

**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA – UNIARA**

**Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.**

Fabiana Cristina da Silva

**Buscando caminhos para a atuação do coordenador pedagógico junto aos  
professores alfabetizadores**

**ARARAQUARA - SP  
2020**

Fabiana Cristina da Silva

**Buscando caminhos para a atuação do coordenador pedagógico junto aos professores alfabetizadores**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

**Linha de pesquisa:** Processos de Ensino.

**Orientadora:** Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro

## FICHA CATALOGRÁFICA

S58b Silva, Fabiana C. da  
Buscando caminhos para a atuação do coordenador pedagógico junto aos professores alfabetizadores /Fabiana Cristina da Silva - Araraquara: Universidade de Araraquara – UNIARA, 2020.  
130f

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara

Orientadora: Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Coordenação Pedagógica.  
4. Prática pedagógica.

CDU 370

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

SILVA, F. C. da. Buscando caminhos para a atuação do coordenador pedagógico junto aos professores alfabetizadores. 2020. 130f. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

## ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

Fabiana Cristina da Silva

**Buscando caminhos para a atuação do coordenador pedagógico junto aos professores alfabetizadores.**

Dissertação / 2020

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede a Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.



---

Fabiana Cristina da Silva  
São Carlos, SP.  
fabianacd07@gmail.com



**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,**  
**GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

NOME DA AUTORA: **FABIANA CRISTINA DA SILVA**

TÍTULO DO TRABALHO: **“Buscando caminhos para a atuação do coordenador pedagógico junto aos professores alfabetizadores”**.

Assinaturas das Examinadoras:

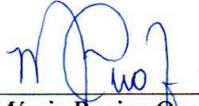
Conceito:

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª. Dra. Dirce Charara Monteiro (orientadora)  
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovada ( ) Reprovada

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª. Dra. Maria Betanea Platzer  
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovada ( ) Reprovada

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª. Dra. Márcia Regina Onofre  
Universidade Federal de São Carlos – USFCAR

Aprovada ( ) Reprovada

Versão definitiva revisada pela orientadora em: 26/02/2020

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª. Dra. Dirce Charara Monteiro (orientadora)

Dedico a meu pai (*in memoriam*) por me proporcionar com todo seu amor e dedicação a vida que tenho hoje. A minha mãe, por seu amor, compreensão e principalmente pela insistência para realizar esse sonho.

Obrigada por estarem comigo em todos os momentos de minha vida.

## AGRADECIMENTO

Nada do que é feito por amor é pequeno

Chiara Lubich

Em primeiro lugar gostaria de agradecer a Deus e a Nossa senhora, por me dar forças para nunca desistir em meia à caminhada. Obrigada pela proteção que recebo todos os dias.

À minha família, meu bem mais precioso, pessoas que estão sempre ao meu lado, me apoiando e me incentivando na realização dos meus sonhos.

À meu pai, por seu amor, que sempre participou dos meus estudos e infelizmente não está participando deste momento fisicamente, porém sempre está comigo, me abençoando e me protegendo.

À minha mãe, por seu amor, que me fez acreditar que esse sonho seria possível, minha maior incentivadora nesta caminhada, que apoiou nos momentos mais difíceis e não me permitiu desistir. Essa conquista é nossa!

À meu irmão Rodrigo e minha cunhada Tatiana que cuidaram dos meus pais nas minhas ausências.

À minha professora e orientadora, por quem tenho grande admiração, Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro, pela amizade, competência, orientação, dedicação, compreensão, por compartilhar generosamente dos seus conhecimentos nestes meses de pesquisa e principalmente por acreditar em meu trabalho.

À banca que muito contribuiu para ampliar meus conhecimentos e sinalizar apontamentos valiosos que muito enriqueceram minha pesquisa e meu crescimento pessoal. Em especial à Profa. Maria Betanea Platzer, pelos ensinamentos, acolhimento, pela amizade demonstrada durante essa trajetória acadêmica e pelo incentivo à leitura e a Profa. Dra. Márcia Regina Onofre, que estiveram presentes em minha qualificação e tive o privilégio de tê-las em minha banca de defesa.

Às professoras Ana Maria Falsarella, Maria Lúcia Dragone e Luciana Maria Giovanni pela compreensão nos momentos difíceis dessa caminhada. Estendo também meus agradecimentos a todos os professores do Programa de Pós-Graduação da UNIARA que contribuíram para minha formação acadêmica.

Aos meus amigos Adriane e Ubirajara, que compartilharam conhecimentos, inquietações, muitas conversas em nossas idas e vindas durante as viagens para realizarmos as

disciplinas da pós-graduação, dos congressos e, principalmente, pelo apoio em todos os momentos dessa caminhada. Essa amizade é para vida toda!

Aos meus colegas do Mestrado, por compartilhar seus conhecimentos. Aprendi muito com cada um deles.

Às professoras alfabetizadoras que aceitaram participar das entrevistas e da sessão de formação, pois sem elas esse trabalho não seria possível.

À escola que me abriu as portas para realizar este trabalho, em especial à diretora e à vice-diretora, muito generosas e solícitas com o meu trabalho.

Para finalizar, agradeço à Secretaria Municipal de Educação por autorizar minha coleta de dados em uma de suas escolas. Meu muito obrigada, pelo acolhimento e confiança durante toda a coleta de dados da pesquisa.

[...] ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhado, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar. (Paulo Freire)

## RESUMO

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, visou compreender como o coordenador pedagógico pode exercer, de modo significativo, seu papel junto aos professores alfabetizadores, no primeiro ano do Ensino Fundamental, de forma a auxiliá-los na sua prática docente identificando as dificuldades encontradas no processo de alfabetização e no desenvolvimento da melhor metodologia de trabalho a fim de garantir uma aprendizagem mais eficaz aos alunos. Os objetivos secundários foram identificar os saberes necessários ao coordenador pedagógico para atuar junto aos professores alfabetizadores e propor atividades e/ou ações para auxiliar no desenvolvimento do trabalho junto aos professores a partir de suas necessidades. Os procedimentos utilizados para a coleta de dados foram, além da pesquisa em documentos, entrevistas semiestruturadas com quatro professoras alfabetizadoras com o intuito de identificar as demandas para a formação continuada apresentadas por elas e a realização de uma sessão de formação, com tema sugerido pelas professoras, mediada pela coordenadora pedagógica. Para a discussão dos saberes docentes necessários ao coordenador para atuar junto aos docentes nos apoiamos principalmente em autores como, Tardif (2014) e Tardif e Lessard (2013). Ferreiro (2001), Ferreiro e Teberosky (1999) e Soares (2003, 2004, 2017 e 2018), entre outros, ofereceram fundamentos para a análise do processo de alfabetização. Para a análise do papel da coordenação pedagógica, o fundamento teórico foi baseado principalmente em Placco, Almeida, Souza (1994, 2001, 2003, 2012 e 2018) e Lomonico (2005). Dentre os resultados, podemos apontar os saberes necessários ao professor coordenador, com destaque para além dos saberes teóricos e práticos, o saber-ser, pois as interações com os professores são fundamentais para a eficácia de seu trabalho. Nessa interação, ressaltou-se a importância da postura do coordenador como alguém que está buscando a melhor forma de realizar seu trabalho e, juntamente com os professores, identificar as dificuldades a serem enfrentadas. Esta pesquisa possibilitou uma melhor compreensão a respeito do papel do coordenador pedagógico e dos saberes necessários para a sua atuação no âmbito escolar, discutindo alguns aspectos relevantes e oferecendo sugestões para subsidiar a elaboração de uma proposta de trabalho para esse profissional.

**Palavras-chave:** Coordenação Pedagógica. Alfabetização. Letramento. Prática pedagógica.

## ABSTRACT

This qualitative research had as aim to understand how the pedagogical coordinator may exercise, in a meaningful way, his role together with the literacy teachers, in the first year of Elementary School, helping them in their teaching practice, identifying the difficulties found in the literacy process and in the development of the best work methodology to assure a more meaningful learning to the students. The secondary aims were to identify the necessary knowledge for the pedagogical coordinator to act with the teachers, besides offering activities to help them in their work based on their necessities. The procedures for data collection were, besides the research in documents, interviews with the four literacy teachers with the aim of identifying their difficulties and the demands for in-service formation presented by them and the implementation of a formation session, with one of the themes suggested by the teachers, mediated by the pedagogical coordinator. For the discussion of the necessary knowledge for the pedagogical coordinator to act with the teachers, we based our discussions mainly in Tardif (2014) and Tardif and Lessard (2013). Ferreiro (2001), Ferreiro e Teberosky (1999) and Soares (2003, 2004, 2017 and 2018), offered basis to analyze the literacy process. For the analysis of the pedagogical coordination, the theoretical basis was mainly Placco, Almeida, Souza (1994, 2001, 2003, 2012 and 2018) and Lomónico (2005). Among the results, we can point the necessary knowledge to the pedagogical coordinator emphasizing not only the theoretical and practical knowledge, but also knowing how to be, for the interactions with the teachers are fundamental for the efficacy of his work. In this interaction, it is necessary to highlight the importance of the attitude of the coordinator as someone who is searching for the best away of doing his work and, together with the teachers, to identify the difficulties to be faced. This research made it possible a better comprehension of the role of the pedagogical coordinator and of the necessary knowledge for his action in the school context, discussing some relevant aspects and offering suggestions to subsidize the elaboration of a work proposal for this professional.

**Keywords:** Pedagogical coordinator. Literacy. “Letramento”. Pedagogical practice.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Pesquisas sobre a função do professor coordenador.....	21
<b>Quadro 2</b> – Pesquisas sobre ensino .....	23
<b>Quadro 3</b> – Pesquisas sobre formação .....	23
<b>Quadro 4</b> – Os saberes dos professores .....	67
<b>Quadro 5</b> – Perfil das entrevistadas .....	91
<b>Quadro 6</b> – Formação Profissional .....	92
<b>Quadro 7</b> – Experiência com alfabetização .....	93
<b>Quadro 8</b> – Texto de aluno .....	112
<b>Quadro 9</b> – Categoria dos erros e exemplos .....	113

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
- ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- APM – Associação de Pais e Mestres
- BDTD – Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CFE – Conselho Federal de Educação
- CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
- CF/88 – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CP – Conselho Pleno
- DNE – Departamento Nacional de Educação
- DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
- HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
- HPTI – Horário de Trabalho Pedagógico Individual
- Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- PAMP – Programa de Aperfeiçoamento para o Magistério Primário
- PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
- PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- PUC-Campinas – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
- SE – Secretaria da Educação

SEB – Secretaria de Educação Básica

SciELO – Scientific Electronic Library Online

SME – Secretaria Municipal de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>1 FUNDAMENTOS LEGAIS E ORIENTAÇÕES CURRICULARES: UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA</b> .....	27
1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) .....	27
1.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNEB) .....	30
1.3 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – Língua Portuguesa .....	37
1.4 Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) .....	42
1.5 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) .....	45
<b>2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: LEGISLAÇÃO E FUNÇÕES</b> .....	52
2.1 A legislação referente ao trabalho de coordenação pedagógica: da concepção de supervisão escolar à de coordenação pedagógica .....	52
2.2 Funções atribuídas à de coordenação pedagógica .....	59
<b>3 SABERES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E DO PROFESSOR ALFABETIZADOR</b> .....	65
3.1 Saberes docentes .....	65
3.2 Contextualizando a criança de seis anos que está inserida no processo de alfabetização e letramento .....	70
3.3 Alfabetização .....	71
3.4 Letramento .....	76
<b>4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA</b> .....	81
4.1 Contexto da pesquisa .....	81
4.2 Participantes da pesquisa .....	85

4.3 Metas pedagógicas .....	85
4.4 Instrumentos/Procedimentos metodológicos .....	86
4.5 Formas de análise dos dados obtidos .....	88
4.6 Riscos e Benefícios .....	88
<b>5 O QUE DIZEM AS PROFESSORAS .....</b>	<b>90</b>
5.1 Sobre a coleta de dados .....	90
5.2 Análise das entrevistas .....	91
5.2.1 Formação profissional .....	91
5.2.2 A formação continuada .....	96
5.2.3 Práticas docentes .....	99
<b>6 SESSÃO DE FORMAÇÃO COM AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS MEDIADA PELA COORDENADORA PEDAGÓGICA .....</b>	<b>105</b>
6.1 Refletindo sobre os erros nos textos dos alunos .....	105
6.2 Dinâmica da sessão .....	111
6.3 Avaliação da sessão .....	114
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>121</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>129</b>
APÊNDICE A- Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) .....	129
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semiestruturada.....	130

## INTRODUÇÃO

As mudanças que vêm ocorrendo na sociedade atual têm trazido, para as instituições de ensino, muitos desafios para a melhoria do processo educativo, exigindo dos profissionais do ensino a necessidade de uma formação cada vez mais ampla, que promova o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos, para enfrentarem as demandas da atualidade. É preciso assegurar a todos os indivíduos igualdade de acesso a bens econômicos e culturais, neles compreendidos, entre outros aspectos o domínio da língua escrita.

Um dilema enfrentado pelo ensino da leitura e escrita na fase inicial do processo educativo, segundo Ferreiro (2001), é que, ao estender o alcance dos serviços educativos, a qualidade ficou bastante prejudicada, atendo-se ao “nível técnico rudimentar”, resultando em alunos que são apenas capazes de decodificar textos breves e escrever algumas palavras, porém sem conseguir o domínio da língua escrita na sua plenitude.

Gomes e Sena (2006) apontam a necessidade de se trabalhar com as potencialidades das crianças, a partir de seus conhecimentos prévios, numa perspectiva de letramento, de maneira que os usos e funções da leitura e da escrita estejam presentes no processo de alfabetização. Para que isso aconteça a escola deve abrir-se para ouvir seus alunos com a perspectiva de promovê-los, e não de usá-los como justificativa de fracassos escolares.

Para isso, Gomes e Sena (2006) propõem ampliar a base de conhecimento dos docentes e do coordenador pedagógico em seu ambiente de sua atuação, podendo contribuir para auxiliar no desenvolvimento de algumas soluções aos desafios postos pela educação, com o intuito de minimizar os problemas existentes, dentre eles podemos citar os alunos com dificuldade de aprendizagem e as constantes mudanças de referenciais teóricos que cada momento político impõe.

Nesse contexto, para que haja uma formação continuada por parte dos envolvidos, torna-se imprescindível que os profissionais responsáveis pelo processo escolar estejam comprometidos com o “fazer pedagógico”.

Lomonico (2005, p.7) ressalta a importância do coordenador pedagógico junto ao corpo docente, uma vez que a escola, como um conjunto de professores, “constitui um espaço privilegiado da transmissão/assimilação do saber e exige uma articulação adequada entre os diferentes modos de ensinar os diferentes conteúdos, a fim de se evitar a fragmentação do conhecimento”.

Dessa maneira é possível vislumbrar a importância desse profissional em função de um ensino mais consistente com as demandas escolares. Compreender os aspectos referentes à

ação pedagógica pode auxiliar na diminuição de alguns problemas enfrentados pelos docentes na busca pela melhoria do ensino.

As inquietações que sempre estiveram latentes durante meu processo de formação acadêmica e profissional, principalmente no que tange à aprendizagem dos alunos, me fizeram buscar compreender como este processo ocorre. Assim, meu interesse em pesquisar o papel do coordenador pedagógico no processo de alfabetização junto aos professores do primeiro ano do Ensino Fundamental surgiu em decorrência de minha atuação profissional como professora alfabetizadora e coordenadora pedagógica. Participo de um projeto que está sendo realizado em uma cidade do interior paulista, desde o início em 2006<sup>1</sup>. Durante esse período, pude constatar que a ação do coordenador pedagógico na rede Municipal de Ensino passa por algumas dificuldades, pois os coordenadores ainda não compreendem muito bem qual é a sua função. Procuram desempenhar suas tarefas de acordo com o que consideram ser importante no auxílio aos professores, não conseguindo entender, de maneira correta, a dimensão exata desse processo.

A proposta desta pesquisa com o foco nos professores do primeiro ano do Ensino fundamental visa melhorar a qualidade do ensino já na primeira etapa da aprendizagem da leitura e da escrita, visto que os alunos só passarão por retenções no terceiro ano do Ensino Fundamental momento em que as lacunas na aprendizagem já estarão postas, tornando mais difícil o enfrentamento das defasagens apresentadas por alguns alunos. A pesquisa foi realizada com o intuito de levar os professores e coordenador a buscarem uma prática pedagógica que resulte em uma modificação no modo que esse aluno aprende e tente minimizar suas dificuldades logo no início do seu processo de alfabetização.

Assim, a pesquisa proposta poderá contribuir para promover a reflexão dos envolvidos e auxiliar no desenvolvimento de possíveis soluções aos desafios apresentados pelos alunos que têm dificuldade para aprender, minimizando os problemas, uma vez que tem a intenção de contribuir para ampliar a base de conhecimento dos docentes e do coordenador pedagógico em seu ambiente de atuação.

A escola como lugar de produção de conhecimento passa a ser valorizada e os professores asseguram-se como sujeitos que constroem conhecimentos e saberes, refletindo sobre a prática e assumindo o papel de transformadores da realidade. A formação centrada na escola exige a organização do trabalho docente coletivo, o que implica em eleger um profissional que possa articular os momentos de formação e reflexão, caracterizando o

---

<sup>1</sup> Somente em 2019 foi aberto concurso público para regularizar a contratação deste profissional e seu trabalho como efetivo no cargo começou a ser desenvolvido no início de 2020.

coordenador pedagógico. A este profissional vem sendo solicitada essa função, na expectativa de que o mesmo opere como mediador das reflexões sobre a prática em um contexto de trocas harmônicas que possam (re) transmitir suas ideias e conhecimentos aos professores.

Em vista disso, ressalta-se tanto a importância do coordenador pedagógico na condução do processo educativo quanto na necessidade de se encarar a educação como um trabalho em conjunto de uma equipe, baseado em uma filosofia de ação comum, norteando o processo educativo, integrando os vários elementos, cada qual desempenhando seu papel, com o objetivo de atingir o máximo de sua atuação profissional.

Torres (1994) defende o conceito de que o coordenador pedagógico é responsável pela formação continuada dos professores, auxiliando e organizando a reflexão, incentivando o processo de decisão, tendo em vista a exposição de alternativas para transpor os problemas da prática. Ainda, segundo esta autora, ele é uma figura indispensável no processo integrador e articulador de ações.

Dessa maneira, para que o processo de ensino e aprendizagem tenha mais condições de ser bem-sucedido, o coordenador pedagógico deve atuar como um facilitador de mudanças no comportamento didático dos professores, bem como na integração entre os conteúdos curriculares.

Segundo Placco e Almeida (2001), a composição da identidade profissional e o enriquecimento de seu compromisso com o grupo de professores dependem do conhecimento crítico que professor e coordenador têm diante da simultaneidade de sua ação. Somente a consciência no desempenho dessa dimensão admite o reaproveitamento da percepção sobre a realidade, sobre si e o outro, sobre a prática, a fim de reavaliar os critérios por meio dos quais se conduz para essa realidade.

A prioridade para o trabalho do coordenador com os professores alfabetizadores se justifica pela importância que se dá à aprendizagem da leitura e da escrita, fundamentais para o desenvolvimento dos demais conteúdos escolares.

O dicionário *Houaiss da Língua Portuguesa* (2001) define alfabetização como o “ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras”. Assim um indivíduo alfabetizado é aquele que domina as “primeiras letras”, que domina as habilidades básicas ou iniciais do ler e do escrever.

Esse conceito de alfabetização foi sendo progressivamente ampliado, em razão de necessidades sociais e políticas, a ponto de já não se considerar alfabetizado aquele que apenas domina as habilidades de codificação e decodificação, “mas aquele que sabe usar a

leitura e a escrita para exercer uma prática social em que a escrita é necessária”. (SOARES, 2003).

Para Gomes e Sena (2006), aprender a ler e escrever é muito mais do que adquirir habilidades básicas. É principalmente construir, obter e atribuir sentido e significado<sup>2</sup> à aprendizagem, ou seja, além das habilidades básicas, devemos considerar atividades, nas quais se percebe os usos funcionais da linguagem, que sejam relevantes e significativos, o que implica ver a linguagem na sua totalidade.

De acordo com Gomes e Sena (2006, p. 24):

[...] no processo de ensino e aprendizagem, o que se recusa é a abordagem mecânica e a redução da leitura e escrita à sequência de habilidades ensinadas isoladamente ou sob a forma de estágios sucessivos. Para isso, enfatiza-se a criação de contextos sociais nos quais as crianças aprendam ativamente a usar, provar e manipular a linguagem, colocando-a a serviço da atribuição de sentido ou da criação de significado.

Nas palavras de Ferreiro (2001), o que desmotiva e o que dificulta a aprendizagem é impedir os processos de organização da informação. Isso não significa que o processo de aquisição de escrita seja natural e espontâneo, que o professor se limite a ser um espectador passivo, nem que seja suficiente rodear a criança de livros para que aprenda sozinha. É um processo difícil para a criança, mas não mais do que outros processos de aquisição do conhecimento. A escrita apresenta desafios intelectuais, problemas que terão que resolver para chegar a entender quais são as regras de construção do sistema linguístico.

Assim, para aprender, a criança precisa ter contato com um dado objeto e interagir com ele. Durante a alfabetização, é possível oferecer múltiplas oportunidades para a criança aprender, como por exemplo, ver a professora ler e escrever, explorar o espaço gráfico entre o desenho e a escrita, perguntar e ser respondido, tentar construir uma escrita. O que é difícil para a criança é compreender o que é que a escrita representa e como representa.

Ferreiro (2001) compartilha algumas propostas fundamentais sobre o processo de alfabetização, sendo elas: restituir à língua escrita seu caráter de objeto social através do uso da língua em contextos funcionais, tendo o lugar de trabalho um “ambiente alfabetizador” com diversos materiais escritos e uma área ou canto para leitura. Outra proposta é acreditar que, desde o início, todos dentro da escola podem produzir e interpretar escritas cada qual em seu nível e uma terceira proposta é permitir e estimular que as crianças tenham interação com a língua escrita, nos mais variados contextos.

---

<sup>2</sup> Os autores utilizam os estudos realizados por Vygotsky para definir os conceitos de sentido e significado ao que se aprende.

Ainda segundo Ferreira (2001, p.47):

A alfabetização passa a ser uma tarefa interessante, que dá lugar a muita reflexão e a muita discussão em grupo. A língua escrita se converte num objeto de ação e não de contemplação, sendo possível aproximar-se dela sem medo, uma vez que se pode agir sobre ela, transformá-la e recriá-la.

Para que isso aconteça é indispensável que os coordenadores pedagógicos e os professores participem ativamente do processo de alfabetização, pois é muito difícil que alguém que não leia possa transmitir “prazer pela leitura” e alguém que evite escrever possa transmitir o interesse pela construção da língua escrita. Dessa forma é preciso estimular os professores a descobrirem, junto com seus alunos, esse prazer pela leitura e escrita.

Kramer et al. (1987, p.65) afirmam:

[...] em pesquisa realizada sobre alfabetização, seus conflitos e complexidades, demonstram como um professor pode tornar-se a referência para seus alunos e exercer influência sobre eles. O discurso do professor pode influenciar não somente as suas relações com o grupo, mas também dos componentes do grupo uns com os outros e com o meio social no qual vivem (KRAMER et al., 1987, p.65).

Aliando essas duas perspectivas, a do coordenador pedagógico e a do professor alfabetizador, é que propomos entender como o coordenador pedagógico pode auxiliar de maneira mais efetiva o professor na sua prática de ensino.

Nessa visão, meu olhar se voltou para a função do coordenador pedagógico diante das inquietações apresentadas até o momento e que levaram à proposição das seguintes questões: Qual o papel que o coordenador pedagógico deve exercer para auxiliar o professor alfabetizador na sua prática de ensino? Quais conhecimentos são necessários ao coordenador pedagógico para ajudar o professor alfabetizador nesse processo?

Nesse contexto, o objetivo principal desta pesquisa é compreender como o coordenador pedagógico pode exercer, de modo significativo, seu papel junto ao professor alfabetizador no primeiro ano do Ensino Fundamental, de forma a auxiliá-lo na sua prática docente, objetivando identificar as dificuldades encontradas pelos professores no processo de alfabetização. Também se tem a intenção de identificar os saberes necessários ao coordenador pedagógico para atuar junto aos professores alfabetizadores e propor atividades e/ou ações para auxiliar no desenvolvimento do trabalho junto aos professores a partir de suas necessidades.

Durante a realização da pesquisa, sentimos a necessidade de realizar um mapeamento bibliográfico a respeito do coordenador pedagógico, foco principal desta pesquisa, nos seguintes *sites* de busca: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), SciELO, ANPEd, Google Acadêmico, nas bibliotecas *online* de algumas instituições de Ensino Superior de referência como: USP, UNESP, UNICAMP, UFSCar, PUC-SP, PUC-Campinas, UNIOESTE e outras do país. No levantamento realizado, no período de 2005 a 2017, foi encontrado um grande número de pesquisas sobre o Coordenador Pedagógico, analisando o papel desse profissional como articulador do processo educativo por meio da formação continuada dos professores e melhoria da qualidade do ensino. Para selecionarmos os textos aqui apresentados realizamos uma leitura das obras e compreendemos que onze deles eram mais pertinentes ao tema sugerido na pesquisa.

Os textos que foram selecionados (três artigos, sete dissertações e uma tese) foram agrupados em três categorias - função, ensino e formação - a partir das temáticas abordadas.

Na **categoria função** foram incluídos sete estudos cujo foco principal era mostrar as funções que eram atribuídas ao coordenador pedagógico e as atividades por eles exercidas no ambiente escolar. Na **categoria ensino** foram consideradas duas pesquisas que analisaram a concepção do coordenador pedagógico na formação continuada de professores sendo um desses estudos voltados para o contexto da alfabetização. Na **categoria formação** foram incluídas duas pesquisas abordando a formação do próprio coordenador pedagógico.

#### Quadro 1- Pesquisas sobre a função do professor coordenador

Autor	Título	Ano	Nível	Instituição/ Periódico
1. OLIVEIRA, E.C. de	O coordenador pedagógico como agente de mudanças na prática docente.	2017	Mestrado	PUC – São Paulo
2. SOUZA, J. L. de.	O conhecimento didático-pedagógico para o coordenador pedagógico.	2017	Mestrado	PUC – São Paulo
3. MIZIARA, L. Ap. S.; Ribeiro, R. and. Bezerra, G. F.	<i>O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico</i>	2014	Artigo	Revista Brasileira de Estudos pedagógicos
4. PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T.	O Coordenador Pedagógico: Aportes à proposição de políticas públicas.	2012	Artigo	Cadernos de Pesquisa
5. DOMINGUES, I.	O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola.	2009	Doutorado	USP
6. LIMA, P.G, SANTOS, S.M.	O coordenador pedagógico na Educação Básica: desafios e perspectivas.	2007	Artigo	Revista de Educação
7. PIRES, E. D. P. B.	A prática do coordenador pedagógico: limites e perspectivas	2005	Mestrado	UNICAMP

Fonte: elaborado pela autora, 2018.

Na categoria **função**, destacamos Oliveira (2017) que analisou as ações que o Coordenador Pedagógico desenvolve em seus processos formativos possibilitando que ele seja um agente de mudança na prática docente e a importância da relação do seu serviço e dos seus fazeres com a prática pedagógica.

Souza (2017) teve por objeto de investigação a atuação do Coordenador Pedagógico na formação de professores, enfatizando principalmente o conhecimento didático-pedagógico no contexto escolar. O estudo partiu do pressuposto de que a Didática e as práticas pedagógicas são fatores decisivos para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa dos alunos e do reconhecimento da importância da atuação do coordenador pedagógico como articulador e formador para práticas pedagógicas que viabilizem essa aprendizagem.

Miziara (2014) estudou a atuação do coordenador pedagógico, em seus entraves e avanços. Pautado em referencial crítico-reflexivo apontou algumas pesquisas realizadas sobre o papel desse profissional no contexto escolar.

Placco, Almeida e Souza (2012) trataram da importância do coordenador pedagógico na escola, na perspectiva da melhoria da qualidade do ensino. Adotam como subsídio pesquisa sobre a atividade desse profissional, propondo-se a identificar quem é ele e analisam como seu trabalho é realizado em escolas de diferentes regiões brasileiras, buscando indicar as possibilidades e limitações enfrentadas pelo profissional que ocupa esse cargo.

Domingues (2009) analisou o discurso de formação contínua do docente centrada na escola que tem sido incorporado pelas políticas públicas de formação e que tem transferido para a escola boa parte da responsabilidade pelo desenvolvimento profissional do professor.

Lima e Souza (2007) analisaram o papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar, atuando na formação continuada de professores. A escola de educação básica se mostra pontual na organização e desdobramento das atribuições do coordenador em relação ao seu papel, em relação ao seu compromisso teórico-metodológico, ao estabelecimento de um clima organizacional propício ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico que respeite as distintas vozes que se apresentam no âmbito escolar.

Pires (2005) apresentou uma reflexão sobre a prática do coordenador pedagógico que atua nas escolas da Rede Pública do Estado da Bahia, tendo como análise o trabalho prescrito na legislação *versus* o trabalho real, as relações de poder e as imagens que professores e membros da equipe administrativa da escola possuem acerca da ação do coordenador pedagógico.

O quadro 2, a seguir, contém as pesquisas sobre ensino:

## Quadro 2- Pesquisas sobre ensino

Autor	Título	Ano	Nível	Instituição/ Periódico
1. TORRES da Silva, E.	O Coordenador Pedagógico como articulador da recuperação da aprendizagem	2016	Mestrado	PUC – São Paulo
2. ANTUNES, E.G.	A coordenação pedagógica e as contribuições para a formação de professores alfabetizadores	2010	Mestrado	Unioeste

Fonte: elaborado pela autora, 2018.

Na categoria **ensino**, Torres (2016) pesquisou a atuação do Coordenador Pedagógico no contexto da recuperação escolar por meio do envolvimento de professores de Língua Portuguesa da rede pública estadual de educação básica.

Antunes (2010) investigou as ações do coordenador pedagógico que subsidiam os professores alfabetizadores e os fazem refletir sobre as concepções de ensino e aprendizagem que embasam sua prática ao iniciar as crianças no mundo da escrita.

## Quadro 3- Pesquisas sobre formação

Autor	Título	Ano	Nível	Instituição/ Periódico
1. FEFFERMANN, E.	A função do coordenador pedagógico na qualificação do trabalho docente: formação continuada e avaliação educacional	2016	Mestrado	PUC – São Paulo
2. GIOVANI, P. de.	Coordenador Pedagógico: contribuições para sua formação.	2013	Mestrado	PUC – São Paulo

Fonte: elaborado pela autora, 2018.

Na categoria **formação**, destacam-se Feffermann (2016) que investigou qual a compreensão que o coordenador pedagógico tem de sua prática formativa, enquanto formador e avaliador, em relação à avaliação educacional, com foco na avaliação da aprendizagem.

Giovani (2013) analisou a formação do formador dos professores, visando compreender, por meio do resgate histórico, a formação dos professores no Brasil, a compreensão da função do coordenador pedagógico para a formação dos professores e a contribuição de sistema de ensino, visando ao planejamento de ações para a formação do coordenador pedagógico.

Apresentados os resultados do mapeamento realizado, nomeamos os autores que fizeram parte do referencial teórico da pesquisa: para os saberes docentes nos baseamos em

Tardif (2014) e Tardif e Lessard (2013); Ferreiro e Teberosky (1999), Soares (2003), Carvalho (2015), Colello (2004, 2012), entre outros, ofereceram fundamentos para o processo de alfabetização e o letramento. Para a análise do papel da coordenação pedagógica, além das pesquisas localizadas no mapeamento realizado, os fundamentos teóricos foram buscados principalmente em Placco, Almeida e Souza (1994, 2001, 2003, 2012, 2018) e Lomonicó (2005).

A discussão sobre os saberes docentes é fundamental não apenas para os professores, mas também para o coordenador pedagógico que, antes de tudo, é um docente, sendo este um requisito para exercer essa função. Esses saberes são adquiridos ao longo de sua vida, não somente durante sua formação profissional e resultam dos conhecimentos aprendidos em várias esferas de sua vida, ou seja, na família, na sociedade, na trajetória enquanto aluno, no seu local de trabalho, por meio das relações que são estabelecidas entre seus pares e alunos. É a partir desta perspectiva que consideramos os docentes na produção de conhecimentos, saberes e práticas dando sentido ao exercício de sua profissão na convivência com os outros e com o seu trabalho cotidiano.

Os processos de alfabetização e letramento constituem um desafio para os docentes e para o coordenador pedagógico, uma vez que a educação brasileira precisa superar o baixo rendimento na leitura e na escrita. Para enfrentar esse desafio, é necessário um conjunto de ações no interior da escola que auxiliem na superação das dificuldades de leitura e escrita, como a proposição de práticas mais eficazes, o oferecimento de orientações pedagógicas e o envolvimento dos alunos em práticas igualitárias de aprendizagem.

Diante dessa temática, Alves-Mazotti (1992) afirma que o conhecimento, ao ser produzido, não parte de um processo isolado, ele é um processo contínuo de busca e investigação, que pode ser completado ou contestado à medida que é confrontado com dados de estudos anteriormente realizados. O pesquisador deve ter em mente que a formulação de um problema de pesquisa precisa passar por um processo de análise crítica na área de interesse. Desse modo, comparar as diferentes abordagens teórico-metodológicas, avaliar a confiabilidade dos resultados de pesquisas, identificar pontos de consenso e controvérsias, também são aliados para esse fim. Alves-Mazotti (1992, p.54) nos mostra que: “Essa análise ajuda o pesquisador a definir melhor seu objeto de estudo e a selecionar teorias, procedimentos e instrumentos ou, ao contrário, a evitá-los, quando estes tenham se mostrado pouco eficientes na busca do conhecimento pretendido”.

A familiarização com a literatura chama a atenção, pois é com o amparo dela que o pesquisador vai conseguindo definir de modo mais preciso o objetivo de seu estudo, o que,

por sua vez, permite selecionar a leitura mais relevante para o encaminhamento de sua de pesquisa. Segundo Alves-Mazotti (1992, p.55), é “a familiaridade com a literatura produzida na área que permite ao pesquisador selecionar adequadamente as pesquisas que serão utilizadas, para efeito de comparação, na discussão dos resultados por ele obtidos”.

Alves-Mazotti (1992) busca mostrar que a revisão da bibliografia é um assunto de ampla importância para o encaminhamento adequado das pesquisas.

Para a autora:

A má qualidade da revisão da literatura compromete todo o estudo, uma vez que esta não se constitui em uma seção isolada, mas, ao contrário, tem por objetivo iluminar o caminho de ser trilhado pelo pesquisador, desde a definição do problema até a interpretação dos resultados (ALVES-MAZOTTI, 1992, p.54).

Assim, o referencial teórico deve servir de interpretação e as pesquisas já existentes devem orientar a construção do objeto e fornecer parâmetros para comparação com os resultados do estudo em questão.

Além desta Introdução que apresentou a trajetória e a motivação da pesquisadora para a temática escolhida, o questionamento central do estudo e os objetivos que motivaram essa pesquisa bem como um mapeamento de pesquisas existentes sobre o tema, a dissertação está organizada em seis seções apresentadas a seguir:

Na primeira seção destacamos, em linhas gerais, os fundamentos legais referentes à Educação Básica bem como as orientações curriculares com enfoque nas considerações a respeito dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nível educacional de interesse desta pesquisa, conhecimento importante para o coordenador pedagógico. No que se refere aos fundamentos legais utilizamos como apoio a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013a) para identificar as demandas curriculares necessárias ao aprendizado dos alunos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) também foram contemplados por ser o primeiro documento com uma proposta curricular a fim de nortear a organização dos conteúdos a serem ensinados. Além dos PCNs, julgamos pertinente analisar as informações trazidas pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) a respeito da alfabetização um dos interesses da pesquisa. Finalizamos com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) uma vez que este documento orienta sobre as concepções de aprendizagem com o intuito de apresentar os conteúdos mínimos que devem ser trabalhados ao longo da trajetória escolar do aluno, mas dando prioridade ao Ensino Fundamental.

Na segunda seção apresentamos os fundamentos referentes à legislação e à função do coordenador pedagógico. Realizamos uma breve contextualização da concepção do serviço de supervisão a partir do qual a coordenação pedagógica foi estruturada, com destaque para a legislação específica do Estado de São Paulo, uma vez que o documento legal ofereceu suporte para compreendermos o que rege a função desse profissional. Apresentamos também as atribuições que fundamentam a ação desse profissional em seu ambiente de atuação e as demandas para o desenvolvimento da formação continuada em serviço junto aos professores.

Na terceira seção resgatamos os conceitos trazidos por Tardif (2014), Tardif e Lessard (2013) sobre os saberes docentes, considerando a importância desses saberes na formação do coordenador pedagógico e do professor alfabetizador. Ainda nessa seção, apresentamos uma breve contextualização das crianças que se encontram no processo de alfabetização e letramento, pelo fato de serem essas as crianças atendidas pelos professores alfabetizadores. Consideramos necessário realizar uma explanação acerca do que entendemos por alfabetização e letramento, utilizando como referência autores como: Ferreiro e Teberosky (1999), Ferreiro e Palácio (1990), Soares (2003, 2017, 2018), Carvalho (2015), Colello (2004) entre outros que colaboraram para a fundamentação desta pesquisa.

Na quarta seção descrevemos o caminho metodológico da presente pesquisa, o contexto no qual foi realizada e seus participantes, metas pedagógicas e procedimentos metodológicos.

A quinta seção traz a análise dos dados obtidos por meio das entrevistas com as professoras que foram categorizados em três eixos, a saber: formação profissional, formação continuada e as práticas docentes.

Na sexta seção descrevemos uma sessão de formação realizada com as professoras participantes, explicitando os percursos utilizados para a escolha do tema, as fontes de pesquisa e sua dinâmica junto às professoras.

As considerações finais trazem uma síntese dos resultados obtidos bem como sinalizam as contribuições desta pesquisa para o trabalho do coordenador pedagógico.

## **1 FUNDAMENTOS LEGAIS E ORIENTAÇÕES CURRICULARES: UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA**

Nesta seção, faremos uma discussão a respeito dos fundamentos legais referentes à Educação Básica bem como às orientações curriculares com aprofundamento das considerações a respeito dos anos iniciais do Ensino Fundamental, foco de interesse desta pesquisa, pois entendemos que o coordenador pedagógico precisa compreender o contexto político educacional no qual está inserido e que permite o ingresso e a permanência das crianças na escola. Verificamos também quais orientações curriculares norteiam a seleção dos conteúdos mínimos a serem ensinados, de modo a assegurar uma formação básica aos envolvidos.

Para refletirmos sobre a legislação, recorreremos inicialmente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Para as reflexões sobre as diretrizes curriculares, nos apoiamos nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013a), nos Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) na Avaliação Nacional da Alfabetização (BRASIL, 2015, 2013b) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

### **1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**

A Educação Básica de qualidade é um direito garantido pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, pensando a formação escolar como base indispensável para o exercício da cidadania. “A educação deve ser pensada de modo a assegurar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças” (BRASIL, 2013a, p.4).

Na organização do Estado brasileiro, atualmente o sistema educacional é regido pela Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que foi criada para regularizar o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. A primeira LDBEN foi publicada em 20 de dezembro de 1961, seguida por outra versão em 1971, e no Governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, com sua aprovação em 20 de dezembro de 1996, marca um momento de transição significativa para a educação brasileira, pois, de acordo com ela, a

educação é um direito de todos e as crianças precisam ter acesso a ele desde os primeiros anos de vida.

No que se refere à Educação Básica, entre as obrigações prescritas pela LDBEN aos Estados e ao Distrito Federal, está “assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandarem. E ao Distrito Federal e aos Municípios cabe oferecer a Educação Infantil em Creches e Pré-Escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental.” A LDBEN, no inciso IV do seu artigo 9º, atribui à União “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”.

A Lei 9.394/96, promulgada pelo Congresso Nacional, regula a Educação Básica, em seus Artigos 22, 23 e 32:

**Art. 22.** A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

**Art. 23.** A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

**Art. 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, mediante:

**I** – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

**II** – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

**III** – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores (BRASIL, 2016, p.11-14).

Em relação à LDBEN, foram selecionados os artigos que consideramos mais relevantes para o tema da pesquisa.

Em uma sociedade com muitas formas de pensar, agir e viver, nem sempre as leis favorecem todos os envolvidos, sem discriminação. Observamos que muitos dispositivos da LDBEN estão bem organizados, porém falta coerência entre o que é estabelecido e o que é de fato colocado em prática. Como lei, delinea princípios educativos, especifica os níveis e modalidades do ensino, regulamenta e estrutura o funcionamento do sistema educacional

brasileiro. Contudo, envolve interesses políticos, sociais e estruturais, interferindo diretamente nas instituições públicas e privadas de ensino. Seu texto foi muitas vezes emendado e reformado, confirmando as contradições históricas vividas ao longo dos anos. É um texto que ainda deixa de contemplar algumas questões fundamentais, mas também evidencia avanços na estrutura do ensino brasileiro. Isso porque a LDBEN trouxe um novo olhar da sociedade brasileira sobre a Educação, além de estar em evidência nos debates acadêmicos e sociais nas últimas décadas.

Uma emenda que precisa ser destacada por afetar diretamente os professores alfabetizadores e o coordenador, diz respeito à duração do ensino fundamental, cuja duração passou de oito para nove anos, fazendo as crianças ingressarem nessa etapa com seis anos de idade. Um dos argumentos para esta emenda diz respeito às crianças de seis anos que ainda não estavam na escola, pois não havia obrigatoriedade das crianças frequentá-la ou por não existir oferta de vagas suficientes para acolher as demandas da educação infantil pública. De acordo com esses argumentos a escola de 9 anos asseguraria um maior número de matriculados nas escolas e assim garantiria o direito à educação.

Contribuindo com essa discussão Arelaro, Jacomi e Klein (2011, p. 38-39) afirmam:

De acordo com a CF/88, art. 208, é dever do Estado e direito das crianças e das famílias a matrícula na educação infantil (em creches e pré-escolas). Portanto, nos termos da lei, o direito das crianças à educação formal, desde seu nascimento, está garantido. Se o governo reconhece que as instituições de educação infantil não ofertam vagas suficientes para atender a estas crianças, a consequência lógica seria o estímulo técnico-financeiro para que os municípios assumissem sua responsabilidade constitucional. No entanto, a opção foi por uma política nacional de novo lócus de estudo dessa criança, uma TRANSFERÊNCIA de etapa de ensino que significou uma mudança radical de diversos aspectos no atendimento. (ARELARO; JACOMI; KLEIN, 2011, p. 38-39).

Para esses autores a introdução das crianças de seis anos no ensino fundamental tinha como pano de fundo o uso dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), que, logo após, passou para Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que envolveu todas as modalidades e etapas da Educação Básica, acabando com a exclusividade de financiamento do ensino fundamental.

Arelaro, Jacomi e Klein (2011) também apontam que, apesar de incorporar um ano da pré-escola, o número de alunos atendidos no ensino fundamental de nove anos não aumentou, bem como não houve alteração da rotina escolar para receber as crianças de seis anos. Nesse

sentido percebemos que os anos subsequentes mantiveram sua estrutura e o novo primeiro ano se adaptou à estrutura anterior perdendo sua ludicidade.

Desse modo, para compreender as demandas curriculares apresentadas para as crianças de seis anos que foram incorporadas ao ensino fundamental, sentimos necessidade de buscar as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2013b) para obtermos informações sobre o currículo proposto para contemplar esta faixa etária.

## **1.2 Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB)**

Contempladas as obrigações de se garantir Educação Básica para todos os envolvidos, com base na Lei 9.394/96, fez-se necessária a definição de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCNEB (BRASIL, 2013b), visando estabelecer uma base nacional comum com a responsabilidade de orientar a organização curricular de todas as redes de ensino brasileiras. Tal necessidade surgiu da constatação de mudanças no ensino, como o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos dezessete anos de idade. Essas mudanças ampliaram os direitos à educação de todos os estudantes. As DCNEB são resultado de muitos estudos na procura de se criar sistemas educativos em seus múltiplos níveis (municipal, estadual e federal), pensando no desenvolvimento das diferentes idades a serem contempladas, por meio de uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) teve um importante papel na elaboração dessas diretrizes, contando com a participação da sociedade por meio de consulta pública, dos sistemas de ensino e dos órgãos educacionais. Esse movimento resultou na atualização das diretrizes curriculares nacionais e na produção de novas orientações, com o objetivo de promover o aprimoramento da educação nacional, visando às novas demandas educacionais determinadas pelas transformações sociais e econômicas apresentadas pelo país.

Com a intenção de ampliar a disseminação dos conhecimentos, o Conselho Nacional de Educação, na elaboração deste documento, coloca à disposição das instituições educativas e dos sistemas de ensino de todo o país as Diretrizes Curriculares que articulam os princípios, os critérios e os procedimentos que devem ser observados na organização da Educação Básica, de modo a garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos resultante de uma educação de qualidade.

Essas DCNEB têm por objetivos:

- I** – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
- II** – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
- III** – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam (BRASIL, 2013a, p.7-8).

Nesta perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013b) visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distritais e municipais, formularão as suas orientações, assegurando a integração curricular das três etapas sequentes desse nível da escolarização.

O processo de implantação do disposto na alteração da LDBEN pela Lei nº 11.274/2006, que estabeleceu o ingresso da criança a partir dos seis anos de idade no Ensino Fundamental, configurado a partir desta lei como Ensino Fundamental de nove anos, teve como perspectiva melhorar as condições de equidade e qualidade da Educação Básica, estruturar um novo Ensino Fundamental e assegurar uma ampliação do tempo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento.

Durante a trajetória de elaboração e ampliação das DCNEB, os temas considerados pertinentes a esse Parecer são descritos a seguir:

- I** – as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica devem presidir as demais diretrizes curriculares específicas para as etapas e modalidades, contemplando o conceito de Educação Básica, princípios de organicidade, sequencialidade e articulação, relação entre as etapas e modalidades: articulação, integração e transição;
- II** – o papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade, considerando que a educação, enquanto direito inalienável de todos os cidadãos, é condição primeira para o exercício pleno dos direitos: humanos, tanto dos direitos sociais e econômicos quanto dos direitos civis e políticos;
- III** – a Educação Básica como direito e considerada, contextualizadamente, em um projeto de Nação, em consonância com os acontecimentos e suas determinações histórico-sociais e políticas no mundo;
- IV** – a dimensão articuladora da integração das diretrizes curriculares compondo as três etapas e as modalidades da Educação Básica, fundamentadas na indissociabilidade dos conceitos referenciais de cuidar e educar;

- V – a promoção e a ampliação do debate sobre a política curricular que orienta a organização da Educação Básica como sistema educacional articulado e integrado;
- VI – a democratização do acesso, permanência e sucesso escolar com qualidade social, científica, cultural;
- VII – a articulação da educação escolar com o mundo do trabalho e a prática social;
- VIII – a gestão democrática e a avaliação;
- IX – a formação e a valorização dos profissionais da educação;
- X – o financiamento da educação e o controle social (BRASIL, 2013 a, p.9-10).

Este Parecer teve como finalidade auxiliar os sistemas de ensino das DCNEB específicas, diminuindo a distância existente entre as diretrizes e a sala de aula.

A LDBEN e demais atos legais desempenham papel necessário, por sua função de referência e obrigatoriedade para os diferentes sistemas e redes educativos. Assim é possível afirmar que está em curso o processo de implantação dos princípios e das finalidades definidos pela constituição para orientar o projeto educativo do Brasil, com resultados que ainda não são satisfatórios, mas com um elemento indicador de mudanças que necessita ser cumprido pelos órgãos responsáveis.

As DCNEB, associadas às normas dos sistemas educativos dos Estados, Distrito Federal e Municípios, têm como objetivo central criar condições para que seja possível melhorar o desempenho das escolas, mediante ação de todos os envolvidos.

Para se estabelecer uma educação com um padrão de qualidade é preciso investir no currículo, pois ele é produto de uma seleção e produção de saberes. Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em diversos espaços e singularidades no campo da educação.

As reflexões teóricas sobre currículo têm como referência os princípios educacionais garantidos à educação formal. Estes estão orientados pela liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o conhecimento científico, além do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, assim como a valorização da experiência extraescolar, e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 2013a, p.24).

O artigo 27 da LDBEN (BRASIL, 2016, p.13) já trazia algumas diretrizes mais específicas para os conteúdos da Educação Básica, a saber:

- I** – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II** – consideração das condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento;
- III** – orientação para o trabalho;
- IV** – promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Na Educação Básica, a organização curricular deve ser construída em função das peculiaridades de seu meio e das características próprias dos estudantes. A formação deve ser aberta e contextualizada de acordo com os componentes curriculares obrigatórios previstos na legislação e nas normas educacionais, além de incluir outros componentes flexíveis que possibilitem atender aos interesses e características dos educandos. Em relação à concepção e organização do espaço curricular e físico, devem-se incluir ambientes físicos, didático-pedagógicos e equipamentos, não se restringindo à sala de aula.

A escola precisa acolher as diferenças, pois seu papel fundamental está embasado no respeito e na valorização das diferenças sociais que dão sentido às ações educativas, visando à superação das desigualdades de natureza sociocultural e socioeconômica.

Desse modo foram definidos princípios norteadores para matrícula no ensino fundamental de nove anos e carga horária.

Art. 8º O Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos, abrange a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e se estende, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo.

§ 1º É obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental de crianças com 6 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, nos termos da Lei e das normas nacionais vigentes.

§ 2º As crianças que completarem 6 (seis) anos após essa data deverão ser matriculadas na Educação Infantil (Pré-Escola).

§ 3º A carga horária mínima anual do Ensino Fundamental regular será de 800 (oitocentas) horas - relógio, distribuídas em, pelo menos, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar (BRASIL, 2013a, p. 132).

Ao abordar a questão do currículo do Ensino Fundamental de nove anos, na publicação das DCNEB, no Parecer da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, é feita a seguinte citação:

Art. 9º O currículo do Ensino Fundamental é entendido, nesta Resolução, como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes.

§ 1º O foco nas experiências escolares significa que as orientações e as propostas curriculares que provêm das diversas instâncias só terão concretude por meio das ações educativas que envolvem os alunos.

§ 2º As experiências escolares abrangem todos os aspectos do ambiente escolar: aqueles que compõem a parte explícita do currículo, bem como os que também contribuem, de forma implícita, para a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes. Valores, atitudes, sensibilidade e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, pela distribuição do tempo e organização do espaço educativo, pelos materiais utilizados na aprendizagem e pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola.

§ 3º Os conhecimentos escolares são aqueles que as diferentes instâncias que produzem orientações sobre o currículo, às escolas e os professores selecionam e transformam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno (BRASIL, 2013a, p. 132).

No tocante à Base Nacional Comum e sua parte diversificada, pensando na sua complementariedade, podemos ressaltar os seguintes artigos:

Art. 10 O currículo do Ensino Fundamental tem uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada.

Art. 11 A base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos.

§ 1º A articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia e perpassa todo o currículo.

§ 2º Voltados à divulgação de valores fundamentais ao interesse social e à preservação da ordem democrática, os conhecimentos que fazem parte da base nacional comum a que todos devem ter acesso, independentemente da região e do lugar em que vivem, asseguram a característica unitária das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas.

§ 3º Os conteúdos curriculares que compõem a parte diversificada do currículo serão definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de modo a complementar e enriquecer o currículo, assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares em face das diferentes realidades.

Art. 12 Os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho, na cultura e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, dos movimentos sociais, da cultura escolar, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos.

Art. 13 Os conteúdos a que se refere o art. 12 são constituídos por componentes curriculares que, por sua vez, se articulam com as áreas de

conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. As áreas de conhecimento favorecem a comunicação entre diferentes conhecimentos sistematizados e entre estes e outros saberes, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados.

Art. 14 O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger, obrigatoriamente, conforme o art. 26 da Lei nº 9.394/96, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso (BRASIL, 2013a, p. 133).

Para as questões relacionadas ao Projeto Político-Pedagógico, os artigos 18 e 19 nos mostram que:

Art. 18 O currículo do Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração exige a estruturação de um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes nos diferentes contextos sociais.

Art. 19 Ciclos, séries e outras formas de organização a que se refere a Lei nº 9.394/96 serão compreendidos como tempos e espaços interdependentes e articulados entre si, ao longo dos 9 (nove) anos de duração do Ensino Fundamental (BRASIL, 2013a, p. 134).

Por fim, no que se refere à articulação e continuidade da trajetória escolar, temos o artigo 30:

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

I – a alfabetização e o letramento;

II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (BRASIL, 2013a, p. 137).

Observa-se que a Base Nacional Comum, ao longo do processo básico de escolarização, em todos os níveis de ensino, deve oportunizar o desenvolvimento mínimo dos conhecimentos específicos de cada etapa de desenvolvimento humano, privilegiando os aspectos intelectuais, afetivos, sociais e políticos de forma entrelaçada dentro do processo didático.

A organização curricular assim idealizada precisa de outra forma de trabalho na escola, por meio da adequação dos conteúdos e atividades de aprendizagem, de métodos, técnicas e recursos didático-pedagógicos. Nessa perspectiva, o trabalho interdisciplinar é voltado para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, valores e práticas. Observa-se também diretrizes comuns a todas as etapas, modalidades e orientações, respeitando suas especificidades e dos que dela necessitam. Cada etapa é demarcada por suas diretrizes educacionais, devidamente dispostas no texto da Lei nº 9.394/96, fundamentada nos conceitos referenciais de cuidar e educar, pois essa é uma concepção norteadora do projeto político-pedagógico construída pela comunidade educacional. Assim, os estudantes em desenvolvimento e sujeitos do processo de aprendizagem têm sua identidade cultural e humana respeitada nas suas relações com os demais participantes da unidade escolar.

Na etapa da vida que corresponde ao Ensino Fundamental, os aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social devem ser priorizados na formação da criança, ampliando gradualmente, o processo educativo com qualidade.

O acesso ao Ensino Fundamental aos seis anos permite às crianças brasileiras desfrutarem do direito à educação, beneficiando-se de um ambiente educativo voltado à alfabetização e ao letramento, à aquisição de conhecimentos de outras áreas e ao desenvolvimento de diversas formas de expressão, podendo ampliar a possibilidade de sucesso no processo de escolarização.

Desse modo, é tarefa da escola criar situações que estimulem nos estudantes a necessidade e o desejo de pesquisar e experimentar situações de aprendizagem como conquista individual e coletiva. A escola deve adotar formas de trabalho que permitam maior mobilidade às crianças na sala de aula, explorar com elas mais intensamente as diversas linguagens artísticas, utilizar materiais que proporcionem aos alunos oportunidade de raciocinar ao mesmo tempo em que sistematize os conhecimentos escolares. É preciso também garantir que a passagem da Pré-Escola para o Ensino Fundamental valorize os conhecimentos que a criança já adquiriu. E isso deve acontecer de modo igual com o processo de alfabetização e letramento, que não pode sofrer interrupção ao final do primeiro ano dessa nova etapa da escolaridade.

Diante do exposto, podemos observar que o currículo embasado na legislação propõe uma realidade bem distante do que realmente ocorre na prática pedagógica, na qual pode ser constatada a antecipação de conteúdos, ignorando a infância no que remete às vivências específicas da idade, principalmente em sua dimensão lúdica.

Perez (2011, p. 40) contribui afirmando que:

[...] a questão não é emitir um posicionamento contra a alfabetização no primeiro ano, todavia é necessário o trabalho com múltiplas formas de linguagem e expressão, que devem constituir o currículo nas séries iniciais do Ensino Fundamental. [...] as especificidades da infância apontam para a importância do jogo e da brincadeira no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Destacados os principais pontos da LDBEN e das DCNEB, passamos, a seguir, à seleção dos aspectos pertinentes ao ensino de Língua Portuguesa tais quais constam dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), o primeiro documento com vistas a uma proposta curricular para nortear a organização dos conteúdos. Para os seus idealizadores “serão instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático” (BRASIL, 1997, p.4). Ressalte-se que utilizaremos os PCNs de Língua Portuguesa uma vez que o foco desta pesquisa incide diretamente na alfabetização e letramento que abrange as crianças de seis anos que começaram a fazer parte do ensino fundamental de nove anos.

### **1.3 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) - Língua Portuguesa**

Em 1997, sob a gestão do Ministro Paulo Renato Souza, o Brasil teve, pela primeira vez, um conjunto de documentos referenciais sobre as concepções que deveriam embasar a educação brasileira. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) tinham como concepção oferecer uma direção para as práticas pedagógicas de professores e sistemas de ensino municipais e estaduais, pensando como deveria ser o ensino de cada disciplina, com a adoção de temas transversais, com estímulo à interdisciplinaridade e à abordagem sobre valores éticos, de modo não separado dos conteúdos.

Os PCNs trazem princípios norteadores das práticas de ensino, com caráter não obrigatório, com a intenção de servir de amparo à prática do professor, nas palavras do Ministro da Educação da época, Paulo Renato Souza “Foram elaborados de modo a servir de referencial para o seu trabalho, respeitando a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira. [...] eles são abertos e flexíveis podendo ser adaptados à realidade de cada região” (BRASIL, 1997, p.4).

A elaboração dos PCNs foi pensada para minimizar a intensa estratificação social e a injusta distribuição de renda que assombra uma considerável parcela da população brasileira,

de maneira que possa fazer valer seus direitos e interesses fundamentais. Para isso cabe ao governo o papel de assegurar que o processo democrático se desenvolva de modo que diminua essas barreiras. Assim, é papel do Estado democrático investir na escola, para que ela prepare crianças e jovens para o processo democrático, por meio do acesso à educação de qualidade para todos.

Para tanto, é necessária uma proposta educacional que tenha em vista a qualidade da formação oferecida a todos os estudantes, pensada para se adequar às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da nossa realidade, garantindo as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos que atuem com responsabilidade na sociedade em que vivem. Com base nessa proposta, o processo de ensino e aprendizagem deve explorar:

[...] aprendizagem de metodologias capazes de priorizar a construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do conhecimento, a construção de argumentação capaz de controlar os resultados desse processo, o desenvolvimento do espírito crítico capaz de favorecer a criatividade, a compreensão dos limites e alcances lógicos das explicações propostas. Além disso, é necessário ter em conta uma dinâmica de ensino que favoreça não só o descobrimento das potencialidades do trabalho individual, mas também, e sobretudo, do trabalho coletivo. Isso implica o estímulo à autonomia do sujeito, desenvolvendo o sentimento de segurança em relação às suas próprias capacidades, interagindo de modo orgânico e integrado num trabalho de equipe e, portanto, sendo capaz de atuar em níveis de interlocução mais complexos e diferenciados (BRASIL, 1997, p.28).

Os PCNs se apresentam como o primeiro documento de concretização curricular, sendo uma referência nacional para o ensino fundamental, pois estabelecem meta educacional para a qual devem concentrar as políticas educacionais, tendo como função servir de subsídios para a elaboração ou revisão curricular dos estados e municípios, incentivando o diálogo a respeito das práticas pedagógicas no interior das escolas.

No entanto há estudiosos que discordam das justificativas apresentadas no documento, como Camacho e Almeida (2008, p.38) que afirmam:

[...] houve três razões principais para a formulação dos PCNs: a primeira razão era cumprir o artigo 210 da Constituição de 1988, que exige a existência de conteúdos mínimos para o ensino fundamental; a segunda, era promover a melhoria da qualidade da educação; e o terceiro motivo, era a reformulação dos currículos já existentes nos estados e municípios. Outra característica significativa é que a sua existência está atrelada a uma exigência da LDB, que no seu art. 22 exige um núcleo comum de conteúdos no ensino fundamental que permita formar: para o exercício da cidadania, para o trabalho e para dar continuidade em seus estudos.

Camacho e Almeida (2008) complementam que a elaboração dos PCNs contou com a participação de 60 estudiosos da educação brasileira e da América Latina, com o intuito de discutir suas experiências, pois já haviam passado por mudanças e seguiam um padrão de estabilização do neoliberalismo. Assim, localizam um contrassenso nos PCNs, uma vez que é resultado de políticas educacionais agregadas ao financiamento do Banco Mundial, por isso se enquadra num contexto de iniciativas neoliberais no campo da educação.

Ainda para Camacho e Almeida (2008 p. 39),

[...] os PCNs fazem parte de um conjunto de reformas educacionais tuteladas pelos países dominantes a fim de suavizar a lógica perversa de exploração e de produção de desigualdades provocadas pelo modelo econômico vigente. Não se trata então de uma proposta autônoma/libertadora/revolucionária, capaz de possibilitar mudanças significativas em nossa sociedade, pois não é capaz de proporcionar a emancipação das camadas populares.

Galian (2014, p. 653) também contribui ao afirmar:

[...] as críticas destacaram a vinculação dos PCNs às novas exigências da ordem econômica globalizada e das políticas neoliberais, que têm como palavras-chave: consenso, competitividade, equidade, produtividade, cidadania, flexibilidade, desempenho, integração e descentralização. Nesse sentido, os PCNs seriam obedientes às orientações da Conferência Mundial de Educação para Todos, condizentes com as determinações do Banco Mundial, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco – e da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – Cepal. Tais orientações focalizam a questão do conhecimento, da informação e do domínio técnico-científico com o objetivo de formação de recursos humanos flexíveis, adaptáveis às exigências do mercado. A marca dessa concepção de currículo sobre a formação de identidades seria, portanto, o fomento à aceitação incondicional das condições sociais postas.

Segundo Camacho e Almeida (2008), para existir uma ruptura das estruturas dominantes, é preciso que a escola ajude no processo de conscientização dos envolvidos a respeito de sua realidade, para que compreendam a necessidade de superar as contradições por meio da formação de indivíduos que sejam capazes de transporem as contradições sociais existentes em sua realidade e avançar no processo de transformação social em direção a uma sociedade mais igualitária.

Apontadas algumas críticas referentes a esse documento, destacamos que nosso interesse está voltado à discussão das orientações relativas ao ensino de Língua portuguesa com destaque para a etapa da alfabetização.

Segundo os PCNs de Língua Portuguesa:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. [...] a escola tem a função e responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1997, p.15).

Na introdução, os elaboradores desses parâmetros apontam a necessidade de enfrentar o fracasso escolar, principalmente no que se refere ao domínio da leitura e da escrita, necessidades básicas para que todos os demais conteúdos sejam ensinados.

Na tentativa de propor novos caminhos para o ensino da leitura e da escrita, os autores criticam as metodologias de alfabetização da década de 60 que consideravam que o fracasso dos alunos era causado por déficits que poderiam ser supridos pelos exercícios de prontidão.

No início da década de 80, com as pesquisas de Ferreiro (1999), a ênfase dos estudos passou a focalizar o “como se aprende”. A compreensão de aspectos importantes do processo de aprendizagem da leitura e da escrita permitiu entender que “a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, e, para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem” (BRASIL, 1997, p.20).

Os avanços do conhecimento na área de Psicologia da Educação e Linguística levaram à proposição de novas formas de colocar em prática essa nova visão de alfabetização, estimulando práticas de leitura e escrita que promovam a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio; que privilegiem o trabalho com o texto e que levem os alunos a pensarem sobre a linguagem.

No que se refere especificamente ao ensino da alfabetização, os PCNs apontam a inadequação da metodologia que divide o processo em dois estágios: o primeiro, previsto para durar um ano, no qual o professor deve ensinar o sistema alfabético de escrita e algumas convenções ortográficas do português, garantindo ao aluno a possibilidade de ler e escrever por si mesmo, além de gerar condições para o desenvolvimento do segundo estágio que prevê o desenvolvimento de duas linhas básicas: os exercícios de redação e os treinos ortográficos e gramaticais. Por trás dessa prática, está a teoria que concebe a capacidade de produzir textos como dependente da capacidade de escrevê-los de próprio punho.

Na compreensão atual, a aquisição das capacidades de redigir e grafar, não constitui um pré-requisito para o início do ensino da língua, mas esses dois processos de aprendizagem podem e devem acontecer simultaneamente, uma vez que um diz respeito à aprendizagem notacional – escrita alfabética e o outro se refere à aprendizagem da linguagem que se usa para escrever. Saber a escrita alfabética não vai garantir ao aluno a possibilidade de compreender e produzir textos em linguagem escrita. Para que essa aprendizagem aconteça é preciso um trabalho pedagógico sistematizado, por meio de situações didáticas, que permitam ao aluno utilizar a linguagem nas diferentes situações comunicativas. É importante que crianças, ainda que não saibam ler, escutem histórias ou notícias de jornal, pois assim aprendem de que maneira estes textos são organizados na escrita.

O trabalho de reflexão e análise da língua tem como objetivo principal a qualidade do uso da linguagem. Nos primeiros ciclos, é necessário que as situações didáticas estejam centradas na atividade epilinguística, na reflexão por meio de produção e interpretação de textos e, gradativamente, na análise metalinguística, utilizando-se textos reais.

Se a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é oferecer maiores possibilidades do uso da linguagem, as capacidades que devem ser desenvolvidas são: ler, escrever, falar e escutar.

Na alfabetização, conhecer os caminhos percorridos pelo aluno durante a aprendizagem favorece a intervenção pedagógica, além de permitir ao professor ajustar as informações obtidas durante cada momento do processo para guiar sua prática de ensino. “A alfabetização [...] ocorre dentro de um processo mais amplo de aprendizagem da Língua Portuguesa. Esse enfoque coloca necessariamente um novo papel para o professor das séries iniciais: o de professor de Língua Portuguesa” (BRASIL, 1997, p. 28).

É preciso salientar que embora os PCNs não fossem utilizados assiduamente pelos professores como recurso para construção do seu planejamento escolar e também não façam parte de seu referencial de pesquisa para a elaboração de atividades, foram por algum tempo fonte de referência para elaboração do material didático recebido pelas escolas. Assim, parte de nossos professores pode ter utilizado os parâmetros sem ter consciência de sua presença, pois suas orientações estavam integradas aos livros e materiais didáticos utilizados nas unidades escolares.

Após a análise dos PCNs, que embasam a estrutura curricular da educação brasileira, e constatada a defasagem na aprendizagem da leitura e da escrita, atestada pelas avaliações externas, julgamos importante para nossa pesquisa verificar as informações trazidas pela

Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), voltada especificamente para o processo de alfabetização.

#### **1.4 Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**

O Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria nº 867, de julho de 2012, instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instrumento pelo qual as secretarias estaduais, municipais e distritais de educação reafirmaram compromissos anteriores de alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Nessa portaria, também estava prevista a aplicação de avaliação externa para obtenção de informações a respeito da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática, tendo como finalidade verificar se o compromisso firmado estava sendo concretizado.

A partir desse contexto, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) desenvolveu, em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA (BRASIL, 2013), com a intenção de avaliar os estudantes matriculados no Ciclo de Alfabetização, que abarca os três primeiros anos do Ensino Fundamental, sendo aplicada para os alunos do 3º ano, fase final desse ciclo. Ter cuidado com o Ciclo de Alfabetização é compreendido pela necessidade de assegurar à criança o direito às aprendizagens básicas da aquisição da leitura e da escrita, e também para a concretização do desenvolvimento e aprendizado de outros saberes fundamentais que compõem os componentes curriculares obrigatórios. Assim, a ANA fica com a responsabilidade de obter informações sobre os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização Matemática dos estudantes, bem como sobre as condições de oferta de ensino na unidade escolar.

A estrutura dessa avaliação está referenciada nas bases legais e nas políticas educacionais para o Ciclo de Alfabetização, que constituíram os fundamentos para a matriz de referência da ANA. Desse modo, a alfabetização é parte central da escolarização, como meio para o desenvolvimento da autonomia e busca de conhecimento mediado pela língua escrita. A alfabetização dá base para a aquisição de outros saberes escolares, levando à integração das pessoas nos contextos letrados como elemento significativo para a formação da cidadania.

Com a finalidade de garantir que o estudante possa se valer desses recursos, a ANA é realizada anualmente e tem como objetivos principais:

- i) Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental.
- ii) Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino.

iii) Concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (BRASIL, 2013b, p. 7).

Para apoiar o processo de um diagnóstico ao final do Ciclo de Alfabetização, foram definidos os conceitos de alfabetização e letramento em língua portuguesa e alfabetização matemática.

Para tanto, os conceitos de alfabetização e letramento foram analisados a partir das discussões acadêmicas da atualidade, na concepção de alguns autores, alfabetização e letramento, embora distintos, são complementares e interdependente no processo de aquisição da língua escrita. Assim, nos termos utilizados na ANA (BRASIL, 2013b, p.20) “[...] compreende-se que o processo de apreensão do sistema alfabético deve ser associado à compreensão dos significados e de seus usos sociais em diferentes contextos”.

Nesse contexto a alfabetização é entendida como:

[...] o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética. Para que o indivíduo se torne autônomo nas atividades de leitura e escrita, ele precisa compreender os princípios que constituem o sistema alfabético, realizar reflexões acerca das relações sonoras e gráficas das palavras, reconhecer e automatizar as correspondências som-grafia. É certo, portanto, que, na alfabetização, o estudante precisa dominar o sistema alfabético, o que demanda que o professor trabalhe explicitamente com as relações existentes entre grafemas e fonemas [...] O aprendiz precisa avançar rumo a uma alfabetização no sentido lato, a qual supõe não somente a aprendizagem do sistema de escrita, mas também os conhecimentos sobre as práticas, usos e funções da leitura e da escrita, o que implica o trabalho com todas as áreas curriculares e em todo o processo do Ciclo de Alfabetização. (BRASIL, 2012, p. 27).

O letramento é compreendido como:

[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita. Como são muito variados os usos sociais da escrita e as competências a eles associadas (de ler um bilhete simples a escrever um romance), é frequente levar em consideração níveis de letramento (dos mais elementares aos mais complexos). Tendo em vista as diferentes funções (para se distrair, para se informar e se posicionar, por exemplo) e as formas pelas quais as pessoas têm acesso à língua escrita – com ampla autonomia, com ajuda do professor ou da professora, ou mesmo por meio de alguém que escreve, por exemplo,

cartas ditadas por analfabetos –, a literatura a respeito assume ainda a existência de tipos de letramento ou de letramentos, no plural. (BRASIL, 2008, p. 11).

Desse modo, os objetivos de alfabetização e letramento são essenciais à ANA, pois visam garantir que os estudantes sejam levados a pensar de forma reflexiva realizando atividades de leitura e escrita de diferentes textos. Ainda que existam desacordos<sup>3</sup> referentes aos conceitos de alfabetização e letramento, é possível dizer que um indivíduo alfabetizado é aquele que, além de dominar os elementos básicos da leitura e da escrita, também é capaz de fazer uso da língua escrita em diferentes contextos.

Iniciativas de avaliação em larga escala como a promovida pela ANA têm sua importância na proposição de políticas para o setor educacional, mas autoras como Bonamino e Sousa (2012) apresentam uma discussão a respeito do papel dessas avaliações e das dimensões que elas podem alcançar. Segundo as autoras, há evidências, tanto no âmbito nacional como internacional, que o uso dos resultados das avaliações envolve um risco para o currículo escolar, uma vez que o ensino pode ser gerado em torno do preparo para o teste sem o compromisso com o aprendizado, desconsiderando aspectos importantes do currículo, inclusive o não cognitivo que nas palavras das autoras é o “ensinar para o teste”.

Segundo Bonamino e Sousa (2012, p. 384):

O problema decorre do fato de os currículos escolares possuírem múltiplos objetivos, ao passo que as medidas de resultados utilizadas pelas avaliações em larga escala tipicamente visam a objetivos cognitivos relacionados à leitura e à matemática. Essa não é exatamente uma limitação das avaliações, mas demanda atenção para riscos relativos ao estreitamento do currículo, os quais podem acontecer quando há uma interpretação distorcida do significado pedagógico dos resultados da avaliação.

Nesse sentido, a avaliação externa apresenta responsabilizações que atingem diretamente a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores, pois as definições curriculares ficam à disposição do que será estabelecido de acordo com o que é solicitado nas avaliações, não tendo amparo para a realização do ensino que é o essencial para o aluno, mas

---

<sup>3</sup> Pensamos em desacordos quando tomamos como base os conceitos elaborados por Gadotti e Soares (2005). Gadotti faz uso do pensamento elaborado por Paulo Freire, no qual alfabetização tem um significado mais abrangente, na medida em que vai além do domínio do código escrito, “possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania [...] pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social”. (GADOTTI, 2005, p.48 apud FREIRE, 1991, p.68). Soares nos apresenta que o termo alfabetização foi durante muito tempo suficiente para designar a aprendizagem inicial da língua escrita. Entretanto esse conceito sofreu alterações ao longo das últimas décadas e o termo letramento apresenta-se na área da educação e do ensino para designar uma nova compreensão de um processo que em si não é novo: o processo de aprendizagem da escrita.

sim o que lhe é requerido nos testes e exposto nos resultados em várias instâncias – na escola, entre os pares, comunidade escolar, público em geral – assim, o docente é cobrado pelo resultado obtido na avaliação e não em seu comprometimento com um ensino de qualidade para os principais envolvidos, os alunos.

Após as observações referentes à ANA, discorreremos a respeito da Base Nacional Comum Curricular, pois este documento é apresentado como uma proposta que vem, após alguns anos da formulação dos PCNs, com o intuito de apresentar os conteúdos mínimos que deveriam ser trabalhos no ensino fundamental e que antecipou para o final do 2º ano a exigência das crianças serem alfabetizadas.

### **1.5 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não é uma proposta recente. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 já indicava sua criação no artigo 210 segundo o qual “serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Tal proposta foi confirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que, em seu artigo 26, cuja redação atual foi dada pela Lei 12.796 de 2013 nos mostra que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2016, p.12)

Assim, quando o país aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), tinha como finalidade alcançar entre os anos de 2014 a 2024, a meta 2, estabelecida pela estratégia 2.1, no qual “o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o fim do 2º ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação (CNE), precedida por consulta pública nacional propostas de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental”. Na sequência, na estratégia 2.2, determina como compromisso “pactuar entre a União, Estados, Distrito Federal e Municipal, no âmbito da instância permanente de que trata do § 5º do art.7º desta Lei, a implantação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do

ensino fundamental”. Neste mesmo Plano, na Meta 7, estratégia 7.1, determina: “estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitando a diversidade regional, estadual e local”.

Em 20 de dezembro de 2017 o documento foi homologado, contando com um prazo de dois anos para que a BNCC fosse implantada em todo território nacional. Assim, tratava-se de um documento que previa o conjunto de aprendizagens essenciais a todas as crianças, jovens e adultos. A partir desse momento, redes de ensino e escolas públicas e particulares do Brasil passam a ter uma referência nacional e obrigatória para a elaboração, adaptação de seus currículos e proposta pedagógica. Desse modo, para os defensores da Base, a BNCC é um ponto de partida para um projeto pedagógico rico e diversificado, consciente das especificidades locais, tendo como meta garantir a todas as crianças o direito à aprendizagem de um conjunto de conhecimentos e competências básicas para seu crescimento no exercício da cidadania. A BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com uma educação voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento integral de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito. Assim, para cada uma das redes de ensino e das instituições escolares, este será um documento valioso tanto para adequar ou construir seus currículos como o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais e a promoção da igualdade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes.

Para Axer, Mota e Afonso (2017, p.64), a elaboração da BNCC:

[...] pretende assumir compromissos com o esforço contínuo de tentativa de eliminação das desigualdades educacionais no país, tal como se compromete em incorporar princípios que dialogam com os direitos humanos, sustentabilidade socioambiental, valorização da diversidade, inclusão e valorização dos profissionais que atuam na área da educação.

Para os defensores da BNCC, o objetivo não é levar um currículo pronto e acabado para a sala de aula, mas sim oferecer referenciais para que a escola construa seu próprio currículo, utilizando a autonomia garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. No entanto, com a finalidade de orientar as escolas, a BNCC concentra sua discussão no que deve ser aprendido e não em como se deve ensinar.

Ao pensarmos em uma base comum podemos fazer escolhas curriculares que representam a todos, mas é possível agregar a todos em uma mesma base curricular nacional? Para Axer, Mota e Afonso (2017, p.66):

Esta construção discursiva de estado-nação<sup>4</sup> aponta sentidos de unicidade, como sendo possível a existência de um perfil de sujeito nacional. Porém, ao buscar o comum a todos, manifestam-se as peculiaridades de nenhum; sendo assim, qual o espaço da diferença em um currículo para toda uma nação?

Para estes estudiosos não é viável pensar em um currículo único. É reconhecido que apesar da BNCC admitir a existência das singularidades, ao tentar homogeneizar um currículo comum a todos, o diálogo com as diferenças torna-se mais restrito. Assim, verifica-se a necessidade de um olhar mais atento para as propostas curriculares, de modo que contemplem a todos com reais igualdades de direito.

Silva e Theodoro (2017 p.177) também colaboram com esta discussão dizendo que:

[...] é possível afirmar, no que se refere ao caráter democrático de construção e possível implementação de uma base comum nacional, que esse processo se torna excludente, a começar por se desconsiderar a diversidade de escolas brasileiras que constituem seus currículos com diferentes possibilidades, sujeitos, sentidos. A tentativa de fixar um modelo de sujeito universal que será formado a partir dos conteúdos essenciais legitimados pela BNCC tende a excluir do processo aqueles que não encontrarem na escola espaço para viverem sua singularidade, singularidade jamais traduzida ou captada por conteúdos escolares.

No que diz respeito à alfabetização, o PNE estabeleceu o final do 3º ano do Ensino Fundamental como tempo limite para a criança se alfabetizar, sob as críticas dos que olham a alfabetização como um processo de tempo indeterminado e individual. Já a BNCC elevou a exigência, trazendo o limite para o final do 2º ano, sob o argumento de que isso ocorre ainda antes nas escolas que atendem a crianças de classe social mais elevada. No entanto, é preciso considerar que os alfabetizados se distinguem por características pessoais como classe social, domínio da língua oral, variante linguística, convívio com a escrita no ambiente familiar e em suas experiências de aprendizagem anteriores à alfabetização.

---

<sup>4</sup> Para os autores, “a ideia de nação surge enquanto uma narrativa privilegiada, isto é, os sentidos que permeiam esta questão se hegemonomizam, visto que este se vale de categorias como o território e a língua para sustentar uma ideia de pertencimento, de algo que é comum a todos. A nacionalidade, neste sentido, é utilizada enquanto estratégia de poder homogeneizador do social, idealizando uma comunidade equânime e consensual. (AXER, MOTA; AFONSO, 2017, p.66).

Assim, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado à aprendizagem de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Como apresenta o Parecer CNE/CEB nº 11/201029, “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”.

De acordo com a BNCC:

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, p. 57).

Espera-se que nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, os componentes curriculares apresentem diversas práticas de ensino, tendo como princípio o processo de alfabetização como foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes a possibilidade de construir e ampliar conhecimentos nos diferentes componentes, permitindo sua inserção na cultura letrada.

Segundo a BNCC:

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, aprofundam-se as experiências com a língua oral e escrita já iniciadas na família e na Educação Infantil. Assim, no eixo Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo Análise Linguística/Semiótica, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais (BRASIL, 2017, p. 87).

É preciso considerar que o processo de alfabetização de uma criança começa a ser construído desde o seu nascimento, passando pela Educação Infantil com o cuidado para que a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, para que, ao chegar aos anos

iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º anos), ela tenha subsídios para que se alfabetize. Nesse processo, é necessário que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (segmentar de forma consciente as palavras em suas unidades menores, em sílabas e em fonemas) e o conhecimento do alfabeto em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas (define as relações de correspondência entre (grafemas) e sons), ou seja, os sons ocorrem na modalidade oral da linguagem. As letras ocorrem na modalidade escrita da linguagem.

Ter o domínio do sistema de escrita não é uma tarefa fácil, pois se trata de um processo de construção que envolve análise e transcodificação linguística, já que estamos falando de uma língua com suas variedades de fala regionais e sociais. Desse modo, alfabetizar é trabalhar com a assimilação pelo aluno da ortografia, compreendendo como se dá este processo de construção de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua. Para isso, é preciso conhecer o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever, uma vez que não existe regularidade nessas relações que são construídas por convenção.

De acordo com a BNCC, um indivíduo alfabetizado deve:

- Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
- Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script);
- Conhecer o alfabeto;
- Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
- Dominar as relações entre grafemas e fonemas;
- Saber decodificar palavras e textos escritos;
- Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras;
- Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento) (BRASIL, 2017, p. 91).

Assim, a alfabetização, até o 2º ano, compreende o funcionamento do sistema alfabético de escrita, seguindo, nos demais anos, com a aprendizagem dos padrões de escrita que consolidam o domínio desse sistema. Nos dois primeiros anos, espera-se que a criança entenda os princípios do sistema alfabético de escrita, que é a correspondência entre fonema e grafema aprimorando gradualmente esse processo complexo que exige tempo e conhecimento dos professores envolvidos para realizá-lo e garantir a aprendizagem dos envolvidos. O letramento é visto por meio de “práticas letradas”, compreendidas desde o momento em que o aluno está inserido na vida social e se amplia com o trabalho dos diversos gêneros textuais

que serão progressivamente intensificados de acordo com as etapas de ensino que vivenciam, aperfeiçoando também as análises de enunciados orais e escritos.

Nesse contexto, a BNCC é uma política pública que está amparada legalmente, tendo como objetivo estabelecer os conhecimentos e aprendizagens essenciais a todos os alunos, porém a existência de documentos de referência não pode abolir a possibilidade de se questionar a realidade, que se apresenta como parte integrante do processo de aprender. Vemos que as propostas curriculares sinalizam o que deve ser ensinado nas diferentes áreas do conhecimento, além do indício de que o processo é marcado por um caráter conservador que reflete os interesses do mercado e de grupos privados. A ideia de eficiência na aprendizagem é acentuada, sendo possível observá-la quando antecipam o processo de alfabetização em um ano, já começando a se estruturar na educação infantil a lógica da escolarização, além de dar ênfase a determinadas disciplinas em detrimento de outras.

Marchelli (2017) também contribuiu para a discussão da BNCC quando faz referência à formação inicial e continuada dos professores e às transformações propostas pela BNCC, apontando a existência de poucos estudos e comprovações empíricas a respeito do assunto, trazendo uma preocupação real para o planejamento dos cursos de licenciatura e da ação docente dos que já estão dentro das escolas, de modo que possam ser garantidos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento recomendados para todos os estudantes da educação básica.

De acordo com Marchelli (2017), as contradições presentes na BNCC impõem aos professores limitações aos seus objetivos, defendendo as perspectivas de que os conhecimentos ensinados tradicionalmente pela escola são ultrapassados e fragmentados, passando a se dar de forma integrada e desfragmentada.

Para Marchelli (2017, p. 59):

A Base propõe os temas integradores como uma noção que perpassa as experiências de vida dos sujeitos individuais de aprendizagem, que caracterizam sua identidade, modos de interação social, sua posição ética e compreensão crítica sobre o mundo. Porém, ao passar além das experiências individuais os temas integradores se dirigem para uma concepção educativa permeada pela universalidade totalizante e abstrata. A concepção de totalização do conhecimento está presente ao longo de toda a formulação da Base, como por exemplo, em relação à formação de competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental.

Por fim, entendemos que a homogeneização do currículo, do conhecimento e a desfragmentação motivada pela integração interdisciplinar não é garantia de aprendizagem e nem de igualdade social, mas uma possibilidade que restringe o que pode vir a ser

conhecimento escolar e elimina a dimensão essencial da educação, que visa a uma aprendizagem capaz de promover o desenvolvimento integral do aluno.

Realizadas as considerações sobre o amparo legal e curricular, abordaremos, na próxima seção, aspectos relativos à legislação e à função da coordenação pedagógica.

## **2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: LEGISLAÇÃO E FUNÇÕES**

Esta seção abordará aspectos da legislação referentes ao trabalho de coordenação pedagógica bem como especificará as funções desse profissional.

A discussão de aspectos da legislação se justifica pela necessidade de se entender qual o amparo legal do serviço desse profissional e desde que momento ele está sendo pensado na rede educacional de ensino. Será dada ênfase à legislação existente no estado de São Paulo, pois é nesse contexto que esta pesquisa foi desenvolvida. Na sequência, discutiremos as funções estabelecidas para este profissional, pois há evidências, por meio das pesquisas, que serão sinalizadas durante as reflexões e pela minha atuação enquanto coordenadora pedagógica, que, além desse profissional atuar diretamente com os professores em seu processo de construção da aprendizagem no ambiente escolar, ele também desempenha funções de assessoramento da direção escolar.

### **2.1 A legislação referente ao trabalho de coordenação pedagógica: da concepção de supervisão escolar à de coordenação pedagógica**

A atuação do coordenador pedagógico nas unidades escolares, no momento atual, está voltada para a melhoria da qualidade do ensino vivenciada por esse profissional no âmbito escolar.

O papel do coordenador pedagógico nas escolas parte da similaridade com o trabalho do supervisor escolar, resgatando que a origem da coordenação pedagógica se encontra no campo da supervisão escolar. Essa constatação parte do pressuposto das literaturas educacionais que abordam o tema da supervisão, apontando, frequentemente, a coordenação do ensino como uma função exercida pelo supervisor educacional.

Desse modo, no período de desenvolvimento profissional, os supervisores passavam por formação nas metodologias específicas das matérias correspondentes ao currículo do então ensino primário, sendo elas: metodologia da linguagem, da matemática, dos estudos, entre outros. Daí vem a existência de uma supervisão desenvolvida por meio de supervisores por componente curricular. Esse tipo de especialista, supervisor em componente curricular, caracteriza um estágio da supervisão de 1º grau, estágio que se intensificou a partir de 1963, até a ampliação desse serviço para atender a todos os professores, principalmente após as indicações da Lei de n° 5.540/68.

Após a formação, os supervisores eram integrados nos serviços de supervisão das Secretarias de Educação dos estados, por meio de um convênio firmado entre as secretarias e

o Departamento Nacional de Educação (DNE). Assim o DNE determinou as atribuições do supervisor, algumas delas trazidas por Almeida (1980, p.57):

Atuação junto ao professor:

- Orientar e acompanhar todo o trabalho escolar realizado pelos professores supervisionados;
- Formar os professores no cumprimento dos cursos programados;
- Estimular o trabalho do professor e promover a integração professor – família – sociedade, visando fortalecimento da escola como responsável pela educação;

Atuação junto à Secretaria e ao DNE:

- Verificar a execução do programa e a observância das normas e regulamentos estabelecidos pelo Estado, assim como a efetivação das instruções procedentes do PAMP<sup>5</sup>;
- Manter a Secretaria de Educação e o representante do DNE informados sobre o desenvolvimento da ação supervisora;
- Fornecer ao representante do DNE as informações e documentos por ele solicitados, bem como atender às suas convocações para estudo e orientações.

A supervisão, no seu início, localizava-se na Secretaria de Educação e no DNE, atuando os supervisores diretamente junto ao professor. Suas funções não se apresentavam totalmente definidas, mas já constituíam parte significativa de um processo que facilitaria a circulação das principais ideias da instância educacional e permitiria a realização das atividades desenvolvidas na instituição escolar. Porém, o serviço de supervisão, quando voltado para o professor e tendo em vista a formação desse profissional, parecia não evidenciar sua característica reguladora, uma vez que privilegiava a transmissão de conteúdos e da metodologia específica do trabalho do professor primário.

Almeida (1980) colabora dizendo que o serviço de supervisão foi ampliado após o início da programação, e, nessa ampliação, dois importantes aspectos devem ser considerados. Primeiramente, o fato de a supervisão ter se tornado imprescindível à melhoria do desempenho do professor. Em segundo lugar, a transformação gradativa da supervisão em um mecanismo impulsionador da melhoria do desempenho do professor por meio da formação pedagógica, ou seja, a expansão da supervisão para as escolas com o intuito de formar professores. Esse fato deu ao serviço de supervisão outra função imediata, orientar o trabalho de todos os professores. Nesse contexto, a inspeção escolar também atuou com funções de

---

<sup>5</sup> O Departamento Nacional de Educação, órgão vinculado ao MEC, iniciou um Programa de Aperfeiçoamento para o Magistério Primário, o chamado – PAMP –, com o objetivo de treinar os professores em exercício no ensino primário.

supervisão, não só pelo grande número de escolas a serem inspecionadas e supervisionadas, mas porque a forma mais tradicional de supervisão tinha as características da inspeção.

Almeida (1980) ainda contribui dizendo que a supervisão, com a sua ampliação, passou de especialistas por componentes curriculares para supervisor generalista, e a sua ação se estendeu às regiões educacionais, à medida que elas iam surgindo. Isso nos mostra que, à medida que o serviço de supervisão vai se expandindo, o professor vai tendo o seu trabalho mais coordenado e, portanto, mais dependente da ação supervisora.

O processo de ampliação do serviço de supervisor no ensino de 1º grau se fortaleceu ao ser definida sua formação em nível superior como especialista em supervisão. A reforma universitária, estruturada pela lei nº 5.540/68 de 28 de novembro, determina, em seu artigo 30, “a formação, em cursos de graduação, dos professores para o ensino de 2º grau, assim como o preparo de especialistas em planejamento, supervisão, administração, orientação e inspeção no âmbito das escolas e dos sistemas escolares”. Essa Lei se constitui em um marco decisivo no serviço de supervisão, bem como na oficialização do seu trabalho. O parecer 252/69, do Conselho Federal de Educação, refere-se ao artigo 30 da Lei nº 5.540/68 na parte correspondente à formação dos especialistas em inspeção e supervisão, estabelecendo os mínimos componentes curriculares necessários para essa habilitação, normatizando a sua realização em cursos de graduação.

Outro dispositivo legal que reforçou a supervisão do ensino de 1º grau, como um mecanismo de implementação de diretrizes de sua execução prática foi a Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto, conhecida como Reforma do Ensino de 1º e 2º graus. Em seu artigo 33 trata especificamente da formação dos especialistas em educação: administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialidades, determinando, como na Lei nº 5.540/68, que sejam formados em curso superior de graduação. O artigo 38 prevê o aperfeiçoamento e a atualização constante dos professores e especialistas, através de um planejamento apropriado e sob a responsabilidade dos vários sistemas de ensino. Podemos destacar que o serviço de supervisão se fortaleceu em decorrência dessa lei, sobretudo pelo fato de ter a supervisão se tornado um mecanismo importante na implantação das suas diretrizes.

Nesse sentido, delineamos uma abordagem histórica da supervisão escolar buscando subsídios que nos possibilitem compreender melhor a constituição do coordenador pedagógico no sistema público de ensino.

A partir das tendências assumidas na formação do supervisor escolar, fixada pelo Parecer CFE 252/69, o profissional em supervisão veio se definindo lentamente como agente

responsável pela coordenação do processo pedagógico nos diferentes níveis do sistema educacional brasileiro, sendo que, atribui-se o nome de coordenador ao profissional que atua no âmbito da unidade escolar que, até antes de 1971, exercia a função de supervisão ou orientação pedagógica.

Diante do exposto Pires (2005, p.31) afirma que:

[...] a origem da coordenação pedagógica, identificando sua gênese na supervisão escolar, comprova-se a marca que esse profissional apresenta na educação. Sua atuação no processo educacional é notável; não se pode negar a importância da existência, no contexto escolar, do profissional encarregado do gerenciamento do trabalho educativo. O que se discute é a forma como esse profissional organiza o seu trabalho, o que preconiza a legislação e o que de fato é realizado no cotidiano de sua prática, o que se enfatiza, quais as suas representações; enfim, quais os alcances e limites de seu trabalho.

Nesse contexto, o modelo de coordenação pedagógica que se tem em mente é de um serviço especializado que se volta para atender as questões da qualidade do ensino e da busca por sua atuação no processo educativo.

A coordenação pedagógica tem sido muitas vezes enfatizada como um apoio que poderia e/ou deveria contribuir para a tão desejada melhoria da qualidade do ensino, tornando-se campo de discussões em nível nacional, no que diz respeito à efetivação adequada das funções que lhes são atribuídas.

Ao considerar a descrição da evolução do trabalho de coordenação, podemos ressaltar os seguintes aspectos: a legislação oficial e a função a ele atribuída.

Para Lomonico (2005), a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, segundo a Lei nº 5.692/71, no Estado de São Paulo, estabeleceu uma reorganização e adequação na infraestrutura educacional, visando à melhoria do ensino e o controle da evasão escolar. O coordenador pedagógico entra neste contexto, como um elemento da supervisão para trabalhar diretamente nas unidades escolares. A função deste profissional foi inicialmente definida pelos Decretos nº 5.586, de 05 de fevereiro de 1975 e nº 7.709, de 18 de março de 1976, regulamentado pela Secretaria da Educação.

Segundo Lomonico (2005, p.9):

Os primeiros coordenadores pedagógicos foram selecionados no final de 1976 e entraram em exercício em fevereiro de 1977. Receberam, no início, um treinamento geral, em relação ao Plano Escolar e depois, esporadicamente, foram convocados para participar de alguns projetos de treinamentos desenvolvidos pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP).

No regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º grau, o Decreto nº 10.623, de 26 de outubro de 1977, o coordenador pedagógico é o membro da supervisão responsável pela coordenação, acompanhamento, avaliação e controle das atividades curriculares, no âmbito escolar. Assim, esse profissional desempenha a função de assessoramento ao diretor da escola a quem está diretamente subordinado.

Em 1985, a Lei Complementar de nº 444 estabelece a situação profissional do coordenador pedagógico, propondo alguns requisitos para o provimento do cargo, são eles: a exigência de licenciatura plena em Pedagogia com habilitação específica em supervisão escolar, ter pelo menos três anos de experiência no magistério e/ou ser especialista de educação de 1º e/ou 2º grau. Essa Lei, em seu Artigo 6º, regulamenta que, além do cargo poderá ter na unidade escolar um posto de trabalho para o coordenador pedagógico.

No ano de 1986, o Decreto Estadual nº 24974/86 estabeleceu em seu Artigo 6º que a designação do coordenador pedagógico seria realizada pelo Delegado de Ensino da Delegacia de Ensino à qual a unidade escolar estivesse subordinada.

Na década de 90 ocorreram mudanças na elaboração das políticas educacionais influenciadas por estruturas internacionais, trazendo mudanças para o cotidiano escolar, dentro de uma lógica neoliberal rodeada por organismos como o Banco Mundial, o UNICEF e a UNESCO, com o intuito de pressionar o Brasil a melhorar suas estatísticas educacionais visando à melhoria do ensino.

Na percepção de Oliveira (2018 p.29):

Seguindo as mudanças nos âmbitos internacionais e, conseqüentemente, federais, a rede estadual paulista, incorporou medidas educacionais pautadas em princípios gerencialistas (sistemas empresariais) e performáticos (métodos de controle e comparações) na segunda metade da década de 1990, as quais impactaram tanto a organização escolar, quanto o trabalho docente. Essas reformas provocaram mudanças técnico-estruturais nas escolas, tais como a reorganização dos espaços da rede, o surgimento da progressão continuada e pagamento de bônus por mérito aos educadores.

É nesse contexto que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) será retomada neste estudo, mas apenas destacando os itens referentes à coordenação pedagógica.

A LDBEN, não faz referência diretamente à atuação do coordenador, mas determina que a formação de profissionais de Educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica deve acontecer nos cursos de Pedagogia ou em nível de pós-graduação conforme previsto no Artigo 62.

**Art. 62-A.** A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o *caput*, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 2016, p.20)

Além disso, acrescenta que, para exercer cargos de magistério diferentes dos de docência, o que inclui a coordenação pedagógica, é preciso ter experiência no ensino em sala de aula como sinaliza o Artigo 67, §1º. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. O termo coordenação aparece uma única vez na LDBEN no Artigo 67, ao definir que:

**Art. 67.** § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (BRASIL, 2016, p.21).

O Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2006, ao apresentar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, reafirma que os formados nessa área são capazes de exercer múltiplas funções na escola. Porém ressalta que os licenciados de outras graduações também podem obter a habilitação por meio de "cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim" (art. 14, Resolução CNE/CP 01/2006).

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, por meio da Resolução SE nº 8, de 30 de janeiro de 2008, dispõe sobre a permanência do coordenador para o segmento de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental.

A Secretária da Educação, considerando:

A importância da função do Professor Coordenador na implantação dos novos programas da Secretaria Estadual de Educação; que o processo seletivo para Professores Coordenadores das quatro séries iniciais do ensino fundamental ocorrerá somente ao final do 1º semestre;

Resolve:

Art. 1º - As escolas que oferecem atendimento a no mínimo 20 classes do segmento de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, ainda que mantenham classes de 5ª a 8ª séries e/ou ensino médio, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos, poderão manter o atual Professor Coordenador responsável por aquele segmento, até a data determinada no inciso I do artigo 13 da Resolução SE nº 88, de 19 de dezembro de 2007.

A Resolução SE nº 21, de 17 de fevereiro de 2010, dispõe sobre o exercício de docentes em Oficinas Pedagógicas e em posto de trabalho de Professor Coordenador, e dá providências correlatas.

Art. 1º - Os docentes temporários que não obtiveram os índices mínimos de aprovação fixados no processo de avaliação previsto no artigo 2º da Resolução SE nº 91, de 8 de dezembro de 2009, não poderão ser designados para exercício nas Oficinas Pedagógicas das Diretorias de Ensino ou no posto de trabalho de Professor Coordenador.

Art. 2º - para os docentes abrangidos pelo disposto no § 2º do artigo 2º da Lei Complementar 1.010, de 1º de junho de 2007, o aproveitamento de, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) na prova objetiva do concurso público de provas e títulos a ser realizado pela Secretaria de Estado da Educação em 2010 ou na prova de promoção de que trata a Lei Complementar 1.097, de 27-10-2009, poderá ser considerado como de participação e aprovação na prova do processo seletivo de que trata o artigo 1º desta resolução.

Art. 3º - Os docentes que se encontram designados nas Oficinas Pedagógicas das Diretorias de Ensino ou no posto de trabalho de Professor Coordenador e que não alcançarem os índices de pontuação fixados no artigo 2º da Resolução SE 91/2009, poderão permanecer designados até a divulgação dos resultados dos eventos citados no artigo anterior.

Parágrafo único - Imediatamente após a divulgação dos resultados, deverão ser cessadas as designações dos docentes que não lograram aprovação em qualquer uma das provas mencionadas nesta resolução.

Para tanto, a legislação é importante no desenvolvimento profissional e fortalecimento do serviço do coordenador pedagógico, pois concretiza a existência definitiva desse serviço e a dependência legal do trabalho docente à ação desse profissional.

Desse modo, podemos verificar que a função do coordenador pedagógico, que estava presente nas reformas educacionais da década de 90, tem uma trajetória anterior diretamente vinculada ao serviço de supervisão escolar, o que nos permite dizer que, em outros momentos de reformas educacionais, ele também esteve presente. Analisar o professor coordenador possibilitou uma aproximação com o cotidiano escolar, podendo observar que esse profissional convive diretamente com as dificuldades conferidas pelo trabalho a que estão submetidos.

Realizadas as considerações acerca do contexto histórico do trabalho do coordenador pedagógico e das principais leis que estabelecem seu trabalho, discorreremos, na próxima subseção, a respeito das funções atribuídas a esse profissional.

## **2.2 Funções atribuídas à coordenação pedagógica**

A dinâmica de funcionamento do serviço de coordenação pedagógica no ensino mostra sua estrutura educacional e a importância do fluxo de informações, no sentido de garantir a circulação de ideias divulgadas pela instituição escolar. A compreensão de seu verdadeiro papel exige a análise do que é apresentado pela instituição escolar como sendo próprio da coordenação. Como resultado dos dispositivos legais para a função, encontra-se a coordenação pedagógica com responsabilidade de: promover a melhoria e a expansão do ensino com todas as suas implicações, coordenar, implantar diretrizes e normas, prestar assistência, orientar, planejar, participar de atividades que não lhes são diretamente atribuídas, acompanhar a execução das atividades curriculares e avaliar.

Para Miziara (2014 p. 612):

Há, portanto, uma série de afazeres, vistos como obstáculos, os quais impossibilitam ao coordenador pedagógico desempenhar com êxito suas atribuições. [...] Ele sempre fica à disposição dos diretores e dos professores, exercendo funções alheias ao seu papel prescrito. Também é evidenciado que, sem um norte definido para suas ações, por mais que esse profissional se esforce para atender às diversas demandas do trabalho pedagógico, pouco contribui para um processo educacional transformador.

Observa-se que a coordenação pedagógica é pensada por meio das mais variadas funções que lhes são atribuídas.

Lima e Santos (2007) consideram que a diversidade de atribuições ligadas principalmente à assistência pedagógica e administrativa faz da coordenação pedagógica um serviço com várias definições para o seu funcionamento no processo de ensino. Deve, por exemplo, ser veículo para melhorar e coordenar o sistema de ensino, prestar assistência técnica e pedagógica, implantar o currículo na unidade escolar, orientar o ensino e aprendizagem, acompanhar o processo de aprendizagem, acompanhar a situação de aprendizagem dos alunos. Suas funções se apresentam às vezes muito amplas, como no caso de planejar e efetuar estudos sobre a recuperação dos alunos e organizar testes semestrais e finais para a avaliação da aprendizagem.

Para Miziara (2014), essas propostas evidenciam a variedade de preocupações contidas nos propósitos do serviço de coordenação pedagógica no ensino e evidencia ainda uma preocupação no sentido de que esses mecanismos interfiram nos resultados da ação educativa e no processo de ensino, o que significa atuar concretamente junto ao trabalho do professor. Na prática ela é tida como eficiente na medida em que ajuda o professor a delinear a sua ação de acordo com as intenções da instituição escolar.

Miziara (2014) ainda contribui quando diz que, muitas vezes, são repassadas à coordenação pedagógica responsabilidades além de suas atribuições dentro da instituição escolar, mostrando a falta de clareza na identidade e delimitação de sua contribuição no âmbito escolar. Tal indefinição favorece situações que desviam os coordenadores do desenvolvimento de seu trabalho, solicitando desse profissional realizar atividades que não são de sua responsabilidade como realizar trabalhos burocráticos, de secretaria, de substituição de professores, aplicar avaliações, resolver problemas com pais e alunos e outros tantos que se apresentam na escola.

Para compreender as atribuições desse profissional compartilhamos alguns princípios do serviço de coordenação pedagógica que ajudam a definir as bases que guiam as especificações referentes à implantação do processo de ensino. Estabelece o que chamaram de princípios necessários à montagem de um serviço de coordenação pedagógica nas diversas unidades do sistema educacional, princípios esses que correspondem aos objetivos do serviço de coordenação pedagógica e aos requisitos para o seu funcionamento.

Lomonico (2005, p.28) colabora apontando alguns desses objetivos para o ensino:

1ª Planejar as atividades de responsabilidade da escola, cujas tarefas são:

- ✓ Participação na elaboração do plano escolar, como coordenador pedagógico.
- ✓ Acompanhar e controlar o desenvolvimento da programação curricular.

2ª Assegurar a eficiência e a eficácia do desempenho do professor, cujas tarefas são:

- ✓ Prestar assistência técnica ao professor.
- ✓ Planejar atividades de aperfeiçoamento e de atualização de professores.
- ✓ Coordenar o planejamento, execução e avaliação das reuniões de professores.
- ✓ Interpretar normas e disposições do sistema referente aos aspectos técnico-pedagógicos.

3ª Proporcionar melhoria dos padrões de ensino, cujas tarefas são:

- ✓ Coordenar atividades de recuperação.
- ✓ Supervisionar hora-atividade.

- ✓ Planejar experiências e pesquisas.
  - ✓ Coordenar reuniões de conselho de classe e/ou série.
- 4ª Avaliar os resultados do ensino, compreendendo as tarefas:
- ✓ Controlar as variáveis do processo ensino-aprendizagem.
  - ✓ Avaliar o produto do processo ensino-aprendizagem.

Os objetivos consolidaram a existência dos âmbitos de atuação do serviço do coordenador pedagógico e resumiram as características específicas desse serviço. Nele a coordenação é considerada como um serviço ligado à melhoria da qualidade do sistema de ensino. Desse modo, a função proposta à coordenação é a implantação do ensino e a realimentação do planejamento curricular.

Lima e Santos (2007) também contribuem acerca do trabalho do coordenador pedagógico:

Na tentativa de responder às demandas da escola, conforme as imagens cunhadas em seu interior, o coordenador pedagógico afasta-se de seu referencial atributivo, que não as nega, mas por meio de um trabalho intencional, planejado e contextualizado orienta-as pela conscientização de suas atribuições e de seu papel referencial de coordenador de ações (LIMA; SANTOS, 2007, p.81).

Após a definição dos objetivos pretendidos pelo sistema educacional, é necessário garantir a sua realização, e esta garantia é tarefa própria do serviço do coordenador pedagógico, onde o coordenador é tomado, em cada uma das unidades escolares, como agente adaptador das decisões educacionais de ordem pedagógica, principalmente aquelas que resultam das Secretarias de Educação. A instituição escolar precisa diminuir a distância que separa os seus diversos níveis de atuação, para que os objetivos pretendidos não sejam distorcidos, principalmente no que se refere ao trabalho do professor.

Para tanto, sua estratégia de ação é definida com o objetivo principal de facilitar a tramitação das diretrizes educacionais, a partir do nível decisório até a sua chegada ao professor.

Suas informações são processadas tendo como base as regras e as normas que orientam o planejamento das atividades curriculares. Esse processo essencial ao funcionamento do serviço do coordenador pedagógico deve atuar na verificação da programação curricular e tentar garantir que a mesma se realize conforme os padrões definidos.

Nos estudos de Lomonico (2005), o serviço de coordenação pedagógica é, portanto, um mecanismo que se desenvolve no interior da instituição escolar para facilitar a circulação

de ideias divulgadas, colaborando com a sua efetivação, observando o trabalho do professor. Seu papel em relação às diretrizes educacionais é o de levar à prática, por meio de ações concretas, decisões que pertencem a outros e cuja essência ultrapassa a instância educacional. Essa função faz parte de sua lógica, pois, quanto mais se deseja unificar a política educacional, mais úteis e necessários se tornam os mecanismos mediadores da circulação das ideias a serem colocadas em prática. Quanto mais cresce o ensino, mais aumentam as dificuldades de funcionamento da instituição escolar. Assim, à medida que os sistemas educacionais se tornam mais complexos, mais se aperfeiçoam as suas estratégias de ação, o que reforça e justifica a importância e a funcionalidade de uma estrutura bem organizada.

É importante salientar que, Lima e Santos (2007), em pesquisa realizada com os coordenadores pedagógicos, afirmam que, dentre as atribuições dadas ao coordenador pedagógico, a de formação continuada é a mais importante no desempenho de sua função.

Segundo Lima e Santos (2007, p.80):

[...] os coordenadores pedagógicos foram unânimes em afirmar que uma das atribuições mais importantes é a de formação continuada, desenvolvida junto aos professores, trabalho que necessitaria estar articulado aos princípios pedagógicos assumidos pela escola, por meio de uma leitura sistemática e intencional da realidade contextual. Segundo seus relatos é isso que as comunidades intra/extraescolar esperam, entretanto, frente a inúmeras questões que são colocadas para o profissional resolver, inclusive no caso de ausência do restante da equipe técnica, mesmo essa atribuição não é suficientemente desenvolvida.

O papel do coordenador, a partir desse contexto, vem sendo consolidado e sua função fica cada vez mais atrelada à formação continuada do docente na unidade escolar.

Para Domingues (2009, p. 66-67):

Ampliaram-se as demandas de trabalho para o coordenador pedagógico, bem como as pesquisas sobre a atuação deste profissional, cada vez mais associado à formação do docente na escola, situação que vem se consolidando do ponto de vista institucional e administrativo, ressignificando o papel da formação de professores e os conhecimentos da prática docente, que aproxima a produção teórica da didática da prática cotidiana das escolas.

A formação continuada dos docentes tem passado por constantes mudanças na busca da melhoria da qualidade do ensino. Uma discussão que se faz presente é a respeito do papel do coordenador em relação à aprendizagem do docente.

De acordo com Christov (2008), a atribuição essencial do coordenador pedagógico está associada ao processo de formação em serviço dos professores ou educação continuada.

É preciso salientar que o termo educação continuada não deve ser relacionado a “treinamento”, “capacitação”, que não favoreciam a construção da autonomia intelectual do docente, uma vez que sua base estava alicerçada em propostas previamente elaboradas e apresentadas aos professores que apenas tinham o papel de colocá-las em prática. Somente nos anos noventa, estudos trazem reflexões a respeito da formação docente, criticando a antiga concepção de educação continuada e sugerindo novos encaminhamentos para uma nova compreensão do termo:

A Educação Continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humano como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos precisa ser revisto e ampliado sempre. Dessa forma, um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossas práticas, bem como para atribuímos direções esperadas a essas mudanças (CHRISTOV, 2008, p.9-10).

Dentro da mesma perspectiva concordamos com Fusari (2008), ao propor que o desenvolvimento dos professores deve acontecer no interior da escola sob a orientação do coordenador pedagógico. Em suas palavras:

A formação continuada de educadores que atuam na escola básica será mais bem-sucedida se a equipe escolar, liderada pelos diretores e coordenadores (pedagógicos, de áreas, cursos e periódicos), encarará-la como valor e condição básica para o desenvolvimento profissional dos trabalhadores em educação (FUSARI, 2008, p.22).

Para Feffermann (2016), a formação continuada em serviço é um processo coletivo que deve estar interligado ao cotidiano escolar, no qual os envolvidos precisam construir uma organização de trabalho articulado a partir das necessidades dos envolvidos por meio de reuniões pedagógicas, tendo como objetivo a realização de estudos, partilha de saberes e reflexões a respeito dos processos de ensino e aprendizagem, na busca de encontrar caminhos para as melhorias que desejam alcançar.

Nas palavras de Feffermann (2016, p.44):

[...] o coordenador pedagógico tem um papel essencialmente formador no processo de formação continuada de seus professores. Deve desenvolver sua atuação como articulador/mediador e transformador do cotidiano escolar, possibilitando que os professores se percebem e se reconheçam em suas ações didático-pedagógicas e reflitam com criticidade e ética sobre sua prática. Em ação pode resultar no desenvolvimento da autoformação dos

docentes, pela reelaboração de seus saberes iniciais em comparação com as práticas e reflexões vivenciadas.

De acordo com Cunha e Prado (2008), a formação continuada concebe a escola como lugar para formação, produção de conhecimentos e saberes, privilegiando a reflexão sobre a prática no diálogo com a teoria. Essa formação centrada na escola desafia o coletivo de professores e gera sentidos e coerências para a atuação individualmente ou em pares, além de ser entendida como espaço para reflexão e reconstrução de identidades e práticas, atribuindo sentido a sua experiência e se reconheça como parte importante na construção dos seus saberes.

Desse modo, verificamos que o papel do coordenador pedagógico no funcionamento da instituição escolar se constitui como mecanismo de efetivação das finalidades pretendidas por meio da educação, mas atua também como intermediário na organização e funcionamento dos sistemas educacionais. Esses acontecimentos mostram que a coordenação é uma atuação que realmente existe. E sendo real, se constitui como parte de um conjunto da esfera educacional.

A coordenação pedagógica é muito mais que uma nomenclatura, devendo prevalecer sua denotação como condutor dos trabalhos pedagógicos nas unidades escolares, em busca da construção de uma prática pedagógica mais consciente do seu trabalho, enriquecida por conhecimentos necessários para o exercício de sua profissão.

Na próxima seção serão abordados os saberes docentes necessários ao professor coordenador pedagógico, considerando que, além de exercer essa função, ele é também professor, como os professores alfabetizadores, sendo que ambos trazem na sua essência os saberes adquiridos ao longo de suas vivências pessoais e profissionais.

### **3 SABERES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E DO PROFESSOR ALFABETIZADOR**

Nesta seção serão apresentadas considerações a respeito dos saberes docentes com base nos estudos de Tardif (2014), Tardif e Lessard (2013) que ofereceram subsídios para a análise das entrevistas, auxiliando na seleção dos saberes necessários aos professores e também ao coordenador, que, para assumir essa função, precisa ter tido experiência como professor. Esclarecemos ainda que o roteiro da entrevista foi elaborado com o apoio dos estudos desses autores.

Considerando que os professores participantes desta pesquisa atendem crianças que se encontram na fase inicial de aprendizagem da leitura e escrita, foi incluída nesta seção uma análise do contexto de aprendizagem da criança no processo de alfabetização, bem como as bases que fundamentam suas aprendizagens partindo do conceito de alfabetização e letramento com o apoio teórico de Ferreiro e Teberosky (1999), Ferreiro e Palácio (1990), Soares (2003, 2004, 2017 e 2018), Carvalho (2015), entre outros.

#### **3.1 Saberes docentes**

Os fundamentos para os saberes docentes têm como base os estudos realizados por Tardif (2014) e Tardif e Lessard (2013) que, por meio de pesquisas empíricas, realizaram estudos da docência no âmbito escolar.

Tardif (2014) busca definir e identificar os diferentes saberes da prática docente e as relações estabelecidas entre eles e os professores. Para o autor, o saber docente é um “saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2014, p. 54).

O coordenador pedagógico e o professor alfabetizador são parte desta discussão, e os estudiosos André e Vieira (2009) nos situam no contexto em que se critica a concepção do professor como técnico e valoriza a dimensão reflexiva, criativa, ética e política da formação docente, dando destaque ao papel da reflexão sobre a prática no ambiente educacional. Para auxiliar nessa reflexão, é importante a participação do coordenador pedagógico como mediador na construção dos processos educativos.

Tardif (2014) nos ajuda a entender o saber docente, atribuindo a esse saber um sentido amplo, que engloba os conhecimentos e as atitudes dos docentes, isto é, o saber, o saber-fazer e o saber-ser. Deste modo, o autor argumenta:

[...] que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola (TARDIF, 2014, p.11).

É nesse contexto que apresentaremos os principais saberes formulados por Tardif (2014).

Os saberes da formação profissional – das ciências da educação e da ideologia pedagógica – são os saberes transmitidos pelas instituições de ensino que formam os professores. Assim, o professor e o ensino se constituem como saber para as ciências humanas e para a ciência da educação, por meio da produção de conhecimentos e também da incorporação desses conhecimentos na prática do professor, com o intuito de transformar esses conhecimentos em saberes destinados à formação científica dos professores. A união entre essas ciências e a prática docente se estabelece durante a formação inicial e continuada do professor. Contudo, a prática docente é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos, que são concepções trazidas de reflexões sobre a atividade educativa. Os saberes pedagógicos se articulam com as ciências da educação, na medida em que integram aos resultados da pesquisa a fim de legitimá-los como científicos.

Os saberes disciplinares são aqueles ensinados nas universidades ou instituições de ensino e fazem parte da formação docente tanto inicial como continuada, com a finalidade de dar subsídios aos professores de modo que tenham conhecimento para ministrar as disciplinas contempladas na grade curricular.

Os saberes curriculares correspondem aos objetivos, conteúdos e método pelo qual o professor deve ter conhecimento para aprender e saber como aplicá-los.

Os saberes experienciais ou práticos são os saberes que os professores adquirem ao longo de sua vivência enquanto ser social e no exercício de sua profissão, desenvolvidos no seu dia a dia e no contato com seu meio. Esses saberes vêm de suas experiências e são legitimados pelos próprios professores.

Os saberes experienciais ganham destaque em relação aos outros saberes por sua relação de exterioridade, pois os saberes, além de adquiridos ao longo da carreira profissional dos professores, somam-se aos saberes compartilhados por seus pares, por meio do confronto

dos saberes produzidos coletivamente e transformados em saberes experienciais capaz de formar e informar outros docentes favorecendo uma resposta para suas possíveis dúvidas ou uma nova aprendizagem. Os saberes experienciais também admitem uma relação crítica com os saberes disciplinares, curriculares e de formação profissional, pois permitem avaliar os outros saberes, por meio do olhar mais cauteloso que a experiência dos docentes lhes oferece. Os professores não rejeitam os outros saberes, mas os incorporam a sua prática retraduzindo a sua própria compreensão.

O quadro 4 apresenta as categorias propostas por Tardif (2014) para analisar os saberes dos professores.

**Quadro 4 – Os saberes dos professores**

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionalização
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: TARDIF, 2014, p. 63

Para Tardif (2014), os professores utilizam os saberes no contexto de sua profissão. Para esse teórico, os professores mobilizam seus conhecimentos pessoais unidos aos conhecimentos profissionais, indicando que os saberes dos professores não são produzidos unicamente pelo ofício de ensinar, mas que provêm de lugares “exteriores” à carreira, situados fora do trabalho habitual.

Tardif e Lessard (2013) defendem uma abordagem interativa, quando sinalizam a importância das interações humanas no processo escolar, principalmente no que se refere ao

trabalho do professor. Essas interações trazem mudanças significativas para o aprendizado de sua prática docente e identidade profissional, pois os professores sempre estão no centro da ação na sala de aula, eles dialogam continuamente com grupos de alunos ou, individualmente, garantem o comportamento dos alunos e as tarefas de aprendizagem. Nas aulas diárias o professor faz o possível para envolver e garantir a interação entre os vários personagens que compõem sua sala de aula, por meio das construções coletivas e das constantes intervenções para ter o envolvimento dos alunos no aprendizado. Portanto, os professores, durante sua ação enquanto profissionais, garantem um grande número de intenções ligadas às diferentes áreas de abrangência como: regras normativas, cognitivas e afetivas. O trabalho docente não se reduz a uma relação instrumental, na verdade é uma atividade heterogênea composta de ações para além da docência.

Para esses autores,

A interatividade docente não se limita a ações físicas, a comportamentos materialmente observáveis. O que chama a atenção na observação dos professores em classe é a importância da dimensão “linguagem” e, mais amplamente, a dimensão comunicativa de suas interações com os alunos (TARDIF; LESSARD, 2013, p.248).

A significação é outro conceito apresentado pelos autores que defendem que a ação social é toda voltada para o outro, sendo que essa característica da ação é vinculada à linguagem em seu sentido mais amplo da comunicação. Portanto, do ponto de vista da ação comunicacional, ensinar é fazer com alguém alguma coisa significativa. A significação pode ocorrer em vários âmbitos: na interação, no processo de comunicação interativa entre os participantes e na ação presente para mobilizar sistemas de comunicação já existentes. Esses elementos mostram que a significação de uma ação é interpretada e partilhada por diferentes sujeitos, pois ela pertence a um contexto comum e mobiliza recursos simbólicos e linguísticos coletivos. Então, temos a significação das interações quando se encontram inseridas em um contexto social de comunicação.

Do ponto de vista da ação comunicativa, a tarefa do professor opera em três planos inter-relacionados: a interpretação, a imposição e a comunicação.

Entende-se como interpretação a ação dos professores de intérprete do que acontece na sala de aula, que pode ser os movimentos dos alunos, suas reações, seus progressos, suas motivações, etc. “Ensinar, portanto, é interpretar a atividade em andamento em função de imagens mentais ou de significações que permitam dar um sentido ao que ocorre” (TARDIF; LESSARD, 2013, p.250).

A imposição é entendida como um processo de imposição de significações. O professor trabalha com a suposição que ele sabe de algo que os alunos não sabem e que precisam aprender, cabendo a ele impor-se à classe. Como processo de imposição, a comunicação funciona tanto no plano de formas e códigos quanto em seus conteúdos e normas. A tarefa do docente, nessa perspectiva, consiste em atingir o seu interesse ou as necessidades dos seus alunos. “Ensinar não é apenas dizer alguma coisa, é também dizê-lo de certa maneira, em função dos códigos linguísticos e culturais” (TARDIF; LESSARD, 2013, p.251).

O professor, além de interpretar e impor significações também fala e partilha, por meio da comunicação, por isso sempre o vemos no centro da ação pedagógica. Assim, a qualidade expressiva e comunicativa do professor tem um papel bastante representativo na prática docente, pois esta característica é bem marcante como instrumento de trabalho.

Outro ponto discutido por Tardif e Lessard (2013) é a questão da dimensão individual do trabalho docente, pois cada indivíduo é diferente mesmo que o ensino se desenvolva na coletividade. Portanto, o professor deve agir levando em conta as diferenças individuais, pensando que os alunos são indivíduos que aprendem. Desse modo, quando o professor organiza e planeja seu trabalho para um grupo é necessário pensar nas variações individuais, especialmente nos alunos com dificuldade.

É nítida a responsabilidade atribuída ao professor na medida em que seu objetivo é transmitir conhecimentos e facilitar a aprendizagem de seus alunos. Dentro de um contexto interativo de trabalho a própria transmissão e a matéria ensinada tornam-se objetos pedagógicos utilizados como método de trabalho.

Assim, o coordenador pedagógico é parte importante na construção dos saberes docentes adquiridos dentro do ambiente escolar, pois tem a função de mediar e dialogar com os professores alfabetizadores, para juntos articularem a teoria e a prática no interior da escola e também garantir a troca de saberes provenientes de suas vivências e conhecimentos profissionais.

Após a apresentação geral das principais contribuições de Tardif (2014) e Tardif e Lessard (2013) para a análise dos saberes docentes, contextualizaremos a criança de seis anos que é parte do processo de alfabetização e foco do trabalho do professor alfabetizador, seguidas de algumas considerações fundamentais acerca da alfabetização e do letramento, pois esses conhecimentos são necessários tanto ao professor alfabetizador quanto ao coordenador pedagógico que atende esses professores.

### **3.2 Contextualizando a criança de seis anos que está inserida no processo de alfabetização e letramento**

No ano de 2004, uma mudança expressiva ocorreu no cenário da educação brasileira, a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, respaldado pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que dispôs sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade (BRASIL, 2006).

A entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental ampliou o acesso de uma parte significativa da população na escola que se encontrava, até o momento, privada da educação escolar, pois não havia garantia de vagas nas instituições públicas de ensino infantil. A matrícula obrigatória no Ensino Fundamental, ao ser expandida de oito para nove anos, traz para a escola um grupo de crianças que passam a ser atendidas nas instituições de ensino, permitindo a esse público entrar em contato com uma nova cultura da qual devem se apropriar mais cedo, mesmo que essas crianças já tenham cursado a pré-escola, a entrada no Ensino Fundamental estabelece novos desafios, sobretudo pedagógicos para a área educacional.

É no âmbito das instituições educativas que o acesso das crianças ao direito de aprender se concretiza e sua permanência na escola deve ser consolidada com o direito ao conhecimento, à formação integral como ser humano e à participação no processo de construção de novos conhecimentos. Assim, para assegurar à criança o pleno desenvolvimento de suas aprendizagens, é preciso que a ação educativa se fundamente em uma orientação teórico-metodológica, que se definam os objetivos de ensino, a organização do trabalho pedagógico e o tipo de abordagem que se quer dar ao conhecimento, buscando considerar a realidade de vida dos alunos envolvidos e o contexto escolar.

Para Monteiro (2010), a antecipação da entrada das crianças exige mudanças importantes em toda a organização da escola, desde a estrutura curricular, pedagógica e administrativa, como também nas orientações didáticas, nas salas de aula e no projeto pedagógico das unidades escolares. Nas palavras de Monteiro (2010, p.86) “essas novas características desencadeiam desafios aos profissionais da educação brasileira, principalmente, com relação a assuntos referentes às práticas de leitura e escrita”.

Ainda segundo a autora:

Temos a certeza de que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental precisam se aproximar, com o objetivo de amenizar a ruptura que sempre existiu. Há, então, a necessidade de pensarmos em estratégias para tornar o processo de ensino e aprendizagem comprometido com a formação de leitores e escritores críticos e criativos para a nova realidade educativa.

Percebemos, ainda, que as mudanças precisam ocorrer não apenas no primeiro ano, mas em todos os anos do Ensino Fundamental de Nove Anos (MONTEIRO, 2010, p.87)

Desse modo, para obter uma prática educativa comprometida com o desenvolvimento do aluno, é necessário mobilizar os processos de aprendizagem para que favoreçam o desenvolvimento da leitura, da escrita e a construção de representações sobre o objeto de estudo. Para tanto, a aprendizagem se constitui como uma ferramenta essencial para garantir à criança sua participação na sociedade de que faz parte.

Nesse conjunto, pensar em alfabetização e letramento é uma maneira de garantir às crianças o seu direito de aprender a língua escrita e os demais usos que esse aprendizado oferece. Os termos alfabetização e letramento estão sendo utilizados, pois é esta a concepção de ensino que mobiliza a atividade educacional da rede de ensino em que a pesquisa está sendo desenvolvida.

### **3.3 Alfabetização**

Para uma compreensão mais aprofundada do processo de alfabetização de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999) traremos mais informações para contextualizar seus estudos.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky, a partir dos anos 80, desenvolveram estudos significativos sobre a psicogênese da língua escrita, trazendo importantes descobertas acerca do processo de construção da escrita realizada pela criança, levando todos os envolvidos a repensarem o processo de alfabetização e abriram caminhos para orientar a atuação didática nesse processo.

Nesse contexto, a alfabetização é percebida como uma construção contínua, na qual a aquisição do conhecimento se baseia na atividade do sujeito em interação com o objeto de conhecimento e demonstra que a criança, já antes de chegar à escola, elabora hipóteses sobre o código escrito, descrevendo os estágios linguísticos que percorre até a aquisição da leitura e da escrita. Tal concepção sinaliza que o aprendizado da escrita alfabética não se reduz apenas a um processo de associação entre sons e letras.

As teorias desenvolvidas por Emília Ferreiro e seus colaboradores deixam de fundamentar-se em concepções mecanicistas sobre o processo de alfabetização, para seguir os pressupostos construtivistas apresentados por Piaget. Do ato de ensinar, o processo descoloca-se para o ato de aprender por meio da construção de um conhecimento que é realizado pelo aluno, que passa a ser visto como um agente e não como um ser passivo que recebe e absorve

o que lhe é “ensinado”. Sendo assim, os “erros” das crianças comprovam esse processo de apropriação da representação escrita, cabendo ao professor organizar atividades que favoreçam a reflexão do aluno sobre a escrita, pois é refletindo sobre o erro que se aprende. Assim, para entender o sistema de escrita alfabética, Ferreiro e Teberosky (1999) apontam para a necessidade do domínio de várias propriedades do registro escrito, que incluirá organizar a noção de unidades de linguagem para entender as relações entre a pauta sonora e as partes escritas, o que sugere o estabelecimento das relações de ordem, de permanência e de relações termo a termo.

Ferreiro e Teberosky (1999) explicam que as crianças estabelecem uma série de hipóteses sobre a escrita alfabética. Essas hipóteses foram apresentadas no livro “Psicogênese da língua escrita”, no qual apresentam os caminhos percorridos pela criança para se apropriar do código escrito. Nesse caminho podem-se distinguir quatro níveis sucessivos: pré-silábico, nível silábico, nível silábico-alfabético e nível alfabético. Em cada um deles a criança elabora suposições a respeito dos processos de construção da leitura e da escrita, baseando-se na compreensão que possui desses processos. Assim, a mudança de um nível para outro ocorrerá quando ela se deparar com questões que o nível em que se encontra não puder explicar, então ela irá elaborar novas suposições e novas questões e assim por diante. Pode-se dizer, então, que o processo de assimilação dos conceitos é gradativo, o que não exclui a possibilidade de “idas e vindas” entre os níveis.

Como cada nível apresenta suas especificidades, é preciso que o alfabetizador saiba distinguir cada um deles para elaborar um planejamento específico para cada etapa do processo de alfabetização. Compreender os caminhos percorridos pelas crianças para se apropriarem desse conhecimento facilita a descoberta de meios para ajudá-las a vencer os obstáculos que irão surgindo, criados pela própria complexidade da língua escrita.

Ferreiro e Palácio (1990) nos mostram que:

Um dos primeiros problemas que as crianças enfrentam para construir uma escrita é definir a fronteira que a separa do desenho. É, por um lado, a diferença entre a grafia-desenho, próxima em sua organização à forma do objeto, e a grafia-forma-qualquer, que não guarda com o objeto senão uma relação de pertinência, produto da atribuição, adquirindo a capacidade de simbolizar em virtude de um ato de relacionar o feito pelo sujeito, e não por uma semelhança figurativa com o objeto (FERREIRO; PALÁCIO, 1990, p.104).

Inicialmente a criança descobre que desenhar não é o mesmo que escrever, que a escrita é alheia a qualquer busca de correspondência com a pronúncia. Nesse estágio, pode-se ver a escrita representada por meio de desenhos, rabiscos, números e letras aleatórias.

Ao evoluir dentro desse processo, as crianças começam a reproduzir traços típicos da escrita utilizando a grafia do seu nome para retirar elementos para a escrita de outras palavras, acreditando que a escrita pode ser proporcional ao tamanho ou à idade da pessoa, e não à extensão do nome correspondente. A criança entra em conflito cognitivo de como pode escrever e começa a escrever sem o controle de quantidade, podendo ocupar todo o espaço da página ou escrever apenas uma letra com significados diversos. Outra possibilidade relaciona-se à diferenciação da quantidade, da ordem e da variedade das letras, ao escrever, a criança provoca a mudanças das letras, na sua posição dentro da palavra, pensando serem necessárias no mínimo duas três ou mais letras para escrever. As crianças que se encontram nesse estágio de desenvolvimento realizam uma leitura global, individual e instável, e só elas sabem o que quiseram escrever.

A passagem de um nível a outro, no processo de alfabetização, origina-se da tomada de consciência pela criança da insuficiência das hipóteses até então por ela formuladas para explicar a leitura e a escrita. A partir do desenvolvimento conceitual, as crianças vão levantando hipóteses sobre a escrita, com o início da fonetização (relação entre as letras e os sons que fala e ouve), superam um dos primeiros desafios, iniciando o chamado nível silábico.

Nesse nível, a criança estabelece uma hipótese, na qual cada sílaba oral corresponde a uma letra na escrita, compreende que as diferenças na representação escrita estão relacionadas com o “som” das palavras, o que a leva sentir a necessidade de usar uma forma gráfica para cada som produzido. Utiliza os símbolos gráficos de modo aleatório, ora usando apenas vogais, ora apenas consoantes, repetindo-as de acordo com o número de sílabas das palavras.

A escrita silábica é o resultado de um dos momentos mais importantes e complexos que se constroem durante o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Nas palavras das autoras:

Com esta hipótese, a criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis precedentes. A mudança qualitativa consiste em que: a) se supera a etapa de uma correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída, para passar a uma correspondência entre as partes de um texto (cada letra) e as partes da expressão oral (recorte silábico do nome); mas, além disso, b) pela primeira vez a criança trabalha claramente com a

hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 193).

Já quando as letras começam a ser usadas com um valor silábico fixo, o conflito entre a hipótese silábica e a quantidade mínima de letras leva a novas hipóteses este estágio de transição é chamado de silábico-alfabético. Assim, a passagem da hipótese silábica para a alfabética constitui-se num momento importante na evolução da leitura e da escrita. A criança, à medida que percebe a insuficiência de sua hipótese de associar uma letra para cada sílaba oral, passa a ampliar o seu campo de “fonetização”. Ela inicia a fonetização de cada sílaba, percebendo que ela é constituída de mais de uma letra, começando a oscilar entre a escrita de sílabas com um ou dois caracteres.

Ao ultrapassar a “barreira do código”, a escrita alfabética constitui o final desse desenvolvimento, compreendendo que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever, embora cometa erros ortográficos, pois escreve como fala. Nessa etapa a criança começa a ter outros desafios, como a aprendizagem das convenções próprias da língua, além de aprender a distinção entre as letras, as sílabas, as palavras e as frases.

A compreensão do sistema alfabético integra o processo de construção do conhecimento, trazendo aprendizagens e estimulando o desenvolvimento da criança. Desse modo, a criança precisa participar ativamente de seu processo de aprendizagem por meio de situações que a desafiem a pensar e, ao mesmo tempo, criem oportunidades de refletir sobre a língua escrita, elaborando hipóteses e resolvendo questões para os problemas que elas mesmas se colocam, em um movimento de reconstrução, no qual antigos conhecimentos vão dando lugar aos novos.

Por fim, para que a criança aprenda, é de fundamental importância que o professor alfabetizador tenha conhecimento a respeito das diferentes etapas de aquisição da leitura e da escrita. A evolução desse processo ocorre a partir da superação das hipóteses formuladas desde o primeiro nível até se tornar alfabético, sendo necessário considerar e respeitar o ritmo de aprendizagem de cada criança. Desse modo, o docente precisa identificar a hipótese em que seu aluno se encontra, para assim definir os novos desafios que serão apresentados com a finalidade de ajudá-lo a avançar no seu processo de alfabetização. No entanto, é preciso considerar que essa construção não é linear e o aprendizado de um nível nem sempre acontece pela imediata superação do outro, pois um aluno pode em uma mesma época ter desempenhos diferentes na produção de um texto e na escrita de palavras.

Soares (2018) nos esclarece que, na matriz teórica do cognitivismo piagetiano, prevalece a aprendizagem sobre o ensino, provocando o deslocamento do foco no professor para o aluno. Sendo assim o processo de construção da aprendizagem da língua escrita pela criança ocorre por meio de uma construção progressiva do princípio alfabético, de modo que proporcione à criança oportunidades para construir seus conhecimentos por meio da interação com materiais de leitura e escrita. Ao deslocarmos o foco educativo do ensino do professor para a criança, os processos de aprendizagem que antes existiam deixam de ser relevantes à aprendizagem e outros processos precisam ser pensados.

Para Soares (2018, p.22),

[...] o construtivismo não apresenta um novo método, mas uma nova fundamentação teórica e conceitual do processo de alfabetização e de seu objeto, a língua escrita. Nesse novo quadro teórico e conceitual, os métodos sintéticos e analíticos<sup>6</sup>, agora são qualificados como “tradicionalis”, são rejeitados, por contrariarem tanto o processo psicogenético de aprendizagem da criança quanto a própria natureza do objeto dessa aprendizagem, a língua escrita. Assim, no construtivismo, o foco é transferido de uma ação docente determinada por um método preconcebido para uma prática pedagógica de estímulo, acompanhamento e orientação da aprendizagem, respeitando as peculiaridades do processo de cada criança, o que o torna inadmissível um método único e predefinido.”

O construtivismo no Brasil, quando foi adotado pela educação, apresentou diferentes interpretações que nem sempre estavam de acordo com as bases que o fundamentam. Foi amplamente utilizado na área da educação, principalmente como fonte de referência para a elaboração dos PCNs, sendo utilizado até o início deste século quando se retoma a discussão acerca dos caminhos mais adequados para se realizar o processo de alfabetização. Nesse conjunto, Soares (2018) nos apresenta que o termo letramento se integra ao termo alfabetização para indicar uma aprendizagem inicial da língua escrita percebida não apenas como a aprendizagem do sistema alfabético e suas convenções, mas de forma mais ampla o modo como a crianças se introduz na língua escrita.

Na mesma direção Colello (2004, n. p.) afirma que:

Se, no início da década de 80, os estudos acerca da psicogênese da língua escrita trouxeram aos educadores o entendimento de que a alfabetização, longe de ser a apropriação de um código, envolve um complexo processo de

---

<sup>6</sup> O método sintético coloca em evidência a percepção auditiva – correspondência entre o oral e o escrito. O método analítico coloca em evidência a percepção visual – correspondência entre o escrito e o oral. Ambos os métodos consideram a criança como um aprendiz passivo que recebe o conhecimento que é transmitido pelo professor. (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999).

elaboração de hipóteses sobre a representação linguística; os anos que se seguiram, com a emergência dos estudos sobre o letramento, foram igualmente férteis na compreensão da dimensão sociocultural da língua escrita e de seu aprendizado. Em estreita sintonia, ambos os movimentos, nas suas vertentes teórico-conceituais, romperam definitivamente com a segregação dicotômica entre o sujeito que aprende e o professor que ensina. Romperam também com o reducionismo que delimitava a sala de aula como o único espaço de aprendizagem.

### 3.4 Letramento

Para compreendermos o que se entende por letramento na atualidade, serão apresentadas as principais concepções e definições, trazendo para a discussão a contribuição dos principais autores que estudam esse conceito no Brasil.

Por algum tempo era considerado alfabetizado aquele indivíduo que dava conta de assinar o próprio nome, mas, com o avanço dos estudos sobre alfabetização, esta denominação precisou de maiores especificações. Ler e escrever um bilhete simples também não era mais capaz de indicar os diferentes graus de compreensão da linguagem escrita. A falta de conceitos para retratar a situação do indivíduo em relação à apropriação da linguagem escrita, bem como nomear os diferentes aspectos que envolvem esse fenômeno levou alguns pesquisadores a utilizarem o termo letramento. Inspirados na palavra inglesa *literacy*, como forma de designar o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Assim, o letramento pode ser pensado como o acesso pleno às habilidades e práticas de leitura e de escrita.

Soares (2003, 2004, 2017, 2018) inclui-se entre as autoras que discutem o conceito de letramento e na sua concepção nos oferece duas principais dimensões do letramento, uma individual e a outra social.

Na dimensão individual, o letramento é visto como um atributo pessoal considerado em relação ao número de habilidades, capacidades cognitivas e metalinguísticas que compõem a leitura e a escrita.

Nessa dimensão, Soares (2003) nos mostra que:

[...] a leitura é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se entendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. [...] a escrita é também um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, mas habilidades fundamentalmente diferentes daquelas exigidas pela leitura [...] as habilidades de escrita estendem-se da habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial” (SOARES, 2003, p. 68-69).

A dimensão social do letramento pode ser representada pelo conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e a escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

Soares (2003) contribui afirmando que o letramento:

[...] não é um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. (SOARES, 2003, p. 72).

Observa-se que existem outras interpretações a respeito da dimensão social do letramento: a progressista e a radical.

Para Soares (2003), a perspectiva progressista, “liberal” das relações do letramento e sociedade, nesse contexto, as habilidades de leitura e escrita não podem ser separadas dos usos e modos que ocorrem na vida social. Assim, o letramento é definido pelas habilidades necessárias para que o indivíduo funcione para atender às exigências de seu contexto social, também chamado de letramento funcional. Deste modo, o letramento envolve mais do que a leitura e a escrita, mas também o uso delas para atender às demandas sociais.

Ainda segundo Soares,

O uso de habilidades de leitura e escrita para o funcionamento e a participação adequados na sociedade, e para o sucesso pessoal, o letramento é considerado como um responsável por produzir resultados importantes: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania. (SOARES, 2003, p. 74).

De acordo com Soares (2003, p.74), “na perspectiva radical, “revolucionária” o letramento é definido como o conjunto de habilidades necessárias para funcionar corretamente em práticas sociais nas quais a leitura e a escrita são exigidas”. Nessa perspectiva, o letramento não é visto como um “instrumento” neutro a ser utilizado nas práticas sociais, mas sim um conjunto de práticas construídas socialmente que englobam a leitura e a escrita, responsáveis por questionar formas de classificação de poder presentes na esfera social.

Logo, os conceitos de letramento que ressaltam a dimensão social fundamentam-se ou em sua importância prática, necessidade de letramento para o efetivo funcionamento na sociedade ou em sua capacidade revolucionária, com o potencial para transformar relações e práticas sociais injustas.

Dessa forma, a definição de letramento é complexa, pois existem diferentes formas de compreensão desse conceito, dependendo das crenças, dos valores e da história social de cada grupo. O letramento depende essencialmente de como a leitura e a escrita são concebidas e

praticadas em um determinado contexto, pois variam segundo as necessidades e as condições sociais em que cada grupo participante está inserido.

A partir dos pressupostos estudados sobre a alfabetização e o letramento pode-se dizer que, embora sejam processos distintos, eles estão integrados. Segundo os estudos de Soares (2017):

[...] a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2017, p.64).

Segundo Carvalho (2015), pessoas alfabetizadas podem ter pouca familiaridade com a escrita dos diversos gêneros textuais, além de terem dificuldade para se expressar de forma escrita. Já o letrado é alguém que se apropriou o suficiente da escrita e da leitura de modo que consegue utilizá-la com destreza a fim de dar conta de suas necessidades em meio social e profissional.

Assim, é possível alfabetizar e letrar. A união desses dois conceitos também traz um desafio para o professor, pois alfabetizar não se reduz mais ao domínio das “primeiras letras”, envolvendo também saber utilizar a língua escrita nas situações em que ela é necessária, lendo e produzindo textos. É para essa nova dimensão da cultura escrita que se acordou a palavra letramento, pois serve para designar o conjunto de conhecimentos e capacidades necessárias para utilizar a língua em suas diversas práticas sociais.

O desafio que se coloca é o de conciliar esses dois processos, garantindo às crianças a apropriação do sistema alfabético e condições do uso da língua nas práticas sociais de leitura e de escrita. Ao considerar que as crianças vivem em uma sociedade letrada, em que a língua escrita está presente em diversos contextos, inevitavelmente elas terão contato com textos escritos e formularão hipóteses sobre sua utilidade e funcionamento. Desse modo, a ação pedagógica mais adequada é aquela que utiliza de maneira articulada, a alfabetização e o letramento.

De acordo com Carvalho (2015):

Para alfabetizar, letrando, deve haver um trabalho intencional de sensibilidade, por meio de atividades específicas de comunicação, por exemplo: escrever para alguém que não está presente (bilhete, correspondência escolar) contar história por escrito, produzir um jornal escolar, um cartaz etc. Assim a escrita passa a ser social (CARVALHO, 2015, p.69).

A mesma autora sugere a realização de atividades com alguns tipos de textos de uso social, para serem trabalhados ao longo do Ensino Fundamental:

- Narrativas (histórias de autoria conhecida, ou não; contos de fadas; história do folclore, lendas; histórias de vida; “casos” da vida cotidiana).
- Lista (de compras, de coisas a fazer, de heróis favoritos, de personagens, de meninos e meninas, de brincadeira etc.).
- Poemas (para serem aprendidos de cor, para serem recitados ou lidos silenciosamente).
- Receitas de cozinha (receitas simples e econômicas podem eventualmente ser preparadas na escola).
- Quadrinhas (crianças não só leem, mas produzem suas próprias histórias).
- Bilhetes, cartas e telegramas.
- Convites (para festas escolares, exposições, reuniões de pais).
- Cartazes, textos de propaganda (para promover campanhas).
- Agendas e diários (textos de natureza íntima).
- Textos didáticos (de Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências etc.).
- Reportagens (sobre o que está ocorrendo na escola, no bairro, na cidade).
- Relatórios de visitas ou de pesquisas.
- Documentos da vida cotidiana (cheques, requerimentos, certidões, formulários etc.).
- Bulas (de remédios de uso comum).
- Normas e instruções (como montar um brinquedo, organizar um jogo etc.) (CARVALHO, 2015, p.69).

Desse modo, a escola deve garantir a construção da alfabetização e do letramento, assegurando aos alunos e professores oportunidades de vivenciar a leitura e a escrita, enquanto conhecimento para a vida, principalmente nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, pois é nesse período que o processo de aquisição do código escrito é mais intenso.

Ao professor alfabetizador, em meio a esse contexto de alfabetização e letramento, faz-se necessário reconhecer as especificidades de cada um desses processos, de modo que saiba combiná-los, garantindo aos alunos tanto a apropriação do sistema de escrita, como o domínio das práticas sociais de leitura e de escrita. Como consequência o que se coloca é possibilitar que a alfabetização se desenvolva em um ambiente no qual o aluno conviva com diferentes portadores de texto ao mesmo tempo em que constrói a base alfabética.

A construção desse conhecimento não é fácil. Trata-se de uma aprendizagem complexa, individual e subjetiva, pois exige troca de informações e intervenções até que

consiga estabelecer uma completa relação entre a fala e a escrita, enquanto vai construindo seu próprio conhecimento com base nos modelos e aprendizagens que lhe são oferecidos.

No entanto, para finalizar esta seção, é necessário mencionar a existência de um embate conceitual de alguns autores acerca do conceito de alfabetização e letramento.

Com base em Colello (2004):

[...] alguns autores contestam a distinção de ambos os conceitos, defendendo um único e indissociável processo de aprendizagem (incluindo a compreensão do sistema e sua possibilidade de uso). Em uma concepção progressista de “alfabetização” (nascida em oposição às práticas tradicionais, a partir dos estudos psicogenéticos dos anos 80), o processo de alfabetização incorpora a experiência do letramento e este não passa de uma redundância em função de como o ensino da língua escrita já é concebido (COLELLO, 2004, n.p.).

Colello (2004) continua contribuindo quando nos diz:

Note-se, contudo, que a oposição a Emília Ferreiro circunscreve-se estritamente ao perigo da dissociação entre o aprender a escrever e o usar a escrita (“retrocesso” porque representa a volta da tradicional compreensão instrumental da escrita). Como árdua defensora de práticas pedagógicas contextualizadas e significativas para o sujeito, o trabalho de Emília Ferreiro, tal como o dos estudiosos do letramento, apela para o resgate das efetivas práticas sociais de língua escrita o que faz da oposição entre eles um mero embate conceitual. Tomando os dois extremos como ênfases nefastas à aprendizagem da língua escrita (priorizando a aprendizagem do sistema ou privilegiando apenas as práticas sociais de aproximação do aluno com os textos), Soares defende a complementaridade e o equilíbrio entre ambos e chama a atenção para o valor da distinção terminológica (COLELLO, 2004, n.p.).

Colello (2004) conclui reiterando a necessidade de reconhecer a importância teórica e conceitual dos termos, pois a abrangência que hoje trazemos do letramento apresenta-se tanto para eliminar definitivamente as práticas mecânicas do ensino, como para repensar a especificidade da alfabetização. Nessa divergência conceitual, encontra-se o desafio dos professores para alfabetizar letrando.

Apresentados os principais fundamentos teóricos que embasaram a análise dos dados empíricos desta pesquisa, abordaremos, na próxima seção, a trajetória metodológica deste estudo, descrevendo seu contexto, participantes e procedimentos utilizados para a coleta de dados.

## 4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Esta seção aborda o caminho metodológico para a realização desta pesquisa.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza descritivo-avaliativa, aprovada pelo Comitê de Ética sob o número 3.114.172.

Essa abordagem supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação a ser investigada. Para Bogdan e Biklen (1994), nesse tipo de pesquisa, o pesquisador deve usar o ambiente natural com fonte de dados, descrevendo as situações relevantes para seus questionamentos. Nesta pesquisa, os dados foram obtidos no contexto de uma escola pública entrevistando as professores participantes.

Ainda para Bogdan e Biklen (2014), as anotações devem buscar o ponto de vista dos participantes. Finalmente, orientam que a análise dos dados deve seguir um processo indutivo. O pesquisador deve fazer anotações sobre os dados a serem estudados. Em seguida, deverá retomá-los para realizar a compreensão desses dados, pois o entendimento é o instrumento-chave para quem investiga.

Como indicam Lüdke e André (2014), o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. Em outras palavras, é necessário que o pesquisador esteja atento a todas as informações que estão sendo passadas mesmo que elas apareçam subentendidas durante o processo de observação e/ou coleta de dados.

### 4.1 Contexto da pesquisa

Na tentativa de contextualizar o local investigado<sup>7</sup>, esta subseção apresenta inicialmente aspectos do bairro, da escola estudada, dos sujeitos participantes no estudo, abrangendo as professoras alfabetizadoras com as turmas de 1º ano, numa escola regular da rede municipal de ensino, em uma cidade do interior de São Paulo.

Esta escola foi selecionada em razão de ser o local de trabalho da pesquisadora com a finalidade de dinamizar a coleta de dados, pois se houvesse a necessidade de locomoção para outra instituição de ensino não seria possível conciliar o trabalho com a pesquisa.

A escola está localizada em um bairro residencial periférico no qual residem famílias de diversas camadas sociais. Nas redondezas da escola, há algumas casas comerciais e um

---

<sup>7</sup> Dados obtidos por meio do PPP da escola em março de 2019.

centro de educação e recreação. Há, ainda, uma biblioteca comunitária que se localiza em prédio anexo à escola. O bairro possui também, em suas proximidades, escola de Educação Infantil Municipal, Ensino Fundamental e Médio pertencentes à rede estadual de ensino.

A escola pesquisada pertence à Rede Municipal de ensino e está localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo, foi criada pela portaria DR/SC de 27/04/98, publicada no DOE de 28/04/98 – proc. N° 128/17/09/98 DR/RP e iniciou suas atividades no início de 1998.

Atendendo à Lei 11.114, de 16 de maio de 2005, que torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, a escola fornece Ensino Fundamental Regular, organizado em ciclo I (1º, 2º e 3º anos) e ciclo II (4º e 5º anos), funcionando em dois turnos: matutino e vespertino. Oferece também, em algumas salas de aula, práticas educativas bem-sucedidas como: tertúlias literárias dialógicas, tertúlias de artes, tertúlia musical e grupos interativos, além de atividades extracurriculares de inglês e espanhol no período noturno às segundas-feiras das 17h40 às 18h30.

A escola conta com uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que, segundo a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu artigo 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino”. A referida sala atende crianças com dificuldades acentuadas de aprendizagem e/ou laudo médico que especifique sua necessidade de atendimento.

O corpo discente é constituído por moradores do bairro e bairros circunvizinhos, cujos alunos possuem idade de 6 a 11 anos, podendo haver alteração conforme data de nascimento.

Os princípios que orientam a Projeto Político Pedagógico (PPP) desta unidade escolar estão de acordo com as bases da aprendizagem dialógica, que fundamentam a Proposta de Comunidades de Aprendizagem e desejam garantir que todas as pessoas tenham acesso aos conhecimentos necessários para participar da sociedade da informação. Assim, a escola procura trabalhar em parceria com a comunidade, com o desejo de orientar as ações para a construção da melhoria da aprendizagem. A Comunidade de Aprendizagem deve ser entendida como uma proposta de transformação social, voltada para a formação, para a diversidade, baseada no diálogo e na democratização do espaço educativo. Seus princípios estão apoiados na Teoria Crítica Comunicativa da Educação, resultado de estudos da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas e dos estudos de Paulo Freire.

O ingresso na Unidade Escolar ocorre no início e durante o período letivo, respeitando a ordem de preenchimento de lista de espera. A inscrição, feita na Unidade Escolar, é inserida

no sistema da Central de Vagas do município, que, por sua vez, faz o chamamento conforme surgem as vagas. As vagas são oferecidas a partir de análise geográfica, assim atendendo os bairros circunvizinhos.

As turmas são formadas conforme as necessidades educativas, a fim de melhorar o relacionamento e a aprendizagem da turma. Os alunos retidos são distribuídos nas turmas que atendam aquele ano, procurando garantir um equilíbrio em todas as classes entre alunos retidos e não retidos. Os estudantes com necessidades educativas especiais, com ou sem laudo, são atendidos na sala regular e no contra turno em Sala de Apoio Pedagógico Especializado.

Neste município são respeitados, em todas as Unidades Escolares, os horários de HTPC e HTPI.

O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), é utilizado para estudo, planejamento de conteúdo, implementação/avaliação do currículo da rede municipal, diálogo, divisão de tarefas e busca de soluções coletivas para resolver problemas que venham afetar a qualidade do ensino ou o funcionamento da Unidade Escolar.

O Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI) vem atender ao parágrafo 4º da lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, no qual os professores passaram a cumprir 2/3 (dois terços) de sua jornada de trabalho no desempenho de atividades de interação com educandos. Assim, o Horário de Trabalho Pedagógico Individual corresponde a 1/3 (um terço) restante de sua carga horária, devendo ser cumprido no próprio ambiente da escola. Este horário destina-se à formação em serviço, planejamento e demais atividades de cunho pedagógico.

A unidade escolar possui dezoito salas, sendo onze ocupadas pelas classes regulares, uma sala de apoio pedagógico especial, uma rádio, uma sala de informática, uma sala de HTPI/ apoio docente, uma sala destinada para aula de música, sala dos professores, sala de direção e sala de secretaria. Além das salas, outros ambientes completam a estrutura física da escola, como: uma quadra coberta, um tanque de areia com brinquedos (parque), uma biblioteca e uma casa utilizada como almoxarifado.

O corpo docente em sala regular é composto por vinte e seis professores, titulares de cargo, classificados por concurso público municipal de provas e títulos. Atuam também professores efetivos com sede na Secretaria Municipal de Educação e/ou admitidos em caráter temporário que substituem professores que se encontram afastados em cargo de direção de unidade escolar, de assessorias, chefias na Secretaria Municipal de Educação e por licença sem vencimentos e/ou saúde.

No atendimento dos estudantes com necessidades educativas especiais, há seis professores de Educação Especial, sendo dois efetivos (um em cada período) e quatro atuando diretamente com alunos via ordem judicial. São formados em Pedagogia, com ênfase em Educação Especial e/ou em Educação Especial.

A direção da unidade escolar é composta pela Diretora e Assessora de Direção, com função gratificada, indicadas pela Secretaria Municipal de Educação. A função de Apoio Docente – coordenadora pedagógica é realizada por uma professora efetiva, por escolha da direção da escola.

Na secretaria da Unidade Escolar, há um Auxiliar Administrativo Escolar, com curso superior completo, e uma merendeira readaptada, com domínio administrativo.

Para o preparo da alimentação escolar, a unidade escolar conta com quatro merendeiras, com ensino médio completo.

Como apoio aos professores e atuando no processo educativo dos estudantes, atuam três Agentes Educacionais, responsáveis pela tiragem de cópias, separação e entrega de materiais didáticos, pedagógicos, escolares, organização dos recursos pedagógicos, apoio e cuidado dos alunos nos momentos coletivos.

A escola conta ainda com quatro profissionais atuando na limpeza e manutenção, sendo que dois são funcionários efetivos, os demais funcionários de empresa terceirizada contratada pela prefeitura. Atuam também na unidade escolar dois controladores de acesso terceirizados, auxiliando na entrada e saída de pessoas durante todo o tempo em que a escola está em funcionamento.

Os recursos financeiros vêm de recursos próprios adquiridos a partir da realização de eventos e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

O Conselho de Escola é composto por docentes, técnico-administrativos e familiares. Há reuniões mensais para discussão de assuntos pertinentes à escola nos âmbitos financeiro, pedagógico e administrativo.

A Associação de Pais e Mestres (APM), juntamente com o Conselho de Escola, atua nas discussões e deliberações sobre assuntos pertinentes à escola e executa e fiscaliza o gasto de verbas arrecadadas pela escola e encaminhadas por Programas do Governo Federal (PDDE).

A proposta curricular da Unidade Escolar está descrita nos planejamentos de cada ciclo, seguindo as propostas da Secretaria Municipal de Educação (SME).

## **4.2 Participantes da pesquisa**

### **As professoras alfabetizadoras do 1º ano**

Atualmente, a escola conta com 4 salas de 1º ano, uma professora que faz parte do quadro efetivo da escola, uma professora efetiva (adida)<sup>8</sup>, à disposição da Secretaria Municipal de Educação e duas professoras com contrato temporário<sup>9</sup>.

### **A coordenadora**

A coordenadora pedagógica tem formação em Pedagogia, faz parte do corpo docente efetivo da escola. Sua atuação no ambiente escolar é realizada por meio do contato direto com todo corpo docente e discente. Sua carga horária de trabalho é de 40 horas semanais, divididas nos dois turnos de funcionamento de escola. Uma de suas atribuições é realizar reuniões semanais com as professoras para saber como está programado o conteúdo semanal das atividades desenvolvidas em sala de aula, bem como cuidar do encaminhamento de alunos para a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Também participa, junto à direção da escola, da organização e elaboração dos conteúdos a serem tratados nos HTPCs.

## **4.3 Metas pedagógicas**

A Unidade Escolar conta com metas pedagógicas a serem atingidas em cada ano, construídas em planejamento escolar e elencadas no PPP da escola no ano de 2019, neste excerto, serão especificadas a seguir apenas as metas para o 1º ano, interesse principal da pesquisa.

No que se refere à Escrita, Leitura e Oralidade, os alunos devem chegar ao final do ano letivo: reconhecendo a importância do “eu”, do outro e de nós, enquanto grupo social, valorizando as experiências de vida de cada um; cooperando na realização de atividades lúdicas e jogos, respeitando as regras e as diferenças individuais, associadas ao desenvolvimento de lateralidade; reconhecendo a função social da leitura e da escrita; fazendo intercâmbio oral, ouvindo com atenção e formulando perguntas; ouvindo com atenção textos

---

<sup>8</sup> Professores da Rede Municipal de ensino que, por algum motivo, perderam sua sede de trabalho seja por fechamento de salas de aula, de escola ou por não haver vaga disponível, após o período de dois anos de contratação como efetivo em que fica à disposição da SME.

<sup>9</sup> Contrato de professores para o ano vigente, que assumem as salas de professores em licença saúde ou sem vencimentos, como também professores efetivos da escola que estão em cargos comissionados.

lidos; utilizando estratégias para leitura de textos conhecidos, como parlendas, adivinhas e canções; conhecendo e recontando variados textos literários; escrevendo com a hipótese alfabética (em palavras); produzindo textos coletivamente; revisando textos coletivamente, apoiados em leitura em voz alta feita pelo professor.

Em relação ao conhecimento matemático, os alunos precisam ter: conhecimento sobre os números, contando oral e mentalmente objetos; comparando, identificando, estimando e compreendendo grandezas (comprimento, massa, e capacidade) e iniciando o uso de instrumentos de medidas; usando o calendário para situar-se no tempo e no espaço; usando diferentes estratégias para resolver problemas e iniciar seu registro; compreendendo conceitos de largo, estreito, grosso, fino, grande, pequeno, alto, baixo etc.; familiarizados com diferentes formas gráficas (mapas, tabelas, plantas baixas); reconhecendo as formas geométricas planas e espaciais; realizando cálculos envolvendo adição, subtração, divisão, multiplicação e resolvendo situações problemas que o envolvam.

Para alcançar as metas pedagógicas, a escola conta com as aulas de apoio escolar, oferecidas por professoras contratadas pela Secretaria Municipal de Educação. Além de projetos e profissionais que passam a integrar a equipe escolar, há também o trabalho de colaboradores voluntários.

#### **4.4 Instrumentos/Procedimentos Metodológicos**

Para a coleta de dados foram selecionados os seguintes procedimentos metodológicos:

**a) análise documental** da legislação e orientações para o Ensino Fundamental I.

Análise da legislação pertinente ao Ensino Básico, com foco para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a saber: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - Língua Portuguesa; Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, Base Nacional Comum curricular (BNCC) e o Projeto Político Pedagógico (PPP).

**b) entrevistas semiestruturadas** com as quatro professoras alfabetizadoras que participaram da pesquisa.

As entrevistas semiestruturadas (Apêndice B) foram conduzidas de modo a obter um conjunto de informações sobre as professoras, principalmente sobre sua formação acadêmica e atuação profissional, além de identificar os seus saberes sobre alfabetização, as necessidades de aprofundamento teórico sobre o tema e, principalmente, as dificuldades enfrentadas na sua prática docente.

As entrevistas foram realizadas ao longo do mês de março de 2019, tendo sido previamente agendadas em horário e local determinados pelas professoras, neste caso o ambiente escolar em que as participantes trabalham e foram gravadas com a autorização das participantes, buscando resgatar, com o máximo de fidelidade, as informações apresentadas.

Em seguida, as entrevistas foram transcritas com o máximo de fidelidade.

Para Lüdke e André (2014), a entrevista é um instrumento que desempenha um importante papel nas atividades científicas, é de grande utilidade para a pesquisa em educação, já que permite a interação com o entrevistado, trazendo um ambiente de reciprocidade a quem pergunta e quem responde. Permite que o entrevistado discorra sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém, o que torna eficaz na obtenção das informações desejadas, além de abrir espaço para o diálogo entre entrevistador e entrevistado, pois sendo um instrumento de coleta de dados mais flexível possibilita correções e esclarecimentos durante a sua realização.

Lüdke e André (2014, p. 39) enfatizam que:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada [...] pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais.

Assim, o entrevistador pode ir além das respostas, pode buscar o esclarecimento mais aprofundado das questões levantadas durante tal processo. É necessário salientar que os entrevistados devem saber sobre os objetivos da entrevista, que as informações obtidas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa, respeitando o sigilo em relação aos entrevistados.

### **c) Sessão de trabalho conjunto com a coordenadora e professoras**

Com base no levantamento das dificuldades encontradas na prática pedagógica das professoras obtido nas entrevistas, foi realizada na unidade escolar em horário de HTPC uma sessão de trabalho conjunto com a coordenadora na qual buscamos formas inovadoras de enfrentar as dificuldades identificadas, trazendo textos teóricos de acordo com a necessidade das professoras, selecionados a partir da demanda por elas trazida.

É preciso salientar que, durante as entrevistas, obtivemos várias sugestões de temas a serem trabalhados, inclusive nas diferentes áreas do conhecimento como matemática, ciências, além de contação de história, análise da escrita das crianças retomando os conceitos de hipóteses de escrita apresentadas por Emília Ferreiro, porém selecionamos uma dificuldade

relacionada com aspectos referente à leitura e à escrita e que foi um conteúdo pouco estudado pelas professoras. Durante a sessão ficou evidente o interesse das professoras em realizar formação durante os horários de HTPC e como foi produtiva a formação realizada partindo de seus interesses de estudo.

#### **4.5 Formas de análise dos dados obtidos**

Os dados obtidos por meio das entrevistas foram agrupados em três eixos contemplando a formação inicial, a formação continuada e a prática docente.

Para a realização da sessão conjunta com as professoras fizemos um estudo dos principais temas sugeridos nas entrevistas para oferecermos uma formação continuada, e que contribuiriam para amenizar ou suprir suas necessidades no ensino da leitura e escrita.

Nossa intenção de realizar mais uma sessão de formação continuada, dando sequência à realizada na primeira sessão, não se concretizou devido a dificuldades em realizá-la em razão das demandas trazidas pela escola e pela SME. É necessário relatar as dificuldades da pesquisadora para realizar a sessão de formação. Foram necessárias três tentativas: a primeira, no final do mês de maio; a segunda, no mês de julho antes do recesso escolar e outra, durante o planejamento no retorno do recesso escolar. Só foi possível realizá-la na segunda quinzena do mês de agosto. A continuidade da formação não foi possível, pois o calendário já estava preenchido com reuniões de conselho escola e APM, formações da BNCC, formações para aplicar o SARESP, correções e preenchimento do sistema da avaliação do programa Mais Alfabetização, organização do espaço escolar para a atividade de leitura (parte do calendário escolar), entre outras demandas escolares.

#### **4.6 Riscos e benefícios**

As professoras não foram expostas a nenhum risco físico durante a coleta de dados da pesquisa. Os riscos emocionais que pudessem existir, principalmente pelo fato de sentirem-se observadas durante as sessões de trabalhos para os aprofundamentos teóricos, foram minimizados pela pesquisadora que tomou os devidos cuidados para acolher as professoras, ressaltando a importância de sua colaboração para a realização da pesquisa.

Foram informadas que a pesquisa teria como benefícios contribuir para a melhoria da prática docente das professoras participantes trazendo elementos para aprofundar sua formação pedagógica por meio de temas a serem estudados que foram selecionados pelas

mesmas. Além disso, poderia contribuir com o trabalho do coordenador pedagógico que, por meio de escolhas tomadas em grupo, poderia oferecer formação para as professoras a partir de suas inquietações.

As professoras assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) concordando em participar da pesquisa, após terem sido esclarecidas sobre quaisquer dúvidas que pudessem ter em relação à participação. Foram também informadas sobre o oferecimento de apoio da pesquisadora, caso sentissem algum tipo de constrangimento por estarem participando da pesquisa. Esse apoio consistiu, inicialmente, em esclarecer dúvidas sobre o projeto, e, no decorrer da pesquisa, estar disponível para quaisquer outros questionamentos que pudessem surgir, sempre enfatizando a importância de sua participação no sentido de colaborar para o entendimento do trabalho de formação pedagógica a partir das necessidades por elas elencadas.

Em seguida, na seção 5, descreveremos o perfil das professoras que fizeram parte desta pesquisa e apresentaremos a análise e discussão dos dados obtidos nas entrevistas que foram agrupados em três categorias: formação profissional, continuada e práticas docentes.

## **5 O QUE DIZEM AS PROFESSORAS**

Nesta seção serão apresentadas as participantes da entrevista e suas reflexões para a realização da pesquisa.

### **5.1 Sobre a coleta de dados**

Tendo em vista que o objetivo desta pesquisa é compreender como o coordenador pedagógico pode desempenhar de modo significativo, seu papel junto às professoras alfabetizadoras, de modo a ajudá-las em sua prática docente, foram realizadas entrevistas com as professoras alfabetizadoras com o intuito de verificar as demandas para formação em serviço apresentadas e, assim, propor uma sessão de estudo buscando auxiliá-las em suas dificuldades ou ampliação de suas aprendizagens.

O critério para a escolha das professoras para a entrevista foi o fato de serem professoras que estavam, no ano de 2019, trabalhando com salas do primeiro ano do Ensino Fundamental. Optou-se por essa etapa da aprendizagem por ser este o ano em que se inicia o processo de alfabetização. Considerando que os alunos só vão passar por retenções no final do terceiro ano de escolaridade, é importante enfrentar as dificuldades surgidas no processo de alfabetização desde o início, evitando defasagens acentuadas que prejudicarão a continuidade dos estudos nos anos subsequentes.

Para isso, foi realizado um primeiro contato com as professoras alfabetizadoras por meio de conversa via direção da escola para apresentação inicial da proposta e sobre a disponibilidade de participar da pesquisa. Após o aceite do convite, foi agendado um horário e local para explicar mais detalhadamente a pesquisa e realizar a entrevista, neste contexto, as professoras optaram por serem entrevistadas na escola durante as aulas de Educação Física, Música ou em HTPC em dias que parte da escola estavam participando de conselho de escola e APM em que duas delas não participam, neste caso, adaptei meu horário de trabalho para atender as necessidades das participantes. Para preservar o anonimato das entrevistadas, os nomes atribuídos aos sujeitos são fictícios e foram pensados de modo a facilitar sua identificação.

Para realizar a sessão de formação com as professoras, cujo tema partiu da necessidade apresentada pelas participantes ao longo das entrevistas, tivemos algumas dificuldades, mesmo com o aceite das professoras e da direção escolar, foi difícil de acontecer, pois, por várias vezes, foi marcada sua realização, mas as demandas advindas da organização

educacional, citadas na seção 4, dificultaram tal processo, fazendo com que a formação fosse adiada por, pelo menos, três vezes.

## 5.2 Análise das entrevistas

Os dados obtidos nas entrevistas foram organizados em três eixos, com base na trajetória proposta por Tardif (2014), a saber: formação profissional, formação continuada e prática docente.

### 5.2.1 Formação profissional

Inicialmente será apresentado o perfil de cada professora entrevistada, lembrando que já estão identificadas pelos nomes fictícios.

#### Quadro 5 – Perfil das entrevistadas

Nomes fictícios	Idade	Atuação no magistério	Trabalho na alfabetização
Cátia	32 anos	07 anos no Fundamental II e Médio, 3 anos no fundamental I	02 anos
Paula	33 anos	04 anos não consecutivos no Fundamental I	01 ano, contando com o ano que a pesquisa está sendo realizada.
Valéria	47 anos	19 anos no Fundamental I	13 anos
Fátima	38 anos	09 anos no Fundamental I	06 anos

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2019.

Cátia foi a entrevistada que revelou confiança na realização do seu trabalho e a preferência de trabalhar com crianças em processo de alfabetização, pois já trabalhou em outras séries inclusive no ensino médio.

A professora Cátia tem 32 anos de idade, começou seu trabalho como professora no Ensino Fundamental II e Médio como professora de Matemática, atua há 3 anos na Rede Municipal de Ensino no Ensino Fundamental I, sendo dois anos em sala com crianças em processo de alfabetização. Sua formação inicial contempla a Graduação em Matemática e a posterior, em Pedagogia.

Paula foi o nome escolhido para a segunda entrevistada, que demonstrou muita reflexão durante a entrevista e retomadas frequentes de suas aulas na graduação e seu trabalho atual como professora, fazendo análise da relação entre a teoria e prática na sua vivência.

A Professora Paula tem 33 anos de idade, leciona há 4 anos, porém não consecutivos, sendo este o primeiro ano em sala de crianças em processo de alfabetização, pois parou por alguns anos e retornou em 2018. Sua experiência profissional é toda em escola pública e municipal. É licenciada em Pedagogia e possui Mestrado e Doutorado na área.

A terceira entrevistada, Valéria, muito observadora e reflexiva, descreve que sua base teórica foi fundamental para se desenvolver como professora, mas que a prática só veio por meio do trabalho realizado diariamente.

A professora Valéria tem 47 anos de idade e 19 anos de magistério. Leciona desde o início da carreira na escola municipal de ensino. Sua formação no magistério foi realizada em São Paulo e depois fez graduação em Pedagogia. Trabalha há 13 anos com crianças no início do processo de alfabetização.

A última entrevistada, Fátima, relata que sua formação deixou muito a desejar e seu aprendizado como professora ocorre durante seu trabalho, demonstrando, por meio de suas falas que a vivência diária é que faz sua prática enquanto professora melhorar.

A professora Fátima tem 38 anos de idade, trabalha na rede municipal de ensino há 9 anos. Leciona em salas de alfabetização há 6 anos. Sua formação inicial é Pedagogia, seguida da graduação em Geografia e especialização na área da educação.

O quadro 6 ilustra o perfil de formação das professoras participantes:

**Quadro 6 – Formação Profissional**

Nomes fictícios	Cátia	Paula	Valéria	Fátima
Magistério			X	
Pedagogia	X	X	X	X
Matemática	X			
Geografia				X
Especialização				X
Mestrado e Doutorado		X		

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2019.

Todas as participantes tem Pedagogia, metade tem uma segunda graduação, uma tem especialização e uma delas cursou mestrado e doutorado.

Outra informação solicitada na entrevista foi referente à experiência com alfabetização, ilustrado no quadro 7.

### Quadro 7 – Experiência com alfabetização

Nomes fictícios	Cátia	Paula	Valéria	Fátima
1 a 5 anos	X	X		
6 a 10 anos				X
11 a 15 anos			X	

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2019.

Para identificar os saberes trazidos pelas entrevistadas, foram selecionados trechos das entrevistas realizadas:

Saberes provenientes da formação profissional para o magistério:

*Eu sou formada em Matemática, depois fiz Pedagogia. Minha formação básica foi realizada toda em escola pública. A matemática foi muito boa, porque fiz logo que saí do ensino médio, a pedagogia fiz a distância aí... então era aquela coisa mais longe, você não tem o contato direto com o professor e outros alunos, é uma coisa mais rápida... (Cátia)*

Neste excerto, vemos a preocupação mostrada pela professora que fez sua formação em pedagogia à distância e sua necessidade do contato direto com os outros alunos do curso. Isso pode ter ocorrido em razão de sua primeira graduação ter sido realizada presencialmente como toda sua formação escolar.

Segundo Pimenta (1997, p. 7):

Os saberes de sua experiência de alunos, que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana. Também sabem sobre o ser professor, através da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas.

Paula, durante sua entrevista, faz uma reflexão acerca de sua vivência enquanto estudante de pedagogia e a falta de uma escola de aplicação dentro da universidade. Destaca como seria importante ter a possibilidade de colocar em prática os conhecimentos aprendidos na universidade antes de chegar à sala de aula e como se reflete na ação docente dentro do ambiente escolar, pois as professoras vêm para a sala de aula e aprendem a ser professoras quando se deparam com os alunos e com uma rotina escolar com a qual não estão habituadas. Muitas vezes o que as auxilia nesse contexto são os saberes experienciais e disciplinares (TARDIF, 2014), lembrando que os saberes disciplinares são aqueles apreendidos nas universidades e que dão subsídios teóricos para ministrar suas aulas e os saberes experienciais são aqueles adquiridos por meio de suas vivências, e, neste caso, provavelmente resgatando

em sua memória o modelo de ensino realizado por suas professoras ao longo de seu percurso enquanto estudante.

De acordo com Pimenta (1997):

O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver* o professor *como aluno* a seu *ver-se como professor*. Isto é, de construir a sua identidade de professor. Para o que os saberes da experiência não bastam. Em outro nível, os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente e, em textos produzidos por outros educadores, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem - seus colegas de trabalho. É aí que ganha importância, na formação de professores, os processos de reflexão sobre a própria prática (PIMENTA, 1997, p.7-8).

Paula continua a relatar suas experiências de formação profissional:

*Eu cursei magistério pelo CEFAM, mas não concluí... Fiz pedagogia com habilitação em séries iniciais - alfabetização, educação especial e educação infantil. Fiz mestrado e doutorado em Educação... Toda trajetória escolar foi realizada em escola pública... Na licenciatura sinto que faltou mais envolvimento por parte dos professores universitários com a rede em Araraquara pra gente, desde o primeiro momento, pra além do estágio sentir o que é ser professor. Pra mim a UNESP em relação à rede de Araraquara houve um grande distanciamento e isso não foi nada bom. É uma crítica que eu faço... A UNESP não tem uma creche para os filhos dos funcionários no campus, ... Eu acho muito interessante ter uma escola de aplicação, um contato mais próximo, tanto físico quanto de envolvimento da universidade com a escola. Aí eu tive disciplinas que se diziam com relação teoria e prática, mas que a prática era um dia, e isso pra mim foi ruim, porque você acaba não tendo esse contato se você quer realmente isso pra si, porque é de uma responsabilidade tamanha você cursar quatro anos e depois não saber se é realmente aquilo o que você quer, porque perde a universidade de deixar formar e só diplomar alguém, mas é o direito de cada um e do próprio aluno, dele não ter esse contato mais próximo com o que eu falo chão de fábrica, que é a escola mesmo. A universidade pra mim teoricamente foi muito boa, eu sempre fui uma aluna dedicada, então eu não vejo um distanciamento de teoria e prática, como eu já entrevistei professores que falam assim: olha esquece o que você aprendeu na universidade que na escola é outra coisa. Eu não vejo isso. Eu acredito que são momentos diferentes, que pra eu ser quem eu sou hoje como professora isso se deve a minha formação teórica na universidade e também a minha forma de como eu era estudante na educação básica, então eu não vejo essa diferença como os professores falam. (Paula).*

Assim, podemos observar a importância de se ter um ambiente de aplicação dos estudos apreendidos durante sua formação e a falta que esta base faz para o professor que inicia dentro de uma sala de aula, sem experiências efetivas de como proceder durante sua prática enquanto docente no âmbito escolar.

As professoras Valéria e Fátima relatam, a seguir, suas trajetórias de formação profissional:

*Minha formação é em Pedagogia na UFSCar, minha formação na educação básica foi todo em escola estadual em São Paulo. Na minha formação em pedagogia, vejo que da ordem prática do dia a dia faltou formação, eu pelo menos na graduação não fiz as disciplinas de metodologia na UFSCar, então eu nem posso questionar se essas disciplinas eram boas, quando eu vim trabalhar aqui eu vim por conta do magistério, que também foi feito em escola pública e também foi feito em São Paulo, então a Universidade, a licenciatura me deu a base fundamental na teoria, mas não a base prática, eu também acho que o magistério também não me deu essa base prática. (Valéria).*

*Eu sou formada em Pedagogia, pela Universidade Claretiana de Rio Claro e tenho especialização em Educação Escolar pela Faculdade de Jaboicabal e de alfabetização e letramento pelos Campos Elíseos. Sou formada também em licenciatura em Geografia. Formação básica feita só em escola pública estadual. Minha formação contribuiu pra minha formação enquanto professora, mas deixou muito a desejar, a gente aprende muito mais na prática. (Fátima).*

As falas revelam que as professoras reconhecem a importância da teoria, mas apontam a falta da relação teoria e prática na formação inicial.

Assim para encaminhar a reflexão sobre o tema proposto, trazemos para a discussão as contribuições de Pimenta (1997) e Tardif (2014).

No que se refere à formação inicial, Pimenta (1997) sinaliza que pesquisas têm apontado que os cursos de formação, quando desenvolvem seu currículo formal com conteúdos e atividades de estágio, distanciados da realidade apresentada nas escolas, em uma perspectiva burocrática não dão conta de abranger as especificidades presentes na prática social de ensinar, além de trazer pouca contribuição para o docente, não lhe possibilitando articular os seus saberes com suas novas práticas.

De acordo com as entrevistas e com base em Tardif (2014), foi possível verificar que a formação do professor remete ao fato de que os indivíduos dão significado à sua vida profissional e se entregam a ela com ações e projetos que contribuem para definir e construir sua carreira. A carreira é, portanto, fruto das transformações e interações dos indivíduos, por meio da história de vida e da socialização, permite ao mesmo tempo melhorar a construção dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser do professor, na medida em que são incorporados às suas atitudes e comportamentos para seu crescimento profissional.

### 5.2.2 A formação continuada

As entrevistas também trouxeram informações sobre as experiências de formação continuada das professoras alfabetizadoras, revelando como elas se preparam para as novas demandas do ensino, principalmente da leitura e da escrita, necessidades básicas nas falas das professoras que consideram as salas de primeiro ano, como momento fundamental para o desenvolvimento dessas habilidades.

Monteiro (2002) contribui dizendo que:

[...] muitas dificuldades de aprendizagem registradas dependem diretamente da prática pedagógica e das concepções com as quais as professoras trabalham. Os problemas detectados não são inerentes aos alunos, mas surgiram das aulas, por decorrência do tipo de percepção e de formação profissional das alfabetizadoras (MONTEIRO, 2002, p.35).

Com base nas entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras foi possível perceber indícios relacionados à importância atribuída à formação docente tanto no âmbito da teoria como da prática.

Para melhor expressar as concepções trazidas pelas entrevistadas, foram selecionados alguns depoimentos colhidos nas entrevistas:

*As formações que participei, há dois anos, eu comecei a fazer um curso de mentoria e tutoras pediam, pra gente dar feedback...o curso me auxiliou, foi bom porque eu vi lá no caso na plataforma que a gente interagia com outras pessoas, e eu vi que não era só eu que estava começando no primeiro ano e que as minhas dúvidas, também eram as dúvidas de outras pessoas, então falei, isso acontece com praticamente todo mundo e a gente ia conversando e trocando experiências... O estudo da teoria é uma coisa que a gente sempre tem que tá revendo, independe da formação eu acho que é interessante sim, por exemplo, eu me formei em Pedagogia há nove anos e então eu acredito que tem outras professoras com mais tempo ainda de formação, a prática traz um conhecimento pra gente, mas de vez enquanto surgem algumas coisas teóricas que a gente tem que tá por dentro. (Cátia).*

*Estou participando do projeto da Federal pra professores iniciantes, com uma mentora, isso me é muito bom porque ela é muito receptiva e a devolutiva dela me é muito importante. Estou fazendo também um outro curso na Federal, que é a distância e semipresencial de habilidades sociais e que a gente prima então pelo desenvolvimento de habilidades e competências. Então, assim tenho dois cursos como formação continuada, além aqueles outros de leitura que eu faço. A formação continuada é importante, porque o conhecimento evolui e eu acho que o professor de séries iniciais não pode mais achar que ele tem que ter um semanário pronto e acabou e todo ano reproduzir aquilo, porque o conhecimento evolui. E o*

*conhecimento vai evoluir, porque ele é próprio da ciência. Eu acredito que conhecimento científico pode se tornar um conhecimento escolar, mas pra isso eu, enquanto professora, preciso ter domínio e a escola precisa me oferecer no mínimo alguns objetos, alguns recursos pedagógicos que me facilitem esse conceito... (Paula)*

Paula complementa suas observações sobre a importância da formação continuada:

*Os cursos têm me auxiliado sim, eles são importantes porque eu penso que um professor nunca pode deixar de ser um aprendiz, porque aí eu reconheço enquanto aluna, no sentido de que o conhecimento não é mais o mesmo daquela forma que a gente aprendeu, então se eu não aprender, se eu não ler, se eu não tiver uma hora de estudo, tal como eu prezo pelo estudo dos meus alunos de terem. Eu deixo que esse conhecimento, esse capital cultural cada vez mais ele vai se desfazendo, a gente vai ficando cada vez mais... menos culto, e pra muitos alunos a gente é a única pessoa que tem esse conhecimento, essa formalização, esse contato mais próximo...a formação é necessário ter a formação teórica, então eu tenho que estar aberta para entender quais os conceitos centrais para depois aplicá-los. Eu não consigo ver a prática sem alguma coisa ou a teoria, não sei se é uma questão de formação minha. (Paula)*

Valéria avalia positivamente as atividades de formação continuada de que tem participado:

*Eu participei o ano passado, acho que da última formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e sempre quando surge a oportunidade principalmente essa do PINAC, eu participo. As primeiras formações foram muito boas, mudaram bastante a minha prática, principalmente com as questões lúdicas. Ele vem com um material rico de jogos, muito rico de trabalhos em grupo. Então, aí foi uma formação, e uma formadora muito boa, pra mim foi fantástico. Eu revi coisas, eu aprendi coisas que eu apliquei e aplico até agora... eu acho que a formação ao longo da carreira toda ela é muito importante, e acho que também relacionado às questões práticas, relacionadas às dificuldades que nós temos ultimamente encontrado principalmente em trabalhar com os primeiros anos, são crianças que estão vindo muito fracas, tanto relacionadas com as crianças de educação especial, como com o próprio conteúdo, talvez entender o que que é a passagem da educação infantil para o ensino fundamental o que se trabalha antes de virem pra cá, antes do nosso trabalho. E entender um pouquinho esse seis anos, porque eu acho que com a mudança do que se espera deles, que antes era ser silábico alfabético e pra agora ser alfabético. Eu posso até falar por mim, assim eu ... parece que me perdi um pouco, me escolarizei mais, parece que antes eu não queria que eles fossem alfabéticos, e só agora. Então eu acho que essa mudança também trouxe peso, que é desnecessário porque todo o nosso trabalho é feito para a criança chegar no alfabético, mas parece que agora tem uma exigência, uma cobrança, então eu acho também que tem algumas questões que são mais reflexivas, também acho que tinha que ter umas formações mais reflexivas e não só práticas. A teoria sempre vale nas formações em HTPC, sempre vale, porque o que acontece, como a minha formação é muito antiga, parece que ela fica perdida lá trás, e que essa correria do dia a dia, você vai esquecendo algumas coisas, alguns fundamentos que são importantes, vai*

*esquecendo de quem somos, vai esquecendo quais são os pré-requisitos pra algumas coisas e que eu acho que tem ser retomados a todo tempo. (Valéria).*

Fátima também valoriza a relação teoria-prática na formação continuada:

*O ano passado eu participei do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa– PNAIC, mas esse ano eu não estou participando de nenhuma formação continuada, mas eu acho com certeza que é muito importante. As formações têm me ajudado, elas direcionam bastante os trabalhos, pontuam mais o que é necessário. Em HTPC é interessante ter formação teórica, mas eu gosto de prática, sempre a prática. Se eu tiver mesmo fazendo um curso de formação continuada eu necessariamente preciso ter o referencial teórico, mas se for alguma coisa pontual, eu prefiro a prática. (Fátima).*

As manifestações apresentadas confirmam a necessidade e a vontade mostrada pelas alfabetizadoras de participar de formações voltadas para teoria como para questões da prática ao longo de sua trajetória como docente, pois essas formações, além de enriquecer os conteúdos pensados para analisar as necessidades educativas, também contribuem para que as professoras se apropriem dos conhecimentos necessários para promover com mais segurança à aprendizagem de seus alunos, além de constituírem um processo constante de atualização.

Mostram também que, no contexto escolar, existem vários momentos de experiência como docente e tanto as professoras iniciantes como aquelas que já possuem algum tempo de trabalho apresentam a necessidade de se formar ou de se atualizar, indicando que está profissão demanda dos seus profissionais que sempre estejam atentos às mudanças advindas da sociedade e que têm influência direta no trabalho docente.

De acordo com Christov (2008):

*Uma reflexão importante em qualquer processo de Educação Continuada diz respeito à relação entre a teoria e prática, uma vez que uma das características da educação em serviço é possibilitar o contato com experiências e reflexões que possam ser uteis à compreensão e à solução dos problemas presentes nas práticas dos professores junto aos seus alunos (CHRISTOV, 2008, p. 37).*

Christov (2008) reforça a ideia apresentada anteriormente a respeito da necessária relação teoria e prática. Mesmo que, muitas vezes, não seja possível perceber que as teorias influenciam diretamente nossa prática, toda nossa ação é marcada por uma intenção, seja ela consciente ou inconsciente. Assim para que exista uma reflexão consciente sobre a relação teoria e prática, é necessário planejar e avaliar cuidadosamente as atividades a serem

desenvolvidas com os alunos para verificar se as práticas estão de acordo com as nossas intenções teóricas.

Ainda sobre esse assunto, a autora complementa que:

[...] toda prática possui aspectos teóricos e toda teoria é referenciada em alguma prática. Talvez o que esteja por trás dessa queixa é a dificuldade de se identificarem as intenções e os problemas de determinada ação ou possíveis relações entre as reflexões de certos autores e a nossa experiência. Trata-se de adotarmos um caminho, um método adequado para superarmos essas dificuldades e não de negarmos a teoria. A relação refletida entre teoria e prática, portanto, é alguma coisa que resulta de um trabalho, de um esforço, de um método (CHRISTOV, 2008, p. 39).

Desse modo, a escola é um lugar propício para que se desenvolva a formação continuada, porque é o local da atividade profissional prática que será objeto de reflexão teórica. Porém, para que a formação continuada promova mudanças no ambiente escolar, é necessário levar em consideração que dentro da escola encontram-se professores iniciantes e professores com mais tempo de trabalho, ou seja, é preciso garantir a participação de todos os envolvidos no processo educacional.

### 5.2.3 Práticas docentes

Para conhecermos um pouco mais sobre as práticas docentes das entrevistadas, uma parte da entrevista foi reservada para conversar sobre as atividades realizadas e como pensam suas aulas a partir das metas pedagógicas estipuladas para o ano escolar em que trabalham, além das necessidades observadas durante suas aulas para diminuir as dificuldades de seus alunos.

Para melhor compreender o trabalho desenvolvido pelas professoras alfabetizadoras vamos apresentar algumas situações que foram selecionadas, a partir das entrevistas:

*O planejamento das minhas aulas eu tento trabalhar o máximo de coisas que eu consigo. Então no caso dos primeiros anos eu dou preferência para o português e matemática, se dá pra incluir outra matéria relacionada a elas, eu faço. Senão foco na alfabetização. Como material didático, eu acho que eles ficam meio perdidos com o livro, embora eu goste de usar, ... eu gosto bastante de trabalhar algumas atividades com folhinhas, que a gente tira xerox e passa para eles, e eu gosto de trabalhar com alfabeto móvel, com envelopes que a gente põe as letrinhas e eles tem que olhar as figuras, formar palavras... Um aspecto positivo no caso do primeiro ano, eu tô tirando o fato de já ter dado aula no ensino médio, no primeiro ano eu entro*

*bastante com a parte de repetição, por exemplo, o alfabeto, a gente fica repetindo, repetindo e cantando e aí eles acabam memorizando. (Cátia).*

*Em primeiro lugar eu penso qual é a escola em que eu vou trabalhar e, a partir disso, eu tento ter um pouco de contato com o planejamento ou com professores mais experientes se eu não tiver o planejamento sistematizado por parte da direção, como foi o primeiro dia. Eu vim me apresentei e perguntei qual era o planejamento. A partir disso, então eu sei relacionar com as questões de temas, o que é importante aí eu busco é por livros, sobretudo o Educação Matemática nos Anos Iniciais – EMAI, porque eu tive uma experiência muito boa o ano passado então foi buscar o que tá disponível na rede, acessar alguns blogs que eu já via de alguns professores e depois contato com professores mais experientes, a partir disso eu traço o planejamento. E quando vem o planejamento mais formalizado por parte da direção aí eu recorto colo no meu caderno aí eu vou grifando pra eu fazer as pesquisas nos livros o que tem o que eu vou usar. Se vão ser páginas seguidas se eu vou e volto neste sentido.*

Paula continua a detalhar sua prática atual:

*Com esse primeiro ano o que eu uso como material de apoio, primeiro eu cheguei na escola, o que é uma sala de jogos, que material a escola disponibiliza, eu faço essa visita. Daí eu vou utilizar as páginas que eu curti no face, então eu sei que escolhi primeiro ano então eu já volto e vou acessando o que eles tem disponível, vejo o que tem de atividade e aí eu vou pegando por exemplo, tem alguns semanários que uma professora acabou me emprestando. Sempre pergunto pra professores mais experientes o que foi feito de planejamento e aí eu vou vendo o que eu tenho e nos livros que a escola disponibilizou pra eu trabalhar.*

*A prática que eu desenvolvo é a partir do semanário, mas nem sempre aquilo que eu planejei está de acordo com as reais necessidades dos alunos. Então a organização do semanário, na realidade eu não vou e fixo a atividade, penso no que eu vou trabalhar, seleciono, monto um material pra impressão ou já marco no meu semanário as páginas que eu vou utilizar. E aí a partir disso eu vou vendo pela demanda dos alunos, as vezes uma aula se estende um pouco mais outra menos, mas eu sei o que eu tenho que cumprir... eu não sei manter uma sala organizada no sentido de que mesmo estando em pares um ajude ao outro sem vir ter tanto a dependência da minha aprovação ainda, esse sentido de possibilitar a organização e autonomia do aluno, eu ainda não consegui... eu ainda não consegui passar algumas demandas, muito claras para os alunos, às vezes a minha forma de comunicação com eles não me é muito agradável, não sei se são as palavras que utilizo se não são tão simples pra com eles... as minhas dificuldades estão mais relacionadas no sentido de como eu tenho que evoluir ainda como professora, porque eu às vezes é preciso que o aluno saiba, tipo ouvir os seus pensamentos, ter uma questão mais rigorosa de sistematização do pensamento, do que eu vou fazer? Direcionar melhor, não é o desenho livre, é o que eu vou desenhar, por exemplo. (Paula).*

A professora Valéria descreve, a seguir, algumas das práticas adotadas em suas aulas, levando em conta, entre outros elementos, a heterogeneidade da turma:

*Minhas aulas, eu procuro mesclar semanas que eu trabalho com o livro e semanas que eu trabalho sem o livro. Então como eu tô considerando essa turma mais calma eu consigo fazer algumas atividades mais lá do lado de fora, vou lá crio alguns circuitos de alfabetização, como jogos com alfabeto, números e fora isso eu costumo pensar no nível que estão, como eu trabalho porque eu tenho crianças que leem e escrevem e crianças que não, então eu penso durante a semana em colocar uma atividade que faça sentido para essas crianças que já estão lendo e escrevendo, e manter a sala interessada, porque as vezes eles estão parecendo estar fora do ambiente, o que estou querendo ensinar. E também criar momentos porque às vezes tenho três meninas que estão fazendo uma atividade e eu tô com a sala fazendo outra atividade. Então primeiro eu penso tudo isso, aí depois eu vou encaixando o que eu quero que eles aprendam no conteúdo principalmente de português e matemática... Depois de tanto tempo trabalhando com o primeiro ano, você olha pra sala e já vê e entende se a atividade vai funcionar ou não e ter jogo de cintura para no meio do caminho dar uma mudada, diminuir, encurtar e mudar de assunto... Agora já tem muito tempo que tô com primeiro ano, então tem uma hora que parece que já respondi várias vezes e é a primeira vez que a criança tá perguntando, parece que já respondi quinhentas vezes e é a primeira, então eu dou uma resposta e tenho que retomar, falar não, essa turma é a primeira vez que tá ouvindo isso, então fazer um questionamento pra entender do porquê tá me fazendo aquela pergunta. Parece assim que vai num modo contínuo, então fez a pergunta e você vai automaticamente respondendo sem entender que é uma outra turma, que eles estão começando e fazendo isso pela primeira vez. (Valéria).*

Fátima descreve a rotina de um dia de trabalho com sua turma:

*Minhas aulas são planejadas, fazendo semanário, meu diário de bordo e eu planejo as aulas uma vez por semana, diante do plano de ensino que é esperado pra aquela idade. Como material didático, uso caderno, livro, lousa, vídeo mais é pouco menos utilizado e atividades soltas que a gente traz pra aula. No dia a dia, eles tem uma rotina de trabalho, eles chegam na sala, a gente faz a contagem de alunos por dia, eles tem que localizar qual é o número correto que eles contaram, aí o ajudante do dia preenche o nome do ajudante, eles preenchem o calendário diariamente, no dia do mês, localizam o dia da semana e depois eles fazem um cabeçalho básico com as informações do dia no caderno de classe. Logo em seguida eu faço uma leitura diária, e começo as atividades conforme os conteúdos planejados para o bimestre... eu trago as atividades prontas e planejadas e vou dando direcionamento para as atividades, mesmo que elas sejam lúdicas eu já preparo antes eu já faço todo um planejamento antes. (Fátima).*

Nesses trechos, identificamos práticas pedagógicas que eram realizadas por professoras mais experientes, valorizando a memorização e a repetição, podendo ter sido influenciadas pela sua vivência como aluna. De acordo com Tardif (2014), os professores possuem saberes plurais, que são trazidos para a prática docente durante suas tarefas cotidianas, essas práticas podem ter se constituído ao longo de suas experiências de vida, de formação e de atuação no âmbito escolar.

Para Roldão (2007),

Um elemento central do conhecimento profissional docente é a capacidade de mútua incorporação, coerente e transformadora, de um conjunto de componentes de conhecimento. Esta capacidade de agregação implica necessariamente que cada um desses componentes tenha sido previamente apropriado com profundidade, mas vai para além dessa apropriação prévia, num processo de conhecimento transformativo (ROLDÃO, 2007, p. 100).

De acordo com Roldão (2007), torna-se saber profissional docente, quando o professor recria mediante um processo mobilizador e transformativo cada momento pedagógico, estimulando todo o tipo de saber prévio, transformando-o em ação de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizagem, permitindo ajustá-lo a cada situação.

Os depoimentos das professoras alfabetizadoras nas entrevistas trazem uma riqueza de informações sobre as práticas e os saberes docentes bem como sobre as possibilidades de aprendizagem ao longo do trabalho, as experiências práticas que cada uma apresenta em suas falas e as trocas entre os pares que acontecem ao longo do trabalho em cada ano escolar.

Tardif (2014) discorre a respeito das evidências apresentadas pelos professores que realizam efetivamente os processos educativos na esfera do sistema educacional, de uma maneira ou de outra, são chamados a definir suas práticas pedagógicas em relação aos saberes que possuem e transmitem. Os professores são profissionais que têm o conhecimento em sua área de trabalho e seu papel consiste em transmitir esses saberes aos seus alunos. No entanto, esses saberes podem se transformar em interrogações e em problemas a partir do momento em que é necessário especificar a natureza das relações que trazem para o ensino fundamental. Assim, os momentos de formação e troca de experiência entre os pares ajudam a enriquecer seus saberes na construção efetiva de seu trabalho enquanto profissional na área da educação. É nesse contexto que o coordenador pedagógico tem a função primordial de unir os momentos de formação e troca entre pares para assim aprofundar os conhecimentos necessários aos saberes docentes auxiliando na promoção de uma aprendizagem mais enriquecedora para seus alunos.

Garrido (2008) expressa bem a importância do coordenador pedagógico, por ela intitulado de professor-coordenador:

O trabalho do professor-coordenador é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço. Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, o professor-coordenador está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar

em que atuam. Ao estimular o processo de tomada de decisões visando à proposição de alternativas para superar esses problemas e ao promover a constante retomada de atividade reflexiva, para adequar e aperfeiçoar as medidas implantadas, o professor-coordenador está propiciando condições para o desenvolvimento profissional dos participantes, tornando-os autores de suas próprias práticas (GARRIDO, 2008, p. 9).

Tardif e Lessard (2013) apontam a importância do processo de escolarização a partir dos indivíduos que estão dentro do contexto escolar. Para eles:

[...] a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos (TARDIF, LESSARD, 2013, p.23).

Desse modo, as interações diárias entre professores e alunos constituem a essência das relações sociais na escola; são, antes de tudo, as relações do trabalhador com seu “objeto de trabalho”, promovendo uma ética profissional com base no respeito aos alunos e no favorecimento do aprendizado, vemos também que o trabalho envolve ao mesmo tempo a prática do trabalhador e sua transformação por meio do trabalho.

O trabalho docente, segundo os autores, pode ser descrito em função das experiências trazidas ao longo de sua história de vida e trabalho. A experiência pode ser vista como um processo de aprendizagem natural que permite ao docente adquirir certezas quanto ao modo de lidar com situações que se repetem ou situações em que precisam de estratégias rápidas para resolução de conflitos ou mudança do planejamento. Assim, é interessante observar que as interações entre os alunos e os professores acontecem dentro de uma organização temporal – dia, semana, mês, ano – que adquirem um sentido que determina as várias possibilidades de ação do docente.

Nesse contexto, o coordenador pedagógico vem contribuir com o trabalho docente em seu ambiente de atuação, pois estar na escola e conhecer as demandas apresentadas por sua equipe de trabalho servem de apoio para a construção de um trabalho mais direcionado às necessidades dos envolvidos. Ao pensarmos na formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico entendemos que está ocorrendo dentro da escola e nos horários de HTPC, momento em que o grupo está reunido para pensar, aprender e criar, juntos, estratégias para melhoria do trabalho, sendo este o local propício para uma formação.

Nesse sentido, concordamos com Geglio (2009), que expressa claramente sua compreensão do papel do coordenador pedagógico na formação continuada do professor:

Parto da compreensão de que o coordenador pedagógico exerce um relevante papel na formação continuada do professor em serviço, e esta importância se deve à própria especificidade de sua função, que é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição (GEGLIO, 2009, p.115).

Ainda de acordo com Geglio (2009):

Os momentos de atuação do coordenador pedagógico como agente da formação continuada do professor em serviço são aqueles que ele se reúne com o conjunto de docentes da instituição escolar para discutir questões e problemas pedagógicos, isto é, pertinentes à sala de aula, ao conteúdo de ensino, ao desempenho dos educandos e ao relacionamento com os alunos. Nessa condição ele assume o papel de mediador, de interlocutor, de orientador, de investigador do grupo e com o grupo. Essa dinâmica se efetiva nos momentos destinados aos encontros coletivos com os professores (GEGLIO, 2009, p.117).

Ao longo desta seção detalhamos os procedimentos de coleta de dados, apresentamos o perfil das professoras em relação a sua formação inicial, continuada e práticas docentes, e o papel que o coordenador pedagógico representa neste processo.

Na próxima seção será apresentada a sessão de formação que realizamos com as professoras, descrevendo o processo de escolha do tema, elaboração e aplicação da atividade.

## **6 SESSÃO DE FORMAÇÃO COM AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS MEDIADA PELA COORDENADORA PEDAGÓGICA**

A partir das necessidades relatadas pelas professoras nas entrevistas realizadas, foram selecionadas algumas dificuldades sentidas por elas e que mereceriam o oferecimento de sessões de formação pela coordenadora pedagógica, dentre elas: relação teoria e prática, contação de histórias, análise da escrita das crianças retomando os conceitos de hipóteses de escrita, controle da classe, entre outras. Nossa intenção era realizar mais de uma sessão de formação, mas não foi possível devido às demandas escolares de várias naturezas, inclusive burocráticas, sinalizadas ao longo desta pesquisa. Desse modo, fomos buscar nas transcrições das entrevistas um tema que contribuísse para a formação continuada das professoras e com a proposta da pesquisa.

Assim, apresentaremos uma proposta de sessão, combinando duas dificuldades apontadas pelas professoras: o entendimento dos erros de ortografia dos alunos, relacionando a teoria com a prática.

### **6.1 Refletindo sobre os erros nos textos dos alunos**

Antes do início do trabalho com as professoras alfabetizadoras foi preciso me apropriar de alguns conhecimentos acerca da escrita das crianças e dos erros ortográficos presentes, além de compreender o que essas escritas podem revelar em relação ao que está por trás desses erros. Nesse sentido, autores como Zorzi (1998), Cagliari (2009) e Moraes (2002) que trabalham sobre esse tema foram pesquisados e estudados para assim preparar a sessão que contempla tal necessidade. A partir deste contexto selecionamos as principais ideias dos autores e as colocamos neste texto para que possam contribuir com a pesquisa realizada sobre o tema, além de ser fonte de estudo para aplicação da sessão.

Após a seleção dos principais conceitos foram apresentadas as partes que compõem a sessão bem como a maneira como foi construída.

O objetivo central da alfabetização e do letramento é a aprendizagem da escrita e da leitura. Nota-se que as propostas de alfabetização empregadas para esse fim têm como pressuposto que a criança começa a aprender sobre a escrita quando realiza atividades que a levem a refletir sobre o seu uso. Por essa razão, a produção escrita é de grande relevância para se verificar as reflexões realizadas pelas crianças durante este processo de construção. É na escrita que podemos verificar a origem de seus “erros” e como eles têm uma lógica para

existir. É importante entender que a criança, no final de um ano de alfabetização, saiba escrever, porém não é preciso que saiba escrever tudo corretamente.

A ortografia entra nesse contexto como uma fonte de análise para a compreensão do modo como a criança elabora seu pensamento durante a escrita e o que os erros ortográficos podem nos informar e auxiliar na compreensão do processo de aprendizagem em que a criança se encontra.

Na sessão com as professoras a ênfase está no estudo da ortografia em crianças no processo de alfabetização, mostrando que existe um pensamento elaborado pelas crianças para fazer uso da escrita e que, mesmo escrevendo ortograficamente “errado”, existe um significado para a criança durante a sua construção, isto é, seu erro revela o processo utilizado para a escrita.

Moraes (2002) contribui ao compartilhar suas descobertas a respeito do modo como é concebido o estudo da ortografia e estudá-la é um reflexo dos avanços alcançados no estudo da Língua Portuguesa que tem levado a priorizar, no trabalho escolar, a formação de alunos que possam ler e produzir textos significativos.

Observa-se que a escola tem como meta que o aluno escreva certo, mas cria poucas oportunidades para refletir com ele sobre as dificuldades ortográficas de nossa língua. A escola geralmente não leva em conta que os erros que as crianças cometem, na verdade também podem indicar avanços em sua capacidade de escrever textos, o que pode gerar mais tarde o medo de escrever para não errar. Por essa razão é necessário entender que “A ortografia é uma convenção social cuja finalidade é ajudar a dar comunicação à escrita” (MORAES, 2002, p. 18).

É preciso compreender que a ortografia auxilia na convenção das palavras sendo necessária, considerando a grande variedade linguística na nossa sociedade. Se todos escrevessem da forma como falam, essas variações estariam presentes na forma escrita e não contribuiriam para a interação por meio da linguagem. Ao considerarmos os diferentes grupos sociais, as diferentes regiões e as diferentes épocas, é possível constatar características próprias, ou seja, os grupos sociais utilizam as mesmas palavras de forma diferente. Essas formas são válidas, não existindo certo ou errado, mas se são apropriadas aos contextos nos quais os indivíduos as empregam (TOMAZ, 2018).

Assim, a ortografia funciona como um recurso capaz de normatizar na escrita as diferentes maneiras dos usuários da língua ao falar. Escrevendo de forma unificada, a comunicação entre os usuários da língua fica facilitada.

Leal e Roazzi (2002) orientam que os erros apresentados na escrita das crianças são reflexos não apenas do que ela ainda não sabe, mas também do que ela já sabe sobre o sistema utilizado, pois a passagem pelas fases descritas por Ferreiro e Teberosky (1999) na psicogênese da língua escrita em que mostra as fases de apropriação do sistema de escrita, é ampliada pela descoberta de que a escrita tem relação com a fala. Para os autores “a criança começa a entender os princípios do sistema alfabético quando ela percebe que a escrita pode ser oralizada e que escrevemos “tudo” que oralizamos”. (LEAL e ROAZZI, 2002, p. 101).

Desse modo, os “erros de ortografia” passam a ser ferramentas importantes para que o professor possa compreender as estratégias utilizadas por seus alunos para escrever, deixando de serem vistos como erros que precisam ser prontamente superados, tornando-se fonte de conhecimento para as dificuldades existentes e possíveis formas de intervenção.

Entretanto, quando a criança atinge o nível alfabético, é solicitada a não reproduzir a fala tal como está acostumada, isto é, a criança evolui na sua hipótese inicial quando aprendeu a reproduzir os sons da fala, porém é preciso que ela evolua ainda mais e entenda que nem sempre as palavras serão escritas do mesmo modo como se fala, mas que há convenções ortográficas que precisam ser seguidas.

Muitas vezes notamos que nossos alunos conseguem vencer as dificuldades quando fazemos ditado de palavras, mas isso geralmente não se repete nos textos espontâneos, o que é compreensível, pois para as crianças em processo de alfabetização são exigidos mais processos de elaboração mental: pensar no que vai escrever; ordenar as ideias; pensar na grafia, etc.

É necessário compreender que incorporar a norma ortográfica é um longo processo para quem se apropriou da escrita alfabética, mas devemos lembrar que a criança não aprende sozinha e nem com o tempo. É preciso ensiná-la e garantir que, enquanto avança em sua capacidade de produzir textos, viva também a oportunidade de aprender a escrita correta.

Moraes (2002) enfatiza que:

Embora muitas vezes existem regras por trás da forma como se convencionou escrever as correspondências letra-som que usamos hoje, essas regras não deixam de ser convenções que, em sua gênese, não tem em si um sentido de obrigatoriedade, de necessidade. Tudo que é ortografia é fruto de um acordo social (MORAES, 2002, p. 23).

Nesta perspectiva, mostraremos como é possível os alunos produzirem textos desde o início do processo de alfabetização, pois os textos podem ser úteis para evidenciar as duas especificidades da aprendizagem: a alfabetização e o letramento, pois isto nos ajudará a

verificar como os alunos empregam a escrita em situações mais elaboradas de uso. Podemos começar esse ensino por meio da transcrição do texto que as crianças querem escrever a partir de uma ideia como uma sequência de histórias, a transcrição de algo aprendido, uma brincadeira realizada em sala de aula. Para isso podemos propor que a criança crie o seu texto e nós professores poderemos ser escribas nesse momento com o intuito de mostrar aos alunos que, mesmo não sabendo escrever convencionalmente, eles podem produzir texto. Em um segundo momento, podemos mostrar que eles podem escrever sozinhos e é nesta situação que está sessão propõe ao professor compreender o que está por trás da escrita e que, muitas vezes, o “erro ortográfico” é esperado no início da alfabetização. Portanto, não são considerados “erros”, mas são reflexos do modo de compreensão da criança nesse período da aprendizagem escrita.

Cagliari (2009) partilha seus conhecimentos mostrando o que podemos entender desse processo de escrita e o que ele nos ensina enquanto aprendizado dos alunos, pois entender a escrita, suas funções e usos é imprescindível para o processo de alfabetização.

Nas palavras do autor:

O processo de alfabetização inclui muitos fatores, e quanto mais ciente o professor estiver de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como a criança se situa, de como vem evoluindo o seu processo de interação social, da natureza linguística envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condições terá o professor de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem (CAGLIARI, 2009, p. 6).

Considerando os pressupostos explicitados acerca da capacidade da criança em construir conhecimentos, o autor faz referência ao modo como a criança aprende a falar, pois a fala está muito presente na vivência da criança desde muito cedo, pois qualquer criança que entra na escola aprendeu a falar e a entender a linguagem sem precisar de um treinamento específico. Não foi preciso organizar a fala de modo a preparar atividades que englobassem ordem gradual de dificuldades para que fosse alcançada aos poucos, sem processo de discriminação auditiva ou de outros meios para aprender a falar. A aprendizagem aconteceu por meio do contato com outras pessoas. A criança foi exposta ao mundo linguístico que a rodeia e ela própria criou os recursos que lhe permitiu aprender, sendo fluente em sua língua nativa. Todo nativo usa sua língua conforme as próprias regras de seu dialeto, espelhando a comunidade linguística a que pertence. Portanto, a linguagem é um fato social e sobrevive por meio das convenções sociais que são criadas para ela.

Portanto, uma criança, quando entra para a escola, já trilhou um longo caminho linguístico, já se apropriou no dia a dia de um conhecimento e uma habilidade linguística desenvolvida. Ao iniciar na alfabetização já é um falante capaz de entender e falar na sua língua de origem com desembaraço e precisão, porém ainda não aprendeu a ler e escrever. Esses serão os novos usos que a linguagem permitirá para ela.

À escola cabe mostrar às crianças que elas apresentam variações linguísticas na sua fala e que, se todos escrevessem as palavras como falam e da maneira que quisessem, dificultaria a comunicação escrita entre os diversos falantes, pois haveria muitas formas de grafar as mesmas palavras. Por essa razão, a sociedade achou necessário criar convenções ortográficas para a escrita de palavra para que pudessem ser lidas por todos os falantes. É necessário observar que na fala as variações linguísticas podem estar presentes, mas a escrita ortográfica é o único uso da língua portuguesa que não permite variação.

Os alunos aprendem a escrever produzindo textos espontâneos e, nessa tarefa, percebe-se um trabalho reflexivo que pode ser comprovado pelas regras aplicadas nos sistema de escrita. Essas regras são tiradas dos usos ortográficos ou da realidade fonética que o nosso sistema de escrita abre para a possibilidade de uso. Assim, a criança aplica uma relação entre som e letra, que muitas vezes não é equivocada e muito menos aleatória, geralmente é reproduzida nas suas falas.

Muitas vezes a escrita não é ortográfica, mas está coberta de significados nas transcrições elaboradas pelas crianças.

Cagliari (2009, p.120) faz uso de alguns exemplos: *élalevãtou* – ela levantou, indicando um erro de segmentação que não pode ser considerado um “erro” sem sentido, pois é possível verificar que reflete a transcrição literal de sua fala. Outro exemplo citado pelo autor, está na palavra *casarãõ* – casaram, a troca do -am pelo -ãõ é outro exemplo que mostra o uso da fala refletido na escrita, na nossa língua, mas nesse exemplo, temos regras que explicam com qual terminação escrever dependendo da circunstância de uso.

Assim, o autor nos expõe que é possível analisar as palavras do texto das crianças, agrupando-as em categorias que serão apresentadas a seguir e que podem oferecer aos professores subsídios para compreender os erros contidos nos textos de seus alunos e propor atividades apropriadas para eliminar esses erros.

**Transcrição fonética:** erro mais comum nos textos escritos pelas crianças, pois é caracterizado pela transcrição fonética da própria fala. Exemplos: quando se escreve *i* em vez de *e* *dici* (disse) ou quando se escreve *u* em vez de *o* *tudu* (tudo).

**Uso indevido de letras:** o aluno escolhe uma letra possível para representar um som de uma palavra quando a ortografia usa outra letra. Exemplos: cei (sei); coando (quando); fogete (foguete).

**Hipercorreção:** muito comum quando o aluno já conhece a forma ortográfica de determinadas palavras e sabe que a pronúncia destas é diferente. Exemplos: lapés (lápiz); jogol (jogou), sooltou (soltou).

**Modificação da estrutura segmental das palavras:** são erros de troca, supressão, acréscimo e inversão de letras. Exemplos: troca de letras – voi (foi); anigo (amigo) ou supressão e acréscimo de letras – macao (macaco); sosato (susto).

**Juntura intervocabular e segmentação:** a criança começa a juntar todas as palavras. Essa juntura reflete os critérios que ela usa para analisar a fala. Na fala não existe separação de palavras. Exemplo: eucazeicoéla (eu casei com ela).

Às vezes devido à acentuação tônica das palavras, pode ocorrer uma segmentação indevida, uma segmentação na escrita que ortograficamente está incorreta. Exemplos: a gora (agora); a fundou (afundou).

**Forma morfológica diferente:** alguns erros ortográficos acontecem porque, na variedade dialetal que se usa, certas palavras têm características próprias que dificultam o conhecimento, a partir da fala, de sua forma ortográfica. Exemplos: ni um (em um); pacia (passear).

**Acentos gráficos:** em geral não é ensinada no início da aprendizagem da escrita e, portanto, esses sinais diacríticos estão em grande parte ausentes dos textos espontâneos. Alguns erros de acento provem da semelhança ortográfica entre as formas com e sem acento. Exemplos: vó (vou); leao (leão).

**Sinais de pontuação:** estes sinais também não são ensinados logo no início e raramente ocorrem em textos espontâneos. Às vezes, alguns alunos usam sinais como o ponto e o travessão para isolar palavras. Exemplos: Era. uma. vez. ou Era-uma-vez

**Problemas sintáticos:** alguns erros de escrita que aparecem nos textos revelam problemas de natureza sintática, isto é, de concordância, de regência, mas que na verdade denotam modos de falar diferentes do dialeto privilegiado pela norma culta. Aparecem em construções estranhas que refletem estilos que só ocorrem no uso oral da linguagem. Exemplos: eles viu outro urubu (eles viram outro urubu); dois coelio (dois coelhos) (CAGLIARI, 2009, p. 121-126).

Moraes (2002) também contribuiu para a questão da ortografia, chamando a atenção para dois tipos de dificuldades ortográficas: as irregulares e as regulares, pois em nossa norma ortográfica existem critérios por trás das relações entre os sons e as letras. Para o autor, entender a natureza desses dois conceitos é de fundamental importância para o professor organizar seu trabalho, decidindo o que o aluno precisa memorizar e o que ele pode aprender.

Nos casos em que existem regras para explicar a natureza ortográfica das palavras podemos chamá-las de regulares, sendo que elas podem aparecer de três formas: regulares diretas, regulares contextuais e regulares morfológicas.

**Regulares diretas:** a relação letra-som inclui grafias, P, B, T, D, F e V em palavras como “pato”, “bode”. Nesses casos, se olharmos bem, não existe nenhuma outra letra “competindo” (com o P, com o B) para grafar esses sons [...] sempre encontramos algumas crianças que cometem trocas entre o P e o B, entre T e o D, de modo a escrever coisas como \*bato e \*dapete no lugar de pato e tapete. Interpreta-se hoje que essas trocas são muito parecidas em sua realização no aparelho fonador.

**Regulares contextuais:** neste tipo de relação entre letra-som, é o contexto entre a palavra que vai definir qual a letra (ou dígrafo) deverá ser usada. A “disputa” entre o R e o RR é um bom exemplo. Em função do contexto em que aparece a relação letra-som, poderemos gerar grafias corretas sem precisar memorizar. Para o som do “R forte”, usamos R tanto no início da palavra (por exemplo, risada), como no começo de sílabas precedidas de consoantes (por exemplo, genro) ou no final de sílabas (por exemplo, porta). E quando o “R forte” aparece entre vogais, sabemos que temos que usar RR (como em carro).

**Regulares morfológico-gramaticais:** existe ainda um terceiro grupo de relações letra-som em que a compreensão de regras nos dá segurança ao escrever. Exemplos, portuguesa, inglesa se escrevem com S, enquanto beleza e pobreza se escrevem com Z. [...] mesmo que não saibamos “dizer” as razões, temos um conhecimento intuitivo dos motivos que estão por trás dessas grafias. Neste caso estão ligados à categoria gramatical da palavra que estabelecem a regra.

**Irregularidades:** elas se concentram na escrita, pois não há regras que ajude o aprendiz. É preciso, na dúvida, consultar modelos como dicionário e memorizar.

- do “som do S” (seguro, cidade, auxílio, cassino);
- do “som do G” (girafa, jiló);
- do “som do Z” (zebu, casa, enxame);
- do “som do X” (enxada, enchente). Entre outros (MORAES, 2008, p. 29-35).

Desse modo, os erros realizados pelos alunos partem de uma reflexão que fazem em torno da maneira com concebem a escrita, portanto, esses erros não ocorrem por acaso. O que nos leva à compreensão de que mesmo as crianças escrevendo de forma “incorreta” existe uma lógica por trás da sua escrita e, geralmente, está relacionada com a maneira como fala ou com a maneira como compreende a forma escrita.

## 6. 2 Dinâmica da sessão

A sessão foi realizada pela coordenadora pedagógica com as professoras alfabetizadoras na unidade escolar a que pertencem, no mês de agosto, no horário de HTPC. Iniciamos a sessão com a entrega de uma produção de texto de uma criança em processo de alfabetização, ilustrada no quadro 8, recorremos ao texto trazido no estudo de Cagliari (2009), pois consideramos não ter a permissão da família e da criança da unidade escolar, para utilizar o material produzido na instituição, além de tomar o cuidado para não influenciar a análise

das professoras participantes da sessão, pois seria apresentado o texto de um aluno matriculado na classe de uma das professoras entrevistadas.

### Quadro 8: Texto de aluno

<p>O jabuti  O jabuti viu uma  mioca. Ele pergutou  você save ode tem  uma fruta dona mioca  deci cei ale  obrigado</p>
---

Fonte: Cagliari (2009, p. 114)

Em seguida pedimos que fizessem uma análise da escrita e sinalizassem o que chamasse a atenção na produção entregue. Após as correções realizadas as professoras tiveram que falar sobre o que sinalizaram e o motivo que as levou a marcá-las. Nessa interação, foram verificados os conhecimentos prévios trazidos pelas professoras sem nenhuma intervenção, para que pudesse colher informações e, a partir delas, dar início às explicações acerca da atividade proposta.

Dando continuidade à sessão, elaborei um material de apoio com explicações pontuais sobre o assunto, com o intuito de servir de guia para a apresentação dos conceitos trazidos pelos autores que foram utilizados para apropriação do conhecimento.

A apresentação teve início com a seguinte pergunta:

Como trabalhar com textos se a criança ainda não sabe ler?

O que os textos das crianças em processo de alfabetização nos mostram?

Conversamos sobre o que cada uma pensava a respeito do assunto e, na sequência, foi apresentado o conceito da palavra texto com base em Carvalho (2015):

A raiz da palavra texto é a mesma da palavra tecer. O texto é um tecido feito com palavras, assim como o pano é um tecido de fios. Fios soltos não formam um tecido, palavras soltas, desconexas, sem um sentido que as aproxime, não formam um texto.

Um texto é uma unidade significativa, uma passagem que faz sentido. Pode ser curto ou longo: uma frase ou uma oração que expressa um significado completo podem ser um texto. Um texto é mais do que a soma de palavras e frases: assim uma lista de frases estereotipadas das cartilhas do tipo O boi babá, A babá bebe etc. estão longe de ser um texto (CARVALHO, 2015, p. 49).

Logo após, foram apresentados os principais conceitos a respeito dos “erros ortográficos” e a teoria subjacente a eles, abrindo espaço para trocas de experiências e explicações sobre dúvidas que foram surgindo durante esse momento.

Quando essa parte da dinâmica foi finalizada, foi entregue às professoras um quadro contendo exemplos dos principais “erros ortográficos” cometidos pelas crianças e suas possíveis causas. Em seguida retomei a análise da produção textual e as sinalizações realizadas pelas professoras, comparamos o que haviam marcado como erros apresentados, e fomos conversando a respeito de cada um deles, tentando relacionar os erros aos conhecimentos adquiridos na apresentação dos conceitos e no quadro entregue a elas.

Para elaborar o quadro compartilhado com as professoras foram utilizados exemplos trazidos por Cagliari (2009), Moraes (2002) e Zorzi (1998).

#### Quadro 9 – Categoria dos erros e exemplos:

<b>Categoria dos erros</b>	<b>Exemplos</b>
1. Apoio na oralidade (escreve como fala) (= transcrição fonética)	*trabalhia (trabalhar); *durmi (dormir); *soutou (soltou)
2. Uso indevido de letras	*cei (sei); *coando (quando); *fogete (fogete)
3. Hipercorreção ou Generalização de regras	*lapes (lápiz); *jogol (jogou); *soltol (soltou); *mininu (menino); *fugio (fugiu); *cimento (cimento); *emagresel (emagreceu); *tesolra (tesoura).
4. Omissão de letras	*macao (macaco); *dormi (dormir); *bombero (bombeiro); *tisora (tesoura); *come (comer); *sague (sangue); *quemar (queimar).
5. Acréscimo de letras	*amorango (morango); *amarrom (marrom)
6. Acentos gráficos	*vó (vou); *leao (leão)
7. Sinais de pontuação	*Era. uma. vez. * Era-uma-vez
8. Problemas sintáticos	*dois coelio (dois coelhos)
9. Representações múltiplas (quando você pode usar mais de uma possibilidade para representar o som, mas não existe regra). A troca não muda o sentido.	*cazar (casar); *fachina (faxina)
10. Junção ou separação não convencional das palavras:	*asvezes (às vezes); *na quele (naquele); *siperder (se perder)
11. Confusão entre - am e - ão	*falarãu (falaram)
12. Trocas de fonemas (erro grave, porque muda o sentido da palavra)	*peganto (pegando); *chornal (jornal); *perdito (perdido); *vome (fome)
13. Letras parecidas	*timha (tinha); *caminlo (caminho); *cachorro (cachorro); *nedo (medo)
14. Inversão de letras	*pober (pobre); *farquinho (fraquinho); *acordou; (acordou); *enxugra (enxugar)
15. Regularidades	Existe regra para a escrita: o uso de RR, QU, GU, NH, M/N (antes de p/b) entre outras.
16. Irregularidades	Não existe regra para escrita: girafa e jiló

Fonte: Organizado pela autora em 2019 com base em ZORZI (1998); MORAES (2002); CAGLIARI (2009).

A atividade foi concluída resgatando os principais conceitos aprendidos durante a realização da sessão e uma avaliação a respeito do tema trabalhado.

### 6.3 Avaliação da sessão

Ao terminar a apresentação da sessão, solicitamos às professoras que comentassem o que compreenderam do tema trabalhado e que dessem sugestões para o aprimoramento do trabalho.

Para melhor elucidar as opiniões trazidas pelas professoras, apresentarei alguns trechos de seus questionamentos seguidos das respostas da pesquisadora.

Sobre a forma como foi conduzida a sessão:

*Gostaria de falar que gostei da forma como você organizou a sequência, pensando que você começa com o texto da criança, nos damos uma olhada, aí depois você vem com uma explicação do conteúdo e traz a tabela. Se você pensar numa sequência lógica isso tá perfeito dessa forma. (Valéria)*

*O que eu achei bem interessante é que você deu o texto pra gente, aí olhem e analisem aí. A vontade que vem no professor é já ir corrigindo o erro de português. Aí você mostra pra gente que o erro não é necessariamente um erro. (Cátia)*

*Eu concordo com o que as meninas falaram, eu achei interessante, porque eu tenho outro processo... é primeiro saber a teoria e depois ir olhar para prática tentar analisar, aí você faz o sentido inverso e eu me coloquei na posição enquanto professora. Já que estamos falando de erro aí a gente vai pensar? Que erro é esse: ortográfico ou também... e você vai descobrir que o erro não é aquilo que a gente tem o domínio de erro, porque a gente pensa por cima e na realidade é outra coisa. Então é interessante a forma como você primeiro expôs no sentido de contextualizar aquilo que a gente ia discutir. Acho que isso é um passo muito válido. É claro que a gente enquanto professora ia analisar a ortografia... a pessoa aqui vai olhar a bibliografia e vê que você usou o Cagliari que é uma referência nesse estudo eu acho que é muito bacana e ao mesmo tempo você tá falando em erro, alfabetização, no nosso processo de analisar e de compreensão dessa etapa de desenvolvimento da criança. Eu acho que é bem válido. Às vezes como professor a gente está até atento a isso, mas aqui está sistematizado então é interessante pra ver o que contribui... ver o erro que as vezes passa despercebido mas tem significado. Aí a gente vê que o erro às vezes faz parte do desenvolvimento em relação com a linguística que ele teve tanto no nível cultural ou pelo grupo familiar e isso é interessante pra gente ir buscar mais um avanço enquanto professores e nos cabe então fazer com que a criança vá aprimorando seu conhecimento dentro do que é a norma correta*

*para se comunicar em qualquer grupo social. Eu tenho que entender que a minha função é levar a criança a ir pra além do que ela já sabe... E acho que aí que eu cumpro a minha função enquanto professora. (Paula)*

#### Questões levantadas durante a avaliação:

*Entendi a sua colocação, vi que você trouxe um texto já digitado pra gente analisar e a teoria, mas o que você sugere para trabalhar com a criança que está nessa situação? (Fátima)*

*Sugiro fazer com que a criança continue a realizar as atividades de escrita como ela já vem fazendo, produzir texto coletivo, fazer a transcrição de textos, por exemplo, pois só escrevendo ela vai se apropriar da escrita. Ainda vamos ver marcas da oralidade na escrita, porém o texto é uma forma de trazer esse conceito, porque é através dele que ensinamos a forma unificada da escrita, pois, segundo algumas leituras, atividades de repetição/mecânicas de determinadas palavras para aprender não se revelaram produtivas. Na verdade é praticando que eles vão perceber a maneira adequada de escrever. Na verdade é mostrando no dia a dia a escrita, na nossa escrita, nos livros. A ideia principal é não desconsiderar a escrita da criança, porque ela tem muito a nos mostrar o que está por trás dela, que há um aprendizado sim e a ortografia vai continuar a ser trabalhada nos anos após a alfabetização. É importante entender que a escrita da criança está carregada de significados, que ela teve uma evolução dentro dessa escrita. [...] (Coordenadora)*

*E quando o professor também tem marca de oralidade? (Paula)*

*Nós também temos a nossa variedade linguística, nossa fala também está carregada dela, aí cabe a nós fazermos as atividades para mostrar a maneira correta de se comunicar na forma escrita [...] Por isso é necessário respeitar a forma convencional da escrita e mostrar à criança a necessidade de aprender a grafia correta por meio de atividades práticas[...] (Coordenadora)*

*Uma pergunta: o autor chama tudo isso de erro? (Valéria)*

*Os autores pesquisados geralmente colocam o termo erro entre aspas, porque entendem que isso não é um erro no sentido da gramática tradicional [...] Tanto que eles colocam os “erros” em categorias que ajudam a compreender o que estão propondo para o nosso aprendizado. Porque a ideia é que isso não é um erro, pois teve toda uma construção por trás, ele só não está ortograficamente correto, mas ele é um texto. E se quiser pode-se escrever assim, para fazer suas anotações transcrevendo a fala, por exemplo, ela só não pode escrever quando é para o outro ler, pois existe uma norma social que estabeleceu uma escrita unificada para que todos compreendam a escrita, mas que podem fazer a leitura a seu modo. (Coordenadora)*

A partir da transcrição de suas falas durante a avaliação da atividade constatei que houve aprendizado e troca de experiências por parte das professoras envolvidas durante a realização da sessão, contribuindo para a ampliação de seus saberes experienciais de acordo com Tardif (2014).

A metodologia utilizada na proposição desta sessão também foi julgada adequada pelas professoras, pois o tema partiu das sugestões das professoras e, ao propor uma atividade de formação é indispensável levar em consideração seus conhecimentos e suas necessidades de aprendizagem.

A estrutura da sessão, apresentando um problema real - texto com erros dos alunos - e, a partir das discussões sobre os erros, relacioná-los com a teoria, também foi considerada adequada.

Outro resultado importante para a atuação do coordenador na identificação de dificuldades e propostas de sugestões dos professores refere-se às dificuldades originadas durante a realização da sessão, como por exemplo, o pedido de uma professora para que a coordenadora sugerisse atividades para diferentes tipos de erros. Sendo assim, as sessões também fez emergir novas necessidades dos docentes.

Enquanto pesquisadora e coordenadora, senti que a sessão realizada aproximou mais as professoras da coordenadora, pois, durante seu desenvolvimento, houve contribuições por parte das professoras que se mostraram dispostas a aprender e partilhar seus conhecimentos. Acreditamos que isso se justifique em razão da sessão não ter sido imposta ao grupo e que trouxe para discussão um tema sinalizado por elas nas entrevistas. A própria relação com as professoras após essa atividade mostrou-se mais dialógica, pois, ao sentirem que a coordenadora estava em um processo de construção juntamente com elas, fez com elas percebessem que estávamos à procura de crescermos enquanto grupo e não estávamos preocupadas em impor demandas que “acreditávamos” serem pertinentes ao trabalho das professoras.

A seção dedicada às considerações finais retomará os objetivos propostos e destacará algumas conclusões com base nos resultados obtidos durante a análise dos dados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como principal objetivo analisar a ação do coordenador pedagógico na escola, compreendendo de que maneira ele pode trazer significado a sua prática e, dessa forma, auxiliar o professor alfabetizador em sua prática docente a fim de garantir uma aprendizagem eficaz aos alunos. Também teve a intenção de identificar os saberes necessários ao coordenador pedagógico para atuar junto aos professores alfabetizadores e propor atividades e/ou ações para auxiliar no desenvolvimento do trabalho junto aos professores a partir de suas necessidades.

Além da introdução, esta dissertação foi estruturada em seis seções nas quais foram abordados os seguintes temas: fundamentos legais e orientações curriculares; a legislação e as funções da coordenação pedagógica, os saberes do coordenador pedagógico e do professor alfabetizador; a trajetória metodológica; a análise das entrevistas, com informações sobre o perfil de formação profissional inicial e continuada das professoras bem como suas práticas pedagógicas, finalizando com a sessão de formação com as professoras alfabetizadoras, mediada pela coordenadora pedagógica.

As bases legais e orientações curriculares ofereceram fundamentos sobre o que um coordenador pedagógico precisa saber em relação à legislação vigente e ao que já foi modificado no que diz respeito às leis que regem nossa educação. Foram analisados os seguintes documentos: A LDEN, as DCNEB, os PCNs, a ANA, finalizando com a BNCC. Este estudo mostrou que houve uma tentativa, ao longo da história educacional, de elaborar políticas que fizessem com que a educação abrangesse todos os estudantes envolvidos. Porém essas tentativas nem sempre se concretizaram, pois essas propostas foram trazidas para dentro das escolas sem a participação efetiva dos principais envolvidos. Muitos professores as desconheciam por falta de informação e formação para que compreendessem o verdadeiro sentido das mudanças.

Como exemplo, podemos citar a chegada dos PCNs, elaborados por um grupo de estudiosos com o intuito de melhorar a educação, mas que não deram voz àqueles que realmente conheciam a realidade escolar. Trouxeram princípios norteadores para a educação, mas não tiveram o cuidado de criar grupos para formação de professores e exposição das ideias contidas dentro de suas propostas de trabalho, mudando todo um princípio de trabalho educativo que já estava arraigado dentro das escolas sem ao menos dar condições para que o professor pudesse se apropriar da nova concepção de ensino, havendo distorções para o entendimento do que era proposto.

A criação da avaliação para medir a aprendizagem dos alunos, com a alegação de ser um instrumento para reafirmar o compromisso com a alfabetização, não resultou no uso dos dados obtidos para a melhoria da educação, só fixando limite para os alunos estarem alfabetizados, no caso o 3º ano do ensino fundamental.

A BNCC, mais uma política com o intuito de melhorar a educação, partindo de uma base curricular comum a todos, concepção que já havia aparecido nas DCNEB e que é retomada com a BNCC, apresenta uma organização muito próxima à da anterior, e chama a atenção para a mudança no ano limite para a criança estar alfabetizada, o 2º ano do ensino fundamental, meta difícil de ser alcançada considerando-se as diferentes experiências anteriores das crianças de 6 anos que chegam à escola para serem alfabetizadas.

Em relação ao trabalho do coordenador pedagógico, embora tenha sido constatada uma valorização crescente no que se refere à legislação e atribuições desta função, ainda são necessárias pesquisas para verificar o que realmente ocorre na prática desse profissional, buscando caminhos para que ele possa ter uma atuação mais eficaz na formação continuada dos professores.

Outro resultado que merece destaque refere-se à necessidade de compreender as mudanças na prática do ensino da leitura e da escrita principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, relacionando a qualidade da educação à formação dos alunos. No que se refere ao desenvolvimento da aprendizagem no Ensino Fundamental, observa-se que, mesmo com o passar dos anos, ainda está presente a discussão em torno dos conceitos de letramento e alfabetização e as implicações para o contexto educacional.

A alfabetização teve o seu sentido modificado ao longo das últimas décadas, variando em cada momento sócio-histórico e político, na intenção de atender às necessidades de cada época. Por alguns anos foi consensual o sentido dado a essa palavra, entendida como o processo de ensinar a ler e escrever. As mudanças na forma de ser e estar no mundo e de se relacionar nele trouxeram algumas mudanças no ensino da leitura e da escrita e com ela novas formas de uso surgiram, assim configurou-se um novo conceito, o letramento, ampliando o sentido do que tradicionalmente se conhecia por alfabetização. (COLELLO, 2004; ABREU, 2012).

Diante da nova realidade social, as discussões a respeito da alfabetização e do letramento colaboram para a compreensão do uso de ambos os termos, pois é tão importante conhecer o funcionamento do sistema de escrita quanto saber utilizá-lo nas práticas sociais letradas.

Nas práticas docentes, vemos que as repetições e memorizações ainda fazem parte da rotina escolar e, mesmo com o passar do tempo, essas práticas ainda se fazem presentes, talvez por influência de experiências na sua formação anterior, que, de acordo com Tardif (2014), também fazem parte da composição dos saberes dos professores.

Outra constatação refere-se ao papel das professoras mais experientes no auxílio às professoras iniciantes, estabelecendo parcerias para a elaboração de suas aulas e materiais de trabalho, cooperação importante e bem marcante na instituição de ensino pesquisada.

Os resultados das entrevistas permitiram constatar a importância de se ter no ambiente escolar um mediador dos interesses e necessidades dos professores junto à direção e na elaboração de uma rotina pedagógica mais consistente com os desejos e anseios dos envolvidos com a educação.

As entrevistas também proporcionaram um contato mais direto e efetivo com as professoras, que passaram a considerar a coordenadora não mais como uma profissional que apenas criticava seus deslizes, mas como alguém que também poderia passar por julgamentos com a intenção de ajudar e não criticar, colocando-se como parte do processo de aprendizagem. A intenção era que elas ajudassem a encontrar uma maneira melhor para a realização do trabalho da coordenação, que deveria propor atividades de formação com base nas necessidades das professoras participantes e que poderiam e deveriam sinalizar erros e acertos nessa prática, resultando num melhor acolhimento por parte de todas as envolvidas.

Cabe salientar que o coordenador pedagógico necessita não apenas de saberes teóricos e de saberes práticos. É importante, com base em Tardif (2014), que ele também “saiba ser”. A atitude da coordenadora, partilhando suas dúvidas e buscando soluções para as dificuldades identificadas, conjuntamente com os professores, foi fundamental para sua atuação como mediadora. Assim, o coordenador pedagógico contribui para a construção do processo de ensino e aprendizagem quando mobiliza uma pluralidade de saberes Tardif (2014) durante suas atividades cotidianas a fim de orientar e fundamentar as ações pedagógicas. Para o autor “Todo saber implica um processo de aprendizagem e formação” (TARDIF, 2014, p. 35).

É preciso reiterar a importância do coordenador realizar, nas sessões de formação, atividades originadas das necessidades das professoras envolvidas, que conseguiram se ver representadas naquele momento. A participação delas durante a sessão foi enriquecedora, pois compartilharam suas experiências, seus saberes e suas inquietações, enriquecendo seus saberes experienciais, de acordo com Tardif (2014).

Do mesmo modo que Tardif e Lessard enfatizam a importância da dimensão comunicativa nas interações do professor com os alunos (TARDIF; LESSARD, 2013, p.248),

assim também as interações do coordenador com os professores são fundamentais para que seja bem sucedido na sua tarefa de mediador.

A experiência bem sucedida com a elaboração e realização da sessão junto às professoras nos leva a constatar que atividades como esta devem fazer parte da rotina escolar, por ser um espaço de discussão profissional, visando à qualidade da prática pedagógica desenvolvida pelos professores.

A participação nessa experiência oportunizou ao coordenador pedagógico um processo de crescimento profissional e pessoal, pois teve que se apropriar de novos conhecimentos, refletir e alterar sua postura na realização de seu trabalho de modo que contemplasse as necessidades do grupo, criando novas formas de pensar e agir na atuação dos professores.

Consideramos necessário salientar a importância da abertura de espaços para a formação continuada dos professores em seu ambiente de trabalho e que as formações sejam realizadas a partir das necessidades do grupo de trabalho, pois cada unidade escolar possui uma clientela específica e suas necessidades nem sempre são iguais às de outras regiões.

Minha experiência nessa função trouxe aprendizagens importantes para minha formação pessoal e profissional, auxiliando na composição dos saberes plurais (TARDIF, 2014), que são incorporados ao longo da trajetória de vida e profissão. A realização desta pesquisa possibilitou o aprofundamento e uma melhor compreensão a respeito do coordenador pedagógico e dos saberes necessários para a sua atuação no âmbito escolar. A pesquisa não teve a pretensão de esgotar as discussões neste campo de estudo, mas apresentar alguns pontos relevantes e sugestões, que poderão oferecer subsídios para o trabalho do coordenador pedagógico.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M.M.O., **Ensino Fundamental de nove anos: implicações no processo de alfabetização e letramento**. Araraquara, SP: Editora Junqueira&Marin, 2012.

ALMEIDA, M. D. de. **Ideologia e controle: o “outro” único lado do serviço de supervisão escolar**. 1980. 123. Tese (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 1980.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A “revisão da biografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.81, p.53-60, maio 1992. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/990/999>. Acesso em: 15 abr. 2018.

ANTUNES, E.G. **A coordenação pedagógica e as contribuições para a formação de professores alfabetizadores**. 2010. 198f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/tede/bitstream/tede/788/1/Dissertacao.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2018.

ARELARO, L. R. G. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.26, n.92, p.1039-1066, out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a15.pdf>. Acesso em: 22 out. 2019.

ARELARO, L. R. G; JACOMINI, M.A.; KLEIN, S. B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, p. 35-51, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a03.pdf>. Acesso em: 22 out. 2019.

AXER, B; MOTA, J. J. D.; AFONSO, N. C. Base Nacional Comum Curricular: fixações de identidade na tentativa de um sujeito nacional. In: MORGADO, J. C; NORBERTO, H. e SOUSA, J. (org). **Currículo, Ideologia, teorias e políticas educacionais**. Série 6, Recife, Pernambuco, Brasil, ANPAE, 2017.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONAMINO, A.; SOUZA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. 2012. vol. 38, n.2. p. 373-388. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/47883/51613>. Acesso em: 28 out. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 04 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei no 11.114**, de 16 de maio de 2005. Altera a redação. 6º 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei no 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos art. 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. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 08 fev. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei no 11.738**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

BRASIL. Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove**. 1 ed. Brasília: Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica e Coordenação Geral de Ensino Fundamental, 2009.

BRASIL. Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica. **Avaliação Nacional da Alfabetização**: documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013b.

BRASIL. Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica. **Avaliação Nacional da Alfabetização**: Relatório 2013-2014, vol.1 Da concepção à realização. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

BRASIL. Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

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

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. 13. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Estado da Educação. **Pró- Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental: MEC/SEF, 1997.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. Coleção Pensamento e ação na sala de aula. São Paulo: Scipione, 2009.

CAGLIARI, L. C. Leitura e Alfabetização. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, 1982, nº 3, p. 6 – 20. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636645/4364>. Acesso em: 18 jun. 2019.

CAMACHO, R. S.; ALMEIDA, R. A. de. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental em debate. **Revista Formação** [online]. 2008, v.1, n.15, p. 36-60. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/734/748>. Acesso em: 25 out. 2019.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

CERDAS, L. **Práticas e saberes docentes na alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental**: contribuições de pesquisas contemporâneas em educação. 2012. 393 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

CHRISTOV, L. H. S. Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência. In: Guimarães, A. A. (et. al.) **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 11. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2008.

CHRISTOV, L. H. S. Educação Continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: Guimarães, A. A. (et. al.) **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 11. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2008.

COLELLO, S. M. G. **Alfabetização e letramento**: repensando o ensino da língua escrita. In: VIDETUR, n. 29. Porto/Portugal, Mandruvá, 2004. Disponível em: <https://www.silviacolello.com.br/itens-com-miniatura/hqwr5er116/Alfabetizacao-e-> Acesso em: 14 nov. 2019.

COLELLO, S.M.G. **A escola que (não) ensina a escrever**. 2. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2012.

CORREIA, A.P. de J. **Letramento, alfabetização e trabalho do professor representados nos PCNs**. 2007. 187f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13874>. Acesso em: 24 out. 2019.

CUNHA, R. B.; PRADO, G. V. T. Sobre importância: a coordenação e a co-formação na escola. In: PLACCO, M.N. de S.(org.) **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. 2009. 253f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18012010-133619/pt-br.php>> Acesso em: 7 abr. 2018.

FEFFERMANN, Elizabeth. **A função do coordenador pedagógico na qualificação do trabalho docente**: formação continuada e avaliação educacional. 2016. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/18797>. Acesso em: 7 abr. 2018.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, E; PALACIO, M.G. **Os processos de leitura e escrita**: novas perspectivas. 3 ed., Tradução de Maria L. Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E. B.G.; ALMEIDA, L.R. de; CHRISTOV, L.H. da S. (org). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 9 ed. São Paulo: Editora Loyola, 2008.

GADOTTI, M. **Alfabetização e Letramento têm o mesmo significado?** O uso do termo letramento como alfabetização é uma forma de se contrapor ideologicamente à tradição freireana. Revista Pátio. Ano IX, n. 34, mai./jul. 2005, p. 48-49.

GALIAN, C.V.A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v 44, n 153, p. 648-669, jul./set., 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742014000300009&script=sciabstract&tlng=pt>. Acesso em: 01 nov. 2019.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, E. B. G; ALMEIDA, L. R; CRISTOV, L. H. S. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GEGLIO, P.C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

GIOVANI, P de. **Coordenador Pedagógico**: contribuições para sua formação. 2013. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/9727>. Acesso em: 7 abr. 2018.

GOMES, M. F. C.; SENA, M. G. C. (org.) **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização**. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HOUAISS, A. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KRAMER, S. et al. Um mergulho na alfabetização ou: Há muito o que revelar sobre o Cotidiano da Escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 68, n.158, p.65-97, jan./abr. 1987.

LEAL, T.F. E ROAZZI, A. A criança pensa e aprende ortografia. In: MORAES, Artur Gomes de. (org). **O aprendizado da ortografia**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LIMA, P.G, SANTOS, S.M. O coordenador pedagógico na Educação Básica: desafios e perspectivas. **Revista Educação** [online]. 2007, vol.2, n.4, pp.77-90. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1656/1343>. Acesso em: 09 abr. 2018.

LOMONICO, C. F. **Atribuições do coordenador pedagógico**. 3. ed. São Paulo: Edicon, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2014.

MARCHELLI, P.S. Base Nacional Comum Curricular e formação de professores: o foco na organização interdisciplinar do ensino e aprendizagem. **Revista de Estudos de Cultura**, v. 7, p. 53 – 70, jan./abr. 2017.

MIZIARA, Leni Aparecida Souto; RIBEIRO, Ricardo and BEZERRA, Giovani Ferreira. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [online]. 2014, vol.95, n.241, pp.609-635.

MONTEIRO, M.I. **Práticas Alfabetizadoras** (Contradições produzindo sucesso e fracasso escolar). Araraquara: JM Editora, 2002.

MONTEIRO, M.I. **Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização**. São Carlos, EdUFSCar, Coleção UAB-UFSCar, 2010, p. 117.

MORAES, A. G. de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

OLIVEIRA, C.A. de. **O papel do(a) professor(a) coordenador(a) pedagógico(a) na formação em serviço dos(as) docentes do ensino fundamental II: uma análise dessa função em uma rede municipal de ensino do interior paulista**. 2018. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

OLIVEIRA, E.C de, **O coordenador pedagógico como agente de mudanças na prática docente**. 2017. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20469>. Acesso em: 07 abr. 2018.

PEREZ, M. C. A. Infância e escola: desafios no ingresso da criança no ensino fundamental. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, SP, 2011, v.6, n.3, p.36-45. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/4999>. Acesso em: 24 out. 2019.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista Nuances**, Fac. Edu. São Paulo, SP: Vol. III, set. 1997. p. 5- 14. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod\\_resource/content/1/Pimenta\\_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf). Acesso em: 01 dez. 2019.

PIRES, E. D. P. B. **A prática do coordenador pedagógico: limites e perspectivas.** 2005. 216f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252909>. Acesso em: 6 abr.2018.

PLACCO, V.M.N.S. e ALMEIDA, L.R. (orgs.) **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança.** São Paulo: Loyola, 2001.

PLACCO, V.M.N.S. e ALMEIDA, L.R. (orgs.) **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Loyola, 2003.

PLACCO, V.M.N.S. **Formação e prática do educador e do orientador: confrontos e questionamentos.** Campinas, Papirus, 1994

PLACCO, V.M.N.S. e ALMEIDA, L.R. (orgs.) **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança.** São Paulo: Loyola, 2012.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V.L. T. O Coordenador Pedagógico: Aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2012, vol.42, n.147, p.754-771. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000300006>. Acesso em: 06 abr. 2018.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>. Acesso em: 23 set. 2018.

SANTOS, C. A. dos. **O papel do coordenador pedagógico no processo formativo dos professores do ciclo de alfabetização: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.** 2015. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10260>>. Acesso em: 7 abr. 2018.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa. Decreto nº 10.623, de 26 de outubro de 1977. Aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º grau, e dá providências correlatas. São Paulo, 1977.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa. Decreto nº 24.974, de 14 de abril de 1986. Dispõe sobre a designação de Professor Coordenador, e dá providências correlatas. São Paulo, 1986.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Estatuto do Magistério.** São Paulo, 1974.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Lei Complementar nº 444**, de 27 de dezembro de 1985. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista, e dá providências correlatas. São Paulo, 1985.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Estatuto do Magistério.** São Paulo, 1985.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 76/1997**. Dispõe sobre o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer as funções de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino. São Paulo, 1997.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 35/2000**. Dispõe sobre o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer as funções de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo, 2000.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 66/2006**. Dispõe sobre o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer as funções de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino. São Paulo, 2006.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 88/2007**. Dispõe sobre a função gratificada de professor coordenador. São Paulo, 2007.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 8/2008**. Dispõe sobre a permanência do Professor Coordenador para o segmento de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental São Paulo, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 21/2010**. Dispõe sobre o exercício de docentes em Oficinas Pedagógicas e em posto de trabalho de Professor Coordenador, e dá providências correlatas. São Paulo, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 68/2012**. Dispõe sobre o as ações de acompanhamento, realizadas pelos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico - PCNPs, nas unidades escolares, e dá providências correlatas. São Paulo, 2012.

SILVA, E. A. THEODORO, T. S. V. Base Nacional Comum Curricular: o comum como negação da pluralidade. In: MORGADO, J. C; NORBERTO, H. e SOUSA, J. (org). **Currículo, Ideologia, teorias e políticas educacionais**. Série 6, Recife, Pernambuco, Brasil, ANPAE, 2017.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, M. **Letramento**: um tema e três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, 2004. p. 5-17. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf> Acesso em: 04 jul. 2018.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento têm o mesmo significado?** O uso do termo letramento como alfabetização é uma forma de se contrapor ideologicamente à tradição freireana. *Revista Pátio*. Ano IX, n. 34, mai./jul. 2005, p. 50-52.

SOUZA, J. L. de. **O conhecimento didático-pedagógico para o coordenador pedagógico**. 2017. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20058>. Acesso em: 07 abr. 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed., Petrópolis Vozes 2014.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução Batista Kreuch. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TOMAZ, J. R. Práticas textuais escolares: Reflexões e produção. In: CYRANKA, Lucia F. Mendonça; BARROSO, Terezinha. (org.). **A pedagogia da variação linguística na escola: experiências bem-sucedidas**. Londrina: Eduel, 2018.

TORRES DA SILVA, Ednaldo. **O Coordenador Pedagógico como articulador da recuperação da aprendizagem**. 2016. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19129>. Acesso em 6 de abr. de 2018.

TORRES, S.R. 1994. **OUVIR/FALAR – Um exercício necessário na interação de docentes e não-docentes**. São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, p.227.

ZORZI, J. L. **Aprender a escrever**: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

#### Dados de identificação

Título do Projeto: Buscando caminhos para a atuação do coordenador pedagógico junto aos professores alfabetizadores

Pesquisador Responsável: Fabiana Cristina da Silva

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_, RG

\_\_\_\_\_, estado civil, \_\_\_\_\_, idade \_\_\_\_ anos, residente na

\_\_\_\_\_, n° \_\_\_\_\_, bairro \_\_\_\_\_,

cidade \_\_\_\_\_, telefone \_\_\_\_\_

#### **Declaro ter sido esclarecido(a) sobre os seguintes pontos:**

1. O trabalho tem por finalidade identificar as dificuldades encontradas pelos professores no processo de alfabetização.
2. Ao fazer parte deste trabalho estarei contribuindo para minimizar as dificuldades dos alunos.
3. A minha participação nesse projeto prevê dois momentos: a) uma entrevista, de no máximo duas horas, com a pesquisadora para esclarecer e aprofundar aspectos da atividade profissional.
4. Os procedimentos (entrevista e formação) ao quais serei submetida não provocarão danos físicos. No caso de sentir algum desconforto emocional durante a observação e a entrevista, serei acolhida e orientada pelo pesquisador que me esclarecerá sobre os benefícios de minha participação. A pesquisadora esclarece que, durante a formação pedagógica ou durante as entrevistas, se portará com objetividade e respeito aos meus pontos de vista.
5. As entrevistas serão gravadas pela pesquisadora.
6. Não terei nenhuma despesa ao participar deste estudo.
7. Poderei deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerei qualquer prejuízo.
8. Fui informado e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação, no entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, serei ressarcido.
9. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de minha participação no estudo, poderei ser compensado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.
10. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade e, se desejar, deverei ser informado dos resultados dessa pesquisa;
11. Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos poderei entrar em contato com a responsável pela pesquisa, e-mail: [fabianacd07@gmail.com](mailto:fabianacd07@gmail.com), e/ou com Comitê de Ética em Pesquisa da Uniara, localizado na Rua Voluntários da Pátria nº 1309 no Centro da cidade de Araraquara-SP, telefone: 3301.7263, e-mail: [comitedeetica@uniara.com.br](mailto:comitedeetica@uniara.com.br), atendimento de segunda a sexta-feira das 08h00min. – 13h00min. - 14h00min – 17h00min.

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa “Buscando caminhos para a atuação do coordenador pedagógico junto aos professores alfabetizadores”.

Araraquara, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

## APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

### **Identificação**

Nome: \_\_\_\_\_

Formação (Curso e data): \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Tempo de magistério: \_\_\_\_\_

### **Roteiro**

#### **A- Formação básica e superior**

1. Conte sobre sua formação na educação básica.
2. Avalie sua formação no ensino superior: Qual licenciatura? Foi satisfatória? Justifique.

#### **B-Atividade profissional**

1. Como você planeja suas aulas?
2. Qual material didático você utiliza para alfabetizar?
3. Como você desenvolve a sua prática docente?
4. O que você sinalizaria como aspecto positivo e negativo de sua prática docente?
5. Quais dificuldades você tem encontrado em sua prática docente?
6. Você conta com algum tipo de apoio para executar suas atividades em sala de aula?

#### **C- Formação continuada**

1. Tem participação de atividades de formação continuada?
2. Qual a sua opinião sobre a formação continuada dos professores?
3. Você tem tido oportunidade de fazer cursos de atualização? Quais?
4. Eles têm auxiliado você na sua profissão?
5. Pensando em uma formação dentro da escola. Quais temas seriam importantes para melhorar sua atuação enquanto professora em sala de aula?
6. Você acredita que esses estudos auxiliariam em sua prática docente e, conseqüentemente, na melhora da qualidade de suas aulas?
7. Você acredita que esses estudos trariam benefícios para a aprendizagem de seus alunos?
8. Você gostaria de ter momentos de estudos teóricos nos horários de HTPC?