 2020, P. 302).

Nessa compreensão, chegamos ao ponto central da pesquisa que é a formação de professores. Sabíamos que seria por meio dela que conseguiríamos elaborar uma proposta pedagógica que pudesse minimizar os impactos do momento em que estávamos vivendo. Uma formação de professores que privilegiasse os conhecimentos e as experiências de cada

professora em que o foco seria o aprimorar a aprendizagem da criança e as suas chances na participação e contribuição para uma sociedade diferente e democrática (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2012). De comum acordo, elas reconheceram que a formação deve propor uma mudança e uma delas completa:

Quadro 10 – Concepções das professoras em relação à formação de professores

Categoria	Indicadores	Fontes
Formação de Professores	É assim, uma formação que gera resultado. Esse resultado ocorre quando as crianças estão alfabetizadas. Mais ou menos assim, eu vejo a prática, avalio e vou planejando novamente em cima daquilo. Planejamento, avaliação, planejamento, avaliação.	Professora Alfabetizadora Edilene
	A mudança em trazer a aprendizagem para o centro da minha prática, e a partir dela, eu organizo a formação de professores, organização de materiais...o foco é aprender.	Professora Alfabetizadora Jamille
	A formação para gerar mudança precisa ir ao encontro das nossas dúvidas, aquilo que estamos com dificuldade em realizar.	Professora Alfabetizadora MBB
	Estamos vivendo um momento muito delicado, precisamos que a formação nos ajude a superar as dificuldades desse momento.	Professora Alfabetizadora Simone
	Formação pra mim será muito importante, porque é a primeira vez que estou dando aula.	Professora Alfabetizadora Suelem

Fonte: Dados obtidos na Comunidade de Prática (2021).

A preocupação com lacunas de aprendizagem resultantes da forma como a educação foi organizada para o período de pandemia, com sistema não-presencial e em seguida de rodízio para aulas presenciais com o regime híbrido, reforça ainda mais a importância de um processo formativo colaborativo entre os professores alfabetizadores por meio de uma comunidade de prática. Uma ação que exigirá dos participantes uma “proposta crítica de intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes.” (IMBERNÓN, 2010, p. 49).

Depois deste gesto inicial, nosso grupo buscou encontrar as rotas necessárias para alcançarmos a aprendizagem das crianças. O impulso se deu desta forma garantindo que ao final nenhuma de nós chegaria da mesma forma. Isso tem um significado tão importante e essencial que, com certeza, nosso pouso não seria num lugar qualquer, seria sim muito especial. Por isso, a importância de a escola e os professores darem esse tempo e compreender a importância de olhar, escutar e como não dizer *vincular*.

4.2 O sincronismo do movimento das asas: impulso à aprendizagem das crianças por meio da comunidade de prática

Acreditamos que seja este o momento da dissertação em que precisamos fazer as aproximações necessárias entre as concepções apresentadas e as ações estabelecidas na comunidade de prática. Essas aproximações devem deixar claro ao leitor os legítimos encontros entre o ensino e a aprendizagem, que foram fotografados e marcados pelo tempo que é único. Apresentar desta forma, vai além da aparência, é buscar nas entrelinhas os diferentes sentidos e significados das ações que nos levaram aos resultados. É compreender que as nossas ações apresentam diferentes facetas, reconhecendo também as dicotomias entre o ensinar e aprender, que acabam assolando as ações no cotidiano escolar. Dicotomias essas que retratam uma fragmentação por vezes excessiva do pensamento, tornando mais difícil a compreensão dos fenômenos.

Assim, na tentativa de romper essa fragmentação, adotaremos, de forma didática, a organização do texto como processo. Como se pudéssemos descrever aqui a pesquisa na mesma perspectiva que o pássaro ensina e elabora seu voo. Ensinaamentos das escolhas possíveis que destino nos apresenta, a trajetória pelo espaço, o movimento de cada bater de asas que o faz movimentar-se numa naturalidade impressionante. E assim,

Os passarinhos me deram desprendimento das coisas da terra [...]. Aprendi com os passarinhos a liberdade. Eles dominam o mais leve sem precisar ter motor nas costas. E são livres para pousar em qualquer tempo nos lírios ou nas pedras – sem se machucarem. E aprendi com eles ser disponível para sonhar. (BARROS, 2008, p. 127).

Empoderadas pelo desprendimento e a flexibilidade cabível na liberdade do cotidiano escolar, no compasso da sensibilidade e a delicadeza capaz de tocar nos lírios e nas pedras, as linhas que seguem descreverão o durante sem fragmentação, apenas impulsos nas lidas do cotidiano na compreensão das múltiplas dimensões, que busca reconhecer que a realidade compõe o ensino e a aprendizagem.

Por saberem a importância de as ações pedagógicas estarem planejadas e dimensionadas cientificamente, politicamente e tecnicamente por um resultado da contribuição de todos aqueles que compõem a comunidade de prática, entendemos que é preciso que as ações sejam decididas coletivamente, principalmente quando falamos no que fazer e como fazer. (LUCKESI, 2011). Para que haja um sincronismo e coerência na análise do diagnóstico em relação ao que foi levantado como dados de aprendizagem, fez-se necessária a total compreensão do grupo em relação aos conceitos de alfabetização, letramento e o que se

espera de uma alfabetização em contexto de letramento. Para tanto, as compreensões devem estar ligadas diretamente aos outros aspectos que interferem diretamente na prática pedagógica e consequentemente à aprendizagem das crianças.

Os temas que foram abordados durante a comunidade de prática foram discutidos a partir dos textos lidos e constantemente colocados na relação com a prática. Isso porque a conexão entre eles, a nosso ver, é fundamental para atingir o processo de alfabetização em contexto de letramento. Conforme descrito anteriormente, os primeiros conceitos discutidos foram: alfabetização, letramento e alfabetização em contexto de letramento. A organização dos encontros e carga horária para a discussão destes conceitos foi realizada da seguinte forma:

Quadro 11 – Organização dos encontros para discussão dos conceitos de alfabetização, letramento, alfabetização em contexto de letramento

TEMA	OBJETIVO	MODALIDADE DO ENCONTRO	CARGA HORÁRIA
Alfabetização e Letramento ⁵⁰	Ler e destacar os principais aspectos dos textos para discussão na comunidade de prática	Atividade individual – organização própria	6H
Alfabetização e Letramento	Compreender os conceitos e suas distinções na prática pedagógica	Presencial na aula atividade	6H
Letramento no percurso formativo da criança	Identificar as práticas de letramento no contexto social da criança e nas práticas pedagógicas da educação infantil de letramento	Presencial na aula atividade	6H
Alfabetização e Letramento: o gênero como eixo central.	Compreender a centralidade do texto na prática pedagógica pautada na Alfabetização em contexto de letramento	Presencial na aula atividade	4H

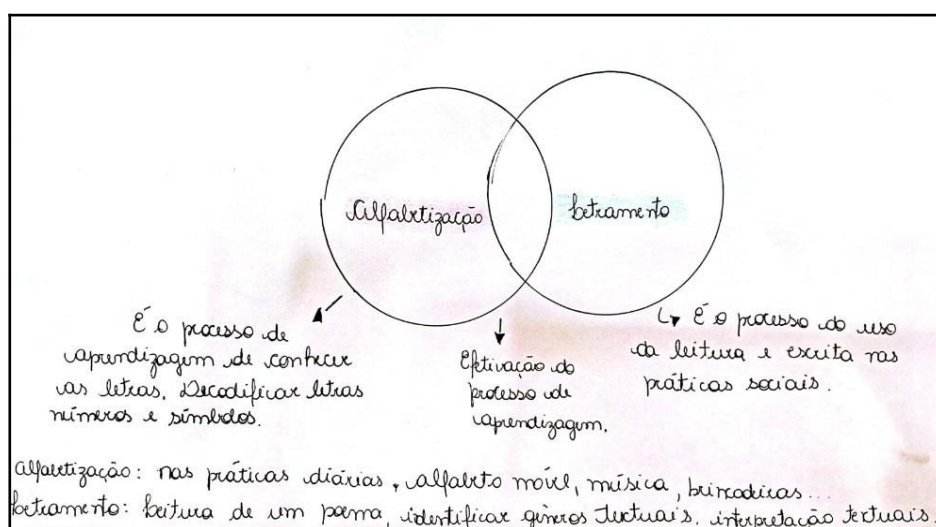
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Assim, realizamos *a priori* um exercício em conceituar alfabetização, letramento e alfabetização em contexto de letramento a partir das conversas anteriores e da leitura prévia de um texto para discussão. As professoras foram questionadas se havia diferença entre os conceitos de alfabetização e letramento? Quatro professoras afirmaram que sim, há diferença entre os dois conceitos. Durante a conversa realizada as professoras deveriam, como numa

⁵⁰ Os textos de referência para as discussões sobre os conceitos de alfabetização e letramento foram as unidades 1, 2 e do livro Alfalettar: toda a criança pode aprender a ler e escrever.

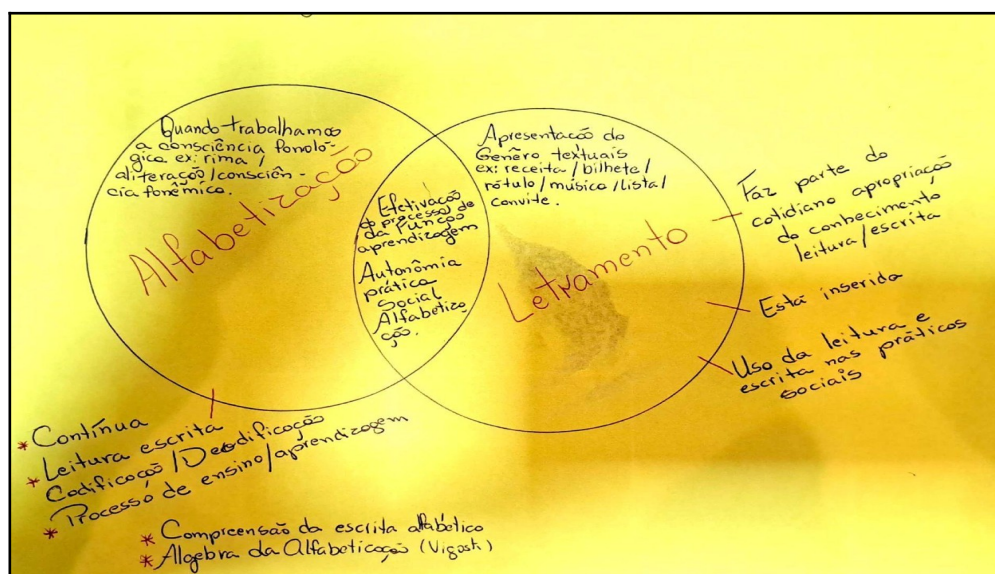
chuva de ideias, falar tudo o que lhes ocorria quando conversávamos sobre os conceitos. Na exposição da chuva de ideias, as professoras – entre elas – confrontavam os conhecimentos expostos sobre o tema. O interessante que na discussão, elas confirmavam ou descartavam suas hipóteses. Após esgotar todas as possibilidades de mediação em relação a primeira atividade, as professoras foram solicitadas a preencher em duplas um diagrama de Venn conforme ilustração abaixo, descrevendo ali os conhecimentos relacionados aos conceitos.

Figura 17 – Conceituação de alfabetização e letramento e suas aproximações



Fonte: Dados elaborados pela Comunidade de Prática (2021).

Figura 18 – Conceituação de alfabetização e letramento e suas aproximações



Fonte: Dados elaborados pela Comunidade de Prática (2021).

Conforme a ilustração, podemos perceber o quanto as professoras, nesse exercício de materialização do pensamento, demonstraram entendimento sobre os conceitos. Elas socializaram seu diagrama, justificando as concepções apresentadas, explorando os conceitos de forma coerente. Assim, ao observamos o conceito de alfabetização, apontaram para o processo de aprendizagem da criança e/ou estudante referente à leitura e à escrita. Destacaram a rima, a aliteração, a consciência fonológica e consciência fonêmica. Ao falarmos em letramento, as professoras apresentaram consciência da importância em apresentar o gênero, explorar a sua estrutura e função social. Reconhecem que os gêneros textuais estão inseridos nos diferentes espaços de socialização das crianças. Por fim, quanto à alfabetização em contexto de letramento, sinalizaram para a autonomia da leitura e escrita em diferentes contextos e práticas sociais.

Interessante como nesse momento o grupo se conectou imediatamente às suas práticas e começou a realizar questionamentos sobre como estavam elaborando seus planejamentos, como por exemplo:

Quadro 12 – Dúvidas das professoras sobre planejamento

Categoria	Indicadores	Fontes
Planejamento	Quando realizamos propostas na montagem da sequência do alfabeto não é letramento?	Professora Alfabetizador a Jamille
	Só é letramento quando está vinculado a um texto?	Professora Alfabetizador a Simone
	Mas as crianças não sabem ler, como elaborar propostas vinculadas aos textos?	Professora Alfabetizador a Suelem
	Eu fico pensando na quantidade de atividades. Quantas para cada roteiro?	Professora Alfabetizador a MBB
	Preciso de muita ajuda para montar o planejamento. Não estou conseguindo visualizar isso.	Professora Alfabetizador a Edilene

Fonte: Dados obtidos na Comunidade de Prática (2021).

Foi tão fascinante a forma como o grupo começou a observar a sua volta e as propostas aplicadas. Uma das professoras completou, “Gente! Peraí um pouquinho... eu acho que o que pensei como alfabetização e letramento não era bem isso. Como é que a gente faz isso agora?”. (Diário de Aprendizagem Professora Alfabetizadora Professora Jamille).

O momento foi marcado pelo tempo como uma fotografia linda de *insights* e propostas do que poderíamos fazer, entusiasmadas pelos conceitos começamos a conversar um

pouquinho sobre exemplos dos planejamentos que se aproximam dos conceitos. Nesse momento, foi feito um levantamento dos planejamentos, não necessariamente uma avaliação rigorosa entre o certo ou errado, adequado ou incoerente. Apenas um exercício de olhar para o nosso próprio processo enquanto professores de descobertas. Foi um momento que poderia ser retratado da seguinte forma:

Sempre que desejo contar alguma coisa, não faço nada; mas quando não desejo contar nada, faço poesia. Eu queria ser lido pelas pedras. As palavras me escondem sem cuidado. Aonde eu não estou as palavras me acham. Há histórias tão verdadeiras que às vezes parece que são inventadas. [...] **Quero a palavra que sirva na boca dos passarinhos.** (BARROS, 1976, p. 70 – grifo nosso).

Sim, que “*a palavra sirva na nossa boca de passarinho*”, e a partir desse momento nossa concepção em relação aos conceitos esteja firme nas relações que necessitam ser realizadas a partir de então. Tomadas pelas inquietudes do momento, nosso grupo percebeu a necessidade de ampliarmos o olhar para a criança nesse processo de alfabetização e letramento e então nosso segundo encontro iniciou com a seguinte pergunta: Se alfabetização e letramento são conceitos distintos, a criança precisa estar letrada para ser alfabetizada, ou então, a criança precisa estar alfabetizada para estar letrada?

Nesse momento, fomos tomadas por uma desacomodação, foi perceptível no franzir das testas os questionamentos que estavam fervendo na cabeça de cada uma das professoras. Essa descrição, apesar de parecer longa, ocorreu por poucos minutos e foi então que as palavras começaram a surgir numa pequena avalanche de reflexões acerca do letramento e o planejamento:

Quadro 13 – Considerações das professoras sobre o letramento no planejamento

Categoria	Indicadores	Fontes
Letramento no Planejamento	A criança sempre está em contato com os textos, no mercado, na igreja e outros lugares. Não existe uma função, assim pedagógica como na escola, mas ela está em contato com os textos.	Professora Alfabetizador a Jamille
	Eu concordo e se pensarmos que mesmo na educação infantil ela já entra em contato com os textos. Por exemplo: a gente conta histórias, coloca uma música... Acho que tudo isso faz parte do letramento.	Professora Alfabetizador a Simone
	A criança precisa se comunicar com o outro, ela precisa pedir ou contar, atender a uma solicitação, e mesmo brincar.	Professora Alfabetizador a Suelem
	Concordo com as meninas	Professora Alfabetizador a MBB
	Quais os textos que eu vou pegar para elaborar meu planejamento?	Professora Alfabetizador a Edilene

Fonte: Dados obtidos na Comunidade de Prática (2021).

As falas compartilhadas por elas nos apresentaram muitos elementos para uma rica discussão. Podemos elencar no primeiro momento a importância de nos reconhecermos numa sociedade letrada, onde, em diferentes lugares, apresentam-se diferentes gêneros com intencionalidades específicas para sua comunicação. A escola, por sua vez, tem a função de mostrar o funcionamento mais próximo possível do real dos textos, por isso justifica-se a necessidade do foco no aspecto discursivo dos gêneros. Essa ação é importante justamente para que os textos que forem apresentados pela escola não estejam distantes do seu uso social, reproduzindo uma artificialidade por anos vivida na escola. Mas sim, a criança, mesmo antes de entrar na unidade escolar – Educação Infantil ou Ensino Fundamental –, em seu percurso formativo, participa de diferentes e variados eventos de letramento⁵¹:

Evidentemente, crianças e adultos participam de diferentes eventos de letramento e neles têm a oportunidade de ampliarem seus conhecimentos acerca da linguagem escrita. Entretanto, a escola desempenha um papel fundamental na inserção das crianças no mundo letrado, bem como na sua formação como usuário desse sistema simbólico. Em geral, é na escola que as crianças se alfabetizam, desenvolvem capacidades de leitura e produção de textos. Mas a importância se acentua, sobretudo, para aquelas cujo acesso a materiais escritos é bem restrito. A escola para esse segmento, se constitui no espaço privilegiado e, às vezes, único para adquirir capacidades e habilidades que lhe permitam usufruir da cultura letrada, interagir com ela e ampliar suas oportunidades de se apropriar de bens culturais que, pela sua valorização, têm dominado as relações sociais em contextos mais amplos. (BAPTISTA; MONTEIRO, 2009, p. 30-31).

Outro aspecto muito importante apresentado durante a fala foi justamente o fato de que, nas instituições de Educação Infantil, a criança vivencia com outras crianças - pelas práticas pedagógicas – diferentes experiências com o material escrito. O currículo da Educação Infantil, organizado em objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e por campos de experiência – interdisciplinares por excelência –, apresenta para as crianças as práticas constantes de letramento. Assim, é muito importante para as professoras terem essas compreensões: de que a criança já está inserida em um contexto de letramento; que essas práticas estão presentes nos diversos espaços sociais frequentados pela criança; e por fim, que

51 Os eventos de letramento são atividades particulares em que o letramento tem um papel e podem ser atividades repetidas, as práticas de letramento, no entanto são modos culturais de utilização do letramento aos quais as pessoas recorrem num momento letrado (STREET, 2014). Evento de letramento: Ocasão em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo a sua compreensão. Segue as regras de usos da escrita da instituição em que acontece. Está relacionado ao conceito de evento da fala, que é governado por regras e obedece às restrições impostas pela instituição. (KLEIMAN, 2005, p. 23).

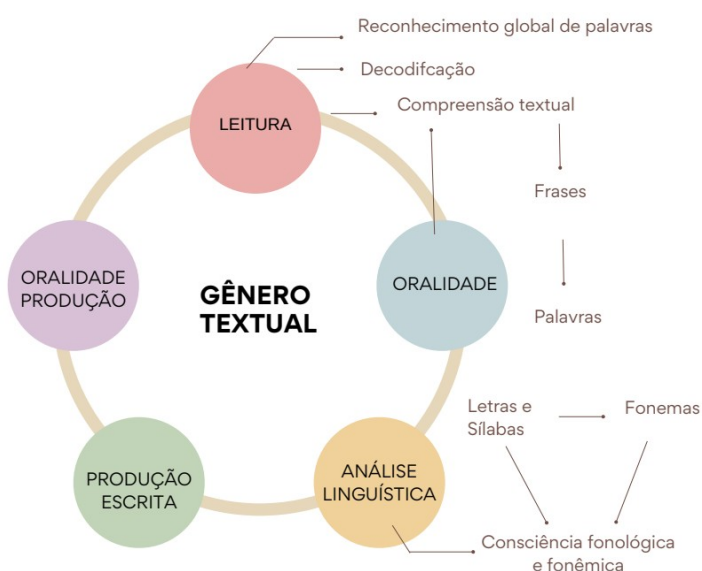
alfabetização e letramento são processos distintos não exigindo que um seja pré-requisito para o outro.

Essa consideração é pressuposto também para compreendermos que, para a criança, no seu percurso formativo, nas suas vivências em espaços diferentes – Educação Infantil e Ensino Fundamental –, é necessário que se considerem as suas aprendizagens e que, acima de tudo:

Educação infantil e ensino fundamental são frequentemente separados, do ponto de vista da criança, não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem a educação infantil e ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: experiência com a cultura. Questões como alfabetizar ou não na educação infantil e como integrar na educação infantil e ensino fundamental continuam atuais. Temos crianças, sempre, na educação infantil e no ensino fundamental. (KRAMER, 2006, p.19).

A partir do momento que esclarecemos e reconhecemos as afirmações acima, partimos para um outro aspecto importantíssimo que é a centralidade dos gêneros discursivos nas práticas de alfabetização e letramento. Desta forma, consideramos necessário analisar com as professoras o seguinte diagrama:

Figura 19 – Gênero textual na centralidade das práticas pedagógicas



Fonte: Adaptado do currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville, 2019.

A centralidade nos gêneros discursivos foi um aspecto que gerou muitas dúvidas entre o grupo. As principais questões estabelecidas entre elas foi em confirmar ou não se as práticas

adotadas em seus planejamentos estavam de acordo ou não com a centralidade. Embora este tema tenha perpassado vários encontros que tivemos, a figura acima trouxe para o grupo uma aproximação mais íntima com o currículo e a forma como ele está organizado na língua portuguesa de acordo com a BNCC. Isso porque estão no entorno da centralidade do texto as práticas de linguagem que, por sua vez, contemplam práticas de alfabetização e letramento. No momento em que chegamos a essa parte da discussão, uma das professoras perguntou: *“Ok! Como eu saberei no currículo o que corresponde a práticas de alfabetização e letramento?”* (Professora MBB). A partir da pergunta da professora, as demais colegas começaram a discutir entre si, pelo diagrama preenchido anteriormente, o que poderiam ser ou não práticas de alfabetização e letramento.

Para nos ajudar nessa compreensão utilizamos as seguintes definições:

Prática de letramento, conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para sua realização. Exemplos de práticas de letramento: assistir a aulas, enviar cartas, escrever diários. (KLEIMAN, 2005, p. 12 – grifo nosso).

Prática de alfabetização se concretiza em eventos que se situam dentro da sala, liderados por um especialista (o professor) que se encarrega de ensinar sistematicamente as regras de funcionamento e uso do código alfabético aos iniciantes do assunto (os alunos). Ambos – professor e alunos – têm relações sociais predeterminadas: um anima, organiza, avalia; outros respondem, realizam as atividades propostas. (KLEIMAN, 2005, p. 13-grifo nosso).

Parece que quando falávamos no início da nossa comunidade de prática sobre “prática de alfabetização ou prática de letramento” tudo parecia nebuloso, entretanto, após a definição de Kleiman (2005), o discurso do grupo apresentou menos ruídos e pudemos então pensar a partir das práticas mais especificamente na centralidade nos gêneros discursivos a partir da alfabetização em contexto de letramento. Foi quando retomamos o diagrama preenchido no primeiro encontro e discutimos o que ficaria na inter-relação do diagrama que conforme Soares (2018):

Figura 20 – Alfabetização em contexto de letramento



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Soares (2018).

Lindamente o texto virou contexto dos planejamentos e de repente os Contos de Fadas entraram em cena nos planejamentos das nossas professoras dos 2º anos em sequências didáticas envolvendo inclusive outros componentes curriculares no mesmo contexto. Os diferentes gêneros textuais como bilhetes, cartas, cartazes, enunciados, textos informativos, entre outros, começaram a fazer parte dos planejamentos, assim como as práticas de produção textual, o que nos trouxe mais espaço para discussão da alfabetização em contexto de letramento, organizado conforme o quadro 15.

Quadro 14 – Organização dos encontros para discussão do planejamento e prática pedagógica na alfabetização em contexto de letramento

TEMA	OBJETIVO	MODALIDADE DO ENCONTRO	CARGA HORÁRIA
Leitura e escrita no processo de alfabetização e letramento	Compreender a presença da leitura e escrita no processo de alfabetização inicial	Atividade individual – organização própria	6h
Alfabetização em contexto de letramento e o currículo em prática	Compreender a organização do currículo nas práticas de alfabetização em contexto de letramento	Presencial na aula atividade	7h
Planejamento e a rotina nas classes de alfabetização	Elaborar o planejamento coletivamente partindo do conhecimento prévio das crianças	Presencial na aula atividade	7h
Tempo pedagógico, o que é isso?	Compreender a importância em avaliar o tempo pedagógico no planejamento.	Presencial na aula atividade	4h
O que dizem as paredes da escola?	Compreender elementos de um ambiente alfabetizador	Presencial na aula atividade	6h

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Um dos principais aspectos trazidos pelo grupo durante os primeiros encontros, foram as dúvidas relacionadas ao currículo⁵². Isso se justifica, porque tivemos em 2019 – 2020 um processo de elaboração do Currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville a partir do Currículo do Território Catarinense fundamentado na BNCC. Um processo que foi também fragmentado pela pandemia, uma vez que, as formações planejadas para os professores de toda educação básica foram canceladas. Assim, são compreensíveis as dúvidas trazidas pelas professoras principalmente para aquelas que não participaram das discussões relacionadas à BNCC.

Com o objetivo de esclarecer as principais dúvidas apresentadas, buscamos todas as habilidades do trimestre e, na tentativa de um movimento didático, separamos todas as habilidades para que fossem lidas de forma isolada e discutidas por dois principais aspectos: primeiro, se a habilidade diz respeito à prática de alfabetização e/ou letramento; segundo quais os passos que nós, enquanto professoras, deveríamos dar para que essa habilidade

52 O currículo é um texto que representa e apresenta aspirações, interesses, ideias e formas de entender a sua missão em um contexto histórico muito concreto sobre o qual são tomadas decisões e escolhidos caminhos que são afetados pelas opções políticas gerais, as econômicas, o pertencimento a diferentes meios culturais, etc. (SACRISTÁN, 2013, p. 12).

pudesse ser desenvolvida pela criança.

A discussão tomou forma e precisou de um tempo maior do que o planejado, no entanto, foi extremamente importante para que pudéssemos entender como a habilidade está elaborada e, para a criança desenvolvê-la, é necessário análise e reflexão do professor do processo de aprendizagem da criança e que, para isso, é extremamente importante o levantamento dos conhecimentos prévios em relação ao tema/assunto a ser desenvolvido com a criança. Uma ação apontada no diário de aprendizagem da Professora Alfabetizadora Suelem:

Caso contrário, eu não consigo. Eu só vou entender se a criança não está ou está alfabetizada, e aí as atividades elas viram todas iguais de. De qualquer forma, não, de qualquer forma, porque ninguém faz de qualquer jeito, mas eu não vou olhar para Jamile dizer não. A criança já conhece isso. Eu preciso que a criança chegue aqui. (Diário de aprendizagem Professora Alfabetizadora Suelem, 2021).

Esse processo é extremamente importante para que o professor se aproprie do que deve ser ensinado, uma dúvida frequente dos professores, principalmente aqueles iniciantes da profissão. Essa apropriação do que deve ser ensinado e, principalmente, o que a criança precisa desenvolver possibilita que,

[...] o currículo deixa de ser plano proposto quando é interpretado e adotado pelos professores, o que também ocorre com os materiais curriculares (textos, documentos, etc.), autênticos tradutores do currículo como projeto e texto expresso por práticas concretas. (SACRISTÁN, 2013, p. 26).

Seguras das etapas do planejamento para o desenvolvimento de cada habilidade, o movimento seguinte foi justamente procurar aproximar as habilidades de um mesmo objeto de conhecimento para que pudéssemos buscar uma “sequência entre elas”. Nesse movimento, fizemos uma análise para identificar entre elas uma possível sequência, mantendo a identificação em práticas de alfabetização e/ou letramento nos levando à elaboração dos objetivos de aprendizagem. Nesse momento especificamente chegamos na discussão específica do ato de planejar,

[...] é então, antes de tudo, antecipar ações a serem realizadas e se orientar pelos objetivos propostos – recurso indispensável para garantir coerência entre o que se projetou alcançar com os alunos e o que realmente se propõe a eles para que conquistem as aprendizagens esperadas. (SOLIGO, 2022, p. 2).

Nessa compreensão, após esse exercício do olhar e no entendimento do que é, e o que precisamos para planejar, organizamos as habilidades em uma planilha para que pudéssemos realizar um segundo exercício, que é estruturar o planejamento da seguinte forma:

Figura 21 – Recorte da estrutura do planejamento do 1º ano

PRÁTICA DE LINGUAGEM	Análise Linguística - Alfabetização	Análise Linguística - Alfabetização	Análise Linguística - Alfabetização	Escrita
HABILIDADES	Conhecer a ordem alfabética	Reconhecer todas as letras do alfabeto	Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco.	Registrar, em colaboração com os colegas e com ajuda do professor, cantigas/ parlendas/quadrinhas.
O QUE O PROFESSOR PRECISA FAZER				
ESTRATÉGIAS				
RECURSOS				
TEMPO/QUANTAS AULAS				
AValiação				

Fonte: Elaborado a partir das discussões na Comunidade de Prática (2021).

Não foi um exercício fácil, porque necessitou que a todo momento o grupo colocasse em xeque seus conhecimentos e as discussões acerca dos conceitos que estávamos trabalhando até o momento. Além disso, foi muito necessário compreender que:

Há muito tempo temos defendido na Educação que, para ser adequado, um planejamento deve contemplar pelo menos quatro dimensões: continuidade, diversidade, provisoriedade e construção coletiva. A **continuidade** diz respeito aos objetivos de aprendizagem propostos, pois eles não são alcançados em datas preestabelecidas, ao mesmo tempo, por todos os alunos, o que requer uma abordagem em progressão. A **diversidade** diz respeito à natureza heterogênea das turmas – como sabemos, turmas do mesmo ano de escolaridade demonstram conhecimentos, experiências e atitudes bem diferentes em relação aos conteúdos e às propostas, o que exige intervenções diferenciadas. A **provisoriade** diz respeito à necessidade de reajustar o previsto na medida em que a realidade vai indicando possibilidades e demandas não antecipadas por ocasião do planejamento inicial. E a **construção coletiva** diz respeito à concepção de que para educar um coletivo de alunos em uma escola é preciso haver necessariamente um coletivo de profissionais. (SOLIGO, 2022, p. 2 – grifo nosso).

Os quatro aspectos importantíssimos apresentados por Soligo (2022) são essenciais para um planejamento sólido e que respeite principalmente a singularidade da aprendizagem e desenvolvimento da criança, defendidos nesta dissertação e apresentados inclusive como fundamentais para uma Escola da Infância. Entendemos que a continuidade exige um olhar atento do professor no sentido de que é necessário que conheçamos muito bem a turma e cada criança a ponto de conseguir “capturar” nas práticas pedagógicas o tempo de cada um, não numa tentativa de justificar uma possível estagnação da aprendizagem da criança, mas sim, em criar estratégias para que sua aprendizagem aconteça dentro do seu tempo pedagógico.

Nessa captura do “tempo pedagógico”, conseguimos identificar dentro da turma os diferentes tempos e a importância em criar intervenções necessárias para que todos possam se desenvolver, compreendemos assim a diversidade da turma. Um princípio da Escola da

Infância que é defendido, que toda criança é criança e principalmente que toda criança aprende. Isso faz toda a diferença porque, como já abordamos na fundamentação teórica, faz com que nossa prática se fundamente nos princípios da Pedologia.

O ponto de vista – o olhar colocado sobre a realidade – é o núcleo essencial da abordagem da criança. Ao mesmo tempo que reúne os conhecimentos dispersos para focar a criança, escolhe na criança um aspecto particular da humanidade, um ponto nodal a partir do qual interroga a história humana, a história natural do vivente, a medicina ou a psicologia. (MARTINS; SOUZA, 2018, p. 297).

Quando afirmamos que o olhar é colocado sobre a realidade como núcleo essencial da abordagem da criança, podemos pensar sobre a importância da provisoriedade que se apresenta aqui como um ato sensível e generoso em olhar para o planejamento com um ato reflexivo e buscar flexibilizar e reajustar aquilo que foi planejado. Uma ação que faz com que o professor comprove o olhar de acompanhamento em relação à turma e cada um. Isso não quer dizer apenas nos momentos em que parte da turma não conseguiu alcançar o que se esperava, mas o olhar atento para os momentos em que as crianças superaram as expectativas planejadas para um determinado momento. Nesse momento, enfatizamos enquanto grupo a importância em registrar as falas das crianças para a professora ou entre seus pares. São as possíveis dúvidas, mas também as curiosidades apontadas por elas que podem se tornar momentos fundamentais e riquíssimos em aprendizagem e desenvolvimento.

Por fim, um dos aspectos mais primorosos à construção coletiva vem sendo descrita ao longo deste trabalho. A importância dos diferentes olhares, conhecimentos e impressões apresentadas por este grupo na elaboração das discussões de forma horizontal, respeitosa em prol do Direito à Alfabetização.

[...] por se tratar de um direito, sua aprendizagem deve respeitar as crianças como cidadãos e atores do seu próprio desenvolvimento. Quer consideremos o ponto de vista da criança como um sujeito competente, cognitivamente capaz de formular hipóteses, de interagir com os signos e símbolos veiculados socialmente; quer consideremos as características da sociedade contemporânea como sendo um mundo grafocêntrico, a linguagem escrita deve ser compreendida como bem cultural com o qual as crianças devem interagir, mas, sobretudo, do qual devem se apropriar como forma de inclusão na sociedade. (BAPTISTA, 2009, p. 23).

Nossa discussão sobre planejamento continuou, e agora nosso próximo passo foi organizar as práticas elaboradas em rotina. Novamente o tempo pedagógico nos pegou, e as dúvidas em relação à distribuição na semana foram constantes. Após várias discussões e questionamentos acerca dessa distribuição nos conscientizamos sobre a importância das escolhas realizadas por nós e compõem nossas propostas pedagógicas. E que isso inclui constantemente as relações e desenvolvimento nos espaços, materiais e intervenções

necessárias para que todas as crianças avancem. Reconhecemos que nossos questionamentos podem ser ilustrados da seguinte forma:

[...] há uma série de questões que sempre preocupa os professores: Como organizar, da melhor maneira, o uso do tempo que os alunos permanecem na escola? O que é possível, de fato, aprender durante esse tempo em 200 dias letivos? Como dar conta de todos os objetivos e conteúdos previstos para o ano? Como organizar o tempo disponível de forma a atender às demandas de aprendizagem dos alunos e do próprio trabalho planejado? (SOLIGO, 2022, p. 3).

Os questionamentos eram legítimos, principalmente porque tínhamos ainda nesse momento a organização do regime híbrido, ou seja, as crianças ainda estavam uma semana realizando as propostas na escola e na outra semana em casa. Era necessário otimizar o tempo, para que ele fosse muito bem aproveitado. Muitas foram as decisões que enquanto grupo precisaríamos tomar. Podemos assegurar também, que foi o momento em que mais discutimos e elaboramos estratégias muito pontuais acerca do processo de alfabetização e letramento. Algumas delas estão descritas abaixo pelo diário de aprendizagem das professoras.

A situação de cópia pode surgir espontaneamente pelas crianças? Sim, verdade. Eles mesmos querem, às vezes, fazer bilhetes para os amigos. A partir daí criamos a caixinha de bilhetes que eles podem fazer para os amigos. (Diário de aprendizagem Professora Alfabetizadora Jamille, 2021).

A cópia pode ser uma atividade escolar interessante se estiver relacionada aos interesses das crianças. Vão fazer sentido pra eles quando, por exemplo, copiam letras de música, poemas que eles gostam, receitas de guloseimas, nomes, endereços e telefones dos amigos, nomes de canções ou de cantor preferido. Por meio dessas atividades, as crianças podem aprender de maneira significativa o procedimento de copiar. (Diário de aprendizagem Professora Alfabetizadora Simone, 2021).

Não é só escrever. Entendemos que escrever é a forma de expressar, por escrito, de representar por escrito, que se pretende dizer é a produção do texto. Eu escrevo quando eu preciso comunicar algo. (Diário de aprendizagem Professora Alfabetizadora Edilene, 2021).

Eu tenho que cuidar com a quantidade de atividades. Quantidade não é sinônimo de qualidade. Eu tenho que quanto cuidar com a quantidade e a distribuição das atividades na folha principalmente para os autistas. (Diário de aprendizagem Professora Alfabetizadora MBB, 2021).

No momento da leitura na biblioteca estou fazendo o que acordamos aqui, aproveitando o momento e lendo com as crianças individualmente. E aí a coisa mais linda aconteceu, ele leu sozinho assim como os outros da sala também. São as práticas de leitura que estamos fazendo todo dia e que fazem parte da nossa rotina. Essa organização do nosso planejamento vem ajudando muito, é visível como eles estão avançando. (Diário de aprendizagem Professora Alfabetizadora Suelem, 2021).

As rotinas fizeram parte dos planejamentos numa sequência que buscava a todo momento estabelecer relação com os objetos de conhecimento apresentados para as crianças,

isso tomou um grau de importância tão grande que os pais começaram a perceber a sequência nas propostas das professoras, diminuindo as faltas. Nosso principal argumento era justamente esse: como se dá a aprendizagem e desenvolvimento da criança e a importância da continuidade. Entretanto, nossos desafios continuavam e se intensificavam. Se por hora nossa discussão estava no currículo e como se concretiza na elaboração do planejamento, precisávamos avançar para outros espaços de aprendizagem, como as paredes da sala de aula e da escola.

Enquanto grupo, precisávamos avaliar o que comunicava a nossa escola e suas paredes. Quais eram os gêneros que estávamos privilegiando na sala de aula? Havia uso de algum texto fora aqueles apresentados nas propostas pedagógicas do quadro, caderno ou na folha de A4 ou poderíamos ofertar algum tipo de outro registro? Começamos nossa conversa, justamente observando as nossas salas de alfabetização e pensando sobre o que o tornaria um ambiente alfabetizador⁵³. Como em outros momentos na comunidade, primeiramente buscamos a definição de ambiente alfabetizador:

O **ambiente alfabetizador** passa a ser especificamente considerado como aquele em que a cultura escrita, mediadora de toda prática de alfabetização, precisa ser reconhecida, problematizada, ou mesmo construída pelos participantes do contexto escolar. Ambiente alfabetizador pode, então, ser compreendido como a presença (e também a ausência) de livros, de textos digitais, de jornais, de revistas etc. e das práticas sociais e culturais de leitura e de escritas mediadas por esses materiais. (MOURÃO, disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/ambiente-alfabetizador>. Acesso: janeiro de 2022.

As discussões ampliaram nosso olhar acerca de tudo que pode possibilitar um ambiente alfabetizador, e assim a escola começou a ganhar interessantes gêneros discursivos : no cardápio que agora se faz presente nas mesas no refeitório, nos bilhetes que são elaborados pelas turmas para os pais e outras pessoas que há necessidade de comunicar algo real, nos cartazes com diferentes intencionalidades, no *podcast* que apresentam informações sobre sustentabilidade para as famílias, entre outros, que acima de tudo romperam com a

53 A expressão *ambiente alfabetizador* se tornou uma referência para a discussão de aspectos metodológicos da alfabetização nos meados da década de 1980. Com a difusão do ideário construtivista, para o qual o foco é a criança e seu processo de conceitualização da escrita, a interação da criança com esse objeto de conhecimento ganhou uma grande importância nos encaminhamentos pedagógicos. A ideia fundamental é a de que o aprendiz da língua escrita é capaz de refletir sobre o sistema de representação, apropriando-se de seus sinais gráficos e de suas regras de funcionamento, a partir do contato intenso com os materiais escritos e da participação ativa em práticas de leitura e escrita de adultos. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/ambiente-alfabetizador#:~:text=O%20ambiente%20alfabetizador%20passa%20a,pelos%20participantes%20do%20contexto%20escolar>.

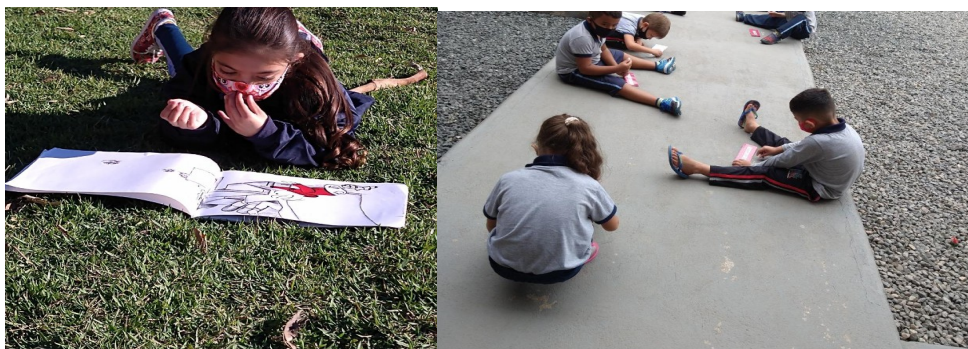
exclusividade da prática escrita para o professor.

Os gêneros discursivos estavam presentes, mas com eles as diferentes práticas de linguagem que tomaram conta da escola e inclusive foram compartilhados com os pais através dos grupos de *Whatssap* da escola. Assim, nosso olhar se expandiu para as diferentes culturas infantis, conforme o diário de aprendizagem de uma das professoras:

Então, assim, isso é muito perceptível as mudanças nas práticas de leitura e escrita. O que a gente está buscando é uma saída para valorizar essa cultura infantil que deve se dar também por meio da alfabetização e letramentos. (Diário de aprendizagem Professora Alfabetizadora Simone, 2021).

Uma vez que reconhecemos a sua cultura e acolhemos também a sua singularidade, a mesma intensidade de olhar sensível e pontual deve acontecer para as crianças “neuro típicos” ou com algum tipo de deficiência e/ou transtorno. Assim, “[...] no momento em que eu tô trazendo as diferenças, crises, eu enfatizo e aproxima as pessoas da escola.” (Diário de aprendizagem Professora Alfabetizadora Edilene, 2021).

Figura 22 e 23: Práticas de leitura



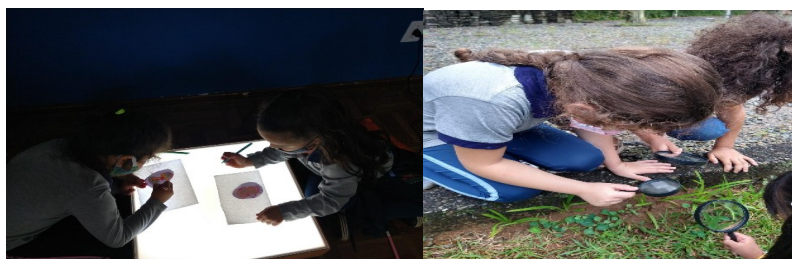
Fonte: Dados da escola (2021)⁵⁴.

E, assim, os gêneros discursivos estão fazendo parte do nosso cotidiano, “[...] não só na Língua Portuguesa, mas a forma como estamos abordando em de todas as práticas e como não dizer de todos os componentes curriculares”. (Diário de Aprendizagem Professora Alfabetizadora Jamille, 2021). Nossa comunidade de prática conseguiu impactar a revitalização dos diferentes espaços, onde a alfabetização e o letramento estão presentes na realização de tarefas a partir de textos instrucionais ou relatos de experiências, em que as próprias experiências vividas ali viram mais do que textos e sim compartilhamento de saberes. São as crianças contando o que experienciam e principalmente o quanto aprenderam. Lindo

54 A pesquisadora possui autorização das imagens presentes nesta dissertação.

de viver!

FIGURA 24 e 25: Experiências



Fonte: Dados da escola.

Com todas as experiências os registros começaram a ganhar forma e materialidade e com elas também as formas de monitoramento da aprendizagem. Como relata a Professora Alfabetizadora Suelem,

E dessa forma, a gente traz as coisas na prática pela experiência. Eu falei pra minha turma que ia chover na sala. Eles ficaram a semana inteira me perguntando como é que vai chover na sala? Estávamos falando sobre o ciclo da água. Ai eu peguei um pote, esquentei a água e coloquei aquele papel filme, né? As gotinhas caindo, não é meu professor que acontece. A chuva que eu falei é assim que acontece chuva. Sim, eu gosto muito dessa prática. (Diário de aprendizagem Professora Alfabetizadora Suelem, 2021).

A escola tinha uma cultura de olhar para a aprendizagem da criança no processo de alfabetização inicial apenas pelo viés das hipóteses de escrita. Elas conduziam a avaliação e não o processo. Retratavam exatamente um nível e não uma possibilidade de aproximação do que sabem e o que fazemos a partir disso.

Dessa forma, no último quadro que será apresentado neste subcapítulo trataremos do acompanhamento das crianças na alfabetização em contexto de letramento.

Quadro 15 – Organização dos encontros para discussão do acompanhamento da aprendizagem das crianças na alfabetização em contexto de letramento

TEMA	OBJETIVO	MODALIDADE DO ENCONTRO	CARGA HORÁRIA
Planejamento no processo de alfabetização e letramento	Articular os processos de alfabetização no planejamento e nas práticas de ensino	Atividade individual – organização própria	8h
O que sabem as crianças em relação ao sistema de escrita?	Compreender o processo de desenvolvimento da criança e a importância	Presencial na aula atividade	5h

	da intervenção pontual		
Práticas de leitura e Práticas de escrita	Compreender que nas propostas pedagógicas a importância e diferença entre as práticas de leitura e escrita	Presencial na aula atividade	5h
Observação de Planejamento, Observação de aula e Devolutivas	Acompanhar o trabalho do professor e ajudá-lo a aprimorar a prática pedagógica	Presencial na aula atividade e em sala de aula	30h

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Aqui nos deparamos com o que foi descrito no subcapítulo que descreve o diagnóstico realizado com as crianças discutindo também a forma como eram realizados os diagnósticos nas classes de alfabetização. Mantivemos a aplicação da sondagem das hipóteses de escrita. Mas, a sua principal finalidade foi:

[...] o planejamento de propostas e intervenções adequadas para que aprendam cada vez mais. Não é o preenchimento de planilhas, nem a comparação entre eles, nem a alimentação de sistemas informatizados. Planilhas, dados comparativos e sistemas eficazes são meios para que a escola possa cumprir a finalidade de ensinar a todos. Tomar como fins o que são somente os meios é uma distorção que não contribui para a aprendizagem de ninguém, nem alunos, nem profissionais. (SOLIGO, 2017, <https://rosaurasoligo.wordpress.com/2017/08/14/receita-para-alfabetizar-criancas-2/>)

Na aplicação das atividades diagnósticas de escrita precisávamos também ter a compreensão que elas estavam a serviço do planejamento e das intervenções necessárias para que a criança avançasse na aprendizagem. Que podem auxiliar e muito no momento dos agrupamentos produtivos, tão importantes no processo de alfabetização.

Atividades diagnósticas periódicas permitem identificar em que nível de compreensão da escrita está a criança, solicitando-lhe escrever palavras ou frases escolhidas de acordo com os critérios adequados a cada idade ou ano de escolarização. (SOARES, 2020, p. 61)

Assim, nosso grupo estudou sobre as hipóteses de escrita e o quanto é necessário que o professor tenha essa compreensão. Reconhecemos o quanto a criança sabe no momento que escreve e levamos em consideração o seu processo. Entendemos perfeitamente que a hipótese de escrita materializa naquele momento o que a criança compreende sobre a escrita e que isso não é hierárquico nem cada hipótese capturável. Uma criança pode avançar de hipótese sem que tenhamos materializado isso numa atividade diagnóstica. Assim, após um estudo minucioso sobre cada hipótese de escrita, nossa concepção de aprendizagem ganhou mais profundidade nas discussões inclusive no conselho de classe. Conseguíamos de fato perceber

a olho nu, por exemplo, o quanto uma criança, mesmo na hipótese pré-silábica, se desenvolveu em relação à escrita. Enquanto grupo sentimos a necessidade de estabelecer uma organização para as atividades diagnósticas de escrita. Adotamos a seguinte organização:

- Será composta por quatro imagens.
- As imagens farão parte do mesmo grupo semântico.
- Serão organizadas uma abaixo da outra.
- Iniciará por uma polissílaba, seguida por trissílaba, dissílaba e monossílaba.
- Que não haja vogais repetidas nas sílabas posteriores.
- A professora verbalizará uma de cada vez, sem pausa silábica, leitura global.
- Após, irá escolher uma das palavras e ditar uma frase.
- Sempre que possível, solicitará para que a criança leia o que escreveu no entendimento de que pode avançar de hipótese nesse momento, isso porque no momento da leitura ela faz o ajuste do falado ao escrito.

As sondagens foram aplicadas mensalmente sempre no intuito de nortear os planejamentos das práticas de escrita. Vale muito ressaltar que as atividades diagnósticas de hipóteses de escrita não foram os únicos instrumentos de coleta de dados desta pesquisa, conforme já descrevemos anteriormente, utilizamos outros instrumentos para que pudessemos materializar o acompanhamento do processo de alfabetização, sempre no entendimento da necessidade de aprimoramento da prática pedagógica de alfabetização e letramento. Entre esses instrumentos destacamos o acompanhamento da leitura,

Aproveitamos o tempo para tomar a leitura das crianças nessa hora, porque temos na planilha a informação do que elas estão lendo. Se elas leem sílabas simples, se elas estão lendo sílabas complexas, é algo que estamos acompanhando muito. (Diário de aprendizagem Professora Jamille, 2021).

Assim, percebemos a importância em discutir a presença da leitura e da escrita na apropriação do sistema de escrita alfabética, principalmente em compreender que a aprendizagem do sistema alfabético é complexa e envolve duas funções da língua escrita: ler e escrever. Dessa forma,

[...] para escrever, a criança precisa desenvolver consciência fonografonêmica: identificar os sons da língua, até o nível dos fonemas, e representá-los com grafemas correspondentes aos fonemas; por outro lado, para ler, a criança precisa desenvolver consciência grafo fonêmica: relacionar as letras do alfabeto com os fonemas que elas representam. Assim, na leitura, o processo parte dos grafemas para os fonemas, isto é, a criança precisa identificar nos grafemas os fonemas que eles representam para chegar à palavra; na escrita, a contrário, o processo parte dos fonemas para os grafemas, isto é, a criança precisa identificar os fonemas da palavra que deseja escrever e representá-los por grafemas. (SOARES, 2020, p. 193).

Essa distinção fez total diferença para o processo de alfabetização, tanto no acompanhamento da aprendizagem das crianças, quanto na utilização de recursos nas práticas pedagógicas para as diferentes compreensões do sistema de escrita alfabético. Isso porque nosso grupo pode compreender que ambos os processos demandam de forma diferenciada a consciência fonêmica. Além disso, nos ajudou na adoção, pelas professoras, do chamado “Condomínio das letras”.

Figura 26 e 27: Condomínio das letras



Fonte: Dados da escola (2021).

O condomínio das letras foi elaborado a partir de Soares (2020), e tem como finalidade exercer a mediação da aprendizagem, atuar na zona de desenvolvimento proximal da criança, principalmente quando entendemos que, por exemplo, a consciência fonêmica não se desenvolve de forma espontânea, mas que a criança precisa perceber os fonemas que as letras representam.

Foi uma estratégia apresentada no livro de Soares (2020) e assertivamente adotada pelo grupo. O condomínio consiste em a criança inserir sílabas com estrutura CV – consoante mais vogal –, em seguida acrescentados de dígrafos CH, NH e LH, de uma lista semântica que vem sendo trabalhada no planejamento das professoras. As crianças, na lógica de uma tabela de dupla entrada, vão sistematizando as relações entre fonema letra a cada andar do condomínio. Aos poucos fomos introduzindo outros dígrafos que as crianças foram compreendendo também nas suas relações ortográficas.

As ações acima descritas incorporaram nossa prática pedagógica. As observações dos planejamentos, das aulas e as devolutivas dadas para as professoras nos ajudaram a (res)significar o nosso cotidiano pedagógico. Compreendemos que pensar esse cotidiano pedagógico implica que as ações sejam intencionais, que levem a criança e sua aprendizagem para a centralidade. Compreender o direito das crianças em apropriar-se dos saberes, não encaixotados ou ensinados de forma morta sem interação (MARTINS FILHO, 2019). É

instigar a curiosidade da criança na prática de fazer perguntas, ressaltando a importância da oralidade.

Todas essas ações que compõem o cotidiano e a prática pedagógica são acompanhadas e monitoradas pela equipe pedagógica. São ações que respaldam as nossas conversas com as famílias e todas as discussões relacionadas à criança e sua aprendizagem. Por isso foram tão importantes os momentos de pré-conselho e conselho de classe, que aconteceram conforme o quadro abaixo:

Quadro 16 – Organização dos encontros para pré-conselho e conselho de classe

TEMA	OBJETIVO	MODALIDADE DO ENCONTRO	CARGA HORÁRIA
Pré-conselho e Conselho de Classe	Discutir, avaliar as ações educacionais e indicar alternativas que busquem garantir a efetivação do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes	Atividade presencial	20h

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O pré-conselho e conselho de classe é um momento precioso na escola, que possibilita reunir toda a equipe pedagógica para analisar os processos de ensino e de aprendizagem sob múltiplas perspectivas. É compreendido como,

[...] órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didáticos-pedagógicos, fundamentado no Projeto Político Pedagógico da escola, com a responsabilidade de analisar as ações educacionais, indicando alternativas que busquem garantir a efetivação do processo de ensino e de aprendizagem. (JOINVILLE, 2013 p. 41-42)

Nessa compreensão, o pré-conselho e conselho de classe foram organizados em dois momentos. O primeiro momento, é composto pela reunião entre os professores da turma na aula atividade. Nesse momento, a professora regente e os professores de área, orientadores, supervisores e direção discutem os aspectos relacionados à aprendizagem de cada criança. Após esse momento, os dados são consolidados e devidamente organizados para o conselho de classe. No segundo momento, há uma exposição da trajetória de aprendizagem das crianças durante o trimestre, assim como, o consolidado de frequência das turmas e das crianças.

Esses dois momentos são organizados por toda equipe pedagógica e conduzidos pela equipe gestora. Reconhecemos a importância das discussões devidamente conduzidas,

favorecendo aspectos como a análise do currículo, da prática pedagógica e outros aspectos importantes. Olhar para o pré-conselho e conselho de classe dessa forma possibilitou, também, a discussão de temas pertinentes do cotidiano, que os próprios professores sinalizam como importantes para um momento formativo com toda equipe pedagógica. Dessa forma, possibilita aos professores uma interessante experiência formativa, permitindo a reavaliação da prática educativa.

Foi impressionante a dedicação e entrega das professoras nessa prática, sem contar o significativo avanço que as crianças tiveram na compreensão do sistema de escrita alfabética. Nosso mapa de voo foi conduzido por nossas reflexões, articulações, argumentações, criamos posicionamentos e organizamos nossa prática pedagógica marcando nossa trajetória como alfabetizadoras. Nessa trajetória, a consolidação de uma prática pedagógica que possibilite uma alfabetização em contexto de letramento, capaz de respeitar a criança como sujeito de direitos e cidadãs ativas de uma sociedade letrada.

4.3 Ponto de chegada: no chão e no céu da escola

“O azul é muito importante na vida dos passarinhos Porque os passarinhos precisam antes de belos ser eternos. Eternos que nem a fuga de Bach.” (BARROS, 2007 p. 243).

A epígrafe acima descreve exatamente o sentimento coletivo deste último subcapítulo. O querer nos proporcionou conhecer durante esta trajetória, diferentes tons de azul que representam a liberdade e amplitude de voo. Porém, essa descrição não revela todos os aspectos vividos até aqui. É necessário ‘eternizar’, transcender em relação à provisoriedade e transitoriedade, marcar a memória humana como uma forma de superação do perceptível e do momentâneo, não como mera capacidade de recordar, mas sim, como uma capacidade e uma estrutura histórica. Uma condição baseada não somente no conteúdo do conhecimento que se modifica historicamente, mas principalmente na faculdade racional sensível do homem. Assim, o passado descrito nas páginas desta pesquisa se faz e se fará presente superando a transitoriedade (KOSIK, 1976), principalmente ao depreendermos as ressignificações resultantes da comunidade de prática à formação das professoras e à aprendizagem das crianças.

Dessa forma, para depreender sobre as ressignificações tanto à formação de professores, como também à aprendizagem das crianças, analisamos as entrevistas realizadas com as professoras – de acordo com o apêndice 3 – e os dados de aprendizagem das crianças.

As entrevistas foram realizadas com as professoras diante de agendamento prévio, com gravação de áudio e após foram transcritas para realização da análise de conteúdo. A análise possibilitou identificar as seguintes categorias: formação continuada de professores; trabalho colaborativo entre as professoras; identidade docente; prática pedagógica; olhar singular das professoras para a aprendizagem das crianças. Por fim, apresentaremos os dados em relação à aprendizagem das crianças: gráfico de aprovação e das aprendizagens desenvolvidas pelas crianças ao final do período letivo de 2021.

Iniciando pela análise da entrevista realizada com as professoras, apresentamos a primeira categoria identificada: formação continuada de professores. O quadro abaixo apresentará, para além da categoria, as evidências e a fonte que nos trouxeram para essa discussão.

Quadro 17 – Categorias e indicadores da análise de conteúdo da entrevista com as professoras: formação continuada de professores

Categoria	Indicadores	Fontes
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	Eu já falei isso várias vezes, essa formação foi um divisor de águas. A gente tem uma bagagem, mas a formação fez com que a gente começasse a ver as coisas de outra forma. Eu batia na mesma tecla e não fluía. Eu não conseguia fazer com que a minha criança avançasse e hoje não, eu já consigo ter um direcionamento, saber o que eu preciso fazer. Essa formação trouxe um conhecimento que ajudou a ter mais segurança e trabalhar. Até mais propriedade do que eu preciso fazer. Como fazer. Como chegar na criança. Então acho que isso foi assim, um divisor de águas para mim. A formação refletiu nas crianças. A importância da formação e o impacto na aprendizagem das crianças. Tudo que pudemos entender e que eu particularmente não tinha esse entendimento sobre alfabetização em contexto de letramento, não conseguia entender muita coisa. Esse ano já entramos com o conhecimento que discutimos na comunidade de prática, esse foi o diferencial.	Professora Alfabetizadora Jamille
	A importância da formação na compreensão dos conceitos de aprendizagem, letramento, alfabetização... a gente discutiu e aprendeu muita coisa. Assim, abriu muito, abriu um leque de conhecimento de experiência.	Professora Alfabetizadora Suelem
	[...] a gente discutiu sobre um monte de coisas, né? Foi muito aprendido durante a formação. Por isso a formação é tão relevante. São professores com várias ideias, várias experiências, então, a partir daí, a gente pensa numa estratégia, de uma estratégia do outro e de repente conhece ainda outra que nunca praticou. Tudo isso é bem importante. Cada uma veio com a bagagem diferente, né? Cada pessoa tem os seus conhecimentos. Muitos desses conhecimentos eu não tinha, eu não sabia tanto e outras já sabiam, já estavam mais tempo na	Professora Alfabetizadora Edilene

	alfabetização. Por isso, eu achei muito importante a formação, porque havia muitas coisas eu não sabia. E aí, a partir das trocas na formação eu aprendi. É uma boa estratégia, para acolhimento de professores, reunir professores mais experientes, professores que estão chegando.	
	A formação é algo essencial, importantíssimo para o nosso dia a dia. Principalmente da forma como fizemos, discutindo em tempo real o que tínhamos de dúvidas. Nossa, foi determinante para que pudéssemos avançar com as crianças.	Professora Alfabetizadora Simone

Fonte: Dados obtidos pela entrevista final com as professoras (2022).

As falas das professoras, no quadro acima, nos remetem à importância da formação continuada de professores pautada na escola, na realidade e contexto escolar pertencente. Uma formação de professores a partir da comunidade de prática nos possibilitou analisar cada situação que estávamos vivendo no processo de alfabetização. Conforme Wenger (2002), compartilhamos as preocupações, analisamos nossa prática e a nossa experiência interagindo de forma contínua, permanente e sistemática.

Formamos um grupo não para discussão de temas ou assuntos de interesse, mas, sim, como ressalta a fala da Professora Alfabetizadora Jamille, “a formação refletiu nas crianças... teve impacto na aprendizagem das crianças”. Sim, tínhamos como objetivo comum aprofundar nossos conhecimentos e principalmente gerar mudança na aprendizagem das crianças do contexto escolar em que estamos inseridas. Foi uma entrega generosa que possibilitou aprender juntas, uma aprendizagem social. Essa forma de organização e comprometimento nos possibilitou realizar ações colaborativas, como por exemplo, a elaboração dos planejamentos e instrumentos avaliativos.

Conforme a fala da Professora Alfabetizadora Simone, “a formação é algo essencial, importantíssimo para o nosso dia a dia. Principalmente da forma como fizemos, discutindo em tempo real o que tínhamos de dúvidas”. Assim, aprendizagem conquistada durante a comunidade de prática conforme Moser (2010) não pode ser entendida apenas como uma iniciativa pragmática para resolver os problemas à medida que vão se apresentando, é necessário considerar no contexto intelectual ou epistemológico a respeito do que seja a aprendizagem. Dessa forma, ao falar de aprendizagem nos remetemos à fundamentação epistemológica do caráter social de aprendizagem que, por sua vez, “ênfatisa a interdependência relacional do agente no mundo, a atividade, cognição, aprendizagem e a atividade de conhecer” (LAVE; WENGER, 2009, p. 50).

Essa aprendizagem deve ser privilegiada por uma ligação entre formação e profissão, a

qual é primordial para elaborar uma formação continuada de professores significativa à luz dos desafios atualmente enfrentados no cotidiano das escolas que necessita de uma nova construção pedagógica. Para isso, é essencial “[...] professores empenhados num trabalho em equipe e numa reflexão conjunta. É aqui que entra a formação continuada, um dos espaços mais importantes para promover esta realidade partilhada” (NÓVOA, 2022, p.67).

Compartilhamos, compartilhamos muito! Mais do que compartilhar pela comunidade de prática, valorizamos o conhecimento produzido dentro da escola no conhecimento pedagógico, pautado – sim – no conhecimento científico. Uma ação que pode ser ilustrada na fala da Professora Alfabetizadora Edilene: “cada uma veio com a bagagem diferente, né? Cada pessoa tem os seus conhecimentos. Muitos desses conhecimentos eu não tinha, eu não sabia tanto e outras já sabiam, já estavam mais tempo na alfabetização. Por isso, eu achei muito importante a formação, porque havia muitas coisas eu não sabia. E aí, a partir das trocas na formação eu aprendi”. Um conhecimento pedagógico que, conforme Nóvoa (2022), é constituído por três grupos de disciplinas – as de raiz psicológica, sobre o conhecimento das crianças, a cognição e as aprendizagens; as relacionadas com os contextos sociais, a história e as políticas educativas; e as que se referem às metodologias e/ou às didáticas. A constituição do conhecimento pedagógico foi entrelaçada a outro elementíssimo nas discussões que foi a experiência que nos levará a duas discussões.

Em primeiro lugar, porque a todo momento respeitamos o momento profissional de cada professora. Nosso grupo foi constituído por uma professora no momento de indução e outras no exercício docente. Levar em consideração esses momentos é compreender os níveis de autonomia no exercício da atividade docente. Algo importante também sinalizado pela Professora Alfabetizadora Edilene: “é uma boa estratégia, para acolhimento de professores, reunir professores mais experientes, professores que estão chegando”. Tratou-se de olhar para a totalidade do ciclo de vida dos professores e compreender de que forma as fases iniciais influenciam a relação com a profissão, assim como de que forma a experiência mais madura da profissão é influenciada pelas memórias dos primeiros anos de docência (NÓVOA, 2022).

Em segundo lugar, fomos tomadas pelo conhecer a partir da experiência. Conforme Contreras (2013), conhecer pela experiência é uma forma que se refere à necessidade de cuidar do desenvolvimento pessoal, uma forma de conhecer, uma disposição que não tecniciza ou fixa o que se sabe e o que foi feito, mas sim, ao mesmo tempo em que busca uma orientação prática, questiona-se sobre o sentido e a capacidade de reviver esse sentido a cada vez ao fazer.

Essa busca pela orientação prática em nenhum momento deixou o conhecimento científico de lado. Foram elementos que caminharam juntos, concomitantes às discussões e tomadas de decisões. Confiamos e cultivamos uma relação formativa exigente, buscando criar contextos de ensino e aprendizagem apoiados na ideia de processo entendido como resultado das ações que possibilitam poder nos apaixonar pelo processo formativo, em que você se sente questionado, útil e pertencente: habitar um lugar que você planejou, que tem um lugar para você. A busca por esses processos que são valiosos em si, que são em si um resultado desejável e que não se trata de um produto. São processos que nos fazem sentir parte do que fazemos, por meio de uma aprendizagem que deriva da consciência do fazer guiado e mediado por um grupo em quem você confia e que confia em você.

Dessa forma, porque queríamos muito essa constituição de formação continuada que mudou a narrativa hoje, precisamente por querer descobrir como superar o momento que estávamos vivendo. Um descobrir que foi se constituindo nas relações, nas hipóteses sensacionais, imagens emocionantes e aprendizagens significativas. Quando um grupo aviva os seus desejos de compreender, de (re)significar, possibilita voar por outros horizontes e o aprender narrativamente também tem outro sentido.

Atribuímos sentidos para nossa constituição de grupo como comunidade de prática, todas as aprendizagens nela envolvidas por meio do caráter social da aprendizagem, dos conhecimentos científicos, conhecimentos pedagógicos e pelo saber da experiência. Ressaltamos que nada disso se constituiu facilmente. Essa visão das professoras para a importância da formação continuada como uma ação essencial para a prática pedagógica aconteceu com o passar do tempo e representa a essência de um longo processo de formação, de estudos, de planejamentos e discussões na comunidade prática e como aspectos fundamentais da pesquisa-ação. Assim, todos esses elementos nos levam à segunda categoria analisada na entrevista, que é o trabalho colaborativo das professoras.

Quadro 18 – Categorias e indicadores da análise de conteúdo da entrevista com as professoras: trabalho colaborativo entre as professoras

Categoria	Indicadores	Fontes
	Eu vejo a importância das trocas na elaboração dos planejamentos, o quanto foi importante esse trabalho coletivo.	Professora Alfabetizadora Jamille
	Então, compartilhar os planejamentos é uma aprendizagem muito grande. Nós vamos aprendendo juntas, na medida que a gente ia desenvolvendo nossos encontros. As trocas de conhecimentos, experiências, a	Professora Alfabetizadora Suelem

TRABALHO COLABORATIVO ENTRE AS PROFESSORAS	elaboração de planejamento de forma coletiva, tudo isso foi muito importante.	
	Porque ali durante os nossos encontros a gente fez os planejamentos juntos, professoras que estavam entrando e professoras que já estavam. Então são troca de conhecimentos, e a partir daí nós fomos elaborando cada planejamento. A gente ia formando um planejamento com base, né? Ali a gente impulsionou a prática. O nosso grupo é maravilhoso! Todos estavam com o mesmo propósito, mas cada um tinha uma visão diferente. Então, a partir desse momento que todos se reuniram, então cada um pode falar o seu momento e aí todas juntas, conseguimos chegar num ideal consenso.	Professora Alfabetizadora Edilene
	Nós discutíamos cada passo e pelas discussões elaborávamos os nossos planejamentos. A importância em buscar argumentos para as questões que tinham diferentes visões. Sim, porque daí cada uma ia ter uma visão diferente. Pensamos todas juntas cada passo, analisamos as ações para decidir a melhor forma de colocar em prática. Estavam todas envolvidas no mesmo propósito.	Professora Alfabetizadora Simone

Fonte: Dados obtidos pela entrevista final com as professoras (2022).

O trabalho colaborativo entre as professoras proporcionou um sentido particular na vida de cada uma, para cada uma, por cada uma. Todas temos uma história, só precisamos contá-la. Consideramos muitas outras histórias, dependendo de quem conta, como viveram cada uma, a nossa é possível de ser contada dessa forma porque privilegiamos esse importante aspecto na formação de professores para nos constituirmos numa colegialidade docente.

Queríamos, diante do nosso grupo de formação, poder obter um registro nas relações com todo o trabalho. Queríamos contar sobre as perguntas, sobre as vivências nas formas de ensinar e aprender nas classes de alfabetização, as formas que mostram o quanto fomos compreensivas e resilientes ao momento pandêmico que estávamos vivendo. Parece-nos muito importante ressaltar a força da compreensão do processo de alfabetização, aprendendo na ação-reflexão-ação. Concretudes, para buscar dar conta do que significa aprender com e como experiência, estimulando a socialização dos questionamentos e das conclusões de pensamento. Assim, vivemos nossas experiências, conforme Nóvoa (2019), numa colegialidade docente, isto é, uma organização pedagógica que possibilita as professoras atuarem no coletivo, como um projeto institucional da escola, como uma referência pedagógica no propósito de construir um novo ambiente educativo. Além disso, reforça uma profissionalidade docente fundamentada na cooperação e colaboração entre as professoras.

A comunidade de prática possibilitou pensarmos em outras formas de organização do trabalho docente, gerando um sentimento de pertencimento para cada nova ação pedagógica coletivamente elaborada. Conforme ressalta a Professora Alfabetizadora Jamille: “eu vejo a

importância das trocas na elaboração dos planejamentos, o quanto foi importante esse trabalho coletivo”. Assim como refletir sobre as ações que não geraram a aprendizagem esperada, essa reflexão sobre a própria prática foi intencional. Tínhamos até agosto pouco tempo com as crianças na escola. Foi necessário sistematizar as ações ao encontro do tempo pedagógico presencial com as crianças. Assim, essa valorização do pensamento reflexivo fez com que pudéssemos nos colocar no lugar do outro, ponderar sobre as estratégias desenvolvidas ou expostas para o grupo. Trata-se, nesse caso, de uma reflexão intencional sobre teorias implícitas que conduziram nossa ação no contexto da prática experienciada resultando em (re)significações de situações problemáticas em situações de investigação (SHULMAN, 1986).

Essas (re)significações em situações de investigação são extremamente importantes porque a reflexão faz parte da investigação. A reflexão no grupo foi fundamental, conforme a Professora Alfabetizadora Simone:

Nós discutíamos cada passo e pelas discussões elaborávamos os nossos planejamentos. A importância em buscar argumentos para as questões que tinham diferentes visões. Pensamos todas juntas cada passo, analisamos as ações para decidir a melhor forma de colocar em prática. (PROFESSORA ALFABETIZADORA SIMONE, ENTREVISTA, 2022).

Adotamos uma postura intelectual, questionadora em relação ao ensino, levando-nos a procurar evidências nos planejamentos, na didática, instrumentos avaliativos sobre cada ação e seu impacto na aprendizagem das crianças. Nossa comunidade trabalhou com dados que faziam parte dos nossos encontros, entregamo-nos para discutir nossa própria prática pedagógica e buscar aprofundar nossos conhecimentos para questões tão complexas como a alfabetização e o letramento.

A forma de organização pedagógica pautada na colegialidade docente que privilegia a colaboração e cooperação nos levou também a outro patamar; conforme García (1995), uma organização que “[...] incorpora um compromisso ético e social de procura de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas, sendo os professores concebidos como ativistas políticos comprometidos com seu tempo”. Sim, nossa preocupação com a alfabetização na idade certa, mesmo cercadas pelas adversidades advindas da pandemia, impulsionou o coletivo na elaboração de práticas pedagógicas diferentes e responder aos desafios que nos foram impostos. O impacto foi grande na aprendizagem das crianças, mais ainda vemos com importância a terceira categoria analisada: identidade docente.

Quadro 19 – Categorias e indicadores da análise de conteúdo à entrevista com as professoras: identidade docente

Categoria	Indicadores	Fontes
IDENTIDADE DOCENTE	Eu sou professora alfabetizadora e não posso deixar nenhuma criança para trás. Eu acho que toda a professora tem que ter uma formação para saber da importância do nosso trabalho. Foram tantas mudanças na minha ação como docente, que a gente começa a pensar e saber o que estamos fazendo, o por quê estamos fazendo, no ser professor.	Professora Alfabetizadora Jamille
	Me sinto agora uma alfabetizadora mais segura, que em muitas situações sabe como fazer, pensar nas dificuldades do processo com as crianças.	Professora Alfabetizadora Suelem
	Eu vejo como tudo isso me tornou uma professora alfabetizadora com mais segurança. É saber onde a minha criança está aqui nesse momento, e preciso fazer ela avançar. Os caminhos que eu tenho que percorrer. Não tinha experiência na alfabetização e hoje tenho segurança para realizar meu trabalho.	Professora Alfabetizadora Edilene
	Mais do que nunca me vejo como alfabetizadora, hoje com mais conhecimento acerca das estratégias para fazer com que as crianças avancem no processo de alfabetização.	Professora Alfabetizadora Simone

Fonte: Dados obtidos pela entrevista final com as professoras (2022).

Ao enfatizarmos uma formação continuada de professores pautada na experiência que considera o ciclo profissional, reconhecemos a potência da formação inicial. As professoras já trazem consigo ideias e concepções fortemente estabelecidas sobre o que ensinar e aprender. A comunidade de prática proporcionou que pudéssemos discutir sobre as concepções de cada uma e que afetam diretamente na prática pedagógica e na constituição da identidade docente. É necessário compreender identidade docente como,

[...] uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possua, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade docente no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. (MARCELO, 2009, p. 112).

Todas as professoras na entrevista identificam-se como Professoras Alfabetizadoras, conforme enfatiza a Professora Alfabetizadora Simone: “Mais do que nunca me vejo como alfabetizadora, hoje com mais conhecimento acerca das estratégias para fazer com que as crianças avancem no processo de alfabetização”. É maravilhoso ver a forma como elas estão se vendo, ou melhor, a forma como se autodenominam e como querem ser vistas. Ressaltamos aqui um conceito muito importante que é a profissionalização que se concretiza principalmente quando os professores trabalham coletivamente, planejando juntas a partir da

formação de professores realizada na escola. Podemos perceber nas respostas como se veem enquanto profissionais do conhecimento, comprometidas com o direito à alfabetização na idade certa. Uma vez que a identidade profissional docente é desenvolvida também a partir do domínio do que se ensina, isso traz segurança influenciando totalmente no entendimento curricular e na elaboração das estratégias em como ensinar.

Parece que o conhecimento do conteúdo interferiu muito no desenvolvimento da identidade docente. Conforme a Professora Alfabetizadora Jamille: “Eu sou professora alfabetizadora e não posso deixar nenhuma criança para trás. Eu acho que toda a professora tem que ter uma formação para saber da importância do nosso trabalho”. Elas se enxergaram como professoras alfabetizadoras a partir da formação continuada de professores e de um determinado contexto escolar que impactou no desenvolvimento da identidade das professoras e, de certa forma, no reconhecimento social que esperam. Sabemos que, para gerar qualidade na aprendizagem, outros conhecimentos são extremamente importantes: conhecimento do contexto (onde se ensina), das crianças (a quem se ensina), de si mesmo e, também, de como se ensina (MARCELO, 2009). Aspectos levados em consideração o tempo todo nessa pesquisa.

Nossa comunidade discutiu e refletiu constantemente sobre as relações entre conhecimento e prática. Enfatizamos três conhecimentos conforme Cochran-Smith e Lytle (1999): o conhecimento para a prática, o conhecimento na prática e o conhecimento da prática – descritos na fundamentação teórica desta pesquisa. Ressaltamos aqui o segundo conhecimento, porque está relacionado diretamente ao contexto pertencente e diretamente ligado à ação e esse parece ter feito mais sentido para nossas professoras. Assim como a Professora Alfabetizadora Jamille comenta: “a gente começa a pensar e saber o que estamos fazendo, o porque estamos fazendo, no ser professor”.

Percebemos nas respostas das professoras o quanto a formação fez com que elas refletissem e ressignificassem as suas práticas, utilizando os conhecimentos adquiridos na comunidade de prática. Segundo Imbernóm (2011, p. 2), quando os professores “enxergam benefícios para os alunos e para a forma com que exercem a docência, passam a pensar a formação como um ganho individual e coletivo”.

Benefícios estes refletidos e visivelmente perceptíveis nas práticas pedagógicas destacando o direito da criança à alfabetização na idade certa, formação integral e à participação no processo de elaboração de novos conhecimentos. Para tanto, utilizamos de elementos condutores durante a comunidade de prática, são eles: orientação teórico-

metodológica, definição dos objetivos de aprendizagem e a organização do trabalho pedagógico. Para que pudéssemos mobilizar os processos de aprendizagem da alfabetização inicial recorreremos às situações de aprendizagem de forma sequenciada, articuladas e contextualizadas, um cenário possível de ser realizado diante do conhecimento que as professoras possuem sobre as crianças. Esses elementos requerem das professoras adentrar na dinâmica e no significado da práxis. Assim,

As práticas pedagógicas incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio dos processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos. (FRANCO, 2016, p. 547)

Nesse entendimento, a análise da entrevista nos levou à categoria de prática pedagógica. O quadro a seguir ilustrará essa categoria.

Quadro 20: Categorias e indicadores da análise de conteúdo da entrevista com as professoras: prática pedagógica

Categoria	Indicadores	Fontes
PRÁTICA PEDAGÓGICA	Eu tinha muita dificuldade na elaboração de atividades de leitura e de escrita, que ficou muito claro na formação. A importância da leitura no processo de alfabetização. A estratégia das casinhas para desenvolver a consciência fonológica foi fundamental para as crianças saltarem na aprendizagem. Rapidamente a criança avança para o alfabético, isso foi muito importante durante essa trajetória, quando iniciamos no aplicar. Foi a estratégia da casinha, eu tinha muita dificuldade em avançar com a criança do silábico com valor sonoro, silábico alfabético. Isso ficou muito claro para a criança e para a gente como meio facilitador. Então a gente está usando isso a todo momento. [...] não trabalhamos produção escrita somente em língua portuguesa, né? A importância em apresentar e aprofundar diversos gêneros textuais e ela usar isso na prática do dia a dia dela. Eu acho isso muito importante, perfeito, porque se a gente conseguir essa é ele entender que existem vários gêneros textuais e que cada um tem sua finalidade. A criança terá mais gosto pela leitura e automaticamente vamos conseguindo trabalhar de outra forma, fazendo a criança ler, tendo mais interesse. Discutimos muito alfabetização como um processo, dentro da sua prática pedagógica.	Professora Alfabetizadora Jamille
	Assim que eu vi, é que o olhar que eu tinha de uma atividade, de trazer um planejamento, outro tinha um outro olhar, um. Então fez com que eu repensasse. Há essa atividade? É como é que eu vou falar, como é que eu vou fazer? Não pensei nisso. Eu acho que dá pra agregar no meu planejamento. Eu acho que isso, porque a gente estava em várias, então	Professora Alfabetizadora Suelem

	cada um tinha um olhar de uma atividade. [...] na minha prática pedagógica, a avaliação é qualitativa. Proporcionar um ambiente alfabetizador, porque não é só colocar as letras lá, e sim saber como trabalhar isso.	
	O que eu estou planejando está compatível ou coerente com o que as crianças precisam para aprender? Se elas estão absorvendo aquilo. Eu acho que o nosso condomínio não é de sílabas. Ele foi uma peça fundamental para alfabetização. Ajudou bastante na minha sala, ajudou bastante. Tivemos salto qualitativo nos planejamentos. Na elaboração de um planejamento, na elaboração de uma avaliação, eu consigo visualizar com mais facilidade e acaba fluindo com mais facilidade. E aí vem aquilo que a gente conversou, né? Que os frutos não foram colhidos não só no ano passado, mas no decorrer também. Qualificou muito mais a nossa prática.	Professora Alfabetizadora Edilene
	É que foi tanta coisa, eu acho que esse olhar mais atento que a gente passou a ter nosso planejamento. Não ficar tipo numa caixinha fechada, olhar para o todo. Fazer mais além daquilo que eu posso trazer, adianta trazer um monte de atividades. As atividades do planejamento assim como as mediações realizadas precisam ter uma ligação entre elas, mas uma, ela a gente pode desenvolver várias coisas, não é em forma, de forma sequenciada.	Professora Alfabetizadora Simone

Fonte: Dados obtidos pela entrevista final com as professoras (2022).

Assumir a condição fundamental da criança, assim como a garantia do seu direito à educação, é assim que defendemos – no âmbito das práticas pedagógicas – a centralidade da criança como eixo central do processo, levando em conta as diferentes dimensões da sua formação. É por meio dessas práticas pedagógicas que consolidamos o direito ao conhecimento, à formação integral do ser humano e à participação no processo de construção de novos conhecimentos. Compreendemos que atividades relacionadas à alfabetização e ao letramento no planejamento possibilitam que a criança vivencie e experiencie diferentes formas de interação, permitindo comunicar-se, expressar-se, compreender ideias, sentimentos e organizar seu pensamento.

Ressaltamos também a importância das diversas linguagens que ajudam a criança a compreender o caráter da representação. Por exemplo, o desenho é uma manifestação simbólica da criança que tem uma relação muito próxima com o gesto. O gesto aqui está relacionado à representação gráfica na fixação no papel. No ato de desenhar, a criança vai materializando o que ela vê e que isso pode ser representado, permitindo que a criança aterrisse. Dessa forma, as diferentes linguagens levam diretamente à escrita, porque a divergência entre o campo do significado e o da visão se repete no início do processo de alfabetização, quando a criança percebe que pode desenhar também a fala, uma forma de

interação se completando sendo essa a primeira escrita da criança, empregadas para criar mensagens efetuando ao seu modo um diálogo com o mundo.

Todos os aspectos trazidos até o momento devem ser compreendidos na sua complexidade e não como multifacetados. Para superar a sua fragmentação, faz-se necessária uma organização do trabalho pedagógico que potencialize a elaboração dessas representações. A Professora Alfabetizadora Simone sinaliza para isso: “As atividades do planejamento, assim como as mediações realizadas, precisam ter uma ligação entre elas, mas uma, ela a gente pode desenvolver várias coisas, não é em forma, de forma sequenciada” (ENTREVISTA, 2022). Assim, as práticas pedagógicas obrigatoriamente precisam ser sequenciadas, articuladas, contextualizadas e flexíveis, capazes de concentrar-se no papel da construção ativa dos conhecimentos por parte da criança, no valor da interação social e no caráter pontual da aprendizagem. Nesse contexto, cabe a inserção das diferentes linguagens e entre elas, a escrita deve ser apresentada dentro da sua apresentação e uso social. Participar de um contexto letrado, de uma comunidade de leitores e escritores, auxilia na construção do processo de alfabetização.

Dessa forma, práticas pedagógicas que estão dentro de um contexto de letramento possibilitam à criança a compreensão, por exemplo, da representação icônica e não icônica. A criança compreende a escrita como um objeto que substitui algo. A criança não necessariamente sabe que se trata de uma representação da linguagem, muito menos, dos aspectos formais da fala. Entretanto, ela busca estabelecer a distinção entre desenho e escrita, elaborando a hipótese de que ambos se completam e expressam sentido de uma mensagem gráfica.

Reconhecemos a importância de um projeto de continuidade no processo formativo dessa criança levando em consideração a integração e a articulação das várias facetas do processo de aprendizagem da alfabetização inicial. Entre todas as facetas necessárias, destacam-se três delas: a importância da alfabetização em contexto de letramento; reconhecer que tanto a alfabetização quanto o letramento exigem diferentes dimensões e diferentes metodologias; a necessidade de uma formação de professores articulada pelo currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Todas essas considerações nos fizeram compreender a importância da estrutura do planejamento, uma vez que a escola não apresentava uma estrutura. Os planejamentos eram elaborados a partir de um entendimento mais genérico, não tão criterioso na sua relação com o tempo pedagógico e o currículo. Assim, para exemplificar, a estrutura passou a ter os

seguintes elementos:

Figura 28 – Quadro organizador do planejamento das professoras

PRÁTICA DE LINGUAGEM	Análise Linguística - Alfabetização	Análise Linguística - Alfabetização	Análise Linguística - Alfabetização	Escrita
HABILIDADES	Conhecer a ordem alfabética	Reconhecer todas as letras do alfabeto	Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco.	Registrar, em colaboração com os colegas e com ajuda do professor, cantigas/ parlendas/quadrinhas.
O QUE O PROFESSOR PRECISA FAZER				
ESTRATÉGIAS				
RECURSOS				
TEMPO/QUANTAS AULAS				
AValiação				

Fonte: Elaborado a partir da comunidade de prática (2021).

Essa estrutura de planejamento fez com que o grupo pudesse refletir sobre o tempo pedagógico dedicado para cada objeto de conhecimento que pudesse favorecer o desenvolvimento da habilidade pela criança. A figura anterior está recortada, entretanto, vale destacar que a linha da habilidade no documento original apresenta todas as habilidades que compõem o trimestre, favorecendo a visualização das professoras em relação ao que precisa ser planejado, desenvolvido e avaliado com as crianças. A clareza na elaboração do planejamento foi apontada pela Professora Alfabetizadora Jamille: “Eu tinha muita dificuldade na elaboração de atividades de leitura e de escrita, que ficou muito claro na formação” (ENTREVISTA, 2022).

A partir dos planejamentos, as atividades foram organizadas para as crianças. Por isso, agora vamos apresentar como eram organizados os planejamentos antes da comunidade de prática. Analisar os planejamentos nos ajuda a compreender o aprimoramento das professoras alfabetizadoras na elaboração das atividades. Vale ressaltar que na elaboração das atividades abaixo estávamos no regime híbrido; por essa razão, ao lado das atividades há um indicador se a atividade proposta seria realizada na escola ou em casa. Além disso, a imagem do megafone é uma sinalização aos pais para que a atividade seja lida para a criança, que naquele momento estava no regime remoto. Assim, seguem as atividades planejadas para o segundo ano:

Figuras 29, 30, 31 e 32 - Planejamento do segundo ano Língua Portuguesa antes da comunidade de prática.

 A CANOA VIROU
POIS DEIXARAM ELA VIRAR
FOI POR CAUSA DA MARIA
QUE NÃO SOUBE REMAR

SE EU FOSSE UM PEIXINHO
E SOUBESE NADAR
EU TIRAVA A MARIA
DO FUNDO DO MAR

 ATIVIDADE NA ESCOLA



ESSE TEXTO É:
() UMA HISTÓRIA
() UMA RECEITA
() UMA MÚSICA

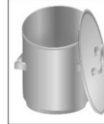
 PINTA AS PALAVRAS QUE COMEÇAM COM A MESMA LETRA DA PALAVRA **PEIXINHO**.
MARIA PORTA MAR PANELA PIPOCA

 PINTA O NÚMERO QUE REPRESENTA A QUANTIDADE DE SÍLABAS DE CADA PALAVRA.


PORTA
1 2 3


MAR
1 2 3


PIPOCA
1 2 3


PANELA
1 2 3

LÍNGUA PORTUGUESA

 **RECORTE AS LETRAS ABAIXO E COLE-AS EM ORDEM ALFABÉTICA NO SEU CADERNO.**

 ATIVIDADE NA ESCOLA

H	N	P	Q
S	W	R	E
V	C	I	D
M	F	B	X
O	Z	A	K
G	T	U	L
	Y	J	

 LEIA OS NOMES ABAIXO E PROCURE NELES A PALAVRA **MAR**. QUANDO ENCONTRAR CIRCULE A PALAVRA.

MARGARIDA LEOMAR MARTA MARIANA MARISTELA

Fonte: Planejamento elaborado pelas professoras alfabetizadoras dos segundos anos (2021).

As atividades acima correspondem a um roteiro das atividades presenciais. Podemos perceber que as atividades acima não têm uma sequência, tampouco fazem parte de um mesmo contexto. O planejamento, por mais que apresente um gênero textual, este não é aprofundado com as crianças. Obviamente que entendemos que as professoras fazem a introdução ou complemento das atividades na oralidade, pela sua mediação. Porém, podemos nos questionar se essas atividades vão ao encontro da aprendizagem apresentada pelas crianças neste momento.

Foi a partir daí que nossos estudos e reflexões foram se aprofundando na comunidade de prática e que podem ser evidenciadas nas respostas das professoras. Toda a discussão em relação à alfabetização em contexto de letramento, conforme descrito nessa categoria, ajudou-os a compreender a dinâmica do quadro organizador do planejamento, assegurando a continuidade no processo de alfabetização e letramento do ciclo de alfabetização – 1º e 2º ano –, uma vez que as professoras perceberam a organização curricular e seu *continuum* a ser desenvolvido no ano posterior. A partir daí nosso grupo reconheceu a importância em definir

o passo a passo na elaboração do planejamento, o caminho capaz de desenvolver nas crianças habilidades e conhecimentos para que se tornem alfabetizadas, leitoras e produtoras de texto. Reconhecemos esse caminho como uma sequência didática, obedecendo a uma organização, uma forma ordenada e articulada das atividades para que seja possível da criança desenvolver tal habilidade (SOARES, 2020). Dessa forma, as atividades foram sendo elaboradas e organizadas da seguinte forma:

Figuras 33, 34, 35 e 36 -Planejamento do segundo ano Língua Portuguesa durante a comunidade de prática

OBSERVE AS PARLENDAS ABAIXO:





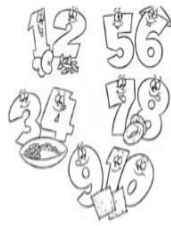
ATIVIDADE NA ESCOLA
Se você está somente em atividade remota responda no caderno de atividades

VAMOS SABER MAIS SOBRE PARLENDAS!! PARA ISSO PASSE O LEITOR NO QR CODE OU CLIQUE NO ENDEREÇO ABAIXO.
<https://www.youtube.com/watch?v=zCQ9L24TKG0>



3 - VEJA QUE CONFUSÃO!! A PARLENDAS ESTÁ TODA FORA DE ORDEM. REESCREVA A PARLENDAS EM SEU CADERNO, COLOCANDO NA ORDEM CORRETA:

CINCO, SEIS, BOLO INGLÊS.
NOVE, DEZ, COMER PASTÉIS.
UM, DOIS, FEIJÃO COM ARROZ.
SETE, OITO, COMER BISCOITO.
TRÊS, QUATRO, FEIJÃO NO PRATO.



5 - OBSERVE OS VERSOS DA PARLENDAS QUE ESTÃO ESCRITOS ABAIXO. ELES ESTÃO COM AS PALAVRAS TODAS GRUDADAS. REESCREVA CADA VERSO EM SEU CADERNO, ARRUMANDO O ESPAÇO ENTRE AS PALAVRAS:

UMDOISFEIJÃOCOMARROZ

TRÊSQUATROFEIJÃOONOPRATO

ATIVIDADE NA ESCOLA
Se você está somente em atividade remota responda no caderno de atividades

1 - EM SEU CADERNO DE TAREFA, ESCRIBA A PARLENDAS "UM, DOIS FEIJÃO COM ARROZ" SEM AJUDA E SEM OLHAR EM NENHUM LUGAR, APENAS COM O QUE VOCÊ LEMBRA COM SUA MEMÓRIA. DESTA FORMA VOCÊ IRÁ PERCEBER QUAIS PALAVRINHAS VOCÊ JÁ CONSEGUE ESCRIVER SOZINHO! - DEPOIS FAÇA UM DESENHO DOS ALIMENTOS E NUMERAIS QUE APARECEM NA PARLENDAS "UM, DOIS FEIJÃO COM ARROZ".

2 - HORA DA APRESENTAÇÃO!
→ LEIA VÁRIAS VEZES A PARLENDAS QUE ESTUDAMOS, ATÉ MEMORIZAR. EM SEGUIDA APRESENTE A PARLENDAS PARA SUA FAMÍLIA!

EM CASA
Se você está somente em atividade remota responda no caderno de atividades

UM, DOIS, FEIJÃO COM ARROZ.
TRÊS, QUATRO, FEIJÃO NO PRATO.
CINCO, SEIS, BOLO INGLÊS.
SETE, OITO, COMER BISCOITO.
NOVE, DEZ, COMER PASTÉIS.

Fonte: Planejamento elaborado pelas professoras alfabetizadoras dos segundos anos (2021).

Compreendemos que essa sequência didática auxiliou a criança no processo de alfabetização inicial e letramento, a partir dos gêneros textuais com objetivos claros e pontuais. Vamos descrever esses objetos com o gênero parlenda: conhecer o gênero parlenda; lembrar parlendas já conhecidas pelas crianças – que podem também ser registradas em uma lista -; brincar com a parlenda – privilegiando o desenho também como registro -; registrar a parlenda em um cartaz que irá compor o ambiente alfabetizador; interpretar a parlenda; identificar rimas na parlenda; comparar rimas na fala e na escrita.

Figuras 37, 38, 39, 40, 41, 42 e 43 – Planejamento do segundo ano Língua Portuguesa durante a comunidade de prática




OLÁ, CRIANÇAS!
HOJE VAMOS APRENDER
MUITAS COISAS E PASSAR
POR UMA SUPER
AVENTURA.
ESTÃO PREPARADOS?
ENTÃO VAMOS LÁ!!!

AGORA FAÇA UM X NO QUADRADINHO NO NOME DA HISTÓRIA EM QUE ELES SÃO OS PERSONAGENS.

ATIVIDADE NA ESCOLA



VOCÊ CONHECE ESSES PERSONAGENS?

ELES SÃO PERSONAGENS DE QUAL HISTÓRIA?

☐ CHAPEUZINHO VERMELHO
☐ JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO
☐ OS TRÊS PORQUINHOS
☐ CINDERELA

AGORA VAMOS RELEMBRAR ESSA HISTÓRIA.
PARA ISSO PASSE O LEITOR NO QR CODE OU CLIQUE NO ENDEREÇO ABAIXO E ESCUTE A HISTÓRIA COM SUA FAMÍLIA.
<https://www.youtube.com/watch?v=N84TDkRoG0o&t=53s>




ATIVIDADE NA ESCOLA



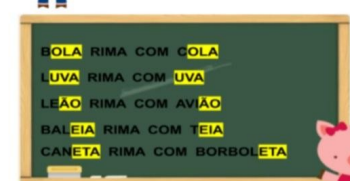
VAMOS FAZER UMA LISTA DOS MATERIAIS QUE O PORQUINHO UTILIZOU PARA FAZER SUA CASA DE TIJOLOS.



ATIVIDADE NA ESCOLA



OLÁ AMIGUINHOS!! VOCÊ SABE O QUE É RIMA?
RIMAS SÃO PALAVRAS QUE TÊM SONS IGUAIS OU SEMELHANTES. OBSERVE O QUADRO ABAIXO.


ATIVIDADE NA ESCOLA



QUERIDO(A) ALUNO(A), VOCÊ SABE O QUE É UM BILHETE? VEJA O BILHETE QUE MANDEI PARA OS TRÊS PORQUINHOS.



MEUS QUERIDOS PORQUINHOS,
NÃO ESQUEÇAM DE PROCURAR UM LOCAL SEM TRANQUILIDADE PARA CONSTRUIR SUAS CASAS.
BEIJOS
MAMÃE

AGORA VAMOS RESPONDER O BILHETE QUE A MAMÃE DOS TRÊS PORQUINHOS MANDOU PARA ELES.

ATIVIDADE NA ESCOLA

AGORA CHEGOU A SUA VEZ. MOSTRE QUE VOCÊ ENTENDEU. LEIA A PALAVRA E MARQUE UM "X" NA FIGURA QUE O NOME RIMA.



 TIJOLO	 MADEIRA
	
	

ATIVIDADE NA ESCOLA

LÍNGUA PORTUGUESA

Fonte: Planejamento elaborado pelas professoras

alfabetizadoras dos segundos anos (2021).

A sequência de atividades apresentada e que compôs o planejamento das professoras necessita de outros pontos de atenção. Alguns aspectos foram obrigatoriamente levados em conta: a definição dos procedimentos de ensino que orientaram as atividades, inclusive os agrupamentos produtivos antecipadamente planejados pelas professoras – na escrita do bilhete, por exemplo -; organização do tempo previsto para cada objetivo e atividade proposta. A organização do tempo foi um aspecto amplamente discutido em todos os momentos que elaboramos o planejamento. Tomamos como rotina a Língua Portuguesa e a Matemática todos os dias; assim, as atividades planejadas também deveriam levar em consideração a quantidade de aulas atividade que a professora teria no dia. Essa preocupação foi legítima, quando entendemos a importância do planejamento elaborado com começo, meio e fim dentro do mesmo dia.

A sequência de atividades ilustradas na página anterior é apenas um exemplo de como o planejamento avançou e contempla prática de leitura e práticas de escrita relacionadas a um gênero. Porém, teve um aspecto que foi determinante para que pudéssemos avançar com as crianças para descobrirem que as palavras são cadeias sonoras segmentáveis. Adotamos o “Condomínio das Letras”, como alternativa para sistematizar as relações fonema-grafema e grafema-fonema. Conforme a Professora Alfabetizadora Jamille,

A estratégia das casinhas para desenvolver a consciência fonológica foi fundamental para as crianças saltarem na aprendizagem. Rapidamente a criança avança para o alfabético, isso foi muito importante durante essa trajetória, quando iniciamos no aplicar. (ENTREVISTA, 2022)

As casinhas são organizadas como uma tabela de dupla entrada, na qual as professoras foram inserindo sílabas de palavras pertencentes à lista semântica que estava trabalhando em sala de aula. O condomínio das letras foi construído pelas professoras e fixadas da seguinte forma:

Figura 44 – Condomínio das Letras



Fonte: Elaborado pela comunidade de prática, inspirado em Soares, 2020.

Talvez à primeira vista, para quem não conhece a didática, possa parecer o quadro de famílias silábicas. Entretanto, não obedece à ordem nem é trabalhada como as famílias silábicas. Consiste na verdade em um jogo, em que as crianças, na medida em que segmentassem as palavras em sílabas, precisam descobrir o segredo, ou melhor, onde mora cada sílaba que constitui a palavra da lista. Por mais que na etapa inicial os quadros são preenchidos com sílabas no padrão consoante vogal, progressivamente vão recebendo os dígrafos. Isso porque as crianças, na sua maioria, rapidamente entendem o segredo do seu preenchimento e utilizam como repertório para suas escritas. Por isso, conforme a Professora Alfabetizadora Edilene essa ação *“foi uma peça fundamental para alfabetização. Ajudou bastante na minha sala, ajudou bastante. Tivemos salto qualitativo nos planejamentos”* (ENTREVISTA, 2022).

Nosso grupo conheceu essa estratégia enquanto estávamos estudando o livro *Alfaletrar: toda criança aprende a ler e escrever* (SOARES, 2020), que fez parte da nossa fundamentação teórica na comunidade e norteando a nossa prática relacionada ao processo de alfabetização e letramento. O próprio título do livro nos fez perceber a potencialidade de cada criança e a importância em reconhecer que todas aprendem, às vezes em tempos diferentes, com estratégias diferentes. Porém, é necessário um olhar singular para a aprendizagem das crianças, conforme a nossa última categoria analisada e que está descrita no quadro abaixo.

Quadro 21 – Categorias e indicadores da análise de conteúdo da entrevista com as professoras: olhar singular para a aprendizagem das crianças

Categoria	Indicadores	Fontes
OLHAR SINGULAR DAS PROFESSORAS PARA A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS	Temos que traduzir a aprendizagem em uma nota, porém mais do que isso, temos os nossos registros de todo o processo. Do que as crianças sabem daquilo que elas ainda não alcançaram ou não desenvolveram. Por meio das atividades que a gente vai fazendo ali com a criança e que verificamos as ações necessárias. A partir desses registros pelas observações é que vamos percebendo a necessidade de acrescentar planejamento, porque vamos sempre anotando o que a criança já sabe, anotando o que a criança precisa desenvolver. Além da hipótese de escrita mensal que a gente faz, que tem muitas finalidades entre elas, fundamentar nosso planejamento, não para selecionar a criança ou dividir a sala. Mais a gente entende que aquilo ali é uma elaboração do pensamento da criança em relação ao sistema de alfabetização inicial. Falamos muito em dados de aprendizagem, dados principalmente para alfabetização inicial que ajudou muito no próprio pré-conselho e conselho de classe.	Professora Alfabetizadora Jamille
	É ter um olhar para a criança, sobre o que eu tenho que propor para elas. Trazer principalmente as potencialidades da turma e desenvolver nosso trabalho para desenvolver as fragilidades. Utilizo dados de aprendizagem que vou registrando a partir dos objetos de conhecimento do currículo. Isso é muito importante, porque conseguimos acompanhar o antes com a diagnóstico, o durante e o final do processo de alfabetização inicial. Então por ali eu consigo ver muita coisa individual, que às vezes é no coletivo eu não consigo, ter essa percepção.	Professora Alfabetizadora Suelem
	É observar melhor a sala de aula, as crianças naquilo que elas já sabem e o que precisam avançar. Tenho maior entendimento ao aplicar uma atividade, se essa atividade realmente condiz com o que a criança precisa. A partir disso, consigo identificar o que eles sabem e o que eles não sabem. Aí eu vou fazendo atividades que possibilitam que eles aprendam. Eu considero a avaliação qualitativa dentro de um processo formativo, o olhar atento não é porque predomina sempre para o qualitativo. A avaliação não é só a nota. Mas também todos os registros das observações e falas das crianças.	Professora Alfabetizadora Edilene
	Olhando para o meu registro, está ali certinho, o que a criança sabe ou não sabe ainda. A partir disso, consigo identificar como cada criança está, o que já aprendeu. Minha avaliação não está fundamentada apenas em um instrumento de avaliação, como a prova por exemplo, mesmo porque durante a prova a criança pode não corresponder de acordo com o que ela já aprendeu porque ficou nervosa.	Professora Alfabetizadora Simone

Fonte: Dados obtidos pela entrevista final com as professoras (2022).

Fortalecemos e intensificamos nosso olhar atento e singular para a aprendizagem da

criança, pela escuta atenta, pelos potentes registros das professoras que possibilitaram modificar nosso cotidiano. Compreendemos o processo formativo e contínuo, de construção de conhecimentos, concebido como procedimento fundamental, que assegura o direito das crianças, a alfabetização e o letramento. Entendemos que o conhecimento é concebido como integrante de um contexto que abarca um processo de produção de significados que parte das relações entre a criança, o mundo e o adulto que a cerca e que compreende ela como construtora de conhecimento e produtora de cultura. Portanto, concebemos essa criança, além de um sujeito de direito, um indivíduo que traz em sua singularidade conhecimentos vividos e experimentados, tornando-se, portanto, um sujeito cultural e social.

Avançamos na compreensão do processo contínuo de aprendizagem e que o ensino fundamental é concebido como uma etapa que leva em consideração a criança e seu percurso formativo iniciado mesmo antes da educação infantil e como fundamentais para o desenvolvimento sobre as questões que envolvem o processo de alfabetização e letramento. Com isso, ressaltamos que a aprendizagem não ocorre de forma linear, com etapas estipuladas anteriormente, em continuidade no sentido de avanço, mas pelo oposto, transcorre por meio de conexões, propagado em diferentes caminhos. Nessa trilha percorrida, com diversos entrelaçamentos, o conhecimento é formado, de modo constante, por um processo individual e coletivo ao mesmo tempo, em uma rede de significações. Uma ação apontada pela Professora Alfabetizadora Jamille com a seguinte consideração: *“A partir desses registros pelas observações é que vamos percebendo a necessidade de acrescentar planejamento - porque vamos sempre anotando o que a criança já sabe, anotando o que a criança precisa desenvolver”* (ENTREVISTA, 2022).

Esses diversos entrelaçamentos das conexões realizadas no percurso formativo da criança foram pautas das discussões acerca das práticas pedagógicas de alfabetização e letramento por envolverem “um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo” (OLIVEIRA, 2002, p.12).

Dessa maneira, chegamos a esse olhar singular indicado nas falas das professoras e enfatizado pela Professora Alfabetizadora Suelem quando afirma que: *“É ter um olhar para a criança, sobre o eu tenho que propor para eles”* (ENTREVISTA, 2022). Para tanto, foi necessário compreender sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, afirmando desde já que estes não coincidem, mas que a aprendizagem cria níveis que nos

ajudam nas mediações e na elaboração das práticas pedagógicas:

Devemos definir ao menos dois níveis de desenvolvimento da criança, sem cujo conhecimento não conseguiremos encontrar a relação correta entre o processo do desenvolvimento infantil e as possibilidades da sua aprendizagem em cada caso concreto. Chamaremos o primeiro de **nível de desenvolvimento atual da criança**. Temos em vista o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança, que se formou como resultado de determinados ciclos já concluídos do seu desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2010, p. 478).

Assim, em concordância com a Professora Alfabetizadora Simone que relata: *“Olhando para o meu registro, está ali certinho, o que a criança sabe ou não sabe ainda. A partir disso, consigo identificar como cada criança está, o que já aprendeu”* (ENTREVISTA, 2022). Destacamos que o nível de desenvolvimento atual é aquele no qual a criança já realiza ações com autonomia, pois existe todo um desenvolvimento das funções mentais; nossa atenção agora se concentra quando há necessidade de mediação das atividades. Essa, por sua vez, se caracteriza:

O que a criança se revela em condições de fazer com a ajuda do adulto nos indica a **zona do seu desenvolvimento imediato**. Logo, com a ajuda desse método podemos considerar não só o processo de desenvolvimento terminado no dia de hoje, os ciclos já concluídos e os processos de amadurecimento percorridos mas também os que se encontram atualmente em estado de formação, amadurecimento e desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2010, p. 480).

O avanço na aprendizagem das crianças pode ser identificado a partir da zona de desenvolvimento imediato, uma ação fundamental para a prática pedagógica. A Professora Alfabetizadora Edilene descreve: *“Tenho maior entendimento ao aplicar uma atividade, se essa atividade realmente condiz com o que a criança precisa. A partir disso, consigo identificar o que eles sabem e o que eles não sabem”* (ENTREVISTA, 2022). A zona de desenvolvimento atual e imediato é a chave para a estrutura interna dos processos pedagógicos – em especial na alfabetização. Reforça a ideia de que a aprendizagem parte do que a criança sabe, para assim, pela mediação, propor desafios para,

O que hoje a criança faz com auxílio do adulto fará amanhã por conta própria. A **zona de desenvolvimento imediato** pode determinar para nós o amanhã da criança, o estado dinâmico do seu desenvolvimento que leva em conta não só o já atingido mas também o que se encontra em processo de amadurecimento. (VIGOTSKI, 2010, p. 480).

O mais importante nesse processo foi a compreensão de que apesar do processo de desenvolvimento não corresponder aos processos de aprendizagem – existem entre eles relações complexas –, o processo de desenvolvimento é posterior à aprendizagem, e esta, por sua vez, cria zonas de desenvolvimento imediato. Assim, também no processo de

alfabetização, mais especificamente aqui descrito na escrita:

[...] da influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento, da correlação temporal entre aprendizagem e desenvolvimento, da essência e da importância da zona de desenvolvimento imediato e, por último, da importância da aprendizagem dessas ou daquelas matérias do ponto de vista da análise da disciplina formal. (VIGOTSKI, 2009, p.311).

Essas considerações nos fizeram refletir o quanto é necessário a maturidade das funções psíquicas, que fazem com que uma criança por volta dos dois anos desenvolva a fala e não possa ser alfabetizada, processo esse desenvolvido alguns anos depois. Isso porque a escrita, como modalidade da linguagem, *“não repete minimamente a história da fala, que a semelhança entre ambos os processos é mais aparência do que essência”* (VIGOTSKI, 2009, p. 312).

Isso porque a escrita tem seu processo próprio e como não dizer complexo, a diferença entre a linguagem falada para a escrita apresenta-se muito semelhante à forma que o pensamento abstrato difere do pensamento concreto. Assim,

A escrita é uma função específica de linguagem, que difere da fala não menos como a linguagem interior difere da linguagem exterior pela estrutura e pelo modo de funcionamento. [...] a linguagem escrita requer para o seu transcurso pelo menos um desenvolvimento mínimo de um alto grau de abstração. Trata-se de uma linguagem sem o seu aspecto musical, entonacional, expressivo, em suma, sonoro. É uma linguagem de pensamento, de representações, mas uma linguagem desprovida do traço mais substancial da fala – o som material. (VIGOTSKI, 2010, p. 312).

Assim, compreendemos que a aprendizagem ocorre em todas as fases de desenvolvimento da criança e que a aprendizagem pode interferir diretamente no curso do desenvolvimento – aqui mais precisamente relacionado à alfabetização. Entendemos a necessidade de aprofundamento das formas de acompanhamento do processo de alfabetização e a partir desses dados elaborar as práticas pedagógicas significativas para as crianças.

Dessa forma, criamos um instrumento de acompanhamento do processo de alfabetização inicial que gerou dados importantes para a elaboração do planejamento. O instrumento é composto pelas seguintes habilidades:

Quadro 22 – Habilidades de monitoramento da aprendizagem

MONITORAMENTO DA APRENDIZAGEM CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO – LÍNGUA PORTUGUESA		
HABILIDADES - Leitura e Interpretação	HABILIDADES – Apropriação do sistema alfabético de escritas	
Ouve com atenção a leitura de textos	Conhecimento das letras do alfabeto	Reconhece todas as letras do alfabeto (na sequência e fora da sequência)
Lê silenciosamente com fluência e compreensão	Consciência fonológica	Identificar o número de

		sílabas em palavra ouvida
Lê oralmente pequenos textos		Identificar palavras que começam com a mesma sílaba
Compreende o que é lido		Identificar palavras que rimam
Escreve textos de acordo com o gênero trabalhado	Consciência fonêmica	Identificar, em um conjunto de palavras, aquelas que se diferenciam apenas por fonema inicial ou apenas por fonema medial
Identifica o gênero textual pela configuração e portador		Completar palavra com fonema-letra inicial ou medial
Relaciona texto e ilustrações		Localizar, em quadro de dupla entrada, sílabas que se igualam ou se diferenciam pela relação fonema-grafema
Escreve fazendo uso adequado da ortografia (regularidades e /ou irregularidades ortográficas) trabalhada	Escrita de palavras	Escreve palavras de forma silábica sem valor sonoro
Expõem suas ideias, compreensões e resoluções oralmente		Escreve o nome próprio, o nome dos colegas e dos familiares
Expõem suas ideias, compreensões e resoluções por meio de registro		Escreve espontaneamente
HABILIDADES - Produção de Texto		Escreve palavras de forma alfabética
Participa oralmente de produção de texto (de acordo com o gênero trabalhado) destinado a interlocutores, professora como escrita		Escreve corretamente palavras com sílabas CV, CCV, CVC, V (oral ou nasal)
Reconta oralmente e dita para a professora com colaboração dos colegas texto de acordo com gênero trabalhado		Identifica, em fichas, o próprio nome e o nome dos colegas
Reescreve o texto produzido depois da revisão orientada (reescrita)	Leitura de palavras	Reconhece o número de palavras em frases
Revisa o texto com orientação da professora e dos colegas		Identifica uma mesma palavra escrita com diferentes fontes
		Identifica determinada palavra em um texto
Reconhece, ao acompanhar escrita da professora, a separação das palavras por espaços, a paragrafação, o uso do ponto-final		Lê corretamente palavras com sílabas com a letra R ou a letra S intervocálicas iniciais ou duplicadas
Obedece a convenções de apresentação de texto na página: título, margens, paragrafação		Lê palavras formadas por sílabas CV, CCV, CVC, V (oral e nasal) e com dígrafos lh, nh, ch, gu, qu.

Fonte: Elaborado na comunidade de prática, inspirado em Soares (2020) e no Currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville (2019).

O quadro acima descreve as habilidades do 1º trimestre com o intuito de acompanhar a

aprendizagem das crianças. Ao acompanharmos as aprendizagens das crianças dessa forma, pudemos compreender a importância da ação da professora em estar junto à criança em seu processo de aprendizagem. Essa orientação, de acordo com a Professora Alfabetizadora Suelem,

Utilizo dados de aprendizagem que vou registrando a partir dos objetos de conhecimento do currículo. Isso é muito importante, porque conseguimos acompanhar o antes com a diagnóstico, o durante e o final do processo de alfabetização inicial. Então por ali eu consigo ver muita coisa individual, que às vezes é no coletivo eu não consigo, ter essa percepção. (ENTREVISTA, 2022).

Um instrumento de acompanhamento que possibilitou termos nas mãos os dados de aprendizagem de cada criança, por fim o perfil de cada turma. Esses dados foram utilizados para materializar a avaliação das crianças. Os acompanhamentos foram realizados por meio de diagnósticos permanentes. Os dois tipos de diagnósticos apresentam procedimentos similares, mas com objetivos diferentes. O diagnóstico permanente, conforme Soares (2020), tem como característica a atuação das professoras em sala de aula, a sua observação em relação às dúvidas e dificuldades apresentadas pelas crianças. Acontecem no decorrer do processo de ensino-aprendizagem e são considerados parte da ação pedagógica no cotidiano conforme relata a Professora Alfabetizadora Simone: *“Minha avaliação não está fundamentada apenas em um instrumento de avaliação, como a prova por exemplo, mesmo porque durante a prova a criança pode não corresponder de acordo com o que ela já aprendeu porque ficou nervosa” (ENTREVISTA, 2022).*

Os dados são registrados durante todo o período letivo pelas professoras e compõem dados muito importantes para o pré-conselho e conselho de classe, para qualificar e conduzir a tomada de decisão sobre a realidade apresentada. As decisões conduzem também para a organização de formações com todos os professores na escola de acordo com as fragilidades que são apresentadas durante o período. Essas ações nos levaram enquanto escola a intensificar a formação de professores nos diferentes momentos: reuniões, no momento de *feedback* do planejamento ou de aula assistida, conselhos de classe. O conselho de classe por seu papel deliberativo, passou a ser também formativo. Isso porque no momento em que seus membros estão reunidos aproveitamos o espaço para discussão e aprofundamento de aspectos mais debatidos durante o trimestre e que consideramos essenciais para o aprimoramento da prática pedagógica. Essas ações, fortaleceram o grupo principalmente nos atos deliberativos do conselho de classe.

Conforme descrito acima, as decisões são tomadas no conselho de classe. Porém, antes

realizamos o pré-conselho, como um momento para conversar sobre cada criança na sua singularidade. Assim, a ata de conselho de classe é realizada a partir de todo um processo de acompanhamento das crianças que iniciou no primeiro dia de aula. A seguir, apresentamos um recorte de como estruturamos a ata de conselho de classe:

FIGURAS 45, 46 e 47: Ata de conselho de classe

Ano letivo: 2021 Período: 1º Trimestre Ano: 1º Turma: Data: 28/05/2021.

Professor regente:

Eixo 1 - Informações da turma:

1. Dados Gerais da turma:

T RI	Nº de Matriculas	Nº de Alunos Presencial	Nº de Alunos Remoto	Nº de Alunos APOIA	Nº de Alunos Defasagem Idade-Ano	Nº de Alunos Estrangeiros
1º	28	25	03	0	01	0

2. Principais potencialidades e fragilidades de aprendizagem identificadas nos alunos e na turma a partir do trabalho desenvolvido no 1º trimestre:

- Potencialidades: turma muito participativa.
- Fragilidades: crianças com muita dificuldade: (estrangeira),

3. Alunos infrequentes:

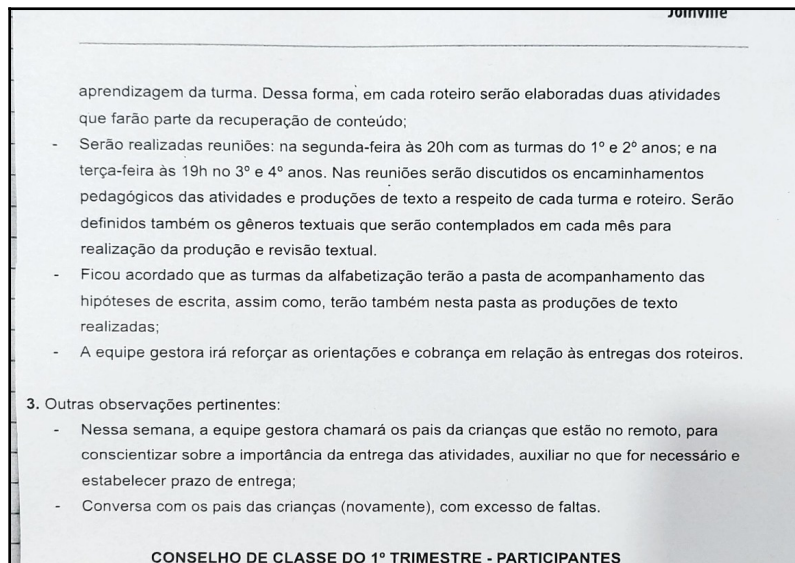
Ano letivo: 2021 Período: 1º Trimestre Ano: 1º Turma: Data: 28/05/2021.

Professor regente:

2. Acordos e compromissos firmados entre docentes e equipe diretiva relacionados à melhoria do trabalho escolar:

O conselho de classe realizado no dia 28/05, período da manhã e da tarde, teve caráter formativo e deliberativo. Na ocasião, o grupo de profissionais foi dividido em dois grupos: educação infantil, 1º anos e 2º anos; segundo grupo 3º e 4º anos. A discussão realizada nos dois grupos foi para que cada grupo apontasse de acordo com o currículo o que espera-se da criança ao final de cada etapa e/ou ano. Cada grupo trouxe e discutiu minuciosamente as habilidades que devem ser desenvolvidas e que diante da discussão realizou-se os seguintes acordos:

- A primeira aula (todos os dias) será destinada para leitura compartilhada, privilegiando diferentes gêneros textuais;
- Além disso, como rotina da escola, as professoras deverão registrar a agenda do dia, reforçando o nome completo da criança, traçado correto das letras;
- A professora deverá orientar e acompanhar sistematicamente os registros no caderno, para que a criança tenha a ordem das atividades no caderno. No entendimento que o caderno é o local de registro e pesquisa da criança;
- As avaliações serão aplicadas conforme calendário determinado no Conselho de Classe, sempre tomando todas as medidas de segurança para prevenir o contágio do Coronavírus. Dessa forma, a professora deverá deixar o material em quarentena na semana de aplicação e corrigir na semana seguinte a aplicação, assim como de imediato deve ser lançado no EVN;
- Imediato após a correção as avaliações deverão ser coladas no caderno (de acordo com o componente curricular) para visualização, ciência e assinatura dos pais;
- Cada roteiro será contemplado com as habilidades que forem orientadas pela Secretaria de



Fonte: Elaborado na comunidade de prática (2021).

A partir da análise dos dados, foi possível também realizar intervenções para “correção das ações”. As ações partiram da descrição da realidade com os dados obtidos a partir dos instrumentos de coleta de dados. Sentimos a necessidade dessa descrição mais completa possível como material de análise. A escola não tinha em seus arquivos as atas de conselho de classe dos anos anteriores, por isso, não pudemos ter um parâmetro de como elas se organizavam. Mas, podemos, no decorrer desse subcapítulo, verificar as implicações a partir da comunidade de prática para as professoras e nesse momento para as crianças das turmas do 1º e 2º anos.

Analisaremos as implicações na aprendizagem por duas formas. Primeiro, pelo gráfico de aprovação do ano de 2017 a 2021. Após, pelas habilidades desenvolvidas pelas crianças durante o processo e que tiveram como base de dados a avaliação externa organizada pela Secretaria de Educação desenvolvida pelo CAED. Iniciamos a análise dos dados de aprendizagem pelo gráfico abaixo:

Gráfico 2: Dados de aprovação de 2017 a 2021.



Fonte: Dados obtidos na escola (2021).

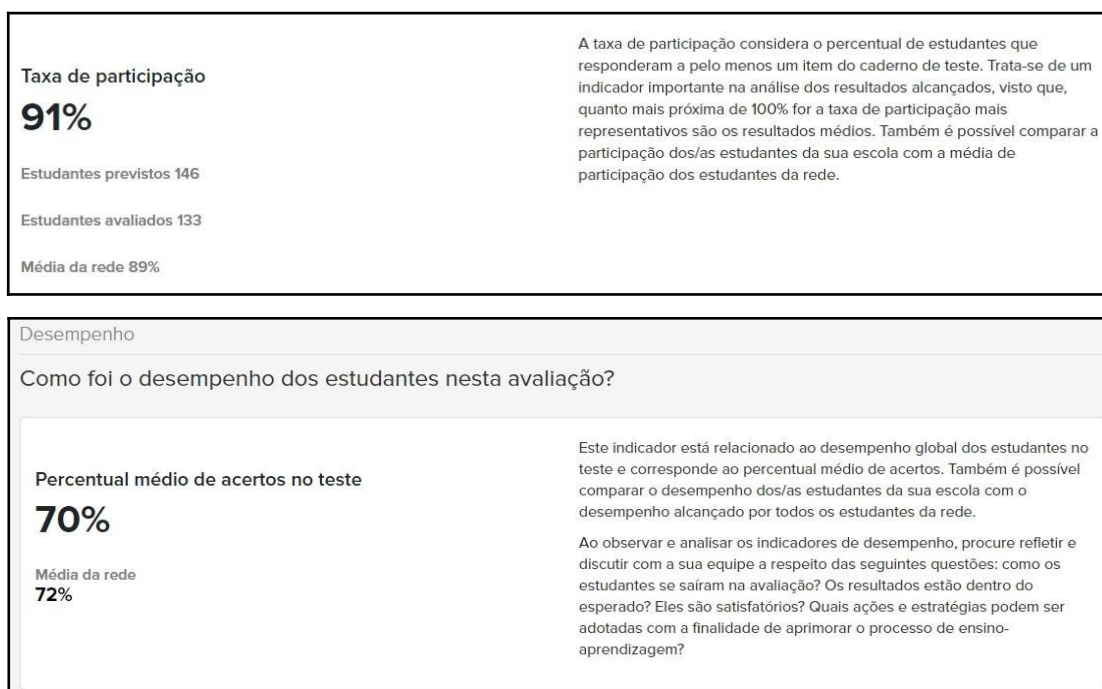
O gráfico acima apresenta a trajetória escolar referente ao índice de aprovação. O índice mais baixo de aprovação foi em 2017 com 96,4%. Visualizamos que o melhor indicador da escola foi em 2020 com 99,3% de aprovação. Entretanto, esse dado foi gerado não somente pela aprendizagem, mas também pela portaria da Secretaria Municipal de Educação que alertou para outros critérios que deveriam ser levados em consideração devido ao afastamento das crianças da escola evitando as situações de abandono, uma situação muito problemática a nível nacional. Pudemos verificar, em 2021, ano da presente pesquisa, que tivemos o melhor índice de aprovação com exceção do ano de 2020, conforme já descrevemos. O dado de aprovação contou com duas crianças que foram transferidas ao final do período letivo reprovadas e que, mesmo com todas as ações realizadas pela professora, ficou muito difícil superar todas as lacunas de aprendizagem apresentadas por elas.

Do ponto de vista da relação ao direito de alfabetização na idade certa, caminhamos muito com as crianças e as situações de reprovação tiveram o agravante de excesso de faltas, o que nos leva para a reflexão da importância da presença constante na escola, por mais que tenhamos iniciado o ano em regime híbrido e o quanto os protocolos de saúde precisaram ser rigorosos ao afastamento das crianças que tinham algum familiar positivado para Covid-19.

Agora, vamos analisar o desenvolvimento das habilidades desenvolvidas pelas crianças durante o ano de 2021 e que tiveram como base de dados a avaliação externa organizada pela Secretaria de Educação desenvolvida pelo CAEd. Nosso parâmetro serão as

crianças do 1º ano de 2021 e que realizaram a avaliação de alfabetização do 2º ano no início de 2022. A escolha do grupo deve-se ao fato de 98,7% das crianças estarem nas turmas das professoras que fazem parte da comunidade de prática. Assim, segue abaixo o resultado da avaliação de Língua Portuguesa desenvolvida pelo CAEd.

Figuras 48 e 49 – Indicadores da Avaliação Externa aplicada nos segundos anos



Fonte: Dados da escola (2022).

Os dados do CAEd, demonstraram uma participação de 91% na avaliação. Um dado interessante e que aponta indicadores significativos para pensar ações de recuperação de aprendizagem se necessário. Os dados nos mostram que 85% das nossas crianças que realizaram a avaliação tiveram resultado satisfatório de acerto demonstrando que desenvolveram as seguintes habilidades:

– Melhora nas seguintes habilidades de leitura: ler palavras formadas por sílabas canônicas; ler palavras formadas por sílabas não canônicas; identificar informação explícita; identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros; identificar a unidade palavra em frases; reconhecer o local de inserção de determinada palavra numa sequência em ordem alfabética; identificar o número de sílabas de uma palavra; identificar rimas; identificar sílabas dentro de uma palavra; identificar variações de sons de grafemas; inferir sentido em fragmento de gênero textual; assunto em gênero de extensão curto e médio; considerando

elementos que aparecem ao longo do texto, em gêneros como do cotidiano, jornalístico ou fábulas.

– Desenvolveram as seguintes habilidades de escrita: 98,2% das crianças estão alfabéticas; em relação à escrita de palavras, os estudantes na sua maioria escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Compreensão da estrutura, funcionalidade e produção de gêneros textuais que fazem parte do cotidiano. Em relação à reprodução de textos, na sua maioria atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos e /ou partes da história a ser contada. Ainda cometem alguns desvios que comprometem parcialmente o sentido de uma narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar sinais de modo inadequado. Além disso, em algumas produções o texto pode apresentar alguns desvios ortográficos e de segmentação que não comprometem a compreensão.

Verificando todos os dados podemos afirmar que estamos caminhando no aprimoramento de práticas pedagógicas para uma alfabetização em contexto de letramento, ações que tornaram visíveis ao direito da criança à alfabetização na idade certa. Sobretudo que a formação continuada com as professoras alfabetizadoras pudesse permitir às participantes se perceberem como professoras alfabetizadores construindo juntas conhecimentos necessários para o processo de alfabetização.

Desvendando as (IN)completudes
a partir do voo de pesquisa, estudos
e experiências compartilhadas.



5 DESVENDANDO AS (IN)COMPLETUDES A PARTIR DO VOO DE PESQUISA, ESTUDOS E EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS

Aprendi a desapegar, desvendar e agarrar as (in)completudes... Meu encantamento foi oferecer todas as minhas certezas e substituí-las por asas para viver a minha experiência! (A AUTORA).

Eles passarão... Eu passarinho! (QUINTANA, 2006 p.107).

Realizar uma pesquisa que propõe uma formação continuada de professores alfabetizadores a partir de uma comunidade de prática após isolamento social foi, sem dúvida, um voo e tanto. Temos consciência de todas as dificuldades enfrentadas pela formação de professores, principalmente quando esta ocorre na escola. Para que a formação na escola aconteça de forma regular e significativa, é necessária uma organização de toda a equipe gestora e pedagógica, isso porque, mesmo que a formação tenha como premissa a hora atividade das professoras, para que haja a participação de todas, muitas vezes a própria equipe pedagógica necessita auxiliar no atendimento às turmas ou então fazer trocas nos horários para que todas se encontrem no momento da formação. Esse aspecto já mostra o quanto de união houve com toda a equipe, para além dos participantes da comunidade de prática. É necessário apresentarmos os bastidores de como ocorreu a organização, porque o cotidiano da escola tem um movimento muito dinâmico, intenso, que é resultante da ação de muitas pessoas.

A suspensão das aulas presenciais devido à pandemia causada pela Covid-19 trouxe para a escola uma rotina que não fez em nenhum momento parte do cotidiano escolar. O isolamento social gerou o distanciamento de todos do espaço escolar, apresentando para as equipes pedagógicas das escolas e redes o desafio de fazer com que a escola chegasse até as casas dos estudantes. Uma condição que provocou na nossa equipe pedagógica insegurança e muitas dúvidas, colocando em xeque o nosso conhecimento pedagógico em um momento em que foi emergente a criação de estratégias necessárias para possibilitar a aprendizagem das crianças. Neste contexto, reconhecemos as possibilidades a serem desenvolvidas na formação continuada na escola por uma comunidade de prática no entendimento do quanto essa formação contribuiu para que pudéssemos mais do que nunca nos sentirmos responsáveis e pertencentes a esse contexto escolar. Tão pertencentes que sobrevoamos na história da trajetória de aprendizagem da escola buscando apreender pelos dados disponíveis as ações e estratégias realizadas nas turmas de alfabetização. Pudemos identificar as potencialidades e fragilidades do processo de alfabetização inicial que não estavam presentes somente no

período mais crítico da pandemia com o afastamento dos estudantes da unidade escolar, mas sim presente na trajetória pedagógica da escola; assim, com dados concretos dessa trajetória pudemos traçar nossas primeiras rotas de voo.

As estratégias elaboradas em conjunto pelas equipes pedagógicas das escolas e redes precisavam alcançar dois principais desafios: transformar o planejamento do professor em propostas pedagógicas que favorecessem a aprendizagem sem a presença física do professor e minimizar os impactos que esse distanciamento pudesse provocar na aprendizagem dos estudantes e na sua permanência nas escolas. Esses dois desafios geraram impactos positivos e negativos. Para muitos o uso da tecnologia nas escolas favoreceu em alguns aspectos a possibilidade de aprendizagem dos estudantes. Para outros, foi visível a desigualdade de oportunidades de acesso à educação nesse período. Porém, são questões que vêm sendo discutidas há décadas na educação e presentes em pautas das agendas de pesquisas com foco nas políticas públicas educacionais com garantia ao direito educacional de qualidade⁵⁵ para todos. Nessas discussões, a docência tem feito parte de um grande leque de discussões que resultam nas oportunidades na formação e inserção profissional.

Sob todas as tonalidades de azul que o céu pode ter, e pelos entrelaçamentos tão amarrados ao cotidiano da escola, decidimos por uma pesquisa-ação. A escolha deve-se ao fato de a pesquisa-ação ser um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e na qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1997). A escolha do tipo da pesquisa nos proporcionou um método de condução de pesquisa aplicada, orientada para a elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções. Descrevemos e estudamos como a escola deve garantir entre outros o seu direito à educação de qualidade e à alfabetização na idade certa.

A complexidade e sistematização dos passos da pesquisa-ação nos fez tomar a segunda decisão que foi realizar a formação continuada das professoras alfabetizadoras por meio de comunidade de prática. A decisão em criar uma comunidade de prática viabiliza um

55 Amparada no artigo 3º da LDB: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I-igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II-liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; **IX – garantia de padrão de qualidade**; X – valorização da experiência extraescolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

meio a partir do qual foi proporcionada a elaboração do conhecimento pela troca entre os mais experientes e mais jovens, gerando o fortalecimento entre os profissionais (WENGER, 2009). Assim, fundamentamo-nos na importância de que todos nós trazemos as experiências e vivências de imersão no mundo e na cultura – com intensidades diferentes obviamente – porém, que nunca podem ser desconsideradas na prática pedagógica, pelo contrário, devem ser valorizadas e potencializadas dentro do contexto de formação continuada.

Buscamos dentro da compreensão das implicações à formação continuada de professores alfabetizadores e à aprendizagem das crianças apresentar preceitos de uma escola da infância que a priori se embasa na antropologia da criança, na sociologia da infância, na psicologia e na pedagogia, elementos para sua constituição. Ao trazer para o centro da prática pedagógica a alfabetização em contexto de letramento, enfatizamos a importância da formação continuada de professores direcionada para esse processo. Assim, elegemos três objetivos que nos auxiliaram na elaboração dessa dissertação conforme apresentados abaixo:

- a) conhecer o processo inicial de alfabetização das crianças e as compreensões das professoras alfabetizadoras de uma escola da Rede Municipal de Joinville;
- b) analisar o percurso da comunidade de prática na formação e prática pedagógica das professoras alfabetizadoras;
- c) depreender ressignificações resultantes da comunidade de prática à formação das professoras e à aprendizagem das crianças.

Nessa rota, descobrimos a importância de análise dos dados tão necessária para a realização desta pesquisa. Os primeiros dados analisados foram as documentações sobre os resultados de aprendizagem apresentados pela escola. Utilizamos como marco temporal os dados de 2016 a 2021. Esses dados trouxeram importantes aspectos relacionados ao processo de alfabetização: rotatividade de professores nas turmas de alfabetização; número excessivo de transferências das crianças nas turmas de alfabetização; fragilidade do processo de alfabetização diante do índice de reprovações; falta dos registros de pré-conselho e atas de conselho de classe como documentação da escola e fonte de pesquisa das deliberações pedagógicas do conselho e análise do processo.

A falta de documentação pedagógica dificultou, mas não impediu a realização de ações pedagógicas importantes para qualificação do processo pedagógico descrito por essa pesquisa. As ações realizadas durante a comunidade de prática foram muito importantes, partiram da discussão dos conhecimentos das professoras acerca do processo de alfabetização inicial. Nesse momento, trocamos todas as nossas certezas por asas, que nos possibilitaram

realizar voos em direção a uma discussão sobre alfabetização e letramento, exigindo que reconheçêssemos a criança como um sujeito ativo e de direitos.

Aprofundar nossas concepções sobre alfabetização e letramento tornou-se fundamental. Principalmente quando os dois conceitos se entrelaçam nos diferentes espaços e práticas pedagógicas, possibilitando uma alfabetização em contexto de letramento. Essa concepção prioriza o gênero textual e põe em foco o ensino em função da aprendizagem simultânea da alfabetização inicial e seus usos para a leitura e produção de textos. Entendemos que, enquanto professores, nossa aprendizagem também é um processo e o quanto das nossas experiências fazem com que possamos construir nossos conhecimentos. Quantos conhecimentos... conhecimentos da prática, conhecimentos para a prática e conhecimentos na prática. Este último nos parece o que mais conseguimos desenvolver na comunidade de prática.

Conhecemos, estudamos e discutimos textos que possibilitaram que nossas discussões tivessem consistência teórica, a ponto muitas vezes de confrontarmos nossas concepções e resignificá-las. Nossos estudos e discussões foram ao encontro da fundamentação teórica desta pesquisa que privilegia: a formação continuada de professores na escola, para o desenvolvimento de uma colegialidade docente fundamentada na experiência, e nos diferentes conhecimentos – conhecimento da prática, conhecimento pela prática, conhecimento na prática -; a importância da alfabetização em contexto de letramento, impulsionando o entendimento inclusive, da organização da sala gerando (re)significações dos espaços para além da sala de aula, (re)significações dos conceitos para que possibilitem elaborar e materializar instrumentos de acompanhamento que nos fizeram olhar para cada criança na sua singularidade. Fortalecemos o pressuposto que toda criança aprende e a importância da criança na centralidade do planejamento. O quanto precisamos pensar em estratégias pedagógicas para que todas avancem em relação ao currículo. Nosso olhar se tornou tão atento que os diferentes sentidos socializados nas reuniões com todo grupo acabaram impactando toda nossa equipe pedagógica.

Os passos estabelecidos pela pesquisa-ação, assim como na comunidade de prática, nos fizeram dar voos rasantes na nossa prática. Seja pelas escolhas e elaboração do planejamento, como também nas estratégias que foram realizadas para que as crianças avançassem no processo de alfabetização inicial. É reconhecer que ser professor alfabetizador exige conhecimento específico acerca de dados conceituais pertinentes a esse processo. É compreender a atuação sistemática e dinâmica do professor alfabetizador e que foram

relatadas nas entrevistas finais sobre o quanto nos vemos enquanto grupo e a importância do trabalho colaborativo nos fez repensar nas formas de acolhimento. Planejamos a todo momento o acolhimento com os novos professores e demais profissionais. Esse acolhimento, no contato com as diferentes linguagens, em que as crianças possam explorar diferentes formas de expressão e comunicação com o mundo e que essas por sua vez sejam em práticas sociais reais.

Ao analisar todos os dados de pesquisa, buscamos responder à pergunta de pesquisa: quais as implicações de uma comunidade de prática à formação continuada de professores alfabetizadores e à aprendizagem das crianças após isolamento social causado pela Covid-19. Assim, em relação às professoras, podemos elencar as seguintes implicações:

- Reconhecer a importância da formação continuada de professores na escola para discussão de aspectos diretamente ligados ao cotidiano;
- Reconhecer a importância do trabalho colaborativo para promoção de uma prática pedagógica significativa e de qualidade;
- Desenvolver a identidade profissional como professora alfabetizadora;
- Refletir sobre a sua prática pedagógica e a partir daí justificar as escolhas pedagógicas para uma prática efetiva a partir do que a criança já sabe no processo de alfabetização inicial;
- Qualificar as estratégias de intervenção para o avanço das crianças em relação à alfabetização inicial;
- Compreender o espaço alfabetizador para além das paredes da sala de aula buscando nas diferentes situações do cotidiano práticas efetivas e sociais o letramento;
- Buscar no cotidiano, nas observações e mediações com as crianças, reconhecer as habilidades desenvolvidas acerca da alfabetização e letramento qualificando a avaliação do processo de alfabetização inicial.

Em relação à aprendizagem das crianças podemos elencar:

- A aprendizagem no processo de alfabetização e letramento, que conseqüentemente melhorou o resultado de aprovação;
- Melhora nas seguintes habilidades de leitura: ler palavras formadas por sílabas canônicas; ler palavras formadas por sílabas não canônicas; identificar informação explícita; identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros; identificar a unidade palavra em frases; reconhecer o local de inserção de determinada palavra numa sequência em ordem alfabética; identificar o número de sílabas de uma palavra; identificar rimas; identificar

silabas dentro de uma palavra; identificar variações de sons de grafemas; inferir sentido em fragmento de gênero textual; assunto em gênero de extensão curto e médio; considerando elementos que aparecem ao longo do texto, em gêneros como do cotidiano, jornalístico ou fábulas.

– Os alunos desenvolveram as seguintes habilidades de escrita no 2º ano do ensino fundamental: 98,2% das crianças estão alfabéticas; em relação à escrita de palavras, os estudantes na sua maioria escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Compreensão da estrutura, funcionalidade e produção de gêneros textuais que fazem parte do cotidiano. Em relação à reprodução de textos, na sua maioria atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos e /ou partes da história a ser contada. Ainda comentem alguns desvios que comprometem parcialmente o sentido de uma narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar sinais de modo inadequado. Além disso, em algumas produções o texto pode apresentar alguns desvios ortográficos e de segmentação que não comprometem a compreensão.

Nosso olhar singular e sensível refletiu também nas outras turmas e professores da escola. Esse olhar nos fez muitas vezes questionar as razões que levam uma criança estagnar na aprendizagem. Entre muitos questionamentos nos perguntamos: é dificuldade de aprendizagem? É lacuna de aprendizagem? Será um problema de “ensinagem”? Tivemos a preocupação de refletir sobre as nossas ações pedagógicas e percebemos o quanto é importante esse olhar singular para a criança e nos fortalecemos em outros conceitos, como por exemplo, dificuldade de aprendizagem. Essa ação proporcionou que pudéssemos olhar para além dos muros da escola e buscar, em 2022, pessoas que podem nos ajudar em temas específicos como autismo, por exemplo.

Com certeza, não somos mais as mesmas, a escola não é mais a mesma. Esse voo possibilitou metamorfoses necessárias. Houve um impacto significativo em toda equipe, toda escola. Permanecemos com a comunidade de prática e outras ações para além da pesquisa estão fazendo parte do nosso cotidiano. Reconhecemos a complexidade do processo de alfabetização inicial e o quanto auxilia na aprendizagem das crianças o nosso olhar sensível e atencioso para as mães. Dessa forma, nasce o Projeto Hans Dieter Furta-Cor, com o objetivo de ajudar na saúde mental das mães das crianças autistas. Uma ação emergente, pontual que, para nascer, foi necessário que sentíssemos na pele o que uma criança autista não compreendida pode fazer. Assim, nos colocamos na posição de aprendentes com as mães, elas nos ensinam como podemos de fato respeitar as crianças na sua singularidade.

Tivemos, durante a pesquisa, perdas. Tristes perdas de pessoas muito importantes e inesquecíveis que ficarão eternizadas no nosso coração pelas memórias afetivas que vivemos juntas. Perda por Covid-19, que acometeu a nossa cozinheira com trinta anos de trajetória na escola e o quanto de carinho e dedicação que teve por todos na escola. Perda por consequência de aneurisma, de uma das professoras participantes desta pesquisa. As perdas nos afetaram muito e as palavras de reconhecimento e gratidão pelo trabalho na escola viraram rotina.

Entendemos, enquanto escola, que é por meio da imersão nas linguagens culturais que as crianças aprendem a ser e a comunicar-se com os demais, utilizando-se de centenas de linguagens e que são essas linguagens, quando desenvolvidas de forma significativa, que possibilitam uma interlocução com a linguagem escrita e criam bases para a aprendizagem da leitura e da escrita. Dessa forma, a alfabetização e letramento são reconhecidos como processos de descoberta, de construção de conhecimentos que se criam a partir de questões e perguntas percebidas como significativas pela criança e que devem ser promovidos, apoiados e mediados pelo professor.

Assim, para que as articulações entre as professoras fossem possíveis, foi necessário possibilitar dentro do espaço escolar, nas interlocuções entre as professoras o entendimento de integração, continuidade, sem perder de vista os papéis diferenciados que cada momento educacional tem com relação à alfabetização inicial. Talvez seja essa a saída para que se consiga descobrir, criar e atribuir sentido à existência dessa continuidade da aprendizagem das crianças que deveria ser tão natural quanto respirar. Tão necessária para constituir uma prática educativa viva e para mudar a vida das crianças no Ensino Fundamental.

Ao fim de todas as ações propostas, o grupo compreendeu que a linguagem escrita se constrói por meio da prática efetiva: aprende-se a ler, lendo; aprende-se a escrever, escrevendo, e, também, a ler escrevendo e a escrever lendo. Porém, a unidade de funcionamento da linguagem escrita é o texto que engloba todas as demais estruturas, que correspondem a situações reais de uso, às variadas situações da vida. Assim, chega-se à conclusão que não se trata apenas de uma elaboração de “novos métodos”, mas de uma reestruturação completa da maneira de pensar e organizar as práticas pedagógicas de sala de aula. Essa reestruturação acontece a partir de uma conscientização e análise das práticas pedagógicas realizadas pelos próprios professores na formação continuada.

Constatamos que “um outro mundo é possível”, descreveu-se um espaço único, partilhado por todos e no qual todos partilham de um mesmo mundo. Não há competição, há

cooperação e partilha de saberes, na qual compreendeu-se definitivamente que é preciso escutar, para saber o que as crianças querem saber, ou mesmo, o que estão sentindo e pensando. É necessário voltar-se para as crianças. A razão? Crianças têm um olhar encantado, os olhos delas se encantam com tudo. Foi intencional cada passo dado na comunidade de prática, nos encantamos e nos fascinamos a cada aprendizagem das crianças, e isso fascinou a todos. Fascinou tanto que aquilo que era martírio cheio de dúvidas virou um voo coberto por dádivas. O bater das asas trouxe a anunciação do que é possível fazer numa formação continuada de professores, quando o “O QUÊ” é o objetivo de todas e se faz com diferentes e coletivos voos. Porque quando escolhemos trocar todas as nossas certezas por asas, entendemos que as crianças voarão, mas nós simplesmente passarinhos!

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Bruno Cesar Nunes de. **Comunidades virtuais na prática e na formação continuada de professores de inglês – um estudo de caso sobre a comunidade BrELT.** 29/08/2017 155 f. Mestrado em Interdisciplinar linguística aplicada Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: José de Alencar.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** São Paulo; Cortez, 2004.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios.** Rio de Janeiro: ANPED, 2019.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BARROS, Manoel. **Livro sobre o nada.** 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1996.

_____. **Menino do Mato.** São Paulo: LeYa, 2010 a.

_____. **Poesia completa.** São Paulo: LeYa, 2010 b.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sarem. **Investigação qualitativa em educação:** Introdução à teoria e aos métodos, Editora Porto, Porto Ltda, 1994.

BORTOLAZZO, Mariana. **MODOS DE ENSINAR A LER E A ESCREVER: Alfabetização como uma prática cultural'** 13/02/2019 184 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unicamp .

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARVALHO, Diana; QUINTEIRO, Jucirema; SERRÃO, Isabel. **Dossiê Infância, educação e escola.** Revista do Centro de Ciências da Educação. vol. 25, n.1-jan/jun. Florianópolis: 2007.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB n. 07/2010,** de 07 de abril de 2010.

CONTRERAS DOMINGO, José. El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. In Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 78 (27,3) (2013), 125-136.

CONTRERAS DOMINGO, José. Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado: Una mirada desde la experiencia.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. **Composing a research life.** Action in Teacher Education, London: Routledge, v.34, n.2, p. 99-110, 2012.

CRECCI, Vanessa; FIORENTINE, Dario. **Interlocuções com Marilyn Cohran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 505-524, Jun. 2016.

FRADE, Isabel Cristina Alves Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. v. 97, n.247. set/dez, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido** 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 5 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

GARCIA, C. M. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor**. IN: NOVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. Formação de professores: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1995.

_____. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência**. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, ago./dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.

GATTI, Bernadete Angelina. **A Produção da Pesquisa em Educação no Brasil e suas Implicações**. In: _____. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010. p. 15-41.

_____. **Formação de Professores: condições e problemas atuais**. In: Revista Brasileira de Formações de Professores. Vol. 1, n. 1, p.90-102, Maio/2009.

GOUVEIA, CAROLINA AUGUSTA ASSUMPCAO. **Manifestação da Prática do Professor que Ensina Matemática: aproximações com uma Comunidade de Prática'** 08/11/2017 437 f. Doutorado em EDUCAÇÃO MATEMÁTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (IO CLARO), Rio Claro Biblioteca Depositária: IGCE/UNESP/Rio Claro.

HUBERMAN, Michäel. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1995, p.31-61

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação Continuada de Professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOINVILLE. **Secretaria Municipal de Educação.** Regimento Único das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Joinville. Joinville: SED, 2011.

KAMER, Sonia. **Preciso ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Brasília: Cefiel, 2005.

_____. **A infância e sua singularidade. In: Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade.** Brasília: FNDE, 2006.

_____. **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita.** Campinas – SP: Mercado de Letras, 2016.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LUKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez, 2011.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning: legitimate peripheral participation.** 11a reimpressão. New York: Cambridge University Press, 1991.

MARCELO, Carlos. Tradução: Cristina Antunes. **A identidade docente: constantes e desafios** In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MARTINS, João Batista. **Articles pedologia de vigotski e a abordagem multirreferencial.** Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology (IJP) 2018, Vol., 52, No. 3, p. 295-305.

MARTINS FILHO, Lourival José. **Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Paulo Freire: Docentes em Diálogo.** Revista CAMINE: Caminhos da Educação, Franca, v. 11, n. 1, 2019.

_____. **Alfabetização e Docência: Um diálogo com Paulo Freire.** Cadernos da Fucamp, v.21, n. 5º, p. 34-40/2022.

MOREIRA, QUENIA CRISTINA SILVA. **Práticas de letramento de alunos do terceiro ano do ensino fundamental I do entorno de Brasília com dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita'** 06/05/2020 117 f. Mestrado em EDUCAÇÃO – CAMPUS CATALÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Catalão Biblioteca Depositária: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10777>

MORICONI, G. et al. **Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências.** São Paulo: Textos FCC, 2017.

MORTATTI, Maria do Rosário Logo. **A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate.** Revista ACOALFA: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola.** Porto Alegre: Educação e Realidade, v.44, nº 3, 2019.

_____. **Escolas e Professores: Proteger, Transformar e Valorizar.** Salvador: SEC/IAT, 2022.

QUINTANA, Mario. **Poesia Completa.** 2. ed. São Paulo: Globo, 2006.

PEREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PINK FLOYD. **Learning to Fly.** Londres: EMI, Columbia, 1987.

RAUSCH, R. B. **O processo de reflexividade promovido pela pesquisa na formação inicial de professores.** 2008. 328 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2008. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251796>.

ROSA, FERNANDA BASSOLI. **Desenvolvimento profissional docente: contribuições e limites de um processo formativo em um grupo colaborativo de professores de Ciências da rede pública de Juiz de Fora (MG)** 19/09/2017 282 f. Doutorado em QUÍMICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, Juiz de Fora Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFJF

SABINO, Fernando. **O menino no espelho.** 64.ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso 2003.

SANTOS, LARINA GABRIELA LIMA REIS DOS. **A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA ESCOLA BOSQUE: LIMITES E Possibilidades** 29/05/2019 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Belém Biblioteca Depositária: undefined

SARAMAGO, José. **Viagem a Portugal.** Lisboa: Caminho, 1985

_____. **A caverna.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo.** In: PINTO, Manuel & Sarmento, Manuel J. As crianças: contextos e identidades. Portugal: Centro de Estudos da Criança, Bezerra, p. 7-30.

SHULMAN, L. Those Who Understand: Knowledge Growth in **Teaching. Educational Researcher**, Vol. 15, No. 2, Feb., pp. 4-14, 1986.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em 3 gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. Alfabetização e Letramento. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.

_____. **Alfaletrar: toda criança pode ler e escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOLÉ, Isabel. **Leitura em Educação Infantil? Sim, Obrigada!** In: TEBEROSKY, A. et al. Compreensão em de leitura: a língua como procedimento. São Paulo: ArtMed, 2003.

SOLIGO, Rosauo. **Considerações sobre o planejamento da rotina na prática pedagógica**. Disponível em: <https://rosaurasoligositeoficial.files.wordpress.com/2022/03/rosaura-soligo-consideracoes-sobre-o-planejamento-da-rotina.pdf>

SOUSA, Sandra Novais. **Parceria crítica na formação de alfabetizadoras: uma experiência com cartas formativas**. In: VIII Fala OUTRA Escola – Re-existir nas Pluralidades do Cotidiano. v. 1. 2017. Campinas: Galoá, 2017.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2013.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: _____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79.

VERIDIANO, DENISE ALVES SOARES. **APRENDIZAGEM MÓVEL NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: um olhar sob a perspectiva dos princípios de Comunidade de Prática'** 07/02/2019 140 f. Mestrado em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária da UFMG

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L.S.; LÚRIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

Walter Benjamin. Infância Berlinense por Volta de 1900, in: Gesammelte Schriften IV-1, p. 237. Tradução brasileira de José Carlos Martins Barbosa em: **Obras Escolhidas II. Rua de Mão Única**. São Paulo: Brasiliense, 1997

WENGER, E. Comunidad. En autor. **Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad**. Barcelona: Paidós, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de Anuência da Secretaria de Educação

CARTA DE ANUÊNCIA

A Secretaria de Educação do Município de Joinville/SC, representada pela **Diretora Executiva de Políticas Educacionais Giani Magali da Silva de Oliveira** está de acordo com a condução do projeto de pesquisa "Formação Continuada de Professores Alfabetizadores : Implicações de uma Comunidade de Prática à Aprendizagem das Crianças em Tempos Pandêmicos1", a ser realizado sob a responsabilidade da pesquisadora **Caroline Michele Brunken**, nas dependências da Escola Municipal **Doutor Hans Dieter Schmidt**. A pesquisa tem como objetivo: **compreender as implicações de um processo formativo colaborativo realizado com professores alfabetizadores, por meio de comunidade de prática, à aprendizagem das crianças em tempos de pandemia.**

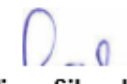
A pesquisadora **declara que** cumprirá o que determina a **Resolução 466/2012 (CNS)** e **complementares.**

Informamos **que a Secretaria de Educação** do Município de Joinville/SC **poderá a qualquer fase desta pesquisa retirar essa anuência**. Também foi, pela pesquisadora acima mencionada, **garantido o sigilo e assegurada a privacidade quanto aos dados confidenciais** envolvidos na pesquisa.

Concordamos **que os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou, oralmente**, em congressos e periódicos da área da educação, desde que **seja mantido o anonimato dos participantes.**

Colocamo-nos **à disposição para** qualquer dúvida **que se faça necessária.**

Joinville, **31 de agosto** de 2021.


Giani Magali Sily de Oliveira

5 R

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O(A) Sr(a) está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: IMPLICAÇÕES DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA À APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS EM TEMPOS PANDÊMICOS”, coordenada por Caroline Michele Brunken. O objetivo deste estudo é compreender as implicações de um processo formativo colaborativo realizado com professores alfabetizadores, por meio de comunidade de prática, à aprendizagem das crianças em tempos de pandemia.

Como participante desta pesquisa, o(a) Sr(a) contribuirá nas seguintes etapas 1) Participação de estudos relacionados aos conceitos de alfabetização e letramento e propostas para o planejamento; 2) Elaboração e aplicação de leitura, escrita e matemática. Análise da filmagem de atividades de leitura e escrita aplicadas; 3) Elaboração, aplicação e análise do processo de ensino-aprendizagem: diagnósticos; 4) Participação de estudos de aprofundamento relacionado a apropriação do princípio alfabético e análise das filmagens das propostas aplicadas; 5) Aprofundamento de estudos, elaboração, aplicação e análise de propostas na leitura, compreensão e interpretação de textos: letramento no ciclo de alfabetização; 6) Consolidação e avaliação do processo de alfabetização a partir da Comunidade de Prática. As etapas serão realizadas durante o 2º Semestre de 2021, no período matutino, durante as aulas atividades das professoras na Escola Municipal Doutor Hans Dieter Schmidt, localizada no Endereço: Rua Carina, 95 – Jardim Paraíso, Joinville – SC), cuja participação será fotografada e/ou gravada.

Com sua participação nesta pesquisa, o(a) Sr(a) estará exposto a riscos que poderão ocorrer relacionados às etapas: 1) Quando a pesquisa partir para um âmbito mais pessoal, na análise da documentação produzida pelos professores, etapas e objetivos também devem estar claros, para que o professor que contribui para a pesquisa sinta-se confortável em dividir sua documentação, com a garantia de que a mesma seja utilizada de forma ética, para a obtenção de dados para análise, que não visa prejuízo à imagem do colaborador; 2) Na promoção do de discussão os colaboradores também devem se sentir confortáveis para partilhar entre os pares seus pensamentos e contribuições, para que este seja um momento de partilha e troca entre os profissionais visando o desenvolvimento profissional docente, o(a) Sr(a) será encaminhado para assistência necessário sob a responsabilidade do pesquisador responsável.

Esta pesquisa tem como benefícios: 1) Destaque da autoria dos professores ao identificar aproximações e distanciamentos na produção de propostas pedagógicas para o avanço e aprimoramento da alfabetização e letramento, e que estes se pautem em diretrizes que conferem uma identidade de rede; 2) Aproximação de professores iniciantes e experientes, através da mentoria para aprimoramento do seu desenvolvimento profissional docente, em relação a alfabetização e letramento. 3) Aprofundamento nas concepções teórico-práticas em torno da ação docente conforme

os passos da Pesquisa-Ação possibilitando afirmar que o processo formativo propiciará a reflexão crítica sobre as práticas, bem como um movimento de mudança em direção às práticas pedagógicas de alfabetização e letramento, aproximando cada vez mais a unidade aos preceitos de uma Escola da Infância. Pretende-se, também publicar a pesquisa em revistas e outros canais de cunho científico, em exposições orais, palestras, debates e seminários a respeito de práticas e de formação docente.

Sua participação é voluntária e o(a) Sr(a) terá a liberdade de se recusar a responder quaisquer questionamentos ou trocas e colaborações no Grupo de Discussão que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza. o(a) Sr(a) também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, terá livre acesso aos resultados do estudo e garantido esclarecimento antes, durante e após a pesquisa. É importante saber que não há despesas pessoais para o(a) Sr(a) em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois a mesma é voluntária pós assinatura. O pesquisador garante indenização por quaisquer danos causados a você, participante, no decorrer da pesquisa. Guarde este TCLE assinado por, no mínimo, cinco anos.

O(A) Sr(a) terá garantia de acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas por meio de telefone e e-mails informados neste documento. O pesquisador responsável por esta investigação é Caroline Michele Brunken, aluna na Turma XI do Mestrado em Educação, do PPGE-ME – UNIVILLE, telefone: (47) 9 92619021, e-mail: carolmicheleb@gmail.com.

É garantido o sigilo e assegurada a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos e revistas científicas, sem que os nomes dos participantes sejam divulgados.

A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Se o Sr(a) tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Univille, no endereço Rua Paulo Malschitzki, 10, Bairro Zona Industrial, Campus Universitário, CEP 89.219-710 – Joinville/SC, telefone (47) 3461-9235, em horário comercial, de segunda a sexta, ou pelo e-mail comitetica@univille.br.

Após ser esclarecido sobre as informações da pesquisa, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine a segunda página deste consentimento de participação e rubrique a primeira. Este documento está impresso em duas vias, contendo duas páginas cada, sendo que uma via ficará em posse do pesquisador responsável e esta via com você, participante.

Caroline Michele Brunken – Pesquisador Responsável

Consentimento de Participação.

Eu.....concordo voluntariamente em participar da pesquisa intitulada "FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: IMPLICAÇÕES DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA À APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS EM TEMPOS PANDÊMICOS",, conforme informações contidas neste TCLE.

Joinville, ____/____/____.

Assinatura do participante

APÊNDICE C – Roteiro da Entrevista

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS PARTICIPANTES DA COMUNIDADE DE PRÁTICA

- Quais as principais aprendizagens que a comunidade de prática te proporcionou?
- Quais aspectos discutidos e implementados na comunidade de prática que você considera como diferencial para a alfabetização inicial das crianças? Por quê?
- Você utiliza dados de aprendizagem das crianças para embasar suas ações pedagógicas na alfabetização inicial? Quais são os dados?
- Como você utiliza esses dados para estruturar a sua ação pedagógica?
- Quando falamos em alfabetização em contexto de letramento, quais são os elementos que devem estar presentes no planejamento e na prática do professor?
- Na sua avaliação a realização da comunidade de prática trouxe mudanças no processo de alfabetização inicial das crianças? Quais? Por quê?
- Como você avalia a comunidade de prática para o seu desenvolvimento profissional? Por quê?
- Você mudaria alguma coisa na Comunidade de Prática? Quais sugestões você daria para qualificá-la?

APÊNDICE D – Termo de Consentimento do Uso do Nome

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DO NOME

Eu, _____, portador(a) da Cédula de Identidade RG nº _____, inscrito(a) no CPF/MF sob o nº _____. Residente na Rua/Av. _____ nº _____, no município de _____/_____, autorizo expressamente o uso do nome meu nome em caráter gratuito, definitivo e exclusivo para a presente pesquisa: **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: IMPLICAÇÕES DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA À ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS APÓS ISOLAMENTO SOCIAL – COVID-19.** Da pesquisadora, CAROLINE MICHELE BRUNKEN mestranda da UNIVILLE. A presente autorização é concedida para a pesquisa a título gratuito. Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito, sem que nada haja a ser reclamado a título de contraprestação.

Joinville, ____ de _____ de _____.

Assinatura: _____

Telefone para contato: (____) _____

E-mail: _____

APÊNDICE E – Termo de Consentimento da Imagem

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA IMAGEM

Eu, _____, portador(a) da Cédula de Identidade RG nº _____, inscrito(a) no CPF/MF sob o nº _____, responsável pela criança _____ Residente na Rua/Av. _____ nº _____, no município de _____/_____,

autorizo expressamente o uso da imagem caráter gratuito, definitivo e exclusivo para a presente pesquisa: **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: IMPLICAÇÕES DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA À ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS APÓS ISOLAMENTO SOCIAL – COVID-19.** Da pesquisadora, CAROLINE MICHELE BRUNKEN mestranda da UNIVILLE. A presente autorização é concedida para a pesquisa a título gratuito. Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito, sem que nada haja a ser reclamado a título de contraprestação.

Joinville, ____ de _____ de _____.

Assinatura: _____

Telefone para contato: (____) _____

E-mail: _____