



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO,
LINGUAGENS E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**



JANARA LUIZA PAIVA BOTELHO OLIVEIRA

**“ESTOU POR UM TRIZ DE DAR PASSOS ATRÁS”: OS DILEMAS DA
COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA KIMIMO BOA VISTA –
SEABRA/BA – FRENTE À CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**SALVADOR
2024**

JANARA LUIZA PAIVA BOTELHO OLIVEIRA

**“ESTOU POR UM TRIZ DE DAR PASSOS ATRÁS”: OS DILEMAS DA
COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA KIMIMO BOA VISTA –
SEABRA/BA – FRENTE À CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Projeto de Intervenção apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, do curso de Mestrado Profissional em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Giovana Cristina Zen.

SALVADOR
2024

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Oliveira, Janara Luiza Paiva Botelho.

“Estou por um triz de dar passos atrás” [recurso eletrônico] : os dilemas da coordenadora pedagógica da Escola Kimimo Boa Vista – Seabra/BA – frente à concepção de alfabetização na educação infantil / Janara Luiza Paiva Botelho Oliveira. - Dados eletrônicos. - 2024.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Giovana Cristina Zen.

Projeto de intervenção (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2024.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Educação Infantil. 2. Alfabetização. 3. Formação Continuada. I. Zen, Giovana Cristina. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovação Pedagógicas. III. Título.

372. 21 - 23 ed.

JANARA LUIZA PAIVA BOTELHO OLIVEIRA

**“ESTOU POR UM TRIZ DE DAR PASSOS ATRÁS”: OS DILEMAS DA
COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA KIMIMO BOA VISTA –
SEABRA/BA – FRENTE À CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Projeto de Intervenção apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, do curso de Mestrado Profissional em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

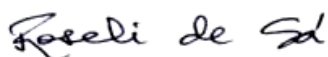
Aprovado em 26 de fevereiro de 2024.

Banca examinadora:



Profa. Dra. Giovana Cristina Zen – Orientadora

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia (UFBA)



Profa. Dra. Silvana de Oliveira Augusto – Membro Externo

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação de São Paulo
Instituto Singularidades



Profa. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá – Membro Interno

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Dedico este trabalho aos professores da Educação Infantil de todo o Brasil e com muito carinho às professoras da Escola Municipal Kimimo Boa Vista Seabra-BA. Em tempos de desvalorização dessa etapa da Educação Básica, ainda assim, professoras e professores continuam de pé, fazendo o melhor por nossas crianças, sem, em nenhum momento, desmerecerem ou estarem aquém de outros profissionais da educação. Por elas e eles tenho muito orgulho e admiração.

A gente ainda não sabia

A gente ainda não sabia que a Terra era redonda.
E pensava-se que nalgum lugar, muito longe,
Deveria haver num velho poste uma tabuleta qualquer
– uma tabuleta meio torta
E onde se lia, em letras rústicas: FIM DO MUNDO.
Ah! Depois nos ensinaram que o mundo não tem fim
E não havia remédio senão irmos andando às tontas
Como formigas na casca de uma laranja.
Como era possível, como era possível, meu Deus,
Viver naquela confusão?
Foi por isso que estabelecemos uma porção de fins de
mundo... (QUINTANA, 2007. p. 129).

AGRADECIMENTOS

Ainda bem que existem vários fins de mundo... Este momento final do curso pareceu um deles. Hoje, já na linha de chegada, o desejo é que venham outros fins! Espero contar, nesses momentos incríveis de aprendizagem e desespero, com cada pessoa que esteve a meu lado nessa caminhada.

Gratidão a Deus sobre todos nós e a minha mãe. Passei tanto tempo agradecendo a minha mãe e ao meu pai por minhas conquistas, quando, na verdade, cada uma delas pertenceu somente a ela, minha mãe.

Agradeço a Gazo (meu amado esposo), Alexandre (filho querido), João Paulo e Maria Hellena (amor incondicional). Esse meu povinho está sempre na torcida.

Gratidão a Quintana, poeta do Sul. Sem seus poemas que falam tão bem de coisas simples, seria mais difícil entender que tudo isso é para ser vivido levemente. Agarrei-me às cinco lições que li por aí sobre a poesia de Quintana: defenda suas convicções; reconheça que há objetivos que simplesmente não lhe servem para nada; o tempo é um dos bens mais preciosos; todo mundo tem dias – semanas, meses... – ruins; cuidar de si mesmo é o melhor para a sua felicidade.

Gratidão à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia por nos acolher tão bem. Hoje me sinto parte desse espaço. Estendo agradecimentos aos professores que tive a honra de conhecer em cada componente que fiz: vocês são os mais tops dos tops! Tão grande também é a gratidão de ter conhecido um grupo de colegas que seguirão sempre guardados no peito e nos afetos.

Agradeço a Giovana Zen. “Eta”, aqui é dureza. Giovana não me deixava em paz com esse negócio de fazer mestrado. Tudo que via a gente fazer já dizia: isso é pesquisa (ela respira pesquisa). Giovana é nossa, para sempre, inspiração. Ela não é mole: ela é brava. Ela não é branda: é exigente. Com ela não tem depois: ela é ansiosa, curiosa, inquieta..., mas quero tudo de novo, com ela!

Gratidão à professora Silvana Augusto por ser essa grande defensora da Educação Infantil e com quem aprendo todo o tempo. Obrigada, Silvana, por ter acolhido tão bem esse nosso convite para a banca.

Gratidão à professora Roseli. É bem interessante essa nossa história: foi quem me entrevistou numa das etapas da seleção para o mestrado e ali mesmo eu já passei a ter uma grande admiração por ela. Foi minha professora durante o curso e estava claro seu conhecimento e sua generosidade, a ponto de certa vez eu comentar com Giovana “a

professora Roseli é gente como a gente!”. Agora, a emoção toma conta ao tê-la em minha banca de defesa. Desejo que nossas vidas continuem a se entre-cruzar!

Gratidão à minha família por compreender que momento tão importante é este para mim, e por saber que posso contar com todos!

Gratidão em especial a Claudilson, porque eu sou “o melhor amigo dele” e ele é meu irmão: é quem não desiste de mim, mesmo quando eu imploro por isso.

Obrigada, Vailma, minha parceira neste último biênio. Nossa luta é de verdade, companheira, e a gente não desiste nunca, tá bom? Gratidão, Vá, por todos os momentos de risos e choros, de passos à frente e atrás. Eu sou parte de sua pesquisa e você é um tanto da minha.

Gratidão à Secretaria Municipal de Educação de Seabra-BA – Secretário de Educação e Equipe Técnica – pela compreensão em torno da validade desta pesquisa para nossa rede.

Agradeço infinitamente à Escola Municipal de Educação Infantil Kimimo Boa Vista por ter me ajudado a ser um dia coordenadora pedagógica e, no outro, coordenadora/pesquisadora, e por ter tido paciência comigo enquanto eu buscava entender meus dilemas profissionais.

Às gestoras dessa escola e às professoras que fizeram parte da pesquisa e da produção de materiais, sem palavras para agradecer o quanto aprendi com vocês: foi muita ousadia de todas nós, juntas! Que coisa linda!!!

Ao Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (de todas as áreas) por sempre me oportunizar coisas boas. O ICEP é o berço do meu pensar a Alfabetização na Perspectiva Construtivista Psicogenética. Foi aqui que conheci as pessoas que eu tanto respeito quando o assunto é Alfabetização: Giovana, Bete, Emília Ferreiro (eu a conheci pessoalmente. Quero repetir isso tantas vezes durante a minha vida!), Silvana Augusto, Cláudia Molinari, minhas colegas coordenadoras pedagógicas territoriais e as/os excelentes formadoras e formadores que lutam incansavelmente pelo direito que cada estudante tem de aprender a ler e a escrever na escola pública. Agradecimentos imensuráveis a cada uma e um.

Às minhas amigas e amigos, que, mesmo quando acham que estou “maluca”, orgulham-se da minha trajetória.

RESUMO

Este Projeto de Intervenção representa os resultados da pesquisa realizada no âmbito do Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da UFBA. Esta investigação buscou compreender como a coordenadora pedagógica da Escola Municipal de Educação Infantil Kimimo Boa Vista, localizada em Seabra/BA, pode, em meio aos seus vários dilemas profissionais, contribuir com a ressignificação das práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil, potencializando o direito das crianças de interagir de forma significativa com a escrita, compreendendo seus usos e funcionamentos. Por meio desse tema, a pesquisa objetivou investigar as relações entre a formação continuada de docentes e o trabalho pedagógico realizado em sala de aula no marco da perspectiva construtivista psicogenética. A investigação assume o método da pesquisa-formação considerando a sistemática da produção e análise de dados. A pesquisa qualitativa, na perspectiva da pesquisa-formação, oportunizou a produção minuciosa das informações, considerando que os dados recolhidos foram imprescindíveis para compreender a relação entre formação continuada, Alfabetização e Educação Infantil. Para apoiar a investigação qualitativa, foram adotados como procedimentos de produção as narrativas das participantes. Desse modo, os pressupostos metodológicos da pesquisa-formação puderam contribuir com a análise dos relatos de experiência das professoras por considerar o ato de narrar como lugar privilegiado para acompanhar os saberes, os avanços, os desafios e as dúvidas, e assim poder entender até que ponto formação e prática se encontravam. As interpretações advindas da análise desses instrumentos evidenciaram que o processo formativo das professoras, responsabilidade principal da coordenadora, possibilita a ambas – coordenadora e professora – avanços em seus saberes frente à concepção de Alfabetização na Educação Infantil alinhada ao ingresso das crianças nas culturas do escrito, por meio das práticas sociais nas quais ler e escrever faz parte do comportamento das pessoas. Além disso, permitiu compreender também que os processos de profissionalização da coordenadora pedagógica e das professoras são marcados por dilemas que existem no campo educacional e precisam ser discutidos e debatidos, dentre estes o da própria concepção de Alfabetização e da polêmica que envolve essa discussão na Educação Infantil. Por meio dessa investigação foi elaborado o produto de intervenção articulado teórico e metodologicamente a esta pesquisa.

Palavras-chave: Alfabetização; Educação Infantil; Formação Continuada.

ABSTRACT

This Intervention Project represents the result of research carried out within the scope of the Professional Master's Degree at the Faculty of Education at UFBA. This investigation sought to understand how the pedagogical coordinator of the Escola Municipal de Educação Infantil Kimimo Boa Vista, located in Seabra-BA, can, amidst her various professional dilemmas, contribute to the redefinition of the pedagogical practices of Early Childhood Education teachers, enhancing the right of children to interact in a meaningful way with writing, understanding its uses and functioning. Through this topic, the research aimed to investigate the relationships between the continuing education of teachers and the pedagogical work carried out in the classroom within the scope of the psychogenetic constructivist perspective. The investigation adopts the research-training method considering the systematic production and analysis of data. The qualitative research, from the perspective of research-training, provided the opportunity for detailed production of information, considering that the data collected were essential to understand the relationship between continuing training, Literacy and Early Childhood Education. To support the qualitative investigation, the participants' narratives were adopted as production procedures. In this way, the methodological assumptions of research-training were able to contribute to the analysis of teachers' experience reports by considering the act of narrating as a privileged place to monitor knowledge, advances, challenges and doubts and, thus, be able to understand to what extent training and practice met. The interpretations arising from the analysis of these instruments showed that the teacher training process, the coordinator's main responsibility, allows both – coordinator and teacher – advances in their knowledge regarding the concept of Literacy in Early Childhood Education aligned with children's entry in written cultures, through social practices in which reading and writing are part of people's behavior. Furthermore, it also allowed us to understand that the professionalization processes of the pedagogical coordinator and teachers are marked by dilemmas that exist in the educational field and need to be discussed and debated, including the concept of Literacy itself and the controversy that surrounds this discussion in Child Education. Through this investigation, the Intervention Product was developed theoretically and methodologically linked to this research.

KEYWORDS: Literacy; Child education; Continuing Training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1 – Tempo de serviço e forma de contratação das professoras (ano de 2021)	23
Quadro 2 – Critérios de inclusão e exclusão de participantes	61
Quadro 3 – Transcrição de recorte com falas da criança ML e da professora	74
Quadro 4 – Transcrição de recorte com falas das crianças e da professora	79

FIGURAS

Figura 1 – Escrita das crianças na caixa – “CUIDADO FRÁGIL”	72
Figura 2 – Escrita de uma criança para a palavra VIDRO	73
Figuras 3, 4 e 5 – Produção das crianças para o perfil de um bom candidato.....	76
Figuras 6, 7, 8 e 9 – Espaços do brincar de mercadinho, salão de beleza e posto médico.....	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADE	Arranjo de Desenvolvimento da Educação
CCV	Consoante Consoante Vogal
CV	Consoante Vogal
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ICEP	Instituto Chapada de Educação e Pesquisa
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
ML	Maria Liz
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PPT	Produção Técnica-Tecnológica
RCM	Referencial Curricular Municipal
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
TC	Território Colaborativo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNIFACS	Universidade Salvador
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná

SUMÁRIO

1	SÃO OS PASSOS QUE FAZEM O CAMINHO	14
2	CAMINHAR É PRECISO: A BUSCA POR TORNAR UM DIREITO, DIREITO!	29
2.1	O DIREITO DE APROPRIAR-SE DA ESCRITA E A POLÊMICA ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ALFABETIZAÇÃO	30
2.2	O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL	30
2.3	O DIREITO À ALFABETIZAÇÃO (OU NÃO).....	34
2.4	O DIREITO DE PARTICIPAR DE PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	36
2.5	O DIREITO DE SEGUIR PENSANDO SOBRE DIREITOS.....	41
3	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E OS DILEMAS VIVIDOS PELO COORDENADOR PEDAGÓGICO	43
3.1	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM MEIO A CONQUISTAS E DESAFIOS.....	46
3.2	QUEM É ELE? O COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUA FUNÇÃO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA	49
3.3	O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO QUER MAIS QUE MUDANÇAS PONTUAIS NAS PRÁTICAS DE SALA DE AULA	52
4	O RITMO E A CONSTÂNCIA DOS PASSOS	55
5	POR UM TRIZ DE DAR PASSOS ATRÁS: O OLHAR DA PESQUISADORA NO CONTEXTO DE TRABALHO	64
5.1	O “NÓS” EM CADA PASSO À FRENTE FEITO NA CAMINHADA	70
6	VENDENDO SÚBITOS ESPANADORES DE TODAS AS CORES: OS PASSOS DADOS COMO CONDIÇÃO PARA UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO ...	83
6.1	UMA PARADA PARA ESCUTAR NÃO SÓ A ESCOLA, MAS A REDE MUNICIPAL DE ENSINO INTEIRA!	85

6.2	UMA PROPOSTA PARA O DEVIR!.....	87
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
	REFERÊNCIAS	95
	APÊNDICE A – Proposta de Produção Técnica-Tecnológica	99

1 SÃO OS PASSOS QUE FAZEM O CAMINHO

Seiscentos e sessenta e seis

E se me dessem – um dia – uma outra oportunidade,
eu nem olhava o relógio
seguia sempre em frente...
e iria jogando pelo caminho a casca dourada e inútil das horas.
(QUINTANA, 2007, p. 99).

A discussão em torno das relações entre Alfabetização e Educação Infantil segue como campo de disputas entre especialistas e formuladores de políticas públicas no Brasil. Nas unidades escolares que atendem a crianças de 0 a 5 anos, professores, gestores e familiares se deparam com a difícil tarefa de tomar decisões políticas e pedagógicas sobre o acesso às práticas sociais de leitura e escrita. Destaca-se também a expectativa da comunidade em geral, especialmente das famílias, de que as crianças ao final da Educação Infantil já estejam envolvidas em situações escolares que privilegiem a reflexão sobre o uso e o funcionamento da escrita.

Todavia, o principal a se considerar são as expectativas das próprias crianças, uma vez que a estas precisa ser dado o direito de aprender e se desenvolver em vários âmbitos, inclusive na escrita, uma das suas maiores curiosidades, por isso mesmo de ter oportunidade de viver experiências diversas e contínuas situações nas quais a escrita faça parte. Diante de tantas expectativas, ratifico o que traz Oliveira-Formosinho (2019) ao explicar as pedagogias participativas: a autora enfatiza que é necessário fazer uma reflexão profunda a respeito da natureza das crianças e da “expectativa que temos para a criança, tanto como pessoa quanto como aprendente. Isso se relaciona com a teoria da educação adotada, a qual conceitualiza as respostas para o que é educação e o que é uma escola, o que é aprender e o que é ensinar [...]” (Oliveira-Formosinho, 2019, p. 115).

Na condição de profissional da Educação Infantil, deparo-me com a complexidade que se coloca diante de tantas expectativas e venho dando passos, por vezes inseguros, mas sempre na tentativa de seguir em frente. Desde o meu ingresso, em 2010, na Rede Municipal de Ensino de Seabra/BA até este momento, em que estou como coordenadora pedagógica de uma escola pública de Educação Infantil, foram inúmeras as situações nas quais o trabalho com a leitura e a escrita foi tema de intensos debates. Seabra é um município com população de 46.160 habitantes de acordo com informações do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística¹ – 2022 – e está localizado no centro da Bahia, na região da Chapada Diamantina. Sua rede educacional é composta por escolas privadas, municipais, estaduais, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), como também por uma universidade pública – UNEB – e por universidades particulares – polos EAD UNOPAR e UNIFACS.

A Rede Municipal de Ensino de Seabra/BA é composta, de acordo com os dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, por 7.481 estudantes matriculados da creche ao Ensino Fundamental – anos iniciais e finais – e EJA, distribuídos entre as 40 escolas da rede. Destes, 1.115 estão nas turmas de 4 e 5 anos e onze meses de idade. O município possui um quadro de profissionais permanentes, como também de professores contratados temporariamente. Na Educação Infantil são 52 professores (28 efetivos, 24 contratados).

Em Seabra me tornei professora permanente em 2010, mediante concurso público, e no mesmo ano fui convidada para a função de coordenadora pedagógica em uma escola rural que atendia crianças da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. No ano seguinte fui convidada a fazer parte da Equipe Técnica² na função de diretora pedagógica.

Por seis anos (2011 a 2017) atuei na função de diretora pedagógica junto aos gestores escolares. Com esse público mergulhei em estudos e práticas voltados à gestão da escola. Era também minha função a articulação dos supervisores de Educação Infantil e Ensino Fundamental em suas ações formativas. Essa oportunidade de olhar panoramicamente a engrenagem da formação municipal foi condição essencial para eu organizar e realizar a formação dos diretores escolares e ajudá-los a enxergar sua escola, acompanhar as várias dimensões sob a sua responsabilidade (infraestrutura, merenda escolar, transporte, programas federais, etc.) e, principalmente, mirar na dimensão pedagógica, a qual, por muitas vezes, está sob a responsabilidade muito mais da coordenação pedagógica que da direção escolar.

Muitos conteúdos fizeram parte da formação de diretores escolares, mas a Alfabetização foi eixo principal. Não era uma discussão nova, considerando que próximo ao ano 2000, mobilizados principalmente pelo grande número de estudantes não alfabetizados, vários municípios da Chapada Diamantina, atraídos pela experiência exitosa de educação do município de Palmeiras/BA, organizaram coletivamente a formação continuada de educadores, inicialmente de forma tímida, expandindo ao longo dos anos posteriores.

¹ <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/seabra/panorama>> Acesso em 29.07.2023. Último censo realizado no ano de 2022.

² A Equipe Técnica é uma denominação dada por este município e outros mais para designar um grupo de profissionais da educação que estão à frente da articulação da formação continuada. Esse grupo, geralmente formado pelo diretor pedagógico e supervisores técnicos, gesta a formação de diretor escolar, vice-diretor e coordenador pedagógico.

Esses municípios tinham como objetivo formar seus professores, por isso passaram a se organizar como um território – chamado também de Território Colaborativo (TC) ou de Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE) –, tendo como parceiro técnico o Projeto Chapada – hoje, Instituto Chapada de Educação e Pesquisa³ (ICEP) –, e sendo desde seu início estruturada por este, cuja liderança maior era da professora Cybele Amado, que antes da expansão do instituto atuava como coordenadora pedagógica numa escola estadual de Caeté-Açu, zona rural do município de Palmeiras/BA.

Desde então o ICEP é o parceiro técnico de formação de vários territórios na Bahia e em outros Estados. A maior motivação desses municípios sempre foi a Alfabetização de todas as crianças. Essa preocupação tinha razão de ser, haja vista que nas duas últimas décadas do século XX e início do século XXI as discussões em torno do analfabetismo e da evasão escolar eram fervorosas, não só no Brasil como em toda a América Latina, em um período em que organismos internacionais como Unesco e Unicef, com investimentos do Banco Mundial, passaram a investir na Educação Básica. Todavia, segundo Ferreira (1999, p. 12) “não há parâmetros claros para afirmar que a educação básica anterior à década de 80 ou de 70 era de melhor qualidade que a da primeira metade dos anos 80 [...] é muito difícil saber o que se designa por ‘qualidade’ no domínio da alfabetização”.

A realidade da Chapada Diamantina não era diferente nesse mesmo período, segundo informações do livro *Icep 20 anos: lendo o mundo para escrever a vida* (Amado; Gentile, 2017, p. 24), “o índice médio de analfabetismo das turmas do 2º ano – antiga 1ª série – da rede pública de toda a região chegava a 77%”. Em 2005, o município de Seabra, participante desse movimento da formação no território junto ao ICEP, já apresentava indicadores melhores em relação à década passada, pelo menos no que tange à permanência dos estudantes na escola.

Todavia, o caminho ainda se apresentava longo para que, de fato, o direito de aprender na escola pública fosse para todos, conforme apontam alguns indicadores contidos no site do QEdu⁴. A partir da consolidação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o aprendizado em leitura no ano de 2005 era de 165,4 e a reprovação + o abandono, de 24%, totalizando uma nota de IDEB (aprendizado x fluxo) de 3.3. Esses indicadores mostravam que pouquíssimos estudantes do Ensino Fundamental – anos iniciais, da Rede Municipal de Ensino de Seabra/BA, aprendiam o esperado para essa etapa e que muitos apresentavam baixa

³ O Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP) é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) que trabalha para tornar realidade o sonho do acesso universal à educação pública de qualidade. O ICEP atua em mais de trinta municípios da Bahia e de outros estados há mais de vinte anos. Para saber mais sobre o ICEP, acesse: <http://institutochapada.org.br>.

⁴ <<https://qedu.org.br/municipio/2929909-seabra/ideb>>

aprendizagem e, como consequência disso, seguia alto o número de crianças que repetiam mais de uma vez a mesma série durante esse segmento.

Na compreensão dessa realidade fui me aproximando das necessidades formativas pelas quais passava o município de Seabra. Praticamente no mesmo período em que estive na Equipe Técnica da Rede Municipal de Ensino de Seabra/BA como diretora pedagógica (2011 a 2016), atuei também como formadora do ICEP (2012 a 2017). Essa ação paralela foi de extrema relevância para aprofundar a reflexão sobre os processos de gestão educacional e de formação continuada e, com isto, qualificar os trabalhos da diretoria pedagógica em Seabra. Naquele período dei passos como formadora em municípios desse território: Wagner, Itaetê, Boquira, Cafarnaum, São Félix do Coribe e Iraquara.

Ao final de 2016, após mudança de gestão municipal, outra Equipe Técnica foi constituída e fui para uma escola da rede como professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. No final do ano seguinte (2017), convidada pelo ICEP para compor a equipe de gestão pedagógica, na condição de coordenadora pedagógica territorial, solicitei licença não remunerada da Rede Municipal de Ensino de Seabra/BA entre os anos de 2018 a 2020.

Findado esse período de licença, segui na coordenação pedagógica territorial no ICEP, mas retornei para a Rede Municipal de Ensino de Seabra/BA e, na oportunidade, passei a coordenar uma escola de Educação Infantil. Assim, pela primeira vez estava na coordenação pedagógica de uma escola específica de Educação Infantil, podendo sentir, estudar, observar, fazer junto com as professoras tudo aquilo que desde meu ingresso na rede municipal vinha discutindo: a escola e tudo que nela ocorre.

Assim, desde o ano de 2021, vivo as angústias profissionais de estar como coordenadora pedagógica na Escola Municipal de Educação Infantil Kimimo Boa Vista (EMEI Kimimo Boa Vista), até porque não foi fácil esse início na escola, pois as professoras ainda estavam ressentidas com um posicionamento que assumi em um debate com os diretores escolares, realizado em um encontro formativo, no ano de 2014. Na condição de diretora pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Seabra/BA eram constantes as situações em que se fazia necessário um posicionamento sobre a relação entre a Alfabetização e a Educação Infantil.

Na ocasião comentei que era inadmissível que as crianças que passam pela Educação Infantil aprendam apenas a fazer “bolinhas e graminhas”. Destaquei ainda que provavelmente a escola não teria oferecido as condições necessárias para que as crianças pudessem iniciar o processo de Alfabetização, entendido não apenas como a compreensão do sistema de escrita, mas como o ingresso nas diversas culturas do escrito.

Em 2014, essa reflexão foi referendada pelos diretores escolares das unidades com turmas de 1º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais. Eles declaravam com veemência que as crianças conseguiam produzir apenas um amontoado de traços que não podiam ser entendidos como letras, como também não conseguiam imprimir àqueles traçados uma ideia de produção de uma narrativa que lhes fora solicitada.

Em síntese, os diretores escolares diziam que na escola de Educação Infantil parecia não existirem práticas nas quais as crianças interagissem com diversos textos, como também parecia que nunca lhes foram oportunizadas situações nas quais elas tivessem que escrever algo com um propósito comunicativo definido. Diante dessas declarações, reafirmava minha posição de que as crianças não precisavam chegar lendo e escrevendo à escola de Ensino Fundamental, mas que também era um tanto intrigante que não demonstrassem interesse em compreender os usos sociais e o funcionamento da escrita.

Foi assim que, logo no primeiro encontro em que me apresentei como coordenadora pedagógica, algumas professoras, que permaneceram na escola por todos aqueles anos, olharam para mim com muita desconfiança. Como não poderia ser diferente, a pergunta voltou: “Você uma vez falou que as crianças da Educação Infantil não deveriam sair fazendo bolinhas e graminhas, continua pensando assim?”. Novamente o dilema em torno da Alfabetização e da Educação Infantil se impõe no meu percurso profissional na Rede Municipal de Ensino de Seabra/BA.

No entanto, viver esse dilema nunca se configurou como um problema paralisante, ao contrário, sempre me colocou diante de mais uma possibilidade de aprender, e se constituía em uma oportunidade fecunda de revisão das minhas próprias convicções e concepções. Por essa razão, reconheço-me na definição de Zabalza (1994), quando se refere a dilema como:

[...] todo conjunto de situações bipolares ou multipolares que se apresentam ao professor no desenrolar de sua actividade profissional [...]. Em cada uma dessas situações problemáticas (que podem ser pontuais ou gerais), o professor tem de optar, e fá-lo, de facto, num sentido ou noutro (na direcção de um ou de outro dos pólos do dilema. (ZABALZA, 1994, p. 61).

Nessa perspectiva de dilema como oportunidade reflexiva, por mais que parecesse ruim esse começo, foi importante para mim tão cedo pensar sobre o que é a Alfabetização das e para as crianças de 4 e 5 anos de idade, público atendido por aquela escola. Todavia, naquele momento eu trouxe pouco como resposta: tinha entendido de lá para cá que apenas uma conversa não seria suficiente para que refletissem sobre um tema tão complexo. Respondi somente que me dessem tempo para pensar e aprender junto com elas sobre o desafio de ser

coordenadora pedagógica. Este (a Alfabetização) e outros dilemas viriam a se constituir como conteúdos da formação.

Foi dessa forma que aos poucos, e com muito respeito, tive a oportunidade de observar as várias camadas profissionais que cada professora ali carregava: algumas tinham forte a experiência advinda de espaços coletivos de formação em serviço, outras estavam muito ligadas ao seu próprio processo de Alfabetização ou à sua formação inicial, e ainda havia aquelas que apenas executaram as prescrições de programas federais/estaduais sem a devida reflexão crítica. Todavia, uma coisa era comum nesse início: viviam se perguntando e me perguntando “se pode ou se não pode” realizar uma ou outra atividade na Educação Infantil. Para Labaree (1990 *apud* Imbérnon, 2010), há muitas razões que precisam ser consideradas para entender o lugar desses profissionais:

Há uma série de razões para crer que o caminho para a profissionalização dos docentes encontra-se cheio de crateras e areias movediças: os problemas próprios que surgem ao tentar promover os critérios profissionais dentro de uma profissão tão massificada [...], a posição histórica da docência como forma de trabalho própria de mulheres, a resistência que oferecem os pais, os cidadãos e os políticos à reivindicação do controle profissional das escolas [...] e a diversidade de entornos em que se dá a formação dos professores. (LABAREE, 1990, p. 20, *apud* IMBERNÓN, 2010, p. 12).

Consciente dessas “crateras”, comecei esse trabalho com dúvidas e elas, com receio. Todavia, o desejo era de organizar espaços de estudos nos quais fosse possível compreender como as crianças constroem conhecimento a partir das práticas sociais de leitura e escrita. Poderíamos abrir espaço para entender não só o ensino, mas também a aprendizagem das crianças: “Como será que as crianças aprendem?”; “Como elas podem refletir sobre como se escreve, em vez de treinar, repetir e imitar o que os alfabetizados fazem?”.

Segundo Ferreira (1999, p. 25), “as crianças são facilmente alfabetizáveis desde que descubram, através de contextos sociais funcionais, que a escrita é um objeto interessante que merece ser conhecido”. Para a autora, muito da complexidade que se tornou o ato de alfabetizar advém dos adultos que “têm dificultado o processo imaginando sequências idealizadas de progressão cumulativa... construindo definições de ‘fácil’ e de ‘difícil’” (Ferreira, 1999, p. 25), sem se preocuparem com o que, de fato, isso representa para a criança enquanto protagonista da sua própria aprendizagem.

Na condição de coordenadora pedagógica, assumi o propósito de potencializar a reflexão sobre os possíveis empecilhos colocados pelos adultos, sobre as relações que as crianças de 4 e 5 anos de idade estabelecem com a escrita e o que, de fato, entendemos como Alfabetização na e para a Educação Infantil. A reflexão em torno desses aspectos se configurou

como fundamental para tensionar a partir de algumas declarações realizadas pelas professoras: “não temos obrigação de alfabetizar”; “com a turma de grupo 5 a gente pode até fazer algumas situações de escrita, antes disso, não”.

Dialogar com aquele grupo respeitosa e formativamente me instigava a seguir em frente. Mas não posso negar que diante de posicionamentos como esses me questionava sobre o que havia acontecido com tantos anos de formação para esse segmento. Por tudo isso, em muitos momentos me vi por um triz de dar passos atrás e desistir da coordenação pedagógica. Dar passos atrás teve significados diferentes durante os últimos três anos (2021 a 2023). Nesse momento de chegada (2021), por exemplo, foi duvidar de uma concepção de criança, de infância e do direito destas de se relacionarem com as culturas do escrito. Dar passos atrás em algum momento significou a negação de toda a luta que há anos perseguimos em torno da Alfabetização como possível numa perspectiva diferente da que fomos submetidos na escola, a qual foi responsável pelo número de adultos que não têm a possibilidade de usufruir do direito que possuem os leitores e escritores.

Nesse limiar que vivia não escapava de uma pergunta silenciosa: por que as discussões realizadas no âmbito da formação continuada não se traduziram em práticas pedagógicas efetivas? Essa inquietação tinha razão de ser porque desde 2012 a parceria com o ICEP tinha se ampliado, introduzindo formação para professores, coordenadores e diretores específicos da Educação Infantil. Inclusive foi no decorrer da última década, com o impulso da formação, que vários documentos orientadores foram elaborados coletivamente na rede municipal, a exemplo do Referencial Curricular Municipal (RCM), do Projeto Político-Pedagógico (PPP) que representasse a identidade da Educação Infantil e do Plano de Ensino.

Assim, era oportuno refletir que a formação estava ali posta e continuamente há algum tempo, mas pouca mudança se percebia. Certamente fomentou mudanças em muitos professores, mas não em todos. Até porque outros fatores interferem, como, por exemplo, nesse período ocorreu descontinuidade de professores no mesmo segmento provocada principalmente pela mudança de gestão municipal que acontece a cada quatro anos, como também muitos professores sem tanta reflexão foram fazendo aquilo que a rede ou a sua escola solicitava/recomendava, obedecendo às regras, e outros, em fim de carreira profissional, elegiam a Educação Infantil para trabalhar mais “tranquilamente”.

No entanto, não posso negar também que naqueles dois primeiros anos – 2021 e 2022 – fomos todas surpreendidas pela pandemia de Covid-19 e diante de uma situação tão extrema não é possível e ético julgar os recursos e propostas utilizados por cada professora para realizar o seu trabalho. Mas, mesmo assim, dentre essas hipóteses que uso para tentar responder o

porquê de a formação ter chegado pouco à sala de aula, tem uma que é destaque: a discussão sobre Alfabetização a partir da perspectiva construtivista psicogenética não é tão frequente e concreta nas escolas como é a velha cartilha, cuja concepção ainda se ancora na relação estrita entre letras e sons.

Mesmo com tantas variáveis para entender a ausência da formação na prática pedagógica, não podia passar despercebido o fato de que a maioria das professoras já reconhecia o direito das crianças de conviverem com os livros e com a escrita, mesmo quando não sabiam como fazer diferente do que sempre fizeram.

Esse início do trabalho marcado pela pandemia foi agravado principalmente pela distância das crianças e das professoras do espaço físico da escola. Nossos encontros ocorreram por todo o ano de 2021 e parte de 2022 via plataformas on-line, e os debates eram por demais prejudicados. Comprometido também foi o contato das professoras com as crianças, o qual ocorreu mediante atividades diárias nos grupos de *WhatsApp* e que, para aquelas crianças em cujas localidades não havia conexão de internet ou que um só celular atendia a muitos estudantes em casa, se deu por meio de cartinhas (atividades impressas) entregues quinzenalmente pela diretora da escola.

Nesse cenário, muitas coisas ficaram evidentes, principalmente a necessidade de uma formação implicada com as problemáticas da escola que pudesse articular formação, concepção e práticas alfabetizadoras na Educação Infantil considerando aquele contexto. Assim, era preciso entender como os documentos municipais podiam me ajudar naquele momento. No Referencial Curricular de Educação Infantil (2020), da Rede Municipal de Ensino de Seabra/BA, elaborado em parceria com outros municípios do ADE Chapada Diamantina e Regiões, tendo o ICEP como parceiro técnico, encontrei um caminho para organizar melhor as discussões e a formação das professoras.

O Referencial Curricular Municipal enfatiza que as crianças têm, dentre tantos direitos, o de desde muito cedo “acessar todo o potencial expressivo de sua própria língua” (SEABRA (BA), 2020, p. 72), e segue considerando e marcando o lugar dessa etapa: “não é esperado que sejam alfabetizadas até o final da Educação Infantil nem se deseja antecipar conteúdos do 1º ano” (SEABRA (BA), 2020, p. 72). O documento destaca que é fundamental às crianças na Educação Infantil observar adultos lendo e escrevendo, bem como ter espaços para que elas sejam “expostas a situações nas quais possam ler e escrever com autonomia, seguindo as próprias ideias e hipóteses” (SEABRA (BA), 2020, p. 72).

De posse do que o Referencial Curricular Municipal apresentava sobre a concepção de leitura e escrita na Educação Infantil, começamos ainda nesse meu primeiro ano na escola

(2021) a olhar melhor as devolutivas das crianças às atividades propostas. Nesse detalhamento mais apurado sobre o que se faz na Educação Infantil, passamos a planejar melhor as intervenções que as professoras podiam fazer com as crianças no próprio grupo de WhatsApp ou no privado, personalizando um encontro individual com determinada criança. Isso nos desafiou e convocou também a orientar os pais, os quais, longe dessa compreensão, afirmavam constantemente que todas as crianças precisavam das atividades impressas e cobravam situações que envolvessem a memorização e o treinamento das letras, os números, o conhecimento das cores, atividades “prontas” de desenho para colorir.

Assim, mesmo com tantos enfrentamentos, de forma tímida, segui com a garantia da formação das professoras, aliando sua prática aos estudos em torno da Alfabetização e organizando encontros on-line de orientação aos pais, ações essas que já representavam uma tentativa de passos à frente. A articulação entre as atividades realizadas pelas crianças e materiais de estudo atualizados e qualificados se tornava condição para a reflexão sobre o quanto as crianças tinham curiosidade em torno da escrita, como também era nesse movimento que as professoras conseguiam colocar em debate as certezas que tinham. Nesse espaço, as perguntas que elas faziam me desafiavam a seguir apoiando o entendimento sobre o valor pedagógico que envolve uma atividade bem planejada.

Para terem valor, serem boas situações de aprendizagem, as atividades propostas devem reunir algumas condições, respeitar alguns princípios. Boas situações de aprendizagem costumam ser aquelas em que: os alunos precisam pôr em jogo tudo que sabem e pensam sobre o conteúdo que se quer ensinar; os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõe produzir; a organização da tarefa pelo professor garante a máxima circulação de informação possível; o conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural real, sem se transformar em objeto escolar vazio de significado social. (WEISZ, 2009, p. 65-66).

Todavia, o próprio contexto em que estávamos naquele ano dificultava o trabalho em todas as perspectivas, tanto da formação quanto da qualificação da prática e, conseqüentemente do planejamento de boas situações e da recepção dessas pelos pais que estavam fazendo o melhor que sabiam e podiam, enquanto a distância da escola ainda era uma realidade.

Assim, como não podia ser diferente, enquanto coordenadora pedagógica eu também me via muitas vezes mergulhada em muitos desejos, mas em muitas limitações também. O surpreendente é que, mesmo em uma situação tão extrema, já notava progressos nas discussões e nas perguntas que as professoras realizavam. Por exemplo, elas deixaram de perguntar se o que estavam fazendo “podia ou não podia” ou se estava “certo ou errado” e passaram a perguntar sobre quais eram as melhores intervenções, sobre a rotina da aula, sobre a estrutura

da sequência didática. Também começaram a me mostrar mais e mais a intimidade de sua prática por meio dos planejamentos e das atividades das crianças.

Nesse cenário, eu avançava ao observar os vídeos das crianças nos grupos de *WhatsApp* organizados pelas professoras e via ali como elas colocavam em jogo seus saberes e resolviam os problemas que se apresentavam para escrever. Para a pesquisadora argentina, Emília Ferreiro, referência nas discussões sobre Alfabetização, as crianças, inteligentes que são, têm uma enorme curiosidade sobre como se diz por escrito. Por isso, mesmo distantes da escola, para elas não podiam faltar oportunidades de um trabalho no qual esse contato com a escrita fosse na relação com o papel social que esta tem na vida das pessoas.

Nesse cenário, a EMEI Kimimo Boa Vista, que se localiza em um bairro grande de Seabra e possui um anexo no povoado da zona rural, organizou em 2021 a continuidade de uma escola, mesmo a distância, para as crianças de 3 anos e meio a 5 anos e onze meses de idade, totalizando 197 crianças matriculadas e um grupo de professoras cujos contratos de trabalho variavam entre efetivos – mediante concurso público – e contratos temporários:

Quadro 1 – Tempo de serviço e forma de contratação das professoras (ano de 2021)

Nome da professora	Tempo na Rede Municipal de Ensino de Seabra/BA	Tempo na Educação Infantil desse município	Regime de trabalho nesse município
Elizete	27 anos	17 anos	Efetiva
Fátima	26 anos	6 anos	Efetiva
Géssica	3 anos	3 anos	Contrato
Isa Cristina	13 anos	6 anos	Contrato
Maria José	36 anos	17 anos	Efetiva
Leia	21 anos	17 anos	Efetiva
Queila	2 anos	2 anos	Contrato
Sirleide	3 anos	3 anos	Contrato
Zuleica	8 anos	4 anos	Contrato

Fonte: elaboração da autora.

Diante dessa realidade e mobilizada pelo reconhecimento que tenho de que as crianças desejam e têm muita curiosidade em torno da escrita, como também consciente da responsabilidade que a escola precisa assumir, seguimos juntas – coordenadora pedagógica e professoras da Educação Infantil – estudando e construindo caminhos para a prática pedagógica, tendo a Alfabetização como um conteúdo de estudo permanente.

Para tanto, vale destacar que a formação continuada em serviço em muitos municípios brasileiros está sob a responsabilidade do coordenador pedagógico. Longe de ser uma realidade nacional, é fato que, quando há essa presença da coordenação pedagógica na escola, a formação tem maior impulso e os professores vão se tornando mais autônomos. Por outro lado, nem sempre esse coordenador pedagógico conta com espaços para sua própria formação que lhe deem condições de cada vez mais se tornar um formador interno àquela rede de ensino e formador na sua escola.

Diante disso, muitas vezes por não reconhecer a sua função principal, que é a de formador, o coordenador pedagógico acaba por assumir funções que o desviam do seu real fazer: oportunizar ambientes de estudo para, com e entre os professores, abrir espaços de debates sobre a prática de sala de aula, de produção de materiais e de estudos. Esse distanciamento é razão dos seus constantes dilemas profissionais. Todavia, Zabalza (1994, p. 61) destaca que “nem o processo de reconhecimento, nem o processo de resolução dos dilemas são sempre conscientes”. Sendo assim, é possível que para alguns coordenadores pedagógicos exercer funções que pertencem ao diretor escolar, ao secretário da escola ou até mesmo aos professores não se constitua como um dilema por estes não terem a consciência da sua própria função.

O contraponto dessa realidade consiste em que, dentro de um cenário de valorização do coordenador pedagógico, esse sujeito tenha carga horária e espaço de formação junto a seus pares, para ter condições de, no retorno para o âmbito escolar, seguir com maior clareza do seu papel para mediar a formação dos professores frente às necessidades individuais, às lacunas coletivas e às problemáticas da escola.

E essa condição de estudo coletivo não faltou para o coordenador pedagógico de Seabra. Mesmo no período de pandemia, como forma de articular a rede e ajudar as escolas a seguirem em frente, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Seabra desenvolveu um projeto para apoiar as crianças em experiências diversas, mesmo estando em casa. O projeto de Educação Infantil *Bom é Ser Criança*⁵ era composto por vários quadros gravados por uma equipe de profissionais. Os roteiros eram planejados pela coordenadora técnica pedagógica da SEMEC, com o apoio das coordenadoras pedagógicas, e oportunizavam situações muito potentes ligadas a vários contextos, como: leitura de textos literários, investigação em torno de temas de interesse das crianças, construção de brinquedos a partir de sucatas, dentre outros.

⁵ *Bom é Ser Criança*: projeto de Educação Infantil. Disponível em <https://www.instagram.com/bomesercrianca_/>

Mesmo com as formações ocorrendo, tendo o aparato oferecido pelo projeto *Bom é Ser Criança* e as constantes reflexões a partir dos materiais das crianças, era intrigante observar a resistência, a desconfiança e a dificuldade das professoras frente às discussões sobre a Alfabetização a partir da perspectiva construtivista psicogenética. Ao mesmo tempo que me intrigava, eu compreendia que não seria rápido e simples, considerando que não se trata de saber o que é uma concepção construtivista psicogenética, ou pensar essa concepção como um manual a seguir, mas sim entender o que faz um professor quando se filia a essa perspectiva e compreende os seus pressupostos. Segundo Coll *et al.* (1996):

[...] a concepção construtivista não é, em sentido estrito, uma teoria, mas um referencial explicativo que, partindo da consideração social e socializadora da educação escolar, integra contribuições diversas cujo denominador comum é constituído por um acordo em torno dos princípios construtivistas. [...]. (COLL *et al.*, 1996, p. 10).

Diante dessa perspectiva, analisar essa concepção é ir bem mais a fundo do que aplicá-la à forma como se ensina e se aprende a ler e a escrever; é muito mais amplo e diz respeito a como isso ocorre no emaranhado que é a compreensão de uma sociedade: não é só um fazer construtivista, é um ser construtivista, é um pensar construtivista. Nesse viés, faz-se necessário entender a concepção construtivista sobre como se ensina e como se aprende, considerando as diversas variáveis que rondam e interferem os processos educacionais, como citam Coll *et al.* (1996, p. 12): “diferentes tipos de conteúdo, formas de agrupamento diversificadas, características das disciplinas, contextos culturais contrastantes etc.”. Aliado a isso, algumas perguntas que os professores precisam fazer a si mesmos, buscando caminhos para debater com outros em espaços formativos:

Como meus alunos aprendem? Por que aprendem quando aprendem? Por que, às vezes, não conseguem aprender, pelo menos no grau que eu tinha me proposto? Que posso/devo fazer para que aprendam? O que quer dizer “aprender”? Aprender é repetir? É construir conhecimento? Neste último caso, que papel desempenha o ensino em uma construção pessoal? O que é construído? Que papel deve ser atribuído aos conteúdos? E à escola, e à educação? Reproduz, aliena, liberta, desenvolve? E tantas perguntas mais. (COLL *et al.*, 1996, p. 12).

Como se observa, a concepção construtivista é íntima e fortemente marcada por reflexões constantes em torno do que se faz na parceria com o outro, de forma que essa avaliação constante tenha a ver com um processo em que coletiva e individualmente as aprendizagens ocorram.

A perspectiva construtivista psicogenética se constitui em um referencial que ancora as discussões sobre a Alfabetização no município de Seabra, desde o início da parceria com o

ICEP, no ano de 2000 (dois mil). Por essa razão, não foram poucas as oportunidades que os educadores dessa rede tiveram para se debruçar e debater sobre seus pressupostos. Diante desse contexto, como poderia estar tão saliente a distância entre as perspectivas teóricas em torno da concepção de Alfabetização defendida por esse município e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras?

Tal inquietação foi mobilizadora para que, junto às professoras, diretora e vice-diretora, utilizássemos os espaços formativos para nos debruçar sobre a concepção de Alfabetização. Essa concepção que consta na documentação pedagógica municipal considera que a leitura e a escrita são importantes para as crianças saberem mais sobre algo que lhes seja útil, ou para registrar algo que não possa ser esquecido, ou para que leiam para conhecer melhor as obras literárias para contar aos pais ou intercambiar ideias com seus colegas, enfim, “restabelecer, no nível das práticas escolares, uma verdade elementar: a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola, e não o inverso” (Ferreiro, 1999, p. 21).

Nesse cenário, nos últimos anos, conseguimos nos desafiar a estudar mais sobre a Alfabetização na perspectiva construtivista psicogenética, a mesma que embasa os documentos curriculares dessa rede, na intenção de qualificar as práticas pedagógicas, acreditando que as crianças podem construir conhecimento. Essa construção de conhecimento e de documentos primou pelo respeito às distintas cronologias, pelas interações e pelo tornar possível entender que as crianças têm autonomia para buscar um livro entre aqueles disponíveis em sua sala de aula e têm oportunidade constante de escrever para diversos fins com um propósito comunicativo definido.

Na perspectiva construtivista “aprender é construir”, segundo Coll *et al.* (1996):

A aprendizagem contribui para o desenvolvimento na medida em que aprender não é copiar ou reproduzir a realidade. Para a concepção construtivista, aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender. Essa elaboração implica aproximar-se de tal objeto ou conteúdo com a finalidade de apreendê-lo; não se trata de uma aproximação vazia, a partir do nada, mas a partir das experiências, interesses e conhecimentos prévios que, presumivelmente, possam dar conta da novidade. (COLL *et al.*, 1996, p. 19-20).

À medida que nos aproximávamos dessa perspectiva, tentávamos progressivamente nos distanciar de uma prática que não considera a Alfabetização como um conteúdo da Educação Infantil ou que acredita que nessa etapa o mais adequado são atividades que privilegiem os treinamentos de letras – seu traçado e seu som – ou apenas a leitura pela professora para as crianças de textos curtos, tidos como “bons para alfabetizar”, como as listas, as parlendas, as cantigas. Isso exigiu passos cuidadosos na escolha de textos teóricos de estudo, a seleção de

produções das crianças para análise e também boas provocações que fomentassem o debate nos espaços de formação. Enquanto coordenadora pedagógica, na observação do fazer das professoras fui percebendo seus conflitos e angústias. Por isso, além de estar sempre por um triz de dar um passo atrás, vi muitas delas também nesse mesmo limiar.

Estar nesse triz de dar passos atrás nesse momento já não era mais como no início, não podia agora pensar em desistir da coordenação pedagógica. Aqui, o triz estava nos passos incertos quando se trata de perseguir e defender uma determinada concepção de Alfabetização. Então, inúmeras vezes sugeri um caminho para a resolução de um conflito que se instaurava no bojo dos problemas que as crianças ou professores passam no trabalho com as práticas sociais de escrita e logo depois eu refletia sobre aquilo, estudava sobre o encaminhamento dado e percebia que estava negando o que a concepção construtivista psicogenética defende. Nesses momentos, voltava com elas e colocava sobre a mesa o problema, o encaminhamento equivocado e traçávamos novas rotas.

Diante de tudo isso e mobilizada pela realidade de que, apesar de todos os esforços empreendidos na formação, ainda predominava em muitas salas de aula uma concepção de Alfabetização orientada pelo treinamento, pela repetição, pelas ações fragmentadas que separam a escrita das crianças de uma produção com sentido; mobilizada também pela inconsistência do processo formativo ao longo do tempo e pela experiência do ano de 2021 em torno do processo de Alfabetização das crianças de 4 e 5 anos na EMEI Kimimo Boa Vista, assumo como questão de investigação: “Como o coordenador pedagógico pode contribuir com a ressignificação das práticas pedagógicas dos professores da Educação Infantil, potencializando o direito das crianças de interagir de forma significativa com a escrita, compreendendo seus usos e funcionamento?”.

Considerando esse cenário, a pesquisa tem como objetivo geral investigar as relações entre a formação continuada de docentes e o trabalho pedagógico realizado em sala de aula, com ênfase nas práticas de leitura e escrita na Educação Infantil. Como objetivos secundários, compreender avanços e desafios da formação continuada frente à ressignificação das práticas pedagógicas das professoras em relação ao direito das crianças de interagir significativamente com a escrita; identificar as necessidades da formação continuada tendo como foco a desarticulação existente entre Alfabetização e Educação Infantil; e contribuir com o processo de formação de professores por meio da organização de portfólio como dispositivo para formação.

Esta pesquisa adota a abordagem qualitativa, por meio da pesquisa-formação, considerando a superação de pesquisas mecanicistas que não se identificam com a compreensão

da realidade. Para tanto, será utilizado como procedimento de pesquisa a entrevista semiestruturada para produzir dados por meio da narrativa das professoras acerca das situações que envolvem a relação entre Alfabetização e Educação Infantil.

Diante de todo o exposto, a necessidade era de sair desse triz e, para isso, imergir em oportunidade de estudo, entendendo cada ponta que forma essa tríade: formação, Alfabetização e Educação Infantil, conforme referências e reflexões contidas nos capítulos desta pesquisa.

O capítulo 2 traz à tona as discussões em torno da relação entre Alfabetização e Educação Infantil considerando marcos históricos da educação brasileira e os direitos ora adquiridos, ora negados. O capítulo 3 centra-se nos dilemas da função do coordenador pedagógico e das necessidades dos professores de terem assegurados os espaços de formação continuada em serviço. Seguindo em frente nas discussões em torno do triz de dar passos atrás e as marcas dos passos à frente, no capítulo 4 aparecem as escolhas metodológicas para esta pesquisa qualitativa. O capítulo 5 é marcado pela realidade da coordenadora pedagógica que se torna pesquisadora em seu campo profissional e como foi possível esse entrecruzar da pesquisa-formação. O capítulo 6 apresenta as várias vozes da rede municipal e das professoras que fizeram parte da pesquisa. Essas vozes tornaram possível delinear os passos para a proposta do devir que será a elaboração de um produto técnico-tecnológico cujo objetivo é propor alterações diante da situação investigada, visando a qualidade da Educação Básica. Os últimos passos, pelo menos dessa etapa, estão contidos nas considerações finais.

2 CAMINHAR É PRECISO: A BUSCA POR TORNAR UM DIREITO, DIREITO!

Envelhecer

Antes, todos os caminhos iam.
Agora todos os caminhos vêm.
(QUINTANA, 2007. p. 100).

Indo e vindo, todos os caminhos apontam para o não envelhecimento das discussões em torno da educação escolar e de seu histórico de conquistas e negações. Como profissional e pesquisadora dessa educação, é no presente que ganha importância analisar caminhos que iam, que vão e, sem dúvida, que se anunciam. Nessa perspectiva, entender o que se passa quando a discussão envolve o fazer profissional do coordenador pedagógico, a perspectiva construtivista psicogenética e as práticas pedagógicas de Alfabetização na Educação Infantil torna-se condição para compreender os direitos conquistados, negados, negociados e camuflados em meio à história.

Na responsável decisão de me tornar pesquisadora dentro do próprio contexto profissional e focar nas questões que envolvem as práticas sociais do ler e escrever, abre-se a importância de imergir em estudos em torno de, pelo menos, três categorias: Alfabetização, Educação Infantil e Formação Continuada, sendo essa última no viés dos dilemas pelos quais passa o coordenador pedagógico, sujeito que orchestra esse movimento na escola.

Já faz muito tempo que a questão “pode ou não pode” na Educação Infantil ronda os espaços formativos e práticas profissionais. Calcados em teorias que variam entre o “sim”, para as situações nas quais as crianças devem ter acesso a uma proposta pedagógica, até o “não”, por entenderem que a participação das crianças nas culturas do escrito é negar a infância, os professores seguem sem muita consciência do próprio fazer.

Desta forma, é imperativo parar e estudar a história da Educação Infantil e sua articulação com uma proposta pedagógica, como também o entendimento da Alfabetização dentro de tal proposta. Esses estudos apontam quantos caminhos iam e quantos caminhos agora vêm, para compreender que a luta por direitos é longa e parece ter muito ainda para ser travada. Pode parecer contraditório pensar que é necessário tornar o direito um direito, mas o que se vê é uma busca árdua e longa para que se efetive, de fato, esse direito das crianças de aprenderem e de se desenvolverem na Educação Infantil quando se trata da Alfabetização.

2.1 O DIREITO DE APROPRIAR-SE DA ESCRITA E A POLÊMICA ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ALFABETIZAÇÃO⁶

Em vez de nos perguntarmos se “devemos ou não ensinar” temos de nos preocupar em dar às crianças ocasiões de aprender. A língua escrita é muito mais que um conjunto de formas gráficas. É um modo de a língua existir, é um objeto social, é parte de nosso patrimônio cultural. (FERREIRO, 2001, p. 103).

A discussão em torno da Alfabetização na Educação Infantil tem sido tema de debate há décadas no Brasil. Várias são as acepções que tentam posicionar a apropriação da escrita ao longo da primeira infância, principalmente na pré-escola, responsável por atender as crianças de 4 e 5 anos. Entre estas, é possível identificar situações em que a escrita é desconsiderada no contexto educativo, em virtude de uma prática assistencialista que se preocupa apenas em cuidar. Há também contextos em que as crianças seguem submetidas aos treinamentos massivos de letras e sons, nos quais ressalta-se o entendimento de a Educação Infantil como etapa preparatória para o Ensino Fundamental. Habita também nesse universo a invisibilização da leitura e da escrita em função de uma concepção de Educação Infantil que considera a Alfabetização como um comprometimento do direito de viver a infância.

Alfabetizar ou não na Educação Infantil segue como pergunta recorrente entre pesquisadores, professores e familiares. No meio desse debate estão as crianças, sujeitos que nasceram em uma cultura na qual a escrita possui um valor extremo e que muito rapidamente é reconhecida como algo sobre a qual se pode pensar e refletir. Por essa razão, toda essa polêmica precisa ser revista e é urgente que se possa alinhar uma compreensão que, de fato, possa considerar a criança como um sujeito “histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva” (Brasil, 2013, p. 97).

2.2 O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL

A luta por direitos à Educação Infantil não aconteceu fora do contexto social, ao contrário, sofreu interrupções, deturpações e jogos de interesses a cada momento histórico. No início do século XIX eram inexistentes as escolas de Educação Infantil e só a partir da segunda metade desse mesmo século, acoplada às necessidades e interesses de várias ordens, começa a

⁶ Este capítulo foi construído em parceria com a colega de curso do mestrado, Vailma Martins de Medeiros, e será publicado em capítulo do livro *Inovos de Mestrados Profissionais da Bahia: intervenções pedagógicas inovadoras na Educação Básica*.

organização de creches, parques infantis e jardins de infância. Nesse período, ter essas instituições em funcionamento era uma necessidade das cidades que cresciam com a chegada de pessoas em busca de trabalho e com a entrada da mulher no mercado de trabalho.

Porém, tais instituições estavam ligadas a interesses diferentes, a depender do seu público. Para as crianças de classe social média, os jardins de infância estavam organizados a partir de propostas de desenvolvimento afetivo e cognitivo. No entanto, as creches e os parques infantis, que atendiam crianças de baixa renda, priorizavam as atividades voltadas às necessidades sanitárias, em virtude do elevado número de crianças enfermas, como também serviam para afastá-las da marginalidade que crescia nos centros urbanos. “Essas propostas entendiam que o atendimento pré-escolar público, por receber uma clientela mais pobre, deveria remediar as carências das crianças” (Oliveira *et al.*, 2019, p. 23).

No século XX, mesmo com toda a turbulência de períodos políticos no Brasil – fenômenos como o crescimento dos centros urbanos e a industrialização –, aumenta a demanda de acesso à escola de crianças, uma vez que nesse período ocorre com mais intensidade o ingresso das mulheres no mercado de trabalho. Com isso, também foi se reconfigurando a escola, bem como o aumento da responsabilidade da Educação Básica. Foi na segunda metade do século XX, por meio da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4024/61, que foram instituídas escolas maternais e jardins de infância no sistema de ensino.

Essa breve retomada histórica nos aponta a trajetória das instituições para crianças ao longo dos séculos XIX e XX: inicialmente sob a responsabilidade de casas de caridade, fábricas e instituições privadas, até a sua inclusão regulamentada e a cargo do governo. Contudo, as reflexões em torno da entrada de uma pedagogia que rompesse com o caráter meramente assistencialista para as instituições que atendiam às crianças pobres é muito mais recente, data das décadas de 70 e 80 do século XX. Foi no cenário da ditadura e pós ditadura que as vozes se fortaleceram frente à defesa de uma escolarização voltada para “preparar” as crianças dos jardins de infância e escolas maternais, devido ao fracasso que já se instituía na escola de ensino primário.

Ao final das duas últimas décadas do século XX as discussões sobre o caráter das pré-escolas e creches se acaloraram: por um lado, a necessidade assistencialista e sanitária; por outro, as propostas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da aprendizagem. Essas últimas em consequência da aprovação da CF (1988), com leis que fortaleceram a educação como um direito de todos e dever do Estado, e da nova LDB (Lei 9394/96), que instituiu a Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica.

A partir da Lei 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (art. 29). Entretanto, só em 2013 essa etapa da educação se tornou obrigatória, com a implantação da Lei nº 12.796, alterando o artigo 4º da LDB 9394/1996.

É sabido que várias leis amparam a Educação Infantil no Brasil, desde a Constituição Federal (CF, 1988) até as normatizações, diretrizes e orientações específicas. Dentre elas, estão a Lei nº. 9394/1996, a LDB (1996); a Lei nº 13.005/2014, do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014); as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2009); e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

Conforme o documento Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da Educação Básica,

Ao longo da trajetória do reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica, vozes de todas as partes do país pronunciaram-se para fazer valer o reconhecimento da criança como cidadã de direito. São vozes que assumiram a luta pela identidade da educação das crianças de 0 a 6 anos, pressionando os legisladores e construindo, com os governos, uma política educacional coerente com os princípios democráticos. Sem o movimento social organizado, não teria sido possível vislumbrar as conquistas hoje alcançadas, na cobertura do atendimento, na elaboração de um currículo para a infância com indicadores de qualidade, no financiamento, nos canais de participação e controle social etc. (BRASIL, 2011, p. 73).

Desta forma, há que se considerar que diversos movimentos colocaram não só a Educação Infantil como parte da Educação Básica, como também reivindicaram o reconhecimento social das crianças enquanto sujeitos de direitos e, por isso, necessário se fez e se faz indagar acerca da qualidade dos trabalhos, recursos e instalações desse segmento.

O direito à educação infantil, assim, inclui não só o acesso, mas também a qualidade da educação oferecida. Mais ainda, enquanto primeira etapa da Educação Básica, seria preciso questionar qual a educação que se almeja para a construção de uma sociedade mais democrática e solidária e até que ponto a educação infantil que chega até os diversos segmentos sociais responde às exigências contemporâneas de aprendizagem e respeita o direito de crianças e profissionais de se desenvolverem enquanto seres humanos. (CAMPOS, 2006, p. 15).

Esse conjunto de proposições interrogativas corroboram o entendimento da concepção de criança e de escola de Educação Infantil. Dessa forma, torna-se obrigação das instituições, de setores outros da sociedade e das famílias compreender tais concepções e respeitar as crianças dentro dos seus direitos. No bojo das conquistas advindas das demandas sociais que se tornaram políticas públicas – a oferta, a obrigatoriedade da formação inicial dos professores e a entrada oficial desse segmento como parte da educação básica – ressalta-se que:

A principal mudança trazida pelo novo quadro legal foi, sem dúvida, a incorporação das creches ao setor educacional, pois a educação infantil passou a ser definida como a primeira etapa da educação básica, abrangendo a creche para a faixa etária entre 0 e 3 anos e a pré-escola para a de 4 a 6 anos de idade. (CAMPOS, 2011, p. 22).

Diante disso, coube a Estados e municípios a corresponsabilidade da oferta de acordo com a demanda local. Todavia, já foi no início deste século que as políticas de financiamento se fortaleceram, afinal, o alcance da qualidade perpassa não só pela oferta e pela inclusão dessa etapa na documentação oficial da Educação Básica, mas requer também investimentos financeiros como infraestrutura, formação, aquisição de acervo, mobiliário, valorização profissional etc.

A partir dos anos 2000, diversas mudanças na legislação e na política educacional deram novo impulso a essa tendência de crescimento e reconhecimento da importância de tal etapa educacional. Com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério – Fundeb –, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef –, que havia sido criado em 1996, logo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, a creche e a pré-escola passaram pela primeira vez a ter seu financiamento previsto em lei, ao lado das demais etapas da educação básica. (CAMPOS, 2011, p. 23).

Por meio desse financiamento alguns programas de formação continuada já foram ofertados a nível federal, e construções de novas creches com padrões rigorosos para atendimento a esse público, reforma curricular e outros benefícios foram conseguidos. Apesar de um cenário visivelmente mais bem demarcado no final do século XX e início do século XXI, há que se ressaltar que a distribuição desses recursos não foi todo o tempo equitativa. Essa desigualdade ocorre em vários âmbitos, como, por exemplo, a qualidade da oferta e as condições de funcionamento das escolas variam de um Estado para outro, de uma região para outra:

Um estudo de Kramer e Kappel (2000), baseado em dados da PNAD, mostrou que as condições materiais das creches e pré-escolas particulares são sensivelmente melhores do que aquelas encontradas na rede pública: “há mais instituições particulares que têm livros, textos, vídeos, televisões, computadores e laboratórios” (2000, p. 83). Os dados compilados pelo Fundo de Nações Unidas para a Infância (Unicef) sobre o gasto aluno/ano na rede pública de educação infantil em 1999 revelam, por sua vez, grandes disparidades regionais: enquanto na Região Sudeste esse valor era de 1.269 reais, no Nordeste equivalia a 560 reais por aluno/ano (Unicef, 2005, p. 69). Nesse mesmo relatório, dados sobre as condições de funcionamento de creches e pré-escolas indicavam, na Região Sul, a presença de livros de literatura em 76,7% das creches e em 89,8% das pré-escolas; as porcentagens encontradas para o Nordeste foram, respectivamente, de 37,2% e 46,3%. (CAMPOS, 2011, p. 26).

O documento Consulta Sobre Qualidade da Educação Infantil (2006) é um marco importante para situar o lugar, naquele período, em que se encontravam as políticas públicas para essa etapa, mas também foi importante porque reuniu vozes de todo o território nacional oportunizando uma polifonia que pudesse alargar olhares e movimentar novas frentes, a partir dos seguintes objetivos:

1) avançar no conhecimento sobre a realidade da educação infantil no país, explorando as concepções sobre qualidade de seus principais protagonistas: profissionais, crianças, famílias e pessoas da comunidade; pessoas que geralmente estão excluídas do debate sobre políticas e práticas educacionais; 2) levar as pessoas a refletir sobre a qualidade da educação infantil; 3) construir um conceito mais humanista e abrangente sobre qualidade; 4) subsidiar a Campanha Nacional pelo Direito À Educação e o MIEIB no sentido de aprimorar suas propostas para as políticas públicas de educação infantil; 5) chegar a uma síntese final que possa ser amplamente disseminada de modo a apoiar as demandas sociais por qualidade em educação infantil. (CAMPOS, 2006, p. 18).

Esta escuta atenta revelou aspectos salientes acerca do contexto, das pessoas e da própria aprendizagem que se espera dos educadores e crianças nesse período escolar:

Como muitos estudos têm apontado, a qualidade da educação não pode ser avaliada sem que se considere a cultura da escola e seu ambiente de interações, onde “se faz muito mais do que produzir aprendizagens” (Thurier, 1998). O ambiente físico e humano no qual acontecem os processos pedagógicos é formador de atitudes e comportamentos, assim como determina a maneira pela qual todos os envolvidos – alunos, profissionais, familiares – constroem seu conhecimento. (CAMPOS, 2006, p. 15).

Nesse sentido, cada vez mais estudos diversos apontam para o quanto a garantia do direito de as crianças frequentarem creches e pré-escolas é condição para sua melhor participação nas etapas seguintes (Campos, 2006). Esse fato está relacionado ao processo de interação entre as próprias crianças e entre crianças e adultos, mediado pelas vivências que se constituem experiências de infância consigo mesmas e com tudo que está ao seu redor.

2.3 O DIREITO À ALFABETIZAÇÃO (OU NÃO)

As práticas pedagógicas em todos os segmentos, e não só na Educação Infantil, estão ainda fortemente marcadas pela concepção de que a escrita é um código de transcrição da fala, e sua aprendizagem está articulada a uma técnica linear que vai da memorização de letras e sons à compreensão de um texto. Para Ferreiro (1999):

Por mais que se repita nas declarações iniciais dos métodos, manuais ou programas, que a criança aprende em função de sua atividade, e que se tem que estimular o raciocínio e a criatividade, as práticas de introdução à língua escrita desmentem sistematicamente tais declarações. O ensino neste domínio continua apegado às

práticas mais envelhecidas da escola tradicional, aquelas que supõe que só se aprende algo através da repetição, da memorização, da cópia reiterada de modelos, da mecanização. (FERREIRO, 1999, p. 22).

Nessa perspectiva, o distanciamento entre a função social da leitura e da escrita, na maioria das vezes, ocorre desde o ingresso da criança na escola de Educação Infantil, quando seu contato com a escrita é restrito por entender que esta é “uma atividade escolarizada, mais pertinente às crianças maiores e não às pequenas [...]” (Oliveira *et al.*, 2019, p. 204). Na contramão disso, é possível e necessário que as crianças, desde pequenas, já se envolvam com o valor real que a leitura e a escrita têm neste mundo, que percebam e façam uso de tudo o que está em seu entorno, tendo o professor como aquele que cuida “para que o contato com a escrita seja prazeroso, desafiador, encantador, mantendo aceso o desejo das crianças de aprender a escrever” (Oliveira *et al.*, 2019, p. 204).

O fortalecimento dessa concepção pedagógica que minimiza a importância das práticas sociais de leitura e escrita na infância, em grande parte, é decorrente do que consta em alguns documentos nacionais. Um exemplo é o Decreto Federal nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que instituiu por um período uma Política Nacional de Alfabetização (PNA) para todo o país, e nesta, a consciência fonológica e o ensino das letras foram protagonistas em detrimento da importância de aprender a ler e a escrever a partir da efetiva participação nas diferentes práticas sociais:

A PNA tem como um dos seus princípios a ênfase no ensino dos seis componentes essenciais para a alfabetização: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção escrita. (BRASIL, 2019, p. 1).

A partir do exposto, a Alfabetização é reduzida à aquisição de um código pautado no treinamento, na memorização e na repetição, opondo-se ao real conhecimento da língua e da compreensão em torno dos contextos nos quais, de fato, ela é importante para a sociedade.

Todavia, antes mesmo de a criança estabelecer relações entre partes do oral e partes do escrito, ela já faz uso da representação escrita para se comunicar dentro ou fora da escola. Essa constatação empírica coloca em questão a ideia contida em documentos como o PNA (2019), de que o ensino da leitura e da escrita precisa obedecer a uma ordem, na qual primeiro se aprende a reconhecer a letra por meio da oralidade, depois se aprende a escrever palavras e, somente mais tarde, se produz textos. Ora, a escrita não é isso! A escrita não pode ser tratada “e maltratada” (Ferreiro, 2013, p. 26) como assim o é, quando considerada como um código cujo ensino está focado em sua mecânica:

O escrito é um conjunto de marcas não figurativas, organizadas prolixamente em linhas e cadeias gráficas emolduradas por espaços em branco, marcas que suscitam de forma misteriosa uma oralidade adulta com alto grau de estranhamento léxico e sintático. Um adulto lê o jornal e diz, em voz alta: “O vencimento é na próxima segunda. Não haverá prorrogação”. O que uma criança de quatro ou cinco anos compreende ao ouvir este ato de fala, produto de uma leitura que não está destinada a ela? A atitude dos adultos indica que ela acaba de ouvir algo sério, ou seja, da ordem do real, não do “como se”; aquele “como se” que se instaura na ficção, quando algum desses mesmos adultos lê uma estória para ela. A escrita tem o poder de suscitar certas ações e reações emocionais que, mesmo incompreensíveis, contribuem para constituir, desde o início, uma consciência confusa sobre uma ambivalência fundamental dos usos sociais do escrito. A escrita tem um duplo valor social, por um lado, como meio para o exercício da autoridade, do poder; por outro, como jogo de linguagem, a ficção literária ou a poesia. (FERREIRO, 2013, p. 31).

Uma Educação Infantil que reconhece a escrita como um objeto cultural da maior importância para as crianças assegura situações intencionalmente planejadas em que elas tenham o direito de se apropriar do que contam os livros de história, das informações compartilhadas nas enciclopédias e das escritas que ajudam a organizar o cotidiano; esse é um direito de todas as crianças, principalmente daquelas cujo acesso aos materiais gráficos é escasso fora da escola.

Assim, a escola de Educação Infantil é uma das principais instituições educativas mediadoras de experiências promotoras de aprendizagem e desenvolvimento. É nela que, por meio de uma consistente proposta pedagógica, as histórias individuais das crianças se entremeiam através das parcerias entre famílias e educadores, das interações com outras crianças, ambientes, materiais, espaços e tempos. Na escola, são inúmeras as experiências pessoais e sociais essenciais para o reconhecimento de si, do outro, do meio em que vivem e do modo como vão se relacionar consigo mesmas, com as demais pessoas e com o mundo.

2.4 O DIREITO DE PARTICIPAR DE PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Alfabetizar ou não alfabetizar na Educação Infantil? – eis a questão! Essa pergunta canônica incomoda muitos estudiosos, dentre estes, os professores e as professoras. No conflito entre cuidar das crianças, garantir um tempo para o brincar, preparar as crianças para o Ensino Fundamental e oportunizar o acesso às culturas do escrito por meio das práticas sociais na escola, residem as diferenças educativas no país.

Essa constante dúvida parece estar distante de ser resolvida, isso porque essa interface se relaciona com os objetivos que se tem sobre a Alfabetização neste país. Com isso, a pergunta é ainda mais abrangente e envolve não só o “pode” e o “não pode”, mas também “para que se

alfabetiza?”. Para a perspectiva construtivista psicogenética “há que se alfabetizar para ler o que outros produzem ou produziram, mas também para que a capacidade de ‘dizer por escrito’ esteja mais democraticamente distribuída. Alguém que pode colocar no papel suas próprias palavras é alguém que não tem medo de falar em voz alta” (Ferreiro, 1999. p. 54).

A perspectiva construtivista psicogenética considera como o sujeito constrói o conhecimento em torno da escrita e da leitura e como ele vai avançando em suas conceitualizações. Para Zen, Molinari e Nascimento (2020) o processo de Alfabetização deve se dar a partir de uma relação complexa dos alunos com as diversas culturas do escrito. Dessa forma, é possível compreender que as crianças estão em contato com as mais variadas situações do escrito, seja observando alguém tomando um ônibus, preparando uma receita, consultando a bula de um remédio, produzindo listas para realizar compras no mercado, na feira, no açougue, buscando uma informação específica na internet etc. Sobre isso, Zen, Molinari e Nascimento (2020) enfatizam:

As crianças não são meras receptoras desse conjunto de práticas sociais da qual nasceram herdeiras. A partir das interações que estabelecem com o mundo e com as pessoas, elas exercem um papel ativo na produção da cultura escrita do seu contexto social. Desde o seu nascimento, as crianças produzem novos sentidos para as práticas mediadas pela escrita e transformam uma das mais notórias manifestações do mundo que herdaram: as práticas sociais de leitura e escrita. (ZEN; MOLINARI; NASCIMENTO, 2020, p. 259).

Nessa visão, compreende-se a Alfabetização como direito à melhor participação democrática, como também oportunidade de produzir novos sentidos do sujeito para e com o mundo. Isso é possível pela oportunidade do contato com os diversos textos,

[...] pela voz de quem recita um poema ou de quem conta um conto. Tudo isso pode ser acessado por um bom leitor e é pelo prazer, e pelo direito de conhecer esse mundo, entre outros motivos, que se discute a relevância do trabalho com a linguagem escrita na educação infantil. [...] é papel da Educação Infantil disponibilizar a todas as crianças as informações necessárias para que possam pensar sobre sua própria língua. (AUGUSTO, 2011, p. 120-124).

Tudo isso depende muito da concepção de Alfabetização do professor e da documentação que norteia seu trabalho. Para Augusto (2011), suas ações convocam as crianças a este acesso por meio da vivência e observação desse adulto alfabetizado. Assim, algumas aprendizagens podem ocorrer na Educação Infantil:

- comunicar-se nas mais diferentes situações;
- recontar as histórias tradicionais de sua cultura e outras, preservando as características da linguagem escrita;

- utilizar textos de diferentes tipos e gêneros em suas iniciativas de estudar e aprender;
 - apreciar bons textos e desenvolver gosto e preferências leitoras;
 - desenvolver comportamentos leitores diversos, de acordo com as diferentes práticas sociais da escrita;
 - compreender os usos e funções da escrita e utilizá-los quando necessário;
 - refletir sobre como se escreve a partir de suas hipóteses e conhecimentos sobre a escrita, entre eles, a grafia de seu próprio nome;
 - ditar textos ao professor, utilizando conhecimentos sobre a linguagem escrita.
- (AUGUSTO, 2011. p. 125).

Logo, é considerável que todas essas vivências sejam garantidas, e se a Alfabetização é um direito, precisa constituir-se como um compromisso ético e político de todos: gestores, educadores, famílias, sociedade. Mas, o que precisa ser essencial? Baptista (2010) diz que as crianças têm o direito de participar de situações nas quais a leitura e a escrita são instrumentos fundamentais para as interações, e que elas tenham as condições necessárias para a descoberta de informações fundamentais sobre a linguagem escrita.

Dessa forma, é imperativo que as crianças vivenciem, nos diferentes momentos da rotina nas escolas de Educação Infantil, a possibilidade de escrever um bilhete para alguém, de ouvir e recontar histórias diversas, de se emocionar com a leitura de contos e poemas, de escolher o livro e/ou texto que melhor atenda ao que elas desejam naquele momento, de anotar e compartilhar descobertas sobre algo que está sendo pesquisado, de construir uma receita, de organizar uma lista para compra no mercado, de fazer anotações de horário e dia no salão de beleza e de vivenciar muitas outras situações que envolvem a escrita.

Aí reside o relevante papel da escola e dos professores: fazer com que essas situações ocorram com qualidade para que as crianças cada vez mais tenham desejo de se apropriarem da escrita. Para Oliveira *et al.* (2019), ações como essa ainda estão indefinidas e, por isso, seguem confusas:

Os antigos métodos de alfabetização, baseados em práticas de prontidão, em exercícios repetitivos de coordenação motora, estavam muito presentes nas representações dos professores e, em muitos casos, eram os únicos recursos conhecidos. Ainda hoje essa é uma realidade em muitas regiões do país. Tais métodos, apesar de populares, são inconvenientes porque afastam as crianças de um contato significativo com as manifestações socialmente aceitas da escrita, e enfatizam a decodificação do escrito, mas não a significação, a compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever. (OLIVEIRA *et al.*, 2019, p. 204).

Diante dessa análise, é possível supor que a Alfabetização entendida e praticada por meio de métodos de ensino de letra por letra e sílaba por sílaba não só afasta a criança do contato real com a escrita, como também não dá conta de mudar os baixos índices de Alfabetização no país. Por isso, não se trata do enfoque no melhor método, mas numa abordagem de

Alfabetização condizente com as necessidades deste mundo no qual ler e escrever são instrumentos de acesso, conforme menciona Ferreiro (2013):

“[...] estamos imersos em uma das maiores revoluções que já foram produzidas na história das práticas de leitura e escrita, na produção e circulação dos textos, na própria ideia de texto e de autor. A alfabetização escolar deverá levar isto em conta porque a distância entre as práticas tradicionais, por um lado, e as solicitações sociais, bem como as expectativas juvenis e infantis, por outro, está tomando proporções abismais” (FERREIRO, 2013, p. 15-16).

As situações didáticas planejadas com o propósito de assegurar às crianças o direito de participar de práticas sociais de leitura e escrita pressupõem contextos nos quais elas possam conviver com professores e outros adultos alfabetizados que leem para elas e que lhes dão a oportunidade de ler também, baseadas nos comportamentos e estratégias que observam nos leitores experientes. Além disso, ter a possibilidade de escreverem por si mesmas, porque têm o que comunicar e sabem para quem estão comunicando. E ainda, mas não menos importante, estão as situações nas quais as crianças dizem ao professor o que querem que este assente no papel para elas. Ferreiro (2002) defende que se alfabetiza melhor:

- a) quando se permite a interpretação e produção de uma diversidade de textos (inclusive dos objetos sobre os quais o texto se realiza);
- b) quando se estimulam diversos tipos de situações de interação com a língua escrita;
- c) quando se enfrenta a diversidade de propósitos comunicativos e de situações funcionais vinculadas à escrita;
- d) quando se reconhece a diversidade de problemas a serem enfrentados para produzir uma mensagem escrita (problemas de graficação, de organização espacial, de ortografia de palavras, de pontuação, de seleção e organização lexical, de organização textual...);
- e) quando se criam espaços para que sejam assumidas diversas posições enunciativas entre o texto (autor, revisor, comentarista, avaliador, ator...), e
- f) finalmente, quando se assume que a diversidade de experiências dos alunos permite enriquecer a interpretação de um texto [...] quando a diversidade de níveis de conceituação da escrita permite gerar situações de intercâmbio, justificação e tomada de consciência que não entorpecem, mas, pelo contrário, facilitam o processo; quando assumimos que as crianças pensam sobre a escrita (e nem todas pensam o mesmo ao mesmo tempo). (FERREIRO, 2002, p. 82 e 83).

Aos poucos, alguns documentos oficiais vão se transformando em materiais que têm considerado esse direito das crianças de participarem de diferentes práticas leitoras e escritoras. Um exemplo é o Referencial Curricular de Educação Infantil da Chapada Diamantina e Regiões (2020), construído por um coletivo de educadores de diferentes redes da Chapada Diamantina, na parceria técnica com o Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP). Esse documento argumenta que:

Para que a criança possa exercer o direito de explorar a modalidade escrita da língua, é necessário que tenha acesso aos materiais escritos e às oportunidades para escrever

segundo as próprias ideias. Isso pode ser feito nas mais diversas situações: na organização da agenda do dia; nas escritas do cotidiano – bilhetes para as famílias, circulares da escola e comunicados em geral; no registro de nomes, títulos e legendas de suas produções, cotidianamente; no registro de listas que servem, por exemplo, para organizar os brinquedos, relacionar os ingredientes de uma receita, listar as músicas favoritas ou os contadores de histórias do mês; nos registros de diários de campo e murais que guardam as descobertas dos projetos de investigação das crianças; na criação das próprias narrativas e poesias, entre tantas outras possibilidades de exploração das práticas de escrita. (SEABRA (BA), 2020, p. 94).

A possibilidade de ler e escrever por conta própria, mesmo sem ainda saber ler e escrever no sentido convencional do termo, é um meio para garantir que todas as crianças possam aprender. Sobre isso, Oliveira *et al.* (2019) ressaltam:

Saber como se expressar por escrito, transitando com propriedade nos diferentes contextos de comunicação, do oral para o escrito, e do informal para o formal – um conhecimento fundamental que pode ser construído desde a Educação Infantil. Além disso, as crianças também podem pensar sobre como se escreve, quais são as regras que regem o funcionamento desse sistema e que permite a elas desvendar o mistério, a magia da escrita, a razão pela qual qualquer pessoa pode pronunciar as mesmas palavras por meio do mesmo conjunto de letras. (OLIVEIRA *et al.*, 2019, p. 206).

No final da década de 70, época em que os países da América Latina estavam mergulhados numa obscura realidade de analfabetismo, reprovação e evasão, Emília Ferreiro já alertava que o fosso não estava no sujeito da aprendizagem, na criança que não aprende, mas na ausência de políticas públicas de qualidade que pudessem reverter essa situação. Desde então, o acesso à escola cresceu significativamente, porém, o que se chama de “qualidade na educação” segue como tema em debate. Para Ferreiro (1999):

De todos os grupos populacionais, as crianças são as mais facilmente alfabetizáveis. Elas têm mais tempo disponível para dedicar à alfabetização do que qualquer outro grupo de idade e estão em processo contínuo de aprendizagem (dentro e fora do contexto escolar), enquanto os adultos já fixaram formas de ação e de conhecimento mais difíceis de modificar. [...] Falando como pesquisadora dedicada fundamentalmente a tentar compreender o desenvolvimento das conceitualizações infantis sobre a língua escrita, posso afirmar que os resultados recentes das pesquisas sobre o processo de aquisição da língua escrita das crianças levam a uma conclusão que merece ser considerada: as crianças são facilmente alfabetizáveis; foram os adultos que dificultaram o processo de alfabetização delas. (FERREIRO, 1999, p. 17).

Assim, é preciso que todos os educadores, dos diferentes cantos deste país, lutem por uma Alfabetização na Educação Infantil que possibilite à criança participação efetiva nas culturas do escrito por meio das práticas sociais e nunca pelo treino de “habilidades básicas” (Ferreiro, 2002, p. 27). Vygotsky (1991) também nos alerta:

Não negamos a possibilidade de se ensinar leitura e escrita às crianças em idade pré-escolar; pelo contrário, achamos desejável que crianças mais novas entrem para a escola, uma vez que já são capazes de ler e escrever. No entanto, o ensino tem de ser

organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. (VYGOTSKY, 1991, p. 78 e 79).

Nesse sentido, é questão básica que as escolas de Educação Infantil priorizem propostas pedagógicas que, entre tantas possibilidades, despertem a curiosidade das crianças sobre o que desejam investigar do mundo natural e social, que proponham situações didáticas nas quais elas recontem histórias tradicionais de sua cultura, que ditem textos ao professor utilizando conhecimentos sobre a linguagem escrita, que escrevam de próprio punho algo que faça sentido porque tem uma função social etc. Enfim, que participem de diversas práticas sociais de leitura e escrita cujo propósito comunicativo esteja assegurado. Nesse sentido, Oliveira *et al.* (2019) dizem que:

É, portanto, desafio da Educação Infantil democratizar o acesso às práticas sociais da leitura e da escrita, disponibilizando às crianças os conhecimentos e as experiências necessárias para pensar sobre sua própria língua. No Brasil, em especial, essa defesa é ainda mais necessária, dado que, para a grande maioria das crianças, é na escola que se encontra a única oportunidade de obter informações que desde sempre circulam entre as famílias mais escolarizadas. O contato com a leitura e a escrita, entretanto, não garante que todas as crianças leiam e escrevam autonomamente aos cinco anos. Tampouco isso é objetivo desse segmento, o que, muitas vezes, não impede que isso ocorra. O que importa é garantir à criança a oportunidade de pensar sobre o assunto, de ter ideias próprias sobre como se lê e como se escreve e testar suas hipóteses. Assim recolocada, pode-se tomar como legítima a alfabetização como tema da Educação Infantil. (OLIVEIRA *et al.*, 2019, p. 205).

Nesse cenário, no qual as políticas públicas ainda são frágeis e, por vezes, reproduzem uma concepção pedagógica que fere os eixos estruturantes da prática pedagógica da Educação Infantil, emerge a urgência de tomar como referência o trabalho de Alfabetização na perspectiva construtivista psicogenética, a qual considera as práticas de ler e escrever em seu aspecto histórico, cultural e social.

2.5 O DIREITO DE SEGUIR PENSANDO SOBRE DIREITOS

Um direito legal é aquilo que é justo, é uma prerrogativa. Dessa forma, num país com um número gritante de pessoas não alfabetizadas, o direito a aprender a ler e a escrever não pode ser uma opção da escola, da professora ou da família. Aprender a ler e a escrever, desde o ingresso na escola, deve se constituir um direito da criança estudante e um dever das instituições. Para Gastaldi (2004):

É papel da Educação Infantil aproximar as crianças das práticas sociais convencionais de sua cultura – e a escrita se inclui aqui –, ouvir e valorizar suas ideias sobre o que as cerca e apoiar e incentivar suas investigações e descobertas. [...] Desejamos o fim das instituições educativas ágrafas (sem escrita), de comunidades escolares onde não

circulem práticas de leitura e escrita. Desejamos a efetiva e tão sonhada democratização da leitura e da escrita, que todas as crianças sejam letradas. E isso não exclui brincar, desenhar, pintar, modelar, fazer jogos corporais, estudar ciências naturais, jogar, aprender sobre o sistema numérico e, evidentemente, divertir-se muito, fazer amigos, aprender a conviver, a respeitar regras. (GASTALDI, 2004, n.p).

Na perspectiva do desejo de Gastaldi (2004), espera-se que a escola de Educação Infantil avance no entendimento do direito que as crianças têm de experienciar situações que sejam significativas, inclusive as que envolvem as diversas práticas sociais de escrita e de leitura presentes em nossa sociedade.

Nessa perspectiva, é papel sim da Educação Infantil alfabetizar as crianças. Isso não significa massificar as práticas pedagógicas com atividades repetitivas de leitura e escrita com o intuito de entregá-las ao Ensino Fundamental lendo e escrevendo no sentido convencional do termo. Alfabetizar na Educação Infantil significa respeitar o direito de cada criança de apropriar-se das culturas do escrito que herdaram ao chegar nesse mundo, significa fazer uso da leitura e da escrita para conhecer o mundo e para aprender a se comunicar a partir desse valioso recurso. As crianças anseiam por ter esse direito na escola, conforme afirma Ferreiro (2002):

As crianças – todas as crianças, garanto – estão dispostas para a aventura da aprendizagem inteligente. Estão fartas de ser tratadas como infradotadas ou como adultos em miniatura. São o que são e têm direito a ser o que são: seres mutáveis por natureza, porque aprender e mudar é seu modo de ser no mundo. (FERREIRO, 2002, p. 39).

No entanto, há ainda um caminho longo a trilhar quando se trata da filiação a uma concepção que defende as práticas sociais de leitura e escrita na Educação Infantil e, por isso, a pergunta segue entre os educadores e educadoras: “Tem idade, dia e hora marcada para começar a alfabetizar?”, ou ainda, “Será que tem uma idade certa para concluir a Alfabetização?”.

Diante dessas indagações, refletir acerca desse tempo e desse espaço é fundamental para compreender o sentido do que e do como ocorre a Alfabetização. Isso não se define nem pela idade e nem pela etapa de escolarização, mas sim pela decisão política assumida institucionalmente ao garantir às crianças o direito de participarem de práticas leitoras e escritoras, no contexto escolar e fora dele. Para tal, propor situações nas quais as crianças pensem sobre a escrita em um contexto que faça sentido não pode seguir como uma condenação à infância.

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E OS DILEMAS VIVIDOS PELO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Mundo

E eis que naquele dia a folhinha marcava uma
 data em caracteres desconhecidos.
 Uma data ilegível e maravilhosa.
 Quem viria bater à minha porta?
 Ai, agora era um outro dançar, outros sonhos e
 incertezas,
 Outro amar sob estranhos zodíacos...
 Outro...
 E o terror de construir mitologias novas!
 (QUINTANA, 2007, p. 88).

Construir esse outro, era e segue sendo o temor e o dilema da constante incerteza que me habita neste lugar de coordenadora pedagógica, que ao longo deste trabalho compartilhou o mesmo espaço em que se constituiu a pesquisadora. Ressalto o termo “dilema” porque é na mão do coordenador pedagógico que estão – ou precisam estar – a articulação, os diálogos, os debates, os estudos e a reflexão sobre a prática pedagógica dos professores. No entanto, o dilema não é um conflito sem solução. O conflito é necessário e foi a partir dele que se fortaleceram muitas situações vivenciadas na dupla função de formar professores (e me formar mutuamente) e de pesquisar a minha própria atuação profissional.

Assim, é pertinente entender que “dilemas do coordenador pedagógico” está para a concordância do que afirmam os irmãos Berlak (1981, p. 135, *apud* Zabalza, 1994, p. 68) para explicar que os dilemas estão relacionados a um propósito que é ao mesmo tempo “teórico”, no sentido de construir as perguntas, e “prático”, no sentido de clarificar caminhos e alternativas.

Os dilemas se colocam entre polos distintos e nem por isso são antagônicos. Trata-se de situações que são bipolares e nas quais, consciente ou inconsciente, o professor (aqui o coordenador) toma decisões durante sua trajetória. Por exemplo, a questão do tempo: espera-se que a formação rapidamente ressignifique a prática do professor, mas se espera também que os professores possam estudar bastante, dialogar com seus pares, fazer da sua sala um espaço da pesquisa sobre a prática etc., e, para tudo isso, um tempo largo é fator preponderante.

Esse tempo determina que tipo de formação se quer: aquela que se constrói na experiência e nas trocas ou aquela em que vigora o cumprimento, a execução de determinada ordem. Se for na tendência dessa segunda opção, comungo da “legítima raiva” citada por Freire (2011, p. 16) ao afirmar que formar é para além “do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas, e por que não dizer também da quase obstinação com que falo do meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres”. Assim, não é possível

conceber a formação de sujeitos que estão numa escola, em uma cidade, num país, acreditando que as decisões internas são capazes de resolver problemas de forma instantânea e, por vezes, automática, sem que eles sejam também colocados no lugar de reflexão sobre suas crenças e sobre uma sociedade inteira que circunda uma escola.

Diante dessa ideia, as inquietações da função do coordenador pedagógico perpassam pelo ato de formar e adentram a necessidade de transformar a própria profissão e a daqueles que fazem parte desse coletivo. Nessa tentativa de tratar do fazer pedagógico das professoras, como também da compreensão dos benefícios que advêm de uma educação de qualidade para as crianças, deu-se o movimento da formação continuada entre as professoras da EMEI Kimimo Boa Vista sob a responsabilidade da coordenadora pedagógica.

Nesse contexto, encontro-me na busca por compreender a ordem desses dilemas do meu recente encontro no lugar da coordenação pedagógica de Educação Infantil, mesmo com vários anos de vivência em outros ambientes de formação. Tomar como função principal as discussões formativas na parceria com as professoras e estar diante da estrutura física de uma escola e dos movimentos das pessoas que ali estão diariamente é, sem dúvida, uma dinâmica bem diferente daquela em que se realizam pontualmente formações com grupos de professores.

A garantia daquilo que é imperativo no papel do coordenador pedagógico: a formação de professores no âmbito da escola no que tange à concepção de ensino e de aprendizagem, bem como as problemáticas da escola, seguiu como dilema diante do desafio constante para mim. Também se configuraram como dilema os desafios que muitos coordenadores pedagógicos enfrentam por não terem em sua carga horária de trabalho tempo suficiente para realizar suas funções, como também a ausência de espaço físico para o encontro entre os pares professor/coordenador e professor/professor e, talvez o mais importante, falta de propósito em relação ao que fazer naquele tempo e naquele espaço com seu grupo: “O que fazer?”; “O que precisam aprender os professores?”; “Por onde começar?”; “É o estudo da teoria?”; “Como articular essa teoria com a prática?”.

Assim, é possível afirmar que a maioria desses dilemas se fundamenta na própria cultura de formação de professores, a qual por muito tempo encarregou-se de fazer – quiçá ainda o faz – desse ambiente um templo para capacitar ou reciclar as práticas pedagógicas sem a devida consideração de que os participantes envolvidos são profissionais e que só é possível avançar naquilo que se faz por meio da reflexão em torno da experiência, sem perder de vista o conhecimento já existente. Capacitar ou reciclar a prática pedagógica se parece com habilitar, recuperar, tornar reutilizável. Respeitosamente, é oportuno esclarecer que não é nessa perspectiva que aqui é pensada a formação. A formação perpassa pelos diálogos, estudos,

reflexões, sistematização, tomada de decisão, avaliação dessa prática e tudo o mais que pressupõe a interação entre as pessoas.

Diante dessas afirmativas, impossível pensar que as aprendizagens almejadas nas formações de docentes se limitam a um conhecimento técnico externo ao professorado. Tais conteúdos servem para movimentar a sua concepção teórica, sua ética profissional, seu compromisso histórico-cultural (Freire, 2011).

Conforme visto, o espaço formativo é muito mais que a organização de um dia de encontro entre professores, assim como a responsabilidade do coordenador pedagógico transcende ao que lhe é imediato – conteúdos escolares restritos à escola. Professores e coordenação pedagógica articulam-se por meio da formação continuada para a busca da transformação da escola. Nesse sentido de grupo é que os problemas são pautados, tratados e debatidos. Conforme ressalta Nóvoa (2022, p. 69): “a 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 fim do modelo escolar”.

Dito dessa forma, a busca, enquanto pesquisadora que atua como coordenadora pedagógica, consiste em investigar as relações entre a formação continuada de docentes e o trabalho pedagógico realizado em sala de aula, com ênfase nas práticas de leitura e escrita na Educação Infantil. Nesse sentido, foi necessário compreender até que ponto as práticas formativas estabelecidas naquele coletivo de professores estavam materializadas em suas práticas pedagógicas, e não só porque executam uma prática que foi discutida em âmbito formativo, mas porque as tomadas de decisões estão em bases firmes de sua concepção e atendem a uma transformação social no contexto da educação.

Essa relação entre teoria e prática – velhas conhecidas de tantos debates educacionais – é vista por Nóvoa (2022) como mais uma dicotomia da formação de professores. De acordo com o autor, essas dissociações entre teoria e prática são infrutíferas e inúteis porque “bloqueiam o pensamento, as políticas e as práticas de formação de professores” (Nóvoa, 2022, p. 77). Para a transformação nos espaços formativos é necessário compreender a importância da imbricação entre tais ações sem sobrepor teoria à prática e vice-versa. Sobre isso, Nóvoa (2022) ainda acrescenta:

São bem conhecidas as dicotomias que habitam o campo da formação de professores. A mais famosa opõe a teoria à prática. De um lado, os “teóricos” repetem a importância dos fundamentos, do pensamento crítico, da dimensão intelectual dos professores. Será que alguém pode discordar? Do outro, os “práticos” insistem na importância do terreno, do chão da escola, da experiência concreta da sala de aula. Será que alguém pode discordar? Mas a teoria de uns e a prática de outros é, muitas vezes, vazia: ou porque é uma teoria enciclopédica, de uma erudição que pouco ajuda

a pensar criticamente a educação e a profissão; ou porque é uma prática rotineira, sem qualquer capacidade de reflexão e de construção de novas dinâmicas. (NÓVOA, 2022, p. 77).

Essa articulação entre teoria e prática é tão importante que, diante da negativa da ligação entre estas, outras dicotomias se estabelecem, como, por exemplo: a distinção entre o melhor espaço de formação de professores: a universidade ou a escola; o melhor conhecimento: o pedagógico ou o das disciplinas específicas; docência: vocação ou profissão; etc., etc., etc. Em suma, para o coordenador pedagógico é imprescindível acompanhar essa relação no próprio ambiente da formação e garantir sempre o cruzamento entre teoria e prática, como também analisar diretamente como teoria e prática se materializam nas ações pedagógicas.

3.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM MEIO A CONQUISTAS E DESAFIOS

A formação inicial em nível de graduação específica para a etapa de ensino é uma obrigatoriedade para profissionais da educação há mais de duas décadas, mediante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, Art. 61º. O Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, nas metas 15 e 16, confirma essa necessidade, explicitando também a articulação entre os municípios, Estados e União como condição para assegurar, além da formação inicial, a formação continuada em serviço.

Dessa forma, a formação continuada, legitimada pelas necessidades de estudos, análise e investigação da prática pedagógica no curso das ações diárias que os educadores vivem, busca a garantia da articulação entre os saberes dos profissionais frente à formação inicial (graduação e especialização) e a formação continuada em serviço, aquela voltada para o próprio trabalho educacional.

Sobre isso, Zen (2014, p. 48) diz que é preciso discutir a formação continuada como “a possibilidade do vir a ser e não como algo externo ao participante, instituído no tempo e no espaço, apenas como uma prática profissional dos educadores”. Esse entendimento desmonta concepções que, sob o nome de “formação continuada”, retiram do participante em formação o direito de se constituir pelos seus conhecimentos, pelo diálogo com o outro e, principalmente, pela sua própria trajetória docente ao se relacionar com sua prática e de outros numa perspectiva reflexiva. Acerca desse espaço importante da formação continuada e seus significados, a mesma autora continua:

Esta acepção do termo formação ocorre principalmente no âmbito da formação continuada, por conta dos tempos e espaços instituídos na rotina profissional dos

educadores para a realização de práticas formativas. Quando os professores afirmam que “estavam na formação” referem-se, na verdade, ao tempo definido pelas instituições educativas para reuni-los em função de um propósito formativo. (ZEN, 2014, p. 48).

Nesse trecho a pesquisadora se refere ao sentido de formação continuada para uma rede municipal específica. Contudo, para muitas outras não existe ainda essa garantia de espaços para reunir educadores, de tempo cronológico e de propósito formativo como elementos basilares e constitutivos de uma formação continuada, que se oponha a meros encontros informativos ou reuniões que se distanciam dos aspectos teórico-práticos do fazer dos educadores. Dessa forma é preponderante conhecer o sentido e relevância que tem a formação continuada. Para Bruno *et al.* (2004),

É importante destacar que se entende formação continuada como um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo. (BRUNO *et al.*, 2004, p. 27).

Diante do exposto até aqui, é oportuna a compreensão de que o espaço de formação continuada é singular e que precisa contemplar conteúdos que fomentem o desenvolvimento profissional dos professores. Dessa forma, confirma-se a supremacia do espaço físico, do tempo e do propósito que caracterizam as bases da formação continuada em serviço.

Todavia, como já citado, os espaços de formação continuada, cada vez mais, necessitam de investimentos pedagógicos, formativos e humanos para que ali ocorram as mudanças que a educação tanto precisa. Sob essa lógica, Imbernón (2010) diz que é preciso uma mudança nas estruturas educacionais. Essa mudança que se espera perpassa pela compreensão de que o contexto de trabalho do magistério se tornou mais complexo e diversificado frente às exigências deste século em todos os setores, e esse entendimento necessita passar pela formação continuada de professores. Para esse autor, o ensino de hoje requer um professor deste tempo, uma vez que “hoje a profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico” (Imbernón, 2010, p. 14). Essa profissão – magistério –, na atualidade, exerce outras funções (que não só a transmissão de conteúdos básicos), como “motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais” (Imbernón, 2010, p. 14), e para tudo isso há que se pensar numa nova perspectiva de formação inicial e continuada.

Em termos de formação continuada, na última década houve um súbito crescimento dos programas federais e estaduais para suprir essa demanda, no entanto não preencheu a lacuna que existe quando se trata da qualificação das práticas pedagógicas, como também a articulação da escola com um todo, e isso inclui sua participação no debate social. Para Gramsci (2004, p. 44), “[...] na escola, o nexu instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor [...]”. Dito assim, compreende-se a efetividade da formação em serviço na escola, consciente de que uma formação baseada na unificação dos problemas da educação, linha de base dos programas de formação continuada, não atende às minúcias que estão dentro dos portões das instituições educacionais.

Desse modo, este trabalho assume a concepção de formação continuada como imprescindível para alcançar melhores níveis de aprendizagem dos e entre os professores, considerando que todo o saber advindo das interações entre pares profissionais é responsável por favorecer melhores situações de ensino. Ao discutir formação docente e profissional, Imbernón (2010) aponta algumas dificuldades da atualidade:

- A falta de um debate sobre a formação inicial dos professores dos diversos níveis educativos.
- A falta de coordenação, acompanhamento e avaliação por parte das instituições e serviços implicados nos programas de formação permanente.
- A falta de descentralização das atividades programadas.
- O predomínio da improvisação nas modalidades de formação.
- A ambígua definição de objetivos ou princípios de procedimento formativos (a orientação da formação). Ou alguns princípios de discurso teórico de pesquisa e discurso prático de caráter técnico.
- A falta de pressuposto para atividades de formação e, mais ainda, para a formação autônoma nas instituições educacionais.
- Os horários inadequados, sobrecarregando o trabalho docente.
- A falta de formadores ou assessores e, entre muitos dos existentes, uma formação baseada em um tipo de transmissão normativo-aplicacionista ou em princípios gerencialistas.
- A formação em contextos individualistas, personalistas.
- A formação vista unicamente como incentivo salarial ou de promoção. (IMBERNÓN, 2010, p. 111).

Todos esses obstáculos são sugestivos da constante fala de que “os professores não querem”, “formação tem, mas não há interesse em mudar”. Todavia, entre a oferta e a qualidade há uma distância enorme, e é nesse ponto que é possível também dizer que “não basta afirmar que os professores devem ser reflexivos e desfrutar de um grau maior de autonomia, é preciso conquistá-lo” (Imbernón, 2010, p. 112). Como se conquista um professor diante de tantos contrapontos? A presença de um coordenador pedagógico que, na condição de um colega, ancora e organiza a reflexão sobre a prática a partir do diálogo, da coletividade e do respeito

mútuo, possivelmente, pode se constituir como um elemento preponderante no vínculo que o professor estabelece com a sua própria formação.

3.2 QUEM É ELE? O COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUA FUNÇÃO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada em serviço em muitos municípios brasileiros está sob a reponsabilidade do coordenador pedagógico. Longe de ser uma realidade nacional ter em todas as escolas esse profissional, com a sua existência, a formação dos professores quase sempre é favorecida. Porém, há um empobrecimento na formação para o próprio coordenador pedagógico, o qual tem como função principal, mas não a única, a formação dos educadores sob sua responsabilidade, razão dos seus próprios e constantes dilemas profissionais.

Para tanto, o espaço de formação continuada, organizado principalmente por esse formador de professores, necessita de flexibilidade e disposição para compreender que na sala de aula e também no espaço formativo “ensinar não é transferir conhecimento” (Freire, 2011, p. 47), daí que a equidade entre teoria e prática deve existir, porém nunca desarticuladas, mas na medida da interdependência. Sobre o perfil do curso de formação e comportamento dos envolvidos neste, Freire (2011) diz que:

Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha prática discursando sobre Teoria da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da Teoria. Sua encarnação. Ao falar da construção do conhecimento, criticando sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos. (FREIRE, 2011, p. 47-48).

Diante do exposto, é importante pensar que essa relação entre coordenador pedagógico e professor não pode se dar no entendimento da competência do primeiro sobre a ignorância do segundo. Assim, uma premissa é entender essa relação tendo como eixo a interação, a coletividade e a corresponsabilidade da aprendizagem de ambos os profissionais. Não se trata de o coordenador pedagógico ter saberes maiores que os professores nem do estabelecimento de uma hierarquia motivada por isso: esse profissional, o coordenador pedagógico, sabe coisas diferentes, inclusive da sua própria função, mas seu trabalho diante da formação necessita do conhecimento produzido em sala de aula pelos professores.

Nessa perspectiva, é oportuno pensar que ainda é bem controversa a identidade do coordenador pedagógico: o que cabe a esse profissional? O livro da série *Educar em Rede, Coordenador Pedagógico: função, rotina e prática* (Inoue e Amado, 2012), define algumas

atribuições dessa função, destacando como principal a formação continuada dos professores. Num diálogo direto com o coordenador pedagógico, afirma que:

[...] o seu papel principal é o de formador. Acreditamos que, para ocorrer de fato uma transformação na qualidade dos resultados da aprendizagem dos alunos, é preciso garantir um espaço permanente de estudo e reflexão sobre a prática pedagógica dentro da própria escola – e você, portanto, deve ser o organizador e o articulador desse processo. Queremos dizer com isso que cursos e palestras eventuais – com frequência oferecidos aos professores pelas redes de ensino – contribuem, mas não são suficientes para promover mudanças efetivas na qualificação desses profissionais. Para ser eficaz, a formação deve ser contínua, realizada dentro da própria escola e intrinsecamente articulada com os problemas surgidos diariamente em sala de aula. (INOUE; AMADO, 2012, p. 9).

Sem a devida consistência da sua pasta e sem que as outras pessoas da escola também saibam da função do coordenador e da importância da formação continuada, a instituição segue como sempre. Nesse cenário, Nóvoa (2022) enfatiza que, para a metamorfose que a escola do século XXI precisa passar para se desvincular de um modelo que já dura um século e meio e não é mais possível sua existência atualmente, necessário se faz um trabalho em parceria, um trabalho coletivo, afinal, ninguém se integra numa profissão sozinho, e para tal a formação continuada em serviço é preponderante nesse processo de coletividade. Esse autor enfatiza que:

O ciclo do desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada. Face à dimensão dos problemas e aos desafios atuais da educação precisamos, mais do que nunca, de reforçar as dimensões coletivas do professorado. [...] Esta nova construção pedagógica precisa de professorado empenhado num trabalho em equipa e numa reflexão conjunta. É aqui que entra a formação continuada, um dos espaços mais importantes para promover esta realidade partilhada. (NÓVOA, 2022, p. 68).

Nessa mesma perspectiva, Bolzan (2002) também reafirma que a transformação da escola precisa partir primeiro da mudança dos espaços de formação e da coletividade dos profissionais:

[...] a partir da constituição dessa rede, podemos observar que a construção do conhecimento pedagógico é favorecida, considerando que sua reorganização acontece através de um trabalho coletivo e sistemático, ou seja, de forma compartilhada. [...] o processo de construção dessa rede pode ser pensado a partir de pontos principais. O primeiro deles é o contraste entre diferentes pontos de vista dentro de uma atividade que exige colaboratividade dos participantes [...]. O segundo ponto é a multiplicidade de formas de regulação mútua através da linguagem, possibilitando essa rede de interações. (BOLZAN, 2002, p. 146).

Assim, esse profissional responsável pela formação continuada na escola não pode perder de vista os processos de interação entre pares, como também é de valor inestimável sua escuta atenta e respeitosa em torno das várias vozes. São essas vozes narradas que deixam claro em seus pontos de vista as ideologias, as aproximações, os distanciamentos e os equívocos

diante do objeto da formação: um coordenador não consegue sozinho a emancipação dos professores no que diz respeito à sua concepção e a suas práticas, tampouco consegue mover a escola se não for por meio da força de um grupo.

Nesse sentido, é oportuno pensar que a crise ou os problemas da escola no que tange à aprendizagem de professores e de estudantes não surge com a chegada do coordenador pedagógico, como também não pode ser dele a responsabilidade de resolução. O coordenador é também um professor, mesmo que nunca tenha vivido a experiência docente. Em meio àquela coletividade já citada, o coordenador pedagógico não é passivo, ele é promotor de opiniões, é um professor, como também é um participante da sua própria organização formativa.

Diante desse olhar, o coordenador reflete sobre a crise – ou as crises – instaurada na escola e ao planejar mecanismos coletivos de tomadas de decisões está se autoformando e tomando da sua prática para também aprender: então que ele é um professor-coordenador. Bruno *et al.* (2004) explicita que:

[...] o professor-coordenador está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam. Ao estimular o processo de tomada de decisão visando à proposição de alternativas para superar esses problemas e ao promover a constante retomada da atividade reflexiva, para readequar e aperfeiçoar as medidas implementadas, o professor-coordenador está propiciando condições para o desenvolvimento profissional dos participantes, tornando-os autores de suas próprias práticas. (BRUNO *et al.*, 2004, p. 9).

Longe de ser uma tarefa fácil a do coordenador pedagógico, como já visto, é nesse trabalho que estão contidas as ações articuladoras e transformadoras. Mesmo sem ter fórmulas prontas a serem reproduzidas, é preciso que as soluções sejam criadas desse fazer do professor-coordenador, na coletividade do grupo e na multiplicidade de vozes do espaço formativo e da escola como um todo.

Na busca incessante de uma identidade profissional está o coordenador pedagógico, que na maioria das vezes enfrenta desafios de todas as ordens para realizar seu papel:

[...] é atropelado pelas urgências e necessidades do cotidiano escolar. Enquanto figura nova e sem tradição na estrutura institucional, tem suas funções ainda malcompreendidas e maldelimitadas. Com poucos parceiros e frequentemente sem nenhum apoio na unidade escolar, precisa vencer seus medos, suas inseguranças, seu isolamento para conquistar seu espaço. (BRUNO *et al.* 2004, p. 11).

Por todo o exposto, é crescente a necessidade de transformar a escola e, para tal, o espaço da formação continuada é salutar. No entanto, esse agente estimulador, o coordenador pedagógico, necessita de investimentos e de espaço próprios de diálogo com outros

coordenadores pedagógicos, a fim de também fomentar a reflexão sobre essa prática e construir coletivamente melhores oportunidades de trabalho nas escolas.

3.3 O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO QUER MAIS QUE MUDANÇAS PONTUAIS NAS PRÁTICAS DE SALA DE AULA

O trabalho do coordenador pedagógico requer a tão difícil mudança de práticas pedagógicas em função da transformação da escola para uma sociedade que já caminhou a passos bem mais largos. Para isso é oportuno pensar que a mudança da prática pedagógica de sala de aula é uma das situações mais importantes que trafegam na formação continuada e, para que de fato aconteça, não existem receitas. No entanto, a força do engajamento, da conscientização política e social dos participantes são condições imperativas para a ressignificação do saber docente e da prática pedagógica.

Ressalta-se que ressignificar práticas pedagógicas não é uma ação fácil e rápida porque implica se debruçar em torno de concepções e, sobre essas, desconfiar, ousar, rebelar, acreditar, tentar, testar... Essa mudança não é fácil porque não é totalmente palpável. Bruno *et al.* (2004), ao falar dos desafios do coordenador pedagógico, refere-se à função como professor-coordenador, retomando como o primeiro desafio a ausência da fórmula pronta; como o segundo, a dificuldade que é mudar a prática, e segue discorrendo sobre a profundidade que tem a prática pedagógica, um dos conteúdos da formação continuada de professores:

[...] mudar práticas pedagógicas não se resume a uma tarefa técnica de implementação de novos modelos e substituir programas, métodos de ensino e formas de avaliação costumeiros, mudar práticas significa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho. Significa lançar olhares questionadores e de estranhamento para práticas que nos são tão familiares que parecem verdadeiras, evidentes ou impossíveis de serem modificadas. Significa alterar valores e hábitos que caracterizam de tal modo nossas ações e atitudes que constituem parte importante de nossa identidade pessoal e profissional. Mudar prática implica o enfrentamento inevitável e delicado de conflitos entre os participantes (professores, alunos, pais e a hierarquia do sistema escolar), originados de visões de mundo, valores, expectativas e interesses diferentes. (BRUNO *et al.*, 2004, p. 10).

Nesse entendimento, alterar práticas pedagógicas é muito mais profundo que deixar de fazer algo em favor de uma nova proposta, “isso pode gerar desestabilidade da estrutura de poder, riscos de novos conflitos. [...] mudar práticas pedagógicas significa empreender mudanças em toda a cultura organizacional” (Bruno *et al.*, 2004, p. 10).

As práticas pedagógicas se inserem no contexto da formação continuada, como já mencionado. Atribui-se uma carga enorme de responsabilidade à formação continuada em torno dos direitos aos saberes que os profissionais em educação precisam ter. É comum, como

também equivocado, dizer dessa formação continuada como desenvolvimento profissional. A formação continuada é um dos tentáculos do desenvolvimento profissional, mas não é ele próprio. Segundo Imbernón (2010):

O desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional. [...] pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. (IMBERNÓN, 2010, p. 46- 47).

Nessa perspectiva, muitas coisas podem representar o desenvolvimento, a estagnação ou o retrocesso no desenvolvimento profissional, como, por exemplo: salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista etc. e, inclusive, a formação continuada (Imbernón, 2010).

Com essa afirmativa não se diminui a importância da formação continuada e não se desmerece dentro de um coletivo de outras ações que formam o desenvolvimento profissional, ao contrário: é colocar a formação continuada no lugar de instrumento de luta pela melhoria e articulação dos saberes profissionais com as práticas pedagógicas e todas as relações que são tessituras próprias da escola. Contudo, é oportuno ressaltar que, dentro de um conjunto de ações, “a formação continuada é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo” (Imbernón, 2010, p. 46). Compreender isso é entender que, para essa formação promover a mudança pretendida, toda a engenharia do desenvolvimento profissional deve caminhar no mesmo rumo, conforme ainda afirma o autor:

Falar de desenvolvimento profissional, para além da formação, significa reconhecer o caráter profissional específico do professor e a existência de um espaço onde este possa ser exercitado. Também implica reconhecer que os professores podem ser verdadeiros agentes sociais, capazes de planejar e gerir o ensino-aprendizagem, além de intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional. (IMBERNÓN, 2010, p. 47).

Dito assim, coloca-se também o trabalho do coordenador pedagógico como dependente de outras situações que estão no bojo do desenvolvimento profissional dele enquanto profissional, bem como dos professores. As situações cuja solução não está ao alcance do coordenador pedagógico, como, por exemplo, a valorização salarial, a continuidade do professor na escola e turma, os níveis de participação deste nas tomadas de decisões da escola etc., impactam sobremaneira em seu fazer. Nesse viés, é possível refletir que, por mais organizada que seja a formação continuada (com tempo, espaço e propósitos definidos), só impactará na prática de sala de aula e na aprendizagem de professores e estudantes se outros aspectos do desenvolvimento profissional forem paralelamente garantidos.

Por esse olhar, não se desmerece o valor da formação continuada de professores, como também a importância desse elo formativo entre coordenador pedagógico e professores. O que está em jogo é a qualidade dessa formação continuada. Sobre isso, Imbernón (2010) pontua elementos importantes desse fazer, classificando-os em cinco grandes linhas ou eixos de atuação:

1. A reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa.
2. A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação de professores.
3. A união da formação a um projeto de trabalho.
4. A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc.
5. O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional. (IMBERNÓN, 2010, p. 50).

Em suma, frente a tantos desafios, o coordenador pedagógico tenta caminhar para esse alcance, em que sua conquista da formação continuada se sustente, porque esse profissional busca na parceria com seu grupo o abandono do “conceito obsoleto de que a formação continuada é a atualização científica, didática e pedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria” (Imbernón, 2010, p. 51). Afinal, esse coordenador pedagógico quer bem mais que práticas executadas sem a devida reflexão e consciência da própria concepção que a sustenta. Quer bem mais que professores executores. Quer bem mais que um conhecimento técnico. O que ele quer de fato é um processo de reflexão, uma proposta crítica de intervenção.

4 O RITMO E A CONSTÂNCIA DOS PASSOS

Ritmo

Na porta
A varredeira varre o cisco
varre o cisco
varre o cisco

Na pia
a menininha escova os dentes
escova os dentes
escova os dentes

No arroio
a lavadeira bate roupa
bate roupa
bate roupa

até que enfim
se desenrola
toda a corda
e o mundo gira imóvel como um pião!
(QUINTANA, 2007, p. 39).

A trajetória da formação continuada em serviço de professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Seabra/BA é antiga, contudo foi na última década que de fato se fortaleceu, oportunizando aos educadores dessa etapa espaços específicos, desvinculados das ações do Ensino Fundamental.

Nesse cenário, nem sempre no mesmo ritmo, vários conteúdos circundaram o espaço da formação continuada. Dentre estes, aqueles voltados para a Alfabetização na Educação Infantil foram importantes para seguir estimulando a escrita de documentos municipais, os estudos acerca de concepções teóricas e as práticas pedagógicas nessa rede. Assim, os debates em torno da Alfabetização ancorada em estudos que se debruçam sobre a perspectiva construtivista psicogenética foram uma constante e, dentre muitos pesquisadores e teóricos, vale destacar os escritos de Emília Ferreiro (2015; 2013; 2002; 2001; 1999).

Todavia, mesmo com a realização de espaços de formação continuada de professores da Educação Infantil e seus aprofundamentos acerca da Alfabetização nessa etapa, a polêmica ainda existia e demandava mais e mais a qualidade desses espaços, que na sua maioria são assegurados pelo coordenador pedagógico, o qual lida com seus próprios conflitos e dilemas profissionais: de concepção, da sua prática e de acompanhamento do saber e fazer dos professores sob sua responsabilidade.

Nessa perspectiva cotidiana de lidar com dilemas, é importante destacar o que afirma Zabalza (1994) ao situar os dilemas como situações que vão sempre existir, que não estão

relacionados à negatividade da situação (conforme já foi discutido no capítulo anterior), mas que são construtos descritivos e estão próximos da realidade.

Assim é necessário entender que os dilemas não são “grandes esquemas conceptuais” (Zabalza, 1994, p. 62), mas desafios cotidianos da sala de aula. No caso do coordenador pedagógico, surgem no dia a dia da escola, nas mais diversas situações, que vão desde o atendimento a uma criança e sua família até os encontros formativos com os professores. Para situar melhor os dilemas pelos quais passam os professores, Zabalza (1994) baseia-se nos escritos dos irmãos Berlak (1981) para ilustrar três grupos de dilemas: de controle, curriculares e sociais, sempre exemplificando os polos de um vs. (versus) o outro. Por exemplo:

Dilemas de controlo:

1. *A criança como totalidade vs. A criança como estudante* (dilema dos âmbitos educativos)

“O dilema centra-se, por um lado, na pressão para o exercício de uma actuação escolar (com o que implica de controlo e responsabilidade) dirigida a uma ampla categoria de âmbitos do desenvolvimento do aluno, representada pelo polo ‘criança total’, face a uma definição restrita da acção escolar que se centra em atender o aluno como estudante (desenvolvimento cognitivo e intelectual).”

[...]

Dilemas curriculares:

6. *Conhecimento como conteúdo vs. Conhecimento como processo*

“O dilema contrapõe a tendência para ver o conhecimento como um corpo organizado de informações, factos codificados, teorias, etc., com a ideia oposta de o ver como um processo de pensamento, raciocínio e comprovação, usados para estabelecer a adequação e a verdade de um conjunto de dados ou de uma série de proposições. Apresentou-se, por exemplo, como a contraposição entre os modelos skills face aos modelos de critical thinking.”

Dilemas sociais:

13. *A infância como preparação vs. A infância com sentido próprio*

“O dilema circunscreve duas visões contrárias da infância. Para um dos polos tendem aqueles que a veem como um período especial na vida das pessoas, período esse que tem de ser apreciado e entendido como tal, considerando as crianças como pessoas qualitativamente distintas dos adultos quanto à sua forma de perceber o mundo, de comunicar e de aprender. Para o outro polo tendem aqueles que percebem e tratam as crianças como pessoas que diferem, não de um modo substantivo, mas apenas qualitativo, dos adultos: a infância é uma fase de preparação para a vida adulta, para a aprendizagem que qualquer um necessitará de modo a enfrentar com êxito a sua vida diária.” (ZABALZA, 1994, p. 68-71).

Dessa forma, reforço o entendimento de que dilemas não são grandes estruturas e não estão para atrasar ou paralisar o trabalho. São situações reais que ocorrem e que precisam ser constantemente visitadas, pensadas e debatidas. Não necessariamente se trabalha para pôr fim num dilema (os dilemas acima são reais e perpassam séculos de discussões), pois são circunstâncias, muitas vezes, perenes. Estar de frente em polos distintos (um versus o outro) não representa duelo em busca da vitória de um sobre a derrota do outro: assim estão porque

existem histórica e socialmente e precisam ser vistos, vividos e conduzidos da melhor forma. Ao discutir sobre essas tipologias de dilemas, Zabalza (1994, p. 71) explicita: “Os Berlak dão um sentido extensivo e amplo ao conceito de dilema e incorporam nele todo o conjunto de tensões contrárias que se apresentam ao professor no desenvolvimento do seu trabalho diário”.

Assim, entende-se que as reflexões e ressignificações dos professores estão no crivo dos dilemas que estes vivem em seu fazer. Isso explica a constante busca destes por respostas quando das dúvidas em torno de “Pode ou não alfabetizar nessa etapa?” e “Como essa Alfabetização pode ocorrer?” – e é nesse ponto que se mobilizou esta pesquisa, maturada no ano de 2021 e vivenciada a partir de março de 2022, data do meu ingresso no Mestrado Profissional.

Durante estes dois últimos anos (2022 e 2023), já com olhar de pesquisadora, passei a organizar sistematicamente materiais da escola e, principalmente, as narrativas orais e escritas das professoras como forma de identificar a aproximação destas – e seus equívocos, dúvidas, descobertas – em torno da concepção de Alfabetização ancorada na perspectiva construtivista psicogenética.

Essa investigação foi realizada na Escola Municipal de Educação Infantil Kimimo Boa Vista, situada no Bairro Boa Vista, município de Seabra/BA, incluindo mais uma sala localizada na zona rural (escola anexa). Em 2023 a escola teve um número de 205 crianças matriculadas em turmas de 3 anos e meio a 5 anos e onze meses de idade. A escola funcionou nos turnos matutino e vespertino, com sete salas de aula e mais uma na extensão localizada no povoado da Prata, a oito quilômetros da sede do município.

Compreender o lugar de fala das narrativas das professoras em torno do que ressignificaram em seu fazer e do que sistematizaram sobre seus saberes foi uma necessidade diária da coordenadora pedagógica para retomar o processo, organizar espaços e materiais de estudo. Assim, essa pesquisa-formação ocorreu nos anos de 2022 e 2023, na compreensão de que não dá para separar a pesquisadora da profissional que está em contexto de trabalho e lida com os dilemas diários que envolvem a formação continuada e que, ao se organizar para a formação entre pares de professoras, também aprende no debate com o seu grupo.

As especificidades citadas para a presente pesquisa qualitativa, na perspectiva da pesquisa-formação, oportunizaram a produção minuciosa das informações, considerando que os dados recolhidos foram “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas [...]” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 8). Dessa forma, esse arcabouço de dados fornecido por meio da pesquisa qualitativa foi imperativo para se chegar a conclusões que por meio de outras abordagens não seria possível, dado o seu caráter subjetivo.

Quanto à questão sobre a pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994, p. 8) afirmam que “a abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos participantes da investigação”, considerando também que todo o meio exterior é fonte de informações importantes, cujos dados são recolhidos por meio do contato com as pessoas envolvidas na pesquisa, suas narrativas e em seu ambiente natural.

Diante de tal compreensão, a metodologia utilizada nessa investigação qualitativa foi a pesquisa-formação, considerando que compreender a essência de uma problemática e suas estruturas de superação não é possível por meio de pesquisas mecanicistas ou outras que não se identificam com a compreensão da realidade. Nesse entendimento, os participantes da pesquisa – pesquisador e parceiros da pesquisa – estiveram envolvidos se debruçando sobre ela de modo a compreender que a busca pela transformação está para além da mudança das práticas pedagógicas, mas também, e principalmente, pela consciência político-ideológica e dos contextos sociais, conforme sinaliza Longarezi (2013) ao conceituar a pesquisa-formação:

O avanço da pesquisa em educação permite verificar que a formação continuada de professores não resulta na solução imediata dos seus problemas pedagógicos, como pensam alguns, embora possa contribuir na melhoria de algumas práticas. Tomando por base essa constatação, a pesquisa-formação como processo de desenvolvimento profissional e mudança efetiva nas práticas educativas na perspectiva que defendemos se caracteriza por ser uma metodologia de pesquisa em que todos os sujeitos envolvidos participam ativamente do seu processo, investigando situações problema na busca por construir respostas e soluções para elas; compreende pesquisa acadêmica e prática pedagógica como unidade; é desenvolvida por todos os seus membros mediante discussões e interações diversas; parte das necessidades dos sujeitos envolvidos, dando sentido ao processo que estão vivenciando; ocorre no contexto escolar; toma a prática pedagógica como conteúdo do processo formativo; respeita as diversas formas de saber existentes; e, fundamentalmente, é processo de formação política. (LONGAREZI, 2013, p. 223).

Nesse cenário, o que se buscou foi uma abordagem que possibilitasse o engajamento político mais efetivo, tanto do pesquisador quanto dos demais envolvidos, sem a pretensão de que estes últimos se sentissem responsáveis pela construção da presente investigação. Assim, o esperado era que as professoras envolvidas pudessem refletir sobre suas posturas políticas e pedagógicas, a partir das concepções teóricas, na tentativa de articular tais questões ao compromisso social dos educadores. Essa coletividade, associada à responsabilidade, à colaboração e à confiança, seria imprescindível para o sucesso da pesquisa por meio das narrativas de tais professoras.

Para apoiar a investigação qualitativa, tendo a pesquisa-formação como método, foram adotados procedimentos de produção às narrativas dos participantes dessa investigação. Desse

modo, os pressupostos metodológicos da pesquisa-formação puderam contribuir com a análise dos relatos de experiência das professoras, por considerar a narrativa um lugar privilegiado para acompanhar os saberes, os avanços, os desafios e as dúvidas, para assim poder entender até que ponto a formação e prática se encontravam nos fazeres das docentes, parceiras nessa pesquisa, como também compreender o lugar do coordenador pedagógico como par importante na construção dos sentidos da formação continuada em serviço.

Necessário se faz retomar os sentidos que estiveram também presentes nessas narrativas no que tange ao relato das docentes. Nem sempre a narrativa indicou uma experiência profissional. Muitos relatos apontaram uma listagem de vivências, o que nem sempre representa uma experiência, principal busca dessa pesquisa. Segundo Zen, Carvalho e Sá (2019):

A prática educativa pode se constituir como uma vivência ou como uma experiência, a depender do modo como cada sujeito se coloca diante do que lhe acontece ao longo da sua trajetória profissional. A vivência acontece, mas não trans-forma o modo de ser e viver dos professores, enquanto que a experiência provoca desequilíbrios e tensões que obrigam o sujeito a realizar deslocamentos e a se trans-formar. (ZEN; CARVALHO; SÁ, 2019, p. 75).

Dessa forma, fica mais explícita a relação entre vivência e experiência e a compreensão do porquê de nem sempre a oferta da formação continuada se traduzir em prática pedagógica ressignificada. Nem sempre os corpos que estão na formação, estão para a formação, até porque a experiência se articula ao subjetivo e ao contexto, está ligada às várias oportunidades de aprendizagem de um sujeito, seu desejo e sua ação, sua vida profissional e pessoal, considerando que:

A diversidade de experiências define o modo de ser dos professores, mesmo quando não há uma relação direta com a sua atuação profissional. As relações familiares, a inserção nas práticas culturais, os gostos e costumes de seu grupo social também formam e trans-formam o sujeito. Portanto, o professor ensina com o que ele é, e não apenas com o que experienciou no seu contexto profissional. (ZEN; CARVALHO; SÁ, 2019, p. 77).

Assim, a pesquisa de campo procurou nesses relatos entender o que foi deslocado em cada uma das participantes sem desconsiderar tudo o que envolveu esse período e a história de vida dessas pessoas, acolhendo tanto o contexto profissional como o enredo sociocultural que estão na tessitura de cada discurso.

Nessa perspectiva, sobre narrar a própria experiência, Clandinin e Connelly (2015, p. 27) dizem que “as pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias”. Nesse sentido, as experiências contadas revelaram o contraponto com o passado, tornando-se preciosas para analisar o entrelace – ou não – da formação com a prática profissional das professoras, revelando a compreensão dessas em torno

dos direitos que as crianças têm de aprender a ler e a escrever com sentido, por meio das práticas sociais na Educação Infantil.

Na direção de analisar a ação cotidiana do fazer pedagógico das professoras por meio de vários elementos que o ambiente profissional e a documentação apresentaram, mas principalmente pelas narrativas dessas professoras, encontrei em Macedo (2015) importantes contribuições para essa compreensão, ao destacar a extraordinária oportunidade de pesquisar que os saberes da experiência:

[...] resultam do vivido pensado. Acrescente-se, que a compreensão da experiência só se fará por atos de compartilhamento de sentidos e significados. Tendo como fonte fulcral a vivência singular dos sujeitos na sua emergência existencial e sociocultural, a experiência se estrutura como um denso e complexo processo de subjetivação de tudo que nos acontece, que nos passa, mediado por desejos, escolhas e intenções conscientes ou não, lúcidas ou erráticas, plasmadas num certo tempo, mas, também, tocada intensamente pela impermanência. (MACEDO, 2015, p. 19).

A experiência profissional é contextualizada, estando relacionada a fatores como condição de trabalho, de formação e de ação. Está também implicada por todo um enredo social no qual os sujeitos estão envolvidos. Por isso, quando uma professora relata uma situação vivida, não somente retoma os sentidos atribuídos que possibilitaram a experiência, como também se coloca diante da possibilidade de ressignificá-la. Narrar implica, então, aprender por meio dessa própria organização, feita para colocar o seu discurso em interlocução com o outro. A narrativa, segundo Bolzan (2002), baseando-se em Clandinin e Connelly (1995), tem como um dos aspectos mais importantes a revelação das múltiplas vozes que são evocadas quando da narração:

A complexidade da narrativa leva os investigadores a levantarem o problema dos múltiplos EUS – polifonia. Durante a narração, os múltiplos “eus” emergem em função dos múltiplos papéis que o investigador e os participantes assumem. Podemos ser um “eu” que fala como investigador, como participante da investigação, como crítico narrativo, como construtor de teorias, como estímulo auxiliar, etc. Entretanto, quando vivemos o processo de investigação narrativa, somos apenas uma pessoa. (BOLZAN, 2002, p. 74).

Dito assim, entende-se que cada voz é constituída dos discursos de tantas outras vozes e todas essas vozes participantes foram, ao final da investigação, narradas por uma única voz, que é a da pesquisadora, a qual também foi uma participante em dado momento e na colaboração com as demais assumiu a responsabilidade de apresentar/contar/narrar os fatos decorridos em torno da pesquisa (Bolzan, 2002).

Segundo Vilela (2021, p. 75), a narrativa é vista como “proposta metodológica de natureza qualitativa que busca compreender as experiências, uma vez que narrar é um ato

intrínseco à atividade humana, inserindo-as em contextos de pesquisa científica”. Nessa compreensão, que girou em torno das memórias formativas e práticas docentes, a escuta respeitosa de suas histórias foi eixo estruturante da análise e do encontro do problema que guiou essa pesquisa.

Nesse cenário, a seleção das participantes da pesquisa obedeceu aos seguintes critérios definidos pela pesquisadora:

Quadro 2 – Critérios de inclusão e exclusão de participantes

Critério	Inclusão de participantes	Exclusão de participantes
Regime de vinculação	6 (seis) professoras do grupo docente da EMEI Kimimo Boa Vista, sendo 3 (três) delas professoras permanentes (efetivadas por concurso público) e as outras 3 (três), contratadas temporariamente (todas com formação acadêmica em pedagogia).	Professoras que estão em momento de substituição do regente por algum motivo – licença para tratamento de saúde ou licença-prêmio.
Atuação	Atuação em turmas de crianças de 4 e/ou 5 anos de idade.	Atuação em turmas de crianças de 3 anos e seis meses.
Tempo de docência	Exercício na docência há pelo menos 12 meses nessa escola.	Atuação inferior a um ano de trabalho como professora da escola.

Fonte: elaboração da autora.

Em relação aos procedimentos, a produção de dados ocorreu por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com as professoras selecionadas, sem, contudo, descartar as escutas de relatos socializados nos encontros formativos ao longo de 2022 e 2023 e dos materiais produzidos no âmbito das práticas de sala de aula – escrita das crianças em diversos contextos, guiadas por propósitos comunicativos distintos. Esses insumos foram analisados mediante a categorização das temáticas (Minayo, 1994): prática pedagógica, concepção de Alfabetização na Educação Infantil e processos de formação continuada.

Assim, por meio dos procedimentos de coleta de dados já citados, as participantes da pesquisa organizaram sua narrativa nas entrevistas, ocasião na qual apontaram as descrições e reflexões em torno do processo formativo e da prática pedagógica no contexto da Alfabetização na Educação Infantil.

Suas histórias de formação e de prática pedagógica foram analisadas na perspectiva de identificar a situação discursiva, sua representação e intenção. Assim, a expressividade das professoras deu oportunidade de a pesquisadora observar até que ponto essas profissionais conseguiram ressignificar em sua prática pedagógica a concepção de Alfabetização – teoria e prática – advindas da imersão coletiva de docentes em espaços de formação continuada.

Nesse viés, os relatos das professoras sobre a tríade Alfabetização, Educação Infantil e Formação Continuada compuseram uma memória discursiva, a qual, segundo Bakhtin (2016) é repleta de enunciados que já foram do discurso de outras pessoas, em outras situações interacionais e agora são tomados pelo enunciador para formular seu próprio discurso. As professoras evidenciaram as marcas da formação continuada, da própria concepção, da ideologia e dos processos de compreensão, interpretação e síntese, elementos que o enunciador organiza para contar, do seu ponto de vista, uma situação.

Então, por meio dessas tessituras oral e escrita, advindas das narrativas das professoras, identificaram-se suas concepções sobre a Alfabetização, vigoradas pelo contexto político e sociocultural em que foram inseridas durante as discussões, estudos e reflexões sobre a própria prática pedagógica.

Nessa perspectiva, a análise e reflexão sobre as narrativas foram essenciais para cruzar com as referências teóricas sobre as categorias adotadas nessa pesquisa: Alfabetização, Educação Infantil e Formação Continuada, na perspectiva socio-histórica, dialética e humana em torno da linguagem (Rocha *et al.*, 2013). As narrativas profissionais das professoras participantes foram analisadas enquanto discurso, cujo enunciado se deu na ação sobre o outro, sobre as interações, sobre a polifonia das vozes. Nenhum discurso é desprovido dessa carga de pensamento ideológico e de coletividade. Para Maingueneau (2015):

[...] falar é uma ação sobre o outro, e não apenas uma representação do mundo. Nesse ponto, a linguística retoma a tradição retórica, que constantemente acentuou os poderes da fala. [...] toda enunciação constitui um ato (prometer, sugerir, afirmar, perguntar...) que visa modificar uma situação. (MAINGUENEAU, 2015, p. 24).

Nesse sentido, como pesquisadora, ao analisar o discurso contido nas narrativas das professoras, não pude desconsiderar que se tratava de uma sistematização individual, porém estruturada na coletividade. Outro ponto que mereceu destaque frente às narrativas foi o não perder de vista que a fala representou o percurso até aquele momento e que esse ato vai ser reconstruído muitas vezes ao longo da vida profissional dessas seis professoras. Tal compreensão flexível da pesquisadora é uma molécula necessária para que a investigação tenha alcances que deem conta daquilo a que se propõem diante da análise de um fenômeno neste tempo presente.

Em suma, o que se propôs como metodologia foi que, por meio dessa interatividade – própria da ação da fala sobre o outro e com o outro – das narrativas produzidas pelas entrevistas, nas quais cada uma das envolvidas controlou sua ação e coordenou seus enunciados, a

pesquisadora pudesse analisar como a formação continuada incidiu sobre os saberes, a postura e a prática das professoras.

Nessa perspectiva, a coleta de dados se deu mediante entrevista direta com cada professora, ora sozinha, ora em grupo, e o compartilhado trouxe não só a experiência desse grupo, mas também a indicação da documentação pedagógica que será entregue como dispositivo de formação, constituindo-se em um produto técnico-tecnológico, requisito para finalização do curso de Mestrado Profissional da Universidade Federal da Bahia.

O presente projeto de conclusão de curso foi submetido à Plataforma Brasil juntamente com a documentação solicitada por essa instituição, sendo aprovado pelo Comitê de Ética da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia, por meio do parecer consubstanciado de número 6.287.592, o que corresponde à liberação da pesquisa empírica na EMEI Kimimo Boa Vista, em Seabra/BA, de modo a atender aos princípios éticos da pesquisa que envolve seres humanos.

5 POR UM TRIZ DE DAR PASSOS ATRÁS: O OLHAR DA PESQUISADORA NO CONTEXTO DE TRABALHO

Das utopias

Se as coisas são inatingíveis... ora!
 Não é motivo para não querê-las...
 Que tristes os caminhos, se não fora
 A mágica presença das estrelas!
 (QUINTANA, 2007, p. 134).

Da coordenadora pedagógica e seus inícios a uma pesquisadora estudante do Mestrado Profissional da Universidade Federal da Bahia, foi assim que me vi iniciando o ano de 2022, após ser aprovada na seleção. Agora atuando no próprio contexto profissional, o olhar de investigadora me faz a todo tempo pensar, agir e observar com lentes de triangulação para compreender como um processo incide no outro: formação de professores / concepção de Alfabetização / práticas na Educação Infantil.

Nesse sentido, em 2022 e 2023, analisar como cada vértice pode se articular apontou para processos não lineares, diferentes de uma professora para outra, distinto também de uma criança para outra. Tudo isso sem perder de vista que é fundamental olhar como essa coordenadora pedagógica habita esse território da formação continuada e faz das utopias o desejo de alcançar o que pode parecer inatingível. Estamos a tratar de seres humanos: a coordenadora, as professoras e as crianças, e “o ato de pesquisar a experiência humana pressupõe uma relação entre os sujeitos envolvidos, o que transforma a própria pesquisa em um campo de possibilidades formativas” (Zen e D’Ávila, 2018, p. 124), sendo elementar entender como essas travessias ocorrem,

[...] quando se pensa na relação entre a formação dos professores e a aprendizagem dos alunos é preciso compreender que estamos tratando de três inteligências e três vontades: daquele que “forma”, daquele que “ensina” e daquele que “aprende”. Todos permeados por crenças, valores e disposições. Assumir que há uma relação direta e linear entre formação de professores e aprendizagem dos estudantes significa reacender a tradição empirista, que desconsidera toda a complexidade do ato de formar, de ensinar e de aprender. Acreditar que aquilo que se diz nos encontros formativos será automaticamente incorporado em sala de aula significa desconsiderar os professores como sujeitos intelectualmente ativos. A tríade formação, ensino e aprendizagem pressupõe um conjunto imensurável de variáveis porque “formadores”, “professores” e “alunos” não são máquinas que apenas reproduzem o que ouvem, mas são sujeitos que se formam e se trans-formam a partir de suas experiências. (ZEN; D’ÁVILA, 2018, p. 123).

Por considerar as vontades, desejos, tempo, condições, espaço e outros fatores que convergem para ressignificar o saber e o fazer, essa análise cuidadosa e imbuída de respeito pelos profissionais ocorreu diariamente ao acompanhar essa travessia do que pensavam as

professoras, percebido por meio das perguntas que faziam em 2021, ano do meu ingresso na escola, para este momento (2023). O lugar das dúvidas, seguido das reflexões, aponta para a maior experiência na tomada de decisões em torno dos planejamentos, a maturidade das narrativas sobre seus próprios dilemas ao instaurarem formas ressignificadas do fazer diariamente com as crianças e com os materiais que são produzidos para e na sala de aula, os quais recebo das mãos delas – atividades das crianças e seus próprios registros profissionais.

Ressignificar e retroalimentar a formação de professoras são processos de idas e vindas constantes. Diferente do ano de 2021, em 2022 a escola contava com um número maior de professores: partimos de 8 professoras para 13. Algumas que estavam desde o início foram para outra função ou saíram da escola. Essa rotatividade também é fator considerado demandante de uma retomada de muitas situações já vividas.

Nesse momento, a pesquisadora observava como as professoras mais antigas nesse processo formativo conseguiam apoiar as novas professoras, como também não poderia deixar de olhar como a coordenadora pedagógica na condição de pesquisadora administrava essa rotatividade como oportunidade de revisitar aspectos da formação – conteúdos, materiais, estratégias, reflexões – para seguir construindo aprendizagens significativas:

Aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender. Essa elaboração implica aproximar-se de tal objeto ou conteúdo com a finalidade de apreendê-lo; não se trata de uma aproximação vazia, a partir do nada, mas a partir das experiências, interesses e conhecimentos prévios que, presumivelmente, possam dar conta da novidade. (COLL *et al.*, 1996, p. 20).

Essa disposição de fala entre elas foi importante para compreender o que faziam com muita segurança e o que ainda causava desconforto, tomando como foco a Alfabetização na Educação Infantil. Porém, é subliminar explicitar que a maioria das professoras novas, que se juntaram a esse grupo que estava no processo de formação há mais tempo, pensava em práticas isoladas e acreditava na Alfabetização nessa etapa por meio do ensino e treino das letras, o que é bem compreensível, pois:

No decorrer dos séculos, a escola (como instituição) operou uma transmutação da escrita. Transformou-a de objeto social em objeto exclusivamente escolar, ocultando ao mesmo tempo suas funções extraescolares: precisamente aquelas que historicamente deram origem à criação das representações escritas da linguagem. É imperioso (porém nada fácil de conseguir) restabelecer, no nível das práticas escolares, uma verdade elementar: a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola, e não o inverso. (FERREIRO, 1999, p. 20).

Compreender isso foi desafiador para quem estava chegando, mas foi motivo de estar por um triz mesmo para as que estavam desde 2021. Todavia, como já dito anteriormente, foi mesmo por meio desses dilemas que nos lançamos para frente e que passamos a construir situações e reflexões novas que ajudaram mais e mais a fortalecer o trabalho com as crianças, com consciência de que estas têm um forte interesse em saber e viver mais e mais experiências relacionadas à escrita.

Ressalta-se que a Alfabetização aqui pautada não está relacionada à aquisição de uma técnica de transcrição de letras a partir, muitas vezes, do som que elas possuem isoladamente, mas trata-se da “compreensão do modo de representação da linguagem que corresponde a um sistema alfabético de escrita, seus usos sociais e a construção e compreensão de textos coerentes e coesos” (Ferreiro, 1999, p. 25).

Nesse viés os diálogos ocorrem à luz de algumas estudiosas desse assunto, como a pesquisadora Emília Ferreiro, e também de estudos didáticos de autoras como Giovana Zen (2014; 2018; 2020), Cláudia Molinari (2008; 2019), Telma Weisz (2009), dentre outras e outros.

Em 2022, com a reabertura das escolas, os encontros presenciais com as professoras deram lugar a uma melhor qualidade de estudos, diálogos, reflexões em torno dos materiais e melhor elaboração dos planejamentos. O respeito e a confiança oportunizaram a permissão dada pelo grupo para que a pesquisadora pudesse acompanhar suas salas de aula e intervir em algumas situações propostas, como forma de ter melhores dados e situações para reflexão durante a formação continuada. De lá para cá, cada vez mais esse grupo quer comentar sobre as produções das crianças, sobre suas intervenções, citando trechos de textos lidos para justificar as decisões que tomam, sem nem mesmo esperar o dia do nosso encontro, mais do que isso, passando a fazer registros em seu caderno quase que diariamente.

Durante um dos momentos de escuta dessas professoras, Elizete, professora com quase duas décadas de atuação na Educação Infantil, narrou esse processo de travessia se comparando e contrapondo com os últimos dois anos, admirando as próprias conquistas e ressaltando os desafios:

No início para mim foi difícil [...] minha prática era mais em volta de alfabetizar mesmo, ou seja, escolarizar as crianças. Me preocupava muito com a questão de a criança sair daqui lendo e escrevendo convencionalmente. Hoje eu sei que não é isso. Eu sei que as crianças precisam estar em contato com práticas sociais de leitura e escrita [...]. Eu acho que a gente ficava focando muito nesta questão de a criança aprender o nome, ficava ali batendo naquela tecla o tempo todo, e de saber letras e aprender até ler algumas frases, até mesmo pela cobrança das famílias. Nesse percurso todo a gente sabia do avanço das crianças, mas para os pais se as crianças não aprendessem a fazer o nome, saber as letras, para eles não estavam aprendendo nada

na escola, só estavam vindo brincar [...]. Foi um desafio, e continua sendo, soltar um texto na mão das crianças, ler ali várias vezes, mostrar para eles a partir dos comportamentos que os bons leitores usam: voltar no texto, buscar determinada informação, pintar ou circular aquela informação. A gente lê algumas vezes e se a criança não consegue localizar uma informação, o coleguinha vai lá e mostra, também é uma aprendizagem. Muitas vezes eu percebo que a criança não aprende “de primeira” com a professora, mas a coleguinha do lado consegue ajudar. É bacana ver isso, é gratificante. (Professora Elizete Barboza, 2023)

A professora usou a expressão “alfabetizar mesmo” para dizer de uma abordagem focada no ensino das letras, da memorização. Depois refletiu e seguiu retomando que isso não é bem alfabetizar, é uma prática escolarizada. Essa reflexão dela traz à baila considerações importantes sobre o papel social e socializador da escola e sobre a interrogação em torno de para que mesmo serve numa sociedade uma escola que escolariza. Em meio a tantas concepções que se vêm implantando na escola, importa pensar que:

As teorias que necessitamos devem integrar como elemento estruturador a dimensão social do ensino à qual aludimos, no duplo sentido de que a educação escolar é um projeto social que se corporifica e se desenvolve em uma instituição também social. (COLL *et al.*, 1996, p. 13).

Nesse sentido é compreensível o desafio das professoras na travessia em busca da qualificação de suas práticas, considerando que essa escola é parte de uma sociedade e que a escrita é elemento de comunicação que precisa fazer parte das necessidades dessa, mas que a história da educação elevou às práticas escolarizadas da Alfabetização das quais todas nós fizemos parte. Por tudo isso, é forte a fala das professoras do quão desafiador foi e continua sendo:

[...] essa coisa não sai do corpo da gente assim não. Agora sabemos que as crianças escrevem mesmo sem saber escrever e leem mesmo sem ler convencionalmente. (Professora Leia Brandão, 2023)

Fico pensando: como antes eu achava que colocar as crianças para fazerem uma cópia sem sentido algum iria alfabetizá-las? Um dos desafios dessa prática é desapegar de tudo que fazia há um tempo, mas que também não é tão difícil. Sempre que surge alguma dúvida, paro e penso: “para que as crianças irão fazer isso?”. Se tem um motivo real, tudo fica mais claro para as crianças e elas irão se esforçar e pensar como escrever para informar o que desejam e mergulharão na cultura do escrito. (Professora Zuleica Mara, 2023)

Dentro dos desafios, a professora Maria José ratificou a fala das colegas e explicou como veio resignificando sua prática pedagógica e para isso citou a brincadeira de faz de conta quando as crianças partiram para uma viagem e tiveram que se organizar nessa brincadeira lançando mão da estrutura física do ônibus, das placas das estações, das passagens, dos ambulantes que entram para vender doces durante a viagem:

Antes a gente vinha com o prato pronto para as crianças para alfabetizar, a gente ia atrás das músicas, das canções, das parlendas. E hoje já é diferente, a gente já deu um avanço, as crianças que vão trazendo pra gente. Vamos fazendo com elas. No ônibus, mapeamos as crianças, para qual cidade elas iam, elas mesmas faziam o ônibus e vendiam as passagens, sabiam as estações onde o ônibus ia, o valor da passagem [...] (Professora Maria José, 2023).

Os desafios são grandes porque a compreensão em torno da concepção necessita ir além do professor e para fora da sala de aula. O entendimento do que se faz e das condições necessárias precisa envolver um coletivo de pessoas que caminham nessa mesma estrada: diretora escolar e vice-diretora e todo o pessoal da escola, de forma que compreendam, por exemplo, que durante um intercâmbio de leitura na sala de aula é preciso manter o silêncio na escola, que durante a trajetória do ônibus de uma estação até outra pode ser que algo seja derramado e gere sujeira no chão, que para garantir uma sala de aula alfabetizadora vamos precisar de muitos recursos materiais para produção de textos.

Assim, o estudo não pode parar e a formação se torna mais complexa a cada entrega das professoras. Isso tudo convoca a partilha de estudos em torno da perspectiva construtivista psicogenética, dos espaços de estudo que a universidade me proporciona e dos registros produzidos para a pesquisa. Nessa troca, todas aprendem, todas ressignificam seu fazer. Zen e D'Avila (2018), ao definirem o objetivo de um projeto de pesquisa, trazem uma reflexão que também vou utilizar para dizer como conceitualizo o processo de formação experienciado com as professoras da Escola Kimimo:

O principal objetivo do referido projeto é aprofundar a discussão em torno da formação continuada, compreendida como um processo experiencial, vinculando de modo mais efetivo as práticas formativas aos problemas vivenciados em sala de aula. Desse modo, assume como desafio investigar a experiência humana sem transformá-la numa interpretação reduzida a um quantitativo de saberes acumulados e estruturados. (ZEN; D'ÁVILA, 2018, p. 123).

A partir desse processo experiencial, compreendo que a teoria estudada não é prática ressignificada. Isso custa um tempo, idas e vidas, convergências e divergências, passos atrás. Assim, em um dos encontros realizados, apresentei imagens que coletei e que recebi das professoras. A intenção era percebermos como nossa sala começou o ano (sem muitas coisas nas paredes) e como estavam depois de um trimestre de aula. Não era só isso, naquele momento precisávamos entender o porquê de naquela sala haver aqueles materiais expostos e com que finalidade. Várias professoras se apressaram para dizer: mudou muito, não são só desenhos, não tem mais bichinhos de emborrachado. Ao invés disso, o que tem: as produções escritas das crianças, lista dos nomes dos títulos dos livros da biblioteca de classe, cartazes sobre as descobertas em torno de um tema que estavam estudando.

Essa leitura das imagens da sala de aula, aliada a estudos sobre a importância do ambiente alfabetizador, foi se tornando frequente durante as formações. Num dado momento formativo, durante um período de chuvas frequentes na cidade, a professora Zuleica Mara disse: “Eu perdi tudo! Perdi coisas importantes em minha sala. Todos os cartazes das produções das crianças derreteram durante a chuva”. Possivelmente, num passado bem próximo, a moça da secretaria e a professora se juntariam para “enfeitar” a sala novamente. Porém, o que havia molhado não podia ser recuperado porque representava a trajetória das crianças, material utilizado inclusive para resolver problemas durante as produções escritas, porque se constituíam em fontes confiáveis para consulta. Além disso, cabe ressaltar que as crianças sabiam dizer sobre o que e como foi produzido cada material.

Nesse cenário tive a oportunidade de observar, na condição de pesquisadora, a mudança na minha própria postura e atuação, assim como na das professoras: a evolução nas perguntas que fazem e se fazem, a pré-disposição para estudar, a confiança para entregar materiais ou para permitir um trabalho conjunto na sala de aula – professora e coordenadora pedagógica –, a tranquilidade em receber uma devolutiva profissional por escrito ou numa conversa... tudo vai apontando para um progresso na ação formativa.

Analisar o percurso de aprendizagem do outro é uma tarefa difícil porque nem tudo está explícito: o desenvolvimento dessa aprendizagem é mais subjetivo que concreto. A professora Inês Oliveira, ao escrever o prefácio do livro “Pesquisar a Experiência” (Macedo, 2015. p. 11), afirma: “mergulhar nos cotidianos daqueles que as vivenciam e na implicação do pesquisador com seu ‘universo pesquisado’, tornando-se parceiro – e não observador – daqueles com quem dialoga é, sem nenhuma dúvida, uma ação de pesquisa no/do cotidiano [...]”. Ainda no diálogo com o citado livro, entende-se essa ação de pesquisar a experiência como ação complexa e que convoca o pesquisador a indagar sobre a realidade como ela é e não como deveria ou poderia ser, e, nessa perspectiva, reconhecer cada narrativa como uma experiência única e rica de fazeres pedagógicos (Macedo, 2015).

Dessa forma, tomada pelo olhar da pesquisadora que enxerga o cotidiano e se implica com este, vou me constituindo como estudante / pesquisadora / coordenadora pedagógica e vou tomando consciência de que não tenho resposta para tudo. Por isso, muitas foram as vezes em que falei para as professoras: “Sabe aquilo (algo em que tomamos decisões em torno do ensino) que achei que poderíamos fazer? Agora estou repensando. Ajudem-me a entender, para saber se seguimos ou se damos um passo atrás”. Esse passo retrocedido não é uma fragilidade, é um convite à imersão nos estudos e às sucessivas idas e vindas nesse processo, para dar passos à frente mais seguros.

5.1 O “NÓS” EM CADA PASSO À FRENTE FEITO NA CAMINHADA

Mesmo com todas as dificuldades desse percurso de dois anos, foi o “nós”, de estarmos juntas, que deu consistência para seguir em frente. Sobre esse fazer juntas, observo que as professoras sabiam que estavam experienciando uma formação diferente das anteriores e isso lhes conferiu mais autonomia profissional, como pode ser observado no relato da professora Isa Cristina:

Antes eu imaginava que na Educação Infantil precisava entregar tudo pronto... O maior desafio foi estar trabalhando a leitura e a escrita com crianças de 4 e 5 anos. Por exemplo, desenvolver comportamentos leitores, imaginava que eles não conseguiriam fazer isso. Por exemplo, eles já fazem e trazem muito no momento de roda de leitura e de leitura com intercâmbio... Eu tenho mais facilidade, as minhas intervenções são mais precisas, ajudam mais a criança na escrita. Já na leitura eu não tenho tanta facilidade de fazer uma intervenção que ajude a criança a ler. Mesmo assim as crianças conseguem ler e escrever com 4 e 5 anos... Antes eu fazia os cantinhos, hoje tudo é feito por eles. Eles escrevem do jeito deles, com minhas intervenções [...]. (Professora Isa Cristina, 2023).

Cada professora conceitualiza sua forma de entender o que já sabe, contrapondo presente e passado, identificando impactos na sua atuação e outras tantas nuances que se explicitam no dia a dia desse processo. Isa Cristina esclarece que:

Para mim, alfabetizar é isso, é dar oportunidade de crianças de 4 e 5 anos lerem e escreverem. Isso é possível? Sim, desde que a gente faça um trabalho de intervenção. Trabalho coisas bacanas que gostaria que fossem para outras escolas de Educação Infantil, que é a oportunidade de as crianças estarem escrevendo, tudo. As crianças precisam escrever, não é a professora escrever. Nos cantinhos, agenda de leitura, elas mesmas escrevem na ficha... Outra coisa importante é saberem qual é o propósito de estarem escrevendo. Eu sempre faço essa roda de conversa e digo para que estão escrevendo. Por exemplo, estão escrevendo o nome deles para a Sessão Simultânea de Leitura. Quando estão no cantinho do posto, digo que precisam identificar, porque as pessoas vão chegar lá e não vão saber onde fica o laboratório ou o consultório [...]. (Professora Isa Cristina, 2023).

A partir dos relatos de Isa Cristina é possível afirmar que também as professoras aprenderam por sucessivas aproximações e que são mobilizadas pelo desejo e pelo empenho de cada uma. Dessa forma, é possível que, após estes três anos de formação, cada professora esteja em um lugar diferente uma da outra no que se refere ao saber e ao fazer frente à Alfabetização ancorada na perspectiva construtivista psicogenética. Por esse motivo, muitas indagações me ocorrem, mas principalmente aquelas voltadas para a compreensão sobre até que ponto as ações formativas conseguem qualificar as práticas dessas docentes.

Essa necessidade de entender o impacto das nossas imersões na teoria, e como isso retroalimenta as práticas pedagógicas das professoras, articula-se ao conhecimento da realidade no âmbito da escola e da rede municipal de ensino, no qual processos de descontinuidade de professoras e de formação podem ocorrer. Nesse cenário, “nós”, professoras e coordenadora, mesmo em meio aos desafios de estarmos todas aprendendo, por vezes nos vimos por um triz de dar passos atrás nesse trabalho com e a partir das práticas sociais de leitura e escrita. Assim, seguimos considerando que a transformação das práticas pedagógicas só ocorre à medida que aprofundamos os estudos e a reflexão em torno dos nossos saberes e das práticas.

Em meio a esse fluxo de formar, acompanhar, ouvir as professoras e as crianças, alguns materiais foram selecionados para ampliar a reflexão sobre esse percurso. Abaixo transcrevo um áudio da professora Isa Cristina relatando o que ocorreu em sua sala e pedindo ajuda para compreender melhor o que se passava:

[...] levei uma caixa com uma tarja escrita “CUIDADO FRÁGIL”. Deixei a caixa em lugar estratégico para que as crianças vissem e ficassem curiosas. As crianças analisaram essa caixa e uma delas passou o dedo sobre a palavra numa posição de quem está lendo e disse: CAIXA. Eu perguntei a ela: aqui está escrito CAIXA? Ela disse, sim. Perguntei se CAIXA começava como estava ali e se tinha todas aquelas letras (me referindo às letras de CUIDADO). Ela leu novamente: CAIXA. Ela e os colegas concordaram que ali estava bom para ler CAIXA [...]. (Professora Isa Cristina, 2023).

Depois do relato sobre a situação ocorrida, a professora Isa seguiu:

[...] se as crianças ali fossem convidadas a escrever “CUIDADO FRÁGIL”, elas escreveriam com muitas letras pertinentes a essa escrita, pois sabem bastante sobre que quantidade de letras usar e pensam em letras que ficam bem para dizer CUIDADO FRÁGIL. Mas ler parece que não está tão claro. Por que será que elas avançaram mais na escrita que na leitura? (Professora Isa Cristina, 2023)

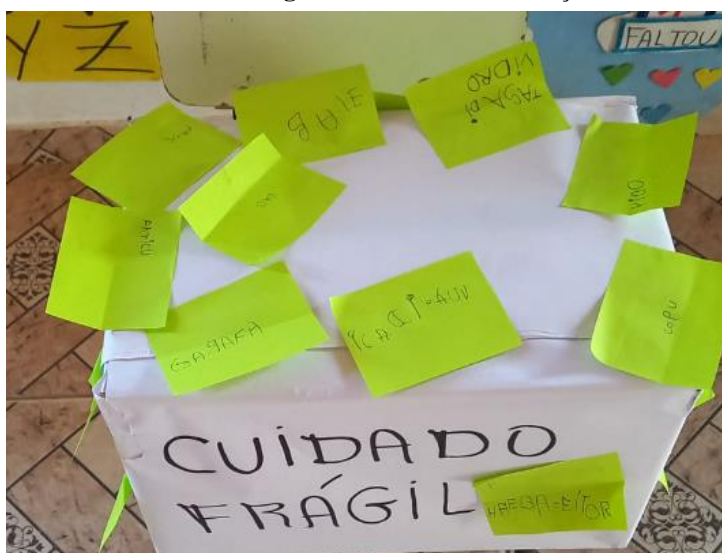
Dúvidas dessa ordem de complexidade eram apresentadas nos espaços de formação constantemente. Esse conflito da professora passa a ser nosso durante a formação continuada. Por que ela estava pensando isso? O que sabe e faz uma professora para chegar a essa conclusão? São momentos como esse que nos lançam na busca, na pesquisa, afinal, eu não sei todas as coisas e, por isso mesmo, constantemente convoco a busca de referências também por parte delas, peço que analisem se em determinado livro podemos saber mais sobre o que Isa está nos provocando. Muitas delas pararam pela primeira vez para pensar que isso ocorre na sala delas também.

Todavia, uma coisa fica explícita: se as dúvidas das professoras durante esse período em que estamos juntas fossem postas numa mesa para comparar como era a natureza destas antes

e como está atualmente, isso revelaria muito do processo de aprendizagem que todas nós vivemos durante esse período. Por exemplo, poderíamos comparar a citada pergunta dessa professora com perguntas que em algum momento em 2021 estavam presentes, como: “É certo expor um cartaz com as vogais?” ou “Pode pedir para escrever todo dia o seu próprio nome?”, ou ainda: “Eu posso dizer para as crianças as letras das palavras quando eles não souberem?”. Essas perguntas foram se tornando parâmetro para a formação e acompanhamento das aprendizagens das professoras.

Conforme visto, as reflexões das professoras apontam para a compreensão que passaram a ter acerca de como as crianças pensam sobre a escrita, e com esse entendimento puderam qualificar as intervenções para cada vez mais ajudá-las a pensar sobre o que e para que estão lendo e escrevendo. Quando a professora pediu que escrevessem o que elas achavam que poderia ter dentro de uma caixa cuja etiqueta era “CUIDADO FRÁGIL”, o que estava em jogo era poder levantar especulações curiosas sobre um objeto, assim como os adultos leitores e escritores fazem quando estão diante da mesma possibilidade. E, para confrontar as opiniões, a professora pediu que fizessem o registro. Nesse momento não estava em jogo a escrita ortográfica, mas sim o direito que elas têm de usar a linguagem escrita para participar das situações cotidianas.

Figura 1 – Escrita das crianças na caixa – “CUIDADO FRÁGIL”



Algumas escritas:

TASA DI VIDRO – taça de vidro

COPU – copo

GARAFA – garrafa

PATICU – pratinho

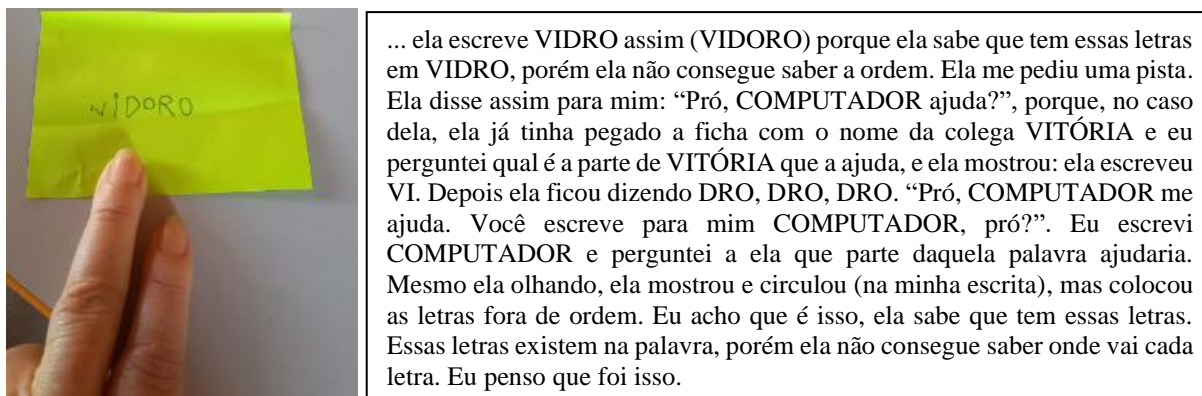
VIDORO – vidro

Fonte: elaboração da autora.

No encontro semanal de planejamento após essa narrativa da professora, coloquei um texto para reflexão: *A desestabilização das escritas silábicas: alternância e desordem com pertinência* (Ferreiro, 2013. p. 63-76), uma vez que muitas crianças já pensavam em quantas

letras usar e quais, e estavam em conflito para resolver onde algumas letras deveriam estar na palavra. Após essa situação envolvendo a escrita de palavras para descobrir o que havia na caixa, a professora enviou por WhatsApp uma imagem, e depois um áudio, para perguntar se essa escrita continha uma desordem com pertinência, conforme transcrição do áudio:

Figura 2 – Escrita de uma criança para a palavra VIDRO



Fonte: elaboração da autora.

Muito interessante essa inquietação dela, porque sempre me lançava para mais reflexões, e eu passei a compartilhar essas angústias com as demais para refletirmos juntas. Nesse caso, fomos atrás de fontes que nos ajudassem a resolver essa dúvida de Isa, quanto a entender se a escrita “VIDORO” era um exemplo da desordem com pertinência. Para Ferreiro (2013. p. 65), tal desordem está relacionada com o momento em que na escrita “todas as letras da palavra estão ali, mas em desordem”. Seria um bom entendimento. Mas não era só isso que essa escrita representava.

Fui em busca de outras referências e deixei na mão delas também essa preocupação da colega. Foi nos registros da pesquisa de Ferreiro (2013) que encontramos uma discussão sobre as estruturas das sílabas CCV (consoante seguida de outra consoante e depois uma vogal) em contraste com a maior parte das estruturas silábicas que existem em palavras da nossa língua formada por CV (consoante seguida de vogal). Assim, essa inserção de uma letra “O” em VIDORO representa um avanço na análise da linguagem e um desafio mais complexo para essa criança, que em algum momento da aquisição da linguagem escrita usava uma letra para cada sílaba e passou a escrever duas letras para cada sílaba, e agora busca entender que tem sílabas também formadas por três letras, todavia tenta, a todo custo, manter a estrutura mais convencional da nossa língua, que é formada pela estrutura CV.

São várias situações relatadas e enviadas pelas professoras a cada vez que nos encontramos no espaço de formação, como, por exemplo, o material de Maria Liz, criança de 5 anos de idade. Em 2022, próximo ao período das eleições presidenciais no segundo semestre, as crianças começaram a levar diversos santinhos de candidatos para a escola e estavam animadas por revelar em qual candidato “votariam”.

Vendo esse interesse das crianças como uma ótima oportunidade, a professora conversou com elas sobre política partidária e depois de alguns dias indo e voltando em leituras e conversas sobre o assunto, lançou a proposta: “O que vocês fariam se fossem presidentes do Brasil?... Pensem bem, porque cada um vai escrever só uma coisa, aquela que for mais importante e a primeira que fariam se fossem eleitos como presidente”. Em dado momento, a professora fez uma filmagem bem curta do momento em que Maria Liz (ML, 5 anos de idade) escreve. Para potencializar a reflexão com todo o grupo de professoras, procedi à transcrição do vídeo no formato de um protocolo para análise:

Quadro 3 – Transcrição de recorte da aula com falas da criança ML e da professora

ML: O U é esse aqui?

E acrescenta o U em: EU IA DXAU PU. Após acrescentar, volta e lê desde o início, apontando com o dedo:

ML: EU IA DEIXAR O PREÇO.

Segue falando a próxima palavra que será escrita:

ML: MAIS... Ô, pró...

A professora interrompe Maria Liz antes que ela comece a escrever a palavra MAIS e pergunta:

Profa: E essas letras aqui (com o dedo em cima de “PU”)? Já servem para escrever PREÇO?

ML: Peraí...

A criança volta desde o início e lê tudo novamente apontando com o dedo:

ML: EU IA DEIXAR O PREÇO.

Volta em PU e marca o dedo em cima do P:

ML: PRE (com o dedo no P), PRE (repetindo). SU (com o dedo no U), SU, SU, SU, SU (repetindo várias vezes). SUCO, SUCO ajuda. SUCO, SUCO ajuda, pró!

Profa: Vou escrever SUCO para você.

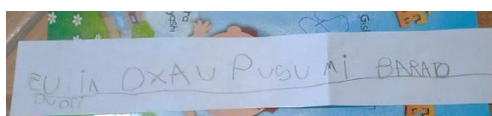
A professora escreve SUCO no quadro. A criança volta na leitura desde o início:

ML: EU IA DEIXAR O PRE... SU. É junto!

E acrescenta o SU: EU IA DXAU PUSU.

ML: Peraí, agora vou ler (lê novamente): EU IA DEIXAR O PREÇO MAIS... (e fala:) BA, BÁRBARA ajuda. Tipo BÁRBARA, Bárbara é minha mãe.

Após outras falas entre Maria Liz e a professora a escrita fica:



EU IA DEIXAR O PREÇO MAIS BARATO DO DOCE

Fonte: elaboração da autora.

Registros como esse só são possíveis porque algumas professoras já conseguiam gravar pequenos vídeos ou escreviam momentos e falas importantes do dia a dia em seus cadernos. Esse movimento de escrita delas sobre a prática foi necessário para pensarmos em intervenções que suscitasse a oportunidade de apoiar as crianças a pensarem como fica melhor para escrever determinado texto que será publicado em algum lugar. Passaram a ser muito mais frequentes esses pequenos registros em vídeos ou escritos pelas professoras, com os quais, coletiva ou individualmente, analisávamos, por esse fazer profissional, as aprendizagens das crianças e regulávamos as decisões que precisávamos tomar para seguir organizando as boas intervenções didáticas e condições para realizá-las.

Enquanto pesquisadora, na necessidade de triangular formação continuada, aprendizagem das professoras e aprendizagem das crianças, era comum que sempre voltasse a pensar: possivelmente, Maria Liz, se submetida ao treinamento das vogais, e depois das sílabas, das palavras, como ocorre em muitos casos quando há um entendimento mecânico e cumulativo sobre como ocorre a Alfabetização, saberia fazer um belo traçado de letras e reconheceria todo o alfabeto – quem sabe poderia estar arriscando juntar algumas sílabas e ler –, no entanto isso Maria Liz não sabe.

O que já sabe Maria Liz então? Essa criança, como tantas outras, sabe que pode utilizar a linguagem escrita para registrar tudo o que quiser, lançando mão de suas hipóteses e contando com uma sala de aula que lhe dá condições de escrever, porque tem muitas fontes confiáveis nos cartazes construídos junto com a professora, nos diversos livros literários e nas enciclopédias da biblioteca de classe.

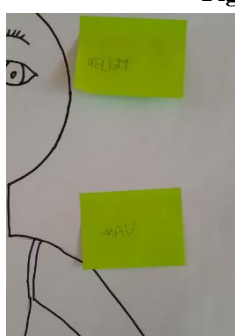
Outra observação possível desse registro é perceber a importância da professora, que não diz a Maria Liz as letras das palavras e que não dita para ela insistentemente as sílabas dessa palavra. Ela só pergunta: “Aqui já está bom para dizer PREÇO (apontando para a escrita de preço em PU)?”. Com isso, Maria Liz voltou, refletiu e, devido à pergunta da professora, ficou desconfiada de que podia ter uma forma melhor para dizer PREÇO. Quem sabe PREÇO tivesse mais de uma letra por parte! Ela resolveu isso a partir daquilo que a professora veio fazendo com toda a turma por muito tempo: Maria Liz pediu condições à professora por meio de palavra que tivesse partes que pudessem ajudar a escrever PREÇO, porque agora pensou que podia ser que ficasse melhor essa escrita com mais letras.

A solicitação de Maria Liz, ao pedir à professora que escrevesse determinada palavra que a ajudasse a resolver um conflito em torno da escrita, poderia também ser resolvida com a orientação da professora para que a criança buscasse nos títulos dos livros se algum poderia

apoiá-la na escrita, ou no cartaz dos aniversariantes do mês, ou na lista dos nomes das crianças, ou nos registros do Mural das Preferências.

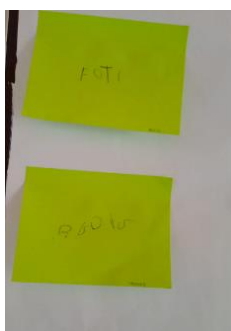
Mais tarde, num outro momento, a professora do grupo de crianças de 4 anos, após também ter recolhido informações do que cada criança faria se governasse o Brasil, retomou a sequência, lembrou o que já tinham feito e disse: “Vamos criar um perfil para nosso candidato. Vou desenhar aqui nesse papel grande uma pessoa e vocês vão escrever aí nos post-its quais características físicas e psicológicas deve ter um presidente ou uma presidente para fazer um bom trabalho em nosso país”. As crianças escreveram traçando aquilo que lhes parecia importante ter um representante do povo:

Figuras 3, 4 e 5 – Produção das crianças para o perfil de um bom candidato



INTELIGENTE
HUMANO

Figura 3



FORTE
GRANDE

Figura 4



TURMA DO GRUPO 4

Figura 5

Fonte: elaboração da autora.

Essas crianças fizeram campanha, organizaram cédula de votação, a documentação necessária para que cada eleitor votasse, os cards de propaganda e as placas para a comemoração. Todas essas situações que ocorrem na rotina das crianças de forma criativa, contínua, simultânea e com as devidas progressões, vão me deixando cada vez mais mergulhada na análise do passo seguinte enquanto coordenadora pedagógica. Situações como essas convocaram espaços de formação de professoras ainda mais complexos, que dessem condições de apoiá-las a refletirem sobre as produções das crianças e avancarem nas intervenções que realizavam.

Diante dessa reflexão, evidencia-se que é na análise em torno de como as professoras se mostraram abertas a estudar, a refletir, a disponibilizar seus materiais e a dialogar sobre seu fazer, que eu me fortaleci na busca contínua por materiais que nos permitissem enveredar exaustivamente na compreensão em torno da Alfabetização. Foi nesses espaços do fazer que

cada vez mais nos conscientizávamos dos direitos que as crianças têm de lidar com a escrita e a leitura e de serem respeitadas como seres inteligentes, criativos, conhecedores do potencial que a linguagem tem frente à comunicação humana. Inevitavelmente, ainda hoje, apesar de todas as discussões sobre Alfabetização, ainda se atribui às próprias crianças e às famílias a responsabilidade pelo analfabetismo. Sair desse lugar de atribuir ao outro a responsabilidade é difícil, como também é desafiador mudar posturas, qualificar a prática, entender as miudezas desse processo, conforme sinalizou a professora Queila:

A gente vinha daquela metodologia tradicional, ensinando as famílias de cada consoante, formando as famílias, e quando eu cheguei aqui era algo completamente diferente de tudo o que já tinha visto. Ouvi que as crianças escrevem do jeito delas... Ouvi das colegas e nos encontros de formação na própria escola. Até aí estava tudo bem, deixava as crianças escreverem, podiam ser “graminhas”... mas depois foi ficando mais desafiador. Sentar com o aluno e dar possibilidades para que ele escreva indo para o convencional, me perguntava: “como vou fazer isso?”; sentar com cada um aqui para fazer esse processo... um desafio! Depois a gente vai pesquisando, estudando, as crianças vão fazendo agrupamentos e os alunos vão se ajudando. No final do ano letivo me surpreendi com crianças que as escritas usavam letras, quase todas, para escrever a palavra. Diferente de quando eu cheguei, que eram riscos, rabiscos, graminhas... Agora eu mesma cobro nos planejamentos para que a gente veja as situações de leitura e escrita dos meninos. (Professora Queila Maiana, 2023).

Diversos foram os depoimentos das professoras que evidenciaram a necessidade de manter as situações que envolvem a brincadeira na rotina, ou seja, garantir espaço e organização para tal. Longe de pensar que “brincando se aprende”, as professoras vão introduzindo elementos nas brincadeiras que ampliam as possibilidades do próprio ato do faz de conta. Por exemplo, as crianças da professora Isa, durante a brincadeira no salão de beleza, produziram a tabela de preços e, em outra turma, as crianças elaboraram a ficha para vender “fiado” as mercadorias do mercado, porque “alguém” já não tinha mais dinheiro e precisava seguir fazendo suas compras. Essas situações são de fato reais, porque se constituem como práticas sociais de leitura e escrita do seu próprio contexto social.

Um aspecto interessante destacado pelas professoras é que “é incrível como na brincadeira elas não me solicitam para ajudar a escrever, mas escrevem!”. Juntas tomam as próprias decisões de quem escreve e dividem a responsabilidade dessa ação entre todas que estão no espaço do mercado (Figura 6), do salão de beleza (Figura 7), no atendimento como um médico prescrevendo um remédio (Figura 8) ou na recepção do posto médico esperando o atendimento (Figura 9):

Figuras 6, 7, 8 e 9 – Espaços do brincar de mercadinho, salão de beleza e posto médico

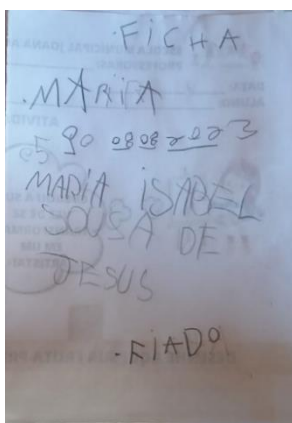


Figura 6

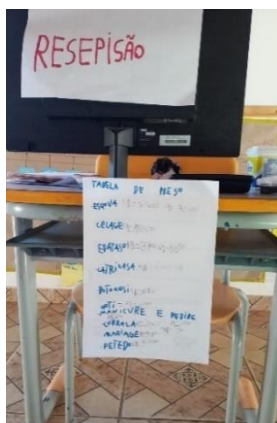


Figura 7

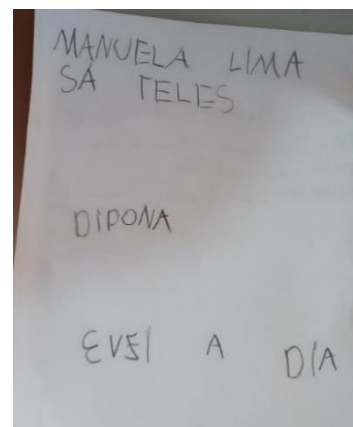


Figura 8

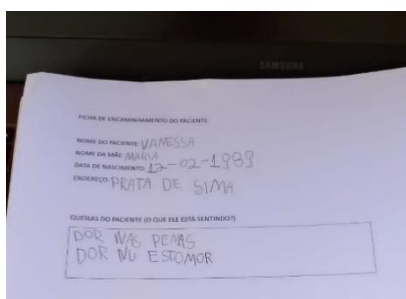


Figura 9

Fonte: elaboração da autora.

Essas oportunidades, aliadas a outras que vão ocorrendo diariamente, de forma simultânea e contínua, vão tomando o lugar na concepção e na prática das professoras (cada uma a seu tempo) daquelas ações que realizavam sem a devida reflexão: recitar alfabeto, aprender as letras na ordem, aprender números até 30, avançar de sílabas “simples” (ba, be, bi...) para as sílabas complexas (dra, blu, nha...). Cada vez mais compreendiam e se permitiam pesquisar a própria sala, a própria prática e seu próprio saber enquanto profissionais.

Trabalhar no viés das oportunidades que as crianças têm de escrever na escola a partir das práticas sociais em que a leitura e a escrita são importantes fora desse espaço físico é trabalho complexo para o professor, custa tempo, pesquisa e muita organização. Por isso dar passos atrás pode parecer um campo mais confortável. Isso fica evidente quando tomo do trabalho de uma turma de 5 anos, durante um acompanhamento, e recolho vídeos, imagens e observações que, sistematizados, se transformam em um potente insumo para os encontros de formação, com o intuito de compreender cada vez mais e melhor as concepções que ancoram as práticas pedagógicas.

Aportar a formação com imagens, vídeos e protocolos se configura como condição imprescindível para o trabalho em torno da pesquisa e também uma tarefa profissional de um

coordenador pedagógico: ter a sala de aula é ter os professores e poder retroalimentar os processos formativos. Formar não é palestrar, não é expor um leque de conhecimentos. Formar-se pressupõe refletir em torno das idas e vindas, da imersão no contexto, no entendimento da plataforma que é o intelecto para acolher um novo conhecimento.

Nesse acompanhamento realizado e num recorte bem pequeno de toda a riqueza que é a sala de aula, foco numa situação que julguei bastante interessante e, com ela, volto na triangulação estabelecida como categorias para esta pesquisa: Formação Continuada, Alfabetização e Educação Infantil (sem necessariamente ter uma ordem de importância hierárquica em torno desses pontos). A situação ocorre conforme descrita a seguir:

Quadro 4 – Transcrição de recorte com falas das crianças e da professora

No âmbito das conversas e estudos sobre o aniversário de emancipação política do município de Seabra, comemorado no dia 14 de maio de 2023, as crianças conheceram várias manifestações culturais, a história de criação da cidade e seguiram pensando que ainda faltavam muitas coisas para que sua localidade ou a cidade ficasse boa para elas se divertirem. Por isso, escreveram sugestões de melhorias que poderiam ser feitas em alguns locais, a fim de divulgar essas opiniões nos grupos de WhatsApp dos pais e, quem sabe, chegarem até o prefeito.

Na turma do grupo de crianças de 5 anos, a professora percebeu que Alice e Kethelyn tinham o mesmo desejo: elas queriam que no povoado onde moram (distante da cidade 8 quilômetros) o prefeito construísse uma PRACINHA.

Profa: Vocês duas se juntaram para escrever separadamente a mesma palavra. Qual foi a palavra?

Alice: PRACINHA.

Profa: PRACINHA, mas Alice escreveu desse jeito e Kethelyn desse jeito. Só existe uma forma de escrever PRACINHA. Qual dessas duas escritas está melhor para ler PRACINHA?

As duas crianças apontam a escrita de Alice. A professora pede a Alice:

Profa: Leia aí para a gente ver.

Alice lê passando o dedo em cada letra para se referir a cada parte da palavra:

Alice: PRA (com o dedo no P), CI (com o dedo em IA), NHA (com o dedo em RA).

Profa: E aí (se voltando para Kethelyn), você também acha que aquela está melhor para ler PRACINHA?

Kethelyn acena a cabeça afirmativamente.

Profa: Por quê?

Kethelyn vai justificando apontando cada parte com seu dedo:

Kethelyn: Porque ela termina... (volta e fala:) Porque ela começa com P e termina com A (aponta a primeira e a última letras da escrita).

A professora aponta para a escrita de Kethelyn e pergunta:

Profa: E a sua, a sua começa como? A sua começa diferente?

Kethelyn aponta com o dedo e fala:

Kethelyn: A minha começa com P e termina com A.

Profa: Então, e aí?

Alice aponta na escrita de Kethelyn:

Alice: Mas tem um A aqui que você... que você, Kethelyn, você fez um P na frente para poder não mostrar. Você achou que tava era errado: PIAR RCA (sinalizando a escrita de Kethelyn).

Profa: Certo, então essa aqui (referindo-se à escrita de Alice) está melhor para escrever PRACINHA?

Kethelyn aponta para a escrita de Alice e fala:

Kethelyn: Tinha era que tirar esse A (apontando a última letra de PIA RA).

Profa: Tinha que tirar esse A?

Alice aponta para a escrita de Kethelyn e diz:

Alice: Mas não ia ficar igual!

Kethelyn: Não, porque... mas no lugar do C você colocou um A (agora Kethelyn compara as duas escritas e chama a atenção de que na de Alice não tem a letra C).

Alice fica pensando, comparando uma e outra escrita.

Alice: Hum, hum (expressando discordância do que trazia a colega).

Kethelyn insiste e aponta com o dedinho nas duas escritas e diz:

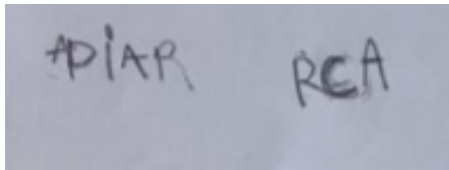
Kethelyn: Olha, coloquei o C (apontando para sua escrita) e você colocou o A (apontando para a última letra da palavra escrita por Alice).

Alice: Ah, é mesmo.

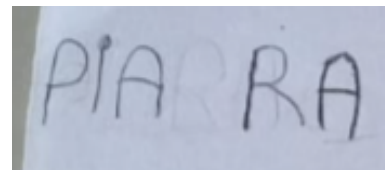
Profa: E agora?

Ambas olham e sorriem para a professora. A professora convida Kethelyn e Alice para tomarem decisão de qual das duas palavras está melhor para ler PRACINHA, alertando que só existe uma forma para escrever essa palavra.

Alice: O seu tem 7 letras e o meu tem 5 letras.



ESCRITA DE KETHELYN



ESCRITA DE ALICE

Kethelyn: Mas se o meu tem 7 letras!

Profa: Será que a palavra PRACINHA, ela tem... (é interrompida por Alice)

Alice: Mas aí tinha que tirar mais, mais umas letras.

Kethelyn: E se tirasse o A, ia ficar quantas?

Alice: Se tirasse o A?

Kethelyn: Hum, hum (afirmando).

Alice: Quatro.

A professora toma a decisão de incluir nessa roda de conversa mais duas colegas, Isabel e Pérola.

Profa: Pérola e Isabel, aqui (apontando cada escrita)... Essa escrita é a de Alice e essa aqui é a de Kethelyn, porém elas duas escreveram a mesma palavra. Qual foi a palavra Alice? (Alice responde: PRACINHA). Aqui Alice escreveu PRACINHA e aqui Kethelyn escreveu PRACINHA também. Só existe uma forma correta de escrever PRACINHA. Qual das duas está melhor para ler PRACINHA?



Isabel e Pérola apontam a escrita de Kethelyn: PIAR RCA.

Profa: Por que, Isabel e Pérola?

Isabel: Porque PRACINHA começa com P (apontando o início da palavra).

Alice que estava ali observando, entrou na conversa:

Alice: Mas aqui (apontando para o P no início da escrita feita por Kethelyn) Kethelyn começou com um A e depois ela botou um P por cima (sinalizando uma primeira escrita de Kethelyn).



Profa: Mas, e por que ela colocou o P por cima?

Alice: Porque... porque...

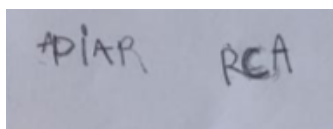
A professora se dirige a Kethelyn:

Profa: Por que você colocou o P aqui em cima do A?

Mas é Alice que toma a frente e responde:

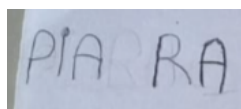
Alice: Porque eu acho que ela não encontrou borracha para ela apagar o A e fazer o P, e colocou em cima do A.

Profa: Certo. Agora, Isabel (se dirigindo à dupla Isabel e Pérola), você disse que essa estava melhor para ler PRACINHA, por quê?



ESCRITA DE KETHELYN

Isabel: Porque aqui (apontando para a letra C na escrita de Kethelyn) fala o C. E aqui (vai na escrita de Alice, aponta para a palavra e justifica) falava o C e colocou o A.



ESCRITA DE ALICE

Profa: Leiam aí para a pró (na escrita de Kethelyn) o nome PRACINHA.

Tanto Isabel quanto Pérola leem apontando cada parte da palavra:

Isabel e Pérola: PRA (apontando para o PI), CI (apontando para o AR), NHA (apontando para o RCA).

Fonte: elaboração da autora.

Há muito o que se discutir em torno das situações e das intervenções da professora. É possível que ela mesma, ao se deparar com o protocolo da aula, pense em intervenções que poderiam ser mais bem encaminhadas, de aspectos que as crianças foram colocando em suas reflexões e que não foram considerados, e que não fique presa no dilema entre qual está certa e qual não, mas sim em qual das escritas vai e qual não vai para a divulgação. Poderia, ainda, seguir ajudando as quatro crianças a pensarem o porquê de aquela letra C estar na escrita de Kethelyn.

Enfim, é inesgotável a discussão. Todavia, é ainda mais inesgotável a reflexão que um material como esse pode trazer no âmbito da formação de professores, dadas as oportunidades de analisar a relevância social de uma escrita para discutir o que falta na localidade, o propósito didático da escrita, a oportunidade de escrever em pares (poderia também ser uma só escrita para a dupla), a inclusão de mais crianças para apoiar a escrita etc.

Nessa perspectiva, o que estamos defendendo é um entendimento acerca da oportunidade de viver uma prática complexa de Alfabetização na Educação Infantil, tensionando as inteligências das crianças envolvidas e da professora, colocando no âmbito de uma situação fundamental de Alfabetização – escrita pela criança – a máxima potência de imersão dentro da própria linguagem escrita.

Diante de tudo isso se faz imperativo entender que muitas coisas deram certo ao longo dessa mescla de análise da pesquisadora, que olha a qualificação do saber e do fazer das professoras, com setas que apontavam para a formação continuada destas. Evidentemente, o percurso ainda é longo e há várias imperfeições. Entretanto, trazer à tona essa discussão sobre a perspectiva construtivista psicogenética, avançando na articulação entre o que se diz e o que se estuda a partir da sala de aula e do fazer do professor, é caminho para tentar dar conta de desarticular a cruel, enrijecida e antiga polêmica de que é impossível que as crianças, desde a Educação Infantil, vivam boas, significativas e interessantes situações em torno da escrita.

6 VENDENDO SÚBITOS ESPANADORES DE TODAS AS CORES: OS PASSOS DADOS COMO CONDIÇÃO PARA UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Sempre

Jamais se saberá com que metucioso cuidado
 Veio o Todo e apagou o vestígio de Tudo
 E
 Quando nem mais suspiros havia
 Ele surgiu de um salto
 Vendendo súbitos espanadores de todas as cores!
 (QUINTANA, 2007, p. 128).

Estruturar uma proposta de intervenção a partir dos achados da pesquisa é condição para a conclusão do Mestrado Profissional. Assim, espera-se que diante da problemática existente, dos passos certos, incertos e inseguros de coordenadora e professoras, sob a mira da pesquisadora, se possa SEMPRE vender súbitos espanadores de todas as cores para estruturar um caminho mais possível, mais respeitoso e mais atual que oportunize a todas as crianças o direito de viver plenamente sua curiosidade em torno da escrita na escola, desde a Educação Infantil.

Nesse sentido, a pesquisa aqui apresentada, guiada por tantas inquietações e descobertas durante os anos de 2022 e 2023, veio se avolumando em achados ao longo do exercício profissional. Tais achados constituíram a coletânea da documentação pedagógica que evidencia o percurso da coordenadora pedagógica no ato formacional das professoras, a prática pedagógica da sala de aula e as construções cotidianas entre docentes e crianças. Essa documentação pedagógica tem valor de dispositivo de formação e é a essência da proposta de intervenção que ora se apresenta aqui.

Essa proposta foi se estruturando ao passo que a triangulação apresentava os impactos da formação continuada na concepção e qualificação das práticas pedagógicas das professoras em torno da Alfabetização, ancorada na perspectiva construtivista psicogenética na Educação Infantil. O trabalho final de organização da proposta tem como destinatário primeiro a escola Kimimo Boa Vista e a Secretaria Municipal de Educação de Seabra/BA, mas podendo ser importante para a formação de outros grupos de professores e coordenadores pedagógicos que atuam nesse segmento em outros municípios.

Nessa perspectiva, retoma-se aqui que se trata de uma proposta gestada no curso de Mestrado Profissional, logo, essa entrega documental e propositiva está a serviço de oportunizar a autonomia profissional do pesquisador, como também de qualificar as situações que ora aparecem como uma fragilidade numa rede educacional, numa escola ou instituição de

educação pública, tendo como proposição o encaminhamento de ações que possam gerar entendimento sobre uma questão que há muito tempo é debatida, mas que exaustivamente precisa seguir ocorrendo: a Alfabetização na Educação Infantil. No viés dessa dupla ação: organizar um portfólio com bons materiais que possam compor a formação continuada de professores de Educação Infantil e oferecer ao campo profissional uma proposta de transformação, Almeida e Sá (2017) esclarecem:

Considera-se que o pensar e praticar a formulação de propostas curriculares, para formação de professores em exercício profissional, requer a realização da Investigação em Campo Piloto, um tipo de pesquisa que cria de seu próprio campo, com a função de possibilitar novas dinâmicas para os currículos praticados e em constante investigação. São dispostos como resultados parciais (e iniciais) da pesquisa e elementos de retroalimentação curricular, três aspectos básicos: 1. O curso possui, em sua tessitura curricular, uma natureza interventiva; 2. O TCC denota uma espécie de operacionalização interventiva para solucionar um problema; 3. Os textos propositivos partem da relação de implicação do pesquisador com a realidade concreta. (ALMEIDA; SÁ, 2017, p. 1).

Esse trabalho articulado por meio de estudos em torno do ambiente profissional, da pesquisa e da proposta interventiva, é possível porque será organizado não só pela pesquisadora, mas também conta com a participação, opinião e seleção dos materiais disponibilizados pelas professoras participantes dessa pesquisa. A condição de propor intervenções no campo investigado e, quiçá, a replicação em outros, é possível porque, como alunos do curso de Mestrado Profissional, todos nós, estudantes da Turma 5, participamos de quatro ciclos ofertados pelo próprio curso e estruturado a partir de componentes curriculares que são potentes para viabilizar diálogos entre alunos e professores e entre colegas, permeados por um lócus de referenciais teóricos largos em contribuições para o campo educacional.

A partir dessa conjuntura é possível entender que o Mestrado Profissional “intenciona promover o fortalecimento das articulações entre Universidade e Educação Básica, mantendo o compromisso de ver reverberar nas redes de ensino ações efetivas de ampliação da formação docente” (Almeida e Sá, 2017, p. 7).

Assim, a opção pela pesquisa-formação, por meio da abordagem qualitativa, convocou a escuta atenta às narrativas das professoras por meio de entrevista semiestruturada, realizada ao longo do ano de 2022, e mais delimitada e intencional em 2023, quando as professoras puderam refletir sobre as aprendizagens e os desafios de pensar, discutir, qualificar seu fazer em sala de aula a partir das práticas sociais nas quais as crianças leem e escrevem na Educação Infantil.

Nesse viés, a produção de dados resguarda um necessário arcabouço narrativo advindo das memórias de seis educadoras da Educação Infantil. Esse trajeto todo tem a intenção de

validar, qualificar e apoiar a formação continuada, ao tempo que conta com a parceria destas para compor o portfólio documental para apoiar a formação de professores da rede.

6.1 UMA PARADA PARA ESCUTAR NÃO SÓ A ESCOLA, MAS A REDE MUNICIPAL DE ENSINO INTEIRA!

No meio do caminho o componente curricular Oficina – 2 e 3 – do curso de Mestrado Profissional solicitou aos estudantes a realização da partilha da nossa pesquisa. Essa partilha é compreendida como espaço respeitoso de (com)partilhar o que estamos estudando, pesquisando e propondo. O público-alvo desse momento foram os profissionais da educação, comunidade, estudantes e outros interessados.

Essa ação de partilhar a pesquisa foi sublime para também tensionar a proposta interventiva, considerando legítima a necessidade de análise, aprofundamento e proposição. O espaço de partilha da pesquisa foi organizado e realizado por mim e mais uma colega de curso de Mestrado Profissional e da Rede Municipal de Ensino de Seabra/BA, Vailma Martins de Medeiros, cuja pesquisa vai na indagação da formação de coordenadores pedagógicos e as práticas sociais de leitura e escrita na Educação Infantil.

Nessa oportunidade de partilha da pesquisa contamos com a participação de cento e cinquenta pessoas, entre professores, diretores escolares e coordenadores pedagógicos. Com essas pessoas dividimos nossas inquietações, cada uma apresentando um pouco da trilha que estava percorrendo no Mestrado Profissional e o desenvolvimento da pesquisa.

O que ficou desse encontro de partilha da pesquisa⁷ foi um material que explicita para a real necessidade de intervenção para toda a rede no tocante à concepção de Alfabetização na Educação Infantil, apontando para a importância que poderá ter a proposta de intervenção, conforme apontam alguns registros colhidos a partir da indagação: “E você, o que pensa sobre a Alfabetização de crianças de 4 e 5 anos de idade por meio das práticas sociais de leitura e escrita?”:

1 – Penso que as práticas sociais possibilitam que quando a criança vier a ler e a escrever convencionalmente ela vai realmente perceber que escreveu ou leu em função de algo. Compreenderá o que leu e terá autoridade para concordar ou não do que leu e não se tornar analfabeto funcional.

2 – Penso que escrever com sentido é muito mais motivador. Faz com que as crianças pensem e escrevam o melhor que podem para informar o desejado.

⁷ Os materiais da Partilha do Projeto de Intervenção, organizados pelas mestrandas Janara Luiza Paiva Botelho Oliveira e Vailma Martins de Medeiros podem ser vistos em <<https://padlet.com/vailmamartins1/partilha-escuta-de-projetos-de-interven-o-p5nx1xz0swkxhy3b/wish/2629248238>>.

3 – **Através das brincadeiras também é uma maneira de alfabetizar:** se alfabetiza desde o convívio em família ao da sala de aula, através de rodas de conversas, investigações, leituras. As crianças precisam ter autonomia para escrever o que estão pensando e nós, professores, precisamos soltar o papel nas mãos das crianças e deixar que elas escrevam do seu melhor jeito o que pensam sobre determinado assunto.

4 – Penso que é uma prática que traz resultados de aprendizagem **de forma mais lenta, e o professor segue ansioso por resultados que demoram a aparecer.**

5 – As crianças nascem no mundo letrado, portanto é de fundamental importância que elas façam parte dessa vivência tanto na escola como fora dela. A criança precisa compreender a importância de registrar o seu nome em um bilhete, cartão, no seu material de estudo... Além do nome precisam compreender que o que a gente fala está escrito em um cartaz, parlenda, fachada das lojas, panfletos, revistas, documentos...

6 – A alfabetização das crianças com a leitura e as escritas na minha opinião é muito importante, até mesmo no desenvolvimento delas. É importante na Educação Infantil elas aprenderem o nome delas. As letrinhas do alfabeto são um aprendizado para elas mesmo e acredito que elas ficam muito felizes com cada passo delas. Acredito que isso é muito importante para cada uma delas.

7 – Tudo depende das oportunidades que são dadas às crianças em sala de aula. Dependendo das oportunidades dadas, o processo de alfabetização por meio das práticas sociais de leitura e escrita, se torna aparentemente “automático”. É sempre mais importante o COMO FAZER do que O QUE FAZER.

8 – Penso que é importante, porque a criança de hoje vive em um mundo que lhe apresenta inúmeras possibilidades no meio social. A escola, como instituição que é, não pode negligenciar a necessidade de buscar a curiosidade que é inerente ao ser humano. Assim, a criança vai aprendendo natural e intencionalmente.

9 – A alfabetização é muito importante, pois precisamos estar **preparando** nossos alunos desde de cedo para o mundo e é dessa forma que preparamos para o mundo, principalmente trabalhando com temas relevantes para as crianças.

10 – Penso que é de fundamental importância, pois **trabalhar de forma lúdica** e com intencionalidade é oportunizar às nossas crianças mais acesso a boas práticas de alfabetização.

11 – Eu acho muito importante para de pequeno **ir aprendendo aos poucos**, para que com o passar do tempo já estejam mais desenvolvidos. É sempre bom incentivar a ler e a escrever, para que em outras etapas da vida já estejam com sabedoria, pois ao longo da vida vai precisar muito da leitura e da escrita.

12 – Na Educação Infantil os professores devem focar no desenvolvimento da autoconfiança dos alunos, para que possam enfrentar os desafios da alfabetização. Nessa fase, as crianças devem ser estimuladas a desenvolver as áreas motoras e cognitivas.

13 – A leitura e a escrita estão presentes na vida da criança bem antes da sua entrada na escola. Está em suas brincadeiras e vivências sociais, e a instituição escolar surge como algo que intensifica e **organiza o pensamento** e compreensão sobre esse sistema, de forma que tenha ações educativas pensadas no que a criança vivencia fora dos espaços da escola. Trazer para a escola situações didáticas que envolvem a leitura e a escrita é favorecer uma alfabetização com significados e dar à criança a oportunidade de pensar no sistema de ler e escrever **ao seu modo** e pelas suas experiências, tendo o sistema de ensino como mediador da aprendizagem e não o protagonista.

14 – É muito importante. Por meio da **ludicidade** é sim possível que as crianças se desenvolvam e se alfabetizem a cada dia.

15 – É fazer sentido às práticas de leitura, levando as crianças a terem prazer em ler e escrever. No meu ponto de vista as redes sociais têm um ponto positivo na alfabetização, pois os teclados nos ajudam na aprendizagem. Os livros de ilustrações também nos ajudam muito, tem gibi que é ótimo. Amo ser professora de Educação Infantil. **“Brincando também se aprende”**. (Registros colhidos no encontro de partilha da pesquisa, 2023).

Grifei algumas palavras e trechos destacando que vários depoimentos estão ancorados no entendimento de que a Alfabetização na Educação Infantil ocorre tendo o brincar como um

pretexto para ensinar/aprender a ler e a escrever; outros, consideram essa importância, mas salientam a forte presença das atividades de coordenação motora, a presença do lúdico e a oportunidade da escrita espontânea, como se fosse algo sem planejamento e sem intenção por parte do professor. Enfim, esses são alguns dos muitos registros escritos, orais e também percebidos em torno de um conteúdo que é tão emblemático e confuso para professores desse segmento.

Ter no meio do caminho um momento importante como esse da partilha nos remete à proposta interventiva que vem se delineando desde o ingresso no curso de pós-graduação, agora com um conhecimento melhor de como essa concepção se incorpora dentro de uma escola, como também a como os espaços formativos vêm se construindo em cada uma das 14 escolas de Educação Infantil na rede.

6.2 UMA PROPOSTA PARA O DEVIR!

Mobilizada pelo fazer na coordenação pedagógica de um grupo de professoras da Educação Infantil nos últimos 2 anos e tendo uma duplicidade nesse olhar que agora já está totalmente tocado pela forma de ser de uma pesquisadora em seu campo de trabalho – isso tudo aliado à trajetória formativa de outros espaços e funções em que já estive –, como também mobilizada por ter a oportunidade de acompanhar seus – nossos – dilemas nesse período e observar os movimentos dos corpos que diziam muito, das perguntas que essas professoras faziam em 2021 e as que fazem agora em relação à Alfabetização de crianças de 4 e 5 anos de idade, tornou-se possível pensar um caminho para uma proposta de intervenção.

O percurso de 2022 e 2023 somado às escutas advindas da partilha dessa pesquisa com a comunidade educacional envolvida no processo apontam para a necessidade de continuar na imersão em torno da crescente aproximação da coordenadora pedagógica e das professoras com a perspectiva construtivista psicogenética, aliada à documentação das práticas pedagógicas. De uma para outra, concepção e prática, sem hierarquia que sobreponha a importância de ambas, mas com o devido entendimento de que uma não anda na velocidade da outra, é que se propõe aqui a construção participativa de material pedagógico que possa alicerçar muitos espaços formativos.

Nesse sentido, propõe-se a organização de portfólio físico e/ou digital que contenha documentos pedagógicos que apoiem a continuidade da ação formativa não só desses professores envolvidos na pesquisa, mas de muitos outros também, os sentidos atribuídos, seus percalços e suas conquistas. Essa documentação é insumo da prática docente cotidiana de

estudar, observar, escutar, dialogar com seus pares e com as crianças e documentar a própria aprendizagem docente, como também a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Oliveira-Formosinho (2019), ao falar da documentação pedagógica e da avaliação em pedagogias participativas, enfatiza a importância dessa masterização documental no processo de aprendizagem e de ensino de crianças e educadores:

É muito importante que todas as crianças, desde as muito pequenas até as com mais idade, participem no processo “revolucionário” de recriação do seu papel como sujeitos, considerando que a realidade educacional é um processo permanente de humanização e democratização. Esse é o cerne da revolução copernicana no ensino e aprendizagem em educação infantil. O direito das crianças à aprendizagem, visto como uma experiência vivida, cultural e democrática, desafia os educadores a serem pensadores profundos a respeito das identidades das crianças, bem como a respeito das suas próprias identidades e papéis. A documentação pedagógica apoia os profissionais a serem reflexivos e a ter poder de ação em todos estes níveis. O direito das crianças a aprender desafia os educadores a pensarem sobre o tipo de relações que estabelecem, sobre as interações pedagógicas, sobre como usar o seu conhecimento (poder) para provocar os processos de pensamento das crianças, sobre a suspensão ética do poder do seu conhecimento de maneira a criar, para cada criança e para o grupo, um espaço para o exercício dos seus próprios poderes. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019. p. 114).

Nessa perspectiva, a memória documentada de um processo é condição para a garantia de espaços reflexivos que considerem cada sujeito envolvido porque entende que tais materiais oferecem subsídios para o “estudo dos processos e das realizações da aprendizagem das crianças que também servem de suporte para a monitoração profissional e para a avaliação pedagógica” (Oliveira-Formosinho, 2019. p. 112).

Tomando esse posicionamento, o portfólio não é só um conjunto de evidências ou a compilação de trabalhos realizados em determinado período. O portfólio é dispositivo para formar com e a partir de um percurso vivido. Para pensar no portfólio como um dispositivo de formação, necessário se faz indagar: “Mas o que seria um *dispositivo* como uma concepção, um artefato que opera *alterações*?” (Macedo, 2010, p. 109). Pela própria etimologia da palavra, “dispositivo” está relacionado a disposição, mas também serve à ideia de ordem e de prescrição. Todavia, não é nesses sentidos que dentro da proposta formacional emprega-se o entendimento acerca de um dispositivo. Segundo Macedo (2010):

É na tradição institucionalista francesa que percebemos esse conceito emergir ao mesmo tempo como um *analisador*, um *revelador* e um *operador*. Entretanto, é com Foucault, que pela primeira vez aparece a ideia de *dispositivo* significando um conjunto de ações capazes de organizar suas análises sobre *práticas humanas* historicamente regimentadas. (MACEDO, 2010, p. 109).

Segundo Deleuze (2021, n.p) “Os dispositivos têm, então, como componentes linhas de visibilidade, linhas de enunciação, linhas de força, linhas de subjetivação, linhas de ruptura, de

fissura, de fratura, que se entrecruzam e se misturam [...]”. Diante dessa reflexão, é possível depreender que os dispositivos estão intimamente ligados a um contexto. Ainda que se modifiquem em função da ação analisadora, os dispositivos não estão isolados, eles guardam aspectos históricos do que se é e também do que não se é mais, como ainda afirma Deleuze (2021):

Pertencemos a certos dispositivos e nele agimos. A novidade de um dispositivo em relação aos anteriores é o que chamamos sua atualidade, nossa atualidade. O novo é o atual. O atual não é o que somos, mas aquilo em que vamos nos tornando, o que chegamos a ser, quer dizer, o outro, nossa diferente evolução. É necessário distinguir, em todo o dispositivo, o que somos (o que não seremos mais), e aquilo que somos em devir: a parte da história e a parte do atual. A história é o arquivo, é a configuração do que somos e deixamos de ser, enquanto o atual é o esboço daquilo em que vamos nos tornando. Sendo que a história e o arquivo são o que nos separa ainda de nós próprios, e o atual é esse outro com o qual já coincidimos. (DELEUZE, 2021, n.p).

Diante do reconhecimento de um dispositivo como aquele intimamente ligado ao que somos e seremos, como também como aquele que porta linhas e forças, Macedo (2010, p. 110) afirma “os dispositivos de formação produzem subjetividades ou processo de subjetivação, matéria-prima do processo mesmo de formação como uma experiência de sujeitos em movimento. Edificam, portanto, poderosas mediações formativas”.

Assim, o portfólio como um dispositivo de formação não tem a intenção de prescrever o como fazer: ele almeja suscitar espaços de reflexão em torno do vivido por um grupo de professores e crianças, de professores com professores, de professores com a coordenação pedagógica. Nessa visão em torno do portfólio como dispositivo de formação, subjaz a sobrevivência de um material que não se encerra em si, que não é a culminância de um produto: é ponto de partida e de retornos infinitos quando se pretende pensar o fazer docente e a aprendizagem das crianças da Educação Infantil frente aos aspectos da Alfabetização na perspectiva construtivista psicogenética.

Tal organização coletiva e partilhada (professores e coordenadora pedagógica) requer o trabalho profissional de escolhas documentais e de registros sistemáticos, capazes de numa cronologia oferecer suporte para a apreciação e efetivação pelo próprio organizador ou terceiros. Nesse sentido, respeitando a documentação pedagógica que o município construiu na última década, o portfólio, como produto da pesquisa, oferecerá um corpus de materiais para o trabalho profissional de coordenadores pedagógicos e professores que tenham o interesse de aprofundar as referências teóricas da perspectiva construtivista psicogenética e que aponte os resultados dessa abordagem em sala de aula.

Na certeza de que um material como esse precisa ser estruturado por vários olhares, o convite foi lançado às professoras. Após diálogos com cada professora participante da pesquisa e estas narrarem as conquistas e os desafios que viveram nos últimos anos, a pergunta foi lançada: “Quais materiais podem compor um portfólio que será referência para a continuidade da formação na Escola Kimimo Boa Vista e para outras escolas da Rede Municipal de Ensino de Seabra/BA?”.

As reflexões, principalmente em torno dos desafios que viveram e vivem, foram e são fundamentais para apontarem referências bibliográficas e documentos da prática de sala de aula:

Materiais que mostrem a continuidade. (Professora Leia Vieira, 2023).

Materiais que mostrem as várias práticas sociais de leitura e escrita. Entender que não tem um corte de um segmento para o outro. Materiais que mostrem que alfabetizar é muita coisa e não só isso. O caderno da professora com os registros que ela vai fazendo. Meu caderno, em que colho pequenas narrativas das crianças que vão fazer parte de um relatório das crianças. O relatório que entregamos a cada semestre para as crianças e os pais e que não tem o devido cuidado por outros professores que seguem com as crianças. Tem que ter material de uma experiência riquíssima que foi a Biblioteca de Classe: ficha de empréstimo, inventário, catalogação. (Professora Elizete Barboza, 2023).

Escritas das crianças. Produções dos meninos. Cartinhas que fizeram. Cards. (Professora Maria José, 2023).

As produções das crianças nos cantinhos do brincar: no posto, no salão de beleza, no mercadinho. A agenda de leitura da Biblioteca de Classe. Os registros do professor e vídeo no momento de intercâmbio após a leitura pela professora de um texto literário ou informativo. Tudo da Biblioteca de Classe, que vai do regulamento da biblioteca ao seu funcionamento. Materiais que ajudem outros professores a pensar naquilo que não faço mais nunca: dar tudo pronto, pegar na mão, dar atividades de ligar, de cobrir letras, porque não ajudam a criança a desenvolver. Coisas que mostrem que tem coisas que a gente só fazia na escola de Educação Infantil. Tem que viver aquilo que existe no mundo. Antes era o mundo em quatro paredes, agora é o mundo na Educação Infantil. (Professora Isa Cristina, 2023).

As produções das crianças durante os estudos no contexto da investigação. (Professora Queila Maiana, 2023).

Essa listagem, mobilizada pela pergunta: “O que podemos oferecer como materiais dentro de um portfólio para seguirmos com a formação nossa e de outros professores?”, aponta principalmente para aquilo que já foi e que está se qualificando no fazer dessas professoras. É claro que até mesmo aquilo que ainda é um desvio na perspectiva da Alfabetização defendida aqui nesta pesquisa aponta para a necessidade de continuar investindo na formação.

Diante dessas escutas, serão organizados materiais que envolvam boas referências de livros, artigos, vídeos de autores já citados ao longo dos estudos para estruturar o portfólio da documentação pedagógica e de materiais produzidos nas salas de aula dessas professoras

participantes, que possam ser analisados, discutidos, tematizados em espaços formativos da Rede Municipal de Ensino de Seabra/BA.

Nessa perspectiva, a tematização da prática é uma importante estratégia para alimentar os espaços formativos. Nesse movimento de observação e reflexão da sala de aula, professor e coordenador pedagógico são pesquisadores que vivenciam as situações, pensam sobre elas, organizam a documentação e a disponibilizam para um coletivo profissional debater e avançar sobre o que ambos sabem e fazem em torno da Alfabetização na Educação Infantil diante da abordagem defendida.

A tematização da prática é importante estratégia na discussão sobre as concepções – neste caso, concepção de Alfabetização, ensino e aprendizagem – as quais estruturam os documentos curriculares da rede. Segundo Weisz (1999, p. 123, *apud* Zen e D'Ávila, 2018, p. 125): “o trabalho de tematização é uma análise que parte da prática documentada para explicitar as hipóteses didáticas subjacentes. Chamamos a esse trabalho tematização da prática porque se trata de olhar para a prática de sala de aula como um objeto sobre o qual se pode pensar”.

A tematização se sustenta numa prática pedagógica que ocorre de verdade e, por isso, é possível pensar para não só no que está escrito ou exposto em vídeo ou imagem, mas na articulação entre a reflexão de quem protagonizou a situação e a expectativa de um grupo que analisa e tem buscas e interesses semelhantes.

Por tudo isso, ter a documentação e poder fazer uso dela é poder enxergar conteúdos da formação de professores, o que, neste caso, é imprescindível para que o coordenador pedagógico possa retroalimentar o seu próprio plano de formação de professores.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever ritos finais, em se tratando de uma pesquisa de Mestrado Profissional, é difícil, ou quem sabe estranho, porque o trabalho continua, o estudo segue, e uma vez com olhar de pesquisadora, para sempre pesquisadora. A cada nova narrativa das professoras, a cada entrega da documentação pedagógica, a cada chamada da professora para que, enquanto coordenadora pedagógica, eu entre em sua sala de aula para “ver uma coisa”, demonstra o quanto eu e elas ainda temos muito a aprender. Então, melhor pensar que aqui se encerram os registros deste trabalho de conclusão de curso, mas as nossas buscas e aprendizagens não cessarão.

Uma narrativa se faz no bojo de um contexto que articula o sujeito que cria seu roteiro, que organiza seu texto oral ou escrito, que seleciona os dados principais para evidenciar a resposta a uma pergunta. Tal roteiro representa um contexto que articula a pessoa em sua inteireza: pessoal, profissional e social. Assim, ao narrar minha trajetória profissional de 14 anos de participação na Rede Municipal de Ensino de Seabra/BA (2010 a 2024), nos quais nos dois últimos anos, 2022 e 2023, incluo a minha voz como pesquisadora, encontram-se os movimentos das aprendizagens advindas de cada função ocupada e de cada grupo com o qual tive o privilégio e a oportunidade de aprender nesse período.

Foi nessa trajetória, mas principalmente na função de coordenadora pedagógica da Educação Infantil (do ano de 2021 até aqui) que tive a oportunidade de participar de grupos de formação cuja reflexão girava em torno do direito que as crianças têm, todas elas, de aprender a ler e a escrever por meio das práticas que ocorrem socialmente. Por meio dessa participação surge a investigação em torno de: “Como o coordenador pedagógico pode contribuir com a ressignificação das práticas pedagógicas dos professores da Educação Infantil, potencializando o direito das crianças de interagir de forma significativa com a escrita, compreendendo seus usos e funcionamento?”.

Diante dessa indagação, rever aspectos da coordenadora pedagógica como uma formadora de professores revelou a busca e o lugar que ocupa esse estudo dentro de uma escola. Como não podia ser diferente, revelou também a incerteza do seu fazer, da sua função, e a complexidade que requer um trabalho que ajude o professor a repensar seus saberes e a sua prática em relação à Alfabetização na Educação Infantil, de acordo com a perspectiva construtivista psicogenética. Tudo isso fazia com que em alguns momentos eu estivesse bem próximo, por um triz, de dar passos atrás do que foi o objetivo da pesquisa.

Para que toda a investigação ocorresse, a pesquisa teve como objetivo investigar as relações entre a formação continuada de docentes e o trabalho pedagógico realizado em sala de

aula, com ênfase nas práticas de leitura e escrita na Educação Infantil. Para esse alcance, contar com a participação de um grupo de seis professoras da EMEI Kimimo Boa Vista foi importante porque por um lado estava a análise do espaço de formação e o movimento da coordenadora pedagógica na intenção de formar professores, e do outro, a sala de aula como lugar de materialização da formação continuada por meio do fazer de cada professora.

Assim, a observação constante mostrou o percurso que faz a formação continuada para ressignificar a prática pedagógica de pessoas-professoras que enfrentam muitos desafios na articulação entre teoria e prática: avanços, paradas, dúvidas, esse ciclo constantemente, enfim, um contínuo marcado pelo processo de aprendizagem que naturalmente requer que o sujeito se aproxime várias vezes do mesmo objeto de estudo para ser tocado por ele.

É nesses passos atrás e à frente na constante busca por alterar o fazer pedagógico e garantir situações nas quais as crianças escrevam tendo um propósito comunicativo real que se deu o confronto, apontando para a importância de entender processos nos quais o foco está na aprendizagem da criança, em detrimento de processos que estão centrados apenas no que o professor ensina, invisibilizando a criança como ser inteligente e que constrói o seu conhecimento.

Nesse cenário, durante os anos de 2022 e 2023 a materialização da documentação pedagógica foi se mostrando necessária para conduzir a formação e, por consequência, o trabalho de sala de aula. A análise dos registros das aprendizagens das crianças no caderno das professoras, os vídeos caseiros que fazíamos, as transcrições dos diálogos entre professora e criança em cenas que evidenciam os conflitos que as crianças passam para escrever, foram se avolumando e formando um portfólio da documentação pedagógica, que é o produto técnico-tecnológico que será entregue ao final do período do mestrado. A intenção é que esse portfólio siga retroalimentando a formação dessas professoras, mas que possa também mobilizar a formação de outros grupos.

Esta pesquisa adotou a abordagem qualitativa, por meio da pesquisa-formação e utilizou como procedimento a entrevista semiestruturada para produzir dados por meio da narrativa das professoras acerca das situações que envolvem a relação entre Alfabetização e Educação Infantil. Nesse viés, as vozes das professoras se constituíram em evidências de um trabalho que está em constante trans-formação.

Todavia, mesmo já trazendo algumas respostas durante a escrita deste trabalho de conclusão de curso, o momento final é marcado pela entrega de um produto que possa melhorar a prática profissional de educadores da Educação Básica. Para isso, outros desafios se apresentaram: “Qual narrativa o portfólio vai trazer?”; “Como será a seleção de materiais que

se mostrem importantes para as professoras envolvidas e para outros professores desta e de outra rede?"; "Como organizar um portfólio numa ferramenta criativa e de fácil navegação?"; "Como as boas referências para o estudo, na perspectiva construtivista psicogenética, serão sugeridas nesse portfólio?"; enfim, são muitas as minúcias que envolveram a elaboração de uma PTT.

Longe de ter chegado ao fim desta investigação, foi por meio do período da pesquisa que analisei a narrativa das professoras e os constantes dilemas da coordenação pedagógica, percebendo que os muitos anos de formação continuada não se efetivaram na prática pedagógica, porque situações adversas disputam no território da formação, a exemplo da própria descontinuidade dos processos formativos ligados às mudanças e à concepção dos coordenadores pedagógicos, à rotatividade de professores por motivos diversos e também, e principalmente, à tímida entrada de uma discussão que envolve a concepção construtivista psicogenética no contraponto com marcos de alfabetização centrada no treinamento de letras e sons.

Diante dessas discussões, as quais, por ora, se mostram finais, espera-se que esta pesquisa tenha conseguido revelar o processo de muitos desafios e muitas conquistas vividos pelas pessoas envolvidas: coordenadora pedagógica e professoras. A evolução das perguntas, de uma e de outras, evidenciou a importância de assegurar uma progressiva trajetória formativa profissional.

Assim, estar por um triz parece, neste momento último, bastante útil para lançar novas perspectivas, novas paginações: estar por um triz de dar passos atrás foi o movimento e a mola propulsora mais importante na vida profissional enquanto coordenadora pedagógica. O que fazer com esse triz é o que vai mudar a paginação de um profissional. Em páginas largas e grandes se espera por novas escritas que contenham a história da aprendizagem e desenvolvimento das crianças da Educação Infantil em muitos sentidos, mas também que tenham muitos registros de escrita das crianças como participantes legítimas dessa cultura. Por tudo isso, deixo como sugestão páginas em branco, indicativo de que é preciso seguir escrevendo:

Da paginação

Os livros de poemas devem ter margens largas e muitas páginas em branco e suficientes claros nas páginas impressas, para que as crianças possam enchê-los de desenhos – gatos, homens, aviões, casas, chaminés, árvores, luas, pontes, automóveis, cachorros, cavalos, bois, tranças, estrelas – que passarão também a fazer parte dos poemas... (QUINTANA, 2007, p, 170).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Verônica D.; SÁ, Maria Roseli G. B. de. **Concepções de Intervenção do Mestrado Profissional em Educação**: tessituras curriculares de uma pesquisa. Trabalho apresentado na 38ª Reunião da ANPED. São Luis – Ma: Anais da 38ª Reunião da ANPED, 2017.

AMADO, Cybele; GENTILE, Paola (Org.). **ICEP 20 Anos**: lendo o mundo para escrever a vida. Seabra – BA: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa – ICEP, 2017.

AUGUSTO, Silvana. **A linguagem escrita e as crianças** – superando mitos na Educação Infantil. Universidade Estadual Paulista – UNESP. Abril 2011. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/452?mode=full>> Acesso em: 21 fev. 2022.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; nota de edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAPTISTA, Monica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. *In*: **Seminário Nacional: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais**. v. 1. Belo Horizonte, 2010. Anais eletrônicos [...]. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro 2010-pdf/7159-2-7-linguagem-escrita-direito-educacao-monica-correia/file>> Acesso em: 28 nov. 2022.

BOGDAN, R.; BIKLEN. S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, Senado Federal, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 24 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Política Nacional de Alfabetização. Brasília, Planalto, 2019. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm> Acesso em: 24 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC, SEB, DCNEI, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf> Acesso em: 24 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017 Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2022.

BRASIL. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Maria Fernanda Rezende Nunes, Patrícia Corsino e Vital Didonet. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação /

Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011. 102 p. Disponível em: <https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/54525/mod_resource/content/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20no%20Brasil.pdf> Acesso em 26 nov. de 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf > Acesso em: 25 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, Câmara dos Deputados. 25 de junho de 2014. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html> Acesso em: 26 nov. 2022.

BRUNO, Eliane Bambine Gorgueira *et al.* (org). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

CAMPOS, Maria M. **Consultas sobre qualidade da Educação Infantil**. São Paulo: FCC/DPE, 2006.

CAMPOS, Maria M.; ESPOSITO, Y. L.; BHERING, E.; GIMENES, N. & ABUCHAIM, B. (2011). **A qualidade da educação infantil**: um estudo em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, 41 (142), 20–54. Recuperado de: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/116>> Acesso em: 23 nov. 2022.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. 2. ed. rev. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015.

COLL, C. *et al.* **O construtivismo em sala de aula**. São Paulo: Ática, 1996.

DELEUZE, Gilles. O dispositivo. **Colunas Tortas**. 2021. Disponível em: <<https://colunastortas.com.br/o-dispositivo-gilles-deleuze/>>. Acesso em: 20 nov. 2023.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. Tradução Maria Zilda da Cunha Lopes; retradução e cortejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre Alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. v. 95. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRO, Emilia. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa. Tradução de Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GASTALDI, Maria Virgínia. Prazeres e saberes de leitores não convencionais. 2004. **Revista Avisalá**. 19. ed. Disponível em: <<https://avisala.org.br/index.php/conteudo-por-edicoes/revista-avisala-19/prazeres-e-saberes-de-leitores-nao-convencionais/>> Acesso em: 06 fev. 2023.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. v. 2, 3. ed. Trad.: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

INOUE, Ana; AMADO, Cybele. **Coordenador Pedagógico: função, rotina e prática**. Série Educar em Rede. Palmeiras, BA: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa – ICEP, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LONGAREZI, A. M. *et al.* Pesquisa-Formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. **Revista Contrapontos** (Eletrônica). v. 13, n. 3, p. 214-225, set-dez 2013.

MACEDO, Roberto Sidenei. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MACEDO, Roberto Sidenei. **Pesquisar a experiência compreender/mediar saberes experienciais**. Curitiba, PR: CRV, 2015.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. Tradução Sírio Possenti. São Paulo: Parábola editorial, 2015.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2019.

OLIVEIRA, Zilma *et al.* **O trabalho do professor na Educação Infantil**. 3. ed. São Paulo: Editora Biruta, 2019.

QUINTANA, Mário. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Objetiva 2015.

ROCHA, Eloisa A. C. *et al.* **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Série Prática Pedagógica. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

SEABRA. Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Seabra; Instituto Chapada de Estudo e Pesquisa (ICEP). **Referencial Curricular de Educação Infantil**. Seabra, 2020.

VILELA, E. Gomes *et al.* Pesquisa Narrativa: uma proposta metodológica a partir da experiência. **Revista Estudos Aplicados em Educação**. São Caetano do Sul, SP, v. 6, n. 12, p. 75-84, 2021.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Organizadores: Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.

ZABALZA, M. Z. **Diários de aula**: contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Tradutores José Augusto Pacheco e José Machado. Porto: Editora Porto. 1994.

ZEN, G. Cristina. **A formação continuada como um processo experiencial**: a transformação dos educadores de Boa Vista do Tupim. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, p. 226. 2014.

ZEN, Giovana Cristina. **As práticas sociais de leitura e escrita no contexto da Alfabetização – Parte 01, 2020**. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QeXDJQOYF2c&list=PL-j3ABDw3-Qgpw6py4rkKlo1HRESvKL_4&index=7> Acesso em: 05 dez. 2021.

ZEN, Giovana Cristina. **As práticas sociais de leitura e escrita no contexto da Alfabetização – Parte 02, 2020**. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EDzPXxWZ-b4&list=PL-j3ABDw3-Qgpw6py4rkKlo1HRESvKL_4&index=5> Acesso em: 05 dez. 2021.

ZEN, Giovana Cristina; CARVALHO, Maria Inez da Silva de Souza; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. REFLEXÕES SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA. **Revista da Faculdade de Educação**, [S. l.], v. 30, n. 2, p. 69-89, 2019. DOI: 10.30681/2178-7476.2018.30.6989. Disponível em: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3878>>. Acesso em: 28 nov. 2023.

ZEN, Giovana Cristina; D'Ávila, Cristina. As relações entre formação, ensino e aprendizagem no contexto de práticas alfabetizadoras. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol. 4, n. Especial, set.- dez. 2018, p. 122-134. DOI: <https://doi.org/10.24115/S2446-622020184especial590p.122-134>. Disponível em: <<http://Dialnet-AsRelacoesEntreFormacaoEnsinoEAprendizagemNoContext-6788953%20>> Acesso em: 07 jun. 2023.

ZEN, Giovana Cristina; MOLINARI, María Claudia; NASCIMENTO, Aline Carvalho. Práticas cotidianas de leitura e escrita na escola como um direito da infância. **Práxis Educacional** (online), v. 16, p. 255-277, 2020. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7263>> Acesso em: 26 nov. 2022.

ZEN, Giovana Cristina; TEIXEIRA, C. M. D. As relações entre formação, ensino e aprendizagem no contexto de práticas alfabetizadoras. **Laplage em Revista**, v. 4, p. 122-134, 2018. Disponível em: <<https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/417>> Acesso em: 20 nov. 2021.

APÊNDICE A – Proposta de Produção Técnica-Tecnológica



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO,
LINGUAGENS E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**



JANARA LUIZA PAIVA BOTELHO OLIVEIRA

**DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA EM CONTEXTO: A CONSTRUÇÃO
COLABORATIVA DE PORTFÓLIO COMO DISPOSITIVO PARA A FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL
KIMIMO BOA VISTA – SEABRA/BA**

SALVADOR
2024

JANARA LUIZA PAIVA BOTELHO OLIVEIRA

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA EM CONTEXTO: A CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE PORTFÓLIO COMO DISPOSITIVO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL KIMIMO BOA VISTA – SEABRA/BA

Produção Técnica-Tecnológica apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, do curso de Mestrado Profissional em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Giovana Cristina Zen.

Linha de Pesquisa: Currículo, Ensino e Formação de Profissionais da Educação ou Espaços Educativos e Linguagens.

SALVADOR
2024

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Oliveira, Janara Luiza Paiva Botelho.

Documentação pedagógica em contexto [recurso eletrônico] : a construção colaborativa de portfólio como dispositivo para a formação de professores da Escola Municipal de Educação Infantil Kimimo Boa Vista – Seabra/BA / Janara Luiza Paiva Botelho Oliveira. - Dados eletrônicos. - 2024.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Giovana Cristina Zen.

Produção Técnica-Tecnológica (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2024.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Educação Infantil. 2. Alfabetização. 3. Formação Continuada. 4. Educação - Documentação. 5. Portfólios em educação. I. Zen, Giovana Cristina. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovação Pedagógicas. III. Título.

372. 21 - 23 ed.

Aos que questionarem por que não estudar uma história de fracasso e nela intervir para contribuir de modo efetivo na superação de suas dificuldades, eu responderei que a investigação em torno das causas do fracasso escolar já foi amplamente realizada e o conhecimento construído a partir do que não deu certo indicou com mais precisão o que não deve ser feito do que apontou caminhos concretos para suplantar tantas dificuldades. A minha escolha por uma situação de sucesso é porque penso que é possível alcançar melhores resultados. Basta de deixar estudantes e professores *pelo meio do caminho*. Basta de produzir o fracasso, precisamos unir esforços para encontrar um caminho que ofereça melhores condições aos estudantes de aprender a ler e a escrever na escola.

(ZEN, 2014, p. 47)

RESUMO

OLIVEIRA, Janara Luiza Paiva Botelho. Documentação Pedagógica em contexto: a construção colaborativa de portfólio como dispositivo para a formação de professores da Escola Municipal de Educação Infantil Kimimo Boa Vista – Seabra/BA. 2024. Orientadora: Giovana Cristina Zen. 32 f. il. Projeto de Intervenção (Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas - Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

Compreender os dilemas pelos quais passam os coordenadores pedagógicos em sua efetiva função de formar professores, no sentido de construir juntos um espaço de estudo, partilha, reflexão e produção de materiais, com recorte na relação entre Alfabetização e Educação Infantil, moveu a elaboração deste plano individual de trabalho, requisito para a conclusão do curso de Mestrado Profissional em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Este plano se articula teórico e metodologicamente à pesquisa *“Estou por um triz de dar passos atrás”*: os dilemas da coordenadora pedagógica da Escola Kimimo Boa Vista – Seabra/BA – frente à concepção de Alfabetização na Educação Infantil. Essa proposta de intervenção prevê a organização de um produto técnico-tecnológico a se consolidar em plataforma digital – site – que aportará o portfólio da documentação pedagógica, cujo objetivo é a materialização de dispositivos de formação que possa ser importante para espaços formativos de professores, coordenadores pedagógicos e outros educadores afins na perspectiva do fazer profissional que envolve a teoria e prática da Alfabetização na perspectiva construtivista psicogenética por meio das experiências vividas por um grupo de professoras de crianças de quatro a cinco anos e onze meses de idade.

Palavras-chave: Alfabetização; Educação Infantil; Formação continuada; Documentação pedagógica; Portfólio como dispositivo de formação.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Janara Luiza Paiva Botelho. Pedagogical Documentation in Context: the collaborative construction of a portfolio as a teacher training device at the Escola Municipal de Educação Infantil Kimimo Boa Vista – Seabra/BA. 2024. Advisor: Giovana Cristina Zen. 32 f. il. Intervention Project (Postgraduate Program in Curriculum, Languages and Pedagogical Innovations - Master's in Education) – Faculty of Education, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

Understanding the dilemmas that pedagogical coordinators face in their effective role of training teachers, in order to build together a space for study, sharing, reflection and production of materials, focusing on the relationship between Literacy and Early Childhood Education, led to the development of this individual work plan, a requirement for completing the Professional Master's Degree in Curriculum, Literature and Pedagogical Innovations, from the Faculty of Education of the Universidade Federal da Bahia. This plan is theoretically and methodologically linked to the research “*Estou por um triz de dar passos atrás*” (*I'm about to take steps backwards*): the dilemmas of the pedagogical coordinator of Kimimo Boa Vista School – Seabra/BA – regarding the concept of Literacy in Early Childhood Education. This intervention proposal envisages the organization of a technical-technological product to be consolidated on a digital platform – website – which will make available the portfolio of pedagogical documentation, whose objective is the materialization of training devices that may be important for training spaces for teachers, pedagogical coordinators and other related educators from the perspective of professional practice that involves the theory and practice of Literacy in a constructivist psychogenetic perspective through the experiences lived by a group of teachers of children aged four to five years and eleven months.

KEYWORDS: Literacy, Early childhood education, Continuing training, Pedagogical documentation, Portfolio as a device

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Ciranda da formação continuada.....	10
Figura 2 – Percurso das aprendizagens via portfólio.....	20
Figura 3 – Página inicial do site	25
Figura 4 – Conhecendo o site e a autora.....	26
Figura 5 – Acesso aos materiais do site.....	26

QUADROS

Quadro 1 – Dilemas profissionais do coordenador pedagógico	15
Quadro 2 – Documentação pedagógica para o portfólio	16
Quadro 3 – Organização das ações para alcance do objetivo.....	22
Quadro 4 – Arquitetura do site	25

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ICEP	Instituto Chapada de Educação e Pesquisa
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PI	Projeto de Intervenção
PDF	<i>Portable Document Format</i> (Formato de Documento Portátil)
PPGCLIP	Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas
PTT	Produção Técnica-Tecnológica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFBA	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1	AS MARCAS DO CAMINHO SE TORNARAM PROPOSTA PARA INTERVIR	09
2	PARA E POR ONDE VAMOS NESSE CAMINHO?	13
2.1	O PORTFÓLIO	14
2.2	A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA	18
2.3	O PORTFÓLIO DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO	20
3	O DESTINO DE UMA CAMINHADA QUE TEM LUGAR CERTO PARA CHEGAR	22
4	ORGANIZANDO A TRAJETÓRIA: PASSOS LARGOS, PASSOS CURTOS, ATRÁS, À FRENTE	23
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	27
	REFERÊNCIAS	29

1 AS MARCAS DO CAMINHO SE TORNARAM PROPOSTA PARA INTERVIR

Esta Produção Técnica-Tecnológica surge em decorrência das análises realizadas mediante a pesquisa intitulada “*Estou por um triz de dar passos atrás*”: os dilemas da coordenadora pedagógica da Escola Kimimo Boa Vista – Seabra-BA – frente à concepção de Alfabetização na Educação Infantil. A investigação realizada e esta PTT se constituem em requisitos para a conclusão do curso de *Mestrado Profissional em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas* e estão intimamente ligadas teórico e metodologicamente.

Um passo atrás é necessário para entender e ambientar o que representou a pesquisa e a importância desta proposta de Produção Técnica-Tecnológica (PTT) que aqui se materializa como a construção de um portfólio da documentação pedagógica como dispositivo de formação de professores, a ser disponibilizado em plataforma digital, em uma ou mais páginas de um site.

O portfólio, na área educacional, é historicamente ligado à técnica de acompanhamento e avaliação da aprendizagem de um sujeito ou de um grupo a partir de registros – geralmente das crianças da Educação Infantil. Todavia, a PTT ora apresentada assume o compromisso de documentar a experiência formativa de professoras na intenção de que essa documentação se torne dispositivo para seguir retroalimentando os saberes desse grupo e fomentando o estudo de outros docentes.

Sem perder de vista o caráter de acompanhamento e, de certa forma, avaliativo do processo de aprendizagem de um grupo – de professoras –, tomo do que diz Shores e Grace (2001) sobre portfólio de crianças, para analogamente conceituar o que pretendemos alcançar com a organização desse portfólio da documentação pedagógica: “o portfólio é definido como uma coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspectos do crescimento e do desenvolvimento de cada criança [...]” (Shores e Grace, 2001, p. 43). Então, é uma oportunidade de também analisar o percurso da formação e experiência de um grupo de profissionais durante os anos de 2022 e 2023, e, nessa perspectiva, o portfólio poderá suscitar a ressignificação das práticas formativas e pedagógicas de professores e coordenadores pedagógicos.

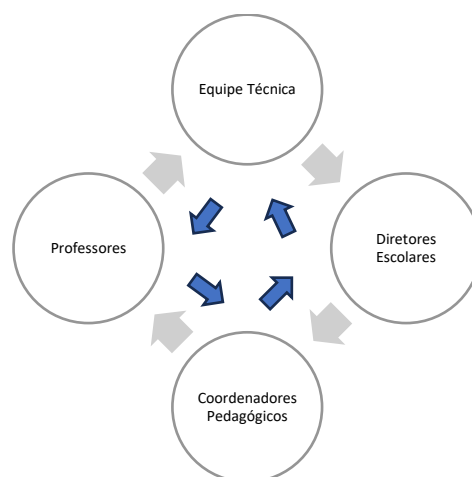
O início deste trabalho foi em 2021, quando, após onze anos de trabalho na Rede Municipal de Ensino de Seabra/BA, Chapada Diamantina, acolhi o novo desafio de coordenar uma escola de Educação Infantil, cujo público é de crianças de 3 anos e meio a 5 anos e onze meses de idade. A Escola Municipal de Educação Infantil Kimimo Boa Vista (EMEI Kimimo Boa Vista) situa-se num dos bairros da sede e possui uma sala a mais na zona rural, a 8 quilômetros da cidade.

Diante desse desafio de iniciar um trabalho num segmento em que ainda não tinha atuado diretamente e com a difícil realidade de um contexto pandêmico, comecei com muitas dúvidas e inquietações esse trabalho com 8 professoras (4 efetivas e 4 com contratos temporários) e com o apoio das gestoras (diretora escolar e vice-diretora), que também estavam assumindo a direção da escola nesse mesmo ano.

Sobre o município de Seabra, destaca-se que seu sistema de educação veio ao longo dos anos avançando em torno da formação continuada, contando com a parceria do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, o ICEP⁸ (desde o ano 2000). Mediante essa parceria, Seabra se integra ao Arranjo de Desenvolvimento da Educação da Chapada Diamantina e Regiões, o qual engloba alguns outros municípios, que juntos assumiram a responsabilidade de organizar seus quadros internos de Equipes Técnicas⁹ e de garantir a formação continuada.

Nesse sentido, a cultura da formação de todos os educadores – coordenador pedagógico, diretor escolar, Equipe Técnica da secretaria e professores – é implementada constantemente como um direito inegociável. Assim, existe para os profissionais da educação do município de Seabra a garantia de seguir em espaços nos quais aprendem em pares, sob a liderança de um formador local ou externo. Essa formação ocorre articuladamente para que os conteúdos possam transitar entre os públicos:

Figura 1 – Ciranda da formação continuada



Fonte: elaboração da autora.

⁸ O Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP) é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) que trabalha para tornar realidade o sonho do acesso universal à educação pública de qualidade. O ICEP atua em mais de trinta municípios da Bahia e de outros estados há mais de vinte anos. Para saber mais sobre o ICEP, acesse: <<http://institutochapada.org.br>>.

⁹ A Equipe Técnica é uma denominação dada por esse município e outros mais para designar um grupo de profissionais da educação que estão à frente da articulação da formação continuada. Esse grupo, geralmente formado pelo diretor pedagógico e supervisores técnicos, gesta a formação de diretor escolar, vice-diretor e coordenador pedagógico.

Sendo a Equipe Técnica responsável pela formação de diretores escolares e coordenadores pedagógicos e, estes últimos, responsáveis pela formação de professores, esse processo entre pares formativos ocorre num sistema cíclico no qual todos estão em formação e essas várias camadas formativas produzem conhecimentos e materiais que transitam nos espaços formativos.

Nesse município, já estive em diversas funções e com diferentes públicos: Equipe Técnica da Secretaria de Educação – na função de diretora pedagógica –; coordenadora pedagógica de todos os segmentos em escola da zona rural e professora dos anos finais de Língua Portuguesa. Por essa razão, quando assumi a função de coordenadora pedagógica na escola de Educação Infantil já sabia que, há pelo menos uma década, os diretores escolares, coordenadores pedagógicos e professores participavam de ações formativas com ênfase específica nesse segmento (antes do ano de 2012 participavam da formação voltada para os anos iniciais do Ensino Fundamental). Justamente por isso, observar a prática das professoras trazia uma indagação frequente: “Por que mesmo com tanto estudo, com a documentação que foi construída com e pela rede municipal, com materiais de sala de aula analisados etc., tudo era tão distante da prática de muitas professoras?”.

Dito assim, poderia trazer essa indagação a partir de diversos conteúdos da Educação Infantil envolvidos nos processos formativos da última década. Todavia, a saliência sob a qual não era possível desviar o olhar estava intimamente relacionada à minha trajetória profissional, bastante ligada a uma concepção de Alfabetização que se ancora nos marcos epistêmicos que fundamentam a perspectiva construtivista psicogenética e ao meu compromisso em respeitar as altas expectativas que as crianças têm em relação à escrita, mesmo antes de frequentarem a escola.

Dessa forma, passei a observar, perceber e buscar respostas em torno do que as professoras já sabiam sobre o trabalho de leitura e escrita por meio das práticas sociais – uso real da escrita como ela se apresenta socialmente – com as crianças de 4 e 5 anos e onze meses de idade. Esse indagar não tinha a intenção de constatar, mas de ressignificar as práticas alfabetizadoras na Educação Infantil, que era a realidade que se mostrava para mim enquanto coordenadora pedagógica e motivo constante de meus dilemas profissionais.

Em março de 2022, já como aluna regular do Mestrado Profissional em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, assumi esse contexto profissional para realizar a pesquisa que teve como referência a seguinte triangulação: formação continuada (o fazer da coordenadora pedagógica e a recepção da formação pelas professoras), a concepção de Alfabetização na perspectiva construtivista psicogenética e a relação disso tudo com a Educação

Infantil. Por meio dessa triangulação – Formação Continuada, Alfabetização e Educação Infantil –, em que o valor de uma categoria não sobrepõe a outra, delimito a pergunta norteadora da pesquisa: “Como o coordenador pedagógico pode contribuir com a ressignificação das práticas pedagógicas dos professores da Educação Infantil, potencializando o direito das crianças de interagir de forma significativa com a escrita, compreendendo seus usos e funcionamentos?”.

Considerando que é uma problemática necessária para a investigação, a pesquisa teve como objetivo geral investigar as relações entre a formação continuada de docentes e o trabalho pedagógico realizado em sala de aula, com ênfase nas práticas de leitura e escrita na Educação Infantil, seguido de objetivos secundários: compreender avanços e desafios da formação continuada frente à ressignificação das práticas pedagógicas das professoras em relação ao direito das crianças de interagir significativamente com a escrita; identificar as necessidades da formação continuada, tendo como foco a desarticulação existente entre Alfabetização e Educação Infantil; e contribuir com o processo de formação de professores por meio da organização de portfólio como dispositivo para formação a ser apresentado não só em plataforma digital, mas também por outros meios sociais que permitam maior interação com o público.

A pesquisa adotou a abordagem qualitativa, por meio da pesquisa-formação. Para tanto, utilizou como procedimento de pesquisa a entrevista semiestruturada para produzir dados por meio das narrativas de seis professoras acerca das situações que envolvem a relação entre Alfabetização e Educação Infantil no bojo da formação continuada e da prática pedagógica.

Dessa forma, estar no campo da pesquisa e ser também participante desta permitiu visualizar os dilemas da coordenadora pedagógica e os desafios das professoras frente à concepção discutida. Além disso, permitiu a aproximação mais efetiva entre coordenadora e professoras para estudar, construir uma documentação pedagógica e, coletivamente, empreender a escolha de materiais necessários para seguir se aprofundando dentro desse grupo de trabalho, quiçá abrir oportunidade para que outros professores possam ter o portfólio da documentação pedagógica como potente dispositivo para a reflexão e a ação, tomando-se das experiências profissionais das professoras participantes da pesquisa – seus avanços, desafios e passos atrás, afinal, nem sempre tudo ocorre como planejado.

2 PARA E POR ONDE VAMOS NESSE CAMINHO?

O presente projeto de intervenção – PI – se configura como uma proposta de formação de professores por meio de portfólio da documentação pedagógica como um dispositivo para fomentar as reflexões em espaços formativos. A proposta de organizar um portfólio a partir da seleção de insumos pedagógicos que possam se constituir como dispositivos de formação – Produção Técnica-Tecnológica – pressupõe a compreensão das práticas pedagógicas a partir de suas constantes ressignificações. Diante dessa reflexão, ressalta-se que a intenção não é fazer desta proposta uma entrega de materiais para serem replicados automaticamente: espera-se que o produto desta proposta suscite espaços de debates sobre os saberes advindos da experiência de um grupo de profissionais e que essas escolhas partilhadas gerem novas ações, novos debates, ou seja, práticas cada vez mais pensadas, planejadas e inovadas em espaços formativos, capazes de retroalimentar o que sabem os professores e o que podem seguir aprendendo.

Evidencia-se que, como pré-requisito para obtenção do Mestrado Profissional, o projeto de intervenção – PI – é maturado durante todo o curso. Nesse sentido, o pesquisador está ativo em seu campo de pesquisa, ou seja, ele é um observador participativo: está também aprendendo dentro do seu contexto profissional. Na trajetória do curso de mestrado, o estudante é convidado a pensar no problema que sua pesquisa envolve, os objetivos e as formas de intervenção para qualificar seu contexto profissional, o que implica analisar, estudar, questionar-se, questionar a outros e propor caminhos para melhores posturas, práticas e impactos educacionais. Sobre essa produção de projeto de intervenção, Almeida e Sá (2017) apontam:

Considera-se que o pensar e praticar a formulação de propostas curriculares, para formação de professores em exercício profissional, requer a realização da Investigação em Campo Piloto, um tipo de pesquisa que cria de seu próprio campo, com a função de possibilitar novas dinâmicas para os currículos praticados e em constante investigação. São dispostos como resultados parciais (e iniciais) da pesquisa e elementos de retroalimentação curricular, três aspectos básicos: 1. O curso possui, em sua tessitura curricular, uma natureza interventiva; 2. O TCC denota uma espécie de operacionalização interventiva para solucionar um problema; 3. Os textos propositivos partem da relação de implicação do pesquisador com a realidade concreta. (ALMEIDA; SÁ, 2017, p. 1).

Por meio desses três aspectos básicos do curso de mestrado, que envolvem currículo, pesquisa e intervenção, o esperado é que o estudante amplie seu olhar para o campo profissional e seja capaz de propor alterações nos processos educativos ligados à Educação Básica. Nesse sentido, esta proposta de PTT visa alterar, mover e ressignificar uma realidade e conta com a participação e colaboração efetiva das professoras com as quais atuei em meu contexto profissional, uma vez que estas não só forneceram informações, mas disponibilizaram

materiais, permitiram a participação da pesquisadora em suas salas de aula e também colaboraram ativamente nas decisões em torno do que poderia compor um portfólio, compreendido na perspectiva de um dispositivo de formação.

Consideramos – pesquisadora e professoras participantes – que dialogar em espaços de formação em torno da Alfabetização, no entendimento da concepção construtivista psicogenética, é algo possível devido à disponibilidade de vasto acervo já existente. Todavia, a documentação de práticas pedagógicas com foco nessa concepção é mais escassa: existe uma carência de documentos de referência da efetiva prática da Alfabetização na Educação Infantil nessa perspectiva no Brasil. Assim, esta proposta de intervenção prevê a organização de um portfólio documental, que apoiará coordenadores pedagógicos e professores em seus espaços de estudo e planejamento por se constituir num potente dispositivo para formação que articula materiais teóricos e do cotidiano da sala de aula.

2.1 O PORTFÓLIO

Portfólio foi um termo usado muito pelas artes. Seu conceito pode se parecer mais com algo que serve para portar. De acordo com o que diz Gardner (1994, p. 207), o portfólio é uma “[...] típica pasta de trabalhos de arte, na qual um estudante reúne seus melhores trabalhos, na esperança de ser admitido em uma escola de arte seleta, ganhar um prêmio ou assegurar uma exposição em uma galeria ou um estágio em uma oficina”. Esse é um dos conceitos, porém em várias línguas essa palavra existe e tem sentidos diferentes, mas todos muito alinhados à questão do portfólio como portador de uma seleção, da melhor coleção de algo que se quer apresentar a alguém.

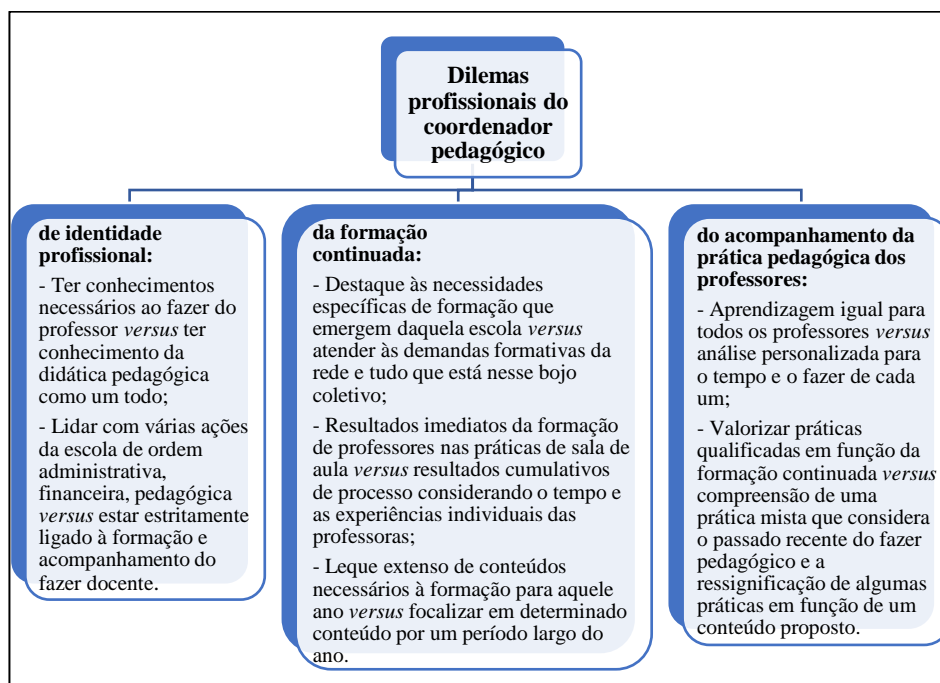
Na educação, o portfólio entra como uma oportunidade de registro criativo em diversas etapas como uma ferramenta interessante para acompanhamento das experiências das crianças – no meu contexto, muito mais forte na Educação Infantil. Segundo Villas Boas (2005, p. 38), “[...] em educação, o portfólio apresenta várias possibilidades, uma delas é a sua construção pelo aluno”. Dessa forma, considerado como construção e como documento de várias autorias, espera-se que o portfólio não seja um produto já pronto e acabado. Mesmo quando aponta para um período: o portfólio é sempre sugestivo de análise e de pretensões futuras, é um contínuo na trajetória. Enfim, na maioria dos ângulos nos quais se vê o portfólio na educação, está a serviço da avaliação do acompanhamento das aprendizagens e das experiências de um sujeito em desenvolvimento.

Mas, o que deve fazer parte de um portfólio da documentação pedagógica? Sobre isso, considero o que afirmam Shores e Grace (2001) sobre o portfólio, como coleção de materiais que acompanham e avaliam as crianças, para aludir a um portfólio das experiências que envolvem professoras, coordenadora pedagógica e crianças: “essas coleções podem ser iniciadas com um único tipo de item, como amostras de trabalhos, e gradualmente ser amplificadas, de modo que incluam mais tipos de itens” (Shores e Grace, 2001, p. 43).

O movimento de pesquisar e analisar a realidade para que a proposta do produto fosse alinhada considerou alguns dilemas vividos pela coordenadora pedagógica em seu âmbito profissional, motivo principal de sempre estar por um triz de dar passos atrás do que é a formação, do que é seu fazer e da insistente necessidade de estudar a concepção de Alfabetização como oportunidade de as crianças de Educação Infantil terem acesso às culturas do escrito.

Nesse sentido, entender o conceito de dilema, e como este se apresentou no trajeto do meu fazer como coordenadora pedagógica, foi importante para que de frente para a realidade pudesse me organizar e entender que os dilemas não são estruturas complexas, distantes, cristalizadas, como também não estão ligados à negação, e, sobretudo, que não se trata de superá-los: “penetrar num dilema é interpretá-lo e implica mais contacto com o professor [...]” (Zabalza, 1994, p. 194). Nesse contato mais próximo, percebi que os dilemas têm naturezas diferentes e, por isso, podem ser agrupados de acordo com a sua tipologia:

Quadro 1 – Dilemas profissionais do coordenador pedagógico



Fonte: elaboração da autora.

Esses são alguns dos muitos dilemas que a pesquisa foi revelando. Olhando para um polo e para o outro (um *versus* o outro) fica claro que não existe um abismo que os separa, são estruturas simples que realmente existem e necessitam ser vistas e analisadas: interpretadas, penetradas, manipuladas, discutidas em profundidade (Zabalza, 1994).

Diante do que foi se revelando em torno de como a formação continuada impacta nas experiências das professoras, os dilemas foram importantes para categorizar e entender o que trazem as narrativas dessas professoras e as sugestões dadas por elas:

Quadro 2 – Documentação pedagógica para o portfólio

Sugestão das professoras	Documentação pedagógica para portfólio	Tipologia dos dilemas vinculados
Materiais que mostrem a continuidade. (Profa. Leia Vieira, 2023)	– Registros de cadernos das professoras;	– Dilema do acompanhamento
	– Trechos das aulas protocolados;	– Dilema da formação continuada – Dilema do acompanhamento
	– Vídeos de situações da formação entre pares de professores;	– Dilema da formação continuada
	– Vídeos de situações pedagógicas de sala de aula;	– Dilema do acompanhamento
	– Livros, artigos, reportagens etc. sobre as situações contidas nessa documentação.	– Dilema da formação continuada
Materiais que mostrem as várias práticas sociais de leitura e escrita. Entender que não tem um corte de um segmento para o outro. Materiais que mostrem que alfabetizar é muita coisa e não só isso: o caderno da professora com os registros que ela vai fazendo; meu caderno em que colho pequenas narrativas das crianças que vão fazer parte de um relatório das crianças; o relatório que entregamos a cada semestre para as crianças e os pais, e que não tem o devido cuidado por outros professores que	– Rotina semanal das crianças com marcações nas situações nas quais a escrita aparece no âmbito das ações cotidianas, literárias, na investigação etc.;	– Dilema do acompanhamento
	– Textos que discutam a Alfabetização na perspectiva construtivista psicogenética;	– Dilema da formação continuada
	– Registros profissionais das professoras;	– Dilema do acompanhamento
	– Registros profissionais da coordenadora pedagógica;	– Dilema da identidade profissional
	– Relatório do acompanhamento das experiências das crianças durante o semestre;	– Dilema do acompanhamento – Dilema da formação continuada

<p>seguem com as crianças. Tem que ter material de uma experiência riquíssima que foi a Biblioteca de Classe: ficha de empréstimo, inventário, catalogação. (Profa. Elizete Barboza)</p>	<p>– Produções escritas das crianças.</p>	<p>– Dilema da formação continuada – Dilema do acompanhamento</p>
<p>Escritas das crianças, produções dos meninos, cartinhas que fizeram, cards. (Profa. Maria José, 2023)</p>	<p>– Produções diárias em que a escrita das crianças esteja articulada a um propósito social;</p>	<p>– Dilema da formação continuada – Dilema do acompanhamento</p>
	<p>– Escrita profissional das professoras de planejamento das ações semanais.</p>	<p>– Dilema da identidade profissional – Dilema da formação continuada – Dilema do acompanhamento</p>
<p>As produções das crianças nos cantinhos do brincar: no posto, no salão de beleza, no mercadinho. A agenda de leitura da Biblioteca de Classe. Os registros do professor e vídeo no momento de intercâmbio após a leitura pela professora de um texto literário ou informativo. Tudo da Biblioteca de Classe, que vai do regulamento da Biblioteca ao seu funcionamento. Materiais que ajudem outros professores a pensarem naquilo que não faço mais nunca: dar tudo pronto, pegar na mão, dar atividades de ligar, de cobrir letras, porque não ajudam a criança a se desenvolver. Coisas que mostrem que tem coisas que a gente só fazia na escola de Educação Infantil. Tem que viver aquilo que existe no mundo. Antes</p>	<p>– Materiais de produção das crianças que sinalizem o eixo estruturante da prática pedagógica da Educação Infantil – o brincar e as interações – na organização das produções pedagógicas que as professoras elaboram, com saliência para como a escrita com função social está a serviço da progressão dessas situações de investigação, do brincar, da organização e funcionamento da biblioteca de classe etc.;</p>	<p>– Dilema da formação continuada – Dilema do acompanhamento</p>
	<p>– Referências bibliográficas que discutam as concepções de Alfabetização, no contraponto das especificidades destas;</p>	<p>– Dilema da formação continuada</p>

era o mundo em quatro paredes, agora é o mundo na Educação Infantil. (Profa. Isa Cristina, 2023)	– Imagens e vídeos do ambiente de sala de aula e das paredes da escola, reconhecido como um espaço importante que diz da concepção de Alfabetização que ancora a prática pedagógica.	– Dilema do acompanhamento
As produções das crianças durante os estudos no contexto da investigação. (Profa. Queila Maiana, 2023)	– Produção das crianças em distintos momentos e as intervenções docentes (protocolos contendo falas de professora e de crianças diante dos problemas instaurados durante a produção de registros pelas crianças).	– Dilema da formação continuada – Dilema do acompanhamento
Os documentos que a gente não larga e nos ajudam como textos sobre Alfabetização: nosso Plano de Ensino, o Referencial Curricular. (Profa. Zuleica, 2023)	– Plano de Ensino;	– Dilema da identidade profissional
	– Referencial Curricular Municipal;	– Dilema da identidade profissional
	– Projeto Político-Pedagógico;	– Dilema da identidade profissional
	– Relatório de acompanhamento das experiências das crianças.	– Dilema da identidade profissional – Dilema de acompanhamento – Dilema da formação continuada

Fonte: elaboração da autora.

A articulação entre o proposto pelas professoras quanto à documentação pedagógica da coleção que vai compor o portfólio, a própria documentação e os dilemas que apontou a pesquisa é construto importante para entender a natureza desse material que tem como escopo suplantar as dificuldades de uma escola, de uma rede e para fora dessa. Dito assim, a intenção é de que esse portfólio se apresente em site, sendo hoje uma das maiores referências da pesquisa digital e que abarca várias linguagens – visual, audiovisual, documental –, mas também podendo se expandir para redes sociais mais interativas, como o *Instagram* e *You Tube*, considerando as especificidades da linguagem de cada plataforma.

2.2 A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Documentar a experiência pedagógica é tarefa complexa que explicita concepções e decisões profissionais. Oliveira-Formosinho (2019), ao discutir sobre a Pedagogia-em-Participação, cuja visão é de “criança como sujeito-autor, ator, agente de vida e aprendizagem, sujeito individual e sujeito social, pessoa e cidadão, utilizador e criador de artefatos culturais” (Oliveira-Formosinho, 2019. p. 115), diz que a partir dessa pedagogia:

[...] aprendemos que a práxis da documentação é um processo que integra teorias, práticas e crenças; é uma ação fundamentada em saberes, ética e experientiação. A documentação, enquanto meio para revelar a aprendizagem das crianças e dos profissionais, necessita de esclarecimento teórico e conceitual, bem como de esclarecimento ao nível da *techne*, isto é, de como fazê-la. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 119).

Nesse sentido, a documentação pedagógica permite analisar o percurso vivido, mas, sobretudo, as aprendizagens dos envolvidos e o quanto aquilo que acreditam se apresenta na documentação disponibilizada. Por tudo isso, o portfólio da documentação pedagógica não tem a pretensão de expor um cardápio de atividades para sua reprodução. O portfólio da documentação pedagógica pretende oferecer oportunidades para que profissionais tenham referências teóricas e práticas que, entrelaçadas, permitam o debate e a busca por outros materiais que sejam necessários para assegurar o devido aprofundamento.

Assim, na escolha de um trajeto que dê condições de estudo, há que se perguntar acerca da própria documentação pedagógica:

O que ela tem para oferecer às crianças? O que tem para oferecer aos educadores? O que tem para oferecer às famílias? Traz benefícios? A documentação me traz informações a respeito dos processos em desenvolvimento, mas será que me ajuda a prestar contas pelos resultados alcançados? O que posso aprender para tornar o meu fazer documentação praticável no cotidiano? Como posso interagir com as crianças e simultaneamente documentar de forma densa esta interação? Como posso ao mesmo tempo fazer e documentar o fazer? De que maneira a documentação me permite avaliar a progressão da aprendizagem de cada criança? (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 119).

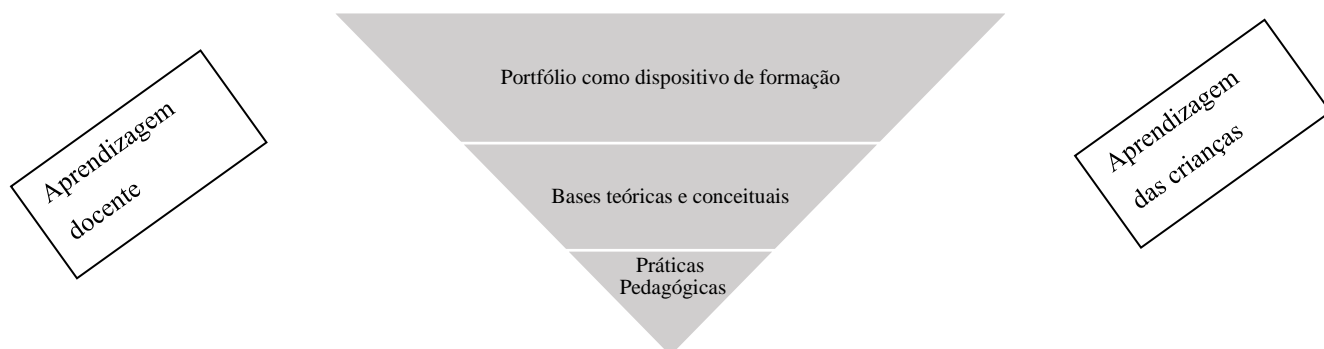
Todas essas perguntas são oportunas quando se almeja a organização da documentação pedagógica, isso porque é real a dificuldade que os profissionais – neste caso o coordenador pedagógico e os professores – têm de materializar sua prática. Dificuldades ligadas a vários motivos, como, por exemplo, o tempo insuficiente, a dificuldade na escrita profissional, a dificuldade em lidar com a tecnologia para registrar importantes situações que ocorrem dentro do espaço de formação de educadores e na própria sala de aula, dentre outros.

Diante dessa realidade buscamos o caminho de criar significados para a ação profissional tendo bons materiais de estudo e aliando o que estamos aprendendo com a documentação da sala de aula e de espaços formativos. Fazer dessa documentação pedagógica um importante dispositivo para a formação continuada é imprescindível para retroalimentar as aprendizagens dos professores. No tocante à seleção e organização da documentação pedagógica, o portfólio tem a intenção de criar situações de aprendizagem participativa e experiencial, crítica e reflexiva para a aprendizagem profissional (Oliveira-Formosinho, 2019).

Assim, o portfólio da documentação pedagógica, como dispositivo para a formação,

pretende colocar no centro a aprendizagem de diversos profissionais da Educação Infantil no âmbito das discussões e práticas da Alfabetização, frente à perspectiva construtivista psicogenética, por entender o que é basilar nesse processo, e como teoria e prática se complementam para impactar os saberes e fazeres dos sujeitos envolvidos:

Figura 2 – Percurso das aprendizagens via portfólio



Fonte: elaboração da autora.

Nessa perspectiva, o portfólio da documentação pedagógica se instaura no contexto do fazer pedagógico, tendo como foco a ressignificação das aprendizagens docentes e a qualificação das situações junto às crianças, para tal precisa se constituir não como um bom arquivo a que se recorra esporadicamente, mas como dispositivo de formação constante devido aos elementos que o constituem. E, nessa intenção da documentação, o portfólio não será finalizado quando da sua hospedagem em sítio web, poderá se alimentar constantemente como um repositório.

2.3 O PORTFÓLIO DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO

A compreensão pedagógica em torno do que é e da importância de um dispositivo de formação não é tão antiga assim. Todavia o termo dispositivo, de origem latina, já esteve muito em uso nos séculos anteriores. Segundo Macedo (2010, p. 109) é em Foucault “que pela primeira vez aparece a ideia de dispositivo significando um conjunto de ações capazes de organizar suas análises sobre práticas humanas historicamente regimentadas”. Nesse entendimento, Macedo (2010) segue:

Na Idade Média significou o que prepara [...]. Em termos contemporâneos seus sinônimos são: agenciamento, método, procedimento. Vale lembrar que esses sentidos designam às vezes meios utilizados, ou às vezes a organização desses meios. Deve-se pontuar que é Michel Foucault quem primeiro toma a concepção com a densidade analítica que hoje ela porta, com o rigor conceitual e metodológico que se atualiza, construindo a partir dela e em torno dela a ideia de dispositivo de poder, com uma nova visão da razão, da história e do pensamento. É aqui que o dispositivo aparece como um conjunto de ações e sistematizações que produzem distinção e organização de elementos, tornando-os inteligíveis em meio a um conjunto confuso. (MACEDO, 2010, p. 109).

Por meio dessa visão, explicita-se que por dispositivo se entende uma rede de estruturas que formam um contexto inserido na história e que por meio deles se reflete e se encontram as linhas para analisar e entender algo (Deleuze, 2021). Do mesmo modo, Agamben (2009, p. 29) salienta que dispositivo compreende “um conjunto absolutamente heterogêneo que implica discursos, instituições, estruturas arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos [...]”. Ambos tomam como referência os estudos de Michel Foucault para discutir dispositivo e suas bases conceituais. Agamben (2009) resume brevemente o que é um dispositivo:

- a. É um conjunto heterogêneo, linguístico e não linguístico, que inclui virtualmente qualquer coisa no mesmo título: discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de polícia, proposições filosóficas etc. O dispositivo em si mesmo é a rede que se estabelece entre esses elementos.
- b. O dispositivo tem sempre uma função estratégica concreta e se inscreve sempre numa relação de poder.
- c. Como tal, resulta do cruzamento de relações de poder e de relações de saber. (AGAMBEN, 2009, p. 25).

Dada essa discussão acerca de dispositivo como situação contextualizada – cujos elementos se complementam, entrecruzam, rompem etc. –, o portfólio da documentação pedagógica, como dispositivo de formação, se estruturará como rede de textos; imagens; depoimentos; vídeos; protocolos de espaços formativos e das práticas de sala de aula, realizadas pelas crianças e pelos professores; narrativas de docentes, crianças, familiares; depoimentos de outras pessoas envolvidas no espaço escolar; como também reflexões, dilemas, buscas e observações da coordenadora pedagógica. Enfim, com todos esses recursos, espera-se estabelecer uma rede de elementos cuja coerência demarcará o potencial de um dispositivo.

3 O DESTINO DE UMA CAMINHADA QUE TEM LUGAR CERTO PARA CHEGAR

Esta proposta interventiva de produção de portfólio da documentação pedagógica como dispositivo de formação tem como objetivo alimentar a formação de professores considerando a experiência de um grupo frente à Alfabetização na Educação Infantil a partir das práticas sociais de leitura e escrita.

Para o alcance desse objetivo, algumas ações serão imprescindíveis:

Quadro 3 – Organização das ações para alcance do objetivo

No âmbito operacional	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tomar decisões em torno dos materiais tendo a consciência de que nem toda narrativa possui o desfecho esperado. Por isso, é importante ter documentação de propostas que não alcançaram os objetivos propostos; ✓ Pesquisar a plataforma digital: como organizar o site; sites gratuitos / sites privados; identidade visual do site; como organizar esse site como um bom repositório; ✓ Conhecer melhor as plataformas digitais que permitem maiores interações entre as pessoas, como o Instagram e o Youtube, valorizando as especificidades da linguagem abordada por estes.
No âmbito da mobilização	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dialogar com as crianças sobre suas construções escutando atentamente o que pensam sobre os seus materiais e o processo de aprendizagem, para assim envolvê-las nessa seleção; ✓ Durante todo o tempo dar suporte aos professores para que continuem documentando sua prática, refletindo sobre estas e fazendo registros profissionais.
No âmbito da gestão	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Organizar coletivamente (coordenadora pedagógica e professoras participantes da pesquisa) documentação do contexto da formação e da sala de aula; ✓ Organizar espaços de escutas sobre o que é esta documentação pedagógica e como as situações vividas podem apoiar outros grupos em formação.

Fonte: elaboração da autora.

4 ORGANIZANDO A TRAJETÓRIA: PASSOS LARGOS, PASSOS CURTOS, ATRÁS, À FRENTE

Esta Produção Técnica-Tecnológica (PTT) guarda a intenção de ser referência para a discussão em torno da formação continuada no que diz respeito às relações entre Alfabetização e Educação Infantil, para isso a materialização de um portfólio da documentação pedagógica é a sustentação para tal.

Para Shores e Grace (2001), existem três tipos de portfólio: o particular, o de aprendizagem e o demonstrativo. O portfólio aqui em planejamento está intimamente relacionado aos três tipos: ao de aprendizagem, por compreendê-lo como dispositivo que ampliará a oportunidade de professoras e grupos docentes refletirem, avaliarem e debaterem sobre a documentação ali contida a partir da experiência de aprendizagem de pares afins; também está relacionado ao portfólio demonstrativo, por guardar em si as particularidades de um grupo e também da individualidade das produções individuais de crianças, de professoras e da coordenadora pedagógica, oportunizando uma comunicação rica; e não deixa escapar as características do portfólio particular, uma vez que escuta e acata as individualidades da escolha de cada professora frente à coleção dos materiais selecionados para compor o portfólio digital, ficando salientes materiais individuais de sala de aula, da teoria que sustenta a concepção e do fazer da coordenação pedagógica.

Em *Manual de Portfólio: um guia passo a passo para o professor*, Shores e Grace (2001) apresentam dez passos para o processo de montagem de portfólio:

- (1) Estabelecendo uma política de portfólio;
- (2) Coletando amostras de trabalho;
- (3) Tirando fotografias;
- (4) Conduzindo consultas nos diários de aprendizagem;
- (5) Conduzindo entrevistas;
- (6) Realizando registros sistemáticos;
- (7) Realizando registros de caso;
- (8) Preparando relatórios narrativos;
- (9) Conduzindo reuniões de análise de portfólio em três vias;
- (10) Usando portfólios em situações de transição.

Nessa perspectiva, mesmo sendo a organização desse instrumento, para as citadas autoras, para o acompanhamento da avaliação da aprendizagem de crianças, muito dessa

proposta ajuda a coleccionar, a ordenar um caminho para a montagem do portfólio no site, garantindo um repositório rico em várias linguagens e tendo a criatividade como elemento para organizar um percurso formativo.

Um outro exemplo de organização que será considerado na estrutura do portfólio também relaciona esse instrumento ao acompanhamento e avaliação das aprendizagens das crianças, conforme a consideração trazida por Monken (2011):

- (1) Introdução;
- (2) Trabalhos realizados e escolhidos pelas crianças;
- (3) Autoavaliação;
- (4) Análise do desenvolvimento da criança;
- (5) Avaliação do grupo;
- (6) Avaliação do educador;
- (7) Avaliação da família;
- (8) Considerações finais.

Destaca-se que, tanto em Shores e Grace (2001) quanto em Monken (2011), considerar um coletivo de sujeitos que se debruçam para organizar um percurso, assim como ter a clareza do destinatário, são elementos imprescindíveis para a qualidade de um portfólio na educação. Ambos também evidenciam a necessidade de apresentar o trabalho como um todo e seguir abrindo em minúcias o que representa o percurso com olhar de acompanhamento e de avaliação. Ambos consideram, ainda, a importância da escuta de agentes internos e externos para a continuidade do portfólio, cuja intenção não é de se apresentar como algo concluído, mas ao contrário disso, ele é a oportunidade de tomar uma trajetória e seguir acompanhando.

Essas sugestões trazidas pelos citados autores quanto à organização do portfólio dialogam também com a arquitetura pretendida na criação do site. Essa ferramenta se apresentará por meio de uma identidade visual e um diálogo expansivo entre as páginas desse domínio, requisito fundamental para uma melhor navegação pelos seus usuários. Nesse sentido, a experiência de um usuário lhe permitirá selecionar, por meio da organização das páginas do site, o que procura.

De acordo com o que foi revelado durante a trajetória e por meio das narrativas das professoras quanto à documentação pedagógica, a Produção Técnica-Tecnológica se configura como um site cujo domínio é <https://eduinfantil.com.br> e que abarca a seguinte organização:

Quadro 4 – Arquitetura do site

1 – Página inicial

- Breve contexto da motivação que levou à criação do site – links UFBA, PPGCLIP, TCC, PTT.

2 – Menu

- Apresentação do portfólio da documentação pedagógica como dispositivo de formação.
- Documentação pedagógica da gestão escolar – Projeto Político-Pedagógico. Referencial Curricular Municipal. Plano de Ensino. Plano de Formação de Professores.
- Documentação de estudo em torno da concepção construtivista psicogenética – Indicação de referências de estudo: artigos, livros, *lives*, vídeos, ensaios. Relatório de acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento das crianças.
- Documentação pedagógica docente – Protocolos das situações didáticas. Rotinas semanais. Planejamentos semanais/quinzenais. Projetos didáticos. Sequências didáticas. Plano das atividades permanentes.
- Documentação pedagógica da prática de sala de aula – Protocolos das situações didáticas. Imagens de situações didáticas realizadas pelas crianças e professoras. Vídeos das crianças e das professoras em situação de sala de aula.

Fonte: elaboração da autora.

A organização da plataforma primou por uma fácil navegação. Contando com o apoio de profissionais em desenvolvimento de *web site*, a identidade visual foi planejada e estruturada para ser ao mesmo tempo um espaço útil, atrativo e de fácil busca de materiais e informações. O site contém parte da documentação pedagógica que, aos poucos, pretende abarcar. Ao navegar o usuário encontrará:

Figura 3 – Página inicial do site



Página inicial de acolhimento ao navegador e botões que guiam o usuário a saber mais sobre o site e a localizar a documentação contida.

Fonte: elaboração da autora.

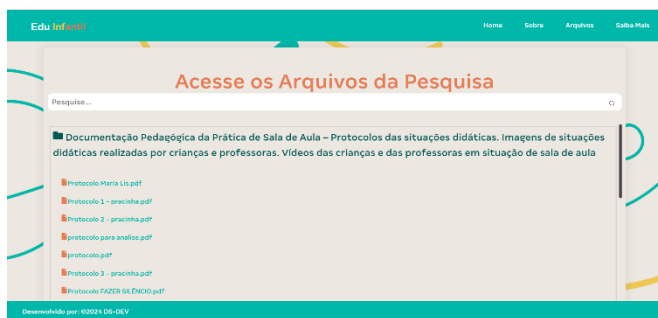
Figura 4 – Conhecendo o site e a autora



Clicando no botão “Sobre” o usuário terá acesso a uma breve descrição dos elementos que motivaram a criação desse sítio.

Fonte: elaboração da autora.

Figura 5 – Acesso aos materiais do site



Os arquivos foram organizados em pastas distintas na intenção de facilitar a localização pelo usuário, por exemplo: na pasta “Documentação Pedagógica da Prática de Sala de Aula” estão documentos mais voltados para o dia a dia das observações e registros da coordenadora feitos em sala de aula. Já na pasta “Sequências Didáticas da Rede Municipal” estão documentos estruturados no âmbito municipal e que são comuns a todas as escolas da rede municipal.

Fonte: elaboração da autora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir a proposta de intervenção por meio da escrita de um percurso para a construção de uma Produção Técnica-Tecnológica não significa o fim da pesquisa, nem da proposta de intervenção, nem tampouco de se encerrar, com a entrega do produto, o pensar da pesquisadora. A promessa que guarda essa entrega de produto indica que é momento de envolver mais pessoas e mais instituições para que o produto atinja seu objetivo, que é o de alterar uma realidade investigada, promovendo melhores impactos de aprendizagem na Educação Básica.

Nesse viés, a proposta aqui apresentada se trata da organização de um portfólio da documentação pedagógica como dispositivo de formação e que está voltado para a continuidade das práticas formativas da escola *locus* da pesquisa – Escola Municipal de Educação Infantil Kimimo Boa Vista – e que foi construído na parceria com as próprias participantes da pesquisa. Não obstante, esse material também servirá a toda a Rede Municipal de Ensino de Seabra/BA, por entender que a documentação pedagógica é de uma rede e não pode ser considerada de uso exclusivo de uma só escola.

Nesse sentido, essa entrega do portfólio da documentação pedagógica como dispositivo de formação tem como objetivo alimentar a formação de professores considerando a experiência de um grupo frente à Alfabetização na Educação Infantil a partir das práticas sociais de leitura e escrita. Ressalta-se que nenhum produto tem qualidade por ele mesmo. A impressão da importância desse material ocorrerá mediante a compreensão das necessidades pessoais e coletivas de seu uso via público fim: professores, coordenadores pedagógicos e Equipes Técnicas pedagógicas.

Durante a pesquisa (anos de 2022 e 2023) foi possível perceber que muitas professoras sabiam da importância da Alfabetização na Educação Infantil e já comunicavam isso em suas narrativas cotidianas. Nenhuma das seis professoras envolvidas na pesquisa negava a importância que tem o contato das crianças com livros literários e enciclopédias, como também de fazer uso da escrita para escrever seu nome, escrever números da série de 0 a 10 ou 20, e que era necessário ter um ambiente de sala de aula com muitos cartazes coloridos contendo letras do alfabeto e organizadores de tempo (calendário, lista de aniversariantes...).

Diante dessas evidências fui percebendo que existe nos documentos de referência da rede municipal – construídos na coletividade, incluindo os professores – a defesa da Alfabetização na Educação Infantil via práticas sociais de leitura e escrita. Todavia, materializar essa concepção não andou junto com a produção documental, como também se destaca que existem poucas publicações que apresentam e analisam um fazer que considere a perspectiva

construtivista psicogenética em situações da própria sala de aula.

Por meio da análise dessa realidade, a elaboração de material próprio do fazer da coordenadora e das professoras, dialogado e compartilhado com toda a rede municipal, sustentou-se via práticas sociais considerando o uso e funcionamento da escrita, autorizando as crianças a terem o máximo de acesso à escrita. Assim, os materiais que vão compor o portfólio da documentação pedagógica que servirá como um dispositivo para formar professores e outros não será uma construção de novos materiais a serem produzidos: serão materiais existentes, materiais da sala de aula e muitos deles de autoria do grupo.

Por tudo isso, a esperança é que não seja somente um produto-site, mas que seja um repositório de materiais que possa suscitar encontros de educadores, análise dessa documentação com discussões sobre estes e sobre a concepção que os embasa e que consiga modificar as experiências dos professores em seus fazeres e das crianças da Educação Infantil quando se trata da leitura e da escrita com toda a riqueza em que ela se faz presente em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Tradução de Vinicius Nicastro Honesco. Chapecó-SC: Argos, 2009.

ALMEIDA, Verônica D.; SÁ, Maria Roseli G. B. de. **Concepções de Intervenção do Mestrado Profissional em Educação**: tessituras curriculares de uma pesquisa. Trabalho apresentado na 38ª Reunião da ANPED. São Luis – Ma: Anais da 38ª Reunião da ANPED, 2017.

DELEUZE, Gilles. O dispositivo. **Colunas Tortas**. 2021. Disponível em: <<https://colunastortas.com.br/o-dispositivo-gilles-deleuze/>>. Acesso em: 20 nov. 2023.

GARDNER, Howard. **Educación Artística y Desarrollo Humano**. Barcelona: Piados, 1994.

MACEDO, Roberto Sidenei. **Compreender/mediar a formação**: o fundante da educação. Brasília: Liber Libro Editora, 2010.

MONKEN, Eliane. Material em Power point sobre portfólio. Belo Horizonte, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2019.

SHORES, Elisabeth F.; GRACE, Cathy. **Manual de Portfólio**: um guia passo a passo para professores. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2005.

ZABALZA, M. Z. **Diários de aula**: contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Tradutores José Augusto Pacheco e José Machado. Porto: Porto Editora, 1994.

ZEN, G. Cristina. **A formação continuada como um processo experiencial**: a transformação dos educadores de Boa Vista do Tupim. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, p. 226. 2014.