



MÁRCIA ANDRÉIA DE CASTRO BEPPLER

**MEMÓRIAS DO SIM:
UM PROJETO DE GESTÃO DOCENTE**

CANOAS, 2020

MÁRCIA ANDRÉIA DE CASTRO BEPPLER

**MEMÓRIAS DO SIM:
UM PROJETO DE GESTÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle – Unilasalle, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Memória Social e Bens Culturais. Linha de Pesquisa Memória e Linguagens Culturais.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Lucia Regina Lucas da Rosa

Coorientação: Prof^a Dr^a. Maria de Lourdes Borges

CANOAS, 2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B437m Beppler, Márcia Andréia de Castro.
Memórias do Sim [manuscrito]: um projeto de gestão docente / Márcia Andréia de Castro Beppler – 2020.
99 f.; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Memória Social e Bens Culturais) –
Universidade La Salle, Canoas, 2020.

“Orientação: Prof^a. Dra. Lúcia Regina Lucas da Rosa”.

“Corientação: Prof^a. Dra. Maria de Lourdes Borges”.

1. Memória. 2. Gestão. 3. Alfabetização. 4. Imaginação. I. Rosa, Lúcia Regina Lucas da. II. Borges, Maria de Lourdes. III. Título.

CDU: 316.7

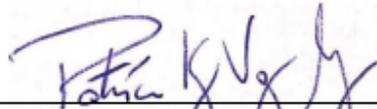
MÁRCIA ANDRÉIA DE CASTRO BEPLER

Trabalho Final aprovado como requisito parcial para obtenção do título de mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle.

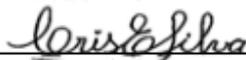
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Elaine Conte
Universidade La Salle



Profa. Dra. Patricia Kayser Vargas Mangan
Universidade La Salle



Profa. Dra. Cristina Ennes da Silva
Universidade Feevale



Profa. Dra/ Maria de Lourdes Borges
Coorientadora – Universidade La Salle



Profa. Dra. Lúcia/Regina Lucas da Rosa
Orientadora e Presidenta da Banca - Universidade La Salle

Área de concentração: Memória Social e Bens Culturais

Curso: Mestrado em Memória Social e Bens Culturais

Canoas, 25 de setembro de 2020.

Às memórias do aprender
dedico

A meus anjos sem asas
FILHA Júlia Manoela Beppler lesbik,
FILHO de coração, Mateus André Rambo
e MARIDO Celson José Rambo,
AOS IRMÃOS Andrigo, Tatiana e Andréa.
CUNHADOS, SOBRINHOS e AFILHADOS.
Com eles aprendo todos os dias.

A meu ANJO MÃE,
Marisa Helena de Castro Beppler (in memoriam).
Sinto a falta da presença física...
do colo, do cheiro, dos bons conselhos.
No abraço da FAMÍLIA e dos amigos próximos
encontro aconchego e tenho fé de que ela está
em outro plano e nos acompanhando,
sempre...

AGRADECIMENTOS

A Deus que abençoa e ensina! Agradeço pelo dom da vida, por me abençoar com a oportunidade de estudar e por cuidar das pessoas próximas a mim.

À Universidade La Salle por oportunizar a abertura da turma do PPG Memória Social e Bens Culturais fora da sede, na Faculdade La Salle Estrela. Possibilitou a realização de um sonho de pessoas que não teriam acesso. E que para mim, iniciou em 2011, no Curso de Especialização em Docência do Ensino Superior. Por meio desta ação a Universidade demonstra o comprometimento e a prática de sua missão de promover a formação integral e continuada da pessoa, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão de excelência, para o desenvolvimento sustentável da sociedade, fundamentado na tradição e nos princípios cristão-lassalistas.

Ao Professor Dr. Irmão Marcos Corbellini e à Diretora Claudia Argiles da Costa que participaram das tratativas iniciais para a vinda do curso a Estrela. O Irmão foi meu orientador no curso de Especialização e em 2011 plantou a semente do Mestrado...

Aos Professores da Universidade, os meus agradecimentos pelos estudos e construções, os quais cultivo no meu fazer pedagógico. Busco incentivar os estudantes (grandes e pequenos) com amor e dedicação a exemplo de vocês e das aulas que despertavam o interesse pela pesquisa.

Às Professoras Lúcia Regina Lucas da Rosa, orientadora e Maria de Lourdes Borges, coorientadora. Graças ao acompanhamento de vocês foi possível concluir este ciclo.

À Direção do Colégio Santo Antônio pelo incentivo à formação continuada, em especial, a Diretora Cláudia Argiles da Costa, pois seu apoio foi fundamental para ingressar no Curso de Mestrado, assim como sua autorização para socializar por meio da pesquisa, a experiência realizada no CSA.

À Direção da Escola Estadual, em nome da ex-diretora Ângela B. Zimmermann pelo apoio no ingresso do curso e ajustes realizados no horário para a realização do projeto na outra instituição de ensino, em 2016.

À Faculdade La Salle Estrela como instituição de referência no ensino superior, local onde realizamos o curso e tenho a felicidade de trabalhar, fazendo parte da rede La Salle.

Aos meus colegas de profissão - CSA, IEEEM e La Salle agradeço pelo

incentivo e entendimento nos momentos em que não foi possível trazer respostas e estar com vocês.

Aos queridos estudantes e colegas de trabalho. Com vocês o exercício de aprender se realiza diariamente. Tenho em mim memórias da docência, encontros e desencontros e aprendizagens que tocaram corações.

Aos colegas do Mestrado! Ficam as memórias das aulas e o sentimento de gratidão.

À minha família! Minha base. Com vocês sigo os alinhavos e costuras da vida, revisando ponto a ponto. Agradeço por estarem ao meu lado, entender como sou e como amo fazer o que faço. Este momento da vida tem sentido com vocês! No olhar de cada um busquei coragem e inspiração para seguir. Aos pequenos... Agora *S/M* a Didi vai ter mais tempo para brincar... Ao menos, por enquanto.

RESUMO

A presente dissertação apresenta as Memórias do *SIM*, um Projeto de Gestão Docente. As memórias do projeto partem da ideia de *saber imaginar*, entende o professor como gestor do processo de ensino que gera a aprendizagem e busca ampliar o foco da gestão na perspectiva do fazer pedagógico em sala de aula. Como estudo de caso, investiga o fenômeno que nesta pesquisa está balizado pela seguinte questão norteadora: De que forma o Projeto *SIM* podem converter-se em um processo significativo para a alfabetização? Como objetivo geral estruturou-se: analisar a experiência do projeto *SIM* e a sua repercussão no aprendizado de sujeitos em fase de alfabetização do Colégio Santo Antônio, localizado no município de Estrela-RS. A linha de pesquisa Memória e Linguagens Culturais implementa atividades de pesquisas interdisciplinares voltadas para a construção de conhecimentos básicos e aplicados relativos à memória e suas relações com formas de expressão e de recepção das culturas em diferentes suportes e linguagens. O produto técnico, o Diário do Alfabetizador: projeto *SIM* traz o conceito Saber Imaginar e pretende dialogar com professores e futuros educadores sobre a importância da sequência didática. Propõe o pensar reflexivo da criança em relação ao objeto do conhecimento - a leitura e a escrita de forma lúdica, na fase da alfabetização. O olhar da criança como protagonista do seu aprender mediado pelo professor como gestor do processo de ensino e de aprendizagem. A referência de autores está baseada na abordagem da memória da alfabetização. O percurso metodológico ancora-se nos estudos de Minayo, na compreensão da memória coletiva e individual, a partir de estudos de Maurice Halbwachs (2004). Outro aspecto estudado aqui é a memória como narrativa, abordada por Paul Ricoeur (2007). Esta dissertação também aborda a memória, a identidade social e o sentimento de pertença como herança tratada por Michael Pollak (1992). Quanto à alfabetização e suas práticas cotidianas, trazemos os estudos de Emília Ferreira (2011), Magda Soares (2005), Luiz Carlos Cagliari (1995) e Marco Antonio Moreira (2012) destacando-se a aprendizagem significativa. A Base Nacional Comum Curricular traz o viés da construção coletiva e constitui-se como referência base aos educadores. Por fim, entendemos a alfabetização, a memória e as práticas pedagógicas para o aprendizado da linguagem através da leitura de mundo da criança e suas experiências. Dessa forma, a sala de aula é vista como um

laboratório de aprendizagem, um espaço dialógico entre teoria e prática pedagógica.

Palavras-chave: Memória, Gestão, Alfabetização, Imaginação.

ABSTRACT

This academic essay presents the Memories of *SIM Saber - Imaginar*, a Teaching Management Project. The memories of the project start from the idea of knowing how to imagine, the teacher is seen as the manager of the teaching process that generates learning and seeks to broaden the focus of management in the perspective of teaching in the classroom. As a case study, it investigates the phenomenon that in this research is marked by the following guiding question: How can the memories of the SIM Project become a significant process for literacy? Its general objective is to analyze the experience of the SIM project and its impact on people learning in the stages of literacy development of Colégio Santo Antônio, located in the municipality of Estrela, Rio Grande do Sul. The line of research Memory and Cultural Languages implements interdisciplinary research activities aimed at the construction of basic and applied knowledge related to memory and its relations with forms of expression and reception of cultures in different ways and languages. The technical product, *Diário do Alfabetizador: SIM project* brings the concept of Saber Imaginar and intends to dialogue with teachers and future educators about the importance of the didactic sequence. It proposes the child's reflective thinking in relation to the object of knowledge - reading and writing in a playful way, during the literacy stage. The child's view as the protagonist of his learning mediated by the teacher as a manager of the teaching and learning process. The authors' reference is based on the literacy memory approach. The methodological path is anchored in Minayo's studies, in the understanding of collective and individual memory, based on studies by Maurice Halbwachs (2004). Another aspect studied here is the memory as a narrative, approached by Paul Ricoeur (2007) as the act of remembering for the effort placed in the intersection between semantics and pragmatics. This essay also addresses memory, social identity and the feeling of belonging as an inheritance, composed of elements that form the identity treated by Michael Pollak (1992) and the memory of research through the eyes of authors and their discoveries in different periods related to the learning of the child's initial writing. As for literacy and its daily practices, we bring the studies of Emília Ferreiro (2011), Magda Soares (2005), Luiz Carlos Cagliari (1995) and Marco Antonio Moreira (2012) highlighting significant learning. The Base Nacional Comum Curricular (National Common Curricular Base) brings the bias of

collective construction and constitutes a basic reference for educators. Finally, we understand literacy, memory and pedagogical practices for language learning through reading the child's world and their experiences. Therefore, the classroom is seen as a learning laboratory, a dialogical space between theory and pedagogical practice.

Keywords: Memory, Management, Literacy, Imagination.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Escolaridade.....	18
Quadro 1 – Busca em bases de dados.....	29
Quadro 2 – Resumo Teórico.....	48
Imagem 1 – Desenho da pesquisa.....	52
Quadro 3 – Perfil dos participantes do Grupo Focal.....	58
Quadro 4 – Questão 2.....	59
Quadro 5 – Questão 3.....	61
Quadro 6 – Questão 4.....	62
Quadro 7 – Questão 5.....	63
Quadro 8 – Testagens.....	65
Imagem 2 – Formulário.....	74
Gráfico 2 – Questão 3.....	75
Gráfico 3 – Questão 4.....	75
Gráfico 4 – Questão 6.....	76
Gráfico 5 – Questão 8.....	76
Quadro 9 – Questão 4 e 5.....	77
Quadro 10 – Questão 6 e 7.....	79
Quadro 11 – Questões 8 e 9.....	81

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEED	Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul
CNE	Conselho Nacional de Educação
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
EFI	Ensino Fundamental Anos Iniciais
EM	Ensino Médio
GF	Grupo Focal
IEEEM	Instituto Estadual de Educação Estrela da Manhã
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
Scielo	Scientific Electronic Library Online
<i>SIM</i>	Saber Imagem
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Memórias do Aprender e Memórias do surgimento do Projeto <i>SIM</i>	19
1.2 Memórias do Surgimento do Projeto <i>SIM</i>	22
1.3 Questões Norteadoras	24
1.3.1 <i>Objetivo Geral</i>	25
1.3.2 <i>Objetivos Específicos</i>	25
1.3.3 <i>Produto Técnico</i>	25
1.3.4 <i>Justificativa</i>	25
1.3.5 <i>Sobre o Colégio</i>	26
2 REVISÃO CONCEITUAL	31
2.1 Memória Individual e Coletiva	31
2.2 Memória e Alfabetização	35
3 PERCURSO METODOLÓGICO	51
3.1 Análise das Narrativas em 2019 - Grupo Focal	58
3.2 Análise das Narrativas em 2020 – Oficinas de Testagem	64
3.3 Análise das Narrativas dos Alunos Quatro Anos Depois da Aplicação do Projeto	72
3.4 Metodologia da Produção Técnica	83
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICE A – Termo de Autorização de Uso de Imagem Voz – Pessoa maior de 18 anos	96
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	97
APÊNDICE C – Autorização dos pais	98
APÊNDICE D – Roteiro de Perguntas	99

1INTRODUÇÃO

A criança aprende a técnica da cópia, do decifrado. Aprende a sonorizar um texto e a copiar formas. A minha contribuição foi encontrar uma explicação, segundo a qual, por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa. Essa criança não pode se reduzir a um par de olhos, de ouvidos e a uma mão que pega o lápis. Ela pensa também a propósito da língua escrita e os componentes conceituais desta aprendizagem precisam ser compreendidos. (FERREIRO, 1985, p. 14).

A escola como instituição formadora da memória e das narrativas do saber tem o compromisso social de promover a aprendizagem de habilidades e competências através da aprendizagem significativa, especialmente, na fase da alfabetização inicial que corresponde à base para o domínio da linguagem.

A questão abordada no estudo não está relacionada a um método, mas à maneira de pensar a aprendizagem da criança em fase de alfabetização a partir de experiências que mobilizem o pensar e o interagir de forma ativa por meio de procedimentos, comportamentos, capacidades e conhecimentos – para aprender algo novo, ou seja, a comunicar-se através da escrita e ser compreendido pelo outro. Como reflexão pode-se questionar o que acontece na mente de uma criança ao aprender? Que situações podem favorecer a aprendizagem de forma significativa para a criança que está na fase da alfabetização? Quais procedimentos podem despertar o desejo e a necessidade de aprender a língua escrita?

Para o professor, o ato de planejar perpassa saberes que ultrapassam a sala de aula, visto que cada criança traz em si conhecimentos empíricos baseados em vivências do núcleo social ao qual está inserida. Este fator exige do docente o exercício reflexivo para reconhecer características que despertem o desejo do querer saber.

O conhecimento, as experiências, a formação de memórias e suas narrativas, a pesquisa e as produções podem transformar ou gerar novos parâmetros para balizar o fazer pedagógico.

O exercício de revisitar as memórias da infância favorecem ao reportar-se no tempo em que aprendeu pelos olhos de um adulto referência a ler e a escrever. Ao imaginar-se no lugar do sujeito-criança a partir de suas lembranças, o professor reflete sobre sua aprendizagem, capacidades e limitações na evolução do seu aprendizado.

Ao reconhecer potencialidades e limitações do seu próprio aprender pode interessar-se em encontrar novas perspectivas através da pesquisa para balizar o seu fazer pedagógico entendendo-se como âncora do processo de ensino e da aprendizagem da linguagem e suas tecnologias.

Como pesquisador, o professor traz consigo a experiência, a formação técnica e a prática. A experiência docente contribui para a constituição enquanto profissional que ensina e aprende a cada ano letivo.

Da docência, a pesquisadora traz as memórias do aprender e de sua trajetória em turmas de Alfabetização de Jovens e Adultos, Educação Básica e Ensino Superior, em vinte anos de aprendizagem contínua.

Estudos realizados no Curso de Especialização em Gestão e Docência do Ensino Superior da Faculdade de Tecnologia La Salle - Estrela, propuseram rever o conceito do professor como gestor da aprendizagem conforme trabalho de conclusão que traz o “professor como o gestor da aprendizagem” (IESBIK, 2011, p. 11), uma vez que entende a ação pedagógica como referência na relação cognitiva, afetiva e motora como condições para a aprendizagem significativa. Por isto, para este ensaio a hipótese é verificar se o professor pode ser entendido como gestor do processo de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, aproxima-se à visão do professor gestor que reconhece as oportunidades e sua responsabilidade social pela construção do saber escolar. Entende que através da seleção de estratégias e recursos para a ação pedagógica pode vir a promover a aprendizagem significativa, baseadas em práticas cotidianas para alfabetizar.

Tal revisão pretende retomar o enfoque da aprendizagem significativa, tendo o professor como gestor do processo de ensino que leva à aprendizagem, considerando as possibilidades de planejamento, indo além de atividades prontas para alfabetizar.

Ao planejar, o professor projeta a sequência didática e imagina a rotina da aula, formas de mediar e favorecer o aprender. O resultado do processo depende das estratégias selecionadas, do ritmo e das interações da turma. A cada ano letivo, ao reinventar-se o professor traz movimento e vida ao seu fazer pedagógico e significado a sua aprendizagem como adulto referência.

Acredita-se que a hipótese do professor gestor do processo de ensino e aprendizagem compreendendo-se como responsável pela aprendizagem inicial da criança ao uso social da escrita pode agregar valor ao fazer pedagógico e sua visão

enquanto profissional da educação que aprende, media e compartilha experiências com seus pares na escola.

Sabe-se que ambiente alfabetizador contribui para o reconhecimento do uso social da escrita e favorece o pensar e o agir da criança sobre o objeto do conhecimento, a linguagem oral e escrita para expressar suas hipóteses e escrever do seu jeito. Entende-se ambiente alfabetizador como um espaço organizado com recursos e rotinas que favoreçam à participação ativa da criança na construção e expressão do aprender.

Neste processo da mediação o professor tem a função de incentivar a criança a superar suas hipóteses e avançar na aprendizagem, escrevendo e lendo com significado.

A expressão escrever do seu jeito deve ser entendida pelo adulto como resultado do esforço da criança ao apresentar o que é capaz de fazer sozinha. Este entendimento necessita ser compartilhado com os responsáveis pela criança para que a linguagem dê valor às produções iniciais, esteja alinhada entre a escola e a família.

O espaço, o tom de voz, os objetos são motivos e ficam guardados como um conjunto de saberes vividos no coletivo e sentidos de forma individual. O tempo do aprender é sutil e marcante, e quando acessado, ativa lembranças guardadas na consciência de cada pessoa e do grupo (HALBWACHS, 2006).

Ao recordar, o indivíduo realiza um esforço mental para lembrar, responder perguntas, narrar eventos vividos individualmente ou em grupo. Halbwachs (2006) sinaliza que, para responder perguntas, faz-se necessário colocar-se em determinado lugar para ver a si mesmo como parte de determinado grupo ou de grupos semelhantes. Destaca que as lembranças podem ter semelhanças com as dos outros e que geralmente, as recordações são induzidas, no sentido da ajuda do outro em relação a minha lembrança e a minha em relação a do outro (HALBWACHS, 2004).

Em relação ao projeto vivenciado em 2016, observa-se o recorte no tempo que é curto se considerado o período de quatro anos, mas pode contribuir pelas narrativas das crianças e da reflexão do professor em relação ao planejamento e às memórias do aprender. Das narrativas observa-se falas quanto à volta ou continuidade do projeto vivenciado com expressões como: “Saudades do *SIM* profe!”; “Lembro das brincadeiras, das histórias... Era legal.”; “Quando vai ter o *SIM*

de novo?" e outras como: "Como era mesmo o nome da aula que a gente fazia, eu gostava bastantão".

Pode-se relacionar os elementos nomeados no período da alfabetização inicial, vivido no espaço coletivo e que traz em si marcas individuais de cada sujeito. Ao rememorar, cada pessoa expressa suas percepções, que são únicas, mesmo vividas no coletivo, pois envolvem o momento, o espaço, o tempo, o sentir.

A partir de todas essas considerações, planejou-se o produto técnico materializado em forma de livro, "DIÁRIO DO ALFABETIZADOR: projeto *SIM*", que tem a intenção de remeter à ideia de interação na qual o leitor poderá conhecer a metodologia de trabalho e realizar suas inferências para adaptar a sequência didática a sua realidade de ensino e aprendizagem de forma significativa.

As imagens apresentadas na pesquisa e no livro estão autorizadas pelo Colégio Santo Antônio através do termo assinado pelos responsáveis, na ocasião da matrícula em situações que envolvam atividades educacionais, bem como em ficha de autorização para a participação na pesquisa.

A viabilidade do produto ocorreu com recursos da pesquisadora.

A análise de mercado ocorreu mediante pesquisa com profissionais da área da educação, professores alfabetizadores e estudantes do Curso Normal nas Oficinas de Gestão e Produção Cultural. Bem como, a análise de materiais pedagógicos existentes no mercado, fornecedores e concorrentes para o produto. Entende-se concorrentes como os materiais didático-pedagógicos, livros, coleções, revistas físico e digitais disponíveis no mercado.

Neste sentido acredita-se que a proposta apresentada como produto técnico, o livro "DIÁRIO DO ALFABETIZADOR: projeto *SIM*" poderá contribuir através das atividades e sequência didática baseadas no contexto de práticas cotidianas de alfabetização com metodologia lúdica e interdisciplinar.

As atividades práticas e uso de recursos visam ao pensar da criança em relação ao objeto do conhecimento, a escrita.

A ideia do produto é convidar o leitor a dialogar com sua prática pedagógica, alinhar e ou diversificar a metodologia de trabalho em sua sala de aula.

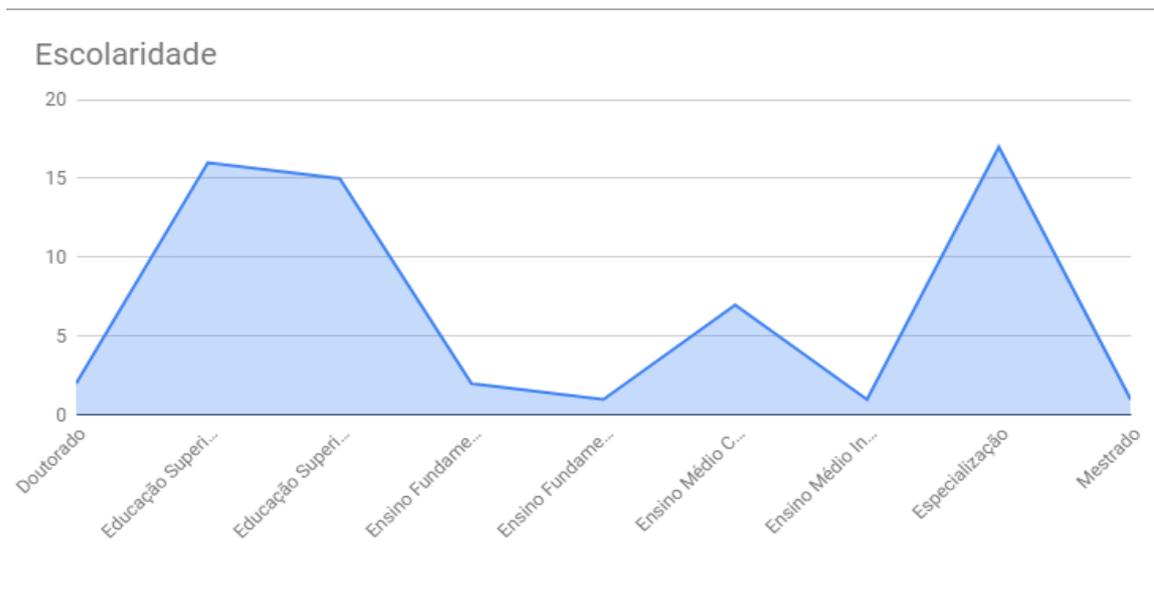
Em relação ao formato do produto foi realizado levantamento para verificar o interesse e preferência de formato - físico ou digital.

Dos participantes da pesquisa, no total de cento e setenta e oito pessoas, dez responderam presencialmente e as demais, via formulário encaminhado por e-mail e

whatsapp.

Em relação à escolaridade dos respondentes observa-se que 24,2% possui Educação Superior Incompleta, 25,8% Educação Superior Completa, 27,4% Especialização, 1,6% Mestrado e 3,2% Doutorado conforme apresenta o gráfico 1.

Gráfico 1 – Escolaridade



Fonte: Pesquisa realizada na disciplina - Oficina de Produção e Gestão Cultural (2019).

As questões propostas na pesquisa foram: 1. Que tipo de livro você costuma ler? Literatura/ Científico/ Educação/ Religião/ Outros. 2. Com que frequência costuma comprar livros? Um livro por mês/ Um livro por semestre/ Um livro por ano/ Outro. 3. O livro que você compra é preferencialmente: Físico/ Digital. 4. Qual é o valor que você costuma investir com livros? Até R\$ 20,00/ Entre R\$ 20, 00 e RS 40,00/ Entre R\$ 40,00 e R\$ 60,00/ Mais de R\$ 60,00. 5. Quais benefícios você busca no livro? Conhecimento/ Informação/ Lazer/ Outros. 6. O que chama a sua atenção em um livro? Título/ Capa/ Ilustrações/ Conteúdo/ Outros. 7. Cite o título de dois livros que são significativos para você. Justifique. 9. Você costuma ler livros fora da sua área? Sim/ Não/ Às vezes. 10. Como você atualiza seus conhecimentos? Livros/ Internet/ Jornais/Revistas/ Rádio/Televisão/ Outros. preferência sinalizada pelos respondentes em formulário foi de 89,7% para o livro físico.

Dos respondentes o total de 82% costuma recomendar suas leituras para amigos e colegas.

Ainda em relação ao produto, além da pesquisa, outro fator considerado foi a experiência da pesquisadora como docente no Curso Normal. Considera-se significativo o manuseio de materiais para a compreensão do planejamento para os estudantes em sua formação inicial ao materializar o plano de aula. Ao observar a realidade em sala de aula, materiais didáticos em formato digital e físico, o estudante aproxima sua percepção quanto a produções, atividades a serem propostas para formar a sequência didática em práticas pedagógicas e posteriormente, no Estágio Profissional.

O presente estudo expressa as narrativas de memória do Projeto Saber Imaginar, o *SIM*. Tem como viés a linha de pesquisa Memória e Linguagens Culturais que implementa atividades de pesquisa interdisciplinares voltadas para a construção de conhecimentos básicos e aplicados relativos à memória e suas relações com formas de expressão e de recepção das culturas em diferentes suportes e linguagens.

1.1 Memórias do Aprender e Memórias do surgimento do Projeto *SIM*

Memórias do Aprender e Memórias do surgimento do Projeto *SIM* compõe a seção que apresenta narrativas pessoais da pesquisadora. O relato está em primeira pessoa para denotar o seu lugar de fala.

Das memórias da infância, destaco minha mãe, Marisa Helena de Castro Beppler in memoriam como primeira educadora. Com sorriso largo, ensinava os filhos e netos através de seu olhar doce e firme, mostrando o valor das coisas, do sim e do não. Sempre presente, incentivava a seguir nos estudos, algo que para ela não foi possível pela cultura do seu tempo. Educou três filhos, Luís Andriago (42), Tatiana Helena (37) e eu (47).

Guardo na lembrança o som do pedal da máquina de costura. Com minha mãe aprendi o valor da família, da fé e do amor pelo que se faz. Não herdei o dom da costura, mas a partir dela trago em mim o desejo de contribuir com as pessoas através da educação.

Das memórias formativas recordo da alegria em sala de aula criada pela professora na primeira série em 1979, hoje, segundo ano do Ensino Fundamental. Com giz colorido, ela traçava desenhos grandes no quadro enquanto narrava belas histórias. Sua voz oscilava conforme as falas das personagens, levando a turma a

viajar por lugares e enredos. A Professora Dulce Stangler era uma alfabetizadora atenta aos detalhes, questionadora, divertida e contribuiu com belas memórias no período da construção da escrita inicial.

A aprendizagem da leitura e escrita ocorreu através da cartilha. Lembre-me do A da ABELHA, do B de BOLA e de exercício de cópia e caligrafia. A reflexão deste período está na presença do ambiente lúdico de aprendizagem que favoreceu formas de relacionar a escrita, indo além das atividades de repetição.

Acredito que as experiências oportunizadas no período da alfabetização favoreceram o nascer do sonho da profissão, a começar pelo simples fato de querer ser como a professora.

Em casa, as brincadeiras faziam referência a ações observadas em sala de aula. Escrevia no roupeiro com o giz, dava aula a meus irmãos e às bonecas. Cresci com a ideia da escolha profissional.

Entretanto foi necessário concluir o Ensino Médio (EM), trabalhar anos no comércio e posteriormente, com alimentos em uma empresa própria para poder retornar à escola e fazer Curso Normal em 1997. Deste período tenho presente benefícios e dificuldades vivenciadas, bem como vivências que favorecem a leitura em intervenções e aconselhamentos, não como verdades, mas como experiências a partilhar e valorizar os tempos da vida.

Assim, casada, aos vinte e seis anos, estudei com adolescentes que me auxiliaram na construção de conhecimentos e superação de mim mesma para alcançar o sonho de ser professora.

Frequentava a aula pela manhã. À tarde e noite trabalhava com alimentos, pois era sócia de uma empresa de congelados, até o período do Estágio Curricular. Foram tempos de aprendizagem, trabalho e estudo.

Das memórias narradas em quadro com giz às lousas e recursos digitais, a escolha pela docência me define e expressa um pouco do olhar dos profissionais que contribuíram em minha formação pessoal e profissional.

O início da trajetória como educadora foi acompanhado pela família e, no colégio, especialmente durante o Curso Normal, por minha madrinha, Marlete Noeci Kölher. Professora de Anos Iniciais incentivou cada etapa da minha formação, exigindo atitude e proatividade para que eu superasse as incertezas e experimentasse a docência na prática.

Nas escolas tive a oportunidade de trabalhar em turmas de Educação Infantil

(Jardim Nível B), Anos Iniciais (do 1º ao 4º Ano). A alteração de turma ocorria em intervalos de em média dois anos, de acordo com a necessidade de cada instituição (rede privada e pública). A cada troca novas adequações ao planejamento, aprendizagem e elaboração de recursos para usar de acordo com a faixa etária da turma. Outro fator a somar diz respeito ao compartilhamento de experiências com colegas, tanto das turmas paralelas como de área.

Em sala de aula gostava de contar histórias, observar as falas e intervenções das crianças e registrar por escrito. No armário da sala jogos e recursos faziam parte do planejamento sempre que possível para abordar assuntos, sensibilizar e despertar a curiosidade das turmas. Costumava ser a colega que emprestava materiais e isso me fazia bem.

A sequência didática era elaborada a partir de situações que envolvessem o corpo, o movimento, brincadeiras e o tempo de pensar, produzir individual e no coletivo.

Quando as crianças escreviam sozinhas no 2º Ano lembro-me de colocar na porta um aviso: “SILÊNCIO! GÊNIOS PENSANDO”. Para machucados leves a professora tinha um creme que curava até dor no coração. Em atividades de recorte, pintura ou outras construções havia o combinado: “Lixo no lixo. Sala no capricho”.

Em uma ocasião de visita de mini estágio ouvi de uma adolescente que ela teria encontrado “a professora maluquinha”. Inicialmente a sensação foi de estranhamento. Depois lembrei do livro de Ziraldo e observei alegria em seu olhar.

Com curso de especialização novas oportunidades surgiram na docência. Em 2011 passei para outra escola estadual do município de Estrela. Uma escola de Curso Normal com sistema de internato que oferece aos estudantes a formação de Ensino Médio e Profissionalizante. Com aulas nos turnos da manhã e tarde o curso habilita ao exercício docente em turmas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

À noite, a escola oferece o Curso Normal - Aproveitamento de Estudos aos estudantes que já concluíram o Ensino Médio e buscam a habilitação realizando formação em tempo reduzido, com os componentes de didática, práticas pedagógicas e o estágio.

Considera-se que a prática pedagógica em diferentes realidades contribuiu para o entendimento da visão como professora e pesquisadora. Da sala de aula como alfabetizadora a experiência no curso normal, especialmente nas didáticas e

orientação compartilha-se experiências do aprender e do ser professor.

Fazendo uma analogia, pela manhã percebia-me grande em relação à estatura, na turma de alfabetização. À tarde e à noite pequena, trabalhando com estudantes mais altos que eu e isso era novo para mim.

Com as didáticas e atividades de orientação pode-se aproximar o conhecimento, a experiência para significar ações em sala de aula através de exemplos, aliando teoria e a prática pedagógica.

O acompanhamento de estagiários para orientação e visitas nas escolas de aplicação favorece a observação de diferentes escolas das redes estadual, municipal e privada do Vale do Taquari. Para o professor orientador a experiência de ensino e aprendizagem é ampliada, pois age como mediador e observador que ensina e aprende ao mesmo tempo.

1.2 Memórias do Surgimento do Projeto *SIM*

A experiência iniciou no final do ano de 2015, quando a pesquisadora conciliava, como tantos profissionais da área da educação, 40 horas semanais, em duas instituições de ensino, nas redes pública e privada. Cada instituição com sua Reunião Pedagógica.

A escola da rede privada realizava as reuniões pedagógicas fora do horário de trabalho, à noite.

Na escola pública, houve alteração e as reuniões passaram para o turno da manhã, com duração de três horas e meia semanais. No primeiro ano da alteração foi possível compensar o turno de reunião em horário complementar. Realizava leitura das Atas, recebia orientações da coordenação para desenvolver antes ou após as reuniões para contribuir, acompanhar estudos e produções.

Entretanto com o passar do tempo houve a necessidade de participar da reunião, o que de fato era o correto a se fazer, porém isso impactou no vínculo da outra escola. Na época a pesquisadora lecionava em uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental I, na escola privada. E como professora unidocente, tinha as manhãs completas de segunda à sexta-feira com a turma. Na escola pública, estava na coordenadora de estágios do Curso Normal.

Para encontrar uma solução para fato de estar nos dois lugares ao mesmo tempo buscou-se dialogar com as diretoras das escolas, procurando uma alternativa

que impactasse o mínimo possível no fazer pedagógico das duas instituições.

As gestoras foram sensíveis e apresentaram possibilidades.

Na escola pública a diretora acordou em dividir o horário da reunião em duas partes, sendo um horário reduzido de participação na reunião pedagógica e, à noite a complementação da carga horária.

A diretora da escola privada, propôs a criação de um projeto a ser executado durante o ano letivo de 2016. Um projeto para complementar a carga horária semanal, nos períodos de aulas especializadas da turma do segundo ano.

Como já referido na justificativa, as orientações passadas tinham como critério de que o projeto deveria oferecer situações lúdicas de aprendizagem para as turmas de alfabetização, de Primeiros e Segundos Anos do CSA.

A experiência da criação e aplicação do SIM mostrou-se um desafio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade. Desafios considerados pelos ajustes de horários e deslocamento de uma instituição a outra em curto espaço de tempo à autonomia para criar uma vivência diferente que contribuísse na alfabetização e trouxesse um diferencial à sala de aula.

O planejamento foi pensado a partir da seleção de atividades envolvendo diferentes formas de ler, pensar e perceber a escrita. O fazer pedagógico envolvia práticas interdisciplinares, que eram propostas a partir de histórias, músicas, jogos ou experimentos, que conversavam com objetos do conhecimento de diferentes áreas.

Assim nasceu o projeto SIM. Uma proposta pedagógica desenhada pela necessidade de complementar a carga horária.

SIM um nome que pretendia mexer com a imaginação e sentidos das crianças. Uma palavra curta que remete a algo positivo e que no projeto SIM significa SABER IMAGINAR.

Para o professor o projeto convida a imaginar formas de ensinar e aprender, criar sequências didáticas com o uso de recursos e espaços diferenciados de aprendizagem à criança. Para a criança o SIM convida à livre expressão e criatividade, desperta a curiosidade e autonomia, o diálogo e a produção. O aprender através de práticas lúdicas de leitura e escrita.

A aula do projeto iniciava com o relato das vivências realizadas na semana anterior e a proposta do dia seguia com a sequência didática, considerando os critérios das partes inicial, desenvolvimento e parte final. Conforme a atividade, a

sequência continuava por 2 ou 3 aulas até ser concluída.

A sala de aula vista como um laboratório de aprendizagem abre possibilidades de exploração quanto aos espaços e formas de interação. Contudo o SIM acontecia na sala de aula, no corredor da escola, no auditório, no pátio, na praça da cidade. O local era o menos importante. O que fazia a diferença era saber imaginar a partir dos recursos propostos para cada aula as produções e trocas entre as crianças. As crianças mostravam-se dispostas a interagir de forma diferenciada.

Das brincadeiras que faziam parte do repertório do projeto pode-se citar: bolha de sabão, corda ou elástico, telefone sem fio, cantigas de roda, experiências (testagem, observação e registro), jogos de palavras e rótulos, jogos musicais e didáticos, imagem e ação, dobradura e modelagem, exploração de recursos estruturados e não estruturados.

Em 2017, assumi a coordenação pedagógica das turmas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, no Colégio Santo Antônio.

O início foi difícil porque sentia falta da sala como referência.

No primeiro dia de aula do ano letivo, “sem uma turma para chamar de minha senti um grande vazio”. Lembro-me de uma menina de cabelos lisos e escuros que chorava por estar no novo ambiente. Peguei-a no colo e circulei pela escola. Confesso que naquele momento ela me ajudou mais do que eu a ela.

Recordo-me das boas palavras dos pais, do incentivo das pessoas e das lágrimas que simplesmente surgiam. Os meses foram passando. Nos eventos e atendimentos o choro quando vinha era discreto.

Foi um tempo de aprendizagem e resignificação. Era necessário aprender as atribuições da coordenação pedagógica para contribuir com a direção, colegas professores, alunos e comunidade escolar.

Vale ressaltar que a experiência com turmas de diferentes faixas etárias ao longo de 20 anos, contribuíram para a observação de situações e oportunidades de aprendizagem.

1.3 Questões Norteadoras

A sala de aula como um laboratório de aprendizagem constitui-se em um espaço dialógico entre a teoria e a prática. O professor como gestor que atua como

coautor nos processos de ensino e de aprendizagem ao refletir e selecionar, estrutura e organiza a sequência didática.

Com base nos critérios apresentados, formula-se a seguinte questão norteadora: **De que forma o Projeto *SIM* podem converter-se em um processo significativo para a alfabetização?**

1.3.1 Objetivo Geral

Com base na questão norteadora da pesquisa estabeleceu-se como objetivo principal do estudo:

- Analisar a experiência do projeto *SIM* e a repercussão no aprendizado de sujeitos em fase de alfabetização do Colégio Santo Antônio para a elaboração do Diário do Alfabetizador: projeto *SIM*.

1.3.2 Objetivos Específicos

Para desenvolver a pesquisa estabeleceu-se como objetivos específicos:

Ressignificar o entendimento da ação docente como eixo do processo educativo da alfabetização.

Averiguar a construção de uma proposta metodológica para o professor alfabetizador.

Interpretar as atividades do projeto *SIM*, a partir de encontros com o grupo focal e testagem (experimento didático) (NEVES; RESENDE, 2014) de atividades com as turmas de alfabetização de Primeiros e Segundos Anos de 2020.

1.3.3 Produto Técnico

Elaboração de um livro denominado “Diário do Alfabetizador: projeto *SIM*”

1.3.4 Justificativa

Este ensaio apresenta Memórias do *SIM*: um projeto de gestão docente como experiência pedagógica realizada no ano de 2016. Objetiva analisar a repercussão no aprendizado de sujeitos em fase de alfabetização do Colégio Santo Antônio

através de suas narrativas e do pressuposto do professor como gestor da aprendizagem.

Passados quatro anos observa-se recortes de falas de sujeitos sobre o *SIM*. Conforme Ricoeur (2013, p. 234), “o passado deixa raízes no presente, mas não pode ser restituído nele, nem como narrativa absoluta, nem como ressentimento”. Reconstituir fatos pela narrativa é trazer à luz o pensamento histórico. Em relação a este estudo de caso, a análise parte das narrativas referentes ao *que* e *como* lembram das práticas.

Como produto do PPG Memória Social e Bens Culturais será apresentado o Diário do Alfabetizador: projeto *SIM*, um livro com abordagem da proposta vivenciada que pretende dialogar com o leitor a partir de práticas de alfabetização pelo exercício de saber imaginar.

E por que *SIM*? Como professora tinha em mente a ideia de escolher um nome curto que mexesse com o imaginário das crianças. Um nome que formasse a identidade de uma aula diferente.

1.3.5 Sobre o Colégio

O CSA como é conhecido e chamado carinhosamente pela comunidade escolar situa-se na região do Vale do Taquari. A trajetória do colégio iniciou no século XIX, em janeiro de 1898 com a chegada de seis Irmãs Franciscanas que trouxeram consigo um sonho e a promessa de plantar uma semente na qual os frutos seriam as crianças. O educandário era administrado pelas Irmãs e ficou conhecido pela qualidade do ensino e carisma franciscano.

A base da instituição está nos princípios sociointeracionistas e franciscanos de Paz e Bem. Os professores realizam práticas pedagógicas e projetos que visam o aprender de forma integral aliando o conhecimento, a pesquisa e o bem estar dos estudantes.

Como instituição o CSA apresentou demandas positivas de crescimento pela educação oferecida e enfrentou dificuldades econômicas, que em 2005 culminou com uma notícia que impactou a comunidade estrelense. O fechamento do colégio.

O fato mobilizou a comunidade escolar - pais, professores, funcionários e estudantes que buscaram estratégias e decidiram continuar essa história de educação, valorizando as memórias do colégio, superando as dificuldades e

incertezas. Com responsabilidade e comprometimento um grupo de pais iniciou a Associação de Pais, Professores e Amigos do Santo Antônio (APASA). Com eles o legado da promessa de manter o ensino de qualidade, formação humana integral e princípios de Paz e de Bem.

Em 2020 celebra-se 122 Anos de história do Colégio Santo Antônio. Passados quinze anos da transição da gestão a APASA segue a obra assumida e mantém vínculo com as Irmãs Franciscanas através do compartilhamento de vivências e desenvolvimento da instituição.

Os espaços revitalizados do CSA oferecem aos estudantes uma estrutura moderna à comunidade escolar, com atendimento da Educação Infantil ao Ensino Médio. No ambiente circulam bebês de quatro meses à adolescentes de 17 e 18 anos.

Com autonomia administrativa e pedagógica, na gestão da escola está a APASA e a Diretora Claudia Argiles da Costa.

Os professores atuam com protagonismo e recebem incentivo para formação continuada.

Nesse cenário de cocriação, o projeto *SIM*, como experiência docente obteve seu espaço. Um projeto para complementar a carga horária semanal da pesquisadora, conforme citado na metodologia e que contou com a participação ativa das crianças.

A Base Comum Curricular - BNCC, como documento normativo base ao currículo escolar, respalda e fortalece os princípios propostos pela escola em relação à formação integral do sujeito quando em seu texto inicial apresenta que:

A Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2017).

Pensar no estudante de forma plural é considerar o todo do sujeito que está em pleno processo de aprendizagem. É considerar seus interesses, necessidades, limitações e possibilidades para evoluir e aprender compreendendo-se como ser

social capaz de contribuir e transformar a realidade que o cerca.

A instituição escolar como referência deve primar pela articulação entre o aprender e o desenvolvimento do sujeito em formação. Esta articulação está proposta na BNCC nas dez competências gerais que visam garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes ao longo da educação básica.

Das competências destaca-se a décima para ilustrar a busca do fazer pedagógico do CSA no sentido levar o estudante a “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2017, p. 10).

Dos princípios e ações de solidariedade têm-se transformado as relações no tempo e espaço ocasionados pela pandemia do coronavírus. A escola precisou se reinventar.

A urgência na adequação dos serviços, especialmente na rede privada favoreceu o efetivo uso das ferramentas digitais, gerando um movimento na escola jamais visto ou vivido no quais professores, estudantes e suas famílias precisaram:

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 9).

De certa forma, o movimento de aprender e transformar o fazer pedagógico pelo período vivido dialoga com o estudo realizado pelo exercício de reinventar as práticas em sala de aula, que não mais no espaço físico da escola, mas no ambiente virtual, fortalecendo vínculos e favorecendo novas experiências de aprendizagem. Pela necessidade o virtual torna-se presencial.

Para fundamentar a pesquisa buscou-se referências a partir de palavras-chave Memória, Gestão, Alfabetização como viés do estudo. Esta etapa ocorreu em duas etapas. A primeira nos meses de setembro e outubro de 2018. E a segunda, de março à maio de 2019. Na sequência apresenta-se o quadro teórico 1:

Quadro 1 – Busca em bases de dados

PESQUISA REFERENCIAL TEÓRICO			
BASE DE DADOS	ENDEREÇO	PALAVRAS-CHAVE	PRINCIPAIS REFERÊNCIAS ENCONTRADAS
SciELO - Scientific Electronic Library	http://www.scielo.br	Memória e alfabetização	9
		Memória e gestão	34
		Memória	12
		Memória e identidade	50
		Alfabetização	18
		Professor gestor	8
Capes Catálogo de Teses e Dissertações	Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES	Memória e alfabetização	24
		Memória e gestão	1207891
		Memória	31348
		Memória e identidade	1207809
		Alfabetização	6069
		Professor gestor	42091
BDTD Biblioteca digital brasileira	http://bdtd.ibict.br/	Memória e alfabetização	147
		Memória e gestão	692
		Memória	16.498
		Memória e identidade	2.702
		Alfabetização	3.016
		Professor gestor	2.151

Fonte: Dados do SCIELO, 2019. CAPES, 2019; BDTD, 2019.

A busca de dados ocorreu em duas etapas para conferência das informações encontradas. Observa-se que no quadro teórico 1 o descritor memória e gestão foi encontrado com foco na mudança da administração para gestão, a gestão como articuladora de processos formativos, vínculos e cenários em instituições. O descritor memória e identidade encontra-se em produções diferenciadas, como: memória social e processos identitários; a memória e o contexto sociocultural e econômico; a memória, identidade e história. O descritor alfabetização encontra-se em maior número, o que representa a sua importância como objeto de pesquisa. Das publicações observadas, foram selecionadas 18 para compor a base de estudo. O descritor Professor gestor encontra-se com relação ao professor/pedagogo/gestor; desafios e possibilidades da gestão em sala de aula.

Através do relatório pretende-se validar a hipótese do professor gestor, como responsável pelo fazer pedagógico como processo de ensino que gera a aprendizagem significativa. Para a realização da pesquisa, verificação das memórias do projeto *SIM* e da proposição do professor como gestor, a pesquisadora recebeu autorização e incentivo da equipe diretiva do Colégio Santo Antônio.

2 REVISÃO CONCEITUAL

Este capítulo aborda a revisão conceitual para esta dissertação. A memória e os desdobramentos em relação à alfabetização para significar a pesquisa a partir da percepção de autores no que se refere à memória, à alfabetização e à gestão pelo viés do professor enquanto gestor do processo de ensino que gera a aprendizagem.

2.1 Memória Individual e Coletiva

A compreensão sobre a memória coletiva inicia pelos estudos de Maurice Halbwachs (2004). Ao referir sobre a memória individual e coletiva a partir do projeto *SIM* pode-se inferir que para confirmar ou recordar uma lembrança, não é necessária a presença dos indivíduos sob uma forma material sensível.

O depoimento de sujeitos que estiveram presentes ou participaram do projeto não nos fará recordar nada se não lhes restarem vestígios dos eventos e atividades que tentamos evocar. O ato de lembrar proporciona reflexão sobre certos aspectos às testemunhas que pertenciam ao grupo e pensavam em comum refletir sobre certos aspectos da experiência. Desta forma o contato e as memórias identificam o grupo, o passado vivido através do testemunho, da expressão, do ponto de vista e de todas as ideias comuns a seus membros (HALBWACHS, 2004).

Da mesma forma, as particularidades da memória são reproduzidas como em um sonho, trazendo vários elementos que se remetem aos acontecimentos, bem como a outras cenas, que são fictícias. Ao despertar o indivíduo, ele reflete sobre o que fez ou viu em determinada circunstância no sonho, bem como as memórias de determinado tempo, lugar e espaço vivido.

Se considerarmos que o passado pode ser conservado, guardado no fundo da memória, há a possibilidade de reviver qualquer acontecimento de nossa vida. Entretanto, “algumas memórias reaparecerão durante o estado de vigília (de sossego), como um momento no qual em contato com o presente, não é possível reconectar elementos do passado, pois o sonho, as memórias invadem a consciência” (HALBWACHS, 2004, p. 7).

O autor relaciona a noção do real vivido e do sonho reconhecido pela comunicação entre esses dois mundos, através de instrumentos que possibilitam compreender o que percebe de um e de outro. Caso contrário, o sonho se reduziria

a uma atividade consciente, no qual um homem não daria nome aos objetos, pessoas e situações tampouco teria condições de narrar os eventos (HALBWACHS, 2004).

Considerando a pesquisa e a dicotomia, sonho e realidade, algumas atividades oportunizaram a evocação da memória. Imagens e sentimentos foram narrados pelo exercício de observação e expressão, pelo esforço de trazer elementos de lembranças do projeto de forma consciente, por vezes individual, e em outras, coletivas.

O esforço de trazer elementos da lembrança pode ser relacionado às dimensões de Michael Pollak (1989) pela abordagem da memória, esquecimentos e silêncios. A história oral como fonte de pesquisa.

Segundo o autor

Para que a nossa memória se beneficie da dos outros, não basta que eles nos tragam seus testemunhos: é preciso também que ela não tenha deixado de concordar com suas memórias e que haja suficientes pontos de contato entre ela e as outras para que a lembrança que os outros nos trazem possa ser reconstruída sobre uma base comum (POLLAK, 1989, p. 4).

Pollak destaca que existe na lembrança uns dos outros zonas de sombras, silêncios, “não-ditos”. As fronteiras desses silêncios e “não-ditos” não são estanques. Em relação ao projeto os relatos orais podem aflorar a relação entre o dizível e o indizível como uma memória coletiva subterrânea (POLLAK, 1989, p. 8).

Para Pollak, conforme as circunstâncias, ocorre a emergência de certas lembranças e a ênfase é dada a um ou outro aspecto. Como também há uma interação entre o vivido e o aprendido, o vivido e o transmitido que se aplicam a toda a forma de memória, ou seja, individual e coletiva, familiar, nacional e de pequenos grupos. E este último é o sentido que se pretende ao escutar as narrativas dos sujeitos levando em consideração a idade, o tempo e os sentimentos. O jogo da memória refere ao sentido de identidade individual e do grupo pelo sentimento de pertença, as percepções sensoriais para enquadrar a memória do grupo.

Da mesma forma, Paul Ricoeur (2007) aborda a memória como narrativa, como o ato de lembrar por intermédio do esforço situa-se no cruzamento entre a semântica, que estuda o significado das palavras, frases e textos de uma língua e a pragmática, que estuda a linguagem e contribui para o entendimento dos indivíduos através da comunicação, das conexões entre a fala, os interlocutores e o contexto.

Ao lembrar, o indivíduo tem a lembrança de algo ou busca lembrar em termos cronológicos, sensíveis e afetivos.

A abordagem cognitiva e pragmática projeta encontrar a memória de forma fiel em relação ao passado para ser possível confrontar com a história. Entende-se que durante a realização da pesquisa poderia ocorrer efeito de confusão, conforme afirma Ricoeur (2007), na medida em que a mediação pragmática da memória em relação ao ato de lembrar gera um efeito sobre a problemática veritativa, abrindo possibilidades de enganos perceptivos e temporais.

Estudos fenomenológicos contribuíram para a percepção e o entendimento de hábitos/memória no contingente relativo à profundidade temporal (tempo - espaço). A memória-hábito é usada para expressar algo aprendido. Como exemplo, pode-se citar o hábito de falar, a maneira de se expressar como parte do presente, assim como andar, agir. Já a lembrança gerada por uma lição em especial, como uma leitura, é algo memorizado que tem como essência trazer informações de forma representativa (RICOEUR, 2007).

Bergson (apud RICOEUR, 2007, p. 44) destaca o “parentesco entre a lição decorada e meu hábito de andar ou de escrever”. A aprendizagem exige esforço e mobilização de habilidades em múltiplas oportunidades. No sentido amplo, a fenomenologia colabora com critérios da memória ao diferenciar “como” e de “que” lembrar. Cada indivíduo do ponto de vista fenomenológico é capaz de poder falar, intervir no curso das coisas, participar de ritos sociais, hábitos da vida comum, celebrações, entre outros. O ato de recordar exige o exercício intelectual, e pode apoiar-se na distinção Matéria e Memória e entre uma série de planos de consciência, desde a lembrança pura, ainda não traduzida em imagens distintas até a lembrança atualizada em sensações e movimentos (RICOEUR, 2007).

Em relação ao espaço vivido do próprio corpo e do ambiente, Ricoeur (2007, p. 158) explica que ao “espaço público intercala-se o espaço geométrico. Com relação a este não há mais lugares privilegiados, mas locais quaisquer”. De acordo com o autor, “é nos confins do espaço vivido e do espaço geométrico que se situa o ato de habitar... O ato de habitar não se estabelece senão pelo ato de construir” (RICOEUR, 2007, p. 158).

Para Candau (2011), a memória modela os indivíduos e é também por eles modelada. A perspectiva social e cultural tem destaque pela inter-relação entre o individual e o coletivo no compartilhamento de práticas, crenças, representações e

lembranças. Destaca a dialética entre memória e identidade como forma complementar. Em outras palavras, tanto a memória quanto a identidade se apoiam para produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa. O autor apresenta o conceito de memória em três níveis. A protomemória, a memória de evocação e a metamemória (CANDAU, 2011).

A protomemória funciona como o sentido prático das coisas e suas representações. A memória, como o próprio nome refere, trata da evocação ou recordação voluntária. É composta por saberes, crenças, sensações e sentimentos, que se beneficiam da cultura de memória, promovendo sua expansão, como processo de sociabilização de memória e extensões artificiais.

A metamemória como construção identitária. É a representação que cada indivíduo faz das próprias lembranças e o conhecimento sobre elas. Refere-se à memória coletiva. Pode ser compartilhada, pois compõe o conjunto de representações da memória. O conceito de metamemória pode ser entendido como “um enunciado que membros de um grupo vão produzir a respeito de uma memória supostamente comum a todos os membros do grupo” (CANDAU, 2011, p. 24).

Neste sentido, acredita-se que as memórias comuns dos sujeitos dos grupos que participaram do projeto *SIM* podem contribuir com dados para a pesquisa.

Em relação à lembrança e ao esquecimento, Candau (2011) explica que na construção da memória os esquecimentos podem aparecer de diferentes modos. “Esquecimentos tradicionais” seriam aqueles capazes de vincular os indivíduos ao presente e funcionar como fator fundamental na criação de identidades culturais. Já os esquecimentos contemporâneos são provocados pela “iconorreia” (ou “desmemória”), provocariam “uma desconexão social” e conseqüentemente perda identitária (CANDAU, 2011, p. 131).

A relação do tempo da lembrança pode ser referida por Halbwachs (2006) como noção de tempo universal, que envolve todas as existências, como sequência descontínua de momentos. A correspondência dos momentos equivale à relação entre pensamentos individuais em uma relação mais ampla, que ao mesmo tempo envolve a consciência de forma simultânea.

Halbwachs (2006, p. 118) explica que:

O tempo que separa esses momentos é o vazio e todas as suas partes se prestam igualmente às mais variadas divisões: é como um quadro, sobre o qual se pode traçar um número indefinido de linhas paralelas. Portanto,

nada nos impede de imaginar simultaneidades entremeadas, em um ponto qualquer da linha temporal e abstrata que une dois momentos (e que podemos representar pela imagem de um movimento ou de uma mudança uniforme realizada entre um e outro) a metade, em um terço, um quarto desse intervalo.

Para lembrar, inicialmente, é necessário esquecer o que acessa o pensamento interior e pessoal pela relação com o espaço e objetos exteriores. A condição ou forma da memória não se confunde com memória hábito. Objetos e espaço comportam semelhanças. As diferenças se sobressaem conforme a leitura de cada indivíduo. Já o pensamento está no íntimo de cada consciência. Segundo o autor, há diversos estados de consciência, ou de outra forma, de movimentos ou pensamentos em permanente devir (HALBWACHS, 2006, p. 120).

O autor destaca ainda que é necessário para provocar uma sensação de simultaneidade entre duas consciências individuais sem entrar em contato. Em relação à percepção que um indivíduo tem a objetos exteriores pode-se imaginar que se esgota conforme a sua percepção. “Na duração não estão os objetos, mas meu pensamento que o representa para mim, e assim não saio de mim. É diferente quando uma forma humana, uma voz, um gesto, me revelam a presença de outro pensamento” (HALBWACHS, 2006, p. 120).

2.2 Memória e Alfabetização

A alfabetização recebeu contribuições de educadores nas ciências sociais ao longo da história que auxiliam na compreensão de técnicas e métodos ao contexto atual. Desta forma, buscou-se memórias em estudos com o objetivo de embasar o projeto *SIM* para ler questões contemporâneas em relação à aprendizagem da linguagem.

A primeira perspectiva de desenvolver o sentido da imaginação da criança surgiu com o educador João Amos Comenius (1592-1670). Para a educação, Comenius é conhecido como pai da didática. Ele contribuiu para o entendimento inicial do processo de ensino e de aprendizagem, e em especial, no presente estudo com o viés na metodologia de ensino e aprendizagem na alfabetização. A obra *Didática Magna* apresenta fundamentos filosóficos e teológicos da didática; os princípios gerais da didática; a didática das artes, da religião, das ciências e das linguagens e, os planos de ensino, estes conhecidos e realizados até hoje. O

modelo da nova didática proposta era do ensino além dos muros da escola, no entanto, de um único método, o que não deu conta das diferenças e pluralidade cultural.

Comenius elaborou o plano de escola maternal, no qual recomendava a utilização de materiais audiovisuais, como livros de imagens, para educar crianças pequenas, considerando que o cultivo dos sentidos e da imaginação precedia o desenvolvimento do lado racional. Mais tarde, percebeu que sua proposta de educação para todos não atingia a totalidade e escreveu a obra *Pampédia* que significa em sua etimologia, educação universal.

Em relação à forma de aprender, as ideias de Comenius eram consideradas avançadas para a sua época por destacar que todos devem ser educados. A obra apresenta níveis de educação, iniciando pela educação dos noivos, o que remete à etapa da preparação para o casamento, à escola da infância, da juventude, da idade adulta, da velhice e da morte, constituindo oito níveis do aprender ao longo da vida e o professor visto como modelo do processo. A expressão dar aulas, vem desse tempo em que o professor dava aulas, pois sua renda vinha de outras fontes, como a agricultura, o artesanato.

O educador Friedrich Fröbel (1782-1852) criou um *Kindergarten* (jardim-de-infância), valorizando a infância. Abordou as relações entre o brincar, a atividade lúdica e o uso de recursos para a criança se expressar através de blocos de construção, utilizados em atividades criadoras com papel, papelão, argila e serragem. Essa abordagem aproxima-se do projeto em estudo, no sentido do uso de recursos, atividades de movimento de criação, como o desenho além do brincar.

Jean Piaget (1896-1980) estudou o processo de evolução do pensamento e a construção do conhecimento da criança. Como epistemólogo investigou o processo de construção do conhecimento da criança, através de mecanismos mentais. Através de pesquisas comprovou que o processo cognitivo ocorre ao longo da vida, sendo influenciado por necessidades e interesses.

Para tanto, há condições que influenciam no desenvolvimento da aprendizagem como as condições internas (estruturas assimiladoras) e as condições externas (estímulos físicos e sociais). O entendimento dessas condições são importantes para o professor construtivista que deve estar em permanente processo de troca de experiência para fundamentar a sua própria prática pedagógica. Esta perspectiva é dialogada no projeto *SIM* pela busca de sentido através das memórias

e narrativas realizadas em sala como forma de desenvolver a aprendizagem da linguagem a partir da experiência da criança de forma lúdica.

Para Luiz Carlos Cagliari (1995), a linguagem existe pela união do pensamento a uma forma de expressão, do significado ao significante presente na fala, na escrita e na leitura. O funcionamento da língua está relacionado à compreensão entre o significado e o significante. Ao iniciar a escrita, a criança registra a sua percepção em relação à fala (pronúncia), o que pode ser considerado como erro pelo adulto.

Cagliari (1995) explica que aprender o que pertence à fala e o que pertence à escrita traz ganhos à criança na aprendizagem da língua. Destaca que é significativo mudar o foco quanto à percepção de insucessos sinalizados pela escola na alfabetização. O processo de investigação é fundamental neste período para verificar como a criança pensa e quais critérios fundamentam as suas hipóteses de escrita. Para ela, entender a escrita como uma convenção que favorece a comunicação na fase inicial do processo de alfabetização é possível. Como também é possível e necessário que a criança expresse o seu pensamento, escrevendo textos espontâneos e compreendendo a possibilidade de cometer erros em sua escrita inicial. Para o professor e a criança esta compreensão é importante, pois faz parte do processo de aprendizagem.

Em relação à letra, Cagliari (1995) afirma que é mais fácil para a criança iniciar pela letra de forma maiúscula. O autor critica os métodos da cartilha que por anos eram usados nas escolas e a falta de preparo motor para a transição da letra de forma para a letra cursiva. Considera que a escola deve no primeiro momento que a criança transporte suas habilidades como falante para os textos escritos, que com a mediação do adulto, alcançará progressos em sua aprendizagem ortográfica.

Para progredir, Cagliari (1995) explica que a criança necessita conhecer as funções da escrita pelo acesso de diferentes portadores de textos. Livros de literatura, jornais, revistas, bilhetes entre outros, além de produção de histórias, notícias, propagandas em sala de aula. Quanto mais livre a criança puder escrever, melhor. Esta liberdade está presente em atividades de produção sem roteiros ou orientação de quantidade de linhas ou perguntas.

Para Cagliari (1995), a formação de leitores é fundamental. Afirma que se a criança (aluno) tornar-se um bom leitor, grande parte da tarefa da escola está cumprida. "A leitura é a extensão da escola na vida das pessoas". É uma atividade

individual na qual duas pessoas podem ler o mesmo texto, que pode ser científico, e percebê-lo de forma diferente. A leitura é uma atividade de assimilação do conhecimento, de interiorização.

Marco Antônio Moreira (2012) descreve a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel como atual, há esse tempo e forma de aprender. Destaca que para aprender de forma significativa são necessárias condições, como: material potencialmente significativo, estrutura cognitiva e as interações que favorecem o aprendiz a aprender. Explica que o material disponibilizado pelo professor necessita ter sentido lógico ao sujeito (aprendiz) para favorecer a relação de ideias-âncora ao novo conhecimento e assimilar a nova aprendizagem.

Observa-se que o material em si não gera a aprendizagem significativa, tampouco a aula, mas o conjunto que é formado pelos materiais e as interações que se estabelecem entre o aprendiz (seus conhecimentos prévios).

Na alfabetização, o conhecimento como base à nova aprendizagem pode ser exemplificado como as letras do nome do aprendiz (da criança) como referência de sentido a sua identidade. Esta referência é chamada por Ausubel (1918 - 2008) de subsunçor ou ideia-âncora.

Moreira descreve que estes conceitos

Em termos simples, subsunçor é o nome que se dá a um conhecimento específico, existente na estrutura de conhecimentos do indivíduo, que permite dar significado a um novo conhecimento que lhe é apresentado ou por ele descoberto. Tanto por recepção como por descobrimento, a atribuição de significados a novos conhecimentos depende da existência de conhecimentos prévios especificamente relevantes e da interação com eles. (MOREIRA, 2012, p. 2)

O subsunçor (MOREIRA, 2012) deve ser entendido como conhecimento prévio relevante do aprendiz.

Voltando ao alfabeto, inicialmente o aprendiz reconhece os símbolos (desenho) das letras que representam o seu nome e pode ser capaz de identificar a imagem em escritas sociais (placas, banners, folhetos, livros entre outros).

As letras do alfabeto servirão de ancoragem para ler e escrever com compreensão conforme assimilar a nova aprendizagem e agregar palavras novas, frases, textos com letra script e cursiva, conforme a realidade da escola e interações do aprendiz para ler e escrever com diferentes tipos de letras. Posteriormente o aprendiz aprenderá as diferentes estruturas de linguagem.

Observa-se o diálogo entre a Base Nacional Comum Curricular (2017), Cagliari (1995) e Moreira (2012) em relação aos processos de alfabetização e ortografização nos anos iniciais. A abordagem de gêneros propostos para a leitura/escuta e produção compartilhada inicial de forma simples, como em listas, bilhetes, manchetes, regras da turma entre outros, avançando de forma gradativa os conhecimentos e análises da língua.

Moreira (2012) refere que os avanços previstos em relação à escrita evoluem de forma significativa, porém ao longo do processo de aprendizagem podem ocorrer esquecimentos parciais. Em caso de esquecimento total, é provável que a aprendizagem tenha ocorrido de forma mecânica e não significativa. Para exemplificar, pode-se citar a análise sintática e com ela a relação do aprendiz que atribui significado ao aprender, sendo capaz de interagir e analisar em diferentes contextos e ou aquele que memoriza para realizar uma avaliação, porém o conhecimento não fica armazenado em sua memória.

Para aproximar o significado, Moreira (2012) descreve que o subsunçor deve ser entendido como um conhecimento prévio relevante para uma nova aprendizagem. Em outras palavras, pode relacionar o significado a outros conhecimentos ou servir como base facilitadora para novas aprendizagens conforme o desenvolvimento e interações do sujeito.

Em relação à alfabetização, pode-se imaginar a evolução significativa da aprendizagem da linguagem e suas tecnologias a partir de conhecimentos prévios da criança. O desenvolvimento acompanhado pelo professor enquanto mediador da aprendizagem é essencial para reconhecer como a criança expressa seu pensamento, resolve problemas e atribui novos significados à própria aprendizagem.

Da mesma forma, mapear os objetos do conhecimento conceitualmente favorece a identificação de ideias e conceitos estruturantes do que vai ser ensinado.

Piccoli e Camini (2012) afirmam que ensinar a ler e a escrever transcende o que se entende por alfabetização pela necessidade de alcançar a cultura escrita dos alunos.

Assim, deve-se “assumir uma herança cultural que envolve o exercício de diversas operações com os textos e a colocação em ação de conhecimentos sobre as relações entre textos” (LERNER, 2002, p. 17).

Luciana Piccoli e Patrícia Camini (2012) contextualizam cenários no campo da alfabetização. Questões sobre políticas públicas, relação criança/família e

aprendizagem, análise das contribuições de educadores, legislação para a discussão de práticas pedagógicas que contribuam por meio de práticas pedagógicas em alfabetização¹. As autoras destacam que é importante para o professor conhecer a historicidade dessas práticas para reconhecer como diferentes arranjos vão surgindo para atender a diferentes demandas escolares. No estudo, propõe-se um olhar para a alfabetização, do pensamento à prática discursiva que gera ação em sala de aula.

Uma aula pode explorar diferentes possibilidades de aprendizagem a partir do repertório cultural disponível recebendo o *status* de novo. Entretanto, “o novo nem sempre é tão novo, pois as formas culturais se movimentam historicamente e funcionam em diferentes estratégias, nesse caso, para alfabetizar crianças” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 14).

Nesse cenário destacam-se o tempo, o espaço e a alfabetização dentro da organização didática. Considerações sobre o planejamento, o olhar para os diferentes estilos de aprendizagem, tempos de concentração e interesses formam uma diversidade em sala de aula. Os novos conhecimentos se ancoram nos existentes para haver evolução.

Em relação a conceitos Moreira (2012) destaca que

Além de conceitos, a criança nos primeiros anos de vida, na fase pré-escolar, vai formando também modelos causais de estados de coisas do mundo e outros construtos mentais. No início ela depende muito da experiência concreta com exemplos de objetos e eventos, bem como da mediação de adultos. Progressivamente, no entanto, ela passa a aprender cada vez mais em função dos subsunçores já construídos e a mediação pessoal (geralmente da professora ou professor) passa a ser uma negociação de significados, aceitos e não aceitos no contexto de um determinado corpo de conhecimentos (MOREIRA, 2012, p. 10).

Outra questão significativa apresentada por Piccoli e Camini (2012), ao professor alfabetizador, é refletir sobre o melhor horário da aula para desenvolver o conteúdo-chave. O planejamento deve prever estratégias para variar a metodologia, evitando questões de cansaço ou a rotina previsível. Ao planejar, o professor como gestor da aprendizagem precisa imaginar o contexto da aula: parte inicial com atividades que conversem com a sequência didática, produções individual e coletiva,

¹ PICCOLI, Luciana; Camini, Patrícia apresentam em sua obra o docente como *professora*, e não professor, pois entendem que a maioria dos docentes alfabetizadores são mulheres. Para fins da pesquisa será utilizado o termo professor pela relação do professor como gestor do processo de ensino e aprendizagem sem a distinção de gênero.

jogos e brincadeiras, arte e musicalidade. Deve ter o cuidado estético com os materiais que disponibiliza à turma para favorecer a leitura e despertar o interesse da criança que pode ser desde o traçado adequado das letras, cores, texturas, cartazes. Atividades extras são bem-vindas para ser possível atender a turma em sua totalidade, sem engessar o processo, pois há uma diversidade de ritmos e tempos em uma mesma sala de aula. A rotina deve ser organizada e apresentar-se de forma equilibrada.

De acordo com Lück (2009),

Os professores são profissionais que influem diretamente na formação dos alunos, a partir de seu desempenho baseado em conhecimentos, habilidades e atitudes e, sobretudo por seus horizontes pessoais, profissionais e culturais. De sua postura diante da vida, dos desafios, da educação e das dificuldades do dia-a-dia depende a qualidade do seu trabalho. Professores bem informados e bem formados são fundamentais para a orientação competente de seus alunos (LÜCK, 2009, p. 21).

Sabe-se que as questões apresentadas são construídas ao longo da experiência docente através de estudos, práticas pedagógicas, o sentir, o conhecer e buscar estratégias como protagonista. O docente, enquanto pesquisador, reflete sobre o fazer pedagógico, reconhece o compromisso social como formador e amplia seu olhar sobre as possibilidades de aprendizagem e ações de alfabetizar, indo além da leitura e da escrita.

Para Magda Soares (2005), as capacidades motoras e cognitivas na alfabetização são habilidades de ler e escrever seguindo a direção correta da escrita na página; o uso de instrumentos de escrita, como lápis, caneta, borracha, régua entre outros; aprendizagem da postura corporal adequada para ler e escrever.

A referência entre matéria e memória dialoga com Soares (2005, p. 24) quando expressa que o termo alfabetização refere-se ao ensino e aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. Dominar essa tecnologia ² significa expressar o conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento do sistema de representação quanto à capacidade motora e cognitiva os instrumentos e equipamentos de escrita. Os símbolos do sistema de escrita alfabético-ortográfico (as letras ou grafemas) representam o significante do signo linguístico e não o

² O termo tecnologia é entendido no sentido mais amplo, como um conjunto de métodos, processos, instrumentos e técnicas (SOARES, 2005, p. 24).

significado.

Para contextualizar, os chineses, por exemplo, não utilizam um alfabeto; as palavras são escritas com símbolos que parecem desenhos, os ideogramas. Os símbolos ou ideogramas representam os significados das palavras. E desse modo, a pronúncia de uma palavra se torna independente de sua escrita.



Assim, o ideograma pode ser lido por pessoas que falam diferentes línguas. O ideograma³ pode ser lido como “felicidade” (em português), “happy” (em inglês), “glück” (em alemão) ou “xìngfú” mandarim (que é a língua falada pela maior parte da população da China).

A escola como espaço social acolhe a perspectiva de uma pedagogia comunicativa na qual o exercício de interação, cooperação e organização pressupõe o agir em relação às relações que se estabelecem no ambiente escolar.

Para Soares (2005, p. 31),

Quando nos alfabetizamos, aprendemos alguma coisa. O quê? Que características possui esse objeto que genericamente chamamos de ler e de escrever? Quando aprendemos esse objeto, entretanto, aprendemos de uma determinada maneira. Alguns objetos, saberes ou procedimentos são aprendidos por meio de treinamento: é o que ocorre, por exemplo, quando aprendemos a datilografar ou a usar o teclado de um computador. Outros parecem se basear na imitação, na prática e na aquisição de algumas técnicas, como dançar e cozinhar ou nadar. Como será que aprendemos a linguagem escrita?

Estudo de Ferreiro e Teberosky (2011) em relação escrita psicogenética descrevem os processos por meio dos quais a criança se apropria da escrita para a organização de procedimentos de ensino e de aprendizado, de diagnóstico e de avaliação. Ferreiro (2011, p. 49) faz um alerta quanto à capacitação e qualificação dos professores. Destaca a relação do professor com o uso da língua enquanto leitores que leem e escrevem pouco. Acredita ser necessário em programas de capacitação a inclusão de “realfabetizar” os professores alfabetizadores, por entender que para transmitir o “prazer pela leitura” é indispensável ler.

³ Disponível em: <https://www.elo7.com.br/quadro-com-ideograma-japones/dp/574A15>.

Da mesma forma, para transmitir o interesse pela construção da língua escrita com diferentes estilos e produções, o professor precisa ser estimulado a aprender com sua turma. Estas questões precisam passar pela formação inicial para vivenciar na sala de aula experiências pedagógicas orientadas para em um segundo momento serem discutidas - o que fez ou o que não fez, os recursos utilizados, dúvidas, certezas, pensando no processo educativo da criança.

Ferreiro (2011, p. 73) destaca um conjunto de

[...] conhecimentos, noções, habilidades ou destrezas (segundo a posição teórica) *que o sujeito deve trazer consigo* que, portanto, se avaliam individualmente e *que se consideram independentemente das condições de aprendizagem* (escolares e extraescolares). Porém, as aprendizagens sociais exigem contextos sociais, e a aquisição da língua escrita não pode ser colocada como um problema exclusivamente individual. A visão tradicional dos pré-requisitos (antiga e moderna) enquanto aquisições individuais afasta a escola, o indivíduo (e a teoria psicológica) da compreensão desse objeto social (grifos meus).

A língua escrita não pode ser reduzida a um código de transcrição de sons. Atividades preparatórias, se usadas como único método de ensino, prejudicam a aprendizagem. Assim, pode-se inferir que introduzir a língua escrita significa:

- Permitir explorações ativas dos distintos tipos de objetos materiais que são portadores de escrita (e que, além disso, tem recebido nomes específicos: jornais, revistas, dicionários, calendários, agendas, livros ilustrados, livros sem ilustrações, livros de poesias, livros de canções entre outros);
- Ter acesso à leitura em voz alta de diferentes registros da língua escrita que aparecem nesses distintos materiais;
- Poder escrever com diferentes propósitos e sem medo de cometer erros em contextos onde as escritas são aceitas analisadas e comparadas sem serem sancionadas;
- Poder antecipar o conteúdo de um texto escrito, utilizando inteligentemente os dados contextuais e - na medida em que vai sendo possível - os dados textuais;
- Poder perguntar e ser entendido; poder perguntar e obter resposta;
- Poder interagir com a língua escrita para copiar formas, para saber o que diz, para julgar, para descobrir, para inventar (FERREIRO, 2011, p. 74).

Para Solé (1998, p. 65), a estratégia de leitura compartilhada favorece a elaboração de significado pelo exercício de “aprender a aprender”, isto é, pelo ato de interrogação sobre o entendimento do escrito. Dessa forma, o leitor amplia o repertório indo além do texto em si, fazendo o uso social da escrita. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, artigo 32, o ensino fundamental

obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006).

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), como documento normativo, define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica de modo a assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE). Homologada em dezembro de 2017 para os segmentos da Educação Infantil (EI) e Ensino Fundamental (EF) I e II. As proposições apresentadas no texto da base foram construídas de forma colaborativa com educadores e pesquisadores de estados e municípios do território nacional, das redes pública e privada. O movimento passou por diferentes etapas até a homologação da base, fundamentado em princípios para assegurar o direito a aprendizagens básicas, baseadas em dez competências gerais que devem ser alcançadas ao longo da educação básica.

Nesse sentido como o nome propõe, a base curricular apresenta competências mínimas que devem ser contempladas na sala de aula. Para o professor é imprescindível conhecer a BNCC e dialogar com seus pares. Participar de formações, analisar e contribuir para a adequação do currículo da sua escola.

A base enquanto documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como define o § 1º do Artigo da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996, p.1):

Art 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

Como documento, a BNCC (2017) apresenta aos professores critérios que contextualizam habilidade e competências a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica. Pode-se inferir que ao ler o documento o professor pode encontrar orientações gerais e específicas que contribuem para a sua formação e prática pedagógica. Na transição da criança da EI para o Ensino Fundamental, por exemplo, há informações importantes sobre a aprendizagem da criança em relatórios, portfólios e outros registros que ilustram o desenvolvimento da trajetória e

que podem contribuir para a interpretação dos avanços e acompanhamento escolar. O diálogo e a troca de materiais entre os professores das escolas de EI e de EFI – Anos Iniciais são importantes para facilitar a inserção da criança na nova etapa da vida escolar.

Assim, quando a família apresenta pareceres e portfólios de aprendizagem é possível a leitura do professor para conhecer um pouco mais de criança pelas palavras de outro professor, além das informações da família. Habilidades, competências, necessidades e outras características podem ser visualizadas com vistas a facilitar o processo de transição ao novo ambiente, favorecer a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo. O Ensino Fundamental, com nove anos de duração,

É a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos. Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. Como já indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010), essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais.

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil (BRASIL, 2017, p. 57).

O contexto familiar, social e cultural da criança, as memórias e o sentimento de pertencimento favorecem sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação.

O pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita ampliar a compreensão de si mesmo, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pela criança, de suas vivências para progressivamente, ampliar a compreensão de mundo, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas para se desenvolver, expressar e atuar.

Neste sentido, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que a criança se aproprie do sistema de escrita alfabética, de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos.

Como o Parecer CNE/CEB nº 11/2010,

os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo (BRASIL, 2010). Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente (BRASIL, 2017, 59).

A BNCC (2017), na área de Linguagens é composta pelos componentes curriculares de: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa com a finalidade de possibilitar ao estudante participar de práticas de linguagem, que lhe permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil.

As linguagens passam a status próprios de objetos de conhecimento escolar para que o estudante se aproprie das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas. É significativo desenvolver a compreensão de que a linguagem é dinâmica, e que está em constante transformação. No Ensino Fundamental – Anos Iniciais,

os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL, 2017, 63).

Segundo a BNCC (2017), para o Ensino Fundamental são consideradas as seguintes Competências Específicas da Linguagem:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2017, p. 65).

A BNCC (2017) considera as práticas contemporâneas de linguagem, sem o que a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual. Em relação ao texto, destaca-se que o projeto em estudo dialoga com as construções previstas na base no que se refere ao exercício reflexivo da escrita inicial da criança, partindo de conhecimentos prévios e o uso de textos com diferentes linguagens para mobilizar conhecimentos em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens.

A qualidade na comunicação oral e escrita através de diferentes práticas de letramento trará benefícios à aprendizagem. O repertório cultural e o multiletramento contribuem para práticas da cultura digital no currículo visando a participação efetiva em práticas contemporâneas de linguagem. A participação ativa da criança no processo de aquisição da linguagem favorece a ampliação do repertório de experiências e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos,

configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura (BRASIL, 2017).

A seguir apresenta-se o Quadro Estado da Arte com as principais categorias teóricas nesse estudo. As considerações estão descritas em forma de síntese e expressam o resumo de leituras para fundamentar da pesquisa.

Quadro 2 – Resumo Teórico

TÍTULO	AUTOR(A)	CAMPO EMPÍRICO	CONSIDERAÇÕES
A Memória Coletiva	HALBWACHS (2006)	Memória e Lembrança, Transmissão, Recordação e Narrativas	O espaço de memória como lugar afetivo que trazem experiências e vínculo. As relações com quadros os quadros sociais que favorecem a evocação da lembrança, ou seja, da memória propriamente dita. A relação entre a memória individual e memória coletiva; o conceito de confronto de testemunhos, tensões e construções da memória coletiva.
Memória e identidade	CANAU (2011)		A ligação entre a memória e identidade como processos indissolúveis para a trajetória de vida, a formação do indivíduos e suas narrativas.
A memória, a história, o esquecimento	RICOEUR (2007)		A memória como narrativa. O ato de lembrar por intermédio do esforço, situando no cruzamento entre a semântica e a pragmática.
Estudo de Caso: Planejamento e Métodos	YIN (2001)	Metodologia	Estudo de caso como estratégia de pesquisa. Abordagem, critérios; preparação; coleta e análise de evidências; relatório.
O desafio do conhecimento	MINAYO (1994)		Reflexões sobre o processo de análise na pesquisa qualitativa a partir de autores referenciais e da experiência da própria autora.
Como elaborar projetos de pesquisa	GIL (2002)		Passos para a elaboração de projetos de pesquisa. Procedimentos que favorecem a identificação e o estudo fatos e situações a serem pesquisadas a partir de aspectos relevantes para o desenvolvimento da pesquisa.

Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas	GATTI (2005)		A técnica do Grupo Focal para coleta e análise de dados. A autora refere que na pesquisa há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também, em como elas pensam e por que pensam.
Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade	PICCOLI (2012)	Formação de Professores	O tempo, espaço e corporeidade são abordados levando em consideração trocas interdisciplinares e a infância. Níveis de escrita, alfabetização e letramento. Práticas de oralidade e escrita, funcionalidade e aspectos linguísticos da alfabetização. Competências comunicativa.
Pibid/ Univates 2014-2017: articulando saberes e práticas entre universidade e escola	HAUSCHILD, HERBER (2017)	Ações formativas Gestão escolar	Benefício das experiências realizadas “no chão da escola” como espaço real de aprendizagem para a constituição e escolha profissional.
Dimensões da gestão escolar e suas competências	LÜCK (2009)		A escola como espaço de formação, dimensões da gestão escolar, maturidade profissional e institucional como condições para a melhoria dos processos educacionais da instituição. Os tempos da escola, os fundamentos e normas. Os profissionais e seus saberes, experiências e valores, entendimento e aceitação. As contingências entre o saber organizacional, institucional e prático relacionado à sala de aula, aos processos de ensino e aprendizagem para uma educação de qualidade.
Com todas as letras	FERREIRO (2011)		A pesquisa e alfabetização. Experiências e interpretações do professor alfabetizador no processo de aquisição da linguagem.
Alfabetização e Linguística	CAGLIARI (2010)	Alfabetização	A comunicação e linguagem. A atenção da escola em relação ao ambiente natural de aprendizagem (situações reais e contextualizadas). O ensinar e o aprender na alfabetização.

Letramento e alfabetização: as muitas facetas	SOARES (2004)		Análise de diferentes realidades sobre a alfabetização. Conceitos: semi-analfabetos, iletrados, analfabetos funcionais. Avaliações externas e avaliações internacionais sobre o domínio das competências de leitura e de escrita. Alfabetização e letramento.
Contribuições para a formação docente da educação infantil: O descortinar do desenvolvimento cognitivo e moral da criança de 0 a 6 anos	FONSECA (2018)		A respeito do embasamento inicial para o projeto SIM, Fonseca e Bordignon contribuem com conceitos de autores que marcaram a história na perspectiva de mudança em relação a forma de ver e ensinar as crianças. A relação entre a forma de aprender a partir de critérios cognitivo, afetivo e motor.
O que é afinal aprendizagem significativa?	MOREIRA (2012)	Aprendizagem significativa a partir da teoria de David Ausubel	O conceito de aprendizagem significativa abordado a partir da teoria de Ausubel é apresentado como atual. A atenção às estratégias de aprendizagem que geram o aprender mecânico e memorístico. O autor inicia pela abordagem geral e explica que o conhecimento relevante a uma nova aprendizagem era chamado por Ausubel de <i>subsunçor</i> ou <i>ideia-âncora</i> . O <i>subsunçor</i> é o conhecimento estabelecido na estrutura cognitiva do sujeito que aprende e que permite, por interação, dar significados a outros conhecimentos. Pode ser entendido também como um construto, uma representação... como um conhecimento prévio relevante à aprendizagem significativa de novos conhecimentos.

Fonte: Dados desta pesquisa, 2019.

O critério para a seleção dos autores foi definido a partir das palavras-chaves da pesquisa.

Observa-se que em relação à gestão há referência somente à pessoa do diretor e sua equipe gestora, a coordenação pedagógica.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia qualitativa foi adotada nesta pesquisa, sendo de caráter exploratório e constituindo-se de um estudo de caso.

A pesquisa qualitativa é apropriada para compreender questões bastante particulares, uma vez que ela trabalha com significados, motivos, aspirações, crenças, valores e/ou atitudes (MINAYO, 1994). Além disso, a pesquisa qualitativa ajuda a favorecer a interpretação dos dados coletados. Nela, o interesse centra-se no universo de produções no que se refere à experiência, à realidade que é ou foi vivida e compartilhada (MINAYO, 1994).

Minayo (1994) explica também que a pesquisa é como um trabalho artesanal que possui uma linguagem específica e é composta por etapas com ritmo próprio. O ritmo é entendido como o *ciclo da pesquisa* que tem como viés um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de gerar novas interrogações.

Para Yin (2001) o estudo de caso permite investigar e preservar as características significativas dos eventos da vida real. O estudo de caso é considerado adequado para este estudo, pois ele se constitui em um fenômeno social complexo, tal como indicado por Yin (2001). Para fins da pesquisa, o estudo de caso Yin (2001) objetiva apresentar maior alcance e profundidade sobre o universo pesquisado.

O caso estudado nesta pesquisa refere-se ao Projeto *SIM* - Saber Imaginar que ocorreu no Colégio Santo Antônio no ano letivo de 2016. Desta forma o estudo teve como viés a questão norteadora “de que forma as memórias do Projeto *SIM* podem converter-se em um processo significativo para a alfabetização” para delimitar o ciclo da pesquisa. Piccoli e Camini (2012) dialogam com Minayo (1994) ao abordar a alfabetização como um trabalho artesanal, pois entendem que esta exige a localização no tempo e espaços da escrita, bem como ao corpo pela harmonia de gestos que compõem o ato de ler e escrever.

A coleta de dados para análise da experiência do projeto *SIM* e sua repercussão no aprendizado de sujeitos em fase de alfabetização ocorreu a partir da técnica de grupo focal e oficinas para a testagem da metodologia de trabalho com sujeitos das turmas de alfabetização do Colégio Santo Antônio no período de novembro de 2019 e março e junho de 2020.

O entendimento de grupo focal é baseado na interação dos participantes

selecionados. Diferente de uma entrevista individual, o pesquisador (coordenador ou moderador) do grupo cria um ambiente favorável para a participação dos integrantes, a fim de alcançar informações significativas sobre algo específico (TRAD, 2009).

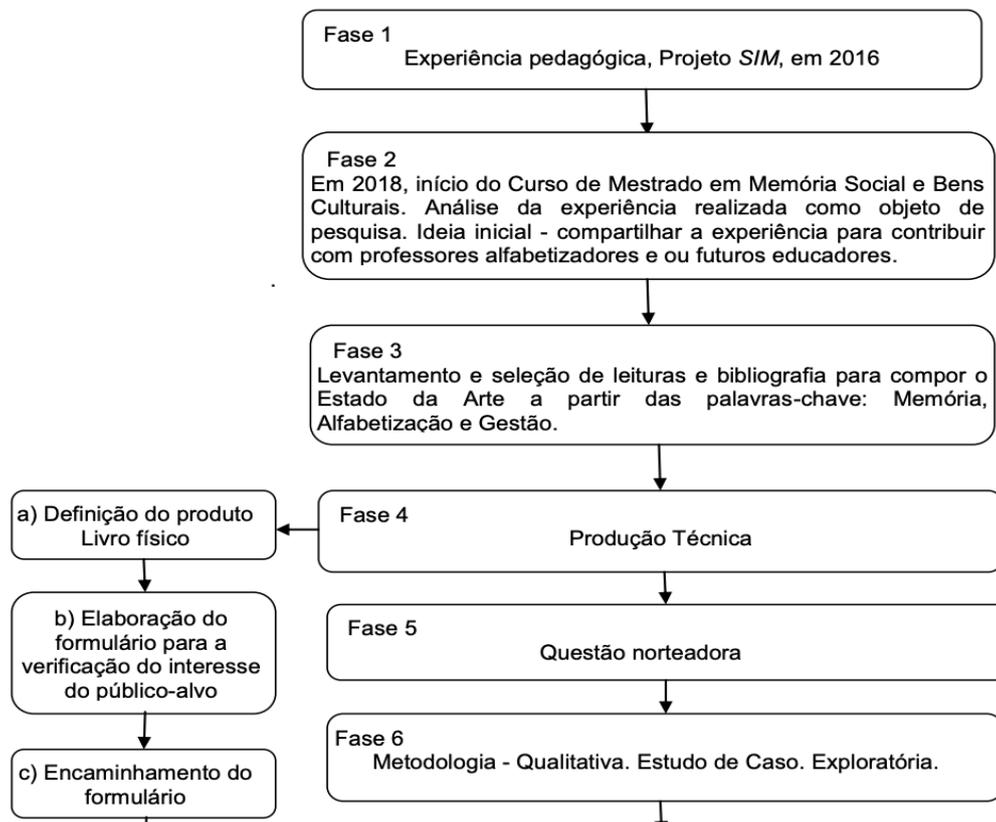
Para Gatti (2005) a pesquisa com grupos focais favorece o entendimento de uma mesma temática a partir de diferentes interpretações partilhadas pelas pessoas.

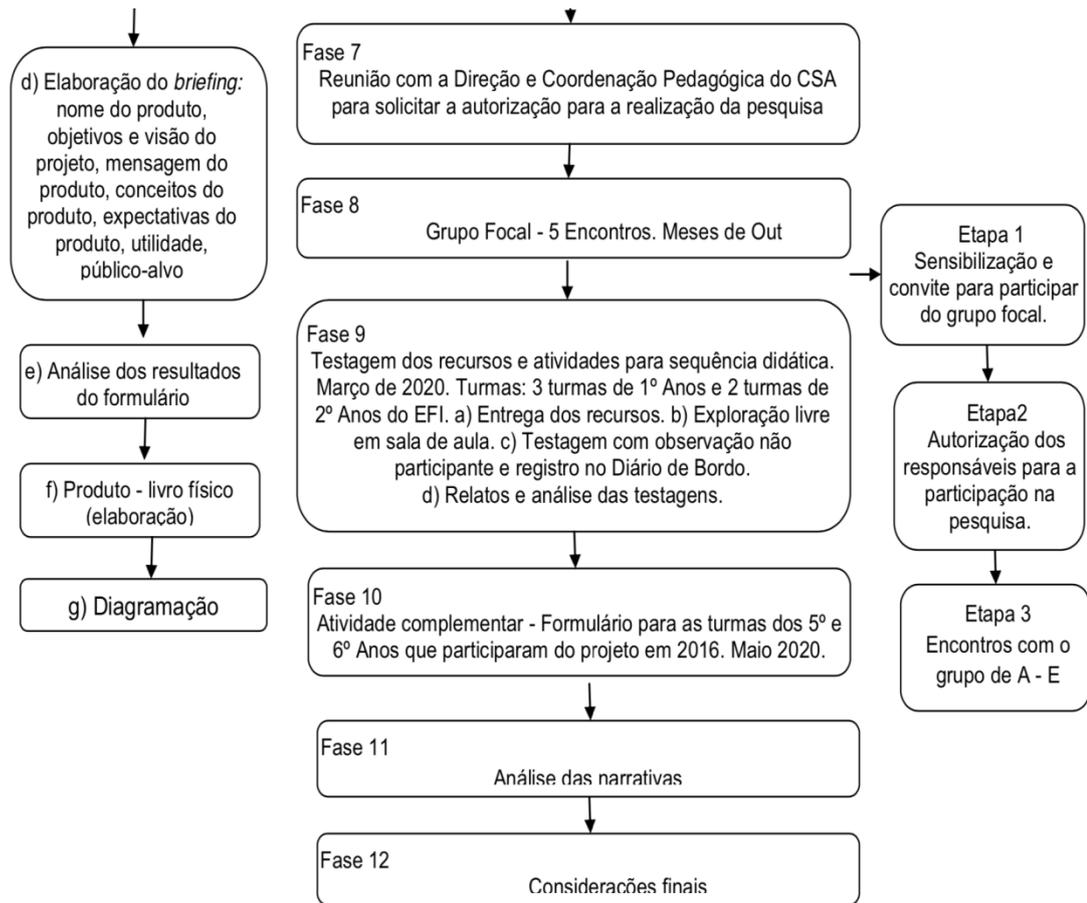
Conforme Kitzinger (2000) o grupo focal é uma técnica que permite a realização de entrevista interdisciplinar. A interação dos participantes contribui para reunir informações detalhadas sobre determinado tema. O moderador do grupo registra as informações e faz a mediação entre os participantes.

As oficinas de testagem da metodologia foram inspiradas no entendimento de experimento didático. Para Neves e Resende (2014) o método do experimento didático-formativo é aplicado para estudar as mudanças no desenvolvimento cognitivo dos alunos, onde o pesquisador tem um papel ativo. Além de ser entendido como um método de pesquisa ele também é um método de ensino-aprendizagem.

O desenho da pesquisa é apresentado a seguir.

Imagem 1 – Desenho da pesquisa





Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Portanto, a presente pesquisa ocorreu nas seguintes fases:

Fase 1 - Consistiu na vivência da Experiência pedagógica, Projeto *SIM*, em 2016. O planejamento contemplava diferentes maneiras de pensar e reinventar práticas de leitura e escrita para complementar o fazer pedagógico desenvolvido em sala de aula de forma interdisciplinar e lúdica.

Fase 2 - Em 2018, início do Curso de Mestrado em Memória Social e Bens Culturais. A motivação para a pesquisa surgiu da escuta das crianças que participaram do projeto. Considerando a faixa etária das turmas, observa-se a presença de memórias afetivas, alinhadas a questionamentos sobre a continuidade do projeto e relatos de vivências. Inicialmente pretendia-se compartilhar a experiência com professores alfabetizadores e ou futuros educadores sobre a metodologia de trabalho realizada. Critério que seguiu ao longo do curso com evidências em aprendizagens e interações nas aulas durante o curso. De tudo o sentimento de contar a experiência pedagógica para contribuir manteve-se presente na memória da pesquisadora.

Fase 3 - Foi realizado o levantamento com as principais categorias teóricas, iniciando por autores de memória para seleção de leitura e bibliografia para compor o Estado da Arte a partir das palavras-chave: Memória, Alfabetização e Gestão. Neste período as considerações foram descritas em forma de síntese para estudo posterior e fundamentação da pesquisa. O estudo em ciências sociais ampliou a percepção pessoal e profissional pela análise de fenômenos e eventos como referências de lembranças e esquecimentos.

Fase 4 - Produção Técnica seguindo as etapas:

a) Definição do produto - Livro físico.

b) Elaboração do formulário para a verificação do interesse do público-alvo, em 13/04/2019. Grupos de trabalho organizados conforme a proposta da produção técnica.

c) Encaminhamento do formulário a professores, estudantes de Pedagogia e do Curso Normal.

d) Elaboração do *briefing*: nome do produto, objetivos e visão do projeto, mensagem do produto, conceitos do produto, expectativas do produto, utilidade, público-alvo. Atividade realizada na disciplina de Oficinas de produção e Gestão Cultural que despertou reflexões sobre a relação da pesquisa acadêmica e a produção técnica, os fatores limitantes, a energia dispensada para a viabilidade do produto, utilidade e contribuições à comunidade.

e) Análise dos resultados do formulário em 1º/06/2019.

f) Produto - livro físico (elaboração). O livro físico. Ideia inicial de produção, a técnica manteve-se ao longo do curso que por vezes foi questionado, em virtude de custos e do uso de materiais digitais. Contudo, na banca de qualificação obteve-se aprovação da proposta, bem como sugestões que foram agregadas.

g) Diagramação. Etapa que ocorreu na fase final da pesquisa. Foi realizado o contato com o profissional e encaminhada a proposta de texto e imagens completos para o desenvolvimento da arte e da diagramação. Os custos da produção foram financiados pela pesquisadora, sendo o valor do investimento de 900,00 fora a impressão.

Fase 5 - Ocorre a definição da questão norteadora que é: De que forma o Projeto *SIM* pode converter-se em um processo significativo para a alfabetização?

Fase 6 - Foi delineada a metodologia de Estudo de Caso para a análise da experiência realizada, sendo a pesquisa qualitativa e o estudo exploratório.

Fase 7 - Em agosto de 2019 realizou-se em Reunião com a Direção e Coordenação Pedagógica do CSA para solicitar a autorização para a realização da pesquisa.

Fase 8 Coleta de Dados Grupo Focal - Foram realizados 5 Encontros com o grupo focal, nos meses de outubro e novembro de 2019.

Etapa 1: Primeiro contato. Sensibilização e convite para participar do grupo focal.

Etapa 2: Encaminhamento do Autorização dos responsáveis para a participação na pesquisa.

Etapa 3: Procedimentos - Encontros com o grupo de A - E.

A) Pergunta norteadora do Grupo Focal 1: Quais suas lembranças em relação ao projeto? Observação de um vídeo do projeto.

B) Pergunta norteadora 2: Você lembra o que significa a palavra SIM no projeto? Explique. Observação de recursos e seleção como objeto da fala.

C) Pergunta norteadora 3: Na sua opinião o projeto SIM contribuiu na sua aprendizagem? Em caso de afirmativo, justifique. Observação Sacos de Histórias. Narrativas.

D) Pergunta norteadora 4: Você indicaria o projeto SIM a outras crianças? Atividade de produção. Cada participante recebeu uma folha A4, materiais para desenho e outros recursos para ilustrar a sua percepção.

E) Narrativas dos encontros. Análise da experiência realizada no grupo focal.

Fase 9 - Coleta de Dados Testagem dos recursos e atividades para sequência didática. Março de 2020. Turmas: 3 turmas de 1º Anos e 2 turmas de 2º Anos do EFI. a) Entrega dos recursos. b) Exploração livre em sala de aula. c) Testagem com observação não participante e registro no Diário de Bordo. d) Relatos e análise das testagens.

Fase 10 - Atividade complementar - Conversação e encaminhamento de um formulário para as turmas dos 5º e 6º Anos que participaram do projeto em 2016. Maio 2020.

Fase 11 - Análise das narrativas a partir dos dados coletados.

Fase 12 - Considerações finais. Reflexão sobre o percurso metodológico, análise dos dados, verificação do objetivo geral da pesquisa e apresentação da produção técnica.

Na Fase 8, a análise dos grupos através dos registros das narrativas de

memória e interações (professoras e crianças) nas testagens visaram mensurar a realidade observada, a autoria da criança e do professor frente os recursos disponibilizados.

Desta forma, a coleta de dados para o estudo de caso ocorreu inicialmente, através da técnica de grupo focal (Fase 8) e oficina de testagem (experimento didático segundo Neves e Resende, 2014) (Fase 9) das atividades do projeto no Colégio Santo Antônio, mediante a autorização da Direção e da Coordenação Pedagógica dos Anos Iniciais.

Para fins de registro e organização pedagógica na escola, ficou acordado que o grupo focal aconteceria no turno da tarde, em terças-feiras para evitar interferência nas aulas, com a saída dos participantes. E que as oficinas de testagem (experimento didático) aconteceriam no turno da manhã, com a mediação das professoras alfabetizadoras em suas turmas em horários previamente agendados por elas para o acompanhamento da pesquisadora.

Neste sentido, com relação aos cuidados éticos, a investigação foi encaminhada de forma a zelar pela integridade dos participantes da pesquisa, desenvolvendo uma relação de confiança entre os sujeitos envolvidos e a pesquisadora, envolvendo o conjunto de diretrizes para a testagem, análise e divulgação dos dados. Os responsáveis pelos participantes receberam o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento para leitura e formalização do aceite na participação da pesquisa desenvolvida.

Considera-se importante descrever que os encontros com o grupo focal conforme previsto, ocorreram nos meses de outubro e novembro de 2019 (Fase 8) . O grupo constituiu-se por sujeitos com média de idade entre 11 e 12 anos, que participaram do projeto em 2016, os quais contribuíram de forma voluntária para identificar e analisar as memórias do Projeto *SIM* e sua repercussão no aprendizado na fase de alfabetização.

Na Fase 8, o primeiro contato no mês de outubro de 2019 realizou-se com as crianças que ficam no Turno Integral do CSA, das turmas de 4^o e 5^o Anos, que na maioria participou do projeto. As crianças que não participaram representam o grupo de alunos novos matriculados no CSA após o período de realização do projeto.

O experimento didático (Fase 8) ocorreu da seguinte maneira: para sensibilizar as crianças a participarem, foi solicitado suporte de uma monitora do CSA, responsável pelas turmas de 4^o e 5^o Anos à tarde. Ela chamou o grupo na sala

em que são atendidos à tarde e contou uma “história” e explicou que estaria com dificuldade para guardar materiais que estavam sem identificação. A turma acompanhou a monitora até a Sala Google (um espaço interativo) da escola. Observou os recursos que estavam dispostos na sala. O avental de feltro azul; sacos de histórias, a caixa musical entre outros. Entre barulho, risos e exploração dos materiais alguns lembraram do projeto e questionaram a monitora que brincadeira era essa e se o *SIM* iria voltar. Ela explicou que não sabia do que se tratava e precisava guardar os materiais. Houve silêncio e neste momento percebeu-se o indicativo de lembrança dos sujeitos.

Na sequência a pesquisadora aproximou-se, contou sobre o estudo e questionou se havia interesse pessoal em participar de um grupo para pensar sobre o projeto *SIM*. Com naturalidade algumas crianças demonstraram interesse e outros explicaram que preferiam ficar livres para brincar no Turno, o que foi respeitado.

Aos que demonstraram interesse foi encaminhado aos responsáveis um Termo de Autorização (Apêndice A).

Para realização do grupo focal foi respeitado o rigor metodológico com a participação de um moderador e do observador na seguinte semana após a entrega dos Termos. Nos demais encontros o moderador seguiu com o grupo.

O grupo focal foi composto por 5 sujeitos que participaram do projeto *SIM* em 2016.

Foram realizados 5 encontros com o grupo focal. A cada encontro os integrantes compartilhavam lembranças e estas desencadeavam narrativas sobre o projeto.

Observa-se que no decorrer dos encontros o grupo realizou produções e comparou em imagens a forma de como escrevia, desenhava e expressava suas ideias. Alguns gostaram de observar outros, consideravam a letra feia e os desenhos estranhos.

Além dos materiais que foram revisitados nos encontros, os participantes responderam a um roteiro de perguntas que se encontram no Apêndice. Este questionário, que foi aplicado de maneira presencial, teve por objetivo balizar as inferências nos encontros. Faleiros et al. (2016) indicam que o aumento do uso da internet ocorre em todas as faixas etárias e isto favorece o desenvolvimento de questionários virtuais, os quais podem ser considerados métodos alternativos em prol do aumento na quantidade de respostas em pesquisas científicas.

As narrativas foram gravadas e posteriormente registradas no Diário de Bordo (Fase 8 conforme a descrição de “a” à “e”). Os resultados foram analisados e organizados de forma descritiva. No total foram cinco encontros com o grupo focal.

Segundo Gatti (2005), na técnica do grupo focal, há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, em como elas pensam e por que pensam. Por esse motivo optou-se pela técnica do grupo focal como forma do desenvolvimento da investigação.

Os encontros do grupo focal foram pensados a partir de temáticas contemplando materiais para observação e um roteiro de perguntas. As narrativas foram gravadas e posteriormente registradas no Diário de Bordo. Os resultados foram catalogados em quadros para a análise das narrativas.

3.1 Análise das Narrativas em 2019 - Grupo Focal

Apresenta-se nesta subseção os dados coletados e a análise da pesquisa.

Após a etapa de sensibilização (Fase 8 Etapa 1) para organização do grupo e autorização das famílias (Fase Etapa 2) foi acordado de forma oficial o dia da semana, o horário e o espaço para a prática proposta.

Sistematização dos dados do Grupo Focal com narrativas dos encontros.

Quadro 3 – Perfil dos participantes do Grupo Focal

Sujeito	Turma que estuda em 2019
(S 1)	5º ANO
(S 2)	5º ANO
(S 3)	4º ANO
(S 4)	4º ANO
(S 5)	4º ANO

Fonte: Dados desta pesquisa, 2019.

Os encontros com o grupo focal ocorreram nos dias 22 e 29 de outubro de 2019 e nos dias 05, 12 e 26 de novembro, na sala google do CSA, um espaço interativo que pela manhã é utilizado pela coordenação pedagógica e pelas turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio e à tarde, é usada com agendamento para

reuniões, atendimentos aos estudantes, entre outros. Para os encontros do grupo focal realizou-se o agendamento prévio do espaço.

A cada encontro percebia-se o fortalecimento do vínculo do grupo pelo movimento de compartilhar lembranças a partir de questões ou da observação de materiais utilizados no período do projeto. Conforme Halbwachs (2006), para responder perguntas faz-se necessário colocar-se em determinado lugar para ver a si mesmo como parte de determinado grupo ou de grupos semelhantes. As lembranças podem ter semelhanças com as dos outros e que geralmente, as recordações são induzidas, no sentido da ajuda do outro em relação a minha lembrança e a minha em relação à do outro (HALBWACHS, 2006).

O quadro 4 apresenta as lembranças citadas pelos sujeitos em relação ao projeto.

Quadro 4 – Questão 2

Questão 2	Quais suas lembranças em relação ao projeto?
(S 1)	Eu lembro que a <i>profe usava um avental azul de feltro</i> . Eu lembro das <i>imagens, mas não lembro o que a gente fazia</i> . O corredor literário era bem legal. Tinha uma história com quatro tipos de peixes que não se misturavam. E depois a gente pode criar peixes e juntos montamos um grande aquário. Foi legal. Ah <i>eu gostava das pecinhas de madeira que a gente usava</i> . Eu <i>só não gostava que a nossa turma tinha o projeto com o outro segundo ano</i> . Conversando com os <i>colegas eles lembram das experiências. Têm coisas que eu lembro e eles não</i> . Parece que eles nem participaram do projeto (grifos meus).
(S 2)	Eu lembro dos <i>sacos de histórias</i> . Tinha uns com animais e brinquedos pequenos. Lembro que <i>eu ficava braba por que eu achava que as minhas ideias estavam certas</i> . Eu não tinha paciência. Eu lembro que <i>quando a gente pintou as casas eu tava bem chatinha</i> naquele dia. Na verdade eu achava que todo mundo tinha que pintar como eu. <i>No projeto a gente tinha que pensar fora da caixa</i> e isso mexia comigo. Hoje em dia eu sou mais madura e consigo me controlar. Ah eu lembro da mesa de pneu. A gente desenhou na parte branca. <i>Aquelas chaves profe eram reais ou eram desenhadas?</i> Sabe que quando eu organizei o meu roupeiro encontrei rótulos em uma caixa. Era legal (grifos meus).
(S 3)	Eu gostava muito do Projeto SIM porque a gente cantava, dançava, desenhava. Fazia trabalhos em grupo e individual. <i>A gente criava uns teatro</i> . Lembro da história dos peixes que foi bem legal. Das bolhas de sabão. Lembro de uma vez que a gente usou um barbante e criou uma imagem diferente pintando com os dedos... Lembro que <i>a gente criava histórias e tornava elas uma coisa real</i> (grifos meus).
(S 4)	A gente fazia várias coisas. Eu não lembro muito bem. Mas <i>a gente trabalhava em equipe</i> essas coisas... Tinha o telefone sem fio. Ah eu lembro também de uma vez que a gente ouviu um barulho de água e tinha que desenhar o que imaginava (grifos meus).
(S 5)	Eu lembro das brincadeiras.

Fonte: Dados desta pesquisa, 2019.

Observa-se nas narrativas a presença da memória afetiva como:

“Eu lembro que a profe usava um avental azul de feltro...” (S 1).

“Ah eu gostava das pecinhas de madeira que a gente usava...” (S 1).

“Lembro que a gente criava histórias e tornava elas uma coisa real.” (S 3).

Conforme os encontros ocorriam, cada criança expressava o que lembrava. O espaço, o tom de voz, os objetos são motivos e ficam guardados como um conjunto de saberes vividos no coletivo e sentidos de forma individual. O tempo do aprender é sutil e marcante, e quando acessado, ativa lembranças guardadas na consciência de cada pessoa e do grupo (HALBWACHS, 2006). Isso se verifica nos seguintes depoimentos:

“Lembro que eu ficava braba por que eu achava que as minhas ideias estavam certas. Eu não tinha paciência. Eu lembro que quando a gente pintou as casas eu tava bem chatinha naquele dia...” (S 2, grifos meus).

Para Ricoeur (2007), o ato de recordar exige o exercício intelectual, e pode apoiar-se na distinção Matéria e Memória e entre uma série de planos de consciência, desde a lembrança pura, ainda não traduzida em imagens distintas até a lembrança atualizada em sensações e movimentos.

Pollak (1989), nos estudos históricos, argumenta que o que está em jogo na memória é também o sentido da identidade individual e do grupo. Nas lembranças mais próximas em que guardamos recordações pessoais, os pontos de referência apresentados nas discussões são de ordem sensorial: o barulho, os cheiros, as cores. Em relação à narrativa *“Eu lembro que quando a gente pintou as casas eu tava bem chatinha naquele dia...”* (S 2, grifos meus), pode-se perceber o aspecto emocional prevalecendo sobre a atitude, o que traz maturidade às reações ao compreender os próprios sentimentos do sujeito (POLLAK, 1989).

A dialética entre memória e identidade complementam-se ao trazer à tona elementos, lembranças e conhecimentos para o entendimento do próprio indivíduo sobre suas memórias. A protomemória como sentido prático das coisas, a memória como evocação ou recordação voluntária e a metamemória, como construção identitária (CANDAU, 2011). Pelo processo da metamemória o indivíduo compreende o funcionamento da própria memória, pensando sobre ela, forma a construção identitária. Lembranças, circunstâncias e detalhes constituem a identidade. Segundo Candau (2011), tanto a memória quanto a identidade se

apoiam para produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa. Além de apresentar o conceito de memória em três níveis, diferencia as memórias fortes e fracas. A memória forte como profunda e que organiza o sentido para o indivíduo. E a memória fraca como superficial.

Ainda em relação ao S2, narra que *"no projeto a gente tinha que pensar fora da caixa e isso mexia comigo"* (grifos meus). As descrições "pensar fora da caixa" e "mexia comigo" podem ser interpretadas como protomemória e memória como evocação que indicam as recordações e o sentido da narrativa para o sujeito 2 (CANDAU, 2011).

Para Pollak (1989, p. 13), uma "memória enquadrada", uma história de vida colhida por meio da entrevista oral, neste caso no grupo focal, o "resumo condensado de uma história social individual é também suscetível de ser apresentada de inúmeras maneiras em função do contexto no qual é relatada". Na memória coletiva as variações podem ser limitadas, mas com coerência e continuidade como sinal de uma memória identitária (POLLAK, 1989).

O quadro 5 apresenta as percepções referentes ao significado da palavra *SIM* no projeto.

Quadro 5 – Questão 3

Questão 3	Você lembra o que significa a palavra SIM no projeto? Explique.
(S 1)	Saber imaginar. E a <i>gente podia mesmo imaginar e criar coisas</i> . Era divertido. (<i>grifos meus</i>)
(S 2)	Sim. Saber imaginar. Eu gostava por que a gente podia pensar fora da caixa. <i>Não tinha coisas prontas</i> . Tinha que experimentar, testar, falar... (<i>grifos meus</i>)
(S 3)	<i>Eu não lembro, mas eu gostava muito</i> . (<i>grifos meus</i>)
(S 4)	Eu não lembro.
(S 5)	Eu não lembro.

Fonte: Dados desta pesquisa, 2019.

Dos participantes do grupo focal a maioria não lembrava do significado representado pelas letras do nome do projeto. Considera-se que para lembrar inicialmente é necessário esquecer o que acessa o pensamento do indivíduo. A condição ou forma da memória não se confunde com memória hábito. No projeto, atividades, recursos e espaços aproximam lembranças. As diferenças destacam-se

conforme o sentir e o pensamento de cada indivíduo. Segundo o autor, há diversos estados de consciência, ou de outra forma, de movimentos ou pensamentos em permanente devir (HALBWACHS, 2006).

Conforme indicado na fala do sujeito 1: “Saber imaginar. E a *gente podia mesmo imaginar e criar coisas...*” (S 1, grifos meus)

Em relação à lembrança que um indivíduo tem, pode-se imaginar que se esgota conforme a sua percepção. Ao lembrar, ele expressa o seu pensamento com relação à forma de sentir (HALBWACHS, 2006).

Desta forma, o quadro 6 busca dar voz às representações do pensamento dos sujeitos que participaram do projeto quanto à aprendizagem.

Quadro 6 – Questão 4

Questão 4	Na sua opinião o projeto SIM contribuiu na sua aprendizagem? Em caso afirmativo, justifique.
(S 1)	Sim. Eu esperava a aula. Passava rápido. <i>Eu me sentia bem</i> e até era mais organizada. Lembro de comprar palavras, brincar com rimas, criar histórias com os sacos de histórias (grifos meus).
(S 2)	Acho que sim. <i>A gente podia testar as coisas</i> (grifos meus).
(S 3)	Sim. <i>A gente aprendia brincando</i> e nunca sabia o que ia acontecer... Daí eu imaginava (grifos meus).
(S 4)	Sim. Era muito legal, <i>mas eu não sei explicar. A gente era pequeno</i> (grifos meus).
(S 5)	Sim muito, mas eu não sei dizer o que contribuiu ou como.

Fonte: Dados desta pesquisa, 2019.

A questão gerou dúvida entre os participantes do grupo focal conforme pode-se observar nas respostas: “Acho que sim. *A gente podia testar as coisas* (S 3).” “Sim. Era muito legal, *mas eu não sei explicar. A gente era pequeno* (S 4, grifos meus).

Considerando a idade e o tempo, pode-se interpretar o esforço dos sujeitos em contribuir com a pesquisa através do relato das narrativas presentes na memória, o que Candau (2011, p. 35) refere como balizas temporais que indicam processos identitários. E alerta que “um grupo pode ter os mesmos marcos memoriais sem compartilhar as mesmas representações”.

Da mesma forma, o quadro 7 apresenta respostas que validam a percepção dos sujeitos quanto à indicação do projeto e sugestão quanto a adequações na proposta.

Quadro 7 – Questão 5

Questão 5	Você indicaria o projeto SIM a outras crianças?
(S 1)	Sim. Eu gostava muito e <i>acredito que os pequenos iriam gostar</i> , mas eu acho que a nossa turma era mais calma do que as turmas que estão nesses anos. Com o SIM é possível falar e pensar diferente, sabe? Não tinha resposta pronta ou só um jeito de fazer as coisas. Eu só não gostei quando a gente misturou as idades. Quando a gente começou o grupo para falar sobre o projeto. Os <i>pequenos querem brincar</i> e a gente pensa diferente (grifos meus).
(S 2)	Acho que sim. Só que <i>eu acho que se fosse para crianças maiores</i> tinha que ser diferente. <i>Tinha que fazer atividades para esta idade</i> , sabe profe. Por <i>que os grandes estudam outras coisas</i> . Como a gente era pequeno algumas <i>atividades eram para aprender a ler outras para brincar</i> . Eu acho que se <i>eu tivesse o SIM agora eu iria aproveitar muito mais</i> porque eu era muito chata e achava que tudo tinha que ser do meu jeito. Eu melhorei. Tenho as minhas fases. Quando eu era menor eu não queria saber da opinião dos outros. Por isso eu acredito que eu iria aproveitar mais (grifos meus).
(S 3)	Sim. Eu acho que <i>eles iam amar</i> . E <i>se der eu quero ajudar profe</i> . (grifos meus).
(S 4)	Sim. <i>Se o SIM voltar profe pode contar comigo!</i> (grifos meus).
(S 5)	Sim. <i>Eu acho que eles iam aprender a brincar de jeito diferente</i> (grifos meus).

Fonte: Dados desta pesquisa, 2019.

Das narrativas do grupo destaca-se:

Sim. Eu gostava muito e *acredito que os pequenos iriam gostar*, mas eu acho que a nossa turma era mais calma do que as turmas que estão nesses anos (S 1, grifos meus).

Acho que sim. Só que *eu acho que se fosse para crianças maiores* tinha que ser diferente. *Tinha que fazer atividades para esta idade*, sabe profe. Por *que os grandes estudam outras coisas* (S 2, grifos meus).

A partir dos dados e considerando o estudo de Candau (2011), entende-se que as proposições expressas pelos membros representam suas memórias bem como, as reflexões que fazem em relação às próprias memórias.

3.2 Análise das Narrativas em 2020 – Oficinas de Testagem

Apresenta-se nesta subseção os dados coletados e as oficinas de testagem.

Em agosto de 2019 realizou-se a reunião com a Direção e Coordenação Pedagógica do CSA, etapa de solicitação para autorização da realização da pesquisa. O contato com as professoras alfabetizadoras ocorreu na reunião pedagógica, onde a pesquisadora explicou as ações previstas para a pesquisa e convidou o grupo a participar. As professoras demonstraram interesse em participar. Além das turmas convidadas, as professoras de Educação Infantil Nível B também colocaram-se à disposição. Para estas foi justificado que a testagem neste momento seria realizada nas turmas conforme ocorreu a prática em 2016. Assim, o grupo foi composto por professoras alfabetizadoras do Colégio Santo Antônio para a realização da testagem de recursos e atividades usadas no projeto.

Das turmas, três de Primeiros Anos e duas de Segundos Anos com crianças com idades entre 7 e 8 anos, em fase de alfabetização.

A testagem ocorreu em março de 2020 antes da suspensão das aulas presenciais em virtude da Covid-19.

A prática foi acompanhada através da observação não participante. Os recursos foram disponibilizados às professoras das turmas de Primeiros e Segundos Anos do CSA. Para a coleta de dados, a pesquisadora acompanhou a aplicação e intervenções das crianças e professoras, com o objetivo de aprimorar a proposta do *SIM*.

As narrativas ocorreram na Fase 9 da pesquisa - Testagem dos recursos e atividades para sequência didática, conforme as etapas: a) Entrega dos recursos. b) Exploração livre em sala de aula. c) Testagem com observação não participante e registro no Diário de Bordo. d) Relatos e análise das testagens.

Os recursos selecionados foram o “Saco de Histórias” e a “Loja de Palavras” para livre exploração. As observações (Fase 9 etapa a) foram registradas no Diário de Bordo para verificação do conceito do *SIM* – *saber imaginar*.

Quadro 8 – Testagens

PROFESSORA	TURMA	RECURSO
(P 1)	109	Sacos de Histórias. Observação e testagem. Dois encontros.
(P 2)	110	Sacos de Histórias. Observação e testagem. Dois encontros.
(P 3)	111	Observação dos recursos sem a testagem. Dois encontros.
(P 4)	209	Sacos de Histórias e Loja de Palavras. Observação e testagem. Três encontros.
(P 5)	210	Sacos de Histórias e Loja de Palavras. Observação e testagem. Três encontros.

Fonte: Dados desta pesquisa, 2020.

Narrativas e relatos das Professoras (Fase 9 etapa c).

A professora 1, após a testagem, escreveu sua percepção em forma de relato conforme segue com partes descritivas, falas das crianças e observações da pesquisadora.

Relato da Testagem (P 1):

Na manhã do dia 09 de março nossa turma (109) explorou 8 sacos de histórias em grupos. Foi possível fazer duplas e trios a na sala, cada saquinho ficava em um local diferente. Cada grupo iniciou a exploração em um saquinho e passou por todos, havia momentos que se identificavam mais com os objetos.

Ao término do tempo gostariam de brincar/explorar mais, em outros saquinhos às vezes os objetos não lhes chamavam tanta atenção, mas foi possível perceber que *gostaram muito de manusear estes materiais diferentes*, e ao final da exploração, pediram à professora quando poderiam brincar novamente com tudo isso (grifos meus).

Durante a exploração das crianças, *observei o interesse delas e pensei em diversas situações de aprendizagem com aquele material. Fiz anotações das ideias que surgiam como: “ditado com objetos”, brincadeira “Fui Viajar”, “Saco de Histórias”, “dramatização”, “Caça ao tesouro”, entre outras (grifos meus).*

Quando havíamos guardado, pedi a eles, *“porque será que a professora trouxe este material?”* a fim de despertar uma curiosidade sobre o que faríamos por seguinte. Houveram as mais variadas respostas: *“Para divertir”, “se aventurar”, “para aprender”, “para imaginar”... (grifos meus).*

Na manhã seguinte, aplicamos a primeira prática com o saco de histórias. Era

um saco grande cheio de objetos. Iniciamos na roda de conversa. Mostrei o recurso e comecei com “era uma vez...”. As crianças curtiram a ideia. Precisaram de tempo para acalmar e entender que precisavam esperar a sua vez para retirar do saco o objeto surpresa que daria sequência à história.

Registro do Diário de Bordo - Mediação da professora 1 e falas das crianças.

(Palmas) Três sequências para organizar a turma.

“A profe estava dizendo antes que a gente vai trabalhar com o saquinho de história que a gente brincou ontem, lembram?”

“Vamos sentar nas almofadas!”

Xiii...

“Olha só este saco está cheio de coisas...”

Pessoal, olha só... Olha só...

“A gente vai montar uma história!”

“Eu não sei profe!”

“Tem que usar a imaginação?”

Preparados?

Eu fui passear em um jardim e lá encontrei... (grifos meus).

Continuação do relato:

A experiência da testagem foi válida, pois de forma natural criamos um contexto usando a imaginação. A turma aproveitou! Acredito que este projeto seja muito bacana para o professor em sala de aula. O material possibilita inúmeras aplicações, abrangendo as áreas do conhecimento, gostei muito de conhecer e aplicar o projeto!

Na prática descobri que sozinha eu não havia conseguido atribuir significado a proposta. Este veio pela observação da reação das crianças frente aos recursos. O brincar delas trouxe para mim ideias para explorar e criar novas situações de pensar a escrita (grifos meus).

Imaginei a aula, mas não estava segura pela liberdade de poder usar sem uma orientação fechada. A professora Márcia entregou os materiais. Fez um breve relato de como era o projeto, apresentou o conceito do SIM, explicou que acompanharia a testagem na sala de aula, observando (grifos meus).

Relato da Testagem (P 2):

A turma brincou com os sacos de histórias durante um tempo livres. Observei que eles curtiram os brinquedos. Alguns brincavam juntos e outros escolhiam objetos e criavam histórias sozinhos o que se observa em outros momentos e é natural para esta faixa etária, especialmente no início do ano letivo.

No segundo encontro com a presença da pesquisadora esperava que eles fossem explorar mais. As crianças a conhecem dos espaços da escola e não deram importância a sua presença.

Nesta manhã entreguei os sacos de histórias e pedi para criar uma história em pequenos grupos nas mesas.

Falas da professora 2:

Pessoal! Lembram dos sacos de brinquedos que a gente usou ontem? Então hoje a gente vai criar uma história em conjunto e cada um vai contribuir com uma parte, combinado?

Eu não sei!

Eu quero outro saco!

Eu quero os mesmo que brinquei...

1, 2, 3 (Palmas)

A profe vai entregar e vocês vão brincar junto, bem legal como ontem.

Oi amigo! Do que a gente pode brincar hoje?

A gente pode brincar de pega-pega.

Peguei! Peguei! (risos)

E agora? Elefante colorido...

Pode ser o cozinheiro?

Quem viu uma bolinha?

Ela pode ser o planeta...

Bom! Agora eu acho que a gente já explorou bastante. A gente consegue será? (P 2).

Enquanto uns atendiam a professora outros seguiam brincando.

Alguns pediram mais tempo e a brincadeira continuou.

A socorro!!! Só mais 10 segundo...

Eu sou um monstro!!!

Aiiii...

Eu tenho medo do burro!!!

Socorro! Um burro gigante...

Aiiii... (risos)

Pessoal! A profe disse que daria um tempo e agora a gente vai voltar.

Vamos lá galerinha! É momento de ouvir. (P 2, grifos meus)

Vamos começar por aqui. o que vocês imaginaram, fizera... O que tinha nesse saco aí?

Eu fiz uma banda.

E eu um chocalho para a banda ver.

E você? Ela era uma árvore!

Deixa ela falar amigo!

(Suspiro)

Ela tem dificuldade em falar as suas ideias profe, mas ela brincou...

E você?

Eu era um cozinheiro (hummm).

Eu era um detetive...
Eu era uma gigante.
 O que aconteceu com ele? (P 2)
Ele morreu!
Ora...
Não! Ele ficou pequeno.

Ele era um burro. E a gente fugia dele.

O que era isso? (P 2)
Nada.
Nada?
 Outra criança - *É o mundo e tava vindo um asteróide e ia bater nele.*
 Meu Deus! E daí o que ia acontecer? (P 2)
Daí já era...

Quantos animaizinhos, que coisa mais linda! (P 2)
A gente fez uma história que os animais iam brincar juntos.
Eles brincaram de pega-pega. De elefante colorido e outras brincadeiras...
Ela era estes 4. E eu esses.
 Isso gata? (P 2) (grifos meus).

Considerações da Professora 2:

Enquanto as crianças brincavam, foi possível observar a diferença na maneira de explorar os objetos. Alguns brincaram sozinhos com um brinquedo. Um menino imaginou um gigante com uma fita azul colocando-a no lápis. Outros se divertiram com os brinquedos.

Após o tempo combinado, a professora convidou a turma para montar a história imaginária.

“Agora a gente vai criar uma história juntos. Por onde a gente pode começar?”
 (grifos meus).

Títulos: *Mundinho festejante/ Mundinho florestal/ Confete*

Após uma votação o título escolhido foi “Mundinho festejante” que iniciou com...

“Era uma vez um mundinho festejante...” (Não!!!)

Era uma vez um gato chinês! Um gigante... Os animais que... (Não!!!) (grifos meus).

A professora realizou as mediações para que a turma pensasse junto. As crianças contribuíram com as ideias que eram escritas no quadro. Abaixo segue a história como ficou ao final.

Mundinho festejante
 Era uma vez uma floresta que tinha animais e eles tocavam em uma banda.

Os animais começaram a falar e as pessoas saíram correndo.
De repente apareceu um gigante que era mágico.
Ele jogou um feitiço que fez os animais parar de falar.
Os animais acharam um nenê de verdade.
Ele era filho do gigante e estava em uma prancha boiando.

Relato da Testagem Turmas (P 4 e P 5):

As turmas dos 2º Anos tiveram quatro momentos para conhecer os materiais e explorar. Dos recursos foram utilizados os Sacos de Histórias e a Loja de Palavras.

As professoras optaram por apresentar os sacos de histórias nas salas individualmente para no segundo momento brincar juntos. Com turmas paralelas costumamos fazer práticas e integrar as crianças.

Assim, nos dias 05 de Março de 2020, apresentaram os sacos de histórias e deixaram as crianças brincar em grupos, durante um período de 50 min em cada turma.

De acordo com as Professoras teve *movimento, barulho e boas risadas. Cada turma curtiu a sua maneira e tiveram ideias para de trazer brinquedos e outros objetos para a sala de aula (grifos meus).*

No dia 06 de Março as turmas brincaram novamente. Criaram histórias em grupos pequenos e trocavam de grupos conforme a sua vontade. As professoras relataram que *observaram que o tempo de brincar foi pouco* pelas interações e expressão das crianças ao final da brincadeira, pois pediram se os sacos ficariam na sala de aula para a próxima semana (grifos meus).

No dia 08 cada turma usou o saco de história grande para fazer uma história coletiva.

A Professora 4 convidou a turma para sentar em rodinha, mostrou o Saco de Histórias, perguntou o que eles imaginavam que teria dentro. Depois falou:

Que tal criar uma história juntos?
Será que a gente consegue?
Então vamos combinar...

Era uma vez uma fazenda que tinha *animais*.
Lá eles tiraram fotos com uma *máquina legal*.
E tinha *bebês*.
Na fazenda os animais usavam *óculos*.
E para fazer comida gostosa usavam uma colher de pau...
Assim a história continuou com a participação de cada criança.
Ao final:
Que legal isso! Eu gostei profe! Quando a gente vai fazer novamente?
A gente pode ficar com o saco?... (grifos meus).

No dia 09 as turmas trabalharam juntas. Cada turma copiou a rotina da aula em sua sala e após reuniram-se para testar o segundo recurso.

Inicialmente as crianças pensaram que iriam brincar com os sacos de histórias. As Professoras explicaram a eles que a atividade do dia seria fazer compras.

“Eu não tenho dinheiro!”

“Eu tenho só para o lanche profe”.

Com todos acomodados as Professoras apresentaram a “Loja de palavras”.

Começar a explicação do que a gente vai fazer. (P 4)
 Daí vocês param de copiar! Para entender.
 Olha só... Eu e a Profe (P 5) *vamos abrir uma loja hoje.*
 Que é de... *Palavras!*
Como pode comprar uma palavra nesta loja?
 Não precisa de *dinheiro!* (P 5)
 Não é de graça!!!
 Tem um *segredo que é...*
 Quero comprar aqui tá profe.
 Ok vamos ver se vou poder vender... (P 4)
 O segredo para eu comprar e levar a palavra para colar no caderno é conseguir ler. Eu preciso *ler para a profe.* (P 5)
 Vou tentar ler: COMBINAÇÃO CERTEIRA.
 Pode levar! (P 4)
 Uhuuuuuu (P 5)
 Se eu não conseguir ler? Posso escolher outra palavra. Certo?(P 4)
Tem letra emendada profe?
 Tem vários tipos e tamanhos de letras. (P 4) (grifos meus).

As professoras explicaram a forma de comprar as palavras, organizaram e abriram a loja. Cada criança fez as suas compras. Uma professora circulava olhando os cadernos e a outra cuidava da loja.

Após ler a palavra escolhida para a professora, a orientação era para colar no caderno, pensar e escrever uma outra palavra que iniciasse com a letra final da palavra comprada. E assim poderia comprar novamente.

Observou-se movimento e trocas entre as crianças (grifos meus).

Ao final da atividade as crianças olhavam os cadernos dos colegas e tentavam ler as “compras”.

Conforme Soares (2005), a alfabetização refere-se ao ensino e ao aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. Dominar essa tecnologia, reconhecer os conhecimentos e procedimentos relacionados ao funcionamento do sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e

equipamentos de escrita (SOARES, 2005).

Em relação à produção de materiais para facilitar as ações dos professores, Ferreiro (2011) alerta quanto à utilidade e ao cuidado para evitar a versão de “receita culinária”. Explica que, para se alfabetizar, a criança precisa ter acesso à língua e quanto mais variado forem os materiais disponíveis na sala de aula, melhores serão as possibilidades de interações mediadas pelo professor. Assim, critérios de variedade e qualidade devem ser observados.

No projeto a Loja de Palavras ocorria de diferentes formatos com combinados para favorecer a leitura compreensiva, dentro do tempo de cada criança, sem a preocupação com a quantidade de palavras “compradas”. A loja abria quando as palavras eram disponibilizadas no chão, mesa ou balcão da sala de aula. As crianças circulavam para ler e fazer suas compras. O objetivo da atividade é levar a criança a observar diferentes tipos de letras (maiúscula/minúscula), cores, tamanhos assim como identificar a quantidade de letras que formam as palavras.

Com base em estudos de práticas contemporâneas em alfabetização e na experiência profissional, observa-se a necessidade do professor reconhecer-se como autor do seu fazer pedagógico para alfabetizar de forma interativa, considerando a relação tempo e espaço na escola capaz de promover a aprendizagem significativa da criança na fase inicial da alfabetização.

De acordo com Mizukami (2013, p. 23),

A docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida. Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo dos cursos de licenciatura e prolongam-se por toda a vida, alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida. Assim, por excelência, a escola constitui um local de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência.

No dia 13 de março a Professora 3 mostrou os Sacos de histórias e deixou para explorar na semana seguinte. Entretanto, com o cenário da pandemia do coronavírus não foi possível realizar a testagem dos recursos com essa turma de Primeiro Ano.

E no dia 20 de Março o colégio teve, pela primeira vez em sua história, as portas fechadas, como as demais instituições de educação no país. Um cenário incerto onde o princípio estava no isolamento social para o cuidado e manutenção da vida.

Iniciou-se de forma gradativa o atendimento virtual, com aulas remotas pela plataforma Google for Education. E para obter mais dados e complementar as narrativas descritas anteriormente, foi encaminhado um formulário às turmas de 5º e 6º Anos. Para tanto realizou-se um encontro virtual com os professores e posteriormente, com as turmas para verificar a viabilidade da proposta. Do total de sessenta e seis alunos, trinta e uma responderam às questões do formulário conforme segue na análise das narrativas.

3.3 Análise das Narrativas dos Alunos Quatro Anos Depois da Aplicação do Projeto

A partir dos dados coletadas através dos formulários, observa-se que o projeto *SIM* foi lembrado por 50 % dos alunos que dele participaram do projeto 4 anos depois da sua realização e possuem o portfólio com os registros realizados. Destes, 28,1% são alunos novos na escola e responderam que não participaram, 15,6 responderam que não lembram do projeto e 2% nunca ouviram falar do projeto.

Daqueles alunos que lembraram, observa-se que 16 lembram do projeto como algo positivo, tais como:

As aulas eram bem legais eu adorava muito! (E4)
 Era muito legal a gente queria tudo igual kkk (E7)
 O projeto era muito legal e divertido tinha pinturas etc. (E17)
 Lembro de fazermos várias atividades legais e desafios, inventamos histórias foi muito legal (E18).

Destes, quatro respondentes descrevem suas lembranças quanto às recordações que mostram que houve vestígios memoriais do Projeto *SIM* para estes estudantes. As evidências descritas remetem ao grupo como "a gente queria tudo igual" (E7, grifos meus), "lembro de *fazermos* várias atividades legais" (E 18, grifos meus), tal como indicado por Halbwachs (2004).

Outros entrevistados foram além e colocaram diferentes lembranças, de maneira mais profunda que os anteriores, tais como:

Eram bem legais, com muitas *atividades de cooperação, sem usar tecnologia, eram manuais e nós adorávamos.* (E10, *grifos meus*)
 Era *animado*, várias brincadeiras de arte *tenho ainda o caderno do projeto.* (E16, *grifos meus*)

A partir das evidências, torna-se possível inferir que para algumas testemunhas a reflexão sobre os aspectos da experiência (HALBWACHS, 2004) denotaram *alegria*, expressando que as atividades eram "bem legais" (E10). Era "animado" (E16). Outra evidência está no significado das produções pelo testemunho "*tenho ainda o caderno do projeto*" (E 16, grifos meus).

Outros entrevistados apresentaram lembranças específicas referentes à experiências realizadas, tais como:

Eram muito legais lembro que *a gente fazia teatro* a gente fez um projeto de que a *flor de papel abria na bacia com água* e lembro também que nos brincávamos de fadada. (E13, grifos meus).

Minha experiência com este projeto *foi muito boa*, pois além de ter atividades interativas tem desenhos, conversas entre outras atividades *as aulas em geral eram calmas e bastante agradáveis*. (E14, grifos meus).

As aulas sempre começavam com muita alegria e felicidade. Fazíamos trabalhos muito legais e muito divertidos. Também jogávamos *jogos como escravos de jó*. (E26, grifos meus).

Ao analisar as inferências dos alunos percebe-se características de memórias fortes abordadas por Candau (2011, p. 44) como uma "memória massiva, coerente, compacta e profunda" forma de organizar o sentido para "criar parâmetros para que lhe permita classificá-la como forte ou fraca, mas de certa forma, ela reduz o relevo das disputas internas, o que pode ser mais interessante para muitas pesquisas"). Essa memória é explicada por Halbwachs (2004) como o valor do relato das testemunhas que vivenciaram certo evento e pensavam em comum.

Eu lembro que *a gente fazia muitas brincadeiras, a gente inventava histórias, a gente fazia muitas coisas no pátio*. Eu lembro de uma *brincadeira que tinha um pote com água* e tinha algumas coisas que *afundavam e outras boiavam*, tinha a *centopéia que era meio que um circuito*, lembro do *telefone sem fio*, também lembro de uma *brincadeira com uns copos* (mas não lembro muito bem o que tinha que fazer) *lembro também da história criada...* (E27, grifos meus).

Em relação à memória e sua relação com os testemunhos, Halbwachs (2006) explica que para haver concordância entre os relatos, as lembranças precisam trazer sentido, como pontos de contato para que a lembrança que os outros trazem possam ser reconstruídas sobre uma base comum. Assim as lembranças compartilhadas pela (E27) - "*a gente fazia muitas brincadeiras*", "*lembro também da história criada*" podem ser validadas a partir do testemunho de outras crianças como

da (E18) - “Lembro de fazermos várias *atividades legais* e desafios, *inventamos histórias* foi muito legal”, bem como da criança (E13) - “Eram muito legais lembro que *a gente fazia teatro...*” representam bases comuns, como uma espécie de negociação para a constituição da memória coletiva (grifos meus).

Imagem 2 – Formulário



PROJETO SIM

Este é um convite para você preencher um formulário e tem o objetivo de dar VOZ às narrativas de quem participou do Projeto SIM em 2016. Sua contribuição é importante para a VERIFICAÇÃO das MEMÓRIAS do projeto.

Sinta-se à vontade para responder, expressando o que de FATO VEM a sua memória.

Desde já agradeço por sua participação.

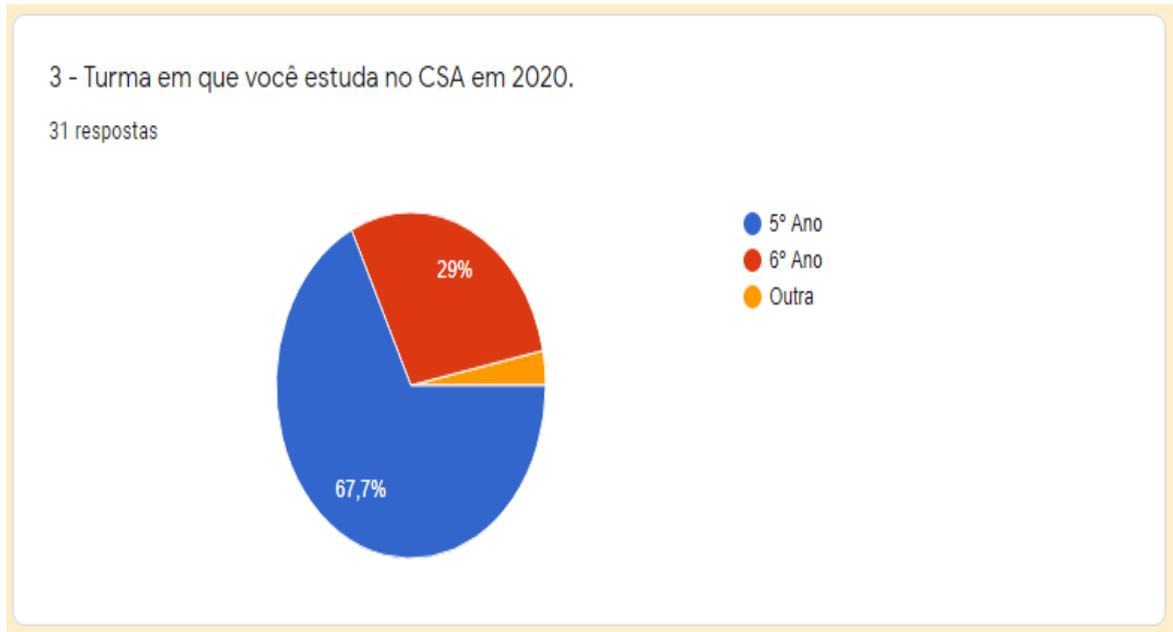
Profª Márcia Andréia de Castro Beppler
Mestranda do Curso de Memória Social e Bens Culturais da Unilasalle - Canoas

Endereço de e-mail *

Endereço de e-mail válido

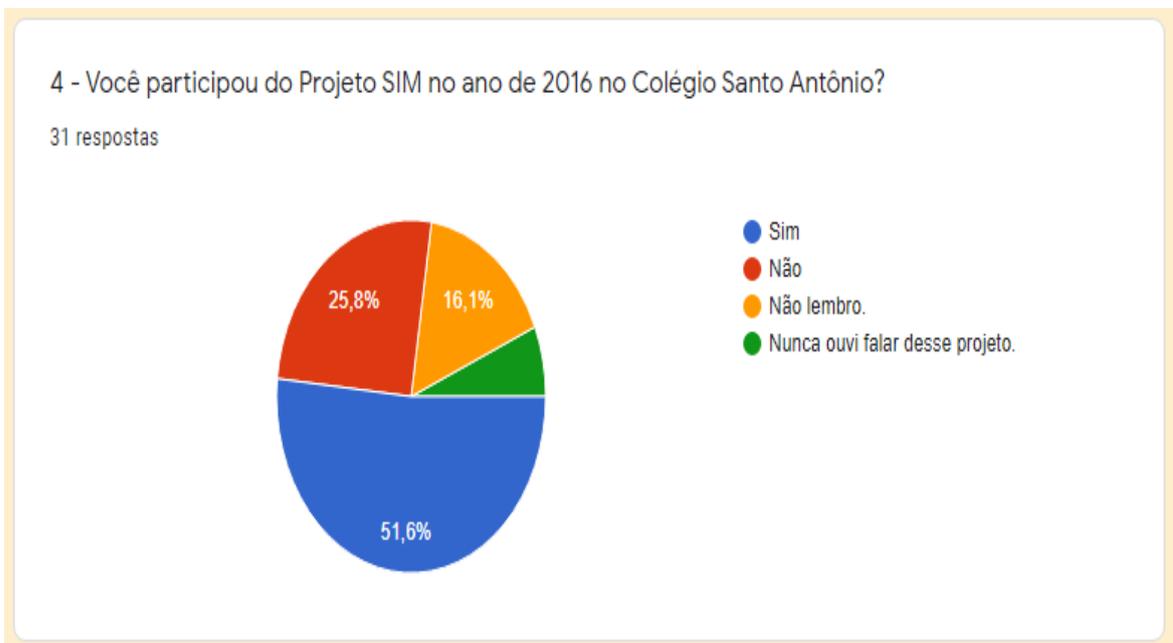
Fonte: Dados desta pesquisa, 2020.

Gráfico 2 – Questão 3



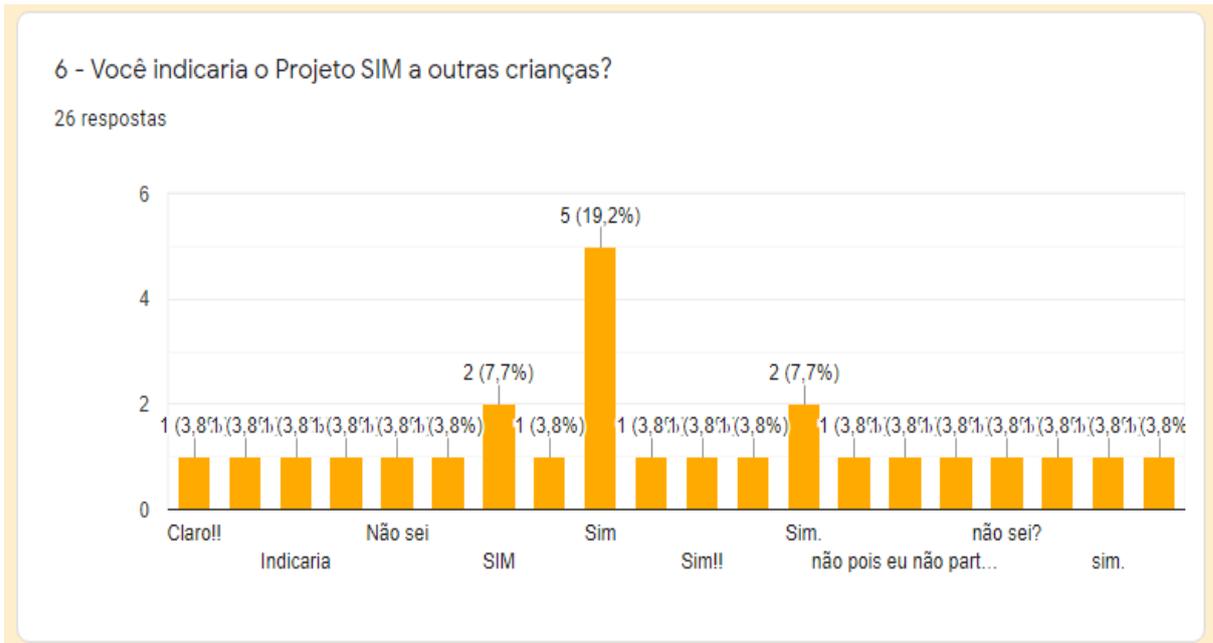
Fonte: Dados desta pesquisa, 2020.

Gráfico 3 – Questão 4



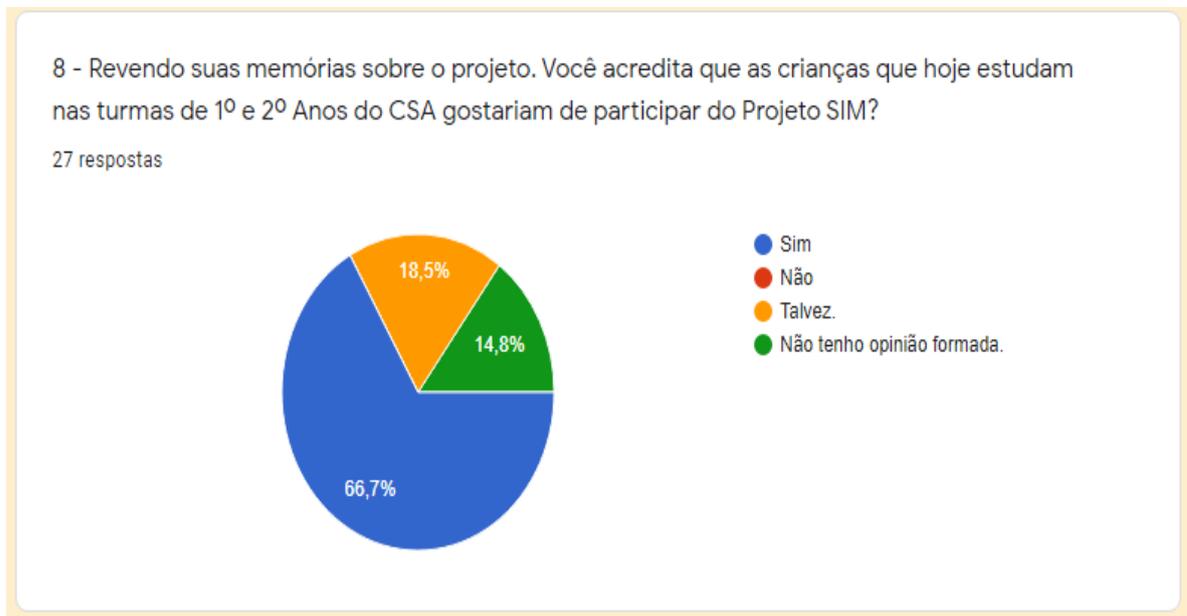
Fonte: Dados desta pesquisa, 2020.

Gráfico 4 – Questão 6



Fonte: Dados desta pesquisa, 2020.

Gráfico 5 – Questão 8



Fonte: Dados desta pesquisa, 2020.

A análise dos dados do Formulário.

Sujeitos que participaram do Projeto *SIM* no ano de 2016.

Sistematização dos dados – Questões do Formulário.

Quadro 9 – Questão 4 e 5

Questões	4 - Você participou do Projeto SIM no ano de 2016 no Colégio Santo Antônio?	5 - Se sua resposta foi positiva, escreva o que você lembra do projeto (como eram as aulas, as atividades...).
(E1) Teste	x	x
(E2)	Sim	Eu lembro que a gente uma vez fez bolha de sabão com barbante. (grifos meus).
(E3)	Sim	E não me lembro muito bem (grifos meus).
(E4)	Sim	As aulas eram bem legais eu adorava muito!
(E5)	Não	x
(E6)	Sim	Eu não lembro muito bem o que fazíamos lá, mas eu me lembro que eu gostava.
(E7)	Sim	Era muito legal a gente queria tudo igual kkk. (grifos meus).
(E8)	Sim	Eu lembro sobre a gente refletir um pouco de como foi seu dia etc... (grifos meus).
(E9)	Nunca ouvi falar desse projeto.	x
(E10)	Sim	Eram bem legais, com muitas atividades de cooperação, sem usar tecnologia, eram manuais e nós adorávamos (grifos meus).
(E11)	Não lembro.	x
(E12)	Não.	Não fui.
(E13)	Sim.	Eram muito legais lembro que a gente fazia teatro a gente fez um projeto de que a flor de papel abria na bacia com água e lembro também que nós brincávamos de fada (grifos meus).
(E14)	Sim.	Minha experiência com este projeto foi muito boa, pois além de ter atividades interativas tem desenhos, conversas entre outras atividades as aulas em geral eram calmas e bastante agradáveis (grifos meus).
(E15)	Não lembro.	Não me lembro de nada (grifos meus).
(E16)	Sim.	Era animado, várias brincadeiras de arte tenho ainda o caderno do projeto (grifos meus).
(E17)	Sim.	O projeto era muito legal e divertido tinha pinturas etc.
(E18)	Sim.	Lembro de fazermos várias atividades legais e desafios, inventávamos histórias, foi muito legal.

(E19)	Não lembro.	x
(E20)	Não.	x
(E21)	Não lembro.	x
(E22)	Não.	Não.
(E23)	Não.	x
(E24)	Nunca ouvi falar desse projeto.	Não fiz viu.
(E25)	Não.	x
(E26)	Sim.	<i>As aulas sempre começavam com muita alegria e felicidade. Fazíamos trabalhos muito legais e divertidos. Também jogávamos jogos, como escravos de jó (grifos meus).</i>
(E27)	Sim.	<i>Eu lembro que a gente fazia muitas brincadeiras, a gente inventava histórias, a gente fazia muitas coisas no pátio. Eu lembro de uma brincadeira que tinha um pote com água e tinha algumas coisas que afundava e outras boiavam, tinha a centopéia que era meio que um circuito, lembro do telefone sem fio, também lembro de uma brincadeira com uns copos (mas não lembro muito bem o que tinha que fazer) lembro também da história (que eu acho que foi a X, a XX, o XXX, a XXXX e o XXXXX que contavam não lembro muito bem..) e não lembro mais de muita coisa (grifos meus).</i>
(E28)	Não.	Não estava na escola quando teve esse projeto!
(E29)	Sim.	<i>Nós fazíamos vários testes e brincadeiras como uma que nós estávamos vendados e tínhamos que descobrir o que estávamos comendo (grifos meus).</i>
(E30)	Sim.	Era muito legal não tenho que falar nada.
(E31)	Não lembro.	Eu não lembro do Projeto Sim.
(E32)	Não	x

Fonte: Dados desta pesquisa, 2020.

Em relação às lembranças do projeto observa-se a presença de memórias afetivas.

Para Ricoeur (2007) o testemunho leva ao conteúdo para entender as coisas do passado por meio da memória declarada.

Eu lembro que a gente uma vez fez bolha de sabão com barbante. (E2)
Era muito legal a gente queria tudo igual kkk. (E7)
Eu lembro sobre a gente refletir um pouco de como foi seu dia (E8)
Eram bem legais, com muitas atividades de cooperação, sem usar tecnologia, eram manuais e nós adorávamos. (E10)
Eu lembro que a gente fazia muitas brincadeiras, a gente inventava histórias, a gente fazia muitas coisas no pátio. (E27, grifos meus).

Ao lembrar, cada criança realiza um esforço, buscando na consciência o que Halbwachs (2006) refere como movimentos do pensamento em permanente devir. E neste sentido cada ser é único.

Quadro 10 – Questão 6 e 7

Questões	6 - Você indicaria o Projeto SIM a outras crianças?	7 - Se sua resposta foi SIM explique porque você indicaria o projeto SIM.
(E1) Teste	x	x
(E2)	Eu indicaria sim.	Porque o Projeto SIM é muito legal
(E3)	Indicaria.	Para que as crianças fiquem inteligentes nessa matéria.
(E4)	Sim	Porque é bem legal.
(E5)	Não, pois eu não participei então eu não sei como é.	x
(E6)	Sim.	Eu indicaria porque eu <i>lembro que eu gostava</i> do Projeto Sim (grifos meus).
(E7)	Muito	Por que é um projeto muito bom
(E8)	Sim.	Porque é bom para refletir sobre como você estava naquele dia.
(E9)	Sim	Por que eu nunca ouvi falar desse projeto, pois sou nova, mais só pelo nome deve de ser muito legal.
(E10)	Claro!!	<i>Pois aprendemos a conviver com as pessoas, a cooperar, pensar não só sozinho(a) mas em grupo também e muitas outras coisas (grifos meus).</i>
(E11)	x	x
(E12)	Não sei.	x
(E13)	Óbvioooooo que sim.	Porque eu tenho muito saudades do projeto sim.
(E14)	Sim.	<i>Eu indicaria este projeto, pois acho muito legal, é uma atividade com crianças de diferentes idades, além de poder conversar com a professora e seus colegas tem muitas atividades que acho que um criança iria gostar (grifos meus).</i>

(E15)	Não sei.	Não sei.
(E16)	Sim.	<i>Muito divertido aprendizado como dizia saber e imaginar (grifos meus).</i>
(E17)	Sim.	Por que é um projeto muito legal e divertido.
(E18)	Sim.	<i>Sim, com certeza. Tenho certeza que outras crianças iriam gostar (grifos meus).</i>
(E19)	Sim.	Porque é muito legal, divertido,...
(E20)	x	x
(E21)	x	x
(E22)	Sim.	Eu não estudava no colégio em 2016, mas eu indico.
(E23)		
(E24)	Talvez.	Minha resposta foi "talvez".
(E25)		
(E26)	Sim.	Por que era um entretenimento muito bom e divertido.
(E27)	Sim.	<i>Eu indicaria o Projeto SIM, porque é muito legal a gente fazia várias brincadeiras aprendia algumas coisas e vale a pena participar (grifos meus).</i>
(E28)	Não sei.	x
(E29)	Sim.	Por que eu gostei dele e acho que outras pessoas possam gostar.
(E30)	Sim.	A gente brinca bastante é divertido.
(E31)	Como eu não lembro do Projeto Sim não tem como eu indicar para outras crianças.	Eu não lembro do Projeto Sim.
(E32)		

Fonte: Dados desta pesquisa, 2020.

Complementando a reflexão sobre a consciência, Halbwachs (2006) destaca a percepção do indivíduo (do eu) em relação ao outro e os acontecimentos entre eles. Ao tomar consciência sobre objetos exteriores pode-se imaginar que a

percepção se esgota conforme o próprio sentir. Entretanto, a duração não está nos objetos, mas no pensamento individual. E este sentido é diferente quando está relacionado a ações humanas como: a voz, o gesto que revelam a presença de outro pensamento, que não o próprio, o que é possível observar em: pois *aprendemos a conviver com as pessoas, a cooperar, pensar não só sozinho(a)* (E10, grifos meus). Eu *indicaria o Projeto SIM, porque é muito legal a gente fazia várias brincadeiras aprendia algumas coisas e vale a pena participar* (E27, grifos meus).

Quadro 11 – Questões 8 e 9

Questões	8 - Revendo suas memórias sobre o projeto. Você acredita que as crianças que hoje estudam nas turmas de 1º e 2º Anos do CSA gostariam de participar do Projeto SIM?	9 - Opcional - Escreva uma mensagem à Professora do Projeto.
(E1) Teste	x	x
(E2)	Sim.	<i>Sinto saudades do Projeto SIM (grifos meus).</i>
(E3)	Talvez.	Eu gostava deste projeto.
(E4)	Sim.	x
(E5)	Sim	x
(E6)	Sim	Então... Eu lembro que eu gostava do projeto... Por isso, mesmo que eu não me lembre muito bem, acho que seria muito legal que outras pessoas fizessem... Acho que quando <i>os novos alunos forem fazer irão gostar bastante</i> , então acho que você está fazendo um bom projeto, o Projeto Sim! (grifos meus).
(E7)	Talvez	Profe obrigada por ter feito esse projeto com a gente beijos.
(E8)	Sim.	Prof Márcia! Eu amei o projeto sim, vc é muito calma e explica as coisas com calma. Eu amei ser sua aluna e você ter sido minha professora, foi muito legal participar do projeto sim e eu espero que as outras crianças também gostem! Bjs e abraços da Ana!
(E9)	Sim.	Eu acho que esse projeto é muito legal, pois nunca participei, mas eu acho que pelo que meus colegas falam é muito legal e bem divertido.

(E10)	Sim.	Te amooooo!!!! E quero dormir na sua casa kkkkk
(E11)	x	x
(E12)	Não tenho opinião formada.	Eu não fui no projeto SIM, mas deve ser legal.
(E13)	Sim.	Professora Márcia o <i>projeto sim</i> é incrível é muito legal e eu com certeza irá querer participar mais uma vez desse projeto incrível (grifos meus).
(E14)	Sim.	Prof Márcia... Como o tempo voa não é mesmo... Parece que foi ontem que <i>estávamos reunidos em rodinha conversando sobre o projeto SIM</i> . Te admiro muito, muito inteligente, bonita, simpática e carismática, sempre disposta a ajudar desde um problema com amigos até problemas pessoais, continue sendo está mulher incrível que você é. E lembre <i>você é só nossa!</i> (grifos meus).
(E15)	Talvez.	Profe não consigo me lembrar o que foi este projeto, mas acredito que tenha sido uma coisa boa legal.
(E16)	x	Continue assim, mas sempre é bom aprender mais, não é? Você é dedicada, esforçada, animada, criativa, maravilhosa.
(E17)	Sim.	<i>Obrigado por ter voltado com o projeto sim não vejo a hora de começar</i> (grifos meus).
(E18)	Sim.	PROF estou com saudade de você e do projeto.
(E19)	Sim.	x
(E20)	x	x
(E21)	x	x
(E22)	Sim.	Quero participar para ver como é esse projeto e se eu gostar vou fazer ele.
(E23)	Não tenho opinião formada.	x
(E24)	Não tenho opinião formada.	Oi profe eu não fiz esse projeto, mas eu acho que deve ser legal.
(E25)	x	x
(E26)	Sim.	Eu sempre gostei muito do projeto sim e <i>iria adorar se voltasse a ter</i> (grifos meus).

(E27)	Sim.	Prof Márcia, o Projeto SIM é muito legal foi uma experiência muito legal e espero que de tudo certo para o Projeto SIM continuar, e <i>se der certo eu vou querer participar. Pode contar comigo!</i> (grifos meus).
(E28)	Talvez.	Acho que foi legal.
(E29)	Sim.	x
(E30)		Oi eu gostava muito do projeto sim <i>se pudesse voltar eu voltava</i> BEIJOS (grifos meus).
(E31)	Talvez.	Oii Professora!! Eu não lembro o que é o Projeto Sim mais deve ter sido bem legal e divertido.
(E32)	Não tenho opinião formada.	x

Fonte: Dados desta pesquisa, 2020.

Observa-se a presença de memórias afetivas na atividade complementar que contou com a participação das turmas dos 5º e 6º Anos, fortalecendo as narrativas apresentadas do grupo focal e das turmas que realizaram a testagem com as suas professoras.

A análise dos dados favorece a aproximação da questão norteadora no sentido das experiências narradas após quatro anos do projeto *SIM* e a repercussão no aprendizado dos sujeitos que estavam em fase de alfabetização.

3.4 Metodologia da Produção Técnica

A metodologia da produção técnica ocorreu na Fase 4, seguindo as etapas: a) Definição do produto - Livro físico. b) Elaboração do formulário para a verificação do interesse do público-alvo. c) Encaminhamento do formulário. d) Elaboração do *briefing*: nome do produto, objetivos e visão do projeto, mensagem do produto, conceitos do produto, expectativas do produto, utilidade, público-alvo. e) Análise dos resultados do formulário. f) Produto - livro físico (desenho e título).

Para materialização do produto foi realizado o percurso conforme citado para a verificação do interesse e viabilidade da proposta.

O “Diário do Alfabetizador: projeto *SIM*”, livro físico que apresenta atividades práticas, envolvendo a leitura e a escrita de forma lúdica para dialogar com os demais componentes curriculares. Atividades de alfabetização com o foco na autoria

da criança no processo de aquisição da linguagem e suas tecnologias. Recursos, atividades e produções fazem parte da proposta que sugere ao professor diferentes formas de pensar o ensino da leitura e da escrita.

E por que um livro físico? O motivo que leva à escolha é fundamentado pela experiência docente em turmas de alfabetização e ensino médio, no Curso Normal – (didática/planejamento/acompanhamento e orientação de estágios curriculares) e no Curso de Pedagogia. Observa-se benefícios nos momentos de orientação ao manusear materiais físicos ou criar como forma de materializar possibilidades de intervenções em sala de aula, além dos dados obtidos através da pesquisa.

O produto - DIÁRIO DO ALFABETIZADOR: projeto *SIM* apresenta atividades que poderão ser adaptadas, transformadas e replanejadas conforme os objetivos de aprendizagem. Um livro que pretende dialogar e contribuir com professores em práticas de alfabetização de forma lúdica.

E por que retornar ao *SIM*? Porque como professora o projeto possibilitou testar e observar práticas de alfabetização através de metodologias ativas com uso de recursos e atividades que despertavam a curiosidade das crianças. Os questionamentos, produções, brincadeiras davam sentido às vivências. *SIM* para aprender, vivenciar, expressar, compartilhar, saber imaginar.

Acredita-se que o processo de estudo, construções ao longo do Curso de Memória Social e Bens Culturais e a elaboração do produto técnico tenham valido a pena pelo fato de compartilhar a experiência de aprendizagem.

Acredita-se também que o ideal para o *SIM* seja acontecer no cotidiano da sala de aula, no tempo e espaço para ressignificar o entendimento da sua ação docente como eixo do processo educativo na alfabetização.

Os registros dos encontros com as turmas eram realizados de acordo com a proposta da aula. E quando ocorriam, as crianças recebiam material de acordo com o objetivo. Na atividade de escrita espontânea - Normalmente a proposta ocorria após uma brincadeira, experiência ou contação de história. Os recursos para a escrita variavam conforme a dimensão da proposta. As crianças eram motivadas a pensar a escrita e comunicar suas ideias.

A divulgação da produção técnica está prevista para ocorrer na Feira Pedagógica com a Direção e Coordenação Pedagógica do Colégio Santo Antônio, em outubro do presente ano, no Auditório. Um espaço na feira com a participação das crianças e seus responsáveis, professores e autoridades para a divulgação do

estudo das narrativas de memória e apresentação do produto.

Entretanto neste momento o planejamento na modalidade presencial não pode ser confirmado, em virtude da pandemia e das orientações quanto a não realização de eventos nas instituições como forma de prevenção e cuidado com a saúde. Desta forma a data para a socialização do estudo segue em aberto e será organizada de acordo com o novo calendário de eventos da escola.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Talvez para o pesquisador redigir as considerações finais seja a parte mais nobre do trabalho de pesquisa. A presente seção apresenta as costuras deste trabalho. Como primeira costura delineou o estudo para verificar de que forma as memórias do Projeto *SIM* podem converter-se em um processo significativo para a alfabetização?

A base teórica de memória e alfabetização embasou a pesquisa e ampliou a percepção sobre a experiência vivenciada em 2016. Como estudo de caso, o percurso metodológico favoreceu a tomada de decisão em relação a estratégias para a coleta e análise dos dados. Tanto a experiência pedagógica quanto a investigação, contemplaram critérios interdisciplinares favorecendo o diálogo entre as narrativas que permitiram significar aprendizagens com ideias-âncora como referência para novos conhecimentos pela perspectiva de saber imaginar.

O sentimento de pertencimento, as vivências e os objetos são motivos trazidos por Halbwach (2006) como um conjunto de saberes vividos no coletivo e sentidos de forma individual. O esforço observado para lembrar eventos, responder perguntas e narrar experiências tornou consciente as contribuições da prática realizada trazendo significado ao período na fase da alfabetização. Contribuições de educadores formaram a base para fundamentar a pesquisa.

Em relação à escrita, a memória de atividades práticas na fase da alfabetização e letramento podem aflorar saberes como resultado de processos interdependentes e indissociáveis na alfabetização através da leitura e da escrita. O contexto ao qual a criança está inserida favorece a aprendizagem pelo reconhecimento de fonemas-grafemas nos espaços além da sala de aula (SOARES, 2004). Como a criança pensa, sente e constrói e comunica o seu saber em relação ao objeto do conhecimento, a leitura e a escrita? Quais narrativas podem fundamentar a sua aprendizagem? A formação docente, o tempo de experiência profissional, o currículo, o acesso a recursos e a participação da família na escola podem contribuir positivamente ou interferir no desenvolvimento do sujeito que está dando sentido à leitura e à escrita.

Concluída a etapa da coleta de dados e seguindo as costuras reconheço que assim como para mim, o *SIM* continua vivo na memória dos sujeitos que dele participaram. Durante a investigação, os encontros com o grupo focal possibilitaram

que as crianças revivessem experiências, buscando na memória vestígios de vivências, brincadeiras e produções. Através das narrativas pode-se inferir que a semente do projeto ficou plantada no coração das crianças, fortalecendo o vínculo e a memória coletiva do grupo. O desejo de compartilhar a prática mantinha-se como memória forte para a pesquisadora pelas palavras das crianças no ambiente escolar. Contudo, foi necessário retirar-se para observar e interpretar as narrativas, o que foi possível pelas contribuições ao longo do Curso de Memória Social e Bens Culturais.

Da experiência na docência, muito antes do projeto trazia em mim inquietações e alinhavos de escutas e observações em salas de aula em escolas das redes pública e privada, em turmas de Educação Infantil e Anos Iniciais. Das visitas para orientação de estágio, tenho na memória saberes compartilhados com colegas de profissão de diferentes municípios do Vale do Taquari. E estes cenários aliados às práticas em sala de aula, em turma de alfabetização e turmas de Ensino Médio (Curso Normal) intensificaram a vontade de trocar experiências, não como verdades, mas como algo vivenciado com sentido e que pode ser aproveitado/transformado ou negado, em outras realidades.

Ao pensar no percurso da pesquisa e relacionar a trajetória profissional e pessoal reconheço que o *SIM* sempre esteve em mim. Nas visitas de estágio recordo-me que costumava levar em uma pasta adesivos, livros de história infantil, imagens recortadas e palavras para após a observação, contribuir com o (a) estagiário(a), sua titular e aprender com elas. Como orientadora, fazia o acompanhamento e sempre que possível auxiliava em sala, olhava cadernos, conversava com as crianças... Pelo *SIM* busca-se passar a importância do sentido de planejar a sequência didática como forma de amarrar os conhecimentos. Como professora, isso me move e me inquieta quando encontro na prática encontra-se aulas com atividades soltas, exercícios de prontidão, sem cor, sem vida ou significado. Exercícios e atividades de sistematização são importantes e podem compor a estrutura do planejamento. O planejamento precisa ter conexão com a vida real, oportunizar inferências das crianças, análises e construções individuais e coletivas.

Considerando a faixa etária das crianças no período do projeto *SIM* acredito na validação da proposta pelas narrativas de um tempo singular, com mudança na rotina - da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I, e para muitos, soma-se a inserção em um novo ambiente escolar. Ao ouvir a expressão “pensar fora da caixa”

como narrativa da participante do grupo focal e relacionar com o seu desenvolvimento nos anos seguintes, é gratificante. O espaço, o tempo, a idade que a criança tinha e a memória da vivência, sendo o *SIM* uma pequena parcela na carga horária semanal das turmas, mas que de alguma forma ficou o registro. Das narrativas a roda de conversa inicial trouxe memórias afetivas. Momento de pensar sobre a aula anterior e amarrar as ideias para a aula do dia. Relataram que às vezes surgiam ideias diferentes das que a professora tinha imaginado e que estas eram aproveitadas. Outros lembravam do avental azul. Destacaram que quando viam a professora usando o avental azul de feltro, o *SIM* estava acontecendo em algum lugar. Outros inicialmente ficaram calados e pareciam tristes por não conseguir lembrar do projeto. Entretanto, ao ouvir os colegas e observar recursos e imagens, expressaram memórias significativas ao grupo.

E quem imaginaria que durante a pesquisa o mundo basicamente pararia? Com a pandemia o uso de ferramentas digitais encurtou distâncias e a sala de aula, espaço interno na escola mostra-se aberta nas casas dos estudantes. Vive-se um período intenso de mudanças de comportamento e aprendizagem. Compartilhamento, formação e uma demanda de trabalho invisível aos professores para atender através de plataformas e ambientes virtuais de aprendizagem. Com a transformação do espaço físico da sala de aula para o virtual, de forma indireta, vive-se o conceito *SIM* pela necessidade de saber imaginar diferentes formas de planejar, pesquisar e encontrar estratégias para manter os estudantes envolvidos no movimento de aprender. Em um cenário de incertezas observa-se o empenho de profissionais para manter o vínculo e a qualidade dos serviços educacionais oferecidos. Da formação inicial de um professor, a efetiva prática docente perpassa por conhecimentos empíricos, teóricos e práticos que vão constituindo este profissional para atuar como mediador para a aprendizagem. Enquanto professor, influência e é influenciado pelo ambiente ao qual está inserido. Como se a sua identidade agregasse o nome - PROFESSOR. Para a criança que teve contato em sala, aquela pessoa não representa apenas ELA, mas o SER PROFESSOR, o adulto que participou de vivências em seu grupo social, que observou, ouviu, interagiu e esteve naquele espaço - na sua sala de aula. Na docência, a base do aprender necessita estar alicerçada com referências sólidas para no exercício da sua profissão, ser capaz de promover o aprender de forma consciente, com significado para si e para o outro. Este processo é complexo.

Assim, o significado parte do adulto, que para mobilizar o conhecimento, precisa conhecer-se e dar sentido primeiramente para si para poder oportunizar a aprendizagem significativa para o outro. Este percurso nem sempre claro está presente nas relações, no APRENDER DE UM PROFESSOR, enquanto sujeito que também aprendeu através de outro, e traz em si seus conceitos e narrativas. Na medida em que o professor consegue refletir sobre suas trajetórias (pessoal e profissional) ressignifica sua ação em sala de aula. Desta forma ler, pesquisar, inferir a partir da análise da sua realidade escolar faz parte do fazer pedagógico que segue após a formação, pois é contínuo na perspectiva do apreender e significar sua prática.

Analisando a evolução do pensamento e a construção de conhecimento publicadas por Jean Piaget (1896-1980), detivemo-nos na influência do desenvolvimento da construção da aprendizagem a partir de condições internas e externas proporcionadas no percurso do desenvolvimento do Projeto SIM. A busca dessas narrativas, ancoradas no aspecto lúdico do ensinar, buscou alicerce na imaginação a ser despertada na criança, apostando no potencial de cada uma delas. A aprendizagem da língua, como concebe Cagliari (1995), volta-se para as hipóteses formuladas pela criança e o espaço dado a ela para que isso ocorra é fundamental no processo de alfabetização. O autor acentua a necessidade de variação dos portadores de texto a fim de que a criança perceba e intua o uso dos materiais e seus respectivos significados. A teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, descrita por Marco Antônio Moreira (2012), oferece a consolidação das experiências, deixando marcados os momentos de efetiva aprendizagem como forma de prosseguir crescendo ao expandir seus conhecimentos, tornando base para ampliações e assimilação de novas aprendizagens. Esses autores vão ao encontro do que preconiza a BNCC (2017) quanto à alfabetização e à abordagem de gêneros para um processo eficaz por propiciar visão da realidade e situações de uso da língua. Luciana Piccoli e Patrícia Camini (2012), ao contextualizarem os cenários para a alfabetização, ratificam a importância de todas as pessoas envolvidas, como professores, pais e a legislação, conduzindo a uma cultura do processo educativo. Ressalta-se, aqui, os conhecimentos das práticas educativas já ocorridas de acordo com a diversidade de demandas escolares para gerar novas aprendizagens. Corroborando com as pesquisas sobre alfabetização, Magda Soares (2005) intensifica o quanto os instrumentos e equipamentos da escrita estão relacionados a

um conjunto de procedimentos e conhecimentos considerando o sistema simbólico de representação. Já Ferreiro e Teberosky (2011) chamam a atenção para a necessidade de formação dos professores, incluindo o prazer da leitura como hábito a esses profissionais. Para Solé (1998), é necessária a estratégia de leitura compartilhada como ampliação do repertório e compreensão do uso social da escrita.

Diante desse conjunto de estudos sobre a alfabetização, voltar-se ao Projeto SIM possibilitou a criação do livro *Diário do Alfabetizador* a fim de consolidar a experiência adquirida e deixar essa experiência registrada para que outros docentes possam integrar-se a esse estudo, utilizando as propostas e adequando-as à própria vivência, ampliando significados. Ao estudar as memórias de um projeto que se tornou o divisor de águas na vida profissional desta pesquisadora, retomamos os estudos de Halbwachs (2004) trazendo as memórias para o presente, ressignificando-o e agindo sobre essas lembranças. Dessa forma, construímos algo não totalmente novo, mas mais consolidado com base na experiência da experimentação e da reflexão sobre ela. Nesse reelaborar a experiência docente, inclui-se os esquecimentos e silêncios, de tempos em tempos, conforme Michael Pollak (1989), como paradas para reafirmar as práticas e oportunizar a renovação. O estudo da memória como narrativa, de acordo com Paul Ricoeur (2007) trouxe-nos à tona a importância dos aspectos semânticos pela identificação e compreensão de significados aliados à pragmática, tornando esses significados palpáveis e relacionados ao fazer pedagógico para a alfabetização. Isso tudo integra fatores sentimentais, trazendo-lhes força e vitalidade para a melhoria do processo de aprendizagem. Assim, refletimos a partir de Candau (2011) acerca do caminho a que a memória nos conduz, modelando-nos a uma conduta impulsionada pelas vivências que, ao organizá-las pela memória, traz sentido ao que construímos, ou melhor, refazemos nosso percurso para uma trajetória renovada. Ao identificarmos-nos com essa trajetória construída, percebemos que algo novo se instaurou em nossa forma de enxergar o processo pedagógico e a consolidação de conhecimentos que estavam dispersos em nossa caminhada. Assim, torna-se possível chegar a um produto pedagógico que se apresenta como uma proposta de atividades já desenvolvidas e agora, com o passar do tempo, reavivadas e organizadas as memórias dessas práticas, foi possível reuni-las em um livro que ora, será disponibilizado a outros professores com o intuito de auxiliar na construção de novas

memórias e novas construções significativas para a docência.

Em relação ao produto, o livro físico justifica-se pela experiência docente como alfabetizadora e em disciplinas de didática. Observa-se benefícios em orientações ao manusear materiais como forma de materializar possibilidades de intervenções em sala de aula. E por que retornar ao *SIM*? Porque como professora o projeto possibilitou testar e observar práticas de alfabetização através de metodologias ativas com uso de recursos e atividades que despertavam a curiosidade das crianças. Os questionamentos, produções, brincadeiras davam sentido às vivências. E através da pesquisa foi possível dar voz às narrativas e verificar o sentido da proposta da sequência didática e lúdica na alfabetização.

Entendo a funcionalidade de atividades prontas em turmas de alfabetização, porém também observo que é de extrema importância estimular a criança a pensar sobre a escrita do seu jeito, identificando o som das letras e pensando ao escrever, pois penso que novos horizontes na hora de ensinar proporcionam, além de significado para a criança, resultados consistentes no processo de alfabetização. Além disso, pensar a aula a partir de tempos e espaços ou ritos trazem benefícios ao fazer pedagógico. Em outras palavras, pensar a aula a partir de uma sequência didática favorece a aprendizagem significativa. E a aproximação de cenas do cotidiano ao universo da sala de aula despertam o interesse da criança para a leitura e escrita de forma compreensiva.

Como um artesão que revisa a sua obra, o professor é convidado a refletir sobre o seu fazer pedagógico tornando-o mais rico e produtivo no sentido de entender o seu papel social na formação dos sujeitos. O projeto foi realizado em turmas de alfabetização, porém acredito que o conceito do *SIM* pode ser utilizado na educação básica e ensino superior porque se o professor souber imaginar ele buscará formas para mobilizar a aprendizagem de forma significativa de sua turma. Desta forma pode-se inferir que por meio da pesquisa foi possível aproximar as memórias e atividades para contribuir com práticas de alfabetização que favoreçam a descoberta da criança em relação à função social da escrita, seus usos no cotidiano de forma prática, indo além de atividades e desenhos prontos. Quanto mais ativa a sala de aula, melhores serão as possibilidades de aprender.

Memórias do *SIM*: um Projeto de Gestão Docente é um convite à leitura e reflexão sobre a relação de autoria da criança no processo de aquisição da leitura e da escrita. Baseia-se na proposta que entende a sala de aula como um laboratório

de aprendizagem e o professor como gestor do processo do ensino e aprendizagem. O professor que possui potencial criador e estimulador, capaz de marcar a vida de sujeitos a partir do ensinar, imaginar e buscar alternativas de diversos ângulos.

SIM para ouvir e expressar.

SIM para observar, produzir e compartilhar.

SIM para saber imaginar.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Trad.: Lígia Teopisto. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Lei nº. 9394, de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 fev. 2019.
- BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 17 fev. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192f. Acesso em: 17 fev. 2019.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e lingüística. 8. ed. São Paulo: Scipione, 1995.
- CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. São Paulo/SP: Editora Contexto, 2011.
- ELO7. Quadros com ideograma japonês. 2020. Disponível em: <https://www.elo7.com.br/quadro-com-ideograma-japones/dp/574A15>. Acesso em: 19 mar. 2020.
- FALEIROS, Fabiana et al.. “Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos”. **Texto & Contexto - Enfermagem**, v. 25, nº. 4, 2016.
- FERREIRO, Emília. Educação e Ciência. **Folha de S. Paulo**, 3 jun. 1985, p. 14.
- FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. Tradução: Maria Zilda da Cunha Lopes; retradução e cotejo de textos de Sandra Trabucco Valenzuela. 17. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.
- FONSECA, Janete da Rosa da. **Contribuições para a formação docente da educação infantil**: O descortinar do desenvolvimento cognitivo e moral da criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Lexia, 2018.
- GATTI, Bernardete Angelina. Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. **Série Pesquisa em Educação**. V. 10. Brasília – DF, 2005.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** - 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

IESBIK, Marcia Andréia. **Gestão Escolar: Conceitos e Fundamentos que Orientam o Fazer do Gestor**. Curso de Pós-graduação Lato Sensu – Gestão da Escola de Educação Básica. Faculdade Tecnológica La Salle – Estrela. 2011. Em 2014 a autora alterou o nome, passando a chamar-se BEPPLER, Marcia Andréia de Castro.

KITZINGER, J. Focus groups with users and providers of health care. In: POPE, C.; MAYS, N. (Org.). **Qualitative research in health care**. London, BMJ Books, 2000.

LERNER, Delia. **Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o Necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba. Editora Positivo, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 1994.

MIZUKAMI, M. da N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: MOREIRA. Antônio Flávio; CANDAU. Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOREIRA, Marco Antônio. **O que é afinal Aprendizagem Significativa?** Aula Inaugural do Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2012.

NEVES, J. D.; RESENDE, M. R. O Experimento Didático Como Metodologia de Pesquisa: Um Estudo na Perspectiva do Estado do Conhecimento. In: XII Encontro de Pesquisa em Educação/Centro-Oeste: contradições e desafios para a transformação social, 2014, Goiânia. **Anais XII Encontro de Pesquisa em Educação**. Centro-Oeste, 2014. p. 1-16.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Eldebra, 2012.

POLLAK, Michael. Memória, Silêncio, Esquecimento. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. Estudos Históricos. v. 5, n. 10, 1992.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento** - Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Revista Brasileira de Educação, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRAD, Leny A. B. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – Termo de Autorização de Uso de Imagem Voz – Pessoa maior de 18 anos

Neste ato, e para todos os fins em direito admitidos, autorizo expressamente a utilização da minha imagem e voz, em caráter definitivo e gratuito, decorrentes da minha participação na produção do(a) mestrando(a) do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais (PPG-MSBC) da Unilasalle, Canoas.

Aluna pesquisadora Márcia Andréia de Castro Beppler

Objetivos

Analisar a experiência do projeto *SIM* e a repercussão no aprendizado de sujeitos em fase de alfabetização do Colégio Santo Antônio para a elaboração do Diário do Alfabetizador: projeto *SIM*.

As imagens das atividades e a voz poderão ser exibidas: nos relatórios parcial e final do referido projeto, na apresentação áudio-visual, bem como em publicações e divulgações acadêmicas, em festivais e premiações nacionais e internacionais, assim como disponibilizadas no banco de imagens resultante da pesquisa e na Internet, fazendo-se constar os devidos créditos.

A mestranda fica autorizada a executar a edição e montagem das fotos e filmagens, conduzindo as reproduções que entender necessárias, bem como a produzir os respectivos materiais de comunicação, respeitando sempre os fins aqui estipulados.

Por ser esta a expressão de minha vontade, nada terei a reclamar a título de direitos conexos a minha imagem e voz ou qualquer outros.

_____ novembro de 2019.

Assinatura

Nome: _____

RG.: _____ CPF: _____

Telefone1: () _____ Telefone2: () _____

Endereço: _____

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezada participante,

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada **Memórias do SIM: um Projeto de Gestão Docente**, desenvolvida por Márcia Andréia de Castro Beppler, discente de Mestrado em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle, sob orientação da Prof^a Dr^a. Lucia Regina da Rosa.

O objetivo central do estudo é:

-Analisar a experiência do projeto *SIM* e a repercussão no aprendizado de sujeitos em fase de alfabetização do Colégio Santo Antônio para a elaboração do Diário do Alfabetizador: projeto *SIM*.

Objetivos específicos

- Re-significar o entendimento da ação docente como eixo do processo educativo da alfabetização.
- Averiguar a construção de uma proposta metodológica para o professor alfabetizador.

O convite a sua participação se deve a sua área de atuação, como **docente em classe de alfabetização**.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizada de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

A sua participação consistirá em vivências de acordo com os critérios de:

Testagem dos recursos e atividades para sequência didática. Março de 2020.

Exploração livre em sala de aula.

Testagem com observação não participante.

Relatos e análise das testagens. As observações serão gravadas em áudio e registradas pela pesquisadora no Diário de Bordo.

As produções dos alunos serão fotografadas para o uso posterior no **Diário do Alfabetizador: proposta *SIM***.

Marcia Andréia de Castro Beppler

Estrela, 23 de setembro de 2019.

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

(Assinatura do participante da pesquisa)

Nome do participante: _____

APÊNDICE C – Autorização dos pais

Estimados Pais,

Eu, Márcia Andréia de Castro Beppler, discente de Mestrado em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle, sob orientação da Profª Drª. Lucia Regina da Rosa da pesquisa intitulada **Memórias do SIM: um Projeto de Gestão Docente**, venho por meio deste solicitar a autorização de filho(a), matriculado(a) no Colégio Santo Antônio para participar da pesquisa de forma voluntária.

Objetivo

-Analisar a experiência do projeto *SIM* e a repercussão no aprendizado de sujeitos em fase de alfabetização do Colégio Santo Antônio para a elaboração do Diário do Alfabetizador: projeto *SIM*.

As imagens das atividades e a voz poderão ser exibidas: nos relatórios parcial e final do referido projeto, na apresentação áudio-visual, bem como em publicações e divulgações acadêmicas, em festivais e premiações nacionais e internacionais, assim como disponibilizadas no banco de imagens resultante da pesquisa e na Internet, fazendo-se constar os devidos créditos.

A mestranda fica autorizada a executar a edição e montagem das fotos e filmagens, conduzindo as reproduções que entender necessárias, bem como a produzir os respectivos materiais de comunicação, respeitando sempre os fins aqui estipulados.

Por ser esta a expressão de minha vontade, nada terei a reclamar a título de direitos conexos a minha imagem e voz ou qualquer outro.

_____ novembro de 2019.

Assinatura

Nome:	
RG.: _____	CPF: _____
Telefone1: () _____	Telefone2: () _____
Endereço:	

APÊNDICE D – Roteiro de Perguntas

Aluno(a) participante do Projeto *SIM* em 2016

Nome:

_____ Idade: _____

Ano (turma) que estudava em 2016: _____ Ano (turma) que estuda em 2019 _____

- A) Pergunta norteadora 1: Quais suas lembranças em relação ao projeto?

- B) Pergunta norteadora 2: Você lembra o que significa a palavra *SIM* no projeto? Explique.

- C) Pergunta norteadora 3: Na sua opinião o projeto *SIM* contribuiu na sua aprendizagem?
Em caso de afirmativo, justifique.

- D) Pergunta norteadora 4: Você indicaria o projeto *SIM* a outras crianças?

- E) Narrativas dos encontros. Análise da experiência realizada no grupo focal.