


**unesp**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências e Letras**  
**Campus de Araraquara - SP**

ROSINEIDE DE ANDRADE ROCHA

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM TEMPOS DE  
REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR:**

Um trabalho articulado entre a gestão escolar e professores alfabetizadores numa  
escola pública municipal paulista



ARARAQUARA – SP  
2020

ROSINEIDE DE ANDRADE ROCHA

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM TEMPOS DE  
REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR:**

Um trabalho articulado entre a gestão escolar e professores alfabetizadores numa escola pública municipal paulista

Dissertação de Mestrado apresentada ao Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de pesquisa:** Política e Gestão Educacional

**Orientador:** Prof. Dr. Sílvio Henrique Fiscarelli

ARARAQUARA – SP  
2020

R672a

Rocha, Rosineide de Andrade

Alfabetização e letramento em tempos de reestruturação curricular : Um trabalho articulado entre a gestão escolar e professores alfabetizadores numa escola pública municipal paulista / Rosineide de Andrade Rocha. --

Araraquara, 2020

147 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),  
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientador: Sílvio Henrique Fiscarelli

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Currículo. 4. BNCC. 5. Gestão Escolar.  
I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

**ROSINEIDE DE ANDRADE ROCHA**

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM TEMPOS DE  
REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR:**

Um trabalho articulado entre a gestão escolar e professores alfabetizadores numa escola pública municipal paulista

Dissertação de Mestrado apresentada ao Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de pesquisa:** Política e Gestão Educacional  
**Orientador:** Prof. Dr. Sílvio Henrique Fiscarelli

Data da defesa: 16/12/2020.

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador:** Prof. Dr. Sílvio Henrique Fiscarelli  
Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara.

---

**Membro Titular:** Prof<sup>ª</sup>. Dra. Rejane de Oliveira  
Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara.

---

**Membro Titular:** Prof<sup>ª</sup>. Dra. Denise Maria Margonari Fávoro  
Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara.

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
**UNESP – Campus de Araraquara**

## AGRADECIMENTOS

A Deus, grande arquiteto da Vida e da minha vida, meu condutor e sustentador;

À minha mãe, uma mulher humilde e iletrada que sempre compreendeu a importância das letras e sempre se fez apoio constante em toda minha caminhada;

Ao meu orientador, Sílvio Henrique Fiscarelli, que inspirou e fomentou em mim a curiosidade e o rigor investigativo;

À amiga Rejane de Oliveira, grande incentivadora e referência de apreço pela ciência e da paixão pela educação;

À Denise Maria, pelas preciosas contribuições à ampliação qualitativa desta pesquisa;

Às minhas colegas de gestão, parceiras valiosas entre as dores, saberes, sabores e múltiplos fazeres da gestão escolar;

Às professoras alfabetizadoras participantes desta pesquisa, que como eu, são empenhadas aprendizes no ofício de ensinar; obrigada por me abrirem as portas das suas salas de aula com confiança e desprendimento. Meu apreço eterno.

*“O senhor... mire, veja: O mais importante e bonito do mundo é isto;  
que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram  
terminadas, mas que elas vão sempre mudando.  
Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou.”*

(ROSA, João Guimarães. Grande Sertão: veredas – 19. ed. Nova Fronteira: 2001, p. 3)

## RESUMO

O presente trabalho visa à discussão acerca das imbricadas relações entre alfabetização e letramento no contexto de implementação curricular impulsionada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Currículo Paulista – em um município do interior do estado de São Paulo, envolvendo um trabalho articulado entre a equipe gestora de uma escola pública municipal e os professores das turmas dos 1º e 2º anos. Postula-se que, embora os processos de alfabetização e letramento sejam distintos e apresentem suas especificidades, precisam ocorrer simultaneamente, algo ainda desafiador no contexto escolar pesquisado. São apresentadas essas e outras discussões pertinentes aos desafios emergidos a partir da BNCC e da implementação do Currículo Paulista, salientando as contribuições da equipe de gestão escolar para minimizar o fosso existente entre os dois processos supracitados. Enfoca-se a reestruturação curricular no contexto municipal como uma rica oportunidade para esse fim. O presente estudo foi norteado pela questão-problema: Como aprimorar o trabalho pedagógico na perspectiva do alfabetizar letrando, diante das novas demandas do currículo? Foi proposto como Objetivo Geral: “Identificar demandas e desafios no processo de reestruturação curricular proposto pela BNCC e pelo Currículo Paulista”. Para tanto, realiza-se uma discussão teórico-conceitual a partir, principalmente, das contribuições de Soares (1998, 2003a e 2003b, 2004, 2017), Carvalho (2005), Franchi (2012), Ferreira (1995), Tfouni (1995) para tratar das relações entre alfabetização e letramento. Além disso, a partir dos pressupostos de Sacristán (1998, 2000, 2013), Mello (2014), Roldão (2010) e Lemes (2013), forja-se uma análise acerca do currículo, fundamentos conceituais e epistemológicos para subsidiar os debates sobre a BNCC e o Currículo Paulista, seus conceitos fundantes, suas bases legais e os desafios para a sua implementação. Por esse prisma, é feita uma análise da perspectiva de alfabetização e letramento nesses documentos. A abordagem metodológica utilizada foi a da pesquisa qualitativa, especialmente a da pesquisa-ação, com base, sobretudo, em Chizzotti (2003), Fonseca (2002), Gil (1999), Marconi e Lakatos (1999), Moreira (2002) e Thiollent (1986). Foram utilizados questionários como principal técnica de pesquisa, além da análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (1977). Ao longo do seu desenvolvimento, foi possível inferir que o processo de reestruturação de uma proposta curricular é algo muito desafiador, uma vez que demanda um processo de formação continuada e permanente dos educadores e a articulação dos atores com vistas à melhoria das aprendizagens dos estudantes. Os resultados mais relevantes estão relacionados ao aprendizado de que é possível superar grandes desafios com a mobilização coletiva de esforços. Entretanto, isso demanda ainda tempo e trabalho coletivo para planejar ações, executar e acompanhar o seu desenvolvimento. Em suma, postula-se que, a partir das perspectivas curriculares normatizadas pela BNCC, o processo de alfabetização deve ser delineado em direção ao letramento e aos multiletramentos em que a linguagem seja concebida numa perspectiva discursiva-enunciativa e o texto seja a mola mestra da ação pedagógica. Essa visão, embora muito debatida na arena educacional, no contexto pesquisado, ainda precisa ser ampliada, para além dos entraves existentes.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Letramento. Currículo. BNCC. Gestão escolar.

## ABSTRACT

The present work aims to discuss the intertwined relationship between literacy and literacy skills and the writing process in the context of the curricular implementation encouraged by Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Curricular Common National Basis), and by the Currículo Paulista (Paulista Curriculum) in an inland city in the state of São Paulo, involving a joint work between the management team of a public school and the 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> grade teachers. It is presupposed that, although the processes of literacy and literacy skills are prominent and present their specificities, they need to occur simultaneously, something still challenging in researched school context. These and other discussions pertinent to the challenges that emerged from the BNCC, and the implementation of the São Paulo Curriculum are presented, emphasizing the contributions of the school management team, to minimize the existing gap between the processes mentioned above. The focus is the curricular restructuring in the municipal context as a productive opportunity for this purpose. The present study was guided by the problem question: How to improve the pedagogical work in the perspective of using literacy skills to literate to the new demands of the curriculum? It was suggested as General Objective by BNCC and Currículo Paulista: “Identify demands and challenges in the curricular restructuring process”. For this to happen, a theoretical-conceptual discussion takes place, mainly from Soares’ contributions (1998, 2003a e 2003b, 2004, 2017), Carvalho (2005), Franchi (2012), Ferreiro (1995), Tfouni (1995) to debate existing aspects between literacy and literacy skills. Besides that, based on the pre assumptions of Sacristan (1998, 2000, 2013), Mello (2014), Roldao (2010) and Lemes (2013), an analysis around the curriculum, conceptual and epistemological foundations purposed to underpin the debates between the BNCC and the Currículo Paulista, their founding concepts, their legal basis, and the challenges to its implementation. In this light, an analysis of these curricular documents is performed. The methodological approach utilized was the qualitative research, especially the action research, based, overall, on Chizotti (2003), Fonseca (2002), Gil (1999), Markoni e Lakatos (1999), Moreira (2002) and Thioulet (1986). The main source for data collection were questionnaires besides the content analysis, in the perspective of Bardin (1977). Throughout its course, it was possible to infer that the restructuring process of a curricular proposal is something very challenging, once it demands a permanent and continuing development process from the educators and the articulation of the acting individuals, aiming the improvement in students’ learning. The most relevant results are related to the knowledge that is possible to overcome big challenges with collective mobilization of efforts. However it demands time and hard work to plan actions, run the work and follow its development. In short, it is defended that from the curriculum perspectives standardized by the BNCC, the literacy process should be outlined in direction to the literacy skills and the multi literacy skills in which the language is conceived in a discursive-enunciated perspective and the text is the main spring of the pedagogical action. This vision, although very debated in the educational amplitude, in the researched context, still needs to be amplified beyond the existent frontiers.

**Key words:** Literacy. Literacy skills. Curriculum. BNCC. School Management.



## RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo discutir sobre las relaciones entrelazadas entre la alfabetización y la lectoescritura en el contexto de la implementación curricular impulsada por la Base Curricular Común Nacional (BNCC) y el Currículo de São Paulo - en un municipio del interior del estado de São Paulo, involucrando un trabajo articulado entre el equipo directivo de una escuela pública municipal y docentes de 1º y 2º curso. Se postula que, si bien, los procesos de alfabetización y lectoescritura son distintos y presentan sus especificidades, deben ocurrir simultáneamente, algo que sigue siendo un desafío en el contexto escolar investigado. Se presentan estas y otras discusiones relevantes a los desafíos que surgen de la BNCC y la implementación del currículo paulista, destacando los aportes del equipo de gestión escolar para minimizar la brecha entre los dos procesos mencionados anteriormente. Enfocarse en la reestructuración curricular en el contexto municipal, creando una rica oportunidad para ese propósito. El presente estudio se orientó por la pregunta-problema: ¿Cómo mejorar el trabajo pedagógico en la perspectiva de la alfabetización y la lectoescritura frente a las nuevas exigencias del currículo? Se propuso como Objetivo General: "Identificar demandas y desafíos en el proceso de reestructuración curricular propuesto por la BNCC y el Currículo Paulista". Para ello, se realiza una discusión teórico-conceptual, principalmente a partir de los aportes de Soares (1998, 2003, 2004, 2017), Carvalho (2005), Franchi (2012), Ferreiro (1995), Tfouni (1995) para abordar la relación entre alfabetización y lectoescritura. Además, a partir de los supuestos de Sacristán (1998, 2000, 2013), Mello (2014), Roldão (2010) y Lemes (2013), se forja un análisis de los fundamentos curriculares, conceptuales y epistemológicos para orientar los debates sobre la BNCC y el currículo de São Paulo, sus conceptos fundamentales, sus bases legales y los desafíos para su implementación. En este sentido, en este documento se hace un análisis de la perspectiva de la alfabetización y la lectoescritura. El enfoque metodológico utilizado fue el de la investigación cualitativa, especialmente el de la investigación acción, basado principalmente en Chizotti (2003), Fonseca (2002), Gil (1999), Marconi y Lakatos (1999), Moreira (2002) y Thiollent (1986). Los cuestionarios se utilizaron como principal técnica de investigación, además del análisis de contenido, desde la perspectiva de Bardin (1977). A lo largo de su desarrollo, se pudo inferir que el proceso de reestructuración de una propuesta curricular es algo muy desafiante, ya que demanda un proceso de formación continua y permanente de los educadores y la articulación de los actores con miras a mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Los resultados más relevantes están relacionados con el aprendizaje de que es posible superar grandes desafíos con la movilización colectiva de esfuerzos. Pero esto aún requiere tiempo y trabajo en conjunto para planificar acciones, ejecutar y monitorear su desarrollo. En definitiva, se postula que, desde las perspectivas curriculares estandarizadas por la BNCC, el proceso de alfabetización debe delimitarse hacia la lectoescritura y la multialfabetización, en las que se concibe el lenguaje en una perspectiva discursivo-enunciativa y el texto es el motor principal de la acción pedagógica. Esta visión, aunque muy debatida en el ámbito educativo, en el contexto investigado, aún necesita ser expandida, más allá de las barreras existentes.

**Palabras clave:** Alfabetización. Lectoescritura. Plan de estudios. BNCC. Gestión escolar.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ANA</b>	Avaliação Nacional de Alfabetização
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>DCN</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>EE</b>	Escola Estadual
<b>EMAI</b>	Educação Matemática nos Anos Iniciais
<b>EMEF</b>	Escola Municipal de Ensino Fundamental
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IDH</b>	Índice de Desenvolvimento Humano
<b>IFDM</b>	Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal
<b>HTPC</b>	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>SADEMB</b>	Sistema de Avaliação de Desempenho Escolar do Município de Bebedouro
<b>SAEB</b>	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
<b>SARESP</b>	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
<b>SEE</b>	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
<b>SEMEB</b>	Secretaria Municipal de Educação de Bebedouro
<b>PNAIC</b>	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PNE</b>	Plano Nacional da Educação
<b>PROFA</b>	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
<b>RCN</b>	Referenciais Curriculares Nacionais
<b>TIC</b>	Tecnologias da Informação e Comunicação
<b>UNESP</b>	Universidade Estadual Paulista

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: INTERFACES.....</b>	<b>20</b>
2.1 Discutindo os métodos de alfabetização.....	20
2.1.1 Métodos sintéticos: .....	22
2.1.2 Métodos analíticos ou globais: .....	23
2.2 Rediscutindo os conceitos de alfabetização e de letramento .....	25
2.3 Contribuições da psicogênese da língua escrita e a retomada da discussão sobre os métodos na atualidade .....	29
2.4 A escrita e a leitura no processo de alfabetização e de letramento.....	33
2.4.1 O papel da escrita no processo de letramento.....	33
2.4.2 O papel da leitura no processo de letramento.....	35
2.5 O texto como eixo central do processo de ensino e aprendizagem .....	40
2.6 A importância do Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa (PNAIC).....	46
<b>3 CURRÍCULO, BNCC E CURRÍCULO PAULISTA.....</b>	<b>49</b>
3.1 Currículo: reflexões de referência .....	49
3.1.1 História e concepção de currículo .....	50
3.1.2 Revisão epistemológica e mudança curricular .....	52
3.2 A BNCC: contribuições para a conjuntura curricular educacional no Brasil.....	55
3.2.1 Conceitos fundamentais e bases legais .....	56
3.2.2 Contexto histórico da construção e promulgação da BNCC .....	61
3.2.3 Breve descrição da estrutura da BNCC .....	64
3.2.4 Algumas reflexões sobre críticas correntes à Base.....	67
3.3 O Currículo Paulista .....	73
3.4 Alfabetização e letramento na BNCC e no Currículo Paulista.....	75
<b>4 METODOLOGIA.....</b>	<b>83</b>
4.1.2 O corpo docente.....	85
4.1.3 A equipe de gestão.....	85
4.2 Métodos e técnicas.....	86
4.2.1 Coleta dos dados.....	90
4.2.2 Descrição das ações .....	93
<b>5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>107</b>
5.1 O perfil dos sujeitos da pesquisa .....	107
5.2 A compreensão dos professores sobre o problema.....	118
5.3 Propostas de trabalho que estão em sintonia com as demandas curriculares .....	120
5.4 Possíveis barreiras para a implementação curricular na perspectiva do alfabetizar letrando .....	126

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>129</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>134</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Diante da realidade educacional brasileira, emerge um quadro desafiador: não raro vemos alunos que chegam ao final do Ensino Fundamental – e até mais – sem possuir condições básicas para efetivarem a leitura, a inteligência e a produção de texto, sem perceberem a linguagem enquanto objeto de conhecimento pessoal e alteração da realidade, ou seja, como vigoroso instrumento político e social. Essa situação deve-se, além de outros fatores, à má preparação dos alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental, principalmente no que concerne ao processo de apropriação das habilidades básicas de leitura e de escrita e à utilização dessas habilidades de acordo com as demandas sociais – ao processo de letramento. Isso é essencial para que seja oportunizado e garantido aos estudantes o direito de atuar na sociedade de forma mais crítica e eficaz, de forma cidadã. Como aponta Soares (2004), avaliações nacionais e estaduais revelam que o fracasso escolar ainda é um problema recorrente em nosso país, convergindo os olhares para a necessidade de mudanças conceituais e metodológicas. De acordo com a autora, essa busca de mudanças pode ter um caráter positivo, sendo uma oportunidade para revisar os caminhos já trilhados na área. No entanto, abre espaço para descaminhos e retrocessos, pois, com isso, corre-se o risco de um retorno irrefletido aos modelos tradicionais e de uma possível negação aos avanços científicos que tivemos no campo da educação, especialmente na alfabetização.

No contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, no município de Bebedouro-SP, a educação é considerada como referência regional. Os índices do IDEB<sup>1</sup>, por exemplo, apesar de terem regredido levemente na última edição, apresentaram um resultado ascendente nas sete edições anteriores: em 2005, esse índice era de 4.9; manteve-se idêntico em 2007, saltando para 5.5 em 2009; após duas edições depois, em 2015, elevou-se para 6.2, superando a meta projetada que era de 6.1; já em 2017, o avanço continuou ao alcançar-se o índice de 6.6, apresentando-se um pequeno recuo de 0.2, ao ir para 6.4.

Tal quadro tem se replicado nas avaliações municipais propostas pela Secretaria de Educação para todas as escolas. Não obstante os avanços significativos dos últimos anos, ainda

---

<sup>1</sup> IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Fonte: site do INEP: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

é necessário avançar, sobretudo no que concerne a ampliar os níveis de leitura e escrita nas séries/anos iniciais do ensino fundamental.

Dessa forma, alfabetizar todos os alunos nas séries iniciais impacta em todo o desenvolvimento nas séries posteriores, uma vez que a leitura e a escrita são o foco central da escola e têm a função de incorporar na criança a cultura do grupo, em que ela está inserida. Isso requer um trabalho planejado, constante e diário, além do conhecimento sobre as teorias, até porque, nas escolas públicas e privadas, o trabalho com o código escrito antes dos 6 e dos 7 anos é um processo que vem se estruturando gradativamente, com início na Educação Infantil (MARREIROS, 2011, p. 14)

Muitos estudiosos como Carvalho (2010), Franchi (2012), Mansani (2018), defendem que a tarefa desafiadora de alfabetizar é algo designado principalmente para os professores do 1º ano do Ensino Fundamental, ressaltando que é nesse ano específico que a criança deve ser alfabetizada; outros postulam que esse processo pode ser estendido até o final do 3º ano do ensino fundamental, o mesmo esteja consolidado. De qualquer modo, sabe-se que todos os professores do 1º ao 5º ano devem possuir uma base teórico-metodológica para lidar com o processo de alfabetização, uma vez que lidam com essa necessidade em todos os anos. Deve-se considerar que nem todos os alunos conseguem ser alfabetizados no tempo e ritmo estipulado pela escola, e que muitas vezes o professor precisa encarar o desafio de alfabetizar alunos até no 5º ano, caso receba estudantes que apresentem essa necessidade, ou ainda precisam consolidar a alfabetização de alunos que apresentem dificuldades acentuadas. Um fato evidente é que, para efetuar um trabalho docente significativo nesse âmbito, a tarefa de alfabetizar deve ser realizada sob a ótica do processo de letramento, de acordo com vários autores da área, tais como: Soares (1998, 2003, 2004, 2017), Carvalho (2005), Franchi (2012). Ferreiro (1995), Tfouni (1995).

É notório que o domínio insuficiente da linguagem – seja da modalidade da leitura, seja na da escrita – influencia e compromete o desempenho escolar do aluno em todas as disciplinas, já que todas elas se valem dos artefatos da linguagem escrita para expressar seu corpo de conhecimentos. A experiência mostra que, muitas vezes, alunos que não sabem responder a questões na área de Ciências Exatas ou Ciências Naturais têm na verdade precária compreensão dos enunciados ou baixo domínio linguístico para expressar o que pensa e sabe. Desse modo, sabe-se que muitas discussões e pesquisas já foram tecidas nessa área, principalmente nas últimas décadas. Entretanto, ainda é preciso avançar muito para elevar o patamar de leitura e escrita em nosso país, por isso a presente discussão justifica-se e demonstra relevância.

Diante das deficiências por parte da maioria dos alunos em relação ao uso competente e consciente da linguagem escrita e falada, e da fragilidade de políticas públicas que primem por conferir maior qualidade à educação em nosso país, muitos educadores sentem-se confusos em relação aos referenciais teóricos sobre os quais devam alicerçar o seu trabalho. Dificuldade maior parece ser a articulação entre teoria e prática no cotidiano da sala de aula. Além do mais, a formação inicial da maioria dos docentes às vezes não atende às reais necessidades da lida escolar, principalmente no âmbito da alfabetização. Frente a esses impasses, muitos professores acabam atuando com base na intuição, no espontaneísmo ou nos moldes escolares vivenciados na própria infância, como evidenciado empiricamente por Aguiar (2018), Arnosti (2013) e Teles (2018).

A Pedagogia Tradicional ainda está muito arraigada à prática educativa brasileira, e são constantes os “modismos teóricos” que tentam dar respostas mágicas aos problemas oriundos do ambiente escolar. Antunes (2003) ratifica tal afirmativa quando pontua que ainda imperam as concepções tradicionais no trabalho da maioria dos alfabetizadores e no trato com a Língua Portuguesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental; privilegiam-se os exercícios mecânicos, a ênfase exacerbada aos exercícios gramaticais, a ortografia, a cópia mecânica e os exercícios de linguagem desvinculados de sua função nos diferentes contextos sociais.

Diante desses impasses, deu-se a proposição do presente estudo, o qual balizou-se na questão-problema: “Como aprimorar o trabalho pedagógico na perspectiva do alfabetizar letrando diante das novas demandas do currículo?”. Assim, tendo como base as indagações anteriormente elencadas, propomos como objetivo geral deste trabalho: “Identificar demandas e desafios no processo de reestruturação curricular proposto pela BNCC e pelo Currículo Paulista”.

No intuito de atingir esse alvo, definiram-se alguns objetivos específicos: 1) Investigar as concepções sobre alfabetização e letramento, a formação e a prática dos professores alfabetizadores de 1º e 2º anos; 2) Identificar como a equipe de gestão escolar pode contribuir, realizando ações e promovendo discussões sobre as questões curriculares no processo de alfabetização; 3) Analisar os principais procedimentos envolvidos no processo de reestruturação curricular; 4) Refletir sobre os dados levantados, apontando avanços, demandas e limitadores para o alfabetizar letrando; 5) Contribuir com a área de pesquisa, trazendo dados sobre a realidade escolar e aporte teórico-conceitual sobre o tema.

Sendo assim, esta pesquisa buscou analisar alguns aspectos do processo de implementação curricular no terreno da alfabetização e do letramento, pois o momento de reestruturação curricular, que o município está vivenciando, torna-se oportuno para a reflexão acerca do que a comunidade de educadores pensa e faz em relação ao processo de alfabetizar e letrar nas séries iniciais do ensino fundamental. Considera-se que a reflexão, conforme defende o célebre poeta Carlos Drummond de Andrade, é um meio de dar sentido ao mundo e de produzir transformação; portanto, somente revendo concepções, crenças, visões, na dinâmica do agir/refletir, refletir/agir é que se pode ressignificar/redirecionar as ações, aprimorando-as.

A escolha do tema desta pesquisa reflete, de certo modo, o percurso profissional da pesquisadora. Atuando em turmas de alfabetização por cerca de 15 (quinze) anos, experimentou dos desafios, prazeres e dissabores da docência nesse segmento, tendo trabalhado ainda em outras turmas no ensino fundamental, na Educação Infantil e no Ensino Médio ao longo dos seus 20 (vinte) anos no magistério. Coursou Pedagogia e Letras, fez especialização em Educação Infantil, em Tecnologias na Sala de Aula e em Alfabetização e Letramento. Foi coordenadora de uma escola de Ensino Fundamental I por três anos e, nos últimos cinco anos, tem atuado como diretora escolar também no mesmo segmento. Recentemente, ao ingressar no curso de Mestrado em Educação Escolar, seu olhar tem convergido para as mudanças oriundas das novas proposições curriculares, incitando ainda mais sua ação e esforços para a busca de caminhos para a melhoria das aprendizagens dos alunos relativas à alfabetização e ao letramento. Sendo assim, deu início à seleção de referenciais teóricos que pudessem subsidiar sua investigação. Diante disso, foi tomada a decisão de utilizar a escola pública municipal na qual trabalha como diretora na atualidade, em um município paulista, como campo de pesquisa. Essa opção, apesar de ser delicada, apresenta fatores positivos, devido ao fato de poder utilizar, no contexto prático real de uma escola pública, o processo de reestruturação/implementação curricular, principalmente em relação ao letrar e ao alfabetizar, seus dilemas, fragilidades e potencialidades. Além dessa perspectiva, existe também a vantagem de poder produzir coletivamente conhecimentos que possam ser pertinentes ao contexto investigado, uma vez que há a legitimidade conferida pelos processos democráticos oriundos da orientação metodológica escolhida. Outro fator importante é o de poder aproximar os conhecimentos e o rigor científico, próprios da Academia, aos agentes escolares, fomentando a importância do estudo e da pesquisa na esfera educacional.

Inicialmente, objetivando mapear as pesquisas recentes em torno da temática desse trabalho e os principais pontos de abordagens decorrentes dela, foi realizado um breve



mapeamento no Catálogo de Teses e Dissertações do repositório da CAPES – Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Optou-se por esse repositório eletrônico devido à sua relevância no meio acadêmico. Essa pesquisa bibliográfica foi realizada no período de 20 de outubro a 30 de outubro de 2029

Utilizou-se inicialmente a combinação de termos “alfabetização” e “currículo” (utilizando-se os termos entre aspas). Entre teses e dissertações, foram encontrados 497527. Refinando os resultados, selecionaram-se os tipos “Mestrado” e “Doutorado”, os anos de 2015 a 2019, as grandes áreas “Ciências Humanas” e a área “Educação”, foram encontrados 18111 publicações. Esses critérios para refinamento de resultados foram aplicados nas demais buscas. Ao rastrear os termos “alfabetização”, “letramento” e “currículo”, obteve-se o resultado de 18130 trabalhos. Para “alfabetização”, “letramento” e “reestruturação curricular”, 17925 resultados. Ao pesquisar os termos “alfabetização” e “Letramento” combinando-os com os unitermos “Base Nacional Comum Curricular” foram encontrados 17920 resultados, sendo boa parte dessas pesquisas (mais de 10000) referentes aos anos de 2015 a 2017, anteriores à homologação da BNCC, em 20 de dezembro de 2017. Percebe-se que o debate já estava acirrado antes mesmo de homologar-se o texto oficial. Nota-se ainda que muitos outros trabalhos, publicados a partir de 2018, são referentes a pesquisas realizadas anteriormente a esse período e infere-se que há uma carência de trabalhos, que discutam a implementação curricular no contexto prático e real da escola pública.

Avançando por outra frente, ao pesquisar o unitermo “Base Nacional Comum Curricular” nos tipos de Mestrado e Doutorado, nos anos de 2018 e 2019, posteriores à homologação, destacando também as grandes áreas “Ciências Humanas” e a área “Educação”, foram encontrados no banco de dados 17 (dezessete) publicações. Dentre essas, algumas apresentam as configurações do documento, sua estrutura, suas bases políticas e ideológicas (5). Outras estão relacionadas com recortes de áreas específicas: Literatura (1), Educação Infantil (5), Ensino Religioso (1), TIC’s (1), Química (1), Educação Física (2). Apenas uma publicação estava direcionada direta, embora parcialmente, à temática aludida nesta pesquisa (TRICHES, 2018). Essa pesquisa foi pertinente para o presente trabalho, por analisar o processo de elaboração da BNCC, tangenciando conceitos e definições que concernem ao processo alfabetizador, numa discussão crítica sobre os campos de disputas inseridos nesse processo. Como a maioria dos debates apresentados, o estudo gira em torno das versões iniciais da BNCC, mas são úteis para conhecermos o processo de elaboração desse documento, seus múltiplos condicionantes e suas imbricadas relações de poder.

Ao introduzir o unitermo “Currículo Paulista”, foram encontrados 11 trabalhos. Dentre esses, alguns são de Mestrado (8) e outros de Doutorado (3), pulverizados em componentes curriculares/áreas específicas: Geografia (3), TIC’s (1), História (1), Filosofia (2), Química (1), Língua Portuguesa – ensino médio (1), Ciências (1), questões curriculares do ensino médio (1). Todos foram publicados anteriores à homologação da versão para a educação infantil e para o ensino fundamental, que foi homologada primeiro, em 1º de agosto de 2018, e da versão do ensino médio, em 29 de julho de 2019. Além disso, chama a atenção o fato de que ainda não há trabalhos publicados discutindo o Currículo Paulista direcionado à educação infantil e ensino fundamental, apenas ao ensino médio.

Nesse processo de busca, além de Triches (2018), foram selecionados do referido Catálogo alguns trabalhos para análise, sendo utilizados como referência alguns, por sua pertinência e relevância: Aguiar (2018), Arnosti (2013), Marreiros (2011), Rodrigues (2008), Souza (2018) e Teles (2018).

Na primeira seção deste trabalho, realizar-se-á a análise e a discussão de alguns outros aportes teórico-conceituais surgidos na área, com o fim de subsidiar a todos quantos estiverem desejosos de minimizar as deficiências dos alunos concernentes ao processo de letramento. Para discutir a respeito do desafio de alfabetizar letrando, inicialmente será abordada a significação de ambos os termos, buscando a distinção entre estes, de acordo com especialistas da área (SOARES, 1998, 2003, 2004, 2017; KLEIMAN, 2008; TFOUNI, 1995); em seguida, será tratada a questão da escrita, a qual deve ser significativa, contextualizada, de acordo com os usos sociais que as pessoas empregam no dia a dia; deve ter ênfase na compreensão, em detrimento da decifração. A leitura, por sua vez, é enfatizada do ponto de vista da interação entre os sujeitos – autor e leitor – como fonte de sentidos, ideias e multissignificações. Finalmente, serão tecidas algumas considerações sobre o trabalho na alfabetização com base na unidade textual como via para o enriquecimento linguístico da criança, favorecendo o seu processo de letramento. Essas discussões baseiam-se ainda em Carvalho (2011), Franchi (2012), Ferreiro (1995), e Ferreiro & Teberosky (1985, 1999).

A segunda seção versa sobre os fundamentos relativos ao currículo, pondo em relevo os seus conceitos subjacentes e a sua história, além das suas relações com o conhecimento escolar, refletindo sobre as implicações de estruturação ou reestruturação curricular na escola. Consecutivamente, abordam-se pontos relevantes sobre a BNCC, suas bases legais, conceitos fundantes, estrutura e o contexto histórico que mobilizou sua construção e promulgação. A partir disso, investiga-se de modo sucinto os pontos balisares que amparam o Currículo Paulista

e a abordagem dada, em ambos os documentos curriculares, à questão do letramento e da alfabetização.

A terceira seção explicita a pesquisa qualitativa como opção metodológica utilizada nesse estudo, especificamente a pesquisa-ação, com base nos pressupostos de Chizotti (2003), Fonseca (2002), Gil (1999), Marconi e Lakatos (1999), Moreira (2002) e Thiollent (1986). Sublinha-se que esse tipo de pesquisa busca mobilizar sujeitos em torno da resolução de um problema comum, primando pelos aspectos da participação, da tomada de consciência da sua própria realidade e da construção coletiva de conhecimentos.

Nessa seção, ocorre uma caracterização do contexto em que a pesquisa se desenvolveu, numa instituição pública de ensino do município de Bebedouro-SP. Em seguida, são discutidos os métodos e técnicas utilizados na investigação, pontuando-se a escolha do questionário como técnica principal, além da observação e da análise de conteúdo com base em Bardin (1977). São apresentadas as ações desenvolvidas na pesquisa, a qual valeu-se de encontros e reuniões, formações, observações e acompanhamentos, orientações e intervenções. Há uma descrição dessas ações que se iniciaram no ano letivo de 2018 e, mais sistematicamente, em 2019.

Na quarta seção, por sua vez, realiza-se a análise dos resultados. Explana-se sobre o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa e sobre a compreensão desses sujeitos acerca da questão-problema que a direciona. É realizada uma exposição de propostas pedagógicas apresentadas pelas professoras para alfabetizar na perspectiva do letramento. Discute-se ainda a existência de barreiras para a execução das propostas curriculares da BNCC e do Currículo Paulista, sob a perspectiva da gestão escolar.

Emerge, pois, a necessidade da construção de um saber-fazer mais consistente, eficaz e criativo nas fronteiras da alfabetização para propiciar às crianças a ampliação de suas habilidades e competências linguísticas de acordo com as situações e contextos em que precisar utilizar a linguagem. Tal processo é algo que demanda tempo, conhecimento e sentido de coletividade, pois não há respostas automáticas nem receitas prontas. Esses desafios, emergidos a partir dos novos paradigmas curriculares, devem ser encarados combativamente por toda a equipe escolar, uma vez que são os sujeitos, no interior das escolas, os responsáveis por traduzir, ressignificar e ampliar os pressupostos do currículo.

Nesse sentido, este trabalho investigativo sinaliza, nos limites de sua abrangência, possibilidades de qualificação progressiva das ações pedagógicas no lócus da pesquisa, pois

insere os agentes curriculares envolvidos num movimento de reflexão, estudo, compartilhamento de saberes e de práticas, ampliando as concepções e ressignificando as vivências relativas às práticas da alfabetização e do letramento, numa composição colaborativa do desenvolvimento curricular com qualidade socialmente referenciada.

## **2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: INTERFACES**

Alfabetização e letramento são processos fundamentais na escolarização das crianças, a ponto de influenciar, condicionar e até limitar o acesso a outros saberes escolares. Portanto, buscar compreender melhor suas interfaces e suas relações é algo imprescindível à construção de novos rumos para a educação, primando pela melhoria significativa e efetiva da qualidade da educação escolar.

Diante disso, Soares (2004) aponta que, no terreno da alfabetização escolar, as últimas três décadas foram marcadas por mudanças nos modelos conceituais e nas práticas originadas a partir desses saberes, explicitando

[...] pesquisas que têm identificado problemas nos processos e resultados da alfabetização de crianças no contexto escolar, insatisfações e inseguranças entre alfabetizadores, perplexidade do poder público e da população diante da persistência do fracasso da escola em alfabetizar, evidenciada por avaliações nacionais e estaduais, vêm provocando críticas e motivando propostas de reexame das teorias e práticas atuais de alfabetização (SOARES, 2004, p. 96).

Afinal de contas, porque, apesar dos avanços na área, os resultados de aprendizagem das crianças, em termos de alfabetização, continuam sendo sofríveis? Ao analisar esse problema, a autora considera que o quadro estabelece um duplo desafio: por um lado, instiga os educadores a repensar as trajetórias utilizadas, fomentando a busca de novas possibilidades; por outro lado, pode conduzir à rejeição precipitada e irrefletida dos caminhos já percorridos, produzindo perigosos retrocessos.

Face a esse paradoxo, o presente trabalho propõe o debate acerca de algumas dessas interfaces existentes no terreno da alfabetização e do letramento no Brasil, a fim de elucidar essa problemática sem, no entanto, pretender esgotá-la. Serão discutidas a questão dos métodos de alfabetização, a psicogênese da língua escrita e as definições relativas aos termos alfabetização e letramento.

### **2.1 Discutindo os métodos de alfabetização**

A discussão sobre alfabetização e letramento não pode prescindir de reflexões acerca dos métodos de alfabetização que estiveram e (em certa medida) ainda estão em voga no panorama educacional brasileiro. Soares (2004) aponta que o processo de escolarização no Brasil e as práticas relacionadas ao ensino da lectoescrita, até os anos 1980, estiveram marcados

por um movimento pendular em relação aos métodos, em busca daquele que pudesse ser mais eficaz para alfabetizar:

[...] ora a opção pelo princípio da síntese, segundo o qual a alfabetização deve partir das unidades menores da língua – os fonemas, as sílabas – em direção às unidades maiores – a palavra, a frase, o texto (método fônico, método silábico); ora a opção pelo princípio da análise, segundo o qual a alfabetização deve, ao contrário, partir das unidades maiores e portadoras de sentido – a palavra, a frase, o texto – em direção às unidades menores (método da palavração, método da sentencição, método global) (p. 98).

Diante dos desafios intrínsecos ao processo de alfabetização, houve, ao longo dos anos, o surgimento de muitos métodos que buscavam apresentar respostas, conduzir e direcionar as práticas pedagógicas concernentes ao ensino da lectoescrita. Mortatti (2000) salienta que emergiram muitos conflitos entre esses métodos de ensino até a década de 1970, período de efervescentes discussões sobre a temática.

Para Ferreiro e Teberosky (1985, p.18) o educador precisa envidar esforços na busca pelos melhores e mais eficazes caminhos e estratégias para alcançar êxito na alfabetização. Isso implica em estabelecer opções metodológicas e traz à baila a velha oposição entre os métodos sintéticos ou métodos analíticos de alfabetização; a opção, que nunca é neutra, está sempre relacionada às concepções do processo de aprendizagem e do objeto dessa aprendizagem. A autora salienta que o método sintético preserva a correspondência entre o oral e o escrito, entre som e a grafia. O método analítico, por sua vez, insiste no reconhecimento global das palavras ou orações. Então, para Emília Ferreiro, o que seria preponderante é “através de que tipo de prática a criança é introduzida na linguagem escrita, e como se apresenta esse objeto no contexto escolar” (1985, p.30).

Frisa-se que “a discussão sobre o melhor método para alfabetizar as crianças acontece desde que a alfabetização passou a ser uma tarefa da escola em um movimento de idas e vindas referente às concepções sobre a forma como o professor ensina e como as crianças aprendem” (MARREIROS, 2011, p. 16-17). Apesar da sua importância educacional, por meio das suas pesquisas, Emília Ferreiro não prescreveu uma metodologia ou inventou práticas pedagógicas de alfabetização, como menciona Carvalho (2005), apresentando algumas hipóteses às dificuldades que os professores podem enfrentar em sala de aula para alfabetizar. Esclarece que, “Baseados no construtivismo de Jean Piaget, Emília Ferreiro e seus colaboradores forneceram uma excelente base teórica para compreensão da maneira pela qual as crianças aprendem a língua escrita (psicogênese da língua escrita), mas de fato não propuseram quaisquer

recomendações metodológicas, deixando esse assunto a cargo da didática da alfabetização” (CARVALHO, 2005, p. 17). Sendo assim, põem-se em relevo algumas indagações: É necessário um método para alfabetizar e letrar? Qual método é mais eficaz? Diante disso, a mesma autora menciona que a discussão sobre métodos de alfabetização tem emergido novamente na arena educacional, uma vez que é preciso conhecê-los bem para definir, com mais propriedade e consciência, com qual trabalhar e a partir de que proposta pedagógica fundamentar a prática docente em alfabetização e em letramento. A seguir, apresenta-se, resumidamente, a discussão construída pela autora supracitada em sua obra, explanando sobre os métodos de alfabetização, os quais podem ser classificados em métodos sintéticos ou métodos analíticos ou globais:

### 2.1.1 Métodos sintéticos:

- **Soletração:** realiza o uso de palavras soltas e do ensino da combinatória entre letras e sons; associação de estímulos visuais e auditivos. O trabalho enfoca primeiramente o ensino das letras do alfabeto, depois dos sons formados a partir da junção das letras (sílabas) e depois da leitura e escrita de palavras.
- **Silabação:** mostram-se as vogais e os ditongos e apresentam-se uma letra (v); forma-se a família silábica correspondente e palavras de três letras (ou mais) contendo as sílabas estudadas. Ocorre aqui uma ênfase excessiva nos mecanismos de codificação e decodificação, “apelo excessivo à memória e não à compreensão, pouca capacidade de motivar os alunos para a leitura” (*op. cit.*, p. 23).
- **Método fônico (ou misto):** foco na dimensão sonora da língua: os significados das palavras, seus fonemas, representados por letras. Parte-se de palavras simples e curtas, às vezes de frases; às vezes adia-se o ensino dos nomes das letras, para que o aluno se concentre no som. Uso de elementos lúdicos (jogos, dramatizações, teatro de fantoche, canções, desenhos, etc.). Exemplos: Método da Abelhinha; Método Casinha Feliz.

De acordo com a autora, as estratégias didáticas dos métodos fônicos estão sendo redescobertas e valorizadas pela Linguística Aplicada à Alfabetização. Pontua-se, nesse processo, a importância do desenvolvimento da **consciência fonológica** e **consciência fonêmica** no processo de alfabetização. A consciência fonológica, na acepção da autora, seria

“a capacidade de distinguir e manipular os sons constitutivos da língua” (<sup>2</sup>RIVIÈRE, 2001, p. 124, *apud* CARVALHO, 2005) e pode ser desenvolvida por meio de exercícios; é possível verificar, numa criança, por meio da habilidade de identificar os números de sílabas das palavras ou de reconhecer rimas e aliterações, por exemplo. Já a consciência fonêmica, diz respeito ao aspecto particular da consciência fonológica que consiste na habilidade de perceber as unidades mínimas da fala, ou seja, os fonemas (p. 29).

Para Soares (1989), os métodos sintéticos contribuíram para o fracasso em termos de alfabetização desde os anos de 1980, pois não enfocavam o trabalho no texto enquanto unidade linguística, nem nas funções sociais dos gêneros textuais.

### 2.1.2 Métodos analíticos ou globais:

Os métodos analíticos ou globais são oriundos da Escola Nova e das chamadas Pedagogias Ativas. Defendem o conhecer e o respeitar as necessidades e interesses da criança, partir da realidade para efetuar o ensino, estabelecendo relações entre a escola e a vida social; enfocam a valorização da leitura, das bibliotecas, do gosto pelos livros, do aprender fazendo. A sua base teórica é a psicologia da Gestalt (ou da forma) que postula que a criança tem uma visão sincrética (ou globalizada) da realidade, tende a perceber o todo, o conjunto, antes de captar os detalhes. Seus pioneiros, Edouard Claparède e Ovide Decroly, propunham que se ensinasse a ler com textos naturais, frases ligadas ao contexto da criança, ou mesmo palavras significativas, desde o início da alfabetização. São exemplos de métodos globais:

- **Método dos contos:** surgiu nos Estados Unidos no final do séc. XIX: consiste em ensinar a ler a partir de pequenas histórias, adaptadas ou especialmente criadas pelo professor. O texto é desmembrado em frases e orações que a criança aprende a ler globalmente numa espécie de pré-leitura; utiliza o reconhecimento de palavras-chave, a memorização, a divisão da palavra em sílabas, em fonemas, e a composição de novas palavras com as sílabas estudadas.
- **Método ideovisual de Decroly:** esse estudioso iniciou seus trabalhos com crianças com dificuldades de aprendizagem e com crianças deficientes; o ensino seria desenvolvido a partir de centros de interesse e temas ligados ao universo infantil, às suas necessidades e interesses; defendia o uso de palavras significativas, valendo-se de jogos e etiquetas.

---

<sup>2</sup> RIVIÈRE, Angel. *La mirada Mental*. Madrid: ARTEGRAF, 2001, p. 124.



- **Método Natural Freinet:** o educador Freinet acreditava que a Inteligência, o gesto e a sensibilidade da criança desenvolvem-se através da livre expressão, do trabalho manual, da experimentação; estimulava as crianças a escreverem textos livres: para ele, a criança lerá e escreverá com interesse textos relacionados com suas experiências, se familiariza com a escrita pela imersão na escrita, ela aprende a ler, lendo, e a escrever, escrevendo, em situações sociais de usos da leitura e da escrita (letramento);
- **Metodologia de base linguística ou psicolinguística (final dos anos '70):** propõe ensinar a ler a partir de orações (principalmente produzidas pelas próprias crianças). Põem-se em destaque os saberes das crianças sobre a língua, procurando torná-la consciente de muitas operações sintáticas que pode realizar a partir de uma oração.
- **Alfabetização a partir de palavras-chave:** propõe o ensino das primeiras letras a partir de palavras-chave, destacadas de uma frase ou texto mais extenso. Tais palavras são desmembradas em sílabas, as quais, recombinadas entre si, formam novos vocábulos.
- **Método natural:** utiliza as vantagens dos métodos globais - formação de habilidades de leitura inteligente – com as dos métodos fônicos. Utiliza abundantemente a escrita (bilhetes, convites, avisos, contos, etc.); estimula a percepção dos sons iniciais, mediais e finais das palavras, associando-os às letras; forma um vocabulário básico de 35 a 40 palavras que a criança deve reconhecer globalmente; uso de “análise estrutural” (dizer a palavra lentamente para destacar os sons ao mesmo tempo em que vê sua forma gráfica) e “análise comparativa” (levar os alunos a associar o som às letras que os representam).
- **Método Paulo Freire:** enfoca o trabalho com círculos de cultura, palavras geradoras, uso de imagens, decomposição da palavra geradora em sílabas, composição de novas palavras. A base do método é o diálogo, a conscientização e a formação política dos sujeitos.

Carvalho (*ibidem*, 2005) salienta que, para escolher adequadamente um método, alguns aspectos devem ser levados em conta: Qual é a concepção de leitura e de leitor que sustenta o método? A fundamentação teórica é conhecida e faz sentido? As etapas ou procedimentos são coerentes com os fundamentos do método? O material didático é acessível, simples e de baixo custo? O método foi experimentado com êxito em um número significativo de turmas, em contextos escolares diferentes? O que dizem professores e pesquisadores sobre a aplicação e os resultados?

No caso de respostas positivas, argumenta a autora, o método escolhido (se bem aplicado) pode proporcionar bons resultados.

## 2.2 Rediscutindo os conceitos de alfabetização e de letramento

Há, no cenário educacional, uma quantidade considerável de literatura abordando os temas da alfabetização e do letramento. No entanto, tais estudos e pesquisas parecem não ter um reflexo mais incisivo na prática efetiva das salas de aula, demandando que os conceitos de alfabetização e de letramento sejam retomados e rediscutidos nessa arena, a fim de propor e buscar caminhos para a melhoria da qualidade das aprendizagens, em termos nacionais. Os conceitos e pressupostos na área precisam ser repensados, sobretudo partindo-se do campo das vivências cotidianas das classes de alfabetização.

Para Soares (1998), aprender a ler e a escrever, tornar-se alfabetizado, significa adquirir uma nova tecnologia, a de codificar em língua escrita (escrever) e a de decodificar a língua escrita (ler). No entanto, a mesma autora utiliza o termo *alfabetização* de uma maneira mais ampla, relacionando-o a um

[...] conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: habilidades de codificação de fonemas em grafemas e decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico); as habilidades motoras de manipulação de instrumentos e equipamentos para que codificação e decodificação se realizem, isto é, a aquisição de *modos de escrever* e de *modos de ler* – aprendizagem de certa postura corporal adequada para escrever ou para ler, habilidades de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha, corretivo, régua, de equipamentos como máquina de escrever, computador...), habilidades de escrever ou ler seguindo a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita), habilidades de organização espacial do texto na página, habilidades de manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel sob diferentes apresentações e tamanhos (folha de bloco, de almanaque, caderno, cartaz, tela de computador...). Em síntese: alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e a ciência da escrita (SOARES, 2004, p. 91, *grifos da autora*).

De acordo com Soares (2003), a alfabetização diz respeito ao processo de **aquisição** da língua (oral e escrita), à aquisição de uma tecnologia (o sistema alfabético e ortográfico). Já o letramento consiste no processo **desenvolvimento** da língua (oral e escrita), no desenvolvimento de habilidades de uso da tecnologia da escrita, para além do domínio do

sistema alfabético e ortográfico. Soares (2004) acrescenta que o termo *alfabetização*, originado do inglês *literacy*, foi criado para designar a ampliação do conceito de alfabetização, dando destaque à criação de objetivos e procedimentos de ensino e aprendizagem, indicando mais claramente a configuração de “comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ ou a escrita estejam envolvidas” (p.97). Esclarece ainda que “no plano pedagógico, porém, a distinção torna-se conveniente, embora também seja imperativamente conveniente que, ainda que distintos, os dois processos sejam reconhecidos como indissociáveis e interdependentes”.

A palavra *letramento*, utilizada pela primeira vez por Kato (1986)<sup>3</sup>, surge como consequência da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; é o estado ou condição que adquire um grupo social, ou indivíduo, como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (SOARES, 2017). Carvalho (2010) menciona que o surgimento da palavra *letramento* ocorreu no Brasil no final do século XX, no momento histórico em que o nosso país estava desenvolvendo a sua economia e ampliando o seu sistema educacional. Nesse período, precisava educar os cidadãos ultrapassando os limites da alfabetização, oferecendo-lhes um processo de letramento. Hoje, as condições de vida e de trabalho exigem cada vez mais das pessoas habilidades complexas de leitura e escrita e a escola não pode estar aquém das demandas sociais emergidas nos últimos tempos. Diante dessa realidade, muitas crianças, principalmente as que residem em meios urbanos, têm contato desde cedo com diferentes gêneros textuais, antes mesmo de ingressarem numa instituição educacional, elaborando autonomamente o seu pensar sobre a leitura e a escrita e seus usos sociais. Em outras palavras, já não faz sentido utilizar um ensino descontextualizado e dissociado desse panorama para se lograr êxito.

O dinamismo da sociedade contemporânea apresenta para a escola uma forte demanda: não basta alfabetizar buscando desenvolver capacidades ligadas à percepção, memorização e treino de um conjunto de habilidades sensório-motoras. É importante que o trabalho docente na alfabetização seja construído visando ao letramento. Em outras palavras, deve-se privilegiar o uso da linguagem em práticas sociais, levando o aluno a tomar posse desta de forma significativa, contextualizada e dinâmica. A escola estará, desta forma, direcionando os seus alunos a exercerem a cidadania, proporcionando a eles o uso da linguagem de maneira competente.

---

<sup>3</sup> KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

Soares (1998) salienta que não basta adquirir a tecnologia relacionada a codificar e decodificar palavras e textos; é preciso **apropriar-se da escrita**, isto é, fazer uso das práticas sociais da escrita, articulando-as e diferindo-as das práticas de interação oral, conforme as situações. Dito de outro modo, não basta para o aluno a alfabetização, é preciso o letramento, que pode ser compreendido como “o estado ou a condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas de interação oral” (SOARES, 1998, p. 72).

Para elucidar ainda mais a distinção entre os dois termos – *alfabetização* e *letramento* – vale enfatizar as palavras de Carvalho (2010):

Os sentidos dessas duas palavras são diferentes. Alfabetização, palavra antiga e usada por todos, refere-se ao processo de ensinar (ou aprender) a ler e escrever. Letramento, palavra nova, introduzida recentemente no Português, tem a ver com um domínio mais amplo dos usos da leitura e da escrita em situações sociais variadas (p.80).

Já Soares (2004) justifica a necessidade premente de distinção entre os dois termos, apontando, não apenas para o campo conceitual, mas também para os processos subjacentes ao mesmo, e às práticas decorrentes da compreensão dos conceitos, enfocados de maneira separada:

[..] distinguem-se [alfabetização e letramento] tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. Tal fato explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos. Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de 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 (p. 97).

Em consonância com essas ideias, Kleiman (2008) e Tfouni (1995) ressaltam que é preciso afirmar que o conceito de letramento pressupõe a concepção de língua como discurso, não apenas como instrumento de transmissão de mensagens, como veículo de comunicação por meio do qual alguém diz ou escreve algo para alguém que deve compreender o que ouve ou lê. Considera-se a língua com processo de interação entre sujeitos, processo em que os interlocutores vão construindo sentidos e significados que se constituem segundo as relações que cada indivíduo mantém com a língua, com o tema sobre o qual fala ou escreve, ouve ou lê,

de acordo com as relações que os interlocutores mantêm entre si, segundo a situação específica em que interagem, em conformidade com o contexto social em que ocorre a interlocução.

Vale lembrar que tais pressupostos já ganharam legitimidade nos textos legais: os órgãos e instituições gestoras da educação têm demonstrado preocupação em construir uma escola mais relevante e eficiente para os educandos. Pelo menos houve um redirecionamento no plano dos discursos e das ações nas últimas décadas no sentido de direcionar as políticas públicas educacionais e as instituições de ensino a privilegiarem a dimensão interacional e discursiva da língua. Os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), e seus posteriores desdobramentos, são um exemplo disso. Contudo, não se pode perder de vista que ainda há muito a ser feito no sentido prático. Precisamos que haja um esforço coletivo no sentido de fazer com que essas orientações legais se consubstanciem em novos paradigmas e práticas educacionais mais significativas.

Soares (2017) postula ainda que apenas o processo de alfabetização não é capaz de dar conta de formar sujeitos que atendam às demandas sociais relativas ao uso da leitura e da escrita, sendo necessário algo mais:

A alfabetização, além de representar fonemas (sons) em grafemas (letras), no caso da escrita e representar os grafemas (letras) em fonemas (sons), no caso da leitura, os aprendizes, sejam eles crianças ou adultos, precisam, para além da simples codificação/decodificação de símbolos e caracteres, passar por um processo de “compreensão/expressão de significados do código escrito” (SOARES, 2017, p. 16).

Sendo assim, urge que se busquem, no campo da didática da alfabetização, os caminhos teóricos e práticos para sintonizar os dois processos – alfabetização e letramento – de modo que os alunos sejam levados a se apropriar do sistema de escrita ao mesmo tempo em que adquirem habilidades para usar a leitura e a escrita em situações reais em seu cotidiano, conforme se defende a seguir:

[...] no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, **a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos:** pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (SOARES, 2003, s/p, **grifo nosso**).

Nessa premissa também se assentam os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais): na escrita, existem **dois processos que precisam ocorrer simultaneamente**. Um diz respeito à

aprendizagem de um conhecimento de natureza notacional: o sistema de escrita alfabético; o outro se refere à aprendizagem da linguagem que se usa para escrever (p. 28, **grifo nosso**).

### **2.3 Contribuições da psicogênese da língua escrita e a retomada da discussão sobre os métodos na atualidade**

Soares (2004) salienta que a discussão sobre a alfabetização sempre esteve atrelada à alternância entre os métodos sintéticos e métodos analíticos, mas sempre balizada na premissa de que a aprendizagem do sistema de escrita estaria condicionada ao uso de estímulos externos “cuidadosamente selecionados ou artificialmente construídos” (p. 98). No entanto, esses pressupostos começaram a declinar a partir de um novo constructo paradigmático para a área, trazido à baila no cenário educacional pelas pesquisas das educadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky, como descreve a autora:

Nos anos 80, a perspectiva psicogenética da aprendizagem da língua escrita, divulgada entre nós, sobretudo pela obra e pela atuação formativa de Emília Ferreiro, sob a denominação de “construtivismo”, trouxe uma significativa mudança de pressupostos e objetivos na área da alfabetização, porque alterou fundamentalmente a concepção do processo de aprendizagem e apagou a distinção entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas efetivas de leitura e de escrita (SOARES, 2004, p. 98).

A psicogênese da língua escrita, postulada por Ferreiro e Teberosky (1999), e seus pesquisadores, apresentaram contribuições marcantes para o campo educacional, tais como:

- Descreveu como as crianças se apropriam da cultura escrita;
- Apresentou a linguagem escrita como sistema de representação;
- Forneceu um instrumento ao professor para aferir os conhecimentos linguísticos das crianças;
- Entendeu que, a partir da escrita espontânea, a criança pensa sobre as regras que constituem o sistema de escrita, ou seja, a criança se apropria do conhecimento e o internaliza;
- Pôs em relevo a importância de “uma interação intensa e diversificada da criança com práticas e materiais reais de leitura e escrita a fim de que ocorra o processo de conceitualização da língua escrita” (SOARES, 2004, p. 98).

Para Ferreiro e Teberosky (1999), no processo de alfabetização tem-se focado o lado de quem ensina e o lado de quem aprende, sem considerar-se adequadamente um fator primordial para a aquisição da lectoescrita: a natureza do objeto de conhecimento subjacente a esta aprendizagem. A autora propõe que o processo seja enfocado mediante essa tríade: o professor e o aluno – suas concepções sobre o objeto de aprendizagem – e a escrita com suas especificidades.

Assim, a escrita pode ser concebida ou como representação da linguagem ou como código de transcrição gráfica das unidades sonoras. Acentua-se que se trata de visões muito distintas e, dependendo da concepção adotada, o encaminhamento pedagógico pode ser totalmente diferente. No contexto da escrita enquanto codificação, tanto os elementos quanto as relações construídas a partir desses elementos já estão predeterminados, algo que não ocorre quando a escrita é concebida como sistema de representação da linguagem.

Não se trata de que as crianças reinventam as letras nem os números, mas que, para poderem se servir desses elementos como elementos de um sistema, devem compreender seu processo de construção e suas regras de produção, o que coloca o problema epistemológico fundamental: qual é a natureza da relação entre o real e a sua representação? (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 47).

Essa questão está atrelada à complexidade do signo linguístico, que pressupõe a união indissolúvel entre um significante e um significado, sendo o significante o componente físico da palavra, formado pela junção da pauta sonora com a parte gráfica (quando a língua não é ágrafa); já o significado diz respeito ao conceito transmitido pelo significante. A autora enfatiza que, nas escritas do tipo alfabéticas (e nas silábicas) as distinções entre os significantes são colocadas em relevo.

Noutros termos, focar a escrita enquanto código de transcrição, que converte sons em letras, implica em conceber a sua aprendizagem como a aquisição de uma técnica, ao passo que focá-la como sistema de representação implica em tornar a sua aprendizagem uma aprendizagem conceitual que se traduz por meio da apropriação de um novo objeto de conhecimento. No primeiro caso, a ênfase recai na discriminação perceptiva (visual e auditiva) das unidades gráficas e das unidades sonoras; no segundo caso, recai na compreensão de como funciona esse sistema de representação. Essa concepção envolve mudar a maneira como se concebe a criança e o seu desenvolvimento, como um ser cognoscente, ativo, que constrói hipóteses, realiza inferências, arrisca-se e envolve-se proativamente na busca pela construção

do seu objeto de conhecimento. Acrescente-se que, embora Ferreiro e Teberosky não tenham utilizado a palavra *letramento*, seus trabalhos põem em voga, implicitamente, os pressupostos do alfabetizar letrando.

Entretanto, as más interpretações dessa teoria, em nosso país, têm provocado equívocos e efeitos danosos ao processo de aprendizagem inicial da língua escrita entre as crianças. Um dos problemas surgidos na área da alfabetização é que, baseados nos pressupostos da psicogênese da língua escrita, muitos docentes passaram a dar mais destaque ao letramento do que à alfabetização – ao ensino do código alfabético e ortográfico – em suas práticas, como esclarece Soares:

No entanto, o foco no processo de conceitualização da língua escrita pela criança e a ênfase na importância de sua interação com práticas de leitura e de escrita como meio para provocar e motivar esse processo têm subestimado, na prática escolar da aprendizagem inicial da língua escrita, o ensino sistemático das relações entre a fala e a escrita, de que se ocupa a alfabetização, tal como anteriormente definida. Como consequência de o construtivismo ter evidenciado processos espontâneos de compreensão da escrita pela criança, ter condenado os métodos que enfatizavam o ensino direto e explícito do sistema de escrita e, sendo fundamentalmente uma teoria psicológica, e não pedagógica, não ter proposto uma metodologia de ensino, os professores foram levados a supor que, apesar de sua natureza convencional e com frequência arbitrária, as relações entre a fala e a escrita seriam construídas pela criança de forma incidental e assistemática, como decorrência natural de sua interação com inúmeras e variadas práticas de leitura e de escrita, ou seja, através de atividades de letramento, prevalecendo, pois, estas sobre as atividades de alfabetização. É, sobretudo, essa ausência de ensino direto, explícito e sistemático da transferência da cadeia sonora da fala para a forma gráfica da escrita, que tem motivado as críticas que atualmente vêm sendo feitas ao construtivismo (SOARES, 2004, p. 98, 99).

A autora menciona que essas distorções têm provocado um ressurgimento da valorização do método fônico na esfera educacional, numa busca desenfreada por soluções para os problemas relacionados ao fracasso escolar, que tem persistido no Brasil, sobretudo no processo de alfabetização infantil. Há, como elucida a autora, um aspecto positivo no sentido das reflexões, discussões e críticas emergidas na área, porém ela alerta para o perigo de retrocessos, caso estas discussões caminhem e culminem em ações e decisões não fundamentadas técnica e cientificamente pelos inegáveis avanços teóricos dos últimos anos (SOARES, 2004, 2017). Vê-se que não se pode refutar as contribuições do construtivismo para a área da alfabetização e para o delineamento das propostas de letramento na escolarização das crianças, no entanto, é preciso considerar que uma opção metodológica clara e bem definida é fundamental para assegurar o equilíbrio necessário entre trabalhar a apropriação dos alunos do



sistema alfabético e ortográfico (com todas as suas especificidades) e, ao mesmo tempo, conduzi-los à apropriação e ao uso da leitura e da escrita em práticas sociais efetivas.

Sublinha Soares (2004, p. 98) que tanto os métodos sintéticos quanto os métodos analíticos enfocavam o sistema alfabético e ortográfico da língua, ponderando que

[...] embora se possa identificar, na segunda opção, uma preocupação também com o sentido veiculado pelo código, seja no nível do texto (método global), seja no nível da palavra ou da sentença (método da palavração, método da sentencição), estes – textos, palavras, sentenças – são postos a serviço da aprendizagem do sistema de escrita: palavras são intencionalmente selecionadas para servir à sua decomposição em sílabas e fonemas, sentenças e textos são artificialmente construídos, com rígido controle léxico e morfosintático, para servir à sua decomposição em palavras, sílabas, fonemas.

Mesmo assim, na atualidade, muitos docentes têm privilegiado a utilização do método fônico em detrimento de outros métodos, por considerarem sua eficácia para o trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem. Essa premissa também é corroborada por Carvalho (2005), indicando, a partir de seus estudos, que os métodos globais têm apresentado melhores resultados, principalmente aqueles vinculados às propostas metodológicas dos métodos fônicos. Eles têm retomado o seu status no cenário educacional. A autora também defende que o professor tenha autonomia para escolher o método que tenha mais segurança e propriedade para utilizar, com o qual poderá alcançar melhores resultados.

Segundo Teles (2008),

[...] é possível compreendermos os diversos questionamentos dos professores, se devem ou não usar um método ou a interligação de diferentes métodos na alfabetização, por isso é preciso enfatizar que o problema não está naquele escolhido, mas na forma como ele é utilizado. O docente poderá atrelar a esse método uma concepção de alfabetização e de letramento que possibilite a esse aluno a inserção nas práticas sociais de leitura e escrita (p. 41).

Em suma, Soares (2003, p. 17) ratifica que “Incorreto é não ter Método”, indicando duas necessidades para o docente: ter um método fundamentado numa teoria e ter uma teoria que produza um método. O grande problema no campo educacional na atualidade é que, com base no construtivismo, muitos professores concluíram que basear-se num método era algo inaceitável e dispensável, o que constitui um equívoco, já que a teoria indica aonde se quer chegar em termos pedagógicos e educacionais (que tipo de educação defende-se, que tipo de escola, que tipo de ensino e aprendizagem, que tipo de aluno) e porque queremos chegar (para que se ensina, para qual tipo de sociedade precisa-se formar o aluno); o método indica o como chegar (com quais estratégias e recursos, quais caminhos deve-se percorrer para chegar).

## **2.4 A escrita e a leitura no processo de alfabetização e de letramento**

O processo de alfabetizar letrando precisa estar balizado por novas concepções de escrita e de leitura que conduzam a práticas mais eficazes, promotoras de aprendizagens significativas por parte dos alunos. Assim, é preciso rediscutir o papel da leitura e da escrita como processos distintos, embora complementares.

### **2.4.1 O papel da escrita no processo de letramento**

Ao longo dos anos, nos meios escolares, houve uma preocupação acentuada com as habilidades motoras, com a aparência da escrita em detrimento dos conhecimentos acerca do que ela faz e do que representa. Ou seja, o aluno era – e ainda é - submetido a exercícios de coordenação motora, cópias, exercícios de caráter ortográfico e atividades mecânicas para aprender a escrever com boa caligrafia, sem que houvesse um trabalho voltado para a compreensão efetiva daquilo que estava lendo; era-lhe imposto um modelo de escrita sem que houvesse oportunidades para a experimentação, para a descoberta. Hoje, no entanto, sabemos que o ato de escrever não pode se desvincular do ato criador, produtivo, cognoscente, sob pena de perda de sua validade.

Às vezes, na tentativa de facilitar a aprendizagem para o aluno, cometem-se erros brutais. Por exemplo, a variação da escrita, a começar por suas formas gráficas, é omitida, e, quando muito, trabalha-se apenas com letra cursiva e com letra bastão. Só essa última, possui uma infinidade de tipos que nem sempre se parecem, basta abrir qualquer material impresso para perceber isso. As próprias cartilhas apresentam variações. Isso sem falar nas diferenças fonéticas que dificilmente são apresentadas para a criança. A letra *e*, por exemplo, pode aparecer nas palavras com som de *é*, de *i*, de *ê*. Em outras palavras, convida-se o aluno para brincar de um jogo sem que lhe informemos as regras, como diria Cagliari (2002, p. 97). É mais seguro e honesto levar o educando a analisar e considerar, desde cedo, a complexidade de nossa língua. Tentar camuflá-la, na melhor das hipóteses, é uma insensatez pedagógica.

Postula-se ainda que os educandos, desde o início de seu processo de alfabetização, lidem com a escrita de modo a transpor para ela as suas habilidades de falante. Daí a importância de oportunizar o contato constante e variado com a escrita de textos reais na escola de modo coletivo e individual. Além disso, é importante criar situações em que a criança possa escrever

espontaneamente, a fim de que eles demonstrem suas hipóteses e descobertas sobre a linguagem escrita, mesmo que de modo não convencional.

Além disso, uma relação dialógica é algo imprescindível. É preciso conversar com os alunos acerca de seus anseios e dificuldades com relação ao uso da linguagem; ouvir suas opiniões a respeito do que é escrever e para que serve a escrita, valorizando-as adequadamente e procurando direcionar e/ou redirecionar as atividades com bases nessas trocas.

Deve-se refutar, veementemente, a escrita sem motivos, artificial, inexpressiva, descontextualizada, sem vínculo com sua função social, ou com base em temas absurdos que só fazem confundir a cabeça da criança. Paradoxalmente, vemos nas escolas a ênfase na linguagem pelo avesso, com palavras e frases soltas, uma linguagem que nada comunica: o escrever para/ por escrever, apenas para/por exercitar. Devemos primar pela escrita em seu aspecto interacional, incentivando nossos alunos a serem autores de textos que terão realmente um destinatário, uma utilidade. Geraldi (2003) nos lembra de que a escola é o único lugar em que se escreve para ninguém, apenas para o professor verificar o domínio da linguagem por parte do aluno e dar-lhe uma nota. Essa atitude, por parte da maioria dos docentes, restringe e esvazia a razão de ser da produção textual. Por isso, cabe ao educador buscar meios para divulgar os textos dos alunos, tais como jornais escolares, murais, recitais, dramatizações, etc. É necessário sublinhar que, “[...] para que a linguagem se desenvolva, sobretudo com crianças, é fundamental que ela se enraíze na cotidianidade, na vida, em temas e questões que façam sentido no aqui e no agora” (FRANCHI, 2012, p. 44). A autora apresenta o conceito do que é texto e enfatiza a competência linguística que a criança já possui, mostrando seu empenho para sanar dúvidas sobre tipos de textos a serem trabalhados e qual deles é melhor para uma determinada atividade.

Vale enfatizar ainda que a escrita também pode ser explorada em sala de aula como meio de expressão artística, em que o estudante tem oportunidade para registrar, tanto no aspecto gráfico, na caligrafia, como no aspecto da construção e exposição de ideias, sua marca pessoal, seu estilo, escrevendo também o que gosta e como gosta.

Em suma, a prática de uma escrita improvisada, sem planejamento prévio, sem revisão, deve, de modo urgente, dar lugar às "oficinas de textos", onde ao aluno seja propiciado o pensar, criar, compor, recompor, analisar, sintetizar, errar, corrigir, fazer, refazer, etc., sempre com vistas a encontrar a melhor maneira de dizer a sua palavra de acordo com o interlocutor, com o contexto comunicativo e com suas intenções comunicativas.

Lançados nossos olhares, ainda que de modo panorâmico, no campo da linguagem, não podemos deixar de mencionar a contribuição, dada a nós educadores, pelas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1995). Elas elaboram uma nova forma de conceber o ato de ler e escrever ao afirmarem que o aprendiz da linguagem escrita elabora seus conhecimentos, passando por diferentes hipóteses provisórias até se apropriar de toda a complexidade do sistema. Mencionam ainda que a leitura possui um caráter conceitual, isto é, o sujeito é que constrói o conhecimento a partir da interação com o objeto de aprendizagem: a escrita. Além disso, nos alertam para o fato de que devemos considerar, como amostras reais de escrita, as garatujas e os modelos não convencionais de escritas que a criança constrói ao longo dos estágios por que passa até chegar ao nível alfabético.

Vale salientar também que, como outros sistemas de escrita, o sistema alfabético é produto do esforço coletivo para representar o que se quer simbolizar: a linguagem. Como toda representação, baseia-se em uma construção mental que cria suas próprias regras. Sabemos, desde Luquet, que desenhar não é representar aquilo que se vê, mas sim o que se sabe. Se este princípio é verdadeiro para o desenho, também o é para a escrita.

Escrever não é transformar o que se ouve em formas gráficas, assim como ler não equivale a reproduzir com a boca o que o olho reconhece visualmente. A tão famosa correspondência grafema-fonema deixa de ser simples quando se passa a analisar a complexidade do sistema (FERREIRO, 1995, p. 28). Desta forma, conforme defende Ferreiro (1995), é importante que o professor compreenda a língua escrita como “um sistema de representação, e não como um código de transcrição gráfica”, pois a criança, em processo de alfabetização, tenta compreender quais são as leis e normas deste complexo sistema. Portanto, é necessário que ela tenha acesso às diversas formas por meio das quais este sistema se materializa.

#### **2.4.2 O papel da leitura no processo de letramento**

Partindo da premissa de que leitura é um lugar de interação, de interlocução entre sujeitos, autor/leitor, de construção de significados, foca-se aqui a atuação do professor como elemento indispensável para intercambiar tal relação, conforme sugere Kleiman (2008, p. 17), postulando “a formação teórica do professor de leitura”. Azevedo (In SOUZA, 2004, p. 38) enfoca que “(...) a leitura, como muitas coisas boas da vida, exige esforço e que o chamado prazer da leitura é uma construção que pressupõe treino, capacitação e acumulação”. Destarte, para que seja arquitetada essa construção – a formação de leitores – a ação docente, técnica e

formalmente, é algo irrefutável. O professor precisa estar apto a fornecer os meios necessários, explorar as estratégias metodológicas adequadas para propiciar o desenvolvimento da competência leitora do aluno. A fim de elucidar o que necessariamente denota essa expressão, põem-se em foco as seguintes palavras que definem o que é um leitor:

De certo ponto de vista, é possível dizer que leitores são simplesmente pessoas que sabem usufruir os diferentes tipos de livros, as diferentes “literaturas” – científicas, artísticas, didático-informativas, religiosas, técnicas, entre outras – existentes por aí. Conseguem, portanto, diferenciar uma obra literária e artística de um texto científico; ou uma obra filosófica de uma informativa. Leitores podem ser descritos como pessoas aptas a utilizar textos em benefício próprio, seja por motivação estética, seja para receber informações, seja como instrumento para ampliar sua visão de mundo, seja por motivos religiosos, seja por puro e simples entretenimento. (AZEVEDO, *in* SOUZA, 2004, p. 38).

Em primeira instância, é necessário afirmar que toda prática de ensino se relaciona com certa visão de mundo e com concepções mais abrangentes do homem, da escola e da sociedade. A leitura no contexto escolar não é algo diferente. É imprescindível que o educador saiba que a leitura – enquanto elemento da linguagem – é um instrumento poderoso de análise e transformação da sociedade. O trabalho com a linguagem, a qual é vista aqui como “criação de sentido, encarnação de significado”, como ponto de origem da comunicação (GERALDI, 2003, p. 23), não pode ser encarado como uma atividade neutra. Portanto, se o professor deseja contribuir de fato para a formação de um aluno autônomo, ético, que seja um sujeito crítico e ativo socialmente e que afirme sua liberdade, não deve menosprezar a força da linguagem (e da leitura) para alcançar esse intento.

Assim, é importante buscar compreender e conceituar o nosso objeto de estudo – a leitura, trazendo à baila os motivos pelos quais não pode haver real processo de letramento sem um investimento consistente na formação de leitores.

A leitura comumente é vista como parte constitutiva da escrita. Todavia, apesar de ambas estarem relacionadas, leitura e escrita são atividades distintas entre si, envolvem processos de aquisição e fatores diferentes para serem acionadas.

A leitura é uma complexa ação que engloba aspectos neurológicos, sensoriais, cognitivos, emocionais, sociais e culturais, filosóficos e ideológicos. Trata-se de um conceito muito abrangente que carece de algumas considerações em relação a dois aspectos relacionados a ela: o aspecto da decodificação e o aspecto da compreensão.

Salienta-se, inicialmente, a leitura relacionada, *a priori*, ao processo de decodificação. Quando se escreve algo, escreve-se com o propósito de ser lido. Através da leitura, a escrita alcança o seu objetivo. Na escrita, o indivíduo codifica utilizando sinais

gráficos (letras, símbolos). Com a leitura, decodificam-se os símbolos linguísticos para tentar apreender e compreender o universo de significados contidos na escrita.

Para Cagliari (CAGLIARI, 2002, p. 150),

A leitura é, pois, uma decifração e uma decodificação. O leitor deverá em primeiro lugar decifrar a escrita, depois, entender a linguagem encontrada, em seguida decodificar todas as implicações que o texto tem e, finalmente, refletir sobre isso e formar o próprio conhecimento e opinião a respeito do que leu. A leitura sem decifração não funciona adequadamente, assim como sem a decodificação e demais componentes referentes à interpretação, se torna estéril e sem interesse.

Nesse processo de decifração e de interpretação o sujeito tem papel dinâmico e primordial. Ele assimila, interioriza, reflete, ou seja, age sobre o seu objeto de conhecimento que é a escrita. Sendo assim, a leitura torna-se uma atividade extremamente subjetiva: um mesmo texto pode suscitar interpretações diferentes, a depender da estrutura de conhecimento do leitor, do seu universo social, cultural, da sua visão-de-mundo, etc.

No ato da leitura o leitor interage com o autor, de acordo com o seu mundo pessoal, vai construindo significados através do texto. Essa interação difere da comunicação direta, face a face, em que alguns elementos comunicativos (gestos, expressões faciais, entonação de voz, repetições, o silêncio) auxiliam a compreensão da mensagem. Um dos interlocutores – no caso, o autor – está ausente para completar informações. Por isso, o leitor fornece naturalmente informações ao texto durante a leitura.

Convém pôr em relevo o que é pontuado por Naspoline (2010, p. 25):

O ato de ler ultrapassa o procedimento de decodificar símbolos. Compreender o que se lê depende de características do leitor, além das particularidades do próprio texto e do autor. O leitor e sua totalidade interferem na compreensão da leitura.

Assim, as formas de linguagem que ele domina, o conhecimento de mundo, seus propósitos e seus esquemas conceituais facilitam ou dificultam a compreensão.

Rojo (2002) denuncia que as práticas pedagógicas de leitura que a escola utiliza nos processos de letramento não desenvolvem senão uma pequena parcela das capacidades exigidas pela vida cotidiana em sociedade; enfoca-se demasiadamente a leitura para estudo, escolar, científica, que envolve práticas de leitura lineares e literais, sobretudo na busca de localização de informações explícitas em textos e na sua repetição para responder a questionários. A autora salienta que o letramento para a vida e para a cidadania envolve ir além da linearidade dos

textos, interpretando-os e relacionando-os com outros discursos, analisando o seu contexto, replicando e desvendando os matizes ideológicos que compõem seus múltiplos sentidos.

Para a mesma autora, a partir da segunda metade do século passado, a concepção de leitura variou de acordo com alguns estudos e teorias relacionadas ao ato de ler: o primeiro enfoque era a decodificação do texto, que envolvia o processo perceptual e associativo de fonemas; num segundo momento, foram sendo apontadas e desveladas muitas outras capacidades, sendo a leitura concebida como um ato cognitivo, de compreensão, relacionado ao conhecimento de mundo do leitor, ao conhecimento de suas práticas sociais e conhecimentos linguísticos muito mais apurados, envolvendo estratégias (cognitivas e metacognitivas) do sujeito. Posteriormente, aponta Rojo (2002), a leitura passou a ser vista no seu aspecto de interação entre o autor e o leitor, onde aquele deixa pistas relacionadas à sua intencionalidade e construção de sentidos que devem ser encontradas e percorridas por este. Em tempos mais recentes, “a leitura é vista como um ato de se colocar em relação a um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplicas, gerando novos discursos/textos” (ROJO, 2002, p.37). Frisa-se ainda que essas teorias complementam e enriquecem umas às outras, sendo que os resultados de uma não invalidam o legado das anteriores, mas a escola parece ter ficado na segunda metade do século passado.

Deve-se observar que a leitura se constitui como uma ponte entre quem escreve e quem lê; isso só pode ocorrer por meio da compreensão ou inteligência textual. O acesso, pois, será mais curto ou mais longo, mais fácil ou mais laborioso, a depender do autor, (da sua intenção, do modo como utiliza os artefatos linguísticos) e do universo pessoal do leitor (capacidades internalizadas, conhecimento de mundo, etc.). Faz-se necessário que o professor entre pelo caminho da pragmática, ou seja, conduza os alunos a refletirem sobre os jogos propostos pela linguagem nos diferentes contextos e situações comunicativas, afinal, a leitura é “uma atividade de interação entre sujeitos e supõe mais que a simples decodificação dos sinais gráficos” (ANTUNES, 2003, p. 67-69).

Em síntese, se a leitura inevitavelmente inicia-se com a decifração de elementos gráficos, de modo algum deve restringir-se a isto, sob pena de invalidar a sua própria razão de ser, que é a participação cooperativa do leitor na interpretação e reconstrução do sentido e das intenções objetivadas pelo autor.

Já é senso-comum afirmar que a leitura enriquece o indivíduo e contribui para o seu desenvolvimento. Comumente fala-se que a pessoa que lê escreve melhor, fala melhor, tem

vocabulário mais amplo, possui um arcabouço de ideias mais vasto, etc. O ato de ler é algo tão importante para o ser humano que justifica a retomada dos porquês da sua tão propalada conveniência.

Para Antunes (ANTUNES, 2003, p. 70-76) ela é uma atividade que dá acesso ao conhecimento produzido, ao prazer estético e às especificidades da escrita. Em primeiro plano, a leitura contribui para o alargamento do repertório de informações do leitor, fornecendo novos dados, novos conceitos, novas ideias. Segundamente, a leitura possibilita “a experiência gratuita do prazer estético, do ler pelo simples gosto de ler”. Em outras palavras, é quando o ato de ler torna-se um deleite, um objeto de fruição, feito uma tela de Picasso, o pôr-do-sol, uma delícia culinária... É quando nos admiramos com a feitura das imagens criadas, com a beleza e/ou a força de exprimir um pensamento ou uma ideia, quando o ler “mexe” a nossa mente, move a nossa alma e suscita-nos o afeto. Em último lugar, a leitura permite ao leitor compreender o que é típico da escrita, principalmente da escrita formal dos textos de comunicação pública. Quem lê mais apreende o vocabulário próprio de certos gêneros textuais ou de certas áreas do conhecimento, incorpora e assimila melhor os padrões gramaticais (morfológicos e sintáticos), apreende formas de organizar as sequências dos textos, formas de apresentação e de estrutura textuais, etc. Enfim, a aprendizagem das regularidades próprias da linguagem escrita no processo de letramento ocorre por meio do contato contínuo e diário com bons textos, sejam eles escritos na linguagem padrão, ou em outros dialetos.

Os PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa comungam dessa última afirmação quando enfocam

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modeladoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever. (BRASIL, 1997, p. 53).

É notório que a leitura contribui, não só para a formação de leitores, mas para a formação de escritores. O termo *escritores*, aqui empregado, refere-se a pessoas capazes de utilizar a escrita com eficácia, produzindo textos coerentes, coesos, adequados e gramaticalmente corrigidos. Vale lembrar que mesmo que uma pessoa seja um *expert* em ortografia e gramática, se ela não tiver domínio do conteúdo, da temática sobre a qual irá escrever ou discorrer, certamente sentirá grandes dificuldades para fazê-lo. Este acervo de ideias e informações, como já foi dito, é conquistado por meio de variadas e constantes leituras.



Isso não quer dizer que alguém que lê bastante vai tornar-se um bom escritor, automaticamente. Reitera-se que leitura e escrita são atividades distintas e demandam ações didático-metodológicas específicas para a sua aprendizagem. Todavia, pode-se afirmar que o bom leitor possui, sim, muito mais possibilidades de tornar-se alguém que escreva com competência, devido a um mais vasto repertório de informações e à familiaridade com os elementos da língua escrita formal.

Cagliari (2002, p. 148) advoga que o ato de ler é “a atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos” e que “saber ler é muito mais importante do que saber escrever”. Em outras palavras, defende que a formação de leitores deve ser a busca primordial da escola. No contexto escolar, o bom rendimento do educando em matemática e em outras disciplinas depende da sua habilidade leitora para ler enunciados, para interpretar ou analisar criticamente uma questão ou pensamento. Além disso, fora dos limites da escola, um bom leitor com certeza encontra-se mais habilitado para responder mais adequadamente às situações que demandam o uso da leitura (e da escrita) na sociedade, exercendo com mais autonomia a sua vivência cidadã; pode-se concluir que é alguém que está apto a utilizar os livros e outros portadores textuais para o seu próprio benefício, seja o texto científico, religioso, didático-informativo, artístico, técnico, etc.

## 2.5 O texto como eixo central do processo de ensino e aprendizagem

Ao adotar a concepção de linguagem enquanto interação social é preciso compreender que texto é uma manifestação do discurso, produto da atividade discursiva oral e escrita. Ele constitui uma teia de significados, materializada no conjunto das relações entre os elementos da língua, os quais, ao se articularem, formam um todo, coerente e coeso, e configuram uma unidade significativa global, independentemente da sua extensão. Um texto se demarca pelo conjunto relacional de elementos da língua, a partir da coesão e da coerência, algo que é chamado de textualidade.

Teberosky (1994) defende que o professor deve trabalhar a “**pedagogia dos bons modelos**”. Ou seja: deve levar a criança a ter acesso a diferentes portadores e gêneros textuais, sobretudo clássicos da literatura, para que ela, paulatinamente, internalize aspectos linguísticos e habilite-se a ser um bom “escrevedor” (termo utilizado pela autora), por meio de um trabalho contínuo com a reescrita de textos. Segundo ela, nessa direção, a reescrita torna-se parte de um procedimento mais geral, que dá lugar à imitação, à simulação, à paráfrase: “Não se trata de mera transcrição do original, mas de uma produção que coincide com o texto fonte”. Nessa

vertente, a partir da imitação, procura-se chegar à criação de ideias, pois ninguém pode criar texto sem um arcabouço linguístico preliminar.

Já Calkins (1989) apresenta várias sugestões para promover o desenvolvimento de capacidade de produção textual entre os alunos, dentre elas, considera-se como digna de citação a proposta de transformar a escrita num projeto pessoal. Para tanto, é necessário focar as experiências ricas e variadas da vida do educando, levando-o a registrar, relatar seu cotidiano, seu mundo interior, fomentando a ânsia humana pela autoexpressão por meio da linguagem escrita, e estimulando-o a descobrir que sua vida vale a pena ser passada para o papel.

Quando a escrita se torna um projeto pessoal para as crianças, os professores não precisam adular, pressionar, seduzir e motivar. O ato de ensinar se transforma. Com um leve toque, podemos guiar o crescimento das crianças e da sua escrita. Além disso, nosso ensino torna-se mais pessoal, e essa é a grande diferença (CALKINS, 1989, p. 36).

Vale ressaltar ainda que adotar o desafio de alfabetizar na perspectiva do letramento consiste em, necessariamente, focar o trabalho docente na variedade de gêneros textuais que circulam na sociedade, conforme sugere Carvalho (2010):

A escola pode contribuir de muitas maneiras para formar indivíduos não apenas alfabetizados, mas também *letrados*. Desde a alfabetização, apresentar uma ampla variedade de textos é favorecer um mergulho no mundo da escrita, com a exploração de mil e uma possibilidades (p.14-15, grifo da autora).

Felizmente essa ótica tem se disseminado pelo nosso país, mas ainda prevalecem práticas que privilegiam o trabalho com letras e palavras soltas, de maneira descontextualizada, principalmente com crianças não alfabetizadas. Acredita-se que o fato de os alunos ainda não dominarem as habilidades de codificação e decodificação dos sinais gráficos os impossibilita a compreender e a interagir com as habilidades de leitura e escrita de textos. Então o professor, seguindo esse atalho, acaba dando preferência ao trabalho com a linguagem de modo fragmentado e desvinculado dos seus usos reais na sociedade.

Enfim, “a escola precisa abrir-se para a realidade no sentido de considerar a cultura extraescolar, os conhecimentos prévios das crianças, pois essas, desde que nascem, são rodeadas pela escrita, uma vez que a mesma é um objeto social e cultural” (RODRIGUES, 2008, p. 55).

Muitos estudos realizados nas áreas da Linguística e da Sociolinguística (CAGLIARI, 2002; GERALDI, 2003; BAGNO, 1999; SOARES, 1996) demonstram que crianças que são alfabetizadas num trabalho que prime pelo texto como propulsor do processo educativo, têm

mais facilidade para realizar a inteligência textual, bem como possuem um repertório vocabular e de ideias mais amplo e um domínio de mecanismos linguísticos mais apurados. Além disso, têm mais facilidade para se expressarem verbalmente e constroem textos escritos com mais competência, do ponto de vista da coerência e da coesão textual e da criatividade. Afinal de contas, é isso que devemos buscar em nossa ação pedagógica: pessoas que tenham algo a dizer (oralmente ou através da escrita) e que saibam como dizê-lo; pessoas que recorram ao ato de ler continuamente, como algo costumeiro, inerente à sua própria existência enquanto seres integrantes de uma comunidade letrada – seja para compreender melhor as particularidades da escrita ou para atender a uma necessidade cotidiana, seja simplesmente para deleitar-se, pelo prazer estético, pois poucas coisas na vida equiparam-se ao prazer de uma boa leitura.

Assim sendo, seremos remetidos a um trabalho com a língua centrado na compreensão do discurso. Nesse sentido, para corporificar essa concepção, deve-se focar o processo de ensino e aprendizagem da língua na alfabetização em uma interação significativa das crianças e do educador com os textos que circulam socialmente. Nisso consiste basicamente o trabalho com a alfabetização na perspectiva do letramento.

Obviamente haverá alunos que dirão que não sabem e se recusarão a tentar escrever algo. Diante disso, o professor deverá ser aquele que observa, acompanha, registra, motiva, apoia e incentiva as tentativas do seu aluno, evitando o “corrigir” ou fazer intervenções que possam tolher os estudantes, a fim de que todos eles possam entender que podem e devem se expressar por meio da escrita. Aos poucos, no entanto, quando perceber que eles estão mais seguros e conseguem se expressar com mais tranquilidade, poderá realizar intervenções, sempre com uma postura de mediação, incentivando e comemorando com a turma os pequenos avanços cotidianos de cada um. Na medida em que os alunos avancem em suas tentativas e fases de escrita, é claro que os desafios deverão ser ampliados, oportunizando a estes o trabalho coletivo e individual de escrita de textos diversos como relatos, listagens, bilhetes, convites, trechos de contos, recontos, historinhas autorais, legendas, etc.

Em síntese, cabe ao professor alfabetizador favorecer o desenvolvimento do processo de letramento através de um ensino adequado, para o qual é preciso que haja preparação contínua, por meio da busca progressiva da ampliação dos seus referenciais teórico-metodológicos e dos seus instrumentos e estratégias de trabalho. Cumpra-se o desafio de descobrir formas de incorporar à prática docente atividades que proporcionem a aquisição de habilidades linguísticas adequadas às necessidades sociais do cotidiano dos alunos.

Para tanto, é urgente que haja uma mudança de ótica e de mentalidade na forma de pensar e efetivar o ensino de modo que se conceba o processo de letramento a partir do trabalho com diferentes portadores e gêneros textuais como algo aplicável desde cedo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os fundamentos discutidos aqui são de extrema relevância, uma vez que oferecem subsídios para que o professor possa operacionalizar uma prática docente consistente e significativa diante do objetivo de ampliar o nível de domínio linguístico dos estudantes. É notório que o desafio é grande, uma vez que o público-alvo da escola, principalmente da escola pública, muitas vezes possui inúmeras dificuldades e necessidades – cognitivas, linguísticas, afetivas, emocionais, sensório-motoras, etc. Contudo, a despeito desses entraves, é possível construir uma melhoria contundente na qualidade do trabalho que já é feito em nossas escolas.

Assim, cada educador é provocado a melhorar sua prática, contínua e crescentemente, a renovar-se e a buscar o desenvolvimento do processo de alfabetização de modo mais amplo e relevante. Afinal, alfabetizar letrando é capacitar os educandos a exercer a sua cidadania, realizando o exercício fluente, adequado e relevante da linguagem escrita.

Nessa perspectiva, Teles (2018) investigou qual a importância de uma prática docente que, ao longo dos anos, tem alcançado resultados satisfatórios em alfabetização e letramento nas séries iniciais. Realizou um estudo de caso com uma professora que se encaixava nesse perfil. Analisou suas concepções, saberes, métodos utilizados, formação, dificuldades, anseios, bem como os resultados de sua prática. Diante disso, a autora apresenta considerações relevantes sobre o alfabetizar na perspectiva do letramento que demonstram que o perfil individual do educador é algo que influencia, mas que o perfil profissional é determinante para a construção de uma boa prática. A docente envolvida na pesquisa concebe a alfabetização e o letramento como processos diferentes, mas interligados e inseparáveis. Em sua prática cotidiana, acompanhada e registrada pela pesquisadora, era perceptível o aspecto lúdico, criativo, acolhedor, atrelado ao conhecimento teórico e à segurança com que conduzia suas aulas. Esses momentos eram sempre bem planejados e bem direcionados, o que fomentava oportunidades reais de leitura e escrita para os seus alunos, buscando o desenvolvimento da sua consciência fonológica. O método fônico e o montessoriano são postos em destaque na prática dessa professora, mas, como ela mesma esclarece, o mais importante é a vontade de alfabetizar as crianças, de levá-las a ler e com compreensão. No entanto, o que mais se evidencia na

pesquisa realizada pela autora era a forma como o texto estava no cerne do trabalho investigado, voltado para a leitura e escrita de gêneros textuais presentes no cotidiano social dos estudantes.

Outro exemplo contundente de prática exitosa na perspectiva da alfabetização e do letramento é dado por Franchi (2012), em seu livro *Pedagogia do alfabetizar letrando*. A professora e pesquisadora descreve um trabalho de alfabetização numa escola pública tendo como base a oralidade das crianças no processo inicial de alfabetização e sua correlação com a escrita sem, no entanto, considerá-la como mera transcrição de expressões orais. Para a autora, “[...] era indispensável conhecer, o mais minuciosamente possível, as peculiaridades do seu léxico, de sua sintaxe e morfologia e mesmo aspectos discursivos relativos aos temas e intenções de fala” (p. 26). Assim, valorizando as vivências cotidianas das crianças, seus interesses, conflitos, descobertas e interações, a autora constrói a sua prática centrada numa relação dialógica focando concomitantemente a alfabetização – apropriação do sistema alfabético – e o letramento – incentivando e conduzindo seus aprendizes a utilizarem a leitura e a escrita em situações práticas da vida social.

Em sua metodologia, iniciou o seu trabalho utilizando as chamadas “Brincadeiras de círculo” (contação de histórias, dramatizações, brincadeiras), por meio das quais Franchi interagiu com as crianças, gravando suas conversas entre elas. Essas conversas eram posteriormente transcritas e analisadas. As histórias contadas pelas crianças eram transcritas e reconstruídas coletivamente em cartaz, tendo a professora como escriba. Nessa situação, a docente e pesquisadora discutia e refletia com as crianças acerca das regularidades e irregularidades do sistema grafofônico, as características do gênero textual em pauta, as relações entre fala e escrita, entre a linguagem coloquial e a norma urbana de prestígio. Muitas dessas histórias eram dramatizadas pelos alunos, possibilitando o estímulo à criatividade e fantasia, a familiaridade com aspectos narrativos como fala do narrador, o uso dos sinais de pontuação para indicar a troca de turno entre as falas dos personagens na história e para expressar sentimentos e reações diversas. Na fase seguinte, as crianças produziam e escreviam seus próprios textos, num trabalho contínuo que envolveu leitura literária e de fruição, a fim de repertoriar as crianças, produção e revisão coletiva de textos e produção individual de textos autorais pelas crianças, a partir de um exercício pleno de linguagem. Acerca disso, Franchi declara: “É claro que a ênfase em uma atividade social, em um trabalho coletivo e conjunto, não exclui, nem na prática, nem na teoria, o trabalho individual e seu contínuo acompanhamento” (p. 21). Aliás, esse é um ponto salutar na discussão sobre alfabetização e letramento, pois é preciso considerar que a criança, desde o início do processo de apropriação

do sistema de escrita seja incentivada a escrever, mesmo não convencionalmente. É preciso dar oportunidade para que ela registre por escrito, livremente, valendo-se das suas hipóteses, percepções, sem medo de errar e sem sanções castradoras do seu pensamento e criatividade. Isso lhe possibilitará refletir de modo mais autônomo sobre o sistema de escrita alfabético, suas convenções, suas peculiaridades, sempre a fim de que estabeleça comparações, inferências e que tenha conflitos cognitivos, tão necessários ao seu desenvolvimento. Nessa fase, pode-se, por exemplo, logo após a contagem de uma história, pedir para que a criança registre, por meio de desenhos, a narrativa e escreva, do jeito que sabe, o título da mesma. Ou pode-se, após um passeio exploratório, pedir que a criança represente com desenho o que viu e escreva o que mais gostou. Ou ainda fazer uma lista de cinco coisas que não podem faltar numa festa de aniversário, sempre tendo em foco que “O papel do professor, então, não é o de contrariar as hipóteses iniciais insuficientes, mas oferecer, gradualmente, o material de fato necessário e as condições de trabalho satisfatórias para a construção, pelas próprias crianças, dessas hipóteses sucessivas” (FRANCHI, 2012, p. 22).

Vale mencionar o contexto da realização desse trabalho pela professora e pesquisadora: uma pesquisa realizada em uma classe de pré-primário, com crianças em uma escola estadual de 1º e 2º graus, com início em novembro de 1984. Além disso, deve-se enfatizar que as investigações sobre letramento tiveram início no final do século XX e que o trabalho de Franchi foi construído em um período em que as discussões sobre alfabetização e letramento ainda eram insipientes, tanto que o livro, em sua edição original, intitulava-se *Pedagogia da Alfabetização*. Infere-se que a obra, apesar disso, continua sendo pertinente e útil para a educação, pois elucidada como um trabalho pedagógico em alfabetização, mesmo forjado em escolas públicas e com condições precárias, pode obter resultados significativos se o professor partir da concepção de língua viva, da língua como discurso, valorizando o trabalho sistemático de leitura e de escrita de textos – com as crianças e pelas crianças – desde o início do processo de alfabetização. Noutras palavras, o conceito de letramento, como a própria autora esclarece, era anunciado e estava subjacente no decorrer de todos os procedimentos utilizados: “[...] a preocupação com o código grafofônico [...] para o acesso à língua escrita”, deveria, necessariamente, estar atrelado ao letrar, uma vez que, “é necessário trabalhar com a mesma intensidade, eventos que promovam a participação das crianças em ocorrências variadas de uso de leitura e de escrita nas práticas sociais” (*ibidem*, p. 7).

Em suma, para que essas concepções se corporifiquem no “chão da sala de aula” é necessário que seja forjada, coletivamente, uma proposta curricular robusta direcionada para a

prática da alfabetização e do letramento, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental (RODRIGUES, 2008). A proposição da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, bem como os desdobramentos decorrentes dela nas diversas instâncias educacionais, é um espaço profícuo para refletir, discutir e forjar essa imperiosa tarefa.

Frente a esse novo prisma curricular em nosso país, é preciso que retomemos os conceitos fundamentais de currículo, discutindo seus efeitos para o contexto educacional, político e social vigentes. Além disso, serão postos em relevo, a seguir, os pressupostos subjacentes à Base, à construção e implantação do Currículo Paulista, buscando compreender sua importância e implicações para o contexto da alfabetização e do letramento nas séries iniciais do ensino fundamental na conjuntura do Brasil.

## **2.6 A importância do Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa (PNAIC)**

Visando à plena alfabetização das crianças brasileiras até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, O Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa (PNAIC), instituído por meio da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012, despontou como uma política pública robusta, com abrangência nacional, assumida por uma aliança interfederativa. A iniciativa adotava a formação dos professores como mola mestra das suas ações, as quais eram canalizadas também “para um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas, disponibilizados pelo Ministério da Educação” (Brasil, 2015, p. 1). Todas essas frentes compunham um conjunto orgânico a ser complementado por outros três eixos balizadores: Materiais Didáticos e Pedagógicos, Avaliações e Controle Social e Mobilização. O objetivo central subjacente era melhorar os índices de alfabetização e letramento dos alunos da escola pública, bem como os de distorção idade/série. O Documento Orientador das ações de formação em 2015 previa:

Para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores foram definidos conteúdos que contribuem, dentre outros, para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; e para o conhecimento e o uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização (Brasil, 2015 , p. 1).

Essas ações formativas, que focalizam a formação continuada do professor com base nas suas experiências cotidianas nas escolas, com a valorização dos seus saberes, buscou pôr

em relevo o processo de formação docente entre seus pares, sendo um curso presencial a ser realizado de modo articulado com prática da rotina escolar e com os conhecimentos científicos oriundos das universidades públicas do país. Apresentava ainda ações sistematizadas do seguinte modo:

Em 2013, os professores participaram de um curso com carga horária de 120 horas, objetivando, sobretudo, a articulação entre diferentes componentes curriculares, com ênfase em Linguagem. As estratégias formativas priorizadas contemplam atividades de estudo, planejamento e socialização da prática. Em 2014, o curso teve a duração de 160 horas, com o objetivo de aprofundamento e ampliação de temas tratados em 2013, também com foco na articulação entre diferentes componentes curriculares, mas com ênfase em Matemática. Em 2015, serão implantadas as ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em todas as áreas do currículo da Educação Básica em âmbito nacional. Essa formação será conduzida por orientadores de estudo com 100 horas, professores pertencentes ao quadro das redes de ensino com 80 horas e aos coordenadores locais será ministrada a formação com duração de 32 horas, devidamente selecionados com base nos critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, ministrado por formadores selecionados e preparados pelas universidades públicas que integram o programa. Em suma, as universidades selecionam e preparam seu grupo de formadores que, por sua vez, terão a responsabilidade de formar os orientadores de estudo, que conduzirão as atividades de formação junto aos professores alfabetizadores (Brasil, 2015, p. 1).

Tal política nacional de formação continuada de professores assentava-se nos pressupostos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e teve papel marcante na história da educação no Brasil, sendo exemplo de uma ação pública que precisa ser ressignificada e retomada.

Souza (2018) investiga, por meio de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, a eficácia da formação propiciada pelo Pacto e sua ressonância no contexto prático das salas de aula de docentes que participaram desse processo. Lançando mão de observações em salas de aula, análise de atividades propostas pelos professores alfabetizadores e entrevistas com esses profissionais, procurou compreender em que medida o Pacto contribuiu para a formação teórico/prática dos professores, na ótica do alfabetizar letrando. Concluiu que os professores possuem saberes plurais e diversos, decorrentes do seu processo de formação inicial e continuada, mas pôde-se observar que os professores participantes da pesquisa atuam de maneira crítica e reflexiva, não apenas reproduzindo os conhecimentos teóricos e científicos, mas ressignificando-os e adequando-os à sua prática, ao lidarem com a complexidade real das salas de aula, seus conflitos e desafios. E ainda:



Quanto aos saberes docentes apontados como apropriação da formação PNAIC, os docentes especificaram os mesmos saberes como mais significativos: a leitura deleite e a sequência didática. Em relação a como os docentes trabalham os diferentes eixos do ensino da Língua Portuguesa em suas rotinas de sala de aula, os resultados mostram que foi possível aproximar o trabalho desenvolvido pelos professores com os saberes adquiridos na formação do PNAIC. Os dados apontam ainda que os docentes incorporaram em suas práticas cotidianas atividades que ajudam tanto na perspectiva da alfabetização como do letramento, que antes não estavam na rotina todo dia, ou que eram feitas esporadicamente, e que a formação do PNAIC favoreceu a introdução dessas práticas trazendo mais segurança teórica e didática (SOUZA, 2018, p. 8).

Ratifica-se que essas políticas públicas, que centralizam a formação do professor como espinha dorsal de um processo de melhoria da qualidade da educação básica, têm caráter primordial e não podem sofrer rupturas e descontinuidades. Não podem ter um papel pontual e estarem subjugadas a mudanças nas esferas governamentais. Precisam ter caráter permanente, contribuindo para a (re)construção da identidade profissional, para a valorização do magistério e para o aprimoramento das aprendizagens dos estudantes.

### 3 CURRÍCULO, BNCC E CURRÍCULO PAULISTA

Neste ponto da presente pesquisa serão discutidos, de modo reflexivo, aspectos fundamentais concernentes ao currículo, seus conceitos basilares, sua importância no processo de ensino aprendizagem, bem como algumas questões importantes relativas à Base Nacional Comum Curricular e ao Currículo Paulista.

#### 3.1 Currículo: reflexões de referência

O termo *currículo* tem alcançado *status* crescente no âmbito educacional desde as últimas décadas do século XX e início do século XXI, sendo alvo de muitas discussões e pesquisas. Apesar disso, no cotidiano das escolas, o currículo ainda é focado de maneira bem restrita, relacionando-se ou como uma listagem de conteúdos a serem transmitidos aos alunos ao longo do ano letivo ou como um conceito abstrato, essencialmente teórico, bem distante das realidades concretas das salas de aula. Parece que a maioria dos educadores, salvo raras exceções, não atribuem a este a importância devida, nem parecem compreender o seu valor para a configuração das práticas pedagógicas escolares, algo que é ratificado por Sacristán (2000, p. 14) quando afirma que esse termo “não é sequer de uso corrente entre o professorado”, que é um termo polissêmico de difícil teorização, demandando melhor sistematização para a área.

Não obstante isso, o autor esclarece que

A prática a que se refere o currículo, no entanto, é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., através dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre currículo (SACRISTÁN, 2000, p. 14).

Face a esse quadro, percebe-se a necessidade de tecer considerações relevantes sobre a temática, a fim de colocar em evidência, numa perspectiva reflexiva, as concepções, pressupostos e contradições subjacentes a essa discussão, no sentido de elucidar as relações entre o conhecimento, o conhecimento difundido por meio do currículo, a educação e o contexto político e sociocultural em que se estabelecem e se corporificam as políticas curriculares.

### 3.1.1 História e concepção de currículo

Inicialmente, é preciso retomar a concepção de currículo adotada aqui, já que o termo carrega intrinsecamente uma gama de complexidade e é conceituado de maneiras distintas, dependendo da abordagem que o enfoque.

Para Sacristán (2013), o currículo constitui um conceito simples e evidente, sendo “aquilo que o aluno estuda” (p. 17). No entanto, esclarece que isso envolve aspectos multidimensionais, convergindo em dilemas e situações diversas diante das quais precisamos tomar posição. Para ele, o conceito de currículo tem uma história e conhecê-la pode elucidar sua natureza e as ideias embrionárias que culminaram nos seus significados atualmente. Esclarece que o termo *currículo* deriva da palavra latina *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*), sendo utilizado, na Roma Antiga como *cursus honorum*, que designava a soma das “honras” que o cidadão poderia acumular. O vocábulo indicava a carreira, a representação de um percurso (da vida profissional, suas etapas exitosas, ou seja, *curriculum vitae*) ou referindo-se à “carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo” (p.17). Na Idade Média, o currículo era composto por conhecimentos classificados em *trivium* (Gramática, Retórica e Dialética), mais instrumentais, e *cuadrivium* (Astronomia, Geometria, Aritmética e Música), notadamente com teor mais pragmático.

Discutindo a raiz etimológica do termo *curriculum*, acrescentamos a aceção de Hamilton que elucidada o sentido de currículo relacionado à pista ou circuito atlético indicando que “tinha ressonâncias similares com ‘ordem como sequência’ e ‘ordem como estrutura’” (HAMILTON, 1992, p. 10). Pode-se inferir o vernáculo relacionado à ordenação lógica e gradual de conteúdos ou objetos de conhecimento a serem ensinados por alguém a outrem.

Originalmente, o termo está relacionado ao conjunto de conhecimentos organizados que os professores devem ensinar (plano de estudos) e que os alunos devem aprender, pressupondo a prática didática como diretriz para alcançar tais finalidades previstas no programa de estudos. Noutros termos,

O conceito de currículo, desde o seu uso inicial, representa a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem: é uma espécie de ordenação ou partitura que articula os episódios isolados das ações, sem a qual esses ficariam desordenados, isolados entre si ou simplesmente justapostos, provocando uma aprendizagem fragmentada (SACRISTÁN, 2013, p. 18).

O autor sublinha que o currículo, em sua dupla função, organiza e unifica o ensinar e o aprender, delimitando, paradoxalmente, os limites entre as matérias ou disciplinas que o

compõem. Assinala ainda que o termo *currículo* foi utilizado pela primeira vez por acadêmicos calvinistas oriundos de Genebra que o fizeram na Universidade de Glasgow. Desde então, utiliza-se o termo *currículo* para evitar a arbitrariedade na escolha de *o que* será ensinado em cada situação, assim como para modelar, orientar e limitar a autonomia docente. Esse poder regulador do currículo, conforme esclarece o autor, adicionou-se a outros conceitos com força regulatória, como os conceitos de classe (ou turma) e de graus (ou etapas de escolaridade). Associado a esses conceitos, o currículo adquiriu caráter decisivo para a estruturação da escolaridade moderna, estando atrelado aos pressupostos eficientistas da educação escolar e da sociedade em geral. Tudo isso colaborou para a implantação de procedimentos de controle externo das instituições escolares e para a normatização social da escolarização.

Por outro lado, vale mencionar que o currículo, como invenção social e cultural, é o *locus* em que se realizam disputas e jogos de interesse, refletindo as forças e conflitos existentes na sociedade, como se adverte a seguir:

Entendendo que o currículo de uma escola é o meio pelo qual são pensadas as formas de se concretizar os rumos que a escola pretende, sendo que o mesmo é viabilizado por meio das práticas, por tudo isso desempenha um papel bastante relevante na formação dos alunos. É um mecanismo não neutro, pois por trás dos “conteúdos”, e das formas de viabilizá-los estão presentes diversos valores, concepções, interesses, ideologias que o circundam sem que, muitas vezes, se perceba (RODRIGUES, 2008, p. 13).

Sacristán (2000) ratifica também que o currículo é um objeto social e histórico que possui caráter marcante e substancial no contexto educativo e escolar. É importante mencionar que o currículo pressupõe não só *o que* irá ser ensinado, mas, sobretudo, *o como* se efetivará esse ensino e de que forma a aprendizagem, de fato, ocorrerá. Noutros termos, considera-se que métodos, recursos, procedimentos e estratégias são utilizados e por que são utilizados. Sendo assim, ele possui, em sua gênese estrutural o aspecto prático, indicando se a escola, enquanto instituição socializadora, está cumprindo suas finalidades sociais e culturais. Ele é a via por excelência para que o aluno acesse o conhecimento e os artefatos culturais disponibilizados no mundo ao seu redor. Esse âmbito prático do currículo foi assinalado por Sacristán quando postulou que o currículo: “É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc.”, explicitando que a expressão prática do currículo constitui a sua espinha dorsal, pois, enquanto projeto, só se concretiza e ganha significado dentro da prática docente (SACRISTÁN, 2000, p. 16).

O autor supracitado relaciona ainda oito subsistemas ou âmbitos nos quais se expressam práticas relacionadas ao currículo (p. 23-26), apresentados a seguir de modo resumido: 1) O âmbito da atividade político-administrativa: diz respeito à administração educativa que tem o poder de decisão, influenciando o significado pedagógico do currículo; 2) O subsistema de participação e de controle: responsáveis pela elaboração e concretização do currículo, bem como pelo controle de sua realização; 3) A ordenação do sistema educativo: diz respeito à estrutura de níveis, ciclos educativos, modalidades ou especialidades, marcando as finalidades de cada período da escolaridade; 4) O sistema de produção de meios: materiais didáticos diversos, sobretudo os livros-texto, sendo agentes de elaboração e de concretização do currículo; 5) Os âmbitos de criação culturais, científicos: representados pelas coletividades acadêmicas e culturais, contribuem para a seleção da cultura, expressa por meio do currículo, analisam e selecionam conteúdos, impõem paradigmas metodológicos, produzem escritos e textos; 6) Subsistemas técnico-pedagógico: formadores, especialistas e pesquisadores e educação: criam linguagens, tradições, produzem conceitualizações, sistematizam informações e conhecimentos, têm influência na política, na administração nos professores, etc.; 7) O subsistema de inovações: composto por agentes responsáveis por renovar o sistema curricular a partir das exigências sociais, impulsionados pela busca de qualidade para os processos formativos dos indivíduos; 8) O subsistema prático-pedagógico: configurado basicamente por professores e alunos, onde configura-se o ensino, influenciado pelos sistemas anteriores.

Para o autor, toda essa gama de agentes, de práticas, de interesses, configura o currículo como um “teatro de operações múltiplas” (*ibidem*, p. 26), mantendo esses subsistemas, com forças distintas, interações diversas e relações de influência e determinação por reciprocidade, sendo o sistema curricular constituído pelo conjunto dessas relações. Assim, a prática pedagógica será o reflexo vivo do currículo, das suas funções e dos seus significados no contexto escolar.

### **3.1.2 Revisão epistemológica e mudança curricular**

Sendo o currículo a principal via para a difusão social do conhecimento nas instituições escolares, vale discutir a concepção e o papel do conhecimento nos dias de hoje, atrelado à função social da escola como agente de difusão da cultura.

Numa cultura avançada, o conhecimento tem um papel relevante e progressivamente cada vez mais decisivo. Uma escola “sem conteúdos” culturais é uma proposta irreal, além de descomprometida. O conhecimento, e principalmente a legitimação social de sua posse que as instituições

escolares proporcionam é um meio que possibilita ou não a participação dos indivíduos nos processos culturais e econômicos da sociedade, ou seja, que a facilita num determinado grau e numa determinada direção (SACRISTÁN, 2000, p. 19-20).

Em outras palavras, podemos dizer que o conhecimento influencia o nível de desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos, amplia sua rede de participação social, o seu status no contexto social em que vive. Já o conhecimento escolar, segundo Sacristán (2013), é o resultado da interação entre a cultura elaborada (pelos especialistas), o trabalho desenvolvido pelos agentes culturais mediadores (professores, livros e demais materiais didáticos) e a recepção realizada pelos estudantes.

Já Mello (2014, p. 2) destaca que o estudo sobre currículo envolve diferentes teorias que podem ser organizadas em duas grandes vertentes: o currículo centrado no conhecimento e o currículo centrado no aluno. As teorias que defendem a primeira vertente, de modo sucinto, defendem: O conhecimento é visto como “sagrado”; possui caráter academicista; privilegia a linearidade; compartimentaliza os conteúdos; o saber é considerado como fixo, universal e inquestionável; nele, a escola é concebida como locus de transmissão do patrimônio científico cultural; a didática para transmiti-lo é frontal, expositiva e fácil de observar e de aprender; enfoca-se a memorização. Na segunda vertente, o currículo é centrado no aluno. Ela é marcada, sobretudo pelas seguintes características: o conhecimento é concebido enquanto emancipatório; deve ser reconstruído pelo aluno a partir de suas próprias referências culturais e individuais; privilegia-se a participação do aluno; o professor é visto como facilitador da reconstrução do conhecimento; a didática envolve uma postura ativa e participativa do aluno; o interesse e a motivação do aluno para aprender são essenciais. Após muitas discussões e pleitos nesse campo teórico em todo o mundo na tentativa de ratificar essas vertentes ou de superá-las, emergiu uma nova corrente teórica, que tem logrado êxito em contrapor-se a essa polarização, conforme aponta a autora supracitada:

Nas últimas décadas do século XX, com a massificação da escola básica e o impacto das novas tecnologias na produção e distribuição do conhecimento, consolida-se uma concepção com potencial de superar a oposição entre as duas vertentes mencionadas acima. Como a primeira, centrada no conhecimento, dá grande importância ao legado científico, cultural e artístico do passado. Mas essa terceira alternativa aproxima-se também da vertente centrada no aluno porque, como esta, atribui ao conhecimento um poder emancipador, com a condição de que seja aprendido não como verdade fixa, mas, sim, como o melhor conhecimento que se construiu até agora, até que novas ideias e evidências o contradigam. O currículo é centrado no conhecimento, mas num conhecimento falível, que deve ser submetido à problematização. (MELLO, 2014, p. 2).

Sendo assim, os conteúdos escolares são apenas representações parciais, fracionadas, do conhecimento científico e cultural produzido pela humanidade, sendo selecionados numa sociedade pelo jogo social, político e cultural, no qual subjazem vários conflitos e interesses, como já foi mencionado. Esses conhecimentos sofrem ainda mutações constantes, estando sujeitos a progressivas reformulações, sobretudo com o avanço da tecnologia e dos recursos midiáticos. Relativiza-se o conhecimento, relativizam-se os conceitos. Noutros termos, o conhecimento passa a ser focado como algo flexível, dinâmico, fluido, sujeito a constantes alterações. Diante disso, as instituições escolares têm sido pressionadas por várias frentes para acompanhar essas transformações e atender à evolução cultural e econômica da sociedade (SACRISTÁN, 2000). O currículo, diante disso, passa a ser centrado na aprendizagem e nos resultados, isto é, em competências, entendido por Mello (2014, p. 2) como “aquilo que o aluno é capaz de saber e fazer”.

Percebe-se, como afirma Rocha (*et.al.* 2020, p. 271), que

A educação está em descompasso com as transformações socioculturais advindas da era do conhecimento e da informação. A celeridade e a volatilidade da vida moderna desafiam e abalam os paradigmas em que se assentavam as sociedades do passado; é preciso acertar o passo, recobrar os ânimos, consertar o ritmo – é preciso inovar.

O caminho para essa inovação perpassa, pois, inevitavelmente, pelo caminho da reestruturação curricular, como postula Sacristán (2000, p. 32),

[...] o currículo, com tudo o que implica quanto a seus conteúdos e formas de desenvolvê-los, é um ponto central de referência na melhoria da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar em geral e nos projetos de inovação dos centros escolares.

Conforme defende Rocha, Fiscarelli e Rodrigues (2020), “a escola precisa superar os paradigmas do modelo industrial, eivados de tradicionalismo e autoritarismo, para adentrar nesse novo milênio de forma renovada, recompondo-se, enfim, para fazer jus à sua função institucional: educar com qualidade e relevância social as novas gerações”. Assim, diante da celeridade da vida moderna e da intensa modernização dos meios midiáticos, à escola cumpre o desafio de superar o caráter obsoleto de seus programas curriculares para atender às demandas das novas gerações, ressignificando os conteúdos escolares, tornando as práticas pedagógicas mais atrativas, vivas e motivadoras para os seus alunos. Por isso, é explicável que, “no momento de configurar de forma diferente o sistema educativo, se pensem também em novas fórmulas para estruturar os currículos” (SACRISTÁN, 2000, p. 20).

Enfim, consoante às ideias de Rocha, Fiscarelli e Rodrigues (2020, p. 271), [...] “é notório que há um real descompasso entre o processo linear de transmissão de conhecimento e as novas formas de os alunos se apropriarem do conhecimento na Era Digital, descompasso esse que precisa ser minimizado para tornar a escola um espaço efetivamente democrático”. É mister, pois, que uma reestruturação significativa e efetiva de currículo contemple essas bases, enfocando o conhecimento em seu caráter dinâmico e flexível, implementando estratégias para, crescentemente, construir novas relações entre a escola e a cultura extraescolar, entre professor/aluno e entre o aluno e o conhecimento.

### **3.2 A BNCC: contribuições para a conjuntura curricular educacional no Brasil**

A ideia de uma base comum curricular divide opiniões entre teóricos e especialistas. Ela representa um risco à autonomia da escola e do professor? Seria necessária ou mesmo possível essa construção em nosso país considerando o multifacetado composto sociocultural do povo brasileiro e as dimensões tão amplas de nosso território? Sacristán (2000) postula que sim e esclarece que “Não é fácil, portanto, pensar na possibilidade de um núcleo de conteúdos curriculares obrigatórios para todos, frente aos quais os indivíduos tenham igual possibilidade de êxito escolar” (p. 61) alertando para o fato de que, diante de qualquer proposta curricular “as probabilidades dos alunos procedentes de meios sociais diversos para aprender e obter êxito acadêmico são diferentes”. Diante desse quadro o autor enfatiza a necessidade de que sejam realizadas “as adaptações metodológicas que deverão se produzir para favorecer a igualdade, sempre sob o prisma de que a escola, por si só, não pode superar as diferenças sociais” (p. 62). Essa proposição de discriminação positiva a favor daqueles que apresentam menos possibilidades de acessar o currículo comum, na perspectiva do autor, possibilitaria a efetiva justiça e equidade na educação.

Na esteira dessas reflexões, questiona-se: Precisamos de uma base comum curricular? O que é a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e que dispositivos legais a fundamentam? Como se deu o processo de construção dessa Base? Quais foram os pontos marcantes, os principais desafios, entraves e êxitos ocorridos nesse contexto? Que atores participaram de sua construção? Quais são os desafios para a sua implementação no território nacional?

Essas e outras perguntas orientarão a rota das discussões aqui apresentadas, sem pretensões de esgotar a temática, mas de suscitar a mobilização de tantas outras inquietações e estudos na área.



### 3.2.1 Conceitos fundamentais e bases legais

A BNCC constitui-se “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p.7). Tem como pressupostos a busca do desenvolvimento do estudante (por meio da sua educação integral), da redução das desigualdades sociais, da educação como promotora da equidade social e da qualidade das aprendizagens propiciadas pela escola.

É preciso, num primeiro momento, ratificar a questão do caráter normativo da Base. Diferentemente de outros documentos já publicados na área em nosso país (como os Parâmetros Curriculares Nacionais, os Referenciais Curriculares Nacionais, etc.) que apresentavam orientações e diretrizes gerais acerca das questões que compõem o currículo escolar, este documento apresenta cunho prescritivo, sendo um padrão institucional do Governo Federal norteador da estruturação ou reestruturação dos currículos para as demais esferas governamentais. No entanto, vale frisar, como afirma Sacristán (2000, 2013), que o currículo se apresenta como uma “partitura” a ser interpretada pelos professores. São eles que vão, juntamente com outros profissionais da educação e com os alunos, como agentes curriculares, no constructo prático do cotidiano da escola e sala de aula, dar significado e até ampliar aquilo que está previsto nos programas curriculares. Como assegura o autor:

“Na tradição mais difundida do pensamento educacional, o currículo é entendido como texto que reúne e estrutura o conhecimento que deverá ser compartilhado, reproduzido ou produzido nos estudantes sob a ordem de um determinado formato, [...] é seu texto e a partitura na qual o encontramos codificado” (SACRISTÁN, 2013, p. 262).

De outra parte, concernente à expressão “*conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais*”, vale frisar que o termo *orgânico* pressupõe um constructo organizado sistematicamente; o vocábulo *progressivo* indica algo que ocorre de modo gradual e intencionalmente avança; já o termo *essenciais*, remete-nos a algo que é fundamental, que não pode faltar. Tais reflexões, apesar de aparentemente óbvias, colaboram para aclarar o espectro das palavras que emergem do texto legal.

Outra expressão digna de ser discutida é a expressão “educação integral”, a ser alcançada com base em “princípios éticos, políticos e estéticos”, conforme asseguram os escritos da Base (BRASIL, 2017, p. 7). O termo *integral*, independente da jornada escolar, converge para um processo formativo mais amplo, capaz de contribuir para o desenvolvimento biopsicossocial e cultural dos indivíduos, conforme se assinala abaixo:

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2017, p.14).

Uma consideração razoável a ser feita a esse respeito, e que indica uma possível fragilidade da BNCC, é o fato de o documento constituir-se em um ordenador legal para a estruturação de currículos fechados, apesar de prever, como foi dito acima, a promoção de uma educação voltada ao “acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno” dos estudantes, “nas suas singularidades e diversidades”, algo que é exequível, sobretudo, num currículo mais aberto. A esse respeito, <sup>4</sup>Carvalho e Diogo (1994, *apud* LIBÂNEO, 2012, p. 184), esclarecem:

Nos **currículos fechados** têm-se o currículo por disciplinas isoladas, inscrito numa grade curricular. Geralmente os objetivos e os conteúdos são prescritos, as escolas e os professores limitam-se a segui-los, sem autonomia para tomar decisões, ou seja, não se consideram os saberes e competências profissionais dos professores. Os **currículos abertos** preocupam-se com a integração entre as disciplinas, têm mais flexibilidade na definição de objetivos e competências, os conteúdos podem ser organizados em áreas e temas geradores. A elaboração e o desenvolvimento curricular contam com a participação dos professores, respeitando-se sua autonomia, seus saberes de experiência e saberes profissionais (grifos do autor).

Vale pontuar que o currículo fechado, de certo modo padronizado, é mais fácil de acompanhar e de requerer resultados da ação docente nas escolas, principalmente por meio das avaliações em larga escala. A partir dessa ótica, é importante evidenciar que o documento da Base, na discussão sobre BNCC e currículos, prevê certa autonomia para as redes de ensino e instituições escolares no exercício das decisões práticas que fazem o currículo acontecer, ao afirmar que

[...] BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão

---

<sup>4</sup> CARVALHO, Angelina.; DIOGO, Fernando. **Projecto Educativo**. Porto: Edições Afrontamento, 1994.

adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos (BRASIL, 2017, p. 16).

No entanto, ao longo do processo, em sua gênese, a autonomia apresenta um caráter restrito, pois a BNCC já prevê, a partir das prerrogativas legais, o conjunto das “aprendizagens essenciais” e das habilidades a serem adquiridas pelos estudantes brasileiros. Ou seja, no processo de estruturação ou reestruturação curricular, em termos de conteúdos e de habilidades, existe autonomia apenas para ir além do definido na Base.

Por outro lado, não se pode garantir que a escola, por meio de suas propostas curriculares, assegure formação tão abrangente e, na mesma proporção para todos os estudantes, como postulado na Base. No entanto, não se pode pensar num projeto de educação que faça sentido na atual conjuntura social que não busque e envide esforços para algo diferente disso. Apesar dessa formação tão ampla e plena estar muito distante das realidades da maioria das escolas brasileiras, é uma tentativa de direção para educar neste novo século.

Para que esse projeto vá além dos discursos falaciosos e das medidas burocráticas é necessário que haja uma articulação entre a BNCC e os currículos a serem construídos nos diversos entes federativos, uma vez que, desse compartilhamento de princípios e valores depende toda possibilidade de êxito nas propostas curriculares planejadas.

Como se prevê acima, o currículo em ação, o desenvolvimento dos seus conteúdos, formas e condições de execução só poderá efetivar-se mediante a tomada coletiva de decisões por meio de um trabalho de parceria entre escola, famílias e comunidade. De acordo com o texto oficial supracitado, tais decisões, de modo sucinto, referem-se à contextualização dos conteúdos dos componentes curriculares, organização interdisciplinar dos mesmos, seleção e aplicação de metodologias e estratégias didático-metodológicas diversificadas, fomento à motivação e ao engajamento dos alunos, construção e aplicação de instrumentos avaliativos que sejam referência para a melhoria do desempenho da escola, dos professores e dos alunos, apreço pela formação contínua e continuada dos professores, manutenção de processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e gestão curricular (BRASIL, 2017, p. 16-17). Além disso, advoga-se que essas decisões levem em consideração as diversas modalidades de ensino, prezem e valorizem as experiências curriculares existentes nos entes federados responsáveis pela implantação dos currículos (p. 17-19) como também abarquem “a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (p. 19).

Por outro lado, as premissas para essas e muitas outras propostas da BNCC assentam-se nas concepções das DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais, esboçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) visando um trabalho pedagógico referenciado pela contextualização da realidade local, social e individual da escola e de seus estudantes, crianças, adolescentes jovens e adultos, em que haja valorização e respeito à diversidade, onde a noção de pluralidade seja vivenciada efetivamente pelos sujeitos no cotidiano escolar. Além disso, em 2014, a promulgação do PNE (Plano Nacional de Educação, BRASIL, 2001), por meio da Lei 13.005/2014, vem corroborar a necessidade de uma base nacional comum curricular a fim de elevar a qualidade da educação brasileira, em todas as etapas e modalidades de ensino (meta 7), indicando direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Já em 2017, a alteração da LDB por força da Lei 13.415/2017, introduziu, nos termos legais, duas expressões fundamentais para traduzir as finalidades essenciais e intercambiáveis da educação: “direitos e objetivos de aprendizagem” e “competências e habilidades” (Lei 13.415/2017), os quais expressam tanto os conhecimentos a serem aprendidos no contexto escolar como a capacidade para utilizá-los e colocá-los em ação, quando necessário.

O então ministro da educação, Rossieli Soares da Silva, em sua apresentação para a versão final da Base, preconiza que “A aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é uma peça central nessa direção [...]” (BRASIL, 2017, p. 5). A própria BNCC é enfocada como “balizadora da qualidade da educação” (p. 8). Conforme exposto, o discurso em torno da qualidade na educação tem sido intensificado, uma vez que o Brasil já alcançou a democratização do acesso à educação básica – de acordo com dados do UNICEF, 98% das crianças brasileiras estão na escola -, mas necessita avançar, sobretudo no sentido da permanência qualificada dos alunos:

Um levantamento da *Central Connecticut State University*, nos Estados Unidos, chamado ranking WMLN (*World’s Most Literate Nations*), apresentou um retrato do atual estágio da educação no planeta, em uma época de transformações tecnológicas. O Brasil ficou em 1º lugar em relação ao número proporcional de alunos na escola e ao PIB destinado à educação. Mas ficou na 55ª posição, entre 61 países, em relação à qualidade do ensino (GOUSSINSKY, 2016, *on-line*).

De acordo com a matéria em pauta, especialistas inferem que os dois fatores conjugados – ampliação do acesso e dos investimentos públicos – não estão sendo suficientes para minimizar o fosso existente entre a democratização do acesso e a democratização do saber no contexto educacional brasileiro, ou seja, a qualidade é o desafio central a ser superado. Apesar de estar muito presente nas agendas governamentais e nos discursos sobre e em educação, a

efetividade de um “padrão de qualidade”, postulada também pela LDB (art. 206, inc. VII), parece estar distante da realidade concreta das nossas escolas. Diante disso, vale refletir sobre o conceito de qualidade. Diante de tantos espectros das acepções desse termo, qual sentido ele figura nos discursos oficiais? Dourado e Oliveira (2009), discutindo a temática, enfocam que a polissemia do termo se deve ao fato de que diferentes visões políticas, ideológicas e filosóficas, intraescolares e extraescolares, geram distintas concepções do que seria considerado como qualidade na educação, condicionadas por fatores pluridimensionais, históricos, políticos, sociais, culturais, econômicos, etc. Sendo assim, como estabelecer parâmetros de educação de qualidade para todos? No entanto, os autores supracitados defendem que, mesmo sem adotar um padrão único de qualidade,

[...] é fundamental estabelecer a definição de dimensões, fatores e condições de qualidade a serem considerados como referência analítica e política no tocante à melhoria do processo educativo e, também, à consolidação de mecanismos de controle social da produção, à implantação e monitoramento de políticas educacionais e de seus resultados, visando produzir uma escola de qualidade socialmente referenciada (DOURADO E OLIVEIRA, 2009, *online*, s/p).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2005, p. 117) abordam a noção de qualidade na educação relacionando-a à satisfação das necessidades básicas do aluno, pela escola:

Devemos inferir, portanto, que a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, os domínios dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos.

Na esteira dessas ideias, Sacristán (2013) tangencia o papel indispensável do currículo para a promoção da educação de qualidade que tanto se almeja:

Percebe-se, desse modo, que o currículo desponta como **elemento canalizador da qualidade na educação**, porque, por nele devem estar previstos os conteúdos a serem ensinados, os objetivos desses saberes e as estratégias e trajetórias a serem percorridas para galgar tais finalidades estabelecidas, bem como os modos de avaliar e redimensionar todo esse processo para garantir o que foi previsto inicialmente em termos de saberes, competências e habilidades adquiridas (p. 106, **grifo nosso**).

Em suma, é importante por em relevo que toda política curricular, por ser uma invenção social e cultural, está sujeita a erros, incoerências, omissões, contradições, traduzindo, de certo modo, os condicionantes ideológicos, políticos e culturais do contexto de sua estruturação. É tarefa praxiológica dos diversos atores que configuram a prática educativa curricular, antes de assumir uma postura refratária e reticente, ressignificar as propostas curriculares existentes,

realizando a análise crítica e criativa do currículo em voga para ampliar as suas possibilidades de materialização em sua execução, buscando a permanência qualificada do aluno na escola.

### 3.2.2. Contexto histórico da construção e promulgação da BNCC

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, em 20 de dezembro de 2017, a educação brasileira sistematiza e consolida um trabalho iniciado em 2014 com a participação de especialistas de diversas áreas do conhecimento, de profissionais de ensino e da sociedade civil, constituindo-se como um marco na história do país. No referido ano, ocorreram audiências públicas nas cinco regiões do Brasil, fomentando discussões e debates para o aprimoramento da terceira versão da Base, que foi traçada em consideração às versões anteriores, sendo sistematizada pelo MEC e encaminhada ao CNE – Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2017).

Convém esclarecer a importância de um processo de reestruturação curricular que atravesse e conjugue os esforços e os pontos de vista dos níveis que concebem e executam as políticas públicas educacionais, tanto o nível central, quanto os níveis locais, primando pela autonomia das redes e sistemas de ensino e, sobretudo, das escolas, principais implementadoras dos programas curriculares. A este processo articulado, denominado por Roldão (2010, 2003) de “binômio curricular”, atribui-se essencial finalidade, uma vez que as decisões sobre o currículo precisam ser concebidas e legitimadas por essas duas vias. A autora defende que não se deve confundir *currículo nacional* com *core curriculum*. O currículo nacional, típico de países tradicionalmente centralizados, é um constructo antigo e comum em muitos países, apresentando-se como a única proposta existente e prevalente; em muitos deles há autonomia curricular nas escolas. Já o *core curriculum*, típico de países com maior autonomia local, seria um denominador comum nacional, de regulação comum à tradicional arbitrariedade das escolas concernentes à construção de propostas curriculares.

Pode-se inferir que a proposta da BNCC se enquadra no âmbito do *core curriculum*, pois é uma proposta nacional norteadora para a mudança curricular a ser executada, de maneira articulada e integrada, por todas as instâncias governamentais. Acerca do *core curriculum*, Malcom Skilbeck<sup>5</sup> (1994, p. 96, *apud* Roldão 2010, p. 232) esclarece que o mesmo situa-se historicamente como uma necessidade política frente à massificação escolar e conseqüente diversidade dos públicos atendidos pelos estabelecimentos de ensino, sublinhando que

---

<sup>5</sup>SKILBECK, M. The core curriculum. In: \_\_\_\_\_. **The curriculum redefined**: Schooling for the 21st Century. Paris: OECD, 1994. p. 95-100.

- Em síntese, o *core curriculum* consiste naquelas aprendizagens consideradas básicas e essenciais para todos: básicas porque oferecem um suporte sobre o qual as aprendizagens subsequentes podem construir-se e proporcionam o domínio das ferramentas metodológicas que permitem a cada um prosseguir a sua própria aprendizagem.
- São essenciais na medida em que apetrecham os aprendentes para uma participação satisfatória e efectiva na vida social e cultural.
- Trata-se daquela dimensão do currículo total que é genericamente comum a todas as escolas, definida em parceria pelos decisores centrais e locais, e depois reinterpretada por cada escola. (SKILBECK, 1994, p. 96, *apud* ROLDÃO, 2010, p. 232).

Acerca do exposto, é necessário tecer algumas considerações. A BNCC postula e define as aprendizagens fundamentais comuns que os alunos da educação básica no país devem adquirir. Ela **não** constitui um currículo, mas “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas curriculares das instituições escolares” (BRASIL, 2017, p. 8). Ela oferece as bases, as orientações e as diretrizes para que as Redes ou Sistemas de ensino possam estruturar ou reestruturar os seus currículos, sendo um padrão oficial para essa empreitada. Como se prevê, “as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos” (op. cit., 2017, p. 11). Em segundo lugar, a delimitação curricular por meio da expressão “básicas e essenciais para todos” busca evitar propostas simplistas de construção do currículo, evitando o empobrecimento deste para garantir uma base razoável, qualitativa e quantitativamente, para os estudantes brasileiros. Em terceiro lugar, a parceria prevista, processo complexo e laborioso, uma vez que o currículo é um palco de conflitos e disputas, certamente provoca divergências, queixumes e descontentamentos, algo que é positivo em qualquer cenário minimamente democrático.

Não obstante, o documento visa à qualificação do nosso sistema educacional, sendo uma política educacional articulada e integrada, numa tentativa de equipará-lo a outros sistemas educacionais no mundo, considerados mais modernos. Ele direciona e explicita o tipo de cidadão que queremos formar em torno da construção de uma sociedade mais justa, ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária. A Base define as aprendizagens essenciais que os estudantes brasileiros devem adquirir em seu processo de escolarização formal, constituindo-se, portanto, como

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos

critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017, p.5).

Portanto, ela contém em seu cerne a “concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social, e individual da escola e do seu alunado” (p. 8). Sendo assim, os saberes escolares ganham sentido e razão de ser, vinculando-se às vivências e ao cotidiano real dos estudantes, em suas múltiplas referencialidades.

Nessa direção, a nossa Carta Magna, de 1988, preconiza, em seu Artigo 205, a educação como direito fundamental de todos os sujeitos, responsabilidade partilhada entre o Estado, a família e a sociedade. Prevê ainda, em seu Artigo 210, a necessidade de que “sejam estabelecidos conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Noutros termos, é na Constituição que emerge a premissa da necessidade de “conteúdos mínimos” fixados e normatizados para a busca de “formação básica comum aos estudantes”. Fundamentando-se nesses pressupostos, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996), postula que a União deve estabelecer, em regime colaborativo com os demais entes federativos, “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” (BRASIL, 1996; ênfase adicionada). Elucidando ainda mais o teor deste ordenamento legal, Mello (2014, p. 10) aponta

O mencionado Artigo 9º incide sobre o núcleo duro do trabalho pedagógico de professores e alunos. Diretrizes são orientações de valores e princípios que devem nortear todo o processo de definição e implementação curricular. Competências, termo assumido em pleno significado pela lei, referem-se ao que cada um e todos os alunos devem aprender; formação básica comum, para os currículos, no plural, desde logo deixa claro que não haverá um currículo nacional único, mas uma base comum que não é um currículo, mas que terá de ser observada em cada um dos currículos por Estados, Distrito Federal e Municípios (p. 10).

Sublinha-se que as prerrogativas legais estabelecem, em se tratando de questões curriculares, o que é básico-comum e o que é diverso, sendo considerado como comum o que se refere a competências e diretrizes, e como diverso, os currículos (BRASIL, 2017). Esta relação é ratificada pelo Artigo 26 da LDB:

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 e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996; ênfase adicionada).



Esse é um ponto que gera certa polêmica no campo científico. Alguns autores, como Perovano e Souza (2018) e Pérez Gómez (2015, p. 43 e 44) consideram a busca por uma “formação básica comum” algo complexo e inviável para um país com dimensões continentais como o Brasil, pois isso pressupõe o desrespeito às diversidades regionais - étnicas, socioculturais, econômicas - dos lugares e das gentes que o constituem. No entanto, o propósito da Base converge para a minimização das intensas discrepâncias nos resultados das avaliações oficiais em estados brasileiros, postulando que **todas** as crianças brasileiras têm direito de ter acesso a uma formação basilar para o exercício da cidadania.

Lemes (2013), após realizar uma retomada histórica em que procura pistas para a democratização da escola pública, advoga que é imprescindível uma flexibilização da organização curricular a fim de que o currículo se adeque às condições das instituições escolares brasileiras, uma vez que a escola, no formato tradicional em que se encontra, “não dispõe de instrumental, estrutura ou mesmo recursos suficientes” para possibilitar o acesso e a permanência de todos os cidadãos” (p. 169). Além disso, o autor busca apresentar pistas para a estruturação e a organização dos currículos, objetivando a sua efetividade. Sendo assim, declara:

A adequação, a participação e a flexibilização curricular se mostram como essenciais para o currículo na escola democratizada. A adequação refere-se tanto à realidade local/ regional, quanto à forma de aplicação de suas ações pedagógicas, isto é, a dimensão cultural como instrumento de regulação da dinâmica curricular. Acrescenta-se que as orientações para esses procedimentos estejam claras em um projeto pedagógico e educativo que atenda às necessidades e demandas dessa realidade para a escola (LEMES, 2013, p. 176-177).

Nesse sentido, a BNCC prevê uma abertura fundamental, por meio da parte diversificada, para que sejam trabalhadas as peculiaridades e especificidades de cada região do país. Além disso, convém ressaltar que estabelece o que todo estudante brasileiro não pode deixar de aprender ao longo da sua escolaridade, cumprindo a cada estado e município, no processo de (re)estruturação do seu currículo, ampliar e/ou redimensionar aquilo que está normatizado no documento.

### **3.2.3 Breve descrição da estrutura da BNCC**

O documento está estruturado de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes” (BRASIL,

2017, p. 23). Subdivide-se em: Textos introdutórios (geral, por etapa e por área); Competências Gerais que os alunos devem desenvolver ao longo de todas as etapas da Educação Básica; Competências Específicas de cada área do conhecimento e dos componentes curriculares; Direitos de Aprendizagem ou Habilidades relativas a diversos objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) que os alunos devem desenvolver em cada etapa da Educação Básica — da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Na estrutura do documento são estabelecidas dez competências gerais para a Educação Básica, que representam os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos. Sumariamente, elas representam: 1) Conhecimento; 2) Pensamento científico, crítico e criativo; 3) Repertório Cultural; 4) Comunicação; 5) Cultura Digital; 6) Trabalho e Projeto de Vida; 7) Argumentação; 8) Autoconhecimento e Autocuidado; 9) Empatia e cooperação; 10) Responsabilidade e Cidadania.

Concebe-se competência, na BNCC, como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8). Ou seja: o termo *competência* está relacionado aos saberes que o sujeito possui, à capacidade de operacionalizar esses saberes nas situações práticas da vida cotidiana, na qual precisa ser, pensar, agir e viver como um ser humanizado em sociedade, para cuja transformação ele possa colaborar. Advoga-se que as dez competências apresentam caráter transdisciplinar, permeando todas as áreas do conhecimento e todo o processo de formação do sujeito. Elas também pressupõem que o aluno seja visto como um sujeito ativo, que participa do seu processo de construção do conhecimento e interage com as situações de ensino- aprendizagem, sendo um importante agente curricular.

Conforme discute Macedo (2002), o conceito de competência é algo central nos documentos oficiais curriculares construídos nos últimos anos, considerando-se que, “a despeito da multiplicidade de significados que assume, a noção de competência tem sido tomada como princípio de organização curricular” (2002, p. 116). Mello (2014) também defende esse novo paradigma educacional, salientando:

As competências como referência do currículo promovem uma verdadeira revolução copernicana na teoria e na prática pedagógica. Os conteúdos disciplinares, tradicionalmente tratados como fins em si mesmos, passam a servir às aprendizagens das competências e habilidades. Tomar os conteúdos como meios para aprender implica numa mudança de cultura muito mais profunda do que os relatórios e documentos sobre esse tema permitem prever, porque coloca o foco da avaliação nos resultados da aprendizagem (p. 9).

Enfim, centrar o currículo na referencialidade das competências e das habilidades implica principalmente numa mudança da sua ótica pedagógica porque anteriormente pensava-se em que conteúdos ou saberes deveriam ser ensinados, ou quem é o aluno aprendiz e como ele aprende o que é ensinado. Essas questões são fundamentais, no entanto, a espinha dorsal, nesse novo prisma curricular, é: que competências formar nesse aluno para que ele se insira no século XXI? Noutros termos: como se deve ensinar aquilo que deve ser aprendido? Esse novo referencial está aliado também ao fato de que a escola precisa prestar contas à sociedade acerca da qualidade do trabalho desenvolvido por ela, noutros termos, coaduna-se com o consenso da avaliação como o procedimento de gestão mais importante (MELLO, 2014).

Por outro lado, na BNCC, de modo mais específico, o Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso – as quais “favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados.” (BRASIL, 2010, p. 114).

As Competências Gerais da Educação Básica deverão ser exploradas por meio das cinco áreas do conhecimento que estabelecem competências específicas a serem alcançadas ao longo dos nove anos de escolaridade. Há algumas áreas que se desdobram em mais de um componente curricular, como é o caso de Linguagens (Língua Portuguesa, Arte e Educação Física, Língua Inglesa nos anos finais), Ciências Humanas (História e Geografia), seguindo-se de competências específicas de cada componente curricular a serem desenvolvidas pelo aluno.

As competências específicas possibilitam a articulação horizontal entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares, e também a articulação vertical, ou seja, a progressão entre o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e o Ensino Fundamental – Anos Finais e a continuidade das experiências dos alunos, considerando suas especificidades (BRASIL, 2017, p. 28).

Subjacente a esses direcionamentos, está a ideia de dinamismo, de elasticidade, de intersecção de saberes, de não linearidade, de não fragmentação ou compartimentalização rígida dos conteúdos, já que se pressupõe que o conhecimento é um todo integrado, complexo e em constante mutação. Além disso, vale ressaltar que

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de **habilidades**. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes **objetos de conhecimento** – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são

organizados em **unidades temáticas** (BRASIL, 2017, p. 28, *grifos dos autores*).

Enfim, o conjunto das orientações e pressupostos da BNCC, necessariamente sistemático, não constitui uma estrutura rígida, inflexível, mas um referencial consistente e dinâmico para direcionar o processo de (re)estruturação curricular nas demais esferas da federação.

### 3.2.4 Algumas reflexões sobre críticas correntes à Base

Sendo o currículo um palco de disputas e de tensões e a BNCC um documento normativo norteador dos currículos no Brasil, seria natural que houvesse discussões, vozes antagônicas e vozes silenciadas em torno dela. Portanto, é importante salientar, ainda que panorâmica e reflexivamente, o teor de algumas dessas vozes, embora isso não esteja no objetivo central da presente pesquisa.

Ora, as políticas curriculares traduzem as forças sociais existentes numa sociedade, como parece ter ocorrido com o processo de formulação da Base e por ocasião das tomadas de decisões acerca da versão final que foi homologada; de outra sorte, a discussão sobre o que é “essencial”, para que todos os alunos brasileiros aprendam, sempre está atrelada a um jogo de interesses e àquilo que é considerado como melhor ou mais adequado na visão de grupos hegemônicos, como reforçam Ribeiro e Craveiro (2017), ao afirmarem que “Currículo é também uma política cultural, uma vez que a política [...] é entendida como disputas entre discursos em busca de um poder de fixar um sentido” (p. 57), destacando-se o “viés da regulação e do controle” (p. 65).

Dito isso, mencionam-se, a seguir, quatro dos argumentos mais apontados contra esse processo. Em primeiro lugar, alguns estudiosos questionam a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular argumentando que **o caráter padronizador desse documento** desmerece o contexto de pluralidade e diversidade existente em nosso país (MACEDO, 2015; CURY, REIS e ZANARDI, 2018; BRUM, 2020). No entanto, como esclarece a BNCC, a elaboração de uma Base constitui uma exigência legal:

A necessidade de criação de uma Base Nacional Comum aparece na nossa Constituição Federal, de 1988, no Art. 210. Anos depois, ela também é prescrita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo 26. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais

(DCN's) é que a Base é efetivamente detalhada. E é a partir das DCN's que todo o processo atual de construção da BNC se inspira e se organiza. Mais recentemente a necessidade da BNC foi evidenciada ainda em outros documentos significativos para a Educação, frutos de discussões de todos os setores da sociedade. Ela está indicada nas Conferências Nacionais de Educação e também no Plano Nacional de Educação (PNE) [...] O atendimento a essas determinações legais – Constituição, LDBEN, DCN's, CONAE e PNE - terá como efeito a produção de uma referência de currículo que articule os esforços existentes nos estados, no Distrito Federal e em muitos municípios na produção de seus documentos curriculares. (PEREIRA; COSTA; CUNHA, 2015, p. 57).

Cabe aqui ressaltar que um mínimo de padronização é uma necessidade. Justamente pela diversidade do povo brasileiro, estabelecida em múltiplos contextos econômicos, geográficos, culturais e sociais, foram configuradas propostas curriculares com formatos distintos, múltiplos, que nem sempre atendem às demandas básicas em termos escolares, se forem comparadas a currículos da escolarização básica de outros países. No mesmo rumo, postula-se também “a impossibilidade de uma unidade essencial para o currículo” (RIBEIRO e CRAVEIRO, 2017), alegando que, devido ao contexto cultural, étnico e social do nosso país ser plurifacetado e diverso, não haveria possibilidade de estabelecer padrões curriculares com um documento centralizador. No entanto, em termos curriculares, a padronização visa à garantia da equidade: um estudante do sertão nordestino ou de uma comunidade ribeirinha da região Norte, por exemplo, tem direito de ter acesso aos mesmos conteúdos e ao desenvolvimento das mesmas competências e habilidades que um estudante do interior do sul do país, ou da zona urbana de uma grande metrópole brasileira. Embora o currículo mínimo precise adequar-se à realidade local/regional, há que se ter uma base comum a todos para a garantia dos direitos básicos de aprendizagem. Essa premissa é defendida por Sacristán (2000, p. 62) ao postular que “adaptações metodológicas” deverão ser produzidas para favorecer a igualdade, sem perder de vista que a escola não pode responsabilizar-se pelas desigualdades sociais existentes (SACRISTÁN, 2000; CURY, REIS e ZANARDI, 2018). Nesse sentido, vale considerar as múltiplas possibilidades que podem surgir nos contextos locais, no processo de elaboração e implementação dos seus currículos:

É também da alçada dos entes federados responsáveis pela implementação da BNCC o reconhecimento da experiência curricular existente em seu âmbito de atuação. Nas duas últimas décadas, mais da metade dos Estados e muitos Municípios vêm elaborando currículos para seus respectivos sistemas de ensino, inclusive para atender às especificidades das diferentes modalidades. Muitas escolas públicas e particulares também acumularam experiências de

desenvolvimento curricular e de criação de materiais de apoio ao currículo, assim como instituições de ensino superior construíram experiências de consultoria e de apoio técnico ao desenvolvimento curricular. Inventariar e avaliar toda essa experiência pode contribuir para aprender com acertos e erros e incorporar práticas que propiciaram bons resultados (BRASIL, 2017, p. 15).

Não se pode focar, numa visão ingênua, que aquilo que foi constituído como padrão, em se tratando da BNCC, é o ideal, mas isso não minimiza a necessidade de padronizar para equalizar, para democratizar. Nem impossibilita as iniciativas nas diversas esferas da federação para contemplar, no currículo em ação, as particularidades e as singularidades dos seus contextos locais. Assume-se aqui, como Cury, que “[...] a noção de comum, associada à educação básica, é um direito, e busca, em sua abertura universal, o aprendizado dos saberes válidos para toda e qualquer pessoa” (CURY, 2008, p. 300).

Em segundo lugar, aponta-se que os **trâmites, no processo de feitura do documento, não foram autenticamente democráticos**, apresentando um teor vertical e centralizador (TRICHES e ARANDA, 2016; CURY, REIS e ZANARDI, 2018). Sabe-se que cumpriu ao MEC a incumbência de capitanear as discussões e a organicidade dos trabalhos em torno da elaboração do documento. Assim, um histórico oficial foi divulgado no site do MEC, explicitando esse processo referentes aos segmentos da educação infantil e do ensino fundamental:

**2014:** Entre 19 e 23 de novembro é realizada a 2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) que resultou em um documento sobre as propostas e reflexões para a Educação brasileira e é um importante referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular.

**2015:** Entre 17 a 19 de junho acontece I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC. Este Seminário foi um marco importante no processo de elaboração da BNC, pois reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base. A Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular; em 16 de setembro de 2015 a 1ª versão da BNCC é disponibilizada.

**2016:** Em 3 de maio de 2016 a 2ª versão da BNCC é disponibilizada. De 23 DE JUNHO A 10 DE AGOSTO/2016 aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) promoveram esses seminários. Em agosto, começa a ser redigida a terceira versão, em um processo colaborativo com base na versão 2.

**2017:** Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O CNE irá elaborar parecer e projeto de resolução sobre a BNCC, que serão encaminhados ao MEC. A partir da homologação da BNCC começa o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares. Em 20 de dezembro de 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para a educação infantil e para o ensino fundamental, foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho. Em 22 de dezembro de 2017 o CNE apresenta a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, MEC, *on-line*).

Obviamente, nesta linha do tempo, o discurso oficial põe em evidência alguns pontos e omite outros, dependendo dos seus interesses. Macedo (2015), por exemplo, afirma que, no contexto da elaboração dos PCN's, o então presidente, Fernando Henrique Cardoso, objetivou que esse documento fosse a Base, apresentando cunho obrigatório, algo que não foi aprovado pelo CNE. Brum (2020) denuncia que, por ocasião da produção da última versão da Base, realizada por especialistas no governo Michel Temer, pós processo de *impeachment*, contribuições importantes existentes nas versões anteriores foram excluídas das discussões, representativos de alguns movimentos sociais e de universidades, de modo que se produziu “um avanço mais notado do conservadorismo nas políticas curriculares” (RIBEIRO E CRAVEIRO, 2017, p. 56, CURY, REIS e ZANARDI, 2018), além da inserção tão polêmica da concepção de “habilidades e competências”, que não estava prevista nas versões anteriores (CURY, REIS e ZANARDI, 2018). Além disso, Souza aponta a existência, entre os professores, de

[...] críticas ao caráter consultivo do processo de elaboração das propostas preliminares da BNCC, ou seja, à falta de diálogo com quem já produz uma “base” por meio de suas práticas curriculares – sejam entidades profissionais e de pesquisas, professores da rede básica e universidade. (SOUZA, 2018, p. 70).

Ou seja, é possível perceber, com base nesse e em outros relatos (TRICHES e ARANDA, 2016), que o processo de elaboração deveria ter sido mais plural e democrático, atentando para as vozes dissonantes na construção do texto-base, sobretudo por ocasião da 3ª versão que foi homologada. Em que medida as contribuições referentes às consultas públicas foram consideradas? Quais foram os critérios utilizados para considerar alguns apontamentos e descartar outros? Por esse prisma, é inevitável conceber a prevalência dos interesses de uns, em detrimento de outros. Isso sempre ocorre no jogo político subjacente à construção de políticas curriculares.

Em terceira instância, sublinha-se que este documento apresenta **influência de agendas neoliberais**, que está ligado aos anseios da política de financiamento da educação e da mercantilização internacional da economia (MACEDO, 2014, 2015; SOUZA, 2018; TRICHES e ARANDA, 2016). Sendo assim, ele seria fruto de uma vertente que objetiva subjugar a educação a uma ótica eficientista, que visa o controle social e a busca inexorável de metas e de resultados, seguindo os paradigmas privados de gestão (MACEDO, 2014), dando ênfase, no contexto educacional, à “cultura da testagem” (MILLER, 2014), tratando-se de “uma retomada do tecnicismo, a partir de novas bases ou articulações contemporâneas” (RIBEIRO e CRAVEIRO, 2017, p. 58). Não se pode refutar que “[...] as reformas, que têm viés neoliberal, vêm pleiteando um melhor desempenho escolar no que tange à aquisição de competências e habilidades relacionadas ao trabalho, além de controles mais diretos sobre os conteúdos curriculares e sua avaliação” (p 85).

Em quarto lugar, emerge a crítica que imputa à BNCC o título de “Colcha de Retalhos” ou “Frankstein” (TRICHES e ARANDA, 2016), por considerar que o documento apresenta uma mescla de vertentes e concepções pedagógicas, não expondo de forma clara e objetiva a sua linha pedagógica (TRICHES e ARANDA, 2016). Entretanto, ao analisar o documento na íntegra, é notório que a “pedagogia das competências” é a sua espinha dorsal (Brasil, 2017, p. 6, 11). Outros conceitos e ideias centrais, defendidas na Base, coadunam com essa concepção: o conceito de “educação integral”; o aluno como “sujeito de aprendizagem” (p. 11); “protagonista” (p.13), no processo de ensino aprendizagem, que tem atitude ativa na construção de conhecimentos (p. 54); valorização da interação social (p. 33) como forma de aprendizagem; (ideia distinta da concepção do sociointeracionismo, proposto por Vigostsky); valorização da interdisciplinaridade e do trabalho com projetos (p. 13, 14). Além disso, pode-se pontuar a menção ao uso, pelo professor, de “metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas” (p.17) para possibilitar que o aluno aprenda de maneira significativa. Aqui deve-se esclarecer que não se trata de um “vale-tudo” para que o aluno aprenda, mas sim de que o professor deve ter flexibilidade e conhecimento para, dentro da concepção teórica apresentada, procurar caminhos metodológicos que viabilizem e ampliem as aprendizagens dos seus alunos. Com efeito, “[...] o diálogo é o caminho para evitar tanto uma homogeneidade metodológica, como uma sincrese distante da análise científica” (CURY, REIS e ZANARDI, 2018, p. 47).

No campo da alfabetização, por exemplo, podemos questionar por que desprezar conhecimentos e práticas pedagógicas que se mostraram eficientes durante décadas (ou séculos), só porque elas são consideradas “tradicionais”. Por que tanto escândalo em torno do



fato de a Base estabelecer, na área de Linguagens, Língua Portuguesa, como uma das habilidades “Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação.”? Ora, isso não categoriza o documento na concepção tradicional de ensino aprendizagem, como podem acusar alguns. Trata-se de trabalhar procedimentos de cópia, algo necessário, sobretudo no ensino fundamental. No início desse segmento, a criança não tem noção de como utilizar o caderno, de como grafar os seus registros espacialmente no mesmo, dos aspectos gráficos estruturais pertinentes a cada gênero textual. Nesse sentido, percebe-se que muitos especialistas deveriam ouvir mais o professor. Qualquer professor com uma boa formação sabe que utilizar a cópia é útil (claro que com parcimônia e de modo criterioso) para realizar registros e anotações importantes, para anotar informações para estudo, para auxiliar a memória. Mas trabalhar cópia nessa perspectiva, de modo funcional e contextual, é diferente de utilizar o mesmo recurso didático de modo descontextualizado, sem propósito ou para “matar” o tempo. Em outros termos, a habilidade citada, em nada invalida ou contradiz a “perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem” (BRASIL, 2017, p. 65), proposta central da BNCC na área de língua portuguesa.

Por outro lado, por que não explorar os conhecimentos científicos da Neurociência, da Linguística, da Sociolinguística, da Fonética, da Psicogênese da Língua Escrita, etc, que possam contribuir para alfabetizar e letrar com mais qualidade? Se a utilização desses conhecimentos estiver articulada com o desenvolvimento de saberes e de habilidades que potencializem o aprender com qualidade, ela é muito bem-vinda.

Em síntese, não se pode ter a ilusão de que tudo será resolvido a partir da BNCC, encarando o documento com uma ótica salvacionista (RIBEIRO e CRAVEIRO, 2017). Devemos ter expectativas reais, pois os problemas existentes na educação brasileira, reflexo de séculos de desigualdade social e de omissões políticas históricas, não serão resolvidos simplesmente com a implantação e a implementação de uma Base, tenha ela o conteúdo que tiver. A Base não pode ser vista como uma receita mágica para a resolução dos problemas educacionais do país; como parte integrante de políticas curriculares nacionais, ela tem seu o valor, mas também a sua delimitação de alcance.

Se a BNCC não reflete os anseios fidedignos da busca por igualdade, equidade e justiça social, refutá-la não parece a melhor saída para lidar com a questão. Como já foi mencionado, o currículo não corresponde apenas ao que é prescrito, mas ao que é efetivado no cotidiano das

escolas e das salas de aula (SACRISTÁN, 2000). Noutros termos, o professor, ao traduzir as proposições curriculares, precisa fazê-lo de maneira crítica, ressignificando as propostas da Base, preenchendo possíveis lacunas, apontando caminhos e atalhos na busca coletiva pelo conhecimento escolar. A Base, como “ferramenta” pedagógica, torna imprescindível um sujeito que saiba manejá-la adequadamente, com criticidade, competência técnica e política. Por outro lado, a experiência que os profissionais da educação tiverem ao longo dos anos poderá ser balizadora de novos conhecimentos e de novas perspectivas para a reelaboração de uma nova BNCC, futuramente, e quem sabe assentada em balizas necessariamente mais democráticas. Uma que talvez melhor nos represente. Por enquanto, na esteira dessas proposições, “É momento, pois, de reunir esforços, com clareza de posições, com estudos sólidos, a fim de que este passo constitutivo da cidadania alcance os objetivos e as finalidades maiores postos no capítulo da educação da Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases e no Plano Nacional de Educação” (CURY, REIS e ZANARDI, 2018, p. 51).

### **3.3 O Currículo Paulista**

O município de Bebedouro-SP aderiu ao Currículo Paulista. Devido a essa adesão, juntamente com outros municípios, está sendo oportunizada a sua participação em encontros de formação para a implementação do Currículo, o acesso a materiais didáticos disponibilizados pela Rede Estadual, o apoio técnico-administrativo, a participação no processo de avaliação em larga escala promovida pela Secretaria Estadual de Educação (SEE-SP). A proposta é que os municípios realizem as suas adaptações, sendo orientados pelas suas experiências curriculares exitosas e pela sua realidade local.

Segundo relata-se, o Currículo Paulista representa um projeto construído a muitas mãos, tendo contado com a participação e o trabalho colaborativo de representantes das Redes Municipais, da Rede Estadual e da Rede Privada de Ensino, os quais “associaram saberes, procedimentos, reflexões e experiências a respeito da prática docente nos diferentes componentes curriculares” buscando construir um documento que pudesse “traduzir as especificidades sociais, econômicas, regionais, culturais e históricas de cada um dos 645 municípios que compõem o Estado de São Paulo” (SÃO PAULO, 2019, p. 11) e que pudesse contribuir para “a garantia de um patamar comum de aprendizagens (p.15)”.

Conforme é abordado no documento, procurou-se encarar o desafio de construir um trabalho que refletisse as representatividades dos múltiplos sujeitos envolvidos no saber-fazer a educação no estado, incorporando seus conhecimentos, experiências e vivências concernentes

ao currículo, forjando a prática educativa nos âmbitos educacionais. Isso é algo imprescindível, pois, conforme sublinham Perovano e Sousa (2018),

[...] defendemos e apostamos em um currículo tecido com as “vozes” e com as realidades de nossos sujeitos inseridos nos/dos cotidianos escolares. Esperamos que as culturas e conhecimentos, muitas vezes invisibilizados, sejam ecoados nos currículos, pois a escola possui espaços-tempos repletos de encontros, histórias e experiências, com uma pluralidade de possibilidades, com sujeitos ativos, dialógicos, criativos e responsivos que muito têm a nos dizer e a nos ensinar (p. 77).

Postula-se que esse processo coletivo e democrático (além dos representantes dos segmentos, dos especialistas, contou-se com 74.229 participantes do Estado e dos 612 Municípios Paulistas), procurou-se preservar no processo de implementação do Currículo Paulista. Embora isso tenha ocorrido, uma crítica considerável, por parte de muitos professores, diz respeito à falta de avaliação que houve do currículo anterior existente no estado, de 2008 a 2018, como dos materiais didáticos propostos por ele. Como houve a proposição de um novo alinhamento curricular sem a discussão necessária sobre o que já existia, corre-se o risco de incorrer nos mesmos erros ou fragilidades apontadas no cotidiano prático das escolas.

Por outro lado, o Currículo Paulista tem como insumo a BNCC, foi desenvolvido a partir dos pressupostos das dez competências gerais apresentadas pela Base. Grosso modo, A BNCC apresenta “o quê” deve ser ensinado aos estudantes brasileiros, postulando as aprendizagens essenciais e apresenta as concepções pedagógicas, um norte metodológico para os currículos – a abordagem por competências, além das habilidades fundamentais a serem desenvolvidas pelos aprendizes. O currículo, por sua vez, como ocorre com o Currículo Paulista, delinea e explicita “o como”, os trajetos e as ações para alcançar os objetivos propostos pela Base. Diante disso, emerge implicitamente o encaminhamento das ações e a construção de habilidades, de formatos curriculares e de condições práticas voltadas para o uso das metodologias ativas no processo de ensino aprendizagem, em que o aluno desponta como protagonista. Essas opções metodológicas, no entanto, não podem prescindir de mudança de paradigmas, de valores, de crenças, por parte dos educadores em geral, para que as mudanças curriculares de fato reflitam a mudança na ótica, no jeito de sentir, pensar e fazer educação, caso contrário, a transformação pode ser inexpressiva, irrisória; poder-se-á continuar fazendo “mais do mesmo”, propondo inovações a partir de moldes obsoletos e lapidificados. A BNCC norteia o Currículo, o Currículo direciona as diretrizes e orientações pedagógicas da Rede; com base nestas, a escola elabora a sua Proposta Pedagógica, em cuja referência se baseia a elaboração do Plano de Ensino, pelo professor e, a partir dele, é construído o plano de aula, também pelo docente.

Sacristán (2000) assegura que “O valor da escola se manifesta fundamentalmente pelo que faz ao desenvolver um determinado currículo, independentemente de qualquer retórica e declaração grandiloquente de finalidades” (p. 16). Desta forma, a construção democrática do Projeto Político Pedagógico de cada escola, como uma proposta consistente e significativa (e o processo de transmutação dessa proposta para a realidade concreta das salas de aula), constitui um passo decisivo e fundamental para a melhoria da qualidade da educação por meio da regulação curricular.

No cerne desse processo, encontra-se o papel dos agentes escolares. As Propostas Pedagógicas, delineadas a partir da reflexão, da discussão e da mobilização de todos os sujeitos, no sentido de melhorar a qualidade do atendimento e o projeto de trabalho, não pode perder de vista que

O currículo consolida os rumos que a escola pretende; reflete os objetivos da escolarização; meio onde o conhecimento é “distribuído” socialmente; reflete a visão da cultura que é proporcionada nas escolas; ponte entre a teoria e ação; não é simplesmente uma lista de conteúdos ou objetivos a serem concretizados; meio de organização das experiências de aprendizagem dos alunos; precisa ser pensado coletivamente; seleção cultural; sofre influências de diferentes âmbitos – sociais, econômicos, administrativos, etc.; relaciona-se com a melhoria da qualidade de ensino; realiza-se por meio das práticas pedagógicas; é uma construção humana e, por isso, depende dos sujeitos para a sua concretização; abarca a vida da escola; caminho que admite mudanças. (RODRIGUES, 2008, p. 13-14).

Vale destacar aqui o que ressalta Sacristán (2000) quando se enfrenta o desafio de refletir sobre o constructo curricular elaborado no estado de São Paulo: “Analisar currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e em resultados” (SACRISTÁN, 2000, p. 16). Noutros termos, somente o acompanhamento contínuo e sistemático do processo de implementação, o olhar analítico e reflexivo sobre o delineamento prático das suas propostas no cotidiano das escolas, e sobre os resultados alcançados em termos de aprendizagens pelas crianças, poderá nortear novas possibilidades de arranjos curriculares, afinal, “[...] é na operacionalização das políticas públicas que aparecem as fragilidades e deficiências das propostas implantadas” (ARNOSTI, 2013, p. 114).

### **3.4 Alfabetização e letramento na BNCC e no Currículo Paulista**

No cenário de ineditismo de uma base nacional em nosso país, emergem, naturalmente, debates, dúvidas e polêmicas, as quais não podem ser refutadas ou ignoradas. Não seria

diferente em se tratando de alfabetização e letramento. Como a Base aborda essa questão? De que forma são estruturadas as “aprendizagens essenciais” em termos de organização curricular? Quais são os seus fundamentos? Há mudanças curriculares significativas, sobretudo para os primeiros e segundos anos do ensino fundamental? Quais são os desafios? Esses e outros pontos e inquietações nortearão as discussões que seguem.

Como foi dito, o Brasil apresenta níveis sofríveis em relação às aprendizagens de leitura e escrita e a BNCC parece ter sido construída com o propósito de ampliar as oportunidades de aquisição de habilidades básicas concernentes à linguagem para direcionar a construção dos currículos. Mas em que medida as suas proposições podem contribuir para o acesso igualitário das aprendizagens nos anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva do alfabetizar letrando?

Num primeiro plano é preciso considerar que a BNCC postula o uso de “metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas” (BRASIL, 2017, p.17) para que o aluno possa desenvolver as habilidades básicas previstas para cada etapa ou modalidade de sua escolarização, cabendo ao professor decidir sobre a seleção e a aplicação dessas metodologias. O documento prevê, por exemplo, a composição de “projetos nos quais os saberes se integrem” (p. 196), deixando subjacente, em vários pontos do documento, o uso, por exemplo, da pedagogia de projetos. Já o Currículo Paulista especifica e defende, como já foi mencionado, o uso das metodologias ativas. As metodologias ativas são definidas no documento como o uso de “aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em problemas, ensino híbrido, gamificação, entre outras (SÃO PAULO, 2019, p. 416), as quais contribuem, dentre outros aspectos, para “enfoques interdisciplinares e transversais” (*Ibid.*, p. 417). Além disso, esse enfoque pedagógico também contribui para “o desenvolvimento dos procedimentos de investigação” e a promoção de “situações de interação, autoria e protagonismo” (p.369).

Essa vertente metodológica pauta-se na ideia do aluno como sujeito social que participa ativamente do processo de ensino aprendizagem, atuando como protagonista crítico e criativo. O professor, por sua vez, é visto como mediador do processo e busca continuamente novos caminhos metodológicos para que o aluno possa aprender.

Já em termos de alfabetização, o enfoque é dado ao letramento ou aos multiletramentos e também ao desenvolvimento da consciência fonológica pelos estudantes. Essa consciência fonológica tem a ver com as relações grafo-fonêmicas da língua, as quais são complexas, arbitrárias, e precisam ser exploradas sistematicamente para que a criança se aproprie do sistema alfabético. Noutras palavras,

[...] conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. (BRASIL, 2017, p. 90).

Ela pauta-se na vertente metodológica que defende a unidade textual como mola mestra para o encadeamento didático e pedagógico das aulas. Como se postula no presente trabalho, o mote das práticas curriculares pode ser as pedagogias ativas, mas isso não dispensa a utilização de um método de alfabetização que conduza o ensino aprendizagem no sentido da aquisição do código escrito e para além dessa aquisição.

Em Língua Portuguesa, a BNCC prevê como o objetivo central:

“[...] garantir o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania, pois é por meio da língua que o ser humano pensa, comunica-se, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento” (BRASIL, 2017, p. 63).

Nessa proposição está presente a concepção de linguagem enquanto elemento dialógico, dinâmico, vivo, espaço de interlocução entre os sujeitos, catalizador de interação social crítica, significativa, criativa, responsável e responsiva, por parte dos sujeitos, conforme defendem alguns autores (GERALDI, 2003; BAGNO, 1999; SOARES, 2004; ANTUNES, 2003; KLEIMAN, 2008). De modo mais elucidativo, a concepção de linguagem referida no documento defende a “perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem” (BRASIL, 2017, p. 65), conforme já ocorre em outros documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), focando a linguagem como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos da história” (BRASIL, 1997, p. 20).

Neste ponto, vale apresentar alguns destaques no terreno da alfabetização e do letramento, trazidos pela Base:

- Defende-se que a Alfabetização deve ocorrer até o final do 2º ano;
- Postula-se a interação entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental;
- Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, o trabalho pedagógico, em todos os componentes curriculares, deve ser centrado na alfabetização;

- O texto deve ser a mola mestra da ação pedagógica em todas as disciplinas;
- Deve ocorrer a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens, incluindo o letramento digital.

Acerca da questão da alfabetização até o final do segundo ano, ocorrem muitos questionamentos, já que as orientações oficiais anteriores à Base, em nível nacional, eram no sentido de que os alunos fossem alfabetizados até o final do chamado *ciclo de alfabetização*, ou seja, até o final do 3º ano (BRASIL, 2012). O propósito de antecipar esse processo visa à melhoria da qualidade da aprendizagem das crianças, já que as expectativas de aprendizagem do 3º ano pressupõem que o aluno já tenha domínio do sistema alfabético. A revista *Nova Escola* publicou uma matéria em que a professora Mara Mansani discute essa proposta legitimada pela sua experiência:

Vou falar pela minha experiência de trinta anos em sala de aula. Acho que o maior obstáculo da alfabetização não é o tempo menor – tanto que aqui, em São Paulo, a Secretaria de Educação do Estado já trabalha com essa perspectiva há algum tempo, e ela têm se mostrado factível. São outros fatores que preocupam, como classes superlotadas, formação deficitária do professor e falta de apoio material. É preciso oferecer uma formação mais focada em alfabetização e mais recursos, como livros de literatura infantil, alfabetos móveis, obras de referência para os docentes, entre outros. Então, respondendo à questão que dá título a esse texto. É, sim, possível alfabetizar os alunos até o 2º ano, desde que se garantam algumas condições para que o professor consiga trabalhar bem e cumprir o objetivo (MANSANI, 2018, s/p)

Em síntese, a professora defende que é possível alfabetizar os alunos até o 2º ano, desde que sejam garantidas as condições básicas para os docentes efetuarem seu trabalho em rumo às suas finalidades pedagógicas, algo que, aliás, é necessário para a execução de todos os demais objetivos do ensino, em todos os componentes curriculares.

Por outro lado, no formato da Base, o componente curricular “Língua Portuguesa” insere-se na área de conhecimento “Linguagens”, subdividida em cinco eixos: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais e educação literária, a serem trabalhados integrada e articuladamente. Cada eixo é dividido e explorado em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades necessárias para dominar cada um deles.

A seguir, são elencadas, dentre outras demandas específicas à prática docente, algumas demandas que são previstas pela BNCC (BRASIL, 2017) que evidenciam ainda mais a necessidade de readequação para prática, a fim de que o professor redirecione sua ação pedagógica aos novos paradigmas curriculares. Segundo a Base, cabe ao professor:

- conceber e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;
- conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;
- construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;
- selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender;
- manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino (BRASIL, 2017, p.17).

Como é possível constatar, as incumbências acima relatadas pressupõem um professor que trabalhe com metodologias variadas e recursos didático-metodológicos diversos, inclusive com os recursos tecnológicos disponíveis, buscando atender de maneira mais individualizada os alunos em suas necessidades e especificidades; sugere um profissional que seja capaz de mobilizar o interesse do aluno, engajando-o no processo de aprendizagem e fazendo com que ele seja corresponsável por este; supõe alguém que avalie bem estudantes, utilizando a avaliação como ponto de partida para reconduzir e repensar a própria prática; demanda um professor pesquisador, crítico e reflexivo. No contexto da alfabetização e do letramento, demanda um professor que compreenda as particularidades desses dois processos e os desenvolva de maneira concomitante, consistente e eficaz.

Para tanto, esse professor precisa estar amparado e subsidiado por todo o sistema educacional e por equipe escolar, no sentido de ampliar seus percursos formativos, valorizá-lo, melhorar suas condições básicas de trabalho, apoiá-lo em suas fragilidades e dificuldades profissionais. Diante disso, o papel da equipe de gestão, sobretudo do diretor de escola, é algo salutar, como se destaca a seguir:

[...] o pressuposto de tal enfoque corresponderia ao reconhecimento de que a maior responsabilidade do diretor reside na liderança, orientação e coordenação das atividades docentes, o que é verdade. No entanto, essa atuação demanda o domínio de competências muito mais complexas do que as docentes, e a atenção sobre muito mais situações do que as restritas à sala de aula (LÜCK, 2000, p. 28).

A autora aponta a responsabilidade do diretor em relação ao cuidado com a gestão pedagógica da escola e com a gestão do currículo, algo que exige do mesmo o desenvolvimento de estratégias específicas. Exige que este possa buscar para si e para todos os profissionais da



escola formação contínua e permanente em serviço, sendo alguém que investe na própria formação, pesquisa e se instrui ao longo da sua trajetória profissional, inspirando sua equipe a fazê-lo também. Além disso, deve ser um profissional que propicia, junto com a coordenação pedagógica, espaços contínuos de discussão e compartilhamento de saberes e de experiências acerca das questões curriculares com os professores e que articula as proposições curriculares à sua realidade local, promovendo a integração família/escola/comunidade.

Por outro lado, concernente ao município de Bebedouro, como com relação a outros municípios, cabe aqui uma ressalva a respeito da relação entre o que é básico-comum, definido pela Carta LDB no artigo 26 (Lei 9394/96). Pelos dispositivos legais, à União compete assegurar formação básica comum. Nesse sentido, é importante reiterar:

[...] **as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos.** O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC (BRASIL, 2017, p. 9, **grifo dos autores**).

Pelo que se vê, a constituição da parte diversificada ficaria sob a responsabilidade dos demais entes federados, a ser complementada, em cada sistema educativo e em cada escola por uma parte diversificada, para adequar o currículo ao contexto e às realidades locais, aos seus aspectos econômicos, sociais e culturais. De acordo com o então ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, 60% do bojo curricular estaria definido na BNCC e os outros demais 40% seriam destinados à parte diversificada, apesar de nem a Base, nem o Currículo Paulista tangenciar esses percentuais, pois são algo muito difícil de ser mensurado em termos numéricos.

Uma ressalva salutar, no município de Bebedouro, é que a Secretaria de Educação optou por adotar o Currículo Paulista praticamente pronto, não houve complementação pelo Sistema de Ensino Municipal e pelos estabelecimentos de ensino no que toca à inserção de conteúdos que abranjam as diversidades regionais e locais. Aderiu-se à concepção, aos fundamentos, às habilidades, aos objetivos. No entanto, é necessário esclarecer que a parte diversificada não deve consistir na inclusão de novos componentes curriculares à base comum do currículo, mas na integração de projetos curriculares integrados ao mesmo, enriquecendo-o, consoante ao estabelecido no Parecer CNE 15/98 (seção 4.6): “a parte diversificada poderá ser desenvolvida por meio de **projetos e estudos organicamente integrados ao currículo**, superando a visão do projeto como atividade “*extra*” curricular e dando identidade à instituição” (grifos do texto original). Esses projetos devem prever o desenvolvimento das

competências básicas da BNCC e o respeito ao aspecto identitário das escolas. Isso deve ser garantido e normatizado por meio da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) das unidades escolares. Através dele deve-se definir a metodologia, a organização curricular, os recursos didático-metodológicos a serem utilizados para o desenvolvimento das habilidades prescritas no currículo. A incumbência que competiu ao Sistema de Ensino Municipal foi a adequação das matrizes curriculares de avaliação processual e da matriz curricular, a elaboração de avaliações do município alinhadas ao currículo, aplicadas em todos os anos/séries no início do ano letivo e ao término de cada semestre (novo SADEMB) e a organização das orientações pedagógicas, por meio de processos formativos, para a implementação do currículo no contexto municipal. A partir do ano de 2020, a Secretaria de Educação e as unidades escolares estão se preparando para a reelaboração dos Planos de Ensino e dos PPP, o que deve ser um movimento fundamental para garantir (ou não) as adequações necessárias e a definição da parte diversificada prevista em lei.

No que se refere à adequação da realidade educacional local às novas proposições curriculares no município, emergem vários desafios pedagógicos, dentre eles sobressaem-se: 1) a mudança de ótica e de concepção do professor concernente ao trabalho com competências e habilidades e 2) o alinhamento da concepção de alfabetização no contexto municipal. Acerca do primeiro ponto, exige-se uma mudança de paradigma por parte dos professores que estavam acostumados a focar o seu planejamento do seu trabalho nos conteúdos que iriam ser ensinados. Com o novo currículo, **a ótica deve convergir para a habilidade** a ser desenvolvida pelo aluno e, **a partir dela**, focalizar-se nos conteúdos e na metodologia para o desenvolvimento dessas habilidades. Isso, na prática, não é tão simples quanto parece. Demanda a desconstrução de concepções e de práticas cristalizadas.

No segundo plano, a concepção de alfabetização defendida pela Secretaria de Educação era – e ainda é – a sociointeracionista, em que o conhecimento é construído pela interação entre os aprendizes e eles são levados a construir o seu conhecimento através da mediação do professor. Contudo, o dilema desponta no trabalho real construído nas salas de aula, em que notadamente parece ocorrer, em muitos casos, uma mescla de métodos e de concepções de alfabetização. Essa valorização da diversidade é algo, na verdade, que contradiz a concepção de linguagem referida, promovendo ainda o estudo da língua de forma fragmentada, descontextualizada e não significativa para os alunos e ainda comprometendo a ênfase que precisa ser dada ao trabalho com a unidade textual e com os gêneros textuais, algo defendido na nova perspectiva curricular. O resultado, como já foi salientado, é o descompasso existente

entre o processo de alfabetizar e o processo de letrar, algo que, como é defendido na presente proposição de estudo, precisa ser superado.

## 4 METODOLOGIA

### 4.1 Caracterização contextual da pesquisa<sup>6</sup>

A Unidade Escolar que se constituiu como lócus dessa pesquisa atendeu, no ano de 2019, cerca de 640 alunos, cursando o ensino fundamental, do 1º ao 5º ano, distribuídos em 24 turmas. Dentre esses, cerca de 150 são atendidos em Período Integral. Frequentando as turmas de 1º e 2º anos, havia um total de 229 crianças.

A comunidade escolar é formada, em sua maioria, por classes populares, constituída por famílias de trabalhadores. A escola atende estudantes de mais de 20 bairros adjacentes, desempenhando um importante papel social entre os mesmos. Hoje encontram-se bairros desenvolvidos no entorno da escola, com relativa atenção dos órgãos públicos, onde são realizadas atividades econômicas, comerciais e industriais, que se tornaram imensamente importantes para o desenvolvimento do município, sendo a população constituída, em sua maioria, por pessoas de baixo poder aquisitivo.

A população usufrui de todos os serviços de saneamento básico como água encanada, rede de esgotos, coleta de lixo, rede elétrica. Há ônibus à disposição dos moradores e trabalhadores do bairro; há também projetos que visam ao desenvolvimento da criança, quando ela não está na escola, para a comodidade dos familiares que trabalham; há meios de comunicação diversos. Há apenas um espaço de lazer, embora este seja bem estruturado, com campo de futebol, quadras esportivas, campo de bocha, campo de malha e salão de convenções e festas, sala de informática Proinfo aberta à comunidade. Mesmo assim, consideramos haver a necessidade de construção de mais locais para lazer, principalmente, com a entrega das casas de bairros populares, recentemente.

Esse estabelecimento de ensino está inserido em um bairro em crescente desenvolvimento, bem populoso, que tem sua potencialidade, mas vemos a necessidade de um local apropriado para atividades de lazer, tanto das crianças quanto da comunidade como um todo, para o desenvolvimento de atividades físicas, culturais e artísticas. Como mencionado, a escola, como parceira de seu entorno, estabelece e apoia a comunidade, cedendo seu espaço físico para a realização de algumas atividades esportivas e culturais, após o período de aulas e finais de semana. Em síntese, apresenta-se como um espaço significativo, não só para a construção do conhecimento por parte dos alunos e para a sua formação como cidadãos, mas

---

<sup>6</sup> **Fonte:** Projeto Político Pedagógico da referida escola.

como um espaço fecundo de oportunidades. São desenvolvidas, nessa escola, atividades culturais para a comunidade em geral, como oficinas de música e dança, cursos para pais e, aos finais de semana, por iniciativa da comunidade, projetos que propiciam socialização, entretenimento e formação de valores para os nossos educandos.

Vale considerar que essa Unidade Escolar vem avançando, ao longo dos anos, em vários âmbitos, sobretudo no desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes atendidos. Isso evidencia-se de várias maneiras, através de avaliações internas e externas e inclusive pelos índices do IDEB<sup>7</sup>, conforme ilustra-se abaixo:

<b>IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica</b>							
<b>2013</b>		<b>2015</b>		<b>2017</b>		<b>2019</b>	
<b>Meta</b>	<b>IDEB</b>	<b>Meta</b>	<b>IDEB</b>	<b>Meta</b>	<b>IDEB</b>	<b>Meta</b>	<b>IDEB</b>
<b>5.9</b>	5.7	6.1	6.2	6.4	6.6	6.6	6.4

Fonte: site do INEP: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

Nas edições de 2013, o índice esteve em 5.7; já na edição de 2015, foi para 6.2; avançando-se um pouco mais, em 2017, para 6.6; recuando-se 2.0 percentuais em 2019, ficando em 6.4.

#### **4.1.1 O município de Bebedouro**

A cidade de Bebedouro<sup>8</sup>, localizada na região norte do estado de São Paulo, nasceu à beira de um córrego chamado de “bebedor”. Dele, tropeiros e boiadeiros com seus animais bebiam enquanto descansavam de suas viagens. Os primeiros moradores decidiram comprar um lote de terra, de um senhor residente no município de Jaboticabal. O povoado foi intitulado inicialmente de São Sebastião do Bebedor. Com o passar dos anos, passou a chamar “Bebedor”, em seguida, “Bebedouro”. O dia três de maio de 1884 foi um marco na história desse município, pois nesta data lavrou-se a escritura de venda do território onde se principiaria o seu povoamento.

Sua economia baseava-se, a princípio, nas lavouras de café. Com o declínio dos lucros, no início do século XX, os cafezais deram lugar para os laranjais, algo que leva essa cidade a

<sup>7</sup> Fonte: site do INEP: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

<sup>8</sup> Fonte: FILHO, Manoel Izidoro. Reminiscências de Bebedouro - 1884.

ganhar prestígio nacional e até internacional, sendo conhecida como “Capital Nacional da Laranja”.

Atualmente, de acordo com dados do IBGE (2010), a cidade possui cerca de 70 mil habitantes, sendo constituído oficialmente por três distritos: Bebedouro (sede) e pelos distritos de Bota Fogo e Turvânia. Em 2014, figurou em 30º lugar no ranking de desenvolvimento do Brasil e 24º no Estado de São Paulo, segundo o Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal (IFDM). Apresenta um índice de desenvolvimento humano (IDH) bem expressivo no Brasil, bem como uma alta renda per capita, sobretudo devido à existência de seu parque industrial, onde se destacavam indústrias de suco de laranja, de óleos vegetais, de fertilizantes, carrocerias e confecções. Nos últimos anos, com o declínio desse parque industrial, o município subsiste, sobretudo, em torno do setor de comércio e serviços.

#### **4.1.2 O corpo docente**

O corpo docente da referida Unidade Escolar está composto por 36 professores neste ano letivo de 2019. Dentre esses, 22 são professores “generalistas” e possuem formação inicial em Pedagogia. Alguns possuem Matemática, Ciências Biológicas ou Letras como segunda graduação. Temos também especialistas, 5 na área de Educação Física, 2 na área de Letras (Língua Inglesa) e duas professoras de Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma delas possuindo Mestrado Acadêmico em Educação Especial. Dentre todos eles, apenas 16 são efetivos, sendo os demais, 20 professores contratados. Há ainda um docente que dá aula de judô nas Oficinas Curriculares, bem como um professor de karatê, ambos contratados pelo Projeto Sonho Vivo<sup>9</sup>, o qual atua em parceria com a escola.

#### **4.1.3 A equipe de gestão**

A equipe de gestão deste estabelecimento de ensino é composta por quatro integrantes: a diretora de escola, a vice-diretora e duas coordenadoras. A diretora possui formação inicial em Pedagogia e Letras; a vice-diretora possui licenciatura em Pedagogia; a coordenadora apresenta formação inicial em Ciências Biológicas e também em Pedagogia; a segunda coordenadora, formação em Pedagogia. As coordenadoras da escola desdobram-se para atender

---

<sup>9</sup> O Instituto Sonho Vivo é uma Organização não Governamental (ONG) que possui uma parceria com a Prefeitura Municipal de Bebedouro e oferece, desde 2009, a Prática de Esportes, para aproximadamente 550 crianças em situação de vulnerabilidade.

as 22 turmas de período regular existentes na mesma, sendo que, dentre estas, 4 estudam em período integral.

#### **4.2 Métodos e técnicas**

No início do ano de 2018 a equipe de gestão da Unidade Escolar pesquisada realizou, juntamente com a equipe de professores, a análise dos dados do SADEMB (Sistema de Avaliação do Desempenho Escolar do Município de Bebedouro). Essa avaliação externa é aplicada ao final do ano letivo nos 2º e 4º anos do ensino fundamental, visando analisar, acompanhar e orientar o processo de ensino aprendizagem no âmbito municipal e foi proposta, desde o ano de 2015, em substituição ao SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), sendo Língua Portuguesa e Matemática os componentes curriculares analisados. Ao longo da análise coletiva, foi possível examinar os resultados de cada uma das turmas que participaram dessa avaliação, suas habilidades desenvolvidas, refletindo sobre as práticas pedagógicas, os condicionantes destas e os desafios para melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos. Diante das questões elencadas e discutidas, uma sobressaiu-se de modo contundente, inquietando a maior parte da equipe: notou-se que a maior parte dos alunos, 97%, ao término do segundo ano, já dominavam a base alfabética. Apesar disso, não dominavam habilidades linguísticas básicas de leitura. Na escrita, não conseguiam escrever de modo satisfatório o final de um conto conhecido, usando a linguagem convencional, ainda que com desvios gramaticais. Inferiu-se que o processo de alfabetização, na maior parte das turmas, não estava sendo acompanhado pelo de letramento (algo que a equipe de gestão já vinha observando e constatando no dia a dia da escola, por meio de observações empíricas). Essa verificação conduziu a equipe escolar a propor um conjunto de metas e de ações, objetivando minimizar o distanciamento entre os referidos processos.

No mesmo período, haviam sido iniciados, no sistema de ensino do município, as discussões e estudos sobre a BNCC que, naquela ocasião (início do ano de 2018), havia sido promulgada recentemente. Principiou-se então um percurso de estudos envolvendo a equipe pedagógica da SEMEB (Secretaria Municipal de Educação de Bebedouro) e coordenadoras pedagógicas das unidades escolares que, paulatinamente, foram apropriando-se dos novos conhecimentos e informações e repassando-os à equipe docente. Na efervescência dos debates, emergiu novamente a questão do letramento, como principal desafio e demanda didático-pedagógica que se impunha à escola. Daí surgiu a ideia, a partir do 2º semestre do referido ano, de aprofundar os estudos e de pesquisar a alfabetização e o letramento no contexto curricular

da BNCC, como uma via para encarar e colaborar com a superação do quadro relatado. A ideia foi compartilhada com as coordenadoras pedagógicas e com as professoras alfabetizadoras da escola, em uma reunião (fase exploratória preliminar da pesquisa).

A princípio, foi realizada uma revisão bibliográfica pela pesquisadora com o intuito de buscar referências teórico-conceituais para subsidiar o desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa. Em seguida, delineou-se o objeto de pesquisa, qual seja, o estudo da implementação curricular no terreno da alfabetização e letramento.

A seguir, serão expostos os procedimentos metodológicos que nortearam esta investigação. Marconi e Lakatos (1999) explicitam que “tanto os métodos quanto as técnicas devem adequar-se ao problema a ser estudado, às hipóteses levantadas e que se queira confirmar, e ao tipo de informantes com que se vai entrar em contato” (p.33).

Os resultados analíticos concernentes ao processo de alfabetização e letramento no contexto da reestruturação curricular em uma escola de um município paulista envolvem uma multiplicidade de ações dos sujeitos, com suas vivências, crenças e significados. Estes sujeitos têm suas relações, experiências e saberes no processo de renovação curricular à luz da BNCC. Diante desse pressuposto, o estudo seguiu para uma abordagem do tipo qualitativa.

A pesquisa qualitativa caracteriza-se como uma metodologia de caráter exploratório que envolve a capacidade de interpretação do pesquisador, enfocando a subjetividade e certa flexibilidade no direcionamento da pesquisa; nela, o processo torna-se mais importante que os resultados, primando-se pelo contexto em que os comportamentos dos sujeitos efetuam-se, sem deixar de considerar que as pessoas e situações são influenciadas pela pesquisa, inclusive o próprio pesquisador (MOREIRA, 2002). Esse tipo de pesquisa, valendo-se de procedimentos científicos específicos, busca analisar e compreender os comportamentos humanos, suas vivências, experiências, interações, concepções e valores. Ela busca captar, explorar e esclarecer dados não objetivos e não quantificáveis. Lida com fenômenos complexos e dinâmicos, intrínsecos às interações humanas, imbuídos de multireferencialidades, em busca de resultados fidedignos. Diante disso, importa ressaltar o que esclarece Gerhardt e Silveira (2009) acerca dos limites e riscos a que estão submetidos os pesquisadores na utilização dessa abordagem:

[...] o pesquisador deve estar atento para alguns limites e riscos da pesquisa qualitativa, tais como: excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado, além de controlar a influência do observador sobre o objeto de estudo; falta de detalhes sobre os processos através dos quais as conclusões foram alcançadas; falta de observância de aspectos diferentes sob enfoques



diferentes; certeza do próprio pesquisador com relação a seus dados; sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo; envolvimento do pesquisador na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados (p.32)

Na esteira destas reflexões Thiollent (1986) defende que a pesquisa-ação se trata de uma concepção democrática de pesquisa que é aplicada visando à observação de aspectos sociopolíticos dos fenômenos, não dos aspectos psicológicos. Além disso, privilegiam-se a “observação e a ação em meios sociais delimitados” (p. 9), prevendo um constante ir e vir entre o geral e o particular. Vale ressaltar ainda o que se afirma sobre as finalidades da pesquisa-ação:

Um dos principais objetivos dessas propostas consiste em dar aos pesquisadores e grupos participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob a forma de diretrizes de ação transformadora. Trata-se de facilitar a busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído (THIOLLENT, 1986, p. 8).

Por meio dela, pretende-se atentar para as demandas teóricas e práticas para equacionar os problemas pertinentes às situações sociais, propiciando-se o engajamento e a mobilização dos atores participantes da pesquisa, os quais não são considerados apenas como informantes. Valorizam-se, nesta concepção, os aspectos empíricos sem refutar o plano teórico, sem o qual a pesquisa empírica esvazia-se e desnuda-se de significado (THIOLLENT, 1986). São postos em relevo também, de acordo com o autor, os procedimentos argumentativos para a busca constante de autocorreção por parte do pesquisador, a fim de melhorar a qualidade e a relevância das informações, de modo a preservar o espírito científico na pesquisa-ação.

Em relação aos objetivos, será utilizada a técnica de análise de conteúdo, a partir dos pressupostos de Bardin (1977), mediante a aplicação de questionários.

No desencadear de uma investigação, a escolha do método de pesquisa é algo imprescindível, algo que depende da modalidade de pesquisa. A abordagem qualitativa permite coadunar os aspectos quantitativos aos qualitativos, sempre objetivando interpretar os dados e fenômenos de uma realidade dinâmica, efêmera e multifacetada. Para tanto, utiliza procedimentos de pesquisa específicos. Os procedimentos aqui empregados estão no âmbito da abordagem qualitativa, assim definida por Thiollent (1986, p. 14):

A pesquisa ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Em linhas gerais, a pesquisa-ação pressupõe o envolvimento ativo do pesquisador e dos participantes da pesquisa em todas as fases e apresenta um cunho participativo, com um viés democrático. É útil para a reflexão coletiva de uma situação real, em busca da construção, também coletiva, de alternativas para solucionar um problema detectado ou para tomada de consciência de uma realidade. (THIOLLENT, 1986).

Nessa linha de pensamento, Fonseca (2002) esclarece que

A pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa (p. 34).

Segundo Thiollent (1986) essa concepção de pesquisa tem como objetivo a tomada de consciência dos agentes envolvidos na atividade de investigação e no contexto da pesquisa, nos âmbitos político e cultural, em relação aos percalços com os quais lidam no cotidiano escolar. Nesse sentido, o autor frisa que essa metodologia de pesquisa propicia uma real contribuição para a ciência, pois é propícia à produção de novos conhecimentos. Diante disso, menciona que, entre os objetivos potencialmente alcançáveis da pesquisa-ação, são apontados os seguintes:

a) A coleta de informação original acerca de situações ou atores em movimento. b) A concretização de conhecimentos teóricos, obtida de modo dialogado na relação entre pesquisadores e membros representativos das situações ou problemas investigados. c) A comparação das representações próprias aos vários interlocutores, com aspecto de cotejo entre saber formal e saber informal acerca da resolução de diversas categorias de problemas. d) A produção de guias ou de regras práticas para resolver os problemas e planejar as correspondentes ações. e) Os ensinamentos positivos ou negativos quanto à conduta da ação e suas condições de êxito. f) Possíveis generalizações estabelecidas a partir de várias pessoas semelhantes e com o mesmo aprimoramento da experiência dos pesquisadores (p. 41).

O objeto da pesquisa-ação é uma situação social situada em conjunto e não um conjunto de variáveis isoladas que se poderiam analisar independentemente do resto. Os dados recolhidos no decurso do trabalho não têm valor significativo em si, interessando enquanto elementos de um processo de mudança social. O investigador abandona o papel de observador em proveito de uma atitude participativa e de uma relação sujeito a sujeito com os outros parceiros. O pesquisador, quando participa na ação, traz consigo uma série de conhecimentos que serão o substrato para a realização da sua análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram. A reflexão sobre a prática implica em modificações no conhecimento do pesquisador (FONSECA, 2002, p. 35).

Thiollent (1986) menciona que “as principais técnicas utilizadas na coleta de dados são as entrevistas coletivas nos locais de moradia ou de trabalho e a entrevista individual”, sendo utilizados também “questionários convencionais que são aplicados em maior escala” (p. 64), mencionando ainda que

No que diz respeito à informação já existente, diversas técnicas documentais permitem resgatar e analisar o conteúdo de arquivos ou de jornais. Alguns pesquisadores recorrem também a técnicas antropológicas: observação participante, diários de campo, histórias de vida, etc. [...] sejam quais forem as técnicas utilizadas, os grupos de observação compostos de pesquisadores e de participantes comuns procuram a informação que é julgada necessária para o andamento da pesquisa, respondendo a solicitações do seminário central. É claro que os grupos podem fornecer outras informações que não estavam previstas, o que permite aumentar a riqueza das descrições (p. 64).

Por outro lado, para o desenvolvimento geral da investigação, utiliza-se o “seminário”, como principal técnica “ao redor da qual as outras gravitam” (p. 58). Ela globaliza as ações dos pesquisadores e dos participantes comuns que também podem se tornar pesquisadores. Thiollent (*ibidem*, 1986) caracteriza o seminário central como a reunião dos principais agentes ou grupos de agentes envolvidos no problema sob observação. Visa-se, por meio dele, “examinar, discutir e tomar decisões acerca do processo de investigação” (p. 58). Trata-se de um espaço para coordenar as atividades, para centralizar as informações coletadas e para discutir as informações e interpretações.

As fontes bibliográficas serão algumas oriundas da biblioteca da UNESP, Campus de Araraquara, do acervo pessoal da autora e outras, advindas de pesquisas via internet.

#### **4.2.1 Coleta dos dados**

As ações que envolvem a coleta de dados representam um desafio para os pesquisadores na execução de uma pesquisa. Se lida com muitas dúvidas e preocupações concernentes a quais informações coletar, o que e como analisá-las de modo a considerar e satisfazer os objetivos da pesquisa e a conservar a relevância social do trabalho científico no contexto da investigação realizada. Dentre as muitas opções apresentadas, no presente trabalho, optou-se pelo uso do questionário, sendo utilizadas também, de modo secundário, a observação e a análise de conteúdo.

Gil (1999, p. 128) define o questionário como “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações

vivenciadas etc.” Sendo assim, percebeu-se a adequação dessa ferramenta de pesquisa aos objetivos do presente trabalho.

É importante abordar as ideias de Ribeiro (2008, p. 13) que, ao discutir as fragilidades e as potencialidades da utilização de técnicas de pesquisa, salienta o seguinte, acerca do questionário:

**Quadro 1:** Técnicas de coletas de dados: Questionário: Pontos fortes e Pontos fracos

Técnica de coleta de dados	Pontos fortes	Pontos fracos
Questionário	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Garante o anonimato;</li> <li>- Questões objetivas, de fácil pontuação;</li> <li>- Questões padronizadas garantem uniformidade;</li> <li>- Deixa em aberto o tempo para as pessoas pensarem sobre as respostas;</li> <li>- Facilidade de conversão dos dados para arquivos de computador;</li> <li>- Custo razoável.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Baixa taxa de respostas para questionários enviados pelo correio;</li> <li>- Inviabilidade de comprovar respostas ou esclarecê-las;</li> <li>- Difícil pontuar questões abertas;</li> <li>- Dá margem a respostas influenciadas pelo “desejo de nivelamento social”;</li> <li>- Restrito a pessoas aptas à leitura;</li> <li>- Pode ter itens polarizados/ambíguos.</li> </ul>

**Fonte:** Ribeiro (2008, p. 13), adaptado.

É fundamental esclarecer que os pontos de fragilidade no uso dessa técnica não devem consistir em justificativas para sua não utilização, mas devem constituir-se em fatores de alerta para seu uso adequado. Um outro tópico importante é acerca do cuidado na elaboração do questionário. O momento da elaboração das questões é crucial para que se garanta um bom uso da técnica. Deve-se atentar para que a quantidade de perguntas seja adequada aos objetivos da pesquisa, cuidando, porém, para que não seja em excesso, de modo a cansar ou desestimular o indivíduo que se dispôs a respondê-las. Gil (1999) alerta para alguns critérios a serem observados nesse processo, tais como: as perguntas devem primar pela clareza e precisão, evitando ambiguidades; deve ser levado em consideração nível de conhecimento e de informação do interrogado na elaboração das questões; a linguagem utilizada deve ser acessível; as questões devem ser confeccionadas de modo a não induzir respostas; cada questão deve focar uma única ideia de cada vez.

Atentando para esses critérios, a técnica de **aplicação de questionários** foi realizada, no contexto deste trabalho, com os docentes da escola em foco a fim de colher informações relativas às percepções, concepções e referenciais dos atores responsáveis pela implementação da BNCC e do Currículo Paulista no espaço das salas de aula. Todas as oito professoras envolvidas na pesquisa responderam ao questionário. Convém mencionar que será realizado o uso de técnica de categorização, de acordo com Bardin (1977), visando à interpretação das

informações coletadas. A autora, considerando o âmbito de atuação da análise de conteúdo, seus procedimentos e seus objetivos, conceitua esse arcabouço metodológico como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42)

A pesquisadora menciona que a análise categorial, no campo, é a mais antiga e a mais utilizada das técnicas de pesquisa. Ela assim explicita a operacionalização dessa técnica: “Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias, segundo agrupamentos analógicos” (op. cit., p. 153) e menciona, na arena de possibilidades da categorização, a investigação dos temas, como a mais célere possibilidade e a que oferece melhores resultados para ser aplicada em discursos diretos e simples. Para a autora, “classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros” (op. cit., p.118), ou seja, o que há de comum entre os elementos permite o seu agrupamento. Esse exercício objetiva fornecer, de forma condensada, uma representação simplificada dos dados brutos, para possibilitar a sua organização em dados interpretáveis.

Sendo assim, uma boa e adequada categorização, de acordo com a autora, pauta-se nas seguintes qualidades (BARDIN, 1977, p. 119-120):

- A exclusão mútua: cada elemento do discurso analisado não pode existir em mais de uma compartimentalização;
- A homogeneidade: num mesmo conjunto categorial, só se pode funcionar com um registro e com uma dimensão da análise;
- A pertinência: o grau de pertinência de uma categoria está relacionado diretamente a quanto ela se enquadra bem no material de análise escolhido e no quadro de análise teórico delineado;
- A objetividade e a fidelidade: a escolha e a definição das categorias devem ser bem definidas para que o grau de subjetividade dos codificadores e os seus juízos de valor não interfiram nos resultados;
- A produtividade: a produtividade de um conjunto de categorias é mensurada pelo grau de fertilidade de índices de inferências que desponta, pela emergência de novas hipóteses e de novos dados.

Desta forma, serão utilizadas essas referências teórico-conceituais para analisar com mais rigor científico e eficácia os discursos veiculados nos questionários.

#### **4.2.2 Descrição das ações**

Para nortear ainda mais o trabalho com essa linha de pesquisa, será apresentada uma síntese das suas etapas, de acordo com Melo Neto (2009, p.3) e com Thiollent (2009), pontuando algumas peculiaridades das ações desenvolvidas no estabelecimento de ensino citado anteriormente

##### **1ª fase: Preparação do pesquisador – Fase exploratória:**

É a fase de aproximação do pesquisador com a comunidade na qual se desenvolverá a pesquisa, onde ele busca melhor conhecê-la. Para tanto, pode ouvir de modo atento os agentes, realizar observações a respeito da vida cotidiana destes. No caso específico deste trabalho, a aproximação já existia, uma vez que a pesquisadora atua como gestora na escola em foco. Mesmo assim, convém analisar a compreensão e a análise dos pesquisados a respeito da sua própria realidade.

Por isso, em uma reunião, a pesquisadora buscou realizar a captação formal de voluntários para participar da pesquisa, ratificando que a participação não poderia ser, de forma alguma, impositiva, mas espontânea, sendo que seria respeitada a decisão de cada professor. A adesão foi unânime, todos os oito professores alfabetizadores da escola dispuseram-se a participar da pesquisa. Isso evidenciou a existência de um anseio coletivo por superar os desafios apontados a partir da análise dos dados do SADEMB (Sistema de Avaliação do Desempenho Escolar do Município de Bebedouro). Diante dos resultados gerais dessa avaliação municipal, aplicada em todas as escolas, a equipe de professores, juntamente com a equipe de gestão escolar verificou a importância de propor e implementar ações para a melhoria do rendimento escolar dos estudantes, sobretudo no que concerne ao aspecto da ampliação do letramento.

##### **2ª fase: Interação do pesquisador com a comunidade**

Por meio de encontros ou de reuniões, o pesquisador esclarece à comunidade a metodologia que vai ser utilizada e ela é informada acerca de procedimentos e técnicas que serão utilizados na pesquisa. No contexto do atual estudo, em que já existia um contato prévio entre a pesquisadora e a equipe escolar, essa interação ocorreu em cerca de três ocasiões (HTPC's), constituindo a fase exploratória da pesquisa. Foram repassadas ao conjunto dos professores as informações preliminares sobre o desenvolvimento do trabalho no contexto local.

Destaca-se ainda que a pesquisa visa à produção coletiva de conhecimento que retornará à coletividade. Portanto, esses momentos iniciais são cruciais para o engajamento dos atores nas atividades de pesquisa a fim de que esse objetivo seja alcançado.

No caso da pesquisa realizada por uma gestora na escola em que atua, procurou-se ter um cuidado maior para garantir “a reciprocidade por parte das pessoas e grupos implicados nesta situação”, como defende Thiollent (2009, p. 16). Houve a preocupação em dar voz aos sujeitos, por meio da escuta atenta dos seus anseios, necessidades, concepções e modos de agir. Não foi um exercício fácil, mas houve empenho para se elucidar os vários aspectos do desenvolvimento das ações, “sem imposição unilateral”, como defende o autor (op.cit., p. 17). O processo foi direcionado a partir das sugestões dos participantes, docentes e coordenadoras, de modo que a busca coletiva de proposições para a superação dos problemas fluísse no saber-fazer cotidiano das salas de aulas, como algo intencional e motivado pela vontade dos atores em melhorar suas práticas educativas. Em todo o tempo, o controle metodológico da proposta investigativa foi o guia das ações, para evitar que a subjetividade do pesquisador interviesse exacerbada ou inadequadamente nas ações ou resultados, evitando, sobretudo esvaziar o teor científico do presente trabalho por meio do “risco da manipulação”, como previne o autor supracitado (p. 20).

### **3ª fase: Seminário**

Conforme se sublinhou anteriormente, esta técnica é o eixo centralizador dos trabalhos e atividades da pesquisa-ação. Em síntese, seguem algumas das principais tarefas do seminário:

- 1) Definir o tema e equacionar os problemas para os quais a pesquisa foi solicitada.
- 2) Elaborar a problemática na qual serão tratados os problemas e as correspondentes hipóteses de pesquisa.
- 3) Constituir os grupos de estudos e equipes de pesquisa. Coordenar suas atividades.
- 4) Centralizar as informações provenientes das diversas fontes e grupos.
- 5) Elaborar as interpretações.
- 6) Buscar soluções e definir diretrizes de ação.
- 7) Acompanhar e avaliar as ações.
- 8) Divulgar os resultados pelos canais apropriados (THIOLLENT, 1986, p. 59).

No conjunto da atual pesquisa e da escola em que as ações se desencadearam, ocorreram três seminários realizados com os participantes, e conforme orientações metodológicas de Thiollent (1986), foram registrados em “atas”, pois se prevê que o seminário centraliza as

informações coletadas e discute as interpretações. Além disso, por meio dele são produzidos materiais de natureza teórica (análise conceitual”, etc.), e de natureza empírica (levantamentos, análise da situação, etc.) (THIOLLENT, p. 58). A partir do seminário, foram formados três grupos de estudo e de pesquisa: grupo formado pelas docentes dos 1º anos, grupo formado pelas docentes dos 2º anos e grupo formado pelos integrantes da equipe de gestão que cumpriram a função de mobilizar os demais grupos, de articular suas ações e orientá-las a partir dos objetivos da pesquisa, além de proceder a levantamentos de dados específicos para fomentar as discussões nos encontros.

#### **4ª fase: Definição do tema e dos problemas da pesquisa**

A pesquisa-ação pressupõe a tomada coletiva de decisões acerca da problemática a ser enfocada pela pesquisa. A temática deve emergir desse contexto, sendo um recorte do mesmo, e deve fazer sentido dentro dessa problemática. Sendo assim, pensou-se inicialmente, no seguinte tema: “ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM TEMPOS DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR: Um trabalho articulado entre a gestão escolar e professores alfabetizadores numa escola pública municipal paulista”

A partir dele foram elencados os problemas, para os quais houve, coletivamente, um levantamento da situação inicial, do lugar onde se quer chegar, das ações correspondentes e de uma busca de enfrentamento através de possíveis soluções. Por último, pressupõe-se a execução e a avaliação das ações.

Seguidamente, chegou-se a um consenso relativo à questão-problema ordenadora e norteadora da pesquisa: “**Como aprimorar o trabalho pedagógico, na perspectiva do alfabetizar letrando, diante das novas demandas do currículo?**”

A escolha da questão problema foi motivada ao se perceber e se conceber o momento de discussões sobre o currículo em nível nacional, estadual e local, e da sua implementação, como um momento propício para transformações e ampliação das práticas relacionadas à alfabetização e ao letramento. Trata-se de uma oportunidade salutar para repensar o cotidiano escolar, a mudança de paradigmas, a melhoria das relações professor-aluno e das condições de trabalho do professor, a reorganização dos espaços-tempo no interior da instituição escolar, a articulação da equipe de gestão com os professores alfabetizadores – tudo que fosse necessário para minimizar o descompasso existente entre alfabetização e letramento no contexto escolar



pesquisado, reposicionando o currículo como norteador de melhores práticas pedagógicas e como catalizador de aprendizagens dos alunos.

A definição dos Objetivos desta pesquisa – geral e específicos – foi feita pela pesquisadora, a partir das discussões emergidas nos seminários:

### **Objetivo Geral:**

Identificar demandas e desafios no processo de reestruturação curricular proposto pela BNCC e pelo Currículo Paulista.

No intuito de atingir esse objetivo definem-se alguns objetivos específicos:

- 1) Investigar as concepções sobre alfabetização e letramento, a formação e a prática dos professores alfabetizadores de 1º e 2º anos;
- 2) Identificar como a equipe de gestão escolar pode contribuir realizando ações e promovendo discussões sobre as questões curriculares no processo de alfabetização;
- 3) Analisar os principais procedimentos envolvidos no processo de reestruturação curricular;
- 4) Refletir sobre os dados levantados, apontado avanços, demandas e limitadores para o alfabetizar letrando.
- 5) Contribuir para a área de pesquisa, trazendo dados sobre a realidade escolar e aporte teórico-conceitual sobre o tema.

### **5ª fase: Plano de Ação**

O Plano de Ação é elaborado no seminário central a partir da definição do tema e da colocação dos problemas, buscando a resolução dos mesmos. Seu desenvolvimento inicia-se com uma discussão formal, mas culmina no planejamento das ações a serem implementadas pelos sujeitos, sendo continuamente analisado e avaliado a partir das deliberações do grupo. Em sua elaboração, de acordo com Thiollent, devem ser definidos, de modo sistemático:

- a) Quem são os atores ou as unidades de intervenção? b) Como os atores e as instituições se relacionam: convergência, atritos, conflitos? c) Quem toma as decisões? d) Quais são os objetivos (ou metas) tangíveis da ação e os critérios de avaliação? e) Como assegurar a continuidade das ações implementadas, apesar das dificuldades. f) Como garantir e incentivar a participação da população e incorporar suas sugestões? g) Como controlar todo o processo e avaliar os resultados atingidos? (THIOLLENT, 1986, p. 69-70)

Vale salientar que o autor citado acima esclarece que, embora o pesquisador em alguns momentos tenha que apresentar maior compromisso e responsabilidade com a pesquisa, ele não é o principal ator, mas sim um entre os demais sujeitos envolvidos na pesquisa. As deliberações são resultado do consenso que se estabelece entre os sujeitos, pois esta proposta metodológica se configura por meio de aspectos argumentativos e deliberativos. Pontua-se ainda que o cerne das ações pode ser educativo, comunicativo, técnico, político, cultural, etc., devendo ser encaradas de modo realista, sem falsas expectativas.

#### **6ª fase: A delimitação do campo de observação empírico**

Os autores assinalam que essa delimitação pode ocorrer a partir do quadro de atuação dos sujeitos (uma empresa, uma universidade, por exemplo), considerando um espaço de atuação mais restrito geograficamente (comunidades ribeirinhas, áreas periféricas de um município) ou mais dispersas. Defende-se ainda a possibilidade de utilizar amostras ou representatividade da população investigada, no caso de ser a delimitação muito expressiva (THIOLLENT, 1986). Em se tratando da presente pesquisa, considerou-se o quadro de atuação dos sujeitos que exercem seus ofícios no mesmo estabelecimento de ensino.

#### **7ª fase: A coleta de dados**

Consoante às ideias dos autores, as principais técnicas para a coleta de dados são as entrevistas coletivas e individuais aplicadas em profundidade, bem como os questionários convencionais, utilizados, sobretudo, para obter dados e informações em maior escala. A técnica de aplicação de questionários (Apêndice III) foi utilizada nessa pesquisa, além de outras técnicas complementares, como a análise de conteúdo e a análise documental.

#### **8ª fase: Sistematização das informações, análise e interpretação dos dados**

Os dados e informações coletados na pesquisa são discutidos, analisados pelo grupo buscando uma compreensão mais aprofundada. Isso consiste numa atividade muito significativa, uma vez que leva o grupo a refletir, a partir de dados empíricos, acerca de realidades do seu entorno que nem sempre são analisadas de maneira sistemática. Para Melo Neto, por meio desse processo,

[...] busca-se, nesta fase, desenvolver a análise crítica das necessidades e outros aspectos coletados, extraindo-se as dimensões positivas e negativas das questões levantadas, encarando a realidade numa perspectiva de mudança, impulsionando os grupos à reflexão e à ação, desenvolvendo seu poder de organização e intervenção na realidade. O estímulo à reflexão e ao diálogo é o princípio fundamental em todo esse processo. (MELO NETO, 2009, p. 5)

No caso do presente estudo, às vezes, devido à escassez do tempo e à existência de muitas demandas para todos os educadores e profissionais, era necessário sistematizar previamente os dados e informações para que o grupo pudesse ater-se às interpretações e discussões necessárias.

### **9ª fase: Avaliação**

Melo Neto (2009) defende que a lógica avaliativa deve permear todo o desenvolvimento da pesquisa. Tal procedimento potencializa o processo de reflexão dos sujeitos e de tomada de consciência da sua própria realidade, contribuindo para a transformação e a superação dos problemas apontados no início do trabalho de pesquisa.

No desenvolvimento desse trabalho científico, buscou-se orientar a execução das atividades a partir das fases expostas, no entanto, houve algumas adaptações. O quadro abaixo apresenta sinteticamente o que foi executado.

**Quadro 2:** Fases de desenvolvimento da pesquisa

<b>Fases de desenvolvimento da pesquisa</b>	
<b>1ª</b>	Conversa informal com os professores alfabetizadores e com os coordenadores pedagógicos da escola acerca da pesquisa, seus procedimentos e desenvolvimento; captação de voluntários.
<b>2ª</b>	Seminário central: mobilização dos participantes da pesquisa e levantamento de diretrizes de pesquisa e de diretrizes de ação a partir da análise coletiva dos resultados de avaliação externa (SADEMB – Sistema de Avaliação do Desempenho Escolar do Município de Bebedouro); discussão e reflexão acerca das principais dificuldades apresentadas pelos alunos. Solicitou-se aos professores alfabetizadores que estes, em momento oportuno, respondessem a questionários. A pesquisadora esclareceu os objetivos do seu uso como principal técnica de pesquisa.
<b>3ª</b>	Aplicação de questionário aos docentes participantes da pesquisa a fim de investigar a formação dos professores alfabetizadores, concepções e anseios.
<b>4ª</b>	Estudo coletivo e discussão das bases norteadoras da BNCC, assim como das habilidades específicas de Língua Portuguesa para os 1º e 2º anos; Distinguir, dentre as habilidades elencadas para o componente curricular Língua Portuguesa, as que se referem à alfabetização daquelas relativas ao letramento (HTPC).

5 <sup>a</sup>	Elaboração coletiva de ações/estratégias para explorar as referidas habilidades (HTPC).
6 <sup>a</sup>	Elaboração e execução de momentos de estudo e reflexão para os professores <sup>10</sup> : a) Conceitos de Alfabetização e Letramento; b) Métodos de Alfabetização; c) Alfabetização e Letramento na BNCC; d) Propostas metodológicas para alfabetizar letrando.
7 <sup>a</sup>	Realização do 2º Seminário central: análise dos acompanhamentos e avaliação coletiva das ações.
8 <sup>a</sup>	Compartilhamento de atividades e práticas entre os professores; socialização e discussão; relatos de desafios, dificuldades e experiências exitosas.
9 <sup>a</sup>	Realização do 3º Seminário central: avaliação das ações: discussão e reflexão coletiva sobre o processo da pesquisa, seus entraves e resultados.
10 <sup>a</sup>	Momentos de formação ao longo do ano letivo em HTPC (reestruturação do Currículo Municipal): implementação do currículo paulista
11 <sup>a</sup>	Avaliação.

Fonte: elaboração própria, 2020.

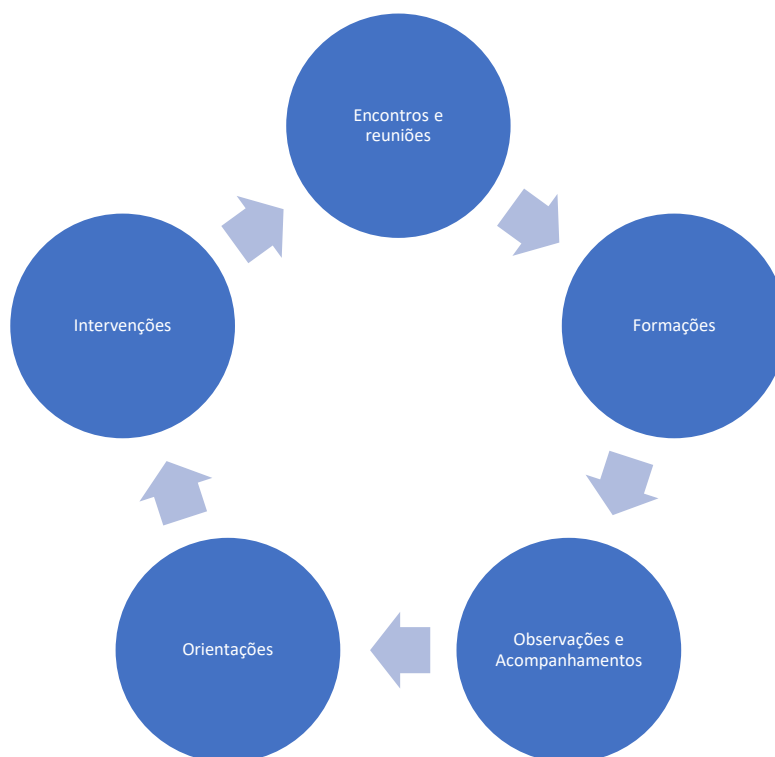
Diante disso, é importante salientar que a pesquisa ação, de acordo com Thiollent (2009), envolve um movimento cíclico, em que as ações, as decisões são continuamente discutidas e repensadas e coletivamente replanejadas, (re)adequando-se o processo ao tema e à problemática da pesquisa. Como advoga Thiollent, portanto,

O planejamento de uma pesquisa-ação é muito flexível..., não segue uma série de fases rigidamente ordenadas. Há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada” (THIOLLENT, 2009, p.51).

Por meio do processo apresentado no quadro acima, foi possível realizar a coleta de dados e o desenvolvimento das ações previstas na pesquisa-ação. Vale ressaltar que foram realizados ainda alguns momentos de encontro com as coordenadoras pedagógicas da escola, além das reuniões regulares semanais da gestão, envolvendo estas profissionais no desenvolvimento das atividades e na implementação das ações planejadas e direcionadas por meio dos seminários. Essa atuação e parceria foi fundamental para os trabalhos de pesquisa, bem como para a mobilização de todo o grupo. Houve ainda a socialização de sugestões de atividades e de experiências de alfabetização e letramento para os professores ao longo do processo.

Além das citadas, outras ações e momentos importantes ocorreram, caracterizados, de modo mais específico, por meio do organograma abaixo. Seguem descrições desses processos.

<sup>10</sup> (Relatório/síntese disponível nos Anexos (Anexo V).



**Fonte:** Elaboração própria, 2019.

#### **a) Encontros e reuniões: movimento no contexto municipal e no contexto escolar**

Enquanto isso, ocorreu, na esfera municipal, um movimento em torno do estudo da BNCC, das novas proposições curriculares e dos documentos que deveriam adequar-se para atender às novas demandas. No nível do Sistema Municipal, havia um grupo de estudo de professores que se encontrava semanalmente com o coordenador pedagógico da SEMEB, para estudar a BNCC e forjar documentos, objetivando adequar o Currículo Paulista ao contexto do município. Foram também convocados à Secretaria professores de todas as unidades escolares, um representante de cada ano/série, para colaborar com a elaboração das matrizes curriculares que iriam nortear as avaliações do SADEMB com Base nas novas balizas curriculares. Os docentes reuniam-se por ano/série, discutindo ainda os descritores a serem contemplados nas avaliações em cada componente curricular e em cada etapa da escolarização dos alunos, refletindo sobre o nível de desafio das questões, propondo a supressão de alguns tópicos ou a inserção de outros, de acordo com as prerrogativas da Base. Além desse trabalho, eles realizaram também a reelaboração dos mapeamentos de Língua Portuguesa e de Matemática.

Os coordenadores pedagógicos das escolas tinham encontros quinzenais com a coordenação pedagógica da SEMEB, quando eram explorados, além dos aspectos fundantes da Base, alguns tópicos da BNCC de menor familiaridade entre os profissionais, tais como:

Álgebra, em Matemática; campos de atuação ou análise semiótica, em Língua Portuguesa, etc. Sempre era enfocada pela coordenação da SEMEB a importância dos coordenadores escolares aprofundarem seus estudos sobre a Base de maneira individual, investindo na própria formação, e de maneira coletiva, em suas escolas, já que o tempo era escasso para estudar tantos tópicos importantes e necessários apenas nesses encontros.

No contexto das escolas, os professores reuniram-se em três dias consecutivos de HTPC's para construir as orientações didáticas ou complementá-las, e para propor a definição de metodologias para o desenvolvimento das habilidades de língua Portuguesa e de Matemática pelos estudantes.

## **b) Formações**

No dia 5 de agosto de 2019, foi realizado pela pesquisadora um momento específico de formação em HTPC, onde o tema “Alfabetização e letramento em tempos de renovação curricular” foi abordado por meio de exposição em slides em projetor multimídia, com explicitações de conceitos básicos e discussão de pontos fundamentais com a equipe de professores e com os coordenadores pedagógicos da escola. Inicialmente, foi apresentado um histórico da experiência da pesquisadora com o tema alfabetização e letramento e da sua curiosidade epistêmica em relação ao delineamento de um currículo oficial. Apresentou-se a justificativa da pesquisa, pautada nos índices oficiais de analfabetismo no país, na realidade do município e evidenciada pelos resultados do SADEMB, deixando em relevo a pertinência do tema. Houve a discussão dos conceitos de Alfabetização e Letramento, exposição da opinião e da concepção dos termos pelos participantes. Ocorreu uma abordagem sucinta sobre os métodos de alfabetização, enfocando a ênfase, trazida pela BNCC, nos métodos globais de alfabetização, nas pedagogias ativas e no método fônico para “alfabetizar letrando”. Sublinhou-se que, segundo SOARES (2003, 2017), ambos os processos – alfabetização e letramento – devem ocorrer concomitantemente.

Em outro momento<sup>11</sup>, no dia 18/3/2019, em continuação aos estudos da BNCC em HTPC, foi realizado um momento específico com os professores alfabetizadores, no qual se deu a leitura coletiva e a discussão sobre as competências específicas de linguagens para o ensino fundamental, a explanação sucinta pela pesquisadora sobre os aspectos fundamentais da área, como o texto na centralidade do trabalho com linguagem, o enfoque aos novos e multiletramentos, a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de

---

<sup>11</sup> Uma cópia da pauta dessa reunião encontra-se nos Anexos (Anexo I).

textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação (Campo da vida cotidiana, Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo da vida pública), etc. (BRASIL, 2017, p. 76-87). Seguidamente, foi realizado o estudo sobre o processo de alfabetização e seus pontos fundantes, de acordo com o documento (op.cit., p. 89-93).

Posteriormente, realizou-se um estudo acerca dos objetos de conhecimento abarcados pelas práticas de linguagens previstas para os 1º e 2º anos, bem como das habilidades previstas para os alunos adquirirem dentro de cada campo de atuação. Ao longo da leitura e da análise do documento procurou-se fomentar a visão crítica do professor, com vários questionamentos, tais como: Qual(is) habilidade(s) já foi(foram) trabalhadas nesse ano/série? Qual(is) ainda não era(m) contempladas na proposta curricular que tínhamos? A ênfase maior é para a alfabetização ou para o letramento? Quais são os maiores desafios emergidos no âmbito do desenvolvimento da linguagem escrita? E da oralidade? E da leitura? Há lacunas nessa parte da Base? Há incongruências? Como superá-las? Serão necessárias muitas adaptações? De que forma deve o professor direcionar sua prática para trabalhar nessa perspectiva?

Já em outra ocasião, no dia 30 de setembro de 2019, foi realizado um encontro de formação para o compartilhamento de experiências exitosas em alfabetização. Solicitou-se previamente às professoras alfabetizadoras envolvidas na pesquisa para pensarem previamente em uma prática autoral – Atividade ou Sequência Didática – que tenha apresentado bons resultados com os seus alunos, para compartilhá-la com as colegas na reunião. Todas as docentes apresentaram suas contribuições. Na próxima seção deste trabalho, comentaremos esse trabalho de maneira mais pormenorizada, observando se as opções dos professores coadunam ou não com as concepções expressadas por eles nos questionários. O fundamental, no entanto, que procurou ser focado entre os docentes, é evidenciar que eles realizam boas práticas, as quais precisam ser compartilhadas e que merecem maior publicidade no contexto escolar; além disso, em contexto de reestruturação curricular, é preciso estudar continua e permanentemente e aprender sempre, para incorporar à prática novas experiências necessárias ao desenvolvimento das habilidades previstas pela BNCC.

### **c) Observações, acompanhamentos, orientações**

Ao longo do ano letivo, a pesquisadora, na função de diretora de escola, pôde realizar observações de práticas e, a partir delas, conversar com os professores envolvidos na pesquisa, orientando-os, quando necessário, bem como incentivando boas práticas. Em certa ocasião, por exemplo, foi possível acompanhar uma aula da docente nomeada aqui como PA-2, em que ela desenvolvia uma atividade de escrita envolvendo o trabalho com os nomes próprios das

crianças. Nessa ocasião, para não atrapalhar, apenas pedi licença e fiquei no fundo da sala. Vale ressaltar que nesta Unidade Escolar, como na maioria das escolas municipais, é comum o gestor acompanhar aulas, algo com que a maioria dos professores já está acostumada. Depois desse momento, ao encontrar a professora, elogiei-a pela boa condução da aula, pelas intervenções realizadas e sugeri apenas que fosse confeccionada uma outra lista com os nomes dos alunos, já que a lista utilizada fora escrita com letras muito pequenas para serem visualizadas por todos os alunos da sala e estava localizada no fundo da sala, não à frente.

As informações sobre as observações ou acompanhamentos eram compartilhadas com a coordenação nas reuniões semanais de gestores para que se pudesse proceder ao apoio dos professores com mais dificuldades. É importante mencionar que a Secretaria Municipal de Educação orienta os coordenadores escolares a realizarem o acompanhamento sistemático das práticas dos professores (Anexo II) indo às salas de aulas, assistindo às aulas dos docentes, acompanhando o uso do Caderno de Rotinas (Caderno da instituição para o planejamento de aula do professor), bem como os cadernos dos alunos, a efetivação da prática docente, a execução do plano de ensino, etc., mas essa orientação nem sempre é cumprida. Na escola em que a pesquisa se desenvolveu, essa prática já acontecia, mas foi intensificada. Sempre é enfatizado que não se trata de um momento para fiscalizar o professor, mas para acompanhar o desenvolvimento efetivo do currículo e da proposta pedagógica subjacente a este, assim como para orientar e dar os subsídios pedagógicos necessários a fim de tornar essa prática ainda melhor.

#### **d) Orientações**

O docente, após os momentos de acompanhamento sistemático pelo coordenador, é convidado à sala da coordenação para a devolutiva formal, através da qual realiza-se um compartilhamento reflexivo das ideias e saberes sobre a prática observada. Isso é algo fundamental, compreendido como um momento de formação e de troca de experiências e saberes entre professor e coordenador pedagógico. É realizado um <sup>12</sup>registro dessa formação (Devolutiva), assinado por ambos (Anexo I). Esse registro, conforme orientação da secretaria, deve apresentar os aspectos positivos observados nas salas de aula e na atuação dos professores, referenciando teoricamente as orientações e intervenções necessárias. No decorrer da presente

---

<sup>12</sup> A título de exemplo, uma cópia desse registro foi disponibilizada nos Anexos deste trabalho, designada como “Devolutiva de Acompanhamento da Prática Docente” (Anexo II).



pesquisa apenas intensificou-se esse processo, pois foi solicitado às coordenadoras que fossem realizadas visitas com mais frequência às salas de aula dos professores alfabetizadores atuantes nos 1º e 2º anos, buscando ampliar o processo reflexivo-analítico do professor acerca da própria prática. Foram realizadas em média 4 acompanhamentos e devolutivas por sala pela coordenação pedagógica ao longo do ano letivo de 2019.

Reiterando que a pesquisadora também realizou observações e acompanhamentos nas referidas salas, até para ter um parâmetro próprio de análise dos trabalhos desenvolvidos pelos docentes e pela coordenação pedagógica também.

#### **e) Intervenções**

Além das intervenções geradas a partir dos acompanhamentos das práticas e devolutivas, foram realizadas outras, tais como: disponibilização de materiais e de recursos didático-metodológicos solicitados pelos professores, sugestões de atividades, de jogos e de materiais pela equipe de gestão.

Nesse processo, a articulação com a professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi imprescindível para as intervenções junto aos alunos público-alvo do atendimento e a outros com dificuldades acentuadas de aprendizagem nas classes de alfabetização. Logo no início do ano foram realizados encontros com as coordenadoras pedagógicas, a professora de AEE e o estagiário ou auxiliar docente que realizava o acompanhamento das crianças, a fim de estudar cada caso e potencializar o apoio e as intervenções no cotidiano das salas de aula. Dessa forma, realizavam-se as adaptações curriculares necessárias e lançava-se mão de atividades e recursos que pudessem contribuir para a ampliação das aprendizagens dos alunos. Executou-se ainda um trabalho constante de orientação aos estagiários e auxiliares docentes que acompanhavam alunos com deficiências ou em processo de avaliação nessas turmas. Foram realizadas várias reuniões de formação com esse pessoal de apoio para assessorá-los no atendimento a essas crianças. Estudaram-se as fases de escrita, as estratégias de leitura, de acordo com Isabel Solé<sup>13</sup>, o estudo sobre estratégias de leitura, o estudo das nomenclaturas utilizadas pela Secretaria Municipal de Educação nos mapeamentos dos alunos (leitura não convencional, leitura por decodificação, leitura com fluência, etc.), estudo sobre dificuldades de aprendizagem, como intervir adequadamente para ajudar o professor; estudos sobre Síndrome de Down, Deficiência Intelectual, Autismo, etc. Além disso, foram realizados encontros para confecções de materiais para serem utilizados nas

---

<sup>13</sup> SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

classes dos 1º e 2º anos. O objetivo era dar-lhes suporte para conhecer e intervir, junto com o professor, no desenvolvimento do processo de alfabetização dos estudantes. Foram disponibilizados materiais como jogos, alfabeto móvel e livros de literatura para a realização do trabalho com as crianças. Além disso, cada um desses atores tinha um caderno para registro das atividades realizadas com as crianças, dos textos que eram lidos individualmente com eles para potencializar a melhoria da fluência e a aquisição de habilidades de leitura.

Outro meio de intervenção importante utilizado pelos professores e pela gestão da escola foi o fortalecimento da articulação com as famílias, buscando o apoio destas para a melhoria do processo de alfabetização das crianças. Na medida em que a necessidade era repassada à equipe de gestão ou que isso era percebido, a família era convocada para conversar com o professor ou, muitas vezes, com este e com algum componente da equipe de gestão. Nesses encontros, mencionava-se a importância da família no processo de desenvolvimento do aluno, o apoio por meio da realização da tarefa de casa, do acompanhamento à vida escolar da criança e, em alguns casos, a busca do apoio para o atendimento especializado à criança (psicólogo, neurologista, psiquiatra, etc.). Isso era mencionado no caso de crianças que apresentavam baixo nível de concentração, agressividade, hiperatividade, problemas de socialização, dificuldade intensiva em interagir com os conhecimentos veiculados no currículo, etc., ou outros sintomas que pudessem estar comprometendo o seu desenvolvimento ou a sua aquisição da lecto-escrita. Os encontros com os pais ou familiares eram sempre <sup>14</sup>registrados e assinados pelas partes (Anexos III). Além disso, muitas vezes necessitou-se de articulação multisetorial para garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes, sendo discutidos e acompanhados alguns casos de modo mais particularizados com a Rede de Proteção do município.

Uma proposta de intervenção que deve ser mencionada é a adesão do Município e da escola ao Programa Mais alfabetização, do Governo Federal. Criado estrategicamente pelo Ministério da Educação por meio da Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, ele visa ao fortalecimento e ao apoio das unidades escolares ao longo do processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental (BRASIL, on-line). O programa integra a Política Nacional de Alfabetização, sendo criado a partir dos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA, do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (aplicada ao final do 3º ano do ensino fundamental), que evidenciou

---

<sup>14</sup> A título de exemplo, uma cópia desse registro foi disponibilizada nos Anexos desse trabalho (Ficha de Acompanhamento - Anexo III.).

a existência de uma quantidade expressiva de crianças brasileiras nos níveis insuficientes de alfabetização (leitura, escrita e matemática).

O Programa Mais Alfabetização cumpre a determinação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017), quando diz que, nos dois primeiros anos do ensino fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades, para que os alunos apropriem-se do sistema de escrita alfabética, de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BRASIL, on-line).

O Programa oferece apoio financeiro às unidades escolares para que seja efetuada a contratação de assistentes de alfabetização para atender as classes dos alunos dos 1º e 2º anos, auxiliando o professor da sala. Na escola pesquisada, houve participação nessa ação pública, tanto no ano de 2018, quanto no ano de 2019. Em 2018, durante 6 meses do ano letivo; em 2019, o recurso destinava-se à realização das atividades em 8 meses do ano letivo, mas houve atraso no repasse dos recursos, e só foi possível utilizá-lo em quatro meses do segundo semestre do ano letivo. Houve, em 2019, a contratação de duas assistentes de alfabetização que atuaram em quatro turmas cada uma, sendo uma no período da tarde e outra no período da manhã. Ao invés de as referidas assistentes ficarem na sala auxiliando os professores, a equipe escolar decidiu pelo formato de retirar da sala os alunos com mais dificuldades, para que os assistentes trabalhassem com eles, numa sala específica, as necessidades pedagógicas de modo mais pontual e particularizado. Diante dessa dinâmica, o trabalho da equipe de gestão foi organizar, dar subsídios operacionais e acompanhar as atividades, de modo a primar pela qualidade dos trabalhos, pela boa gestão do tempo e dos recursos metodológicos disponíveis, “a fim de garantir amplas oportunidades, para que os alunos apropriem-se do sistema de escrita alfabética, de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (BRASIL, s/p, *on-line*).

## 5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta parte do trabalho será composta por alguns apontamentos e discussões acerca dos resultados da pesquisa.

### 5.1 O perfil dos sujeitos da pesquisa

Para iniciar a reflexão e a análise sobre os resultados da presente pesquisa, é relevante considerar o perfil dos professores alfabetizadores participantes. Nesse sentido, o quadro abaixo apresenta uma síntese do perfil profissional desses docentes, a fim de, por meio da sistematização desses dados, poder elucidar e inferir informações que são pertinentes aos objetivos da presente pesquisa-ação.

**Quadro 3:** Perfis dos sujeitos da pesquisa – 2019

Perfis dos sujeitos da pesquisa - 2019								
Professor Alfabetizador	Série	Idade	Graduação	Especialização	Término da Graduação	Experiência docente	Experiência na alfabetização	Formação específica na alfabetização
PA-1	1º W	50	Pedagogia	Psicopedagogia	2003	21 anos	11 anos	Pro-letramento e PNAIC
PA-2	1º X	39	Pedagogia	Educação Infantil/ Psicopedagogia Educacional	2002	18 anos	08 anos	Pro-letramento e PROFA
PA-3	1º Y	57	Pedagogia	Psicopedagogia Institucional	1985	35 anos	14 anos	Letra e Vida, PNAIC
PA-4	1º Z	56	Magistério /Pedagogia	Psicopedagogia Clínico/ Institucional	1998	17 anos	11 anos	PNAIC - PACTO
PA-5	2º W	44	Pedagogia	Psicopedagogia	1996	04 anos	03 anos	Letra e Vida
PA-6	2º X	39	Pedagogia		2012	09 anos	03 anos	Pró-letramento
PA-7	2º Y	41	Pedagogia	Educação Infantil	2003	13 anos	10 anos	PNAIC
PA-8	2º Z	55	Letras/ Pedagogia	Educação Infantil/Atualização Projeto EMAI	1991/2006	30 anos	17 anos	PACTO/Letra e Vida/ PROFA /Pró-Letramento

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Minayo diz que todo o pesquisador deve realizar um esforço científico para “[...] ultrapassar o nível de senso comum e do subjetivismo na interpretação e alcançar uma vigilância crítica” (MINAYO, 2013, p. 203) diante dos materiais de análise, sendo esse o objetivo da análise de conteúdo. Em outras palavras, deve-se desenvolver uma postura crítica, atenta, fundamentada cientificamente, que possa traduzir os dados de uma pesquisa com um olhar investigativo mais apurado. A partir dessas premissas, serão apresentados dados e resultados do estudo realizado.

Observa-se que, dentre as professoras alfabetizadoras envolvidas na pesquisa, todas têm mais de 39 anos. Além disso, têm formação em Pedagogia (exigência do Sistema de Ensino de Bebedouro), sendo válido pontuar aqui a importância de uma formação inicial curricular sólida para o exercício de uma boa prática docente. Uma professora (PA-4) realizou também o curso de magistério, em nível médio, possuindo uma formação mais direcionada para um currículo relacionado à docência. Também uma professora (PA-8) possui o curso de Letras como segunda formação, estando, *a priori*, melhor preparada para lidar com o desenvolvimento da linguagem dos seus alunos.

Já quanto aos cursos de especialização, apenas uma docente (PA-6) não possui especialização, sendo a formação em Psicopedagogia a preferida entre as professoras alfabetizadoras envolvidas na pesquisa (5 professoras), talvez por propiciar às mesmas as condições para lidar com os casos de dificuldades de aprendizagem e casos de inclusão, ou para favorecer o uso de ferramentas necessárias ao desenvolvimento de todos os alunos. O segundo curso de especialização mais optado pelas docentes é o de Educação Infantil, talvez por possibilitar, no Sistema de Educação do município de Bebedouro, que as docentes consigam atuar em outro segmento, acumulando cargos ou funções. No entanto, é possível inferir que essa formação pode contribuir para que a atuação nos anos iniciais do ensino fundamental apresente um caráter de maior ludicidade e criatividade, respeitando-se o aspecto de continuidade entre os dois segmentos, algo que favorece a infância. Põe-se em evidência o fato de que todas as professoras possuem também formação específica para atuar na alfabetização, tendo participado de formações como Pró-Letramento, PNAIC (Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa), Letra e Vida e PROFA, cursos considerados, em nível nacional, como relevantes para uma boa prática em salas de alfabetização. Em síntese, pode-se afirmar que têm uma boa formação básica para atuar em classes de alfabetização.

Concernente à sua atuação no magistério, os dados podem ser assim sintetizados:



**Fonte:** Elaboração própria, 2020.

Diante do exposto, é possível inferir que apenas duas profissionais apresentam experiência no magistério inferior a 9 anos e apenas 4 apresentam experiência na alfabetização inferior a essa média. As demais apresentam um nível de experiência no magistério considerado razoável, além de experiência em classes de alfabetização. Uma das docentes possui mais de trinta anos de atuação no magistério, o que pode ser um indicador muito positivo. Por outro lado, profissionais com bom nível de experiência profissional podem apresentar o uso de práticas arraigadas por concepções de ensino aprendizagem mais tradicionais, cristalizadas pelo tempo, não adequadas às novas demandas curriculares e educacionais.

Realizou-se a categorização das respostas (cinco perguntas no total) direcionadas aos profissionais, de acordo com Bardin (1977), englobando-as em três âmbitos: “Concepções sobre alfabetização e letramento”, “Percepções sobre as mudanças curriculares em alfabetização e letramento”, “Prática docente e contribuições da gestão escolar” “Formação docente”, a fim de facilitar a compreensão do conteúdo veiculado. É relevante mencionar que o questionário<sup>15</sup> foi aplicado no início do ano letivo de 2019.

Abaixo, foram organizados os dados acerca da categoria “Concepções sobre alfabetização e letramento”, apresentando-se uma síntese das respostas das professoras concernentes a duas subcategorias: a) “Relações entre alfabetizar e letrar” e b) “O que é mais difícil, alfabetizar ou letrar? Por quê?”, constantes nas questões 1 e 3 do questionário utilizado. Por meio da pergunta 1, indagava-se “Quais as relações que existem entre alfabetização e letramento, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental?”. Já a questão 3, interrogava:

<sup>15</sup> Uma cópia do questionário utilizado foi disponibilizada nos Anexos (Anexo IV – Questionário – Roteiro).

“Para você, o que é mais difícil, alfabetizar ou letrar? Por quê?”. Não foi objetivo do presente trabalho perguntar diretamente o que é alfabetização ou o que é letramento, para não parecer que o questionário é um teste de conhecimentos objetivando mensurar quem sabe mais ou quem sabe menos. Obviamente que essas concepções aparecem – explícita ou implicitamente – nas respostas dadas.

Antes dessa análise, vale considerar o que concluiu Aguiar (2018), ao pesquisar a concepção de alfabetização e de letramento entre professoras alfabetizadoras de escolas públicas no contexto de uma rede municipal de ensino. A autora chegou à conclusão de que a maioria das profissionais entrevistadas concebem a alfabetização como um processo relacionado à codificação e à decodificação de signos linguísticos, centrado, sobretudo, nos aspectos gráficos. Quanto às concepções de letramento, a maioria relaciona-o ao processo de aprofundamento da alfabetização, sendo mais amplo que este. Além disso, atrelam-no ao uso da leitura e da escrita no contexto das práticas sociais em que as habilidades ligadas à lecto-escrita são desenvolvidas.

A partir dessas informações elucidativas, seguem os dados coletados no presente estudo:

**Quadro 4:** “Concepções sobre alfabetização e letramento”

Categoria: “Concepções sobre alfabetização e letramento”		
Docente	Subcategorias	
	a) Relações entre alfabetizar e letrar	b) O que é mais difícil, alfabetizar ou letrar? Por quê?
<b>PA-1</b>	Os dois processos “caminham juntos até certo ponto, pois há que se admitir que a ênfase maior (em um primeiro momento) recai sobre a alfabetização”	Ambos os processos são difíceis, “mas é claro que alfabetizar, embora difícil, seja relativamente menos trabalhoso”. O letramento é mais difícil.
<b>PA-2</b>	Processos associados; “a alfabetização torna-se mais significativa quando há uma relação com o letramento”.	Letrar, pois “requer mais trabalho, repertoriar os alunos [...], levar o aluno a compreender e relacionar a escola com as necessidades e acontecimentos cotidianos é mais difícil.”
<b>PA-3</b>	Os dois processos “estão interligados”; “Alfabetização é o processo onde se desenvolve a leitura e a escrita e o letramento “é o desenvolvimento do uso competente da leitura e escrita nas práticas sociais”.	“As duas coisas são difíceis, mas se o indivíduo não tiver uma base no processo de alfabetização, o letramento ficará comprometido”.
<b>PA-4</b>	Processos distintos e não relacionados diretamente: “Através do processo de alfabetização, o aluno é levado a refletir sobre a leitura e a escrita. De acordo com os avanços nas hipóteses de escrita, ele poderá atingir a compreensão (totalidade), o letramento”.	Na fase de alfabetização, os alunos “avançam de maneira gradativa, e o processo tem seu desfecho no final do ano letivo, já o letramento, acontece para alguns, devido à individualidade de cada um”.

<b>PA-5</b>	Processos relacionados que devem caminhar juntos; “Uma criança, mesmo sem estar alfabetizada, pode produzir textos oralmente, para depois passar a escrevê-los”.	Alfabetizar, “pois a partir do momento em que a criança está alfabetizada, a compreensão dos diversos portadores textuais se torna mais fácil”
<b>PA-6</b>	“As relações [entre esses dois processos] devem estar em conjunto”; são indissociáveis.	Alfabetizar é mais difícil, “ambos os processos são indispensáveis”.
<b>PA-7</b>	Um processo relaciona-se ao outro: “Alfabetização é o processo de aprendizado da leitura e escrita, já o letramento é o desenvolvimento do uso da leitura e escrita nas práticas sociais”.	Letrar é mais difícil, pois a “cada momento tem que lançar novos desafios aos alunos[...], “esse processo começa bem antes da alfabetização”.
<b>PA-8</b>	Processos inter-relacionados; “A alfabetização entende-se como apropriação do sistema alfabético”, já o letramento “é a interpretação desses conhecimentos para as práticas sociais”.	O letramento é algo mais difícil, pois “o conhecimento e entendimento ultrapassa o caminho das letras. Entender o seu entorno é muito mais complexo, a vivência e a experiência iniciam-se antes da vida escolar”.

**Fonte:** Elaboração própria, 2020.

A partir do quadro acima, várias considerações poderiam ser apresentadas. No entanto, apenas alguns apontamentos, considerados mais relevantes para os objetivos da pesquisa, serão discutidos sucintamente. Consoante às relações entre alfabetização e letramento, ao indagar sobre quais as relações existentes entre um processo e outro, considerou-se que, para além da compreensão do conceito, refletiu-se sobre as imbricadas relações que envolvem esses processos. Nesse sentido, apesar de algumas imprecisões teóricas, observa-se que as docentes designadas como PA-2, PA-3, PA-5, PA-6, PA-7 e PA-8 demonstram ter maior clareza acerca das concepções e das relações existentes entre alfabetizar e letrar. Dentre essas, sobressaem-se as PA-4, PA-7 e PA-8 cujos enunciados aproximam-se dos conceitos de alfabetização e de letramento, na acepção de Soares (1998), defendidos neste trabalho. Não se pode afirmar que o domínio teórico desses termos garante, por si só, práticas docentes mais significativas. No entanto, pode-se afirmar que uma clareza teórico-conceitual contribui de modo considerável para tornar a prática ainda melhor.

A inter-relação entre alfabetizar e letrar aparece em todas as respostas, no entanto, a PA-1 explicita, por meio de sua fala, que os processos podem estar bem dissonantes, admitindo que haja, em sua prática, maior ênfase a um, em detrimento do outro. Outra docente, a PA-4, deixou evidente em sua fala que concebe o processo de alfabetização e letramento como processos não associados diretamente: primeiro a criança deve ser alfabetizada para depois, “de acordo com os avanços nas hipóteses de escrita”, adquirir o letramento. Nessa perspectiva, o alcance do letramento estaria condicionado ao domínio do sistema alfabético, tal qual esclarece Aguiar



(2018), ao pesquisar concepções de alfabetização e letramento entre professoras alfabetizadoras, afirma:

Muitas “práticas de letramento” desenvolvidas nas salas de aula interpretam de forma equivocada a utilização de textos variados, entendendo que antes é necessário que o aluno aprenda a ler e escrever com a utilização de alguns métodos de alfabetização, tais como os sintéticos e os analíticos, para que, posteriormente, sejam oferecidas com mais afinco atividades de leitura. O fato a se considerar é o de que muitas alfabetizadoras participantes da pesquisa demonstram o entendimento de que o aluno está letrado quando é capaz de interagir e compreender diferentes textos de circulação social, mas tal interação só é possível se o mesmo sabe ler e escrever (AGUIAR, 2018, p. 99).

Essa concepção, mostrada pelas professoras alfabetizadoras da referida pesquisa, inviabiliza o trabalho de alfabetizar na perspectiva do letramento, pois não admite que esses processos, apesar de distintos, devam ocorrer de modo concomitante.

De outra sorte, quanto a refletir acerca do que seria mais difícil, alfabetizar ou letrar, a proposta do questionamento objetivou levar o professor a refletir sobre a natureza específica de cada um desses processos e sobre as dificuldades práticas para o desenvolvimento de ambos. Dos docentes questionados, duas mencionaram que o mais difícil seria alfabetizar. Na fala de uma delas (PA-4), subentende-se que o letramento é o processo mais difícil, só alcançável por alguns no final do ano. Essa visão está associada à sua concepção de alfabetização como condição para o letramento, demonstrada na resposta à pergunta anterior. Além disso, uma delas considerou a dificuldade e a complexidade existente nos dois processos. Vale frisar ainda que cinco afirmaram que letrar é mais difícil que alfabetizar. Diante disso, infere-se que, para essas, o letramento é algo que torna a prática da alfabetização mais significativa, sendo que demanda “tempo, pesquisa e planejamento” e que impõe mais desafios. Relaciona-se com a ampliação do olhar para explorar “a vivência e a experiência” da linguagem para além dos muros escolares, para as práticas cotidianas reais em que a língua flui e configura-se como meio de interação social e de práticas de cidadania.

Vale mencionar que as relações entre o discurso e a prática sempre foram muito complexas, nem sempre existindo uma correlação direta entre o que se faz e o que se fala. Mas essas relações muitas vezes existem e são explicitadas no cotidiano da sala de aula. Por isso, vale pontuar algumas observações sobre a prática das docentes envolvidas na pesquisa, algo que será feito nos apontamentos sobre a categoria “Prática docente”.

Num segundo plano, serão abordados aspectos concernentes à segunda categoria: “Percepções sobre as mudanças curriculares em alfabetização e letramento”. Foi proposto o

seguinte questionamento: “Com base nos estudos e reflexões a que você teve acesso (inclusive em formações proporcionadas por esta Unidade Escolar em HTPC’s), como são abordadas as relações entre alfabetização e letramento?”. O intento básico dessa segunda pergunta do questionário foi tentar captar as impressões iniciais e conhecimentos basilares do professor adquiridos nesse processo inicial de discussões sobre a Base e a referida temática. Nesse sentido, não há respostas certas ou erradas, apenas respostas mais adequadas (que demonstram um nível maior de conhecimento das propostas curriculares abordadas pela BNCC) e outras menos adequadas (que não refletem diretamente essa abordagem curricular), de acordo com os estudos apresentados no presente trabalho. Elas foram sistematizadas por meio do quadro a seguir:

**Quadro 5:** “Percepções sobre as mudanças curriculares em alfabetização e letramento”

Categoria: “Percepções sobre as mudanças curriculares em alfabetização e letramento”	
Respostas MENOS adequadas	Respostas MAIS adequadas
“Não houve mudanças significativas”, <b>apenas mais clareza no que se espera de cada ano/série</b> ” (PA-1)	“ <b>A alfabetização e o letramento devem caminhar juntos</b> , para que a criança, desde o início, compreenda para que serve a escrita” (PA-5)
“O trabalho já é realizado” [...]; <b>a BNCC trouxe a sistematização desse trabalho e a garantia de que em todos os lugares sejam oferecidas as mesmas oportunidades</b> ”. (PA-2)	“Estão sendo abordadas com <b>bastante ênfase</b> , devido a <b>preocupação na alfabetização das crianças</b> nos anos iniciais” (PA-6)
“É preciso que a criança tenha uma boa base no processo de alfabetização para que se torne uma <b>pessoa letrada</b> ”. (PA-3)	“A <b>BNCC [...] tem como objetivo nortear os profissionais em suas práticas pedagógicas</b> [...] o estudo dessas práticas tem nos ajudado muito” (PA-7)
“ <b>As reflexões, estudos e formações elencadas pela Unidade escolar onde atuo contribuem para o aprimoramento e aplicação na rotina escolar de maneira mais abrangente e específica</b> ”. (PA-4)	“ <b>A BNCC amplia essas relações</b> [entre alfabetização e letramento], permitindo que estas cheguem mais cedo às crianças. <b>As habilidades devem ser garantidas para o desenvolvimento das competências</b> ”. (PA-8)

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Diante disso, cabem algumas justificativas, sobretudo, no que tange à categorização das respostas, tidas como “menos adequadas”. A primeira resposta, apresentada pela (PA-1), que menciona que “**Não houve mudanças significativas**”, desconsidera uma análise mais aprofundada desse documento normativo, no qual são apresentadas propostas importantes

acerca da alfabetização e do letramento (conforme discutidas na Seção II) dessa pesquisa, dentre elas, podemos retomar, por exemplo, a defesa de que a alfabetização deve ocorrer até o final do 2º ano. Além disso, a Base prevê que essa alfabetização ocorra a partir da ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens, incluindo o letramento digital. Na prática, sabemos que isso ainda não é uma realidade na maioria das classes de alfabetização das escolas brasileiras, basta ler algumas pesquisas que são realizadas com o foco na alfabetização (ARNOSTI, 2013; AGUIAR, 2018; RODRIGUES, 2008; TELES, 2008) que poder-se-á observar a prevalência dos métodos tradicionais de ensino em vários recantos do país nas escolas pesquisadas, apesar da existência de práticas plausíveis e significativas. Se for realizada uma análise, ainda que superficial, das habilidades previstas para os 1º e 2º anos do ensino fundamental, no componente curricular língua portuguesa, vê-se, em linhas gerais, que é prevista a realização de um trabalho contínuo de leitura, produção e revisão textual – com base numa diversidade de textos presentes na vida social que ainda não fazem parte do cotidiano da maioria das salas de aula, salvo algumas exceções, sem desconsiderar o avanço que é possível notar nos últimos anos. Isso sem falar nas propostas concernentes ao letramento digital, algo tangenciado apenas sumariamente no âmbito pedagógico. Além do mais, se nos detivermos nos resultados de índices de desempenho de leitura em avaliações oficiais do nosso país, como já foi apontado nesse trabalho (Seção I), como bem ratificam as avaliações do SADEMB no município de Bebedouro e na escola onde foi desenvolvida essa pesquisa também por meio dos acompanhamentos pedagógicos sistemáticos, ver-se-á que a assertiva “**O trabalho já é realizado**”, mencionado pela PA-2, é válido apenas parcialmente. De modo específico, no contexto da presente pesquisa, infere-se que temos bons professores, com uma boa formação e um bom nível de comprometimento. Temos boas práticas, mas não se pode perder de vista que há muitos desafios a trilhar para melhorar os resultados relativos à alfabetização e ao letramento dos estudantes.

Por outro lado, a PA-3, por meio do seu enunciado “É preciso que a criança tenha uma boa base no processo de alfabetização **para que** se torne uma pessoa letrada” (PA-3) e do uso do conector **para que** indicando relação de finalidade, construiu-se a ideia de que o processo de letramento está condicionado à alfabetização, o que não é uma afirmativa totalmente verdadeira. A alfabetização, no sentido de aquisição de uma técnica, utilizado por Soares (1998, 2003a) é importante para o ampliar os níveis de letramento de um indivíduo, mas o letramento não é condicionado pela alfabetização; uma pessoa pode não saber ler e escrever, mas

apresentar o uso de conhecimentos linguísticos básicos na sua prática cotidiana, principalmente concernentes à oralidade. Acredita-se que a opinião expressa pela docente não converge com as respostas dadas nas demais perguntas do questionário, como também na efetividade do seu trabalho. Convém sublinhar ainda que a resposta apresentada pela PA-4 não atende ao quesito, que prevê que o professor discuta como as relações entre alfabetização e letramento são abordadas na Base. A professora não tangenciou a ideia e acabou explanando sobre o processo de formação continuada na unidade escolar.

Numa terceira ótica, no que toca às categorias “Prática docente” e “Contribuições da gestão escolar”, partiu-se do seguinte questionamento: Você possui alguma dificuldade com relação aos processos de alfabetização e letramento? Quais (metodologias, recursos, materiais, etc.)? Em que sentido a gestão dessa Unidade Escolar pode contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem da sua turma?”. Procurou-se levar o professor a se auto avaliar e refletir sobre os entraves e desafios que envolvem a sua prática pedagógica. Outro objetivo importante foi o de indicar pistas para que a gestão da escola possa melhor apoiá-lo e subsidiá-lo na superação desses entraves, fortalecendo o trabalho articulado entre os segmentos. O quadro abaixo será uma tentativa de sistematizar os dados e informações emergidos, a fim de facilitar a reflexão e a discussão. Quando possível, são resumidas algumas ideias dos docentes.

**Quadro 6:** “Prática docente e contribuições da gestão escolar”

Categoria: “Prática docente e contribuições da gestão escolar”		
Professor alfabetizador	Subcategorias	
	“Dificuldades práticas para alfabetizar e letrar”	“Como a gestão pode contribuir?”
<b>PA-1</b>	Dificuldade em relação à alfabetização: falta de “maturidade da criança” em relação à aprendizagem [...]; O letramento depende do amor do professor pela leitura.	“A escola faz a sua parte com materiais didáticos e momentos destinados à troca de experiências (HTPC’s), além de gráficos que mostram o nível de cada turma para que possamos fazer um comparativo. A biblioteca é boa, mas talvez a dinâmica das aulas não seja prazerosa para a criança”.
<b>PA-2</b>	-----	[...] a relação entre os processos é algo bem compreendido, a gestão oferece um bom suporte, a troca de experiências de atividades proporcionadas contribuiria para

		enriquecer ainda mais o trabalho desenvolvido.
<b>PA-3</b>	“A maior dificuldade que eu acho são as salas numerosas, principalmente os primeiros anos. E todos os professores trabalharemos dentro da proposta [pedagógica].”	-----
<b>PA-4</b>	-----	“ Percebo que através de formações para aplicação em casos específicos encontrados em sala de aula [..].
<b>PA-5</b>	Dificuldade com o número de crianças que necessitam de atenção especializada e individualizada, não sendo possível atendê-los com qualidade na sala de aula.”	Ajuda de uma estagiária para o atendimento a essas crianças.
<b>PA-6</b>	“As dificuldades aparecem de acordo com cada situação”. Adequa-se a metodologia a elas.	“A gestão contribui bastante, o material é bom, bem completo e as orientações estão sempre atualizadas”.
<b>PA-7</b>	Dificuldades na compreensão desses processos [alfabetização e letramento] no início do ano.	Houve colaboração da coordenação para superar as dificuldades iniciais; “há muito que aprender, o apoio da equipe é fundamental”.
<b>PA-8</b>	“As minhas necessidades como professora são supridas no momento em que surgem dúvidas e dificuldades”.	“O trabalho em equipe permeia o caminho da empatia.”

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Concernente à subcategoria “**Dificuldades práticas para alfabetizar e letrar**”, de modo geral, foram apontados entraves em relação ao público atendido (PA-1), como baixo nível de maturidade dos alunos e dificuldades quanto às condições de trabalho, como salas <sup>16</sup>numerosas (PA-3), e dificuldade com o número de crianças que necessitam de atenção especializada e individualizada (PA-5). Ao que parece, houve posicionamentos bem defensivos e pouco críticos sobre a realidade concreta das salas de aula e da docência, não tangenciando-se outros fatores importantes, como: dificuldades para mobilizar as famílias para apoiarem mais o processo de aprendizagem dos seus filhos; dificuldades com o tempo para confeccionar ou planejar jogos ou materiais diversos para dinamizar as aulas (muitos docentes da Rede, devido às necessidades econômicas, acumulam cargos e têm pouco tempo para o planejamento de

<sup>16</sup> No município de Bebedouro-SP, o módulo estabelecido em legislação municipal prevê que nas salas do 1º ao 3º ano tenham até 27 alunos matriculados.

aulas); dificuldades para organizar o tempo (e orçamento) para investir em leituras e na auto formação; dificuldades para ampliar as oportunidades de aprendizagem dos alunos para alfabetizar letrando.

Quanto à subcategoria **“Como a gestão pode contribuir?”**, as respostas traduzem o esforço da equipe de gestão em atender e subsidiar os professores em suas necessidades e dificuldades, em organizar os tempos e espaços escolares para favorecer o ensino e a aprendizagem, em investir nas formações significativas em HTPC, em melhorar as condições gerais de trabalho para o professor. Algumas respostas apontam para necessidades que estão além da força decisória local, como a quantidade de alunos por sala (algo que está previsto em lei) e a contratação de mais estagiários para a escola (algo que só é disponibilizado pela Secretaria de Educação para os casos mais graves). Apresentam também baixo nível crítico já que não menciona problemas nevrálgicos da Unidade Escolar como a precariedade, à época, da Sala de Informática (Como trabalhar o letramento digital sem os recursos técnicos básicos?), o atraso na vinda dos materiais didáticos curriculares - Livros do Ler e Escrever e EMAI – que não foi suprido totalmente por meio de atividades xerocopiadas, só para citar alguns exemplos.

Por último, a categoria **“Formação docente”**, indicada por meio da questão 5 : **“Quando você teve contato com a discussão acerca dessa temática [alfabetização e letramento]? Você participou de formações ou reflexões nesse sentido? Qual (is)?”**. Com esta questão, procurou-se investigar os momentos de formação que possivelmente tenham marcado a carreira profissional docente, em relação aos conhecimentos sobre alfabetizar e letrar; momentos de contribuição para a sua formação como alfabetizadora.

Como já foi possível verificar a partir da análise do Quadro 3 (p. 92), as docentes apresentam uma formação básica para alfabetizar, sendo pertinente apontar que apenas uma (PA-6) mencionou a importância da sua formação inicial para o desenvolvimento da sua prática em alfabetização. Não estariam os cursos de Pedagogia explorando a temática de modo relevante em suas propostas curriculares? Este é um ponto que indica uma demanda importante, uma vez que a maioria dos cursos apresentam o estudo sistemático de alfabetização apenas em um semestre, algo que é considerado insuficiente para preparar os futuros docentes. Três docentes indicaram, nas respostas dadas, as formações propiciadas pelo sistema municipal de educação; duas docentes, a PA-8 e a PA-4, fizeram referência à formação em HTPC’s pela equipe, onde foi possível ouvir palestras, vídeos, leituras de textos, socializações, etc. Uma delas (PA-3) pontuou a importância de cursos que realizou na Escola da Vila, em São Paulo, há vinte anos, e outra, a PA-4, mencionou a realização de cursos on-line no Sistema Anglo. No

geral, percebeu-se que a temática tem sido considerada pelos professores como muito discutida no âmbito educacional, existindo uma “ampla reflexão sobre o tema”. No entanto, considera-se sobretudo que dada à complexidade de implementar na prática os conteúdos estudados a fim de potencializar a aprendizagem dos alunos, como afirmou a PA-1: “o ideal é que essa discussão se prolongue por muitos anos [...]”.

## **5.2 A compreensão dos professores sobre o problema**

A elaboração do problema da pesquisa ocorreu de forma coletiva, a partir de discussões sobre as realidades cotidianas da escola concernentes aos problemas de aprendizagem dos alunos. No decorrer do processo, foi possível notar que a maioria dos professores entenderam de fato a problemática e, acima de tudo, a necessidade de empreendermos esforços coletivos para a superação dos problemas apontados. Isso evidenciou-se por meio de falas como: “a troca de experiências de atividades proporcionadas contribuiria para enriquecer ainda mais o trabalho desenvolvido” (PA-2), “há muito que aprender, o apoio da equipe é fundamental” (PA-7), além de a PA-6 ter mencionado que “As dificuldades aparecem de acordo com cada situação”, indicando a necessidade de adequar-se a metodologia a elas. Vê-se que a maioria dos docentes entende a necessidade de adequar a sua prática às novas demandas do currículo, compreendendo o trabalho coletivo como algo essencial para essa adequação.

Algumas alegam que as dificuldades apresentadas pelos alunos têm a ver apenas com questões individuais e questões relacionadas às condições de trabalho. Justificam isso do seguinte modo: “A maior dificuldade que eu acho são as salas numerosas (PA-3); falta de “maturidade da criança” em relação à aprendizagem; (PA-1); “O trabalho já é realizado” [...] (PA-2). No cotidiano escolar, ouvem-se ainda justificativas para o fracasso escolar relacionadas às omissões e negligências familiares, e aos problemas de ordem política e social e econômica, etc. Na pesquisa-ação, espera-se que os participantes apresentem uma atuação significativa no processo, pois a força mobilizadora das ações pedagógicas, principalmente daquelas que são forjadas de maneira crítica e participativa, na construção e implementação de uma nova perspectiva curricular, é fundamental. Sacristán (2013) defende que o currículo é reconhecido no processo de desenvolvimento, ou seja, é no processo fluido da execução do currículo que (re)significamos as suas propostas:

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

Em consonância com essas ideias, como foi registrado na relação das ações desenvolvidas ao longo deste trabalho investigativo (p. 85), são realizadas observações e acompanhamentos da prática dos professores, principalmente pela coordenação pedagógica. Em seguida, ocorre um momento individualizado de formação em que o coordenador (quando a turma está tendo aula com o professor especialista de inglês ou de educação física) realiza a devolutiva em que são apontados e discutidos aspectos pertinentes à aula observada, sendo a ficha assinada por ambos, coordenador e professor. Primeiro apresenta-se um pequeno texto para subsídio teórico do professor, depois são elencados aspectos relevantes sobre a observação ou análise de registros. O intuito é a formação dos professores em serviço, por meio da reflexão sistemática sobre a ação. Esse movimento tem gerado resultados profícuos, apesar de alguns professores ainda não compreenderem bem a sua importância. Por questões éticas, não será realizada uma exposição mais pormenorizada das práticas observadas<sup>17</sup>, apenas uma análise mais panorâmica, a fim de ilustrar o desenvolvimento efetivo do currículo no interior de uma escola e os impasses entre o saber e o fazer na ação docente.

Ao ler e observar as devolutivas redigidas pelas coordenadoras pedagógicas, a partir dos acompanhamentos realizados (cerca de **quatro** por sala, ao longo do ano letivo), foram explicitados pontos de fragilidade em relação à alfabetização e ao letramento *em algumas salas* de aula da escola pesquisada:

- Falta de planejamento por parte de alguns professores;
- Crença de que o aluno só pode escrever textos quando estiver no nível alfabético, escrevendo convencionalmente;
- Não utilização de roteiros/planejamento para a produção coletiva de textos;
- Pouca utilização de jogos e materiais didáticos diversificados para tornar o ensino aprendizagem mais atrativo e significativo para a criança, tanto em relação ao letrar, como ao alfabetizar;
- Dificuldades no uso de “agrupamentos produtivos” na sala (distribuição dos alunos em dupla, trios, de modo a facilitar a aprendizagem e a troca de saberes entre os estudantes);
- A realização de propostas de reescrita e de produção textual (tendo o professor como escriba, em duplas, grupos ou individualmente) ainda ocorre com pouca frequência;
- Dificuldades no tocante ao trabalho com revisão (coletiva, em duplas);

---

<sup>17</sup> Nos Anexos deste trabalho, apresentou-se um exemplo de Ficha Devolutiva da Prática Docente, a título de exemplo (Anexo II). Foram suprimidas as assinaturas do professor e do coordenador do documento.



- Falta de planejamento de uma mesma atividade, com desafios diferentes, para atender os alunos em seus diversos níveis de aprendizagem;
- Falta de utilização de instrumentos de avaliação, acerca das produções textuais dos alunos, como planilhas de observação, registro, portfólio, etc.;
- Necessidade de maior discriminação entre atividades de escrita e atividades de leitura, a fim de explorar, de modo mais sistemático, o trabalho com a formação de leitores;
- Falta de materiais de leitura, disponibilizados diariamente nas salas;
- Existência de poucas atividades de leitura realizadas pelo aluno;
- Utilização ainda de atividades de cópia, ditados e palavras sem contexto;
- Nem sempre o(a) estagiária(o)/auxiliar da sala recebia orientações sobre como intervir e auxiliar os alunos com mais dificuldades.

Essas fragilidades evidenciam que o trabalho com o alfabetizar letrando, na perspectiva da BNCC, necessita ser mais discutido e ampliado, a fim de potencializar as aprendizagens dos alunos.

### **5.3 Propostas de trabalho que estão em sintonia com as demandas curriculares**

Como já foi mencionado na Seção III deste trabalho, realizou-se um encontro para obter relatos de experiências exitosas em alfabetização. Todas as docentes apresentaram suas sugestões, as quais foram categorizadas, de acordo com Bardin (1977). Então surgiram dois grupos: 1) “Experiências alinhadas à proposta curricular em voga”; 2) “Experiências alinhadas parcialmente à proposta curricular em voga”, de acordo com as concepções da BNCC e do Currículo Paulista. É importante esclarecer que o principal, no entanto, que procurou ser enfocado entre as docentes, é que elas já realizam boas práticas, as quais precisam ser compartilhadas e que merecem maior publicidade no contexto escolar. Contudo, em contexto de reestruturação curricular, é preciso estudar continua e permanentemente e aprender sempre, para incorporar à prática novas experiências necessárias e adequadas ao desenvolvimento das habilidades previstas pela BNCC.

#### **Atividades ou sequências didáticas sugeridas**

##### **PA-1:**

A docente PA-1 relatou uma atividade de **produção textual coletiva**, sugerida pela coordenadora pedagógica, com o título “O Rei Leão”. Os alunos teriam que relatar um resumo

da história assistida no cinema pela turma, na semana anterior. A atividade foi desenvolvida na Sala de Informática, com o auxílio de uma estagiária, que atuou como escriba. A professora incentivou os alunos a participarem, apresentarem suas ideias, sistematizando-as, para que a estagiária realizasse o registro com o uso do computador e do projetor multimídia. Segundo a professora, foram realizadas intervenções e observações concernentes à estruturação do texto, ao encadeamento das ideias, à relação fonema/grafema, à ortografia e ao uso da pontuação.

#### **PA-2:**

A PA-2 relatou uma **sequência didática com base em poemas de Vinícius de Moraes**, que ocorreu no segundo semestre e foi realizada em duas semanas de aula. Realizou-se a leitura da biografia do autor. A docente realizou a leitura compartilhada de alguns desses poemas, fomentando a discussão sobre seus temas, explorando a beleza da sonoridade presente e das rimas. Foi realizada uma atividade no caderno para os alunos completarem rimas de um poema trabalhado. Os alunos foram incentivados a escrever, individualmente, nomes de animais indicados nos poemas. Houve ensaios de declamação coletiva de dois poemas, “O Pato” e “As borboletas”. Redigiu-se, coletivamente, um convite para as famílias assistirem à apresentação das crianças, na qual os alunos estavam caracterizados de acordo com o tema do poema. Redigiu-se ainda um bilhete, coletivamente, com solicitação para as famílias enviarem as crianças com camiseta branca, no dia da apresentação, a qual ocorreu no pátio da escola, tendo outras turmas como expectadoras e também os familiares convidados. Houve, posteriormente, um trabalho na área de artes em que os alunos foram incentivados a criar, utilizando lápis de cor, um cenário livre onde seriam coladas as borboletas de papel colorido, dadas pela professora aos estudantes.

#### **PA-3:**

Foi relatado pela professora o trabalho contínuo ao longo do ano com **quebra-cabeça (texto fatiado) de parlendas**, pelo menos em três dias na semana. Segundo a educadora, a exploração dos textos ocorre com parlendas, previamente memorizadas pelas crianças, o que facilita muito a didática. Ela também mencionou a importância de **escrever coletivamente palavras e textos diversos na lousa**, tendo o professor como escriba. Nesses momentos, é possível, tanto levar as crianças a refletirem sobre o sistema de escrita, como explorar os gêneros textuais.

A professora citou ainda o trabalho que costuma realizar com **revisão coletiva de texto** com seus alunos. O professor seleciona um texto, dentre os textos produzidos pelos estudantes, o escreve na lousa ou em papel pardo, previamente, sem citar o autor. Após isso, realiza a revisão textual, explorando aspectos específicos da língua, como ortografia ou pontuação.

#### **PA-4:**

Para a professora, é importante, no processo de alfabetização e letramento, incentivar os alunos a se aventurarem na **leitura de textos diversos**, desde o início do processo de alfabetização, mesmo quando ainda não se sabe ler. Relatou que orienta as suas crianças a acompanhar a leitura dos textos com o dedo, da esquerda para a direita, o que facilitaria a decodificação inicial dos textos. Aos poucos, segundo ela, os alunos vão se tornando leitores, pois “só se aprende a ler, lendo, só se aprende a escrever, escrevendo”.

Citou uma prática realizada rotineiramente em suas aulas que seria a de pedir aos alunos para **localizar nos textos palavras ditadas pela professora**. Para tanto, deveria seguir as pistas em relação à letra inicial e final, dadas por ela.

#### **PA-5 (Com participação especial: professora das Oficinas Curriculares):**

A professora PA-5 relatou uma atividade de **ampliação de frases**. A atividade apresenta 10 frases que os alunos, individualmente, deveriam completar, usando sua criatividade e imaginação: “Estava sozinho em casa, de repente...”, “Não quero que vá comigo, porque...”, “Letícia estava olhando para a lua quando...”, etc.

A professora polivalente das Oficinas Curriculares (essa turma é uma turma atendida em Período Integral) salientou o uso de uma **caixa com textos de gêneros textuais diversos** (textos colados em papel cartão e plastificados), explorados pela professora previamente. Segundo relatou, um aluno é chamado à frente e sorteia um texto. A docente realiza a leitura e questiona os alunos sobre o gênero daquele texto, para ver quem acerta. É uma cantiga? Uma parlenda? Uma piada? Uma notícia? Uma biografia? Um poema? Um aviso? Um convite? Uma receita culinária? As respostas são socializadas e discutidas com a turma.

Mencionou ainda uma **sequência didática inspirada no livro “Chapeuzinhos Coloridos”** (autores: José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta). Após a leitura de várias histórias do livro, os alunos teriam sido desafiados a criar a sua própria versão coletivamente. A professora instigou a criatividade das crianças com questões diversas, como: “E se Chapeuzinho estivesse gripada?”, “E se Chapeuzinho tivesse uma prima...” O texto criado seria

utilizado para a dramatização de Radionovela (Projeto das Oficinas Curriculares), em que as nuances da narrativa seriam enriquecidas por elementos sonoros diversos.

**PA-6:**

A professora pontuou o **trabalho com uma atividade do livro didático** que considerou muito significativa para o **ensino da ortografia**: uma atividade de leitura e de escrita com um banco de palavras contendo palavras escritas com C cedilha. Os alunos deveriam ler as frases e localizar, no banco de palavras, as palavras que melhor as completassem. Havia um número maior de palavras com C cedilha do que a quantidade de frases. Foi mencionado que, após a realização da atividade, em duplas, pelos alunos, houve sistematização da atividade na lousa.

**PA-7:**

A educadora mencionou o **uso de tarjetas (texto fatiado) para o trabalho com músicas e cantigas folclóricas**. Segundo a docente, as tarjetas que ela comumente utiliza podem conter palavras soltas da música selecionada ou versos. Os alunos seriam divididos em duplas ou em grupos para montar as cantigas, realizando-se a leitura, termo a termo, e a exploração da sonoridade das rimas, bem como reflexões sobre as relações entre grafemas e fonemas.

**PA-8:**

A professora sublinhou a importância do **trabalho com produções e reescritas textuais**, coletivamente, em que o **professor atua como escriba**. Nesse caso, segundo ela, é possível explorar, tanto a estrutura das modalidades textuais trabalhadas, como aspectos linguísticos relacionados à coerência e à coesão textual, à ortografia, à pontuação, etc. Esse trabalho prepara melhor os alunos e lhes dá referências para propostas de produção em duplas, individual, em grupo, que também devem ser exploradas.

**Sugestão da Pesquisadora:**

Conforme foi combinado com os professores, a pesquisadora (pelo fato de também ter sido alfabetizadora por cerca de 15 anos) iria apresentar também a sua contribuição. Foi apresentada aos professores “A Caixa Musical Mágica”, contendo figuras em EVA representando músicas e cantigas folclóricas (A Barata diz que tem, O cravo brigou com a Rosa,

A Canoa virou, etc.). Pontuou-se que seria possível, com a caixa, forjar várias propostas didático-metodológicas:

- 1) “Adivinhe: qual é a música?”: Com os alunos divididos em equipes. O professor chama um representante de cada equipe para sortear uma ficha na caixa surpresa, enfiando a mão dentro dela. O aluno deve adivinhar a música representada pela imagem sorteada, a qual será cantada por toda a classe. Se acertar, marca ponto para a sua equipe, se errar, a chance de acertar é repassada para a equipe adversária. Após uma equipe marcar o ponto, o professor pode escrever na lousa, coletivamente, o título das músicas: “O cravo e a Rosa”, “A Barata”, “Capelinha de Melão”, etc., compondo uma lista.
- 2) “Caixa Musical com Mímica”: As fichas podem ser utilizadas para uma atividade envolvendo mímica. Um aluno vem à frente, sorteia uma ficha e tem que representar a música utilizando mímicas para os colegas tentarem adivinhar qual música está sendo representada.
- 3) “Ditado de títulos de músicas”: a professora explica para os alunos que eles irão escrever uma lista de 10 títulos de músicas, sorteados pelos colegas. A lista pode ser numerada no caderno para facilitar a revisão e análise posterior, por parte do professor. O professor indica o número. Um aluno vem à frente de cada vez, sorteia uma ficha e os colegas precisam escrever, um a um, do jeito que conseguem, os títulos das músicas sorteadas, seguindo a ordem numérica. A revisão das escritas pode ser feita individual ou coletivamente.
- 4) “Preciso de espaço”: Pode ser escolhida uma cantiga para ser escrita na lousa ou num cartaz sem os espaços entre as palavras. O professor pode, coletivamente, realizar a discussão sobre a importância da segmentação entre os vocábulos, desafiando os alunos a reescreverem a cantiga no caderno, registrando os espaços adequadamente.
- 5) A partir das sugestões apresentadas, os professores sugeriram o trabalho com reescrita individual, em duplas ou de modo coletivo, de cantigas selecionadas pela turma.

A título de reflexão, é importante construir uma categorização das experiências apresentadas pelas docentes, de acordo com Bardin (1977), a fim de refletir sobre as propostas que estão em acordo com as demandas curriculares da BNCC e do Currículo Paulista. Mais uma vez, vale considerar que não se trata aqui de classificar as experiências em corretas ou incorretas, mas em refletir sobre sua maior ou menor adequação à proposta curricular supracitada e à concepção de linguagem defendida nesta pesquisa, em cujo bojo está a “perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem” (BRASIL, 2017, p, 67), a qual é focada

como uma atividade de interlocução entre os sujeitos e que deve fazer sentido dentro do contexto das práticas sociais existentes numa sociedade. Ainda de acordo com o documento, as práticas pedagógicas devem centralizar o texto como unidade de trabalho, “de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (*ibidem*, p. 67). Essa concepção de linguagem também é assumida pelo Currículo Paulista.

Ocorreu, a partir dessa perspectiva, a seguinte categorização das propostas: 1) “Experiências alinhadas à proposta curricular em voga”; 2) “Experiências alinhadas parcialmente à proposta curricular em voga”, explicitada por meio do quadro a seguir:

**Quadro 7:** Categorização das propostas apresentadas pelas professoras

Categorização das propostas apresentadas pelas professoras	
“Experiências alinhadas à proposta curricular em voga”	“Experiências alinhadas parcialmente à proposta curricular em voga”
PA-1, PA-2, PA-3, PA-4, professora das Oficinas Curriculares, PA-7, PA-8,	PA-5, PA-6,

Fonte: Elaboração própria, 2020.

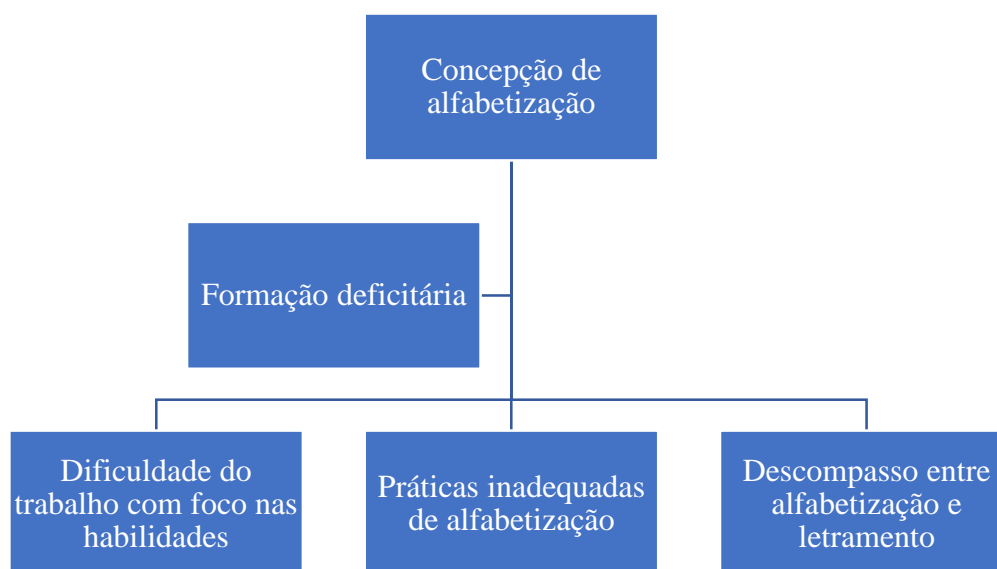
As propostas, apresentadas pelas professoras alfabetizadoras PA-5, PA-6, não utilizam o texto como ponto de partida. Nelas, a linguagem parece estar descontextualizada da sua funcionalidade social, sendo, portanto, pouco significativa para os estudantes. Vale enfatizar que às vezes, mesmo uma proposta que utilize o texto como centralidade linguística pode, na sua execução, ser desenvolvida de maneira tradicional e descontextualizada, mas isso parece não ocorrer com as demais práticas relatadas pelas docentes.

Outro movimento importante foi o de correlacionar as sugestões das professoras e as concepções de linguagem apresentadas por elas nos questionários, procurando observar se coadunam ou não. Feito isso, a principal conclusão é que as docentes que não têm uma visão muito clara do que é alfabetizar letrando, pois, apesar de terem escolhido, em sua maioria, relatar uma experiência nessa perspectiva, trabalham apenas esporadicamente propostas pedagógicas em sintonia com as novas demandas curriculares; falta avançar no processo de letramento; falta utilizar atividades com maiores desafios e explorar mais tipologias textuais em sala de aula, indo além dos materiais didáticos. Explorar também, com maior regularidade, variadas propostas de produção textual é necessário, indo além das listas e cantigas. E isso deve

acontecer desde o início do 1º ano, afinal, como foi dito antes, só se aprende a ler, lendo; só se aprende a escrever, escrevendo.

#### 5.4 Possíveis barreiras para a implementação curricular na perspectiva do alfabetizar letrando

Percebeu-se, de maneira muito nítida, ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, a existência de alguns entraves para aprimorar a prática pedagógica à perspectiva do alfabetizar letrando, consoante aos novos paradigmas curriculares da BNCC e do Currículo Paulista. Os principais entraves são de caráter pedagógico e podem ser assim representados:



**Fonte:** Elaboração própria, 2020.

Pontua-se que o principal problema no contexto do município de Bebedouro é a questão dos equívocos relativos à concepção de alfabetização existente no Sistema de Ensino e que permeia a maior parte das salas de aula. Ou seja: ocorre que a concepção adotada oficialmente – a sócio interacionista – não é a mesma praticada. E isso é algo detectado por muitos profissionais da rede, profissionais da secretaria de educação, gestores municipais e até professores.

À luz dessas considerações, surgem outras barreiras, como, por exemplo, a dificuldade dos professores quanto à mudança de ótica em relação ao planejamento do processo de ensino e de aprendizagem: antes o foco, no ato de planejar a partir dos conteúdos a serem ensinados; agora o planejamento deve partir das habilidades a serem desenvolvidas em cada etapa da escolaridade e de acordo com cada componente curricular. Focando nas habilidades, pode-se

prever os objetos de conhecimento que serão contemplados, mobilizam-se os recursos e procedimentos metodológicos, as estratégias de ensino, enfim, organiza-se a didática. Esse movimento pode parecer simples, mas é muito complexo e envolve uma mudança de paradigma curricular, caracterizada por uma dinâmica à qual não estamos acostumados. Aprender esse processo é um grande desafio.

A concepção de alfabetização também influencia e condiciona práticas de alfabetização inadequadas. Percebe-se, às vezes, no contexto investigado, uma mescla de métodos, desconexão entre teoria e prática reflexiva. Marreiros (2011) investiga, em uma pesquisa exploratória, do tipo estudo de caso, a atuação de professores alfabetizadores de turmas de 1º anos em uma escola pública do Maranhão. Em seu estudo, focaliza o ensino da lectoescrita com crianças de 6 e 7. Ao analisar as concepções de professores em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, observou-se que as docentes, apesar de defender uma abordagem construtivista ou sócio interacionista de ensino aprendizagem, apresentam certa discrepância entre o discurso e a prática, constatado por meio de observações e dados empíricos na referida pesquisa. Infelizmente, essa é uma realidade bem comum.

Fica evidente a necessidade do fomento ao estudo acerca de como a criança aprende, de que procedimentos utilizar, com base em que princípios, sobretudo acerca de como desenvolver as habilidades previstas nos novos moldes curriculares, de modo a garantir aos alunos o alfabetizar na perspectiva do letramento. No contexto da atual pesquisa, também existem lacunas e discrepâncias, mas o fato de o currículo ainda estar em processo de implementação pode ser uma oportunidade para enxergá-las discuti-las coletivamente e buscar a sua superação. Disso depende o sucesso de toda a reestruturação curricular.

Outras barreiras consideráveis estão relacionadas ao baixo nível de envolvimento das famílias com a vida escolar dos filhos. Na instituição escolar onde a pesquisa foi desenvolvida, como em muitas escolas do nosso país, a falta de participação das famílias na vida escolar dos filhos é algo que compromete o desenvolvimento dos trabalhos e o desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Não obstante as iniciativas da equipe escolar, ao longo dos últimos anos, para favorecer a articulação família/escola e os avanços obtidos nesse âmbito, ainda há muito a avançar. Ora, é sabido que essa questão também está ligada a questões sociais econômicas mais amplas, mas a educação não pode se omitir ao enfrentamento desse desafio. Temos muitos alunos, por exemplo, cujos pais passam o ano sem comparecer ao estabelecimento de ensino, que enviam os filhos para estudar sem as condições mínimas para a aprendizagem, como, por exemplo, trazer à escola os materiais básicos, manter a regularidade



no sono, realizar as tarefas de casa, etc. Contudo, o pior problema mesmo tem sido o absenteísmo. Como melhorar os resultados das aprendizagens se a criança não frequenta a escola regularmente? E esse problema tem piorado a cada ano, apesar de toda a mobilização da equipe escolar para minimizá-lo, apesar da realização de constantes intervenções e ações com outros órgãos sociais de proteção e garantia aos direitos das crianças. Enfim, pode-se afirmar que a falta de participação da família não condiciona a aprendizagem, mas apresenta uma influência preponderante.

Em última instância, convém lembrar que a equipe docente ainda não está preparada adequadamente para utilizar os recursos tecnológicos e midiáticos disponíveis e para favorecer o letramento digital dos alunos, o que é um entrave. A escola está em descompasso com a celeridade da vida moderna e com o desenvolvimento tecnológico. A partir da BNCC a tecnologia passa a ser vista, não apenas como instrumento didático-metodológico para favorecer o ensino e a aprendizagem, mas como objeto de ensino. Na escola em que se desenvolveu esta pesquisa, havia uma Sala de Informática que era pouco utilizada pois os recursos eram obsoletos e precários. Houve, no final do ano de 2019, a substituição de todas as máquinas e recursos midiáticos, sendo que o grande desafio agora é como utilizá-los para favorecer o letramento digital, na perspectiva das novas demandas curriculares, algo muito desafiador que demanda formação consistente e contínua para os educadores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, neste ponto da discussão, é preciso retomar a direção enunciada pelo objetivo geral desta pesquisa, qual seja: Identificar desafios e demandas no processo de reestruturação curricular proposto pela BNCC e pelo Currículo Paulista, em termos de alfabetização e letramento. Desse modo, é possível assinalar que os principais **desafios** identificados foram os seguintes: 1) Mudanças de concepções dos docentes no contexto local e no contexto municipal; 2) Planejamento com foco no desenvolvimento de habilidades e competências; 3) Sintonizar alfabetização e letramento; 4) Intercorrências surgidas no contexto escolar pesquisado, no ano de 2019, que limitaram a melhoria dos resultados. A seguir, discorreremos brevemente sobre esses desafios.

**1) Mudanças de concepções dos docentes no contexto local e no contexto municipal:** em primeira instância, é necessário frisar que qualquer transformação no jeito de fazer a docência não prescinde de mudanças no jeito de pensar. São fundamentais concepções adequadas de educação, de conhecimento, de infância, de linguagem, etc., para que se formem princípios estruturantes, norteadores de boas práticas relacionadas ao ensinar e ao aprender, especificamente ao ensinar e ao aprender a lecto-escrita. No contexto pesquisado, evidenciaram-se boas práticas docentes, como também práticas inadequadas, advindas, sobretudo, de concepções cristalizadas, algo gerado por incoerências, imprecisões e crenças equivocadas quanto à compreensão dos fenômenos relacionados à alfabetização e ao letramento.

**2) Planejamento com foco no desenvolvimento de habilidades e competências:** percebe-se que a implementação de uma política pública de renovação curricular, conjugada pelos entes federados e pelas instâncias educacionais para sua efetiva implementação, necessita da ação articulada dos agentes curriculares no interior da escola, como se postula no documento:

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base (BRASIL, 2017, p. 5)

Essa mudança inicial tem início e razão de ser na ação intraescolar, a fim de que os docentes incorporem o trabalho pedagógico a partir do desenvolvimento de competências e habilidades em todas as áreas do conhecimento, difundidas através da escola. Isso implica em uma mudança curricular paradigmática; a ótica do planejamento pedagógico converge para as competências e habilidades, não mais para o conteúdo a ser ministrado pelo professor. Esse novo foco educacional envolve mudança de concepções, de crenças, de valores, pois se trata de algo complexo. Só a partir dessa reestruturação, do modo como se concebe a aprendizagem e o ensino, e do próprio sentido social e político da educação, é que poderão ser geradas mudanças substanciais no trabalho, a partir das novas perspectivas curriculares.

**3) Sintonizar alfabetização e letramento:** como foi dito, no lócus em que a investigação se desenvolveu, os resultados das avaliações internas e externas evidenciam certa falta de sintonia entre esses dois processos, de modo que há uma maior ênfase no alfabetizar, ao passo que o letrar necessita de maior atenção. Assim, produzir mudanças de concepções condutoras de novas práticas que equilibrem esse pêndulo é um desafio a ser enfrentado nos próximos anos pela equipe escolar da instituição de ensino em foco nesta pesquisa.

**4) Intercorrências surgidas no contexto escolar pesquisado no ano de 2019 que limitaram a melhoria dos resultados:** A gestão escolar insere-se num quadro dinâmico e vivo, cheio de imprevisibilidades. Primeiro, é preciso levar em conta que o ano letivo de 2019 apresentou algumas intercorrências que o diferenciaram dos últimos anos no contexto da referida escola: uma das coordenadoras pedagógicas, figura marcante no desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa, nas orientações aos docentes, intervenções e acompanhamentos, teve problemas de saúde, precisou afastar-se por um tempo; a vice-diretora da escola, cuja atuação e comprometimento constituía um apoio essencial para a direção, sobretudo na gestão administrativa e de pessoal, foi diagnosticada com uma doença degenerativa e precisou afastar-se, a partir do mês de setembro, ocasionando uma sobrecarga de trabalho para a pesquisadora. Além disso, os recursos oriundos do Programa Mais Alfabetização, que oferece um subsídio salutar para os 1º e 2º anos, só chegaram no segundo semestre, comprometendo a dinâmica dos trabalhos. E, por último, ocorreu um fator decisivo: os livros do Programa Ler e Escrever, que são a base da proposta curricular do município, só chegaram à escola depois do primeiro semestre, devido a problemas logísticos. Tal atraso nunca ocorrera antes. Isso demonstra que

uma proposta curricular depende dos materiais e das condições básicas de trabalho para apoiar a ação docente.

Apesar desses entraves, as ações da pesquisa se desenvolveram e, também devido à ação conjunta da equipe, os resultados foram positivos. Em suma, evidenciou-se que o processo – marcado pela mobilização e articulação dos professores com a gestão escolar, num trabalho mutuamente colaborativo – foi algo que ocorreu e propiciou a construção de conhecimentos a todos os participantes.

Quanto às **demandas** identificadas, é possível enumerar algumas, sobretudo: 1) Ampliação da formação dos docentes; 2) Necessidade de acompanhamento constante da prática do professor, a fim de relacionar teoria/prática e de socializar boas práticas; 3) Necessidade de ampliar a formação dos gestores.

**1) Ampliação da formação dos docentes:** em consonância com Aguiar (2018, p. 105), observou-se que, apesar das professoras alfabetizadoras terem um bom nível de formação e de comprometimento com o ofício, há uma dificuldade corrente em relacionar aquilo que se estuda com aquilo que se faz efetivamente na sala de aula, em termos de alfabetização e letramento, tal como Aguiar (2018, p. 105) descreve em sua pesquisa:

As alfabetizadoras até reconhecem a importância de alfabetizar com práticas significativas de compreensão da linguagem escrita, mas não conseguiram, após leituras, cursos de formação ou palestras que enfatizaram a alfabetização com práticas de letramento, sistematizar tais conhecimentos em sala de aula. [...] suas metodologias, ainda que sejam pautadas na tentativa de um ensino significativo, acabam por priorizar o domínio do código escrito (AGUIAR, 2018, p. 105).

A partir disso, evidencia-se a importância de que haja um processo de formação contínua (não continuada) e permanente no contexto municipal. Esse tipo de processo de formação em serviço seria realizado ao longo de todo o ano letivo (ou pelo menos no primeiro semestre), com todos os professores alfabetizadores na ativa; processo esse capitaneado por equipe de formadores da Secretaria Municipal de Educação, em interação com os coordenadores pedagógicos das escolas, sujeitos responsáveis pela articulação teoria/prática, no âmbito das salas de aula das unidades escolares.

**2) Necessidade de acompanhamento da prática do professor, a fim de relacionar teoria/prática e de socializar práticas exitosas:**

É imprescindível tornar mais claro que o letramento “antecede, acompanha e ultrapassa o movimento da alfabetização e a escolarização” (AGUIAR, 2018, p. 99) sendo algo que o envolve e lhe dá sentido. Sendo assim, emerge também o papel do gestor escolar, sobretudo do coordenador, para apoiar, orientar, acompanhar e conduzir o processo de formação teórico/prática do docente:

O coordenador é um sujeito importante na dimensão do acompanhamento do trabalho do professor, para tanto, é necessário estabelecer uma rotina de acompanhamento para observar e orientar as práticas desenvolvidas nas salas de aula pelos professores. Essa ação favorece a ampliação do olhar do professor sobre o seu fazer pedagógico, e esse acompanhamento deve ter uma sequência temporal, para que o coordenador possa comparar as orientações anteriores com as atuais e faça uma devolutiva sobre a evolução da prática do professor. A observação deve contemplar não somente o trabalho desenvolvido, mas também a relação professora versus aluno, verificando ainda, os que apresentam dificuldades cognitivas e emocionais para a orientação de como conduzi-los para uma melhor aprendizagem (MARREIROS, 2011, p. 114).

Esse movimento precisa ocorrer de maneira sistemática e com certa regularidade a fim de produzir os efeitos esperados, relacionados à ampliação do saber/fazer em termos de alfabetização e letramento.

Além disso, o coordenador pedagógico, numa ação coordenada no âmbito da gestão escolar, incumbir-se-ia de providenciar a organização de espaço/tempo para compartilhamento de boas práticas pelos professores, privilegiando a socialização de experiências significativas e fomentando a implementação dessas ações nas salas de aulas. Vale mencionar que esse tipo de iniciativa valoriza e prestigia trabalhos que apresentem bons resultados, levando o professor a perceber-se como protagonista no processo de implementação curricular.

**3) Necessidade de ampliar a formação dos gestores:** tendo o gestor escolar a responsabilidade de gerir, de acompanhar e de dar condições para que todo esse processo seja possível, não se pode refutar a importância de que esse profissional, assim como o coordenador, também participe de ações formativas que o instrumentalizem a exercer, de modo proativo e eficaz, as suas atribuições relativas à gestão pedagógica. Cabe aqui ressaltar que muitos diretores de escola acabam se dedicando com mais afinco às muitas responsabilidades administrativas e burocráticas, delegando a área pedagógica apenas ao coordenador pedagógico. Dessa forma, fica com um papel secundário no que tange às questões curriculares. É claro que é preciso que se tenha clareza dos papéis e atribuições específicas de cada um desses atores, mas o diretor de escola precisa ter conhecimento para orientar e subsidiar o trabalho do coordenador, a fim de

que as decisões sejam tomadas de maneira conjunta e visando sempre à ampliação das aprendizagens dos estudantes – tarefa primeira da escola. Em outros termos, o gestor escolar é um grande protagonista, assim como o professor, no processo de implementação curricular, uma vez que ele deve constituir-se como um parceiro de caminhada para juntos superarem impasses, entraves e desafios emergidos na complexidade da rotina de uma sala de aula. Eles são os responsáveis pela configuração do currículo, em termos práticos, no contexto escolar.

Por outro lado, emerge o **Problema da Pesquisa**: “Como readequar o trabalho pedagógico às novas demandas do currículo na perspectiva do alfabetizar letrando?”. A partir desse questionamento, foi possível chegar às seguintes conclusões:

- Investindo na formação contínua e permanente dos educadores com caráter crítico e reflexivo/prático, bem como valorizando o magistério;
- Abordando as questões curriculares como centrais no saber-fazer pedagógico;
- Buscando soluções conjuntas para a resolução dos problemas cotidianos: ESCOLA-Secretaria Municipal de Educação-PROFESSORES (incentivo ao estudo coletivo de casos);
- Investindo no compartilhamento e divulgação de experiências exitosas em relação à implementação curricular na perspectiva do alfabetizar letrando.

Em última instância, vale frisar que, para que essa readequação ocorra, é fundamental ressaltar a importância de que o sistema de ensino municipal possua uma concepção clara de ensino, de aprendizagem, de alfabetização, traduzida em bons materiais curriculares, por meio dos quais os professores possam direcionar sua prática, sempre avançando em relação à sua autonomia e potencial profissional.

Os materiais utilizados como livros, textos, revistas e mesmo as tão faladas e necessárias cartilhas, não possuem alma. Sozinhas, não fazem milagres. Portanto, a busca por uma proposta que venha dar conta das necessidades de trabalhar de forma significativa, é uma questão necessária e urgente, mas que precisa estar acompanhada de muita clareza, em relação ao trabalho pedagógico que se deseja realizar (MARREIROS, 2011, p. 34).

Em suma, somente por esse viés é que a mudança irá se configurando dentro dos contextos tão plurais das escolas locais, entre as escolas brasileiras, como práticas ancoradas na ação-reflexão, na criticidade, na criatividade e nas subjetividades dos seus agentes curriculares.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Fabiano Sales de. **Concepções Teóricas e Práticas de Alfabetização e Letramento de Alfabetizadoras do município de Nova – Mamoré -RO**. 2018. 130 p. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2018.
- ANTUNES, Irandé. **Aulas de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola editorial, 2003.
- ARNOSTI, Vanessa Bueno. **Ciclo alfabetização: as propostas e as práticas pedagógicas**. 2013. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Instituto de Biociências - Rio Claro, 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/rosed/OneDrive/Área%20de%20Trabalho/DISSERTAÇÃO/TESES%20E%20DISSERTAÇÕES/Vanessa%20Bueno%20Arnosti%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/rosed/OneDrive/Área%20de%20Trabalho/DISSERTAÇÃO/TESES%20E%20DISSERTAÇÕES/Vanessa%20Bueno%20Arnosti%20(1).pdf). Acesso em: 07/08/2019, às 14h35.
- AZEVEDO, Ricardo. Formação de Leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de. **Caminhos para a formação do leitor**. 1. Ed. São Paulo: DCL, 2004.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é e como se faz**. 16. ed. São Paulo: Edições Loyola: 1999.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70: 1977.
- BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> – acesso em maio de 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa**. Brasília, 1997.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 28. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category\\_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 23 mar. 2017.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei 10.172/2001. Brasília: Senado, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm) – acesso em maio de 2013.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96. Brasília: Senado, 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) – acesso em maio de 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Manual do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, 2012. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto\\_livreto.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf). Acesso em: abril de 2019.

BRASIL. **Lei 13.415/2017 de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília: Senado, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm), Acesso em 12 de janeiro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Programa mais alfabetização**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/62871-programa-mais-alfabetizacao>, acesso em: 29/02/2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Documento orientador das ações de formação em 2015. Disponível em: <https://www.pnaic.fe.unicamp.br/pf-pnaic/pub/cm-compartilhados/documentos/pnaic-doc.orientador2015.pdf>, acesso em nov/2020.

BRUM, Ana Elise Rodrigues. **Base Nacional Comum Curricular**: cenário das pesquisas científicas sobre o processo de produção da política. Revista on Line De Política E Gestão Educacional, 2020, 24(2), 404–411. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13137/0>. Acesso em: 12/10/2020.

CAGLIARI, Luís Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione: 2002.

CALKINS, Lucy McCormick. **A arte de ensinar a escrever**. Trad. De Deise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CARVALHO, Angelina.; DIOGO, Fernando. **Projecto Educativo**. Porto: Edições Afrontamento, 1994.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2010.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CNE, Conselho Nacional da educação. **Parecer 15/98**. Ministério da Educação e do Desporto. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf>, acesso em 29 de março de 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa**. Educ. Soc., v. 29, n. 105, p. 1187-1209, dec. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 20 out. 2015.



CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali.; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A educação de qualidade: perspectivas e desafios.** Cad. CEDES vol.29 n.78 Campinas May/Aug. 2009.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização.** 18 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSK, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRANCHI, Eglê. **Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade a escrita.** São Paulo: Cortez, 2012.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto em sala de aula.** São Paulo: Ática, 2003.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org). **Métodos de pesquisa.** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GÓMEZ, Angel. I. Perez. **Educação na Era Digital: a escola educativa.** Tradução Marisa Guedes, Porto Alegre: Penso, 2015.

GOUSSINSKY, Eugenio. **Brasil é o país com mais alunos na escola, mas péssima qualidade no ensino, segundo ranking norte-americano.** 15/03/2016, 00h06. Disponível em: <https://noticias.r7.com/educacao/brasil-e-o-pais-com-mais-alunos-na-escola-mas-pessima-qualidade-no-ensino-segundo-ranking-norte-americano-15032016>, acesso em 09/01/2018.

HAMILTON, David. **Sobre as origens dos termos classe e curriculum.** Teoria & Educação, n. 6, p. 33-51, 1992. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622009000200004> , acesso em 09/02/2020.

IZIDORO FILHO, Manoel. **Reminiscências de Bebedouro.** Ribeirão Preto – SP: Legis Summa, 1884.

IZIDORO FILHO, Manoel. **Gente que faz.** Ribeirão Preto – SP: Legis Summa, 1993.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática.** – 12 ed. – Campinas, SP: Pontes, 2008.

LEMES, Sebastião Souza. **O currículo para a escola democratizada: das pistas históricas às perspectivas necessárias - volume 2 - D28 - Unesp/UNIVESP:** 2013.

LIBÂNEO, José Carlos.; OLIVEIRA João Ferreira; TOSCHI Mirza Seabra.; **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005 (Coleção Docência em Formação).

LIBÂNEO, José Carlos. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In LIBÂNEO, José Carlos e ALVES, Nilda (orgs.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo.** São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores.** In: Em Aberto, n° 72 (Gestão Escolar e Formação de Gestores), Jun. de 2000.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e competência. In: LOPES, A. R. C.; MACEDO E. (Org.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 115-144.

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação.** Revista E-Curriculum, São Paulo, v.2, n.3, p.1530-1555, out./dez., 2014.

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?** Educ. Soc., Campinas, v. 36, n° 133, p. 891-908, out.-dez. 2015.

MANSANI, Mara. **A BNCC e a alfabetização em sala de aula.** REVISTA NOVA ESCOLA. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/9450/blog-alfabetizacao-bncc-base-nacional-sala-de-aula>, acesso em: 04 de agosto de 2019.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa.** 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARREIROS, Regina Sodrê Almeida. **DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO ÀS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS: um percurso a ser desvelado.** 01/12/2011. 138 f. (Mestrado em EDUCAÇÃO) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, SÃO LUÍS. Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial de Pós-Graduação em Ciências Sociais.

MELLO, Guiomar Namó de. **Currículo da Educação Básica no Brasil: concepções e políticas.** Setembro de 2014. Disponível em: [http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/08/guiomar\\_pesquisa.pdf](http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/08/guiomar_pesquisa.pdf), acesso em: 24/10/2020.

MELO NETO, José Francisco de. Pesquisa-ação (aspectos práticos da pesquisa-ação nos movimentos sociais populares e em extensão popular). In: Roberto Jarry Richardson. (Org.). **Pesquisa-ação: princípios e métodos.** 1ed. João Pessoa - PB: Editora da Universidade Federal da Paraíba, v. 1, p. 183-197, 2009.

MILLER, Janet. **Teorização do currículo como antídoto contra/ na cultura da testagem.** Revista E-Curriculum, São Paulo, v.2, n.3, p.2043-2063, out./dez., 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa.** São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

NASPOLINI, Ana Tereza. **Tijolo por Tijolo: Prática de Ensino de Língua Portuguesa: 1ª ed.** São Paulo: FTD, 2010.

PEREIRA, Talita Vidal; COSTA, Hugo Heleno Camilo; CUNHA, Érika Virgílio da. Uma base à Base: quando o currículo precisa ser tudo. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 24, n. 56, p. 455-469, maio/ ago. 2015.

PEROVANO, Nayara Santos; SOUSA, Bárbara Cristina da Silva. **Base Nacional Comum Curricular: a proposta de trabalho com a linguagem oral e escrita em diálogo.** Cadernos da Fucamp, v.17, n.30, p. 73- 85/2018. Disponível em: <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/1141>. Acesso em: 08/01/2020.

RIBEIRO, Elisa. **A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa.** In: Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais. Número 4, maio de 2008. Araxá. Centro Universitário do Planalto de Araxá.

RIBEIRO, William de Goes; CRAVEIRO, Clarissa Bastos. **Precisamos de uma base nacional curricular comum?** Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 23, n. 50, p. 51-69, fev./maio 2017.

ROCHA, Rosineide de Andrade.; FISCARELLI, Sílvio Henrique.; RODRIGUES, Rodolfo Augusto. **Caminhos para a inovação no contexto educativo e escolar: o papel da mídia- educação.** RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. 1, p. 270-284, jan./abr., 2020. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i1.13422>

RODRIGUES, Francisca Lima. **O currículo escolar e a construção da cultura escrita na alfabetização: um estudo voltado para o 1º e 2º anos do ensino fundamental.** 2008. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2008.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **A concepção de leitor e produtor de textos nos PCN's: "Ler é melhor do que estudar".** In M. T. A. Freitas & S. R. Costa (orgs) *Leitura e Escrita na Formação de Professores*, pp. 31-52. SP: 2002, Musa/UFJF/INEP-COMPED

ROLDÃO, Maria do Céu. **A função curricular da escola e o papel dos professores:** políticas, discurso e práticas de contextualização e diferenciação curricular. Nuances: estudos sobre Educação. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 230-241, jan./dez. 2010.

Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/767>. Acesso em 12/11/2019.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Diferenciação curricular revisitada** - conceito, discurso e práxis. Porto: Porto Editora, 2003.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. São Paulo: Nova Aguilar. 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa Currículo. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo em ação: os resultados como legitimação do currículo. In: SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. A seleção cultural do currículo In: SACRISTÁN, J. GIMENO. **O Currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: SACRISTÁN, José Gimeno e GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 197-232.

SÃO PAULO (ESTADO). SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Currículo Paulista**. Coordenação Estadual SEE-SP. Herbert Gomes da Silva. São Paulo, 2019.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda Becker. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Global, 2004

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização:** a ressignificação do conceito. Alfabetização e Cidadania, nº 16, p. 9-17, jul. 2003.

SOARES, Magda Becker. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica: 1998.

SOARES, Magda Becker. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. 15 ed. São Paulo, Ática, 1996.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização no Brasil:** O Estado do Conhecimento. Brasília:1989, Inep/Reduc.

SOARES, Magda Becker, MACIEL, Francisca. **Alfabetização**. Brasília: MEC/INEP/COMPED (série Estado do Conhecimento), 2000.

SOUZA, Rachel Freire Torrez. Os efeitos da BNCC na formação docente. Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Paraíba. **Revista OKARA: Geografia em debate**, v.12, n.1, p. 69-79, 2018. ISSN: 1982-3878 João Pessoa, PB, DGEOC/CCEN/UFPB – <http://www.okara.ufpb.br>

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais**. São Paulo: Ática, 1994.

TELES, Damares Araújo. **Prática docente na alfabetização e letramento de crianças nas séries iniciais: uma experiência em Parnaíba-PI**. 2018. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas organizações**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2009. 1986, 2009

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1986.

TRICHES, Eliane de Fátima. **A formulação da base nacional comum curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017)**. 2018. 162 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS, Dourados Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFGD, 2018.

TRICHES, Eliane de Fátima; ARANDA, Maria Alice de Miranda Aranda. A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como ação da Política Educacional: breve levantamento bibliográfico (2014-2016). **Revista on-line de Extensão e Cultura**. v. 3, n.5, 2016. ISSN 2358-3401. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/realizacao/article/view/6362>, acesso em: 21/09/2020.

**ANEXOS**

**ANEXO I****PAUTA PLANEJAMENTO - 18/03/2019**

**“Se andarmos apenas por caminhos já traçados, chegaremos apenas aonde os outros já chegaram”.**  
**(Alexander Graham Bell)**

**TRABALHO COLETIVO**

- Acolhida
- Texto: Educação 4.0: O que devemos esperar
- Língua Portuguesa – Habilidades Comuns - 1º e 2º ano

**INFORMES:**

- Plano de Ensino: consultar BNCC e CURRÍCULO PAULISTA
- Formação SEMEB 25/03 – 1º anos  
26/03 – 2º anos
- Cadastramento do Ponto Digital: Quem ainda não trouxe o número do PIS trazer com urgência;

## ANEXOS II

### DEVOLUTIVA DO ACOMPANHAMENTO DA PRÁTICA DOCENTE

#### **Ensinar é muito mais que transmitir conhecimento, é transmitir AMOR**

Um abraço, um sorriso, um elogio, fazem toda a diferença na vida dos pequeninos em formação educacional e é dever do educador transformar a segunda casa, em um lugar onde as crianças se sintam confiantes e amadas, mesmo que seja um hábito ir à escola regularmente, talvez possamos mostrar a elas, que a segunda casa é mais que um local de rotina a frequentar, que a segunda casa seja o lugar onde as mesmas além de aprender com sabor, também transmitam a sensação de saudade nos corações encantados pelo aprendizado. Existem crianças que passaram a maior parte de sua infância com seus educadores, ficam a maior parte do dia com os mesmos e isto sem sombra de dúvidas, irá criar um vínculo por toda a vida.

Ao observar sua prática, pude perceber sua preocupação e cuidado que tem com seus alunos, bem como seu comprometimento com a aprendizagem dos mesmos. Pude perceber que possui um ótimo domínio da sala e organização, tanto dos materiais quanto da própria sala de aula.

Quanto à atividade observada, ditado ao professor de uma cantiga, deixo alguns apontamentos quanto à mesma:

- ✓ Adorei como você conduziu sua atividade, seus questionamentos quanto à escrita da cantiga.
- ✓ Em relação à atividade com tarjas, deixo algumas reflexões:
  1. Planejar a mesma atividade com desafios diferentes: tarjas para os agrupamentos de silábico com e sem valor; organizar a cantiga usando as palavras recortadas para os agrupamentos de silábico com valor e silábicos-alfabéticos e produção de reescrita para os agrupamentos de alfabéticos ou silábico-alfabético e alfabético.
  2. Agrupar a sala para trabalhar com leitura e/ou escrita de maneiras diferentes;

**Ler texto em anexo: Por que reescritas?**

**Estou sempre à disposição!!!! Beijocas**



## ANEXOS III

## FICHA DE ATENDIMENTO AOS PAIS - 2019

PROFESSOR: \_\_\_\_\_ TURMA \_\_\_\_\_

ALUNO:
DATA: <u>15 / 03 / 19</u>
<p>No dia 15 de março de 2019 estive presente na escola, atendendo ao pedido da professora, para tratar de assuntos referentes à aluna Cristiane, a mãe da aluna, dona Maria. Foi questionado o uso de medicamentos, possíveis atendimentos, o comportamento da criança na escola, assim como em casa. Após a conversa, ficou estipulado que a mãe procuraria nos infermar sobre a medicação da criança.</p>
ASSINATURA DO RESPONSÁVEL: _____

ALUNO:
DATA: <u>19 / 08 / 19</u>
<p>Estive presente à escola a mãe do aluno Paulo Felipe em reuniões agendadas pela escola, com a prof.<sup>a</sup> do 1º ano A Tânia e a coordenadora pedagógica Rosi Meire, a fim de tratar sobre um possível acompanhamento do aluno ao AEE. A mãe concordou após apresentar informações relevantes sobre o aluno. A mãe foi orientada a procurar ajuda psicológica para o filho.</p>
ASSINATURA DO RESPONSÁVEL: _____

ALUNO:
DATA: <u>09 / 12 / 19</u>
<p>Estive presente na escola a mãe da aluna Ana Laura, Dona Francisco, foi pontuado a importância de estar investindo na aprendizagem da mesma. Observar também as faltas tendo em vista que pode prejudicar a aluna. Foi pedido p. investir em leitura e acompanhar sistematicamente a aluna no 2º ano.</p>
ASSINATURA DO RESPONSÁVEL: _____

## ANEXOS IV

### QUESTIONÁRIO (Roteiro)

1. Quais as relações que existem entre alfabetização e letramento, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
  
2. Com base nos estudos e reflexões a que você teve acesso (inclusive em formações proporcionados por esta Unidade Escolar em HTPC), como essas relações são abordadas na BNCC?
  
2. Para você, o que é mais difícil, alfabetizar ou letrar? Por quê?
  
3. Você possui alguma dificuldade com relação aos processos de alfabetização e letramento? Quais? (metodologias, recursos, materiais, etc.). Em que sentido a gestão dessa Unidade Escolar pode contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem da sua turma?
  
5. Quando você teve contato com a discussão acerca dessa temática? Você participou de formações ou reflexões nesse sentido? Qual(is)?

## ANEXOS V

### RELATÓRIO

(Redigido gentilmente pelo secretário da Unidade Escolar)

**Formação: HTPC: 05 de agosto de 2019**

**Tema:** Alfabetização e letramento em tempos de renovação curricular  
Exposição em slides, explicações dadas pela mestrand.

Participantes: Equipe Gestora e Corpo Docente cuja sede é esta U.E.  
Histórico de experiência com alfabetização para fins introdutórios.

Justificativa:

Exposição do analfabetismo do âmbito global ao regional

Discussão dos conceitos:

Alfabetização e Letramento, exposição da opinião ou significação dos termos pelos participantes:

- Letramento é a compreensão;
- Alfabetização é o ensino da leitura e escrita, o letramento é o uso social.
- A alfabetização seria a base.

Exposição da significação dos termos de forma científica.

Objetivo: “alfabetizar letrando”, segundo SOARES, ambos os processos devem ocorrer concomitantemente.

Questões sobre o Construtivismo.

Considerações:

Focar no andamento contínuo e lado a lado alfabetização e letramento.