

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

JOYCE FELIX DA SILVA

**A PRÁTICA DOCENTE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E A AÇÃO
DO ASSISTENTE PEDAGÓGICO NO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ**

**São Caetano do Sul
2024**

JOYCE FELIX DA SILVA

**A PRÁTICA DOCENTE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E A AÇÃO
DO ASSISTENTE PEDAGÓGICO NO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ**

**Trabalho final de curso apresentado ao
Programa de Pós-graduação em Educação –
Mestrado Profissional – da Universidade
Municipal de São Caetano do Sul como
requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de
Professores e Gestores**

Orientador: Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá

**São Caetano do Sul
2024**

FELIX, Joyce.

A prática docente no ciclo de alfabetização e a ação do assistente pedagógico no município de Santo André/ Joyce Felix – São Caetano do Sul: USCS, 2023. 143 fls.

Orientador: Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional, 2024.

1. Alfabetização 2. Letramento. 3. Multiletramento. 4. Assistente Pedagógico. 5. Santo André.

I. Sa, Ivo Ribeiro. II. Título.

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 06/02/2024 pela Banca Examinadora constituída pelos (as) professores (as):

Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá - orientador (USCS).

Prof. Dr^a. Ana Sílvia Moço Aparício (USCS).

Prof. Dr^a. Neide de Aquino Noffs (PUC-SP).

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa
Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação
Dr.^a Ana Sílvia Moço Aparício**

Dedico este trabalho aos meus pais, que me fortaleceram e ensinaram que o estudo é a base para a vida. Aos meus filhos, Joaquim e Catarina, e a meu marido Daniel. Vocês me apoiaram e impulsionaram na conquista desta empreitada acadêmica. Foram meus parceiros, compreenderam minha ausência e sempre estiveram de mãos dadas comigo nos momentos mais delicados. Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. Ivo de Sá Ribeiro, que me acolheu como sua orientanda. Tenho certeza de que os rumos deste estudo se deram em virtude da nossa dialogicidade. Ele soube compreender minhas expectativas e me direcionou com seu vasto conhecimento acadêmico.

À Professora Dra. Ana Silvia Aparício Moço e à Professora Dra. Neide de Aquino Noff; ambas foram essenciais para ajustar as rotas deste trabalho, pois tive o privilégio de tê-las na banca de qualificação. Seus saberes foram essenciais para a finalização deste ensaio.

Aos professores do Programa de Pós-graduação da USCS, com os quais pude ampliar meus conhecimentos nas aulas e nas apresentações dos *workshops*. Não sou capaz de mensurar as aprendizagens que levarei para a vida acadêmica e profissional.

Aos colegas com os quais tive a oportunidade de me encontrar no curso. Vocês foram fundamentais para as trocas e complementações de saberes.

Às crianças que fizeram parte das minhas inquietações e indiretamente me apoiaram na busca de novos conhecimentos.

Aos poucos e seletos amigos, e aos colegas de profissão, que também me fortalecem na busca de me consolidar como professora, gestora e pesquisadora.

Gratidão aos participantes da pesquisa de campo, pessoas que gentilmente cederam seu tempo para dialogar e responder às questões sobre a temática desta pesquisa.

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho pelo qual se
pôs a caminhar.*

Freire (1992, p. 155).

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo apreender como os docentes alfabetizadores compreendem a ação do assistente pedagógico e sua prática, na rede de Educação de Santo André. Trata-se de um trabalho fundamentado metodologicamente na pesquisa qualitativa, cujo universo foram 6 escolas da rede municipal de Santo André e contou com a participação de 22 docentes (2º e 3º anos) e 8 assistentes pedagógicos. Quanto ao referencial teórico, ele se pautou em autores como Ferreira, Rojo e Soares. Ademais, investiu-se na pesquisa documental, primordial para compreender o funcionamento da referida rede. O questionário e o grupo focal foram os instrumentos de coleta dos dados e desvelaram que os professores compreendem satisfatoriamente os processos de alfabetização e de letramento, mostrando fragilidades acerca do multiletramento. Os profissionais também entendem que os assistentes pedagógicos são importantes para alavancar as aprendizagens das crianças por meio das formações continuadas, nos planejamentos, nas reflexões e nos ajustes, que favorecem o processo em questão. Todavia, desejam que eles estejam em tempo integral nas escolas. Além disso, evidenciou-se que os gestores das práticas pedagógicas participam de cursos de formação ofertados pela Secretaria de Educação e, assim, fortalecem-se nas formações com os docentes. Vale ressaltar que os assistentes pedagógicos mostraram domínio conceitual sobre as temáticas do estudo, porém, na análise de seus planos formativos, verificou-se a inexistência de ações voltadas para o multiletramento. Igualmente, notaram-se fragilidades de saberes sobre o currículo da rede e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) escolar, articulados com as práticas pedagógicas. Portanto, conclui-se que ambos os documentos precisam ser o foco das ações formativas dos gestores. Diante das necessidades observadas, o produto educacional da presente investigação tenciona focalizar o conceito e as práticas de multiletramento, assim como a articulação entre o PPP e o Currículo escolar, cujo portador será um site.

Palavras-chave: alfabetização; letramento; multiletramento; assistente pedagógico; formação de professores.

ABSTRACT

The present study aimed to understand how literacy teachers interpret the action of the Pedagogical Assistant in their pedagogical practice, in the Santo André Education Network. This is a work methodologically based on qualitative research, whose universe was 6 schools in the Santo André Municipal Network and with the participation of 22 teachers (2nd and 3rd years) and 8 Pedagogical Assistants. We began this dissertation with a conceptual immersion on literacy, literacy and multiliteracy through bibliographical research, based on reference authors on the themes: Ferreiro, Rojo and Soares. We also invested in documentary research, essential to understanding the functioning of the aforementioned Education Network. The questionnaire and Focus Group were the data collection instruments and revealed that teachers satisfactorily understand the literacy and literacy processes, showing weaknesses regarding multiliteracy. They understand that their Pedagogical Assistants are important for leveraging children's learning, through ongoing training, planning, reflections and adjustments that favor the teaching and learning process. However, they want them to be in schools full time. It was evident that managers of pedagogical practices participate in training courses provided by the Department of Education and, thus, strengthen themselves in training with teachers. The Pedagogical Assistants demonstrated conceptual mastery over the study themes, however, in the analysis of their training plans, it was observed that there were no actions aimed at multiliteracy. Weaknesses in knowledge about the network's Curriculum and the school's Pedagogical Political Project, articulated with pedagogical practices, were also noted. Therefore, both need to be a focus in managers' training actions. Given the observed needs, the educational product of this investigation intends to focus on the concept and practices of multiliteracy, as well as the articulation between the PPP and the school Curriculum, whose carrier will be a blog.

Keywords: literacy; literacy; multiliteracy; pedagogical assistant; teaching course.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Produção escrita.....	30
Figura 2 - Centro de Formação de Professores Clarice Lispector	62
Figura 3 - Instrumentos de acompanhamento	63
Figura 4 - Santo André.....	69
Figura 5 - Pesquisa qualitativa.....	77
Figura 6 - Gráfico: Participantes	80
Figura 7 - Nuvem de palavras.....	84
Figura 8 - Nuvem de frases	85
Figura 9 - Organização Parceiros da Educação	104
Figura 10 - Planejamento do Ensino Fundamental.....	106
Figura 11 - Esboço do <i>site</i> aberto.....	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento das hipóteses	59
Quadro 2 - Matrículas por ano.....	71
Quadro 3 - Elaboração do roteiro de perguntas	73
Quadro 4 - Identificação dos respondentes do questionário	81
Quadro 5 - Perfil dos assistentes pedagógicos	82
Quadro 6 - Plano de formação do AP	110

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

AP	Assistente Pedagógica (o)
ALF	Alfabética
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEM	Centro de Atendimento Educacional Multidisciplinar
CP	Coordenador (a) Pedagógico (a)
CPFP	Centro Público de Formação Profissional
CSE	Coordenadora de Serviço Educacional
DEIEF	Departamento Educação Infantil e Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEI	Escola de Educação Infantil
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
FG	Função Gratificada
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PS	Pré-silábica
PSA	Prefeitura de Santo André
RPS	Reunião Pedagógica Semanal
SE	Secretaria de Educação
SSVS	Silábica sem valor sonoro
SVCS	Silábica com valor sonoro
SA	Silábico alfabética
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UE	Unidade Escolar
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

MEMORIAL	15
1 INTRODUÇÃO.....	19
2 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E MULTILETRAMENTO: DA TRADIÇÃO AOS NOVOS TEMPOS.....	25
2.1 Alfabetização.....	25
2.1.1 Reflexões sobre a alfabetização e o Ensino Fundamental de nove anos..	32
2.2 Letramento.....	37
2.3 Multiletramento.....	40
3 O ASSISTENTE PEDAGÓGICO NA REDE MUNICIPAL DE SANTO ANDRÉ: CONCEPÇÃO E PRÁTICA	44
3.1 A identidade do formador de professores	44
3.2 O assistente pedagógico no município de Santo André.....	48
4 FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR PARA A ALFABETIZAÇÃO	52
4.1 As legislações e a formação continuada dos professores	52
4.2 Ações formativas em Santo André.....	56
5 A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTO ANDRÉ.....	Erro! Indicador não definido.
5.1 Currículo	64
5.2 Projeto político-pedagógico.....	65
6 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: MARCAS DO CAMINHO.....	68
6.1 Metodologia da pesquisa científica	68
6.2 Contexto da pesquisa: A Secretaria de Educação	69
6.3 Participantes da Pesquisa.....	71
6.4 Instrumentos de coleta de dados	72
6.4.1 Fase I – Elaboração do questionário	72
6.4.2 Análise dos planos formativos dos AP.....	74
6.4.3 Fase II – grupo focal	74
6.4.4 Fase III – Leitura, transcrição e sistematização de conteúdo	75
6.4.5 Fase IV – Análise dos conteúdos.....	76
6.4.6 Fase V - Procedimento de análise	76

7. ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS	80
7.1 Os docentes do questionário	80
7.2 Os assistentes pedagógicos das rodas de conversa.....	82
7.2.1 Questionário complementar	83
7.3 Análise interpretativa	83
7.3.1 A compreensão sobre alfabetização, letramento e multiletramento	85
7.3.2 Em linhas gerais.....	95
7.3.3 O Multiletramento e os assistentes pedagógicos: reflexões sobre as práticas.....	97
7.4 A relação entre a prática e a formação continuada	97
7.4.1 Nem tudo são flores	102
7.5 O conhecimento dos documentos oficiais e sua articulação com a prática pedagógica em alfabetização.....	105
7.6 Plano formativo dos assistentes pedagógicos.....	110
8 PRODUTO EDUCACIONAL.....	112
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS	116
ANEXOS.....	124
APÊNDICES	126

MEMORIAL

Era janeiro de 1995 e, como de costume, nesse período, eu e minha família viajavamos de carro para o nordeste. Na época, eu cursava o último ano do Ensino Fundamental II, e minha mãe sempre me questionava: “*Qual curso técnico você fará? Já se decidiu?*”. Parecia que eu era nova para essa tomada de decisão!

Justamente em mais uma viagem de São Paulo para Fortaleza com meus pais, paramos na estrada em um município da Bahia, em virtude do recapeamento do asfalto na rodovia. Naquele momento, dois meninos bateram no vidro do carro e pediram comida. Questionei aos meus pais por qual motivo pediam comida na rodovia e, da forma direta, eles responderam: “*Essas crianças passam dias sem comer e, na maioria das vezes, não frequentam escola, não sabem ler e escrever*”. Fiquei perplexa. Continuei a viagem calada e pensando naquelas crianças e na vida que levavam.

Horas depois, minha mãe perguntou se eu gostaria de comer algo e respondi que não. Completei dizendo que estava pensando nas crianças. Meu pai ponderou: “*Filha, essa é a realidade de muitas crianças do nosso país. Você mora em São Paulo, estuda, nunca repetiu um ano, é estudiosa, tem seus pais que trabalham e mora em uma casa. Mas nem todas as crianças vivem essa realidade. Assim como tem crianças que vivem em casas bem melhores que a nossa e estudam em colégios particulares*”. Após ouvir meu pai, ainda perplexa, disse: “*Já me decidi. Quero ser professora. Vou me inscrever para o curso de Magistério*”. E, com quatorze anos, passei no Vestibulinho para cursos técnicos/Magistério.

Enquanto realizava o Magistério, inquietava-me qual graduação realizar. Assim que finalizei o curso, iniciei o curso de Pedagogia — licenciatura plena. Estudava à noite e, durante o dia, trabalhava em uma creche em São Paulo. Prestei diversos concursos públicos e, em novembro de 2005, fui chamada para ocupar o cargo de professora no município de Santo André.

Foi um misto de emoções, afinal, no ano seguinte, assumi a sala do Nível III (primeiro ano do Ensino Fundamental). Vale ressaltar que iniciava o movimento do Ensino Fundamental de nove anos, ou seja, as crianças tinham seis anos de idade. Tudo novo para mim.

As inquietações aumentaram, pois precisei resgatar a fundamentação teórica de alfabetização. Foi um desafio, pois percebi que a maior parte do meu conhecimento sobre alfabetização estava no campo da teoria. Inscrevi-me no “Ação Escrita” e participava das aulas com bastante dedicação, desenvolvendo as propostas em sala com as crianças.

No ano seguinte, assumi uma sala de quinto ano do Ensino Fundamental, e decidi realizar o curso de pós-graduação em História, Sociedade e Cultura. Acreditava que precisava de outros conhecimentos, visto que, no meu imaginário, as crianças tinham conhecimentos avançados e já sabiam ler e escrever. Entretanto, ao realizar a avaliação diagnóstica inicial, verifiquei que dezoito das vinte e quatro crianças não estavam alfabéticas. Fiquei perplexa. Parei o curso que havia iniciado e decidi me dedicar à alfabetização. Em maio do mesmo ano, todos estavam lendo e escrevendo, com exceção de uma criança com deficiência.

Segui minha carreira realizando todos os cursos ofertados pela Secretaria de Educação de Santo André, principalmente os voltados às deficiências. Essa experiência fortaleceu a concretização de minha prática com o conhecimento teórico. Assim, em 2009, recebi uma criança surda na sala do quinto ano do Ensino Fundamental. Felizmente, ela havia consolidado a alfabetização em Libras. No entanto, eu, como professora, desconhecia a língua. Logo, inscrevi-me no curso de Libras I na rede municipal de Educação de Santo André. Nessa época, havia os Intérpretes de Libras que, uma vez por semana, participavam da rotina escolar com o objetivo de que todos os alunos da turma em que havia criança com surdez aprendessem a Libras. Sinto muita saudade desses estudantes que finalizaram o Ensino Fundamental I alfabetizados em Língua Portuguesa e na Língua Brasileira de Sinais.

No ano seguinte, decidi me especializar na Educação Inclusiva e, concomitantemente, participei do processo seletivo para atuar na rede municipal de Educação de Santo André como professora assessora da Educação Inclusiva (PAEI). A princípio, o período seria de seis meses, porém fiquei na função gratificada e atuei por cinco anos. Conclui a especialização e, também nesse período, realizei outra especialização em Psicologia e Educação. Ambas fizeram sentido e deram significado à minha atuação.

Em agosto de 2014, fui convidada a assumir a função gratificada de assistente pedagógica na EMEIEF Cora Coralina. Essa escola atende por volta de

1.200 alunos nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. É pertinente ressaltar que está localizada em um dos maiores bolsões de pobreza do município.

Na nova função, deparei-me, mais uma vez, com a necessidade de buscar conhecimentos e talvez respostas para a realidade do momento. O que mais me inquietou foi a vulnerabilidade dos educadores daquela escola no âmbito da formação continuada. Portanto, precisei realizar cursos voltados à formação de professores.

Minha inquietação também estava relacionada à compreensão de como as crianças aprendiam. Havia uma necessidade de aprofundar meus conhecimentos em desenvolvimento humano. Com isso, acreditava que entenderia, com maior profundidade, os processos de ensino e aprendizagem. Em 2017, assumi novamente a função gratificada de PAEI, porém, apenas com jovens e adultos. Nesse mesmo ano, iniciei a terceira especialização, em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional. Participei do grupo de estudo para organização do documento curricular do município de Santo André.

Em agosto de 2019, assumi a função gratificada de coordenadora de serviço educacional (CSE), correspondente à supervisão. Com um grupo de quatro escolas, fiquei responsável pelo setor seis. Vale destacar que uma das quatro escolas era a EMEIEF Cora Coralina. Foi uma honra ser coordenadora na escola em que atuei como professora, PAEI e AP. Ao mesmo tempo em que a alegria tomou conta de mim, a sensação de desespero também, pois me deparei com elevado número de crianças não alfabetizadas no segundo ciclo (4º e 5º anos) do Ensino Fundamental.

Em 2020 ocorreu a pandemia. Em agosto de 2021, iniciou-se o movimento formativo na rede para recuperação das aprendizagens. Afinal, percorremos um período de prejuízos em todos os aspectos naquela ocasião.

Em 2022, iniciei o mestrado na área de formação de professores, mais especificamente, na temática da alfabetização. Orientada pelo Professor Dr. Ivo Ribeiro de Sá, qualifiquei a dissertação de mestrado com o título: “A prática docente no ciclo de alfabetização e a ação do assistente pedagógico no município de Santo André”. Na qualificação, tive o privilégio de ter na banca a Professora Dra. Ana Silvia Aparício Moço e Professora Dra. Neide de Aquino Noff. Nesse período, apresentei o trabalho “Compreendendo processos de aprendizagem: acompanhamento e

monitoramento da alfabetização/recuperação de aprendizagem”. no 7º Congresso de Boas Práticas, da Associação Parceiros da Educação.

Em linhas gerais, sempre busco qualificações para atender aos propósitos assumidos na carreira profissional, seja diretamente com as crianças, seja indiretamente, atuando na gestão escolar. Não tenho a utopia de retirar todas as crianças dos faróis ou dar-lhes condições de acesso e permanência na escola, local que lhes é de direito. Entretanto, faço o impossível para ressignificar a vida acadêmica e social daqueles com os quais tenho a oportunidade de atuar. Afinal, é com o empenho e dedicação que conseguimos garantir que as crianças aprendam na idade certa, especialmente, para que possam viver plena e dignamente a infância, etapa da vida em que nada pode ser negligenciado.

E, neste sentido, em fevereiro de 2024, defendi a dissertação de mestrado com o título: “A prática docente no ciclo de alfabetização e a ação do assistente pedagógico no município de Santo André”. Na defesa, novamente tive o privilégio de ter na banca a Professora Dra. Ana Silvia Aparício Moço e Professora Dra. Neide de Aquino Noff.

Compreendo que minha formação acadêmica não poderá parar no mestrado, pois, quanto mais estudo, mais enxergo questões a serem qualificadas na escola, na relação com as crianças, os professores, os gestores e demais funcionários, vislumbrando qualidade social de ensino. Ademais, entendo que esta pesquisa foi a primeira que abriu margens para outras investigações, especialmente por saber das lacunas formativas que acontecem na relação docente-criança nos anos iniciais.

1 INTRODUÇÃO

A Educação, na atualidade, tem ocupado o lugar de destaque nos debates, reflexões e pesquisas, especialmente no que diz respeito ao processo de alfabetização, haja vista suas correlações com o desenvolvimento integral das crianças nas cinco dimensões: intelectual, motora, cultural, social e linguística. Neste sentido, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDBEN 9394/96 —, o Estado deve garantir a oferta de educação básica obrigatória a todas as pessoas. Com relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa que abrange o processo de alfabetização, tal responsabilidade cabe ao município (Brasil, 1996).

O presente estudo desenvolveu-se na Rede Municipal de Educação da cidade de Santo André. Assim, faz-se necessário refletir sobre a alfabetização e seu contexto histórico, a fim de compreender suas especificidades. Cavalcanti (2020) disserta que, historicamente, da década de 1960 até 1996, havia atendimento educacional somente para a modalidade da Educação Infantil. Além disso, os docentes da época careciam de investimentos em sua formação. Com a alteração no atendimento, houve também mudança na nomenclatura das escolas; antes denominadas “Escolas de Educação Infantil” (EMEI), passaram a ser “Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental” (EMEIEF), como são até os dias atuais.

No que concerne à formação docente, ela sempre foi necessária, especialmente, devido aos novos estudos, conceitos e metodologias surgidos no campo acadêmico, que devem refletir no trato com as crianças nas salas de aula. Com as transformações geracionais, é preciso compreender como se dão as aprendizagens e quais são os investimentos pedagógicos funcionais para alavancar os saberes. Essas questões precisam ser tratadas na escola, nos momentos de formação continuada, pois muitos educadores, após a formação inicial, não buscam cursos de atualizações, competindo aos gestores das práticas pedagógicas tomarem para si a erradicação das lacunas formativas.

A alfabetização é um desses temas, e pouco adiantam as práticas pautadas em antigos métodos, considerando as inovações tecnológicas e o acesso à informação, que está em diferentes lugares. Ademais, a alfabetização está

permeada por equívocos conceituais, ou seja, ainda há docentes que acreditam que, para alfabetizar, basta ter técnica. Entretanto, para Ferreiro (2017, p. 30), o processo “[...] ocorre, sem dúvida, em um ambiente social [...]”. A autora igualmente pondera sobre a importância de haver, no trabalho pedagógico, a inserção de práticas e vivências pautadas em informações e vivências sociais. No entanto, as crianças não podem ser meras reproduzoras de conhecimentos.

Partindo do pressuposto da existência dos equívocos docentes, os alunos podem ter lacunas no processo de alfabetização. Por conseguinte, todas as escolas precisam contar com um profissional formado e experiente para o acompanhamento das práticas pedagógicas. Nesse sentido, na rede municipal de Educação de Santo André, esse profissional é chamado de assistente pedagógico (AP). Ele é fundamental para qualificar as ações pedagógicas dos docentes, pois têm a incumbência de amenizar o impacto negativo na qualidade do ensino. Vale ressaltar que o AP tem função equivalente à do coordenador pedagógico em outras redes ou instituições: acompanha o processo pedagógico de cada ano/ciclo, subsidiando os processos de ensino e de aprendizagem. Segundo Cavalcanti (2020), trata-se de um docente escolhido pela Secretaria de Educação para desempenhar a função gratificada, compondo a equipe gestora de unidade escolar.

No que concerne ao processo de ensino e aprendizagem, diversos autores como Ferreiro (1999) e Soares (2017) afirmam que as crianças apresentam ritmos distintos. Assim:

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita (Ferreiro, 1999, p. 23).

Com isso, Ferreiro (1999, p. 47) afirma que “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola e que não termina ao finalizar a escola primária”. A autora defende que, de todos os grupos populacionais, as crianças são as mais facilmente alfabetizáveis e estão em processo contínuo de aprendizagem, enquanto os adultos já fixaram formas de ação e de conhecimento mais difíceis de modificar. Entretanto, dentre os

alunos, há os que apresentam defasagens no processo e precisam de apoio individual para avançar em suas hipóteses.

Retomando o contexto histórico, não se pode deixar de mencionar o período no qual o mundo foi afetado pela pandemia de covid-19, o que demandou o distanciamento social e o fechamento das escolas por mais de um ano — de 2020 a meados de 2022. A questão se agravou no período pandêmico, quando os docentes desempenharam atividades remotas. Na ocasião, verificou-se uma defasagem no processo de alfabetização das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Santo André, 2021).

Desse modo, a realização do trabalho pedagógico precisou e — ainda precisa — focalizar as necessidades de cada estudante, sem perder de vista o desenvolvimento do planejamento de cada ano/ciclo. Docentes e equipe gestora — e mais especificamente, o AP — precisaram articular suas ações, de modo que o discente esteja sempre no centro das ações educacionais.

Uma vez que é função do AP acompanhar e reestruturar as situações de aprendizagem, é essencial verificar como se dá a abordagem desse profissional com o docente alfabetizador, com vistas a qualificar as ações pedagógicas voltadas à alfabetização. Para tanto, em Santo André, no início do ano letivo, elabora-se um relatório de caracterização do grupo docente de cada EMEIEF. Um dos responsáveis pela escrita desse relatório é o AP. Porém, vale destacar que o processo colaborativo dos demais membros da equipe gestora é de suma importância. Com base nesse documento, formaliza-se o plano formativo da escola, cuja função é orientar a formação de docentes que ocorrerá durante o ano letivo. Tal plano segue determinações mais amplas, advindas das políticas nacionais e regionais.

No que tange às políticas públicas, elas estabelecem metas para o campo das linguagens envolvendo a alfabetização e o multiletramento. Quanto às metas, são transpostas para as formações que os AP recebem, a fim de que possam multiplicá-las em suas unidades escolares.

Todavia, é possível notar que os AP, ao adaptarem as formações recebidas para suas unidades, não têm conseguido orientar os docentes para que as metas estabelecidas para alfabetização e multiletramento sejam atingidas. Diante disso, surgem vários questionamentos: Será que as AP estão compreendendo o trabalho que está sendo realizado nas formações? Se estão compreendendo, quais são as

dificuldades que sentem na transposição para as formações que realizam com os docentes? Ou ainda, será que as dificuldades estão relacionadas à forma como os docentes compreendem a formação que estão recebendo?

Partindo de tais questionamentos, o presente estudo investiga a forma como as formações propostas pelos AP estão sendo desenvolvidas e a maneira como os docentes estão compreendendo essa formação. Nesse sentido, tem-se, como objetivo geral, apreender como os docentes alfabetizadores compreendem a ação do assistente pedagógico e sua prática, na rede de Educação de Santo André. Para isso, elencaram-se os seguintes objetivos específicos:

- Resgatar o processo/histórico da alfabetização/multiletramento nas escolas municipais de rede de Santo André;
- Analisar como se dá a ação do assistente pedagógico nas Escolas de Ensino Fundamental e Educação Infantil da rede municipal de Santo André;
- Identificar a compreensão dos professores alfabetizadores sobre a formação que estão recebendo dos assistentes pedagógicos;
- Investigar os saberes docentes quanto à documentação pedagógica e à articulação com as práticas pedagógicas;
- Correlacionar a proposta de formação dos assistentes pedagógicos com as necessidades formativas para os docentes do ciclo de alfabetização
- Elaborar uma matriz de formação para assistentes pedagógicos.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo e, para a coleta de dados, utilizou-se um questionário para o universo de 22 docentes dos 2º e 3º anos, que atuam em 6 escolas da rede municipal de Educação de Santo André. Ademais, lançou-se mão de uma roda de conversa inspirada na técnica de grupo focal, que envolveu 8 AP pertencentes ao setor 2.

A fim de apresentar o percurso empreendido, a dissertação foi organizada em nove seções, a partir desta introdução. Na seção 2, intitulada “**Alfabetização Letramento Multiletramento: Da tradição aos Novos Tempos**” contextualizam-se e conceitualizam-se a alfabetização, o letramento e multiletramento no Brasil. Além disso, destaca-se o percurso histórico — no país e, mais especificamente, na rede municipal de Santo André — dos processos de ensino-aprendizagem, voltados à alfabetização nos anos iniciais.

Na seção 3, **“O Assistente Pedagógico na rede municipal de Santo André: Concepção e prática”**, **discorre-se** sobre a importância do assistente pedagógico e as suas finalidades para a educação, contextualizando suas práticas. Ademais, analisam-se as atribuições desse profissional nas EMEIEF do município de Santo André, de modo que possa contribuir para a qualificação do processo de ensino-aprendizagem das escolas, mais especificamente, a alfabetização.

Na seção 4, cujo título é **“Formação docente no município de Santo André: um olhar para a alfabetização”**, aborda-se a formação docente no Brasil como elemento relevante para a construção do presente trabalho. Do mesmo modo, explana-se sobre a ação do AP nas EMEIEF da rede municipal de Santo André. Isso porque a reflexão acerca de como a formação oferecida pelos AP aos professores do ciclo de alfabetização vem ocorrendo no município é essencial para qualificar as ações pedagógicas voltadas à alfabetização das crianças. Para tanto, a seção se baseia em dois excursos, baseados na legislação e formação de professores em alfabetização no Brasil, em geral, e no município de Santo André, em particular. Vale ressaltar que o recorte histórico foi necessário para resgatar o processo da alfabetização/multiletramento nas escolas municipais da rede em foco.

Na seção 5, denominada **“Documentação Pedagógica: marcas do caminho”**, examinam-se propriamente os documentos oficiais que embasam as práticas dos professores alfabetizados. Nesse caso, focalizam-se o projeto político-pedagógico (PPP) e o Documento Curricular.

Na seção 6, **“Percurso metodológico da pesquisa”**, apresentam-se os passos da pesquisa de campo. Ademais, evidenciam-se: as modalidades de ensino atendidas pela rede municipal, a quantidade de equipamentos, entre outras informações que auxiliam na compreensão das especificidades da Secretaria de Educação de Santo André.

Na seção 7, intitulada **“Análise interpretativa dos dados”**, apresentam-se os resultados dos instrumentos de coleta de dados, a saber: o questionário e o grupo focal. Inicialmente, descreve-se o perfil dos AP e das turmas a que os respondentes pertencem. Posteriormente, por meio da análise interpretativa, procede-se à triangulação das respostas do questionário, das rodas de conversa e do referencial teórico que fundamenta o estudo.

Na seção 8, denominada **“Produto Educacional”**, informa-se como será elaborado o *blog/site*, como desdobramento da presente investigação, com base na

leitura das respostas do questionário dirigido aos docentes do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I e na leitura da transcrição da gravação do grupo focal com os AP.

Na seção 9, concernente às “**Considerações Finais**”, articulam-se as percepções a partir das evidências das investigações. Do mesmo modo, retomam-se partes da pesquisa, com vistas a concluir o percurso aqui empreendido.

2 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E MULTILETRAMENTO: DA TRADIÇÃO AOS NOVOS TEMPOS

Nesta seção, tratamos de alfabetização, letramento e multiletramento no Brasil. Além disso, destacamos o seu percurso histórico em nosso país e no município de Santo André, uma vez que essa trajetória é de grande relevância para compreender os processos de ensino e aprendizagem voltados à alfabetização nos anos iniciais. Desse modo, a seção está dividida em três subseções, nas quais contemplamos cada um dos conceitos.

2.1 Alfabetização

A alfabetização, *grosso modo*, é a condição de codificar e decodificar, ou seja, de ler e escrever. Contudo, o processo é iniciado muito antes de a criança chegar à escola. Nas palavras de Ferreiro (2011, p. 39), “a criança recebe informação dentro, mas também fora da escola, e essa informação extraescolar se parece à informação linguística geral que se utilizou quando aprendeu a falar”.

Para Freire (1989, p. 9), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, e esse seria a melhor tradução de como as crianças aprendem ler as primeiras letras. Por exemplo, quando a criança, ainda muito pequena, tem a capacidade de identificar determinada letra relacionada a uma loja de hambúrgueres ou mesmo a letra inicial de um personagem. Assim, são diversas as possibilidades de elucidar o que é a alfabetização e como ela ocorre.

Aparentemente, o processo ocorre naturalmente e com facilidade, porém é fundamental que o docente alfabetizador compreenda os procedimentos e propostas didáticas pedagógicas que despertem e agucem a curiosidade da criança. Do mesmo modo, ele precisa ser um estudioso no que concerne às fases pelas quais as crianças transitam, e o mais importante: saber mediar para que as mudanças de hipótese ocorram.

As discussões e reflexões sobre a alfabetização ganharam maior notoriedade com os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, com a psicogênese da língua escrita. Anteriormente, pouco se falava acerca do que as crianças pensavam sobre a leitura e escrita. Na história da educação, uma longa fase se caracterizou pelo uso de cartilhas e métodos que primavam por treinos e repetições de famílias silábicas,

ditados, entre outras propostas didáticas, segundo as quais as crianças aprendiam por memorizações (Mortatti, 2000).

Mello (2017, p. 70) relembra as conclusões de Ferreiro e Teberosky, relacionadas a tais métodos, afirmando que neles há “posturas metodológicas e concepções psicológicas”. A respeito do método sintético, por exemplo, há valorização das “[...] discriminações auditivas e visuais, quanto mais perfeita for a correspondência someterá, menos confusão a criança fará.” Já no método analítico, o princípio está pautado no visual, algo “[...] que torna necessário começar o ensino da leitura e da escrita com unidades significativas para as crianças (reconhecimento global de palavras ou orações).”

Entretanto, a partir de década de 1980, tais propostas mecanicistas passaram a ser questionadas

[...] em decorrência de novas urgências políticas e sociais que se fizeram acompanhar de propostas de mudança na educação, a fim de se enfrentar, particularmente, o fracasso da escola na alfabetização de crianças. Como correlato teórico metodológico da busca de soluções para esse problema, introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e colaboradores. Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizarse o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas (Mortatti, 2006, p. 10).

No Brasil, com a chegada dos estudos de Ferreiro e Teberosky, as questões acerca do processo de alfabetização tomaram novos rumos. Se, por um lado, as práticas mecanistas eram rechaçadas, por outro, docentes sem uma base teórica consistente também se apoiaram em práticas equivocadas. Nesse sentido, Soares (2003) destaca que os métodos de ensino, como o fônico, o global e até mesmo o silábico não eram bem-vistos. Para a autora, as distorções ocorriam devido à abrupta mudança “[...] de concepção de alfabetização” (p. 17).

Ainda no que tange a tais distorções, Soares (2003, p 17) afirma: “[...] passou-se a ignorar ou a menosprezar a aquisição da técnica da escrita. Codificar e decodificar viraram nomes feios”. Entretanto, enfatiza: “ninguém aprende a ler e a escrever se não aprender relações entre fonemas e grafemas para codificar e decodificar.” Sem dúvidas, a criança se alfabetiza considerando o binômio codificar/decodificar, haja vista se tratar de uma “[...] parte específica do processo de

aprender a ler e a escrever. Linguisticamente, ler e escrever é aprender a codificar e decodificar”.

Ainda para a autora: “A Linguística fornece elementos para se saber como devem ser trabalhadas essas correspondências fonema/grafema com a criança” (Soares, 2003, p.18). A seu ver, quando não se observam tais especificidades, a alfabetização está fadada ao fracasso. Como vemos, a concepção de alfabetização precisou ser reinventada, porém, sem a devida base teórica, o processo pode ser desastroso.

Um sistema convencional tem de ser aprendido de forma sistemática. Desde que a criança tenha descoberto que o sistema é alfabético, está apta a aprender esse sistema. E acaba aprendendo porque, felizmente, criança é bastante esperta. Mas ela leva muito mais tempo para aprender, e enfrenta muito mais dificuldades, se deixarmos que o processo ocorra de maneira aleatória e esparsa (Soares, 2003, p. 19).

A autora, na condição de especialista em alfabetização e letramento, ao percorrer as escolas brasileiras, percebe que muitos professores ainda executam práticas sem fundamentos. Por conseguinte, os testes padronizados das avaliações externas traduzem isso em seus resultados. Entretanto, tais fracassos não são atuais, pois já havia resultados abaixo do esperado antes mesmo da década de 1980. Ademais, imperava a cultura da repetência, cujo desdobramento era a evasão escolar (Soares, 2003).

No que se refere à psicogênese da língua escrita, é oportuno destacar seus fundamentos, principalmente porque ainda são necessários estudos para fortalecer o processo de ensino e aprendizagem nas séries iniciais e a consolidação da alfabetização. Ferreiro (2017) elucida a capacidade das crianças e seu conhecimento no que diz respeito à escrita convencional, mesmo antes de chegar à escola. Antes, consideravam-se rabiscos ou garatujas as tentativas de escrita dos pequenos, mas eles foram estudados e ganharam significado novo.

Nas palavras da autora, “agora sabemos interpretá-las como escritas verdadeiras que não se assentam nos princípios básicos do sistema alfabético, mas às quais não falta uma sistematização. São escritas que se baseiam em outros princípios” (Ferreiro, 2017, p. 30). Do mesmo modo, “[...] no início da aquisição da linguagem oral, podem utilizar palavras da linguagem ambiente, mas com diferentes regras de combinação” (p.31).

A teórica, contudo, não condena os adultos por não interpretarem as escritas infantis, uma vez que tal procedimento requer desvencilhar-se do ponto de vista do considerado “correto”, bem como abster-se de qualificar as produções dentro da “normalidade”. A dificuldade não está centrada apenas na escrita e no contexto educacional, uma vez que é complexo “[...] deixar de considerar o nosso ponto de vista sobre a realidade como o único legítimo, e procurar adotar o ponto de vista dos sujeitos. Isto é difícil nos estudos transculturais” e ainda na busca de “[...] compreender o desenvolvimento infantil” (Ferreiro, 2017, p. 30).

No processo de alfabetização, a criança passa por variadas fases, nas quais há complexidades para discernir o que se escreve e o que se lê. Ferreiro (2017, p. 28) exemplifica:

Diante da oração escrita e lida pelo adulto, “Papai chuta a bola”, pensam que o que está escrito realmente é “papai” e “bola”, ainda que “tudo junto” diga “papai chuta a bola”; se se trata de “A menina come um caramelo”, pensam que somente “menina” e “caramelo” estão escritos etc. Neste nível, as crianças enfrentam, sistematicamente, o problema das “sobras” de texto. Quer dizer, sempre vão achar que há mais grupos de letras escritas que os que correspondem a suas hipóteses.

Por meio do exemplo, já é possível compreender o quão conflituoso e perturbador é, para a criança, chegar à escrita alfabética, por meio da qual é capaz de ler convencionalmente o que está escrito (Ferreiro, 2017).

Até chegar a esse estágio, a criança passa por algumas hipóteses de escrita, denominadas: pré-silábica, silábica sem valor, silábica com valor, silábica- alfabética e alfabética. Cada uma delas tem suas características e requer intervenções do docente para que os alunos mudem de hipótese. Vale lembrar que Ferreiro e Teberosky utilizam tais denominações porque a criança não é, mas está pré-silábica, por exemplo. Posteriormente, por meio de reflexões e novas elaborações, ela passa para outra hipótese que pode ser silábica sem valor ou mesmo com valor (Ferreiro, 2014).

De acordo com Ferreiro (2014), a hipótese pré-silábica não tem característica única, visto que a criança pode, a princípio, não discernir letras de números, enquanto também já pode compreender que se usam letras para escrever. De todo modo, é certo que, nesse nível, ainda se percebe a pauta sonora. Tal capacidade surge somente na fase silábica e, geralmente se começam a perceber principalmente as vogais. Segundo a autora, raramente se passa por essa etapa

sem distinguir alguma letra. Por isso, a hipótese silábica sem valor raramente é percebida.

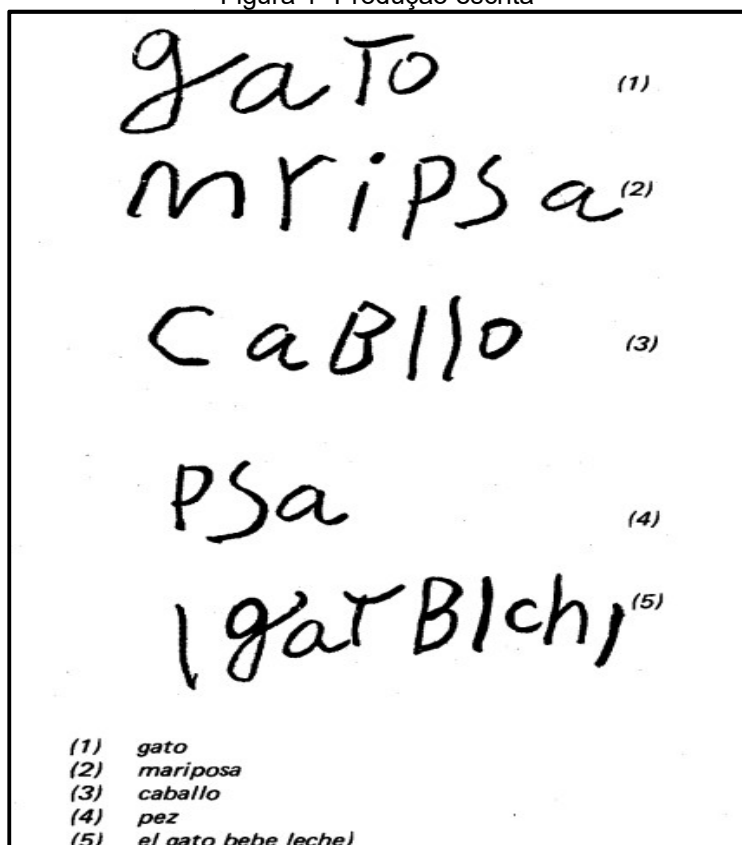
Já na hipótese silábica: “a escrita de palavras se realiza através de uma cuidadosa decomposição da emissão em sílabas” (Ferreiro, 2014, p. 179). Além disso, tais sílabas são ordenadas de forma rigorosa, “[...] já que não têm significado por si mesmas, mas uma ordem diferente das mesmas sílabas pode dar como resultado outra palavra” (p.179).

É lícito salientar que, nas hipóteses silábicas, “[...] a fronteira silábica fica marcada, já que, quando se lhes permite escolher, as crianças preferem caracteres separados e cada letra, separada das outras, corresponde a uma sílaba” (Ferreiro, 2014, p. 90). Entretanto, na fase alfabética a referida “[...] fronteira desaparece. Parte da dificuldade reside no desaparecimento dessa fronteira” (p.91).

Como vimos, para a criança conquistar a hipótese alfabética, há algumas complexidades. Por essa razão, o docente, como agente mediador do processo de alfabetização, precisa ter nítido o modo de proceder para eliminar a barreira silábica. Para atingir a hipótese alfabética, temos, anteriormente, conforme exposto, a hipótese silábica-alfabética, na qual a criança se desprende da obrigação de usar determinada quantidade de letras e começa perceber que pode repeti-las. Ademais, já tem consciência do uso de mais de uma letra para representar (Ferreiro, 2014)

Na sequência, utilizamos um exemplo de escrita silábica-alfabética para oportunizar a análise das características da fase:

Figura 1- Produção escrita



Fonte: Ferreiro (1985, p. 14).

Como vemos, a criança, na hipótese silábica-alfabética, ainda omite algumas letras. Na palavra “mariposa” e “cabello” observamos a presença de mais consoantes, uma característica recorrente. Há crianças que fazem o contrário, isto é, usam mais vogais. Para Ferreiro (2014, p. 112), nessa hipótese, podem ocorrer “alternâncias grafofônicas ortográficas”, como usar “K” no lugar de “C”. Também é comum usar “N” para “NE”, pois acreditam que somente a letra “N” é equivalente ao “NE”.

Mello (2017, p. 84) versa sobre a referida hipótese e afirma que se trata de uma fase transicional e complexa “[...] para as crianças coordenarem todas as hipóteses que já elaboraram durante o “curso da evolução da escrita” e as informações fornecidas pelo meio. Isso acaba por gerar um conflito entre a “exigência interna” e a “realidade externa”.

Nessa etapa do processo de alfabetização, a criança já percebe nitidamente que a escrita é uma das possibilidades de representação da língua falada. Nesse sentido, falta pouco para chegar à hipótese alfabética. Obviamente, cada um tem seu tempo, mas as lacunas estão perto do fim.

No que diz respeito à figura 1, podemos observar que a criança produziu uma lista de palavras, e esse é o procedimento indicado para análise, especialmente porque, segundo Ferreiro (2014, p. 160), “[...] nos níveis iniciais de aquisição da escrita, as crianças podem analisar mais adequadamente palavras que enunciados”, embora autora nos chame a atenção para o uso de palavras do mesmo campo semântico. Não nos aprofundaremos nesse aspecto, mas existe um padrão para tal verificação, e uma das possibilidades é o ditado que vai das palavras maiores para as menores.

A hipótese alfabética, por fim, é a grande conquista das crianças no processo de alfabetização. Ainda assim, por um longo tempo, algumas questões deverão ser aprimoradas, como a ortografia. Ademais, é possível ocorrer supressões ou adições de letras, todavia a criança já “[...] compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 219).

Chegar à hipótese alfabética da escrita é importante, e todos os educadores alfabetizadores vislumbram que seus alunos conquistem essa etapa. Entretanto, há de se ressaltar que, no Brasil, segundo a BNCC (Brasil, 2018), crianças com oito anos de idade, ou seja, cursando o segundo ano do Ensino Fundamental devem consolidá-la. Também vale salientar que se espera que criança esteja alfabetizada, ou seja, com capacidades ampliadas no que diz respeito à escrita e à leitura.

Estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz (Brasil, 2013, p.17).

Quanto ao processo de alfabetização, Ferreiro e Teberosky não propuseram métodos de ensino, porém chamaram a atenção para as crianças e seus pensamentos acerca da escrita. Do mesmo modo, reforçaram a importância de ver o alfabetizando enquanto sujeito que pode falar sobre a escrita, mas, para isso, precisa ser ouvido pelo docente e, conseqüentemente, por seus pares. Assim, possibilita-se que a criança anuncie algo que coloque as hipóteses prévias de outra em xeque, levando-a a reelaborar suas convicções.

Ainda nessa seara, a teoria da psicogênese da língua escrita é, na concepção de Azenha (1994, p. 37), “fruto da aplicação de esquemas de assimilação ao objeto de aprendizagem (a escrita), formas utilizadas pelo sujeito para interpretar e compreender o objeto”. Desse modo, a criança deixa de ser vista como mero reprodutor e se transforma em sujeito que reflete e reconstrói seus saberes.

2.1.1 Reflexões sobre a alfabetização e o Ensino Fundamental de nove anos

Quando a criança chega ao Ensino Fundamental, muitos aspectos se diferenciam da etapa da Educação Infantil. Uma série de responsabilidades lhe é atribuída, como os resultados esperados na nova fase, entre eles, o saber ler e escrever. No entanto, pouco se leva em conta a infância, uma vez que as características são diferentes aos seis e aos sete anos. Ou seja, as condições cognitivas, emocionais, motoras, sociais e afetivas não são as mesmas em ambas as faixas etárias. Nesse sentido, a comparação entre as idades foi imprescindível para elucidar a efetivação da Lei do Ensino de Nove Anos no Ensino Fundamental, entretanto é preciso ressaltar que:

[...] o ingresso dessas crianças no Ensino Fundamental não pode constituir uma medida meramente administrativa. É preciso atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem delas, o que implica conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas (Brasil, 2004, p. 6).

No geral, devem ser considerados os aspectos inerentes aos alunos da faixa etária; por conseguinte, faz-se necessário diversificar as atividades e, principalmente, não primar apenas pelos registros escritos. Na lógica da sociedade grafocêntrica, a escrita é importante, porém não é exclusiva. O grande entrave está no âmbito externo à escola, onde se encontram os pais e a sociedade, que compreendem que a criança está no primeiro ano, e isso pressupõe alfabetizar. Afinal, criou-se o paradigma segundo o qual o Ensino Fundamental é momento de deixar as brincadeiras de lado e partir para a seriedade, como se brincar não fosse próprio da idade. “No que concerne ao ensino fundamental, as crianças de seis anos, assim como as de sete a dez anos de idade, precisam de uma proposta curricular que atenda a suas características, potencialidades e necessidades específicas” (Brasil, 1997, p. 8).

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), há reflexões sobre o processo de alfabetização:

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 se apropriem 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, 2017, p. 59).

Segundo Kramer (2007, p. 20), a inserção da criança no Ensino Fundamental aos seis anos de idade não visa apenas a inseri-la mais cedo na escola, mas deve-se pensar sobretudo na qualificação do ensino. Logo, é relevante considerar a infância e as suas singularidades, dada a desvalorização dessa etapa. Por conseguinte, é necessária a formação para docentes que ainda apresentam dúvidas em seus fazeres e propostas pedagógicos. Em suma, “o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na Educação Infantil quanto no ensino fundamental” (Kramenr, 2007, p. 21).

Um dos assuntos mais discutidos no meio acadêmico e nas escolas concerne às práticas do letramento desde a Educação Infantil, até mesmo nas creches, pois isso possibilita ampliação de sentido no que é apresentado. Vale frisar que não se elimina a alfabetização da vida do educando, haja vista sua importância. Dito de outro modo, “alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal é alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita” (Soares, 1998, p. 47).

O questionamento consiste em como garantir infância, escrita, leitura, aprendizagem significativa, brincadeira, cultura, alfabetização, letramento etc. no Ensino Fundamental, em particular no primeiro ano, visto que a cultura escrita vem no bojo das brincadeiras, artes e culturas. Neste aspecto:

[...] imprescindível debater com a sociedade um outro conceito de currículo e escola, com novos parâmetros de qualidade. Uma escola que seja um espaço e um tempo de aprendizados de socialização, de vivências culturais, de investimento na autonomia, de desafios, de prazer e de alegria, enfim, do desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões (Brasil, 2004, p. 10).

Pensar em alfabetizar sem considerar as necessidades de desenvolvimento em todas as dimensões é o mesmo que desconsiderar a importância de democratizar o ensino. Dessa maneira, é preciso redimensionar os olhares para o trabalho pedagógico com os alunos e prestar atenção aos mínimos detalhes, que podem ser entraves a um ensino qualificado. É necessário rever os “os currículos e os programas”, pois “têm sido trabalhados em unidades de tempo e com horários definidos, que são interrompidos pelo toque de uma campainha”. Por conseguinte, “a escola acaba reproduzindo a organização do tempo advinda da organização fabril da sociedade” (Brasil, 2004, p.10).

O desejável é que a “[...] escola deve ser construída a partir do conhecimento da realidade brasileira. Nesse processo, é preciso valorizar os avanços e superar as lacunas existentes no projeto político-pedagógico, ou seja, melhorar aquilo que pode ser melhorado” (Brasil, 2004, p. 11). Há diversos meios de sanar as lacunas dos currículos refratários, que colocam os educandos na posição de seres humanos reprodutores em uma sociedade que exige cada vez mais autonomia e protagonismo. Em outras palavras, o escopo é formar pessoas criativas, com espírito empreendedor e produtor, que as alavanque para novas possibilidades. A arte e a cultura são meios a fim de se concretizar tal intento. Em síntese, para que haja sentido na ampliação do ensino de nove anos, é preciso considerar que:

- O ser humano é ser de múltiplas dimensões;
- Todos aprendem em tempos e em ritmos diferentes;
- O desenvolvimento humano é um processo contínuo;
- O conhecimento deve ser construído e reconstruído, processualmente e continuamente;
- O conhecimento deve ser abordado em uma perspectiva de totalidade;
- É importante uma gestão participativa, compartilhada e que tenha como referência a elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico, contemplando a ampliação do Ensino Fundamental;
- A diversidade metodológica e a avaliação diagnóstica, processual e formativa devem estar comprometidas com uma aprendizagem inclusiva, em que o aluno, dentro da escola, aprenda de fato (Brasil, 2004, p. 13).

O documento de orientações sobre o ensino de Nove Anos (Brasil, 2004) também adverte que o tempo da criança na instituição escolar deve ser pensado em qualidade de oferta de ensino, a fim de que a matrícula obrigatória aos seis anos não se torne mero ato burocrático. Além disso, é preciso trazer à tona os motivos que levaram o Brasil a implementar a Lei 11.274/2006, que alterou os artigos 29, 30,

32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade”.

A importância dessa decisão política relaciona-se, também, ao fato de recentes pesquisas mostrarem que 81,7% das crianças de seis anos estão na escola, sendo que 38,9% frequentam a educação infantil, 13,6% pertencem às classes de alfabetização e 29,6% estão no ensino fundamental (IBGE, Censo Demográfico 2000).

Outro fator importante para a inclusão das crianças de seis anos de idade na instituição escolar deve-se aos resultados de estudos demonstrarem que, quando as crianças ingressam na instituição escolar antes dos sete anos de idade, apresentam, em sua maioria, resultados superiores em relação às aquelas que ingressam somente aos sete anos (Brasil, 2004, p. 5-6).

No que tange à inserção das crianças aos seis anos de idade no Ensino Fundamental, enfatizamos que, para o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras, a Educação Infantil é uma etapa fundamental na composição de bons resultados (Brasil, 2004). Para caracterizar a etapa da pré-escola, o documento em foco traz uma importante reflexão: “a educação infantil não tem como propósito preparar crianças para o Ensino Fundamental”; pelo contrário, “essa etapa da educação básica possui objetivos próprios, os quais devem ser alcançados a partir do respeito, do cuidado e da educação de crianças que se encontram em um tempo singular da primeira infância” (Brasil, 2004, p. 8). Ademais, discute-se a relevância de os gestores e demais equipes técnicas serem parceiros na implementação das mudanças, pois o docente não pode ser o único responsável pela formação dos estudantes (Brasil, 2004, p. 8).

Nessa lógica, todos devem assumir que são participantes do processo ensino e aprendizagem na busca de alternativas para fortalecer os objetivos do ensino de nove anos, qual seja, proporcionar “formação básica do cidadão”. Para tal, retomamos ao texto original da LDBEN 9394/96, em seu Art. 32, a fim de elucidar alguns direitos que compõem essa formação plena. São eles:

- I - O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Brasil, 1996).

A nosso ver, os aspectos relacionados ao direito a educação às crianças são primordiais, pois é preciso respeitá-las em todos os sentidos. Por esse motivo, existem legislações, parâmetros e diretrizes voltados especialmente ao processo de alfabetização.

Torna-se evidente que, para compreender o desenvolvimento da escrita, não se pode invocar, apenas, a espontaneidade e a criatividade do sujeito. Claro que a espontaneidade e a criatividade existem, mas não se desenvolvem numa direção aleatória. Nossa tarefa é precisamente procurar explicar esta direcionalidade. Do mesmo modo não se pode invocar simplesmente as influências ou os modelos sociais. Claro que as influências e os modelos sociais existem (seria inconcebível a existência da escrita sem os usuários dela). Contudo, também é evidente que as influências e modelos sociais não cumprem a mesma função em momentos diferentes do desenvolvimento: às vezes têm um papel positivo no processo de desequilíbrio (na medida em que funcionam como perturbações); em outras ocasiões, desempenham um papel também positivo, como observáveis facilmente assimiláveis; finalmente, por vezes desempenham um papel inibitório, negativo, no processo (Ferreiro, 2017, p. 26-27).

Partindo de tal premissa, o docente não deve ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas. Ao contrário, precisa converter-se em um profissional que participa ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível. Se a mudança na Educação é necessária — ainda que simplesmente pela necessidade de superar o tédio ou a frustração causada, entre outras razões, pela transformação das tarefas educativas em algo rotineiro —, em contrapartida, uma das fontes de maior satisfação e revitalização profissional do docente é a geração de processos de aprimoramento profissional coletivo, adotando-se inovações e dinâmicas de mudança nas instituições educativas.

Todavia, tais processos carecem de mudança nas estruturas profissionais e sociais; precisam contar com o grupo interno da unidade escolar e com o apoio da comunidade que a envolve. Isso implica considerar o docente como um agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, bem como de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas, situando o processo em um contexto específico, controlado pelo próprio coletivo.

2.2 Letramento

Continuando a linha histórica da alfabetização no Brasil, para a compreensão do percurso, é necessário conceituar o letramento, uma vez que essa prática está totalmente relacionada à aprendizagem. Assim, é preciso esclarecer que, no Brasil, ambos os termos diferem entre si.

Define-se letramento como a condição de quem é capaz de ler e compreender os diferentes contextos que envolvem a escrita. Do ponto de vista da criança, tal processo nada tem de mecânico, uma vez que ela reflete e constrói seu sistema interativo, buscando compreender esse objeto social desafiador que é a escrita. Para tanto, a escola precisa desconstruir o que está enraizado acerca dos processos de ensino e aprendizagem. Dito de outro modo, a proposta educativa precisa de uma intencionalidade.

De acordo com o Documento Curricular da Rede Municipal de Santo André (Santo André 2019b, p. 185), as práticas pedagógicas fundamentadas nos princípios letramento são desafiadoras, pois precisam considerar “[...]o processo de alfabetização valorizando as práticas sociais de escrita, dessa forma o uso dos Gêneros Textuais se faz imprescindível, pois será por meio dele que a escrita concretizará as diferentes possibilidades de comunicação social.”

Logo, é primordial entender que o letramento, na vida de nossas crianças, é de extrema de valia, considerando-se o seu percurso de vida; ou seja, toda criança é um sujeito sócio-histórico-cultural. Conseqüentemente, vale ressaltar que a “alfabetização e Letramento são conceitos diferentes, porém, são processos indissociáveis, simultâneos e que precisam caminhar juntos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” e a valorização das práticas sociais do cotidiano de uma sociedade é inserir no mundo letrado (Santo André, 2019b, p. 184).

Como prática social, Soares (2004) cita um exemplo, no qual uma criança que vende balas no semáforo entrega um bilhete anunciando o preço do produto e agradecendo a compra por meio expressão “Obrigado, Deus abençoe”. A criança em questão não sabe ler, tampouco escreveu o bilhete, porém entende perfeitamente o teor da comunicação e sua função na prática da venda. A autora não usa a expressão “aquisição da leitura e escrita”, pois, a seu ver, lembra uma educação bancária. Em vez disso, usa o termo letramento para aquisição do

conhecimento formal e ainda pondera que a escola é o único lugar responsável por essa ação.

Em nosso país, por volta de 1980, já não era suficiente aprender a ler e escrever; a ampliação de repertório nas práticas de leitura e escrita passou a ser primordial. Por esse motivo, surgiu o conceito de letramento no campo da Educação e das Ciências linguísticas. Vale ressaltar que alterações do conceito de letramento ocorreram ao longo do tempo, pois a sua interpretação ocorreu de diferentes modos em diferentes áreas, por exemplo, na Antropologia (Soares, 2004).

Assim, ao construir concepções, o ser humano igualmente constrói valores, que implicam posicionamentos materializados em dizeres. Essa compreensão se aproxima do viés bakhtiniano, segundo o qual, transversalmente, todo ser humano vivencia “[...] múltiplas vozes sociais, e que vai se constituindo socialmente, por meio de saberes e conhecimentos com que tem contato, na relação intersubjetiva que estabelece com outros seres sociais em diferentes campos de atuação” (Verga, 2021)

O princípio alfabético na escrita é o de que as letras representam os sons das palavras. Logo, a tríade essencial para o letramento é: consciência fonológica, desenvolvimento psicogenético e conhecimento das letras. Partindo de tal premissa, Soares (2004, p. 47) define letramento como “o estado ou condição de quem não apenas sabe ler ou escreve, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.”

Para a autora, uma das pioneiras no estudo do tema no Brasil, o termo foi introduzido no português a partir da palavra *literacy*. Assim, “[...] *literacy* designa o estado ou condição daquele que é *literate*, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita” (Soares, 2004, p. 36).

Fazer a população brasileira apropriar-se da leitura e da escrita é o desafio dos governantes, das escolas e dos profissionais nelas inseridos. Afinal, a escola é uma eterna resistência, e investir em todos os aspectos em nossos alunos é o primeiro passo para uma educação pública de qualidade.

Diante das atuais mudanças e transformações, novos letramentos surgem na sociedade, destacamos o surgimento de novos gêneros discursivos como os chats, blogs, tweets e posts. Esses Gêneros, como vários outros, extrapolaram os ambientes digitais e adentraram os impressos (por exemplo, o livro didático), na medida em que compõem com imagens e

outras semioses, resultando em múltiplas formas de significar (Santo André, 2019b, p. 185).

Neste viés, o letramento nas escolas também inclui o “letramento midiático”. Para Caprino, Pessoni e Aparício (2013, p. 15), trata-se de algo que, há alguns anos, era considerado dispensável no contexto educacional, pois tinha-se a ideia de que os alunos precisavam ser poupados do “[...] efeito nocivo dos meios de comunicação, inclusive como uma forma de preservar e valorizar a leitura e os meios impressos. Hoje, vê-se que sobretudo as disciplinas de língua materna incluem textos oriundos da mídia, em especial os jornalísticos”. Todavia, considerando nossa inserção na chamada sociedade da informação, essa pode ser uma excelente ferramenta para o trabalho pedagógico, sobretudo pelo fato de circular no meio social ao qual as crianças têm acesso.

Os autores destacam que “não é possível esquecer que o letramento midiático envolve o conhecimento de como a mídia funciona, como seus significados são construídos e funcionam na vida cotidiana” (Caprino; Pessoni; Aparício, 2013, p. 18). Neste aspecto, é possível considerar que o acesso às mídias garante propostas pedagógicas potentes para o desenvolvimento cognitivo. Entretanto, alguns docentes ainda o enxergam como passatempo ou lançam mão de propostas pautadas em simples substituições da mídia impressa, continuando com práticas baseadas em um ensino mecanicista.

Desse modo:

Para enfrentar o desafio das novas tecnologias, é necessário pensar em novos letramentos, que, entretanto, incluem todos os tipos de mídia, inclusive o “velho” jornal impresso. Hoje, não basta que o aluno seja alfabetizado; ele tem que estar preparado para deparar-se com qualquer tipo de mensagem e saber dar tratamento e interpretação adequados a cada um (Caprino; Pessoni; Aparício, 2013, p. 18).

Nesse sentido, a escola, como o local de desenvolvimento do conhecimento formal, precisa estar a favor de uma educação pública de qualidade e primar pela condição de formar crianças, jovens e adultos capazes de ler além das letras, afinal, a leitura desatrelada da criticidade não é leitura verdadeira. De acordo com o Documento Curricular da Rede Municipal de Santo André (Santo André, 2019b, p. 185), compete ao docente desenvolver as propostas pedagógicas de modo planejado, intencional e sistematizado. Ademais, “o planejamento das atividades de

leitura e escrita pode ser sistematizado com base em Modalidades Organizativas do trabalho pedagógico”.

Essas “modalidades organizativas” fundamentam-se em Lerner (2002) e abrangem propostas pedagógicas no desenvolvimento de projetos, sequências didáticas e atividades ocasionais. O modo de organização das “atividades de leitura e escrita no planejamento é algo crucial para os processos de ensino-aprendizagem, pois possibilita melhor gestão dos tempos, bem como contribui efetivamente para a superação da fragmentação didática”. Logo, as propostas devem ser integradas, pois isso reflete na aquisição dos conhecimentos (Santo André, 2019b, p. 185).

Como vemos, as práticas de alfabetização e letramento são vitais para o desenvolvimento integral das crianças, visto que, ao vivenciarem situações didáticas que circulem no seu meio social, isso pode refletir não somente no contexto escolar, mas também fora dele. A didatização e as propostas próprias da escola ainda ocorrem e dificilmente deixarão de existir, em virtude de os docentes vivenciarem tais situações em seu percurso acadêmico. Todavia, isso precisa, aos poucos, ser dissipado a fim de tornar a escola e a vida social uma “via de mão dupla”.

2.3 Multiletramento

Antes de nos dedicarmos ao termo propriamente dito, vale destacar que, de acordo com Rojo (2012, p. 13), “a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos” firmou-se no ano de 1996, por “um grupo de pesquisadores dos letramentos que, reunidos em Nova Londres [...] em *Connecticut* (EUA) após uma semana de discussões publicou um manifesto intitulado [...] *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing the future*”, que traduzido para o português, significa: “uma pedagogia dos multiletramentos – Desenhando o futuro”.

Assim, o conceito é relativamente novo no Brasil e, para adentrar o tema, é necessário, inicialmente, aludir à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por trazer o termo em diversas partes, indicando a necessidade de ser trabalhado. Quanto ao documento em tela, ele é “[...] 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 [...]”. Partindo de tal pressuposto, os educandos têm “[...] assegurados seus direitos de aprendizagem e

desenvolvimento, em conformidade com os preceitos do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2017, p. 7).

No que tange ao multiletramento, a BNCC versa sobre a multiplicidade cultural e de linguagens, incluindo a digital, desde a Educação Infantil. Logo, considera-se como princípio a “diversidade cultural, sem, contudo, aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas [...]”. Além disso, pretende-se contemplar a todos, “[...] de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente” (Brasil, 2017, p. 70).

Desse modo, podemos considerar que o processo de desenvolvimento humano é amplo e perpassa a alfabetização das crianças. Conseqüentemente, compreender o contexto cultural local é uma das estratégias para alavancar o processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, as escolas brasileiras de educação básica precisam considerar a pedagogia dos multiletramentos não só no currículo, mas, sobretudo, na prática pedagógica.

Rojo (2012) adverte, porém, que o multiletramento não se reduz a textos escritos; pelo contrário, contempla igualmente sons e imagens especialmente articulados às novas tecnologias, pois elas são capazes de transformar as interações. Para autora, dois conceitos estão imbricados, e um deles já foi discutido, quando mencionamos a alusão da BNCC à multiplicidade cultural. O outro conceito é a multiplicidade semiótica, que deve ir além da gramática propriamente dita. A pesquisadora conclui que a escola contemporânea pouco proporciona práticas pedagógicas intencionais voltadas ao multiletramento, visto que “[...] ainda se restringe ao texto impresso e não prepara o aluno para a leitura de textos em diferentes mídias. É de suma importância que a escola proporcione aos alunos o contato com diferentes gêneros” (Rojo, 2012, p. 36). Dessa forma, os docentes podem e devem investir nas tecnologias com a finalidade de “aprender a ler, escrever e expressar-se por meio dela” (p. 36).

Em síntese:

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos

que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos [...] (Rojo, 2012, p. 8).

Vale salientar que os estudantes devem ter acesso a outras ferramentas além da escrita no papel, seja com lápis, caneta e afins. Mais especificamente, necessitam de ferramentas “de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas: (a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas ferramentas; (b) de análise crítica como receptor” (Rojo, 2012, p. 21).

Quando se fala de multiletramento, são previstos hibridismos, interatividades e colaboratividade. Portanto, é preciso igualmente oportunizar a transgressão das “relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não])” (Rojo, 2012, p. 23).

O trabalho pedagógico com as possibilidades de multiletramento e com os aparatos tecnológicos dão à escola ferramentas que transcendem e ressignificam seu papel, e o melhor de tudo é que os alunos já têm conhecimentos e habilidades para tal. Além do mais, a escola poderá formar cidadãos que não apenas sabem reproduzir, mas são capazes de produzir e encontrar sentidos (Rojo, 2012).

Nos dizeres de Pereira (2017, p. 15):

Formar cidadãos preparados para o mundo contemporâneo é um grande desafio para quem dimensiona e promove a educação. Em plena Era do Conhecimento, na qual inclusão digital e Sociedade da Informação são termos cada vez mais frequentes, o ensino não poderia se esquivar dos avanços tecnológicos que se impõem ao nosso cotidiano.

Ribeiro e Coscarelli (2017) corroboram esse ponto de vista afirmando que escola deve trabalhar com novas linguagens e tecnologias, afinal, é preciso caminhar com a sociedade. Isso porque:

A cultura escrita (necessariamente impressa) estabilizou gêneros como a carta, o conto, o bilhete, o anúncio classificado, a notícia de jornal, o editorial ou o artigo científico; a cultura escrita digital (mais do que digitalizada) reconfigurou certos gêneros e originou outros tantos, conhecidos hoje como o e-mail, a conversa de chat, os gêneros postados em blogs e os textos produzidos para *webjornais* (Ribeiro; Coscarelli, 2017, p. 5).

De acordo com as autoras, as transformações vieram com o advento

tecnológico e, aos poucos, têm adentrado as salas de aula, promovendo o trabalho significativo com o letramento e com o multiletramento. Entretanto, Coscarelli (2017, p. 24) adverte que o elo desse trabalho é a formação docente, pois, “[...] antes de usar o computador em suas aulas, o docente precisa saber que concepção de ensino-aprendizagem ele pretende adotar”. Nesse viés, enfatiza-se que as transformações esperadas não ocorrem de um momento para o outro, e podemos ter docentes com bons equipamentos reproduzindo práticas pouco progressistas, capazes de “[...] transformar o computador em um lindo quadro que não é mais de giz nem é negro, mas que vai funcionar em sala de aula da mesma forma que as tão conhecidas lousas, que servem de suporte para o professor apresentar todo o saber” (Coscarelli, 2017, p. 24).

Em suma, o multiletramento é um tema que deve constar das formações de professores, e as escolas, por sua vez, devem investir nessas formações. Caso contrário, não seremos capazes de mudar cenários para que os alunos possam aprender e se desenvolver de acordo com suas potencialidades.

No que tange as formações continuadas, podemos afirmar ser algo genuinamente da competência do AP, portanto, na próxima seção, traremos as minúcias de sua atuação no contexto da pesquisa de campo.

3 O ASSISTENTE PEDAGÓGICO NA REDE MUNICIPAL DE SANTO ANDRÉ: CONCEPÇÃO E PRÁTICA

“O que mata um jardim não é o abandono. O que mata um jardim é esse olhar vazio de quem por ela passa indiferente”.

Mário Quintana

Nesta seção, discutimos a importância do assistente pedagógico (AP), bem como suas designações. Ademais, analisamos suas atribuições nas EMEIEF — nas escolas da rede municipal de Educação de Santo André — de modo que contribua para a qualificação do processo de ensino-aprendizagem.

3.1 A identidade do formador de professores

A identidade do AP fundamenta-se inicialmente nas observações dos profissionais que passaram por sua vida profissional enquanto docente. Paralelamente, ele também é subsidiado pelas teorias também e se constitui por meio da práxis. Do mesmo modo, a depender dos professores com os quais tem oportunidade de atuar, seu crescimento profissional se eleva, afinal, há grupos que demandam a busca de formações mais específicas e distintas do seu campo de conhecimento, e é nesse momento que os saberes se aprofundam, pois exige-se pesquisa contínua.

O trabalho do AP é permanente e contínuo no que tange à atuação docente, cujas principais atribuições, entre outras, podem ser listadas em quatro dimensões:

a) acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação; b) fornecer subsídios que permitam aos docentes atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional; c) promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo; d) estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem (Piletti, 1998, p. 125).

A despeito das competências elencadas por Piletti (1998), muitos olhares são lançados sobre a identidade e função desse profissional na escola, não raras vezes pelos próprios pares e pela comunidade intra e extraescolar. Assim, categorizam-se exemplos distintos e cobram-se do AP o sucesso da vida escolar e os encaminhamentos pertinentes às problemáticas que se sucedem no dia a dia.

No contexto escolar, é comum que os docentes o definam como o profissional que assume a função de gerenciamento na escola, ou seja, atende a pais, alunos e docentes, responsabilizando-se pela maioria das ocorrências. Dito de outra forma, ele é visto como o único responsável pela vida acadêmica da instituição.

A coordenação pedagógica, em seu sentido estrito, não se caracteriza como dimensão mecânica e centralizadora, definidora da relação mando-submissão alienando-se das questões contextuais que inquietam docentes, alunos e comunidade. Pelo contrário, deve garantir o espaço da dialogicidade, fortalecendo a vitalidade projetiva do agrupamento de atores sociais, atendendo às perspectivas da comunidade extraescolar na luta por uma educação de qualidade e primando pela superação dos obstáculos que inviabilizam as ações coletivas.

Tal concepção está implícita no trabalho do assistente pedagógico, bem como sua atualização, capacitação e formação profissional permanentes. Logo, cabe-lhe, em conjunto com os docentes, exercer o “ofício de coordenar para educar”. Ademais, compete-lhe monitorar as aprendizagens das turmas, de modo que possa detectar as necessidades de intervenções individuais com os educadores, pois a formação continuada nem sempre ocorre coletivamente.

De acordo com Libâneo (2002, p. 87): “o principal meio de assegurar a Gestão Democrática da escola é a participação direta dos sujeitos escolares, possibilitando, assim, o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da escola”. Portanto, o processo de dialogicidade é necessário entre o AP e os docentes, e principalmente com os demais membros da equipe gestora. Nessa dinâmica, pode-se garantir o exercício do diálogo, da escuta e da democracia a fim de qualificar o desenvolvimento do trabalho pedagógico, mais especificamente, a alfabetização.

Construir um ambiente democrático não é tarefa fácil; portanto, não é empreitada para apenas um elemento. Isso pressupõe que quem ocupa cargos de liderança — no caso, o AP — terá de planejar ações para que o grupo de professores tenha a oportunidade de discutir, refletir e agir sobre as necessidades da escola. De certa forma, seria mais prático que o AP tomasse as decisões, porém não seria respeitado o preceito da gestão participativa, tampouco seria oportunizado que cada integrante se sentisse pertencente à escola. Por essa razão, uma das dimensões da gestão democrática é a escuta ativa e os encaminhamentos das ações conforme as decisões coletivas.

Com relação à dialogicidade, vale lembrar os dizeres de Freire (1980, p. 42), para quem:

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial.

Assim, o processo de dialogicidade entre gestor e docente precisa acontecer no cotidiano escolar, porém ambos precisam estar abertos a aprender. Nesse percurso, a aprendizagem é cerne do AP, tornando-se essencial a busca por conhecimentos específicos da gestão de pessoas, uma vez que ela carece de fundamentação e técnica.

[...] o que se quer afirmar é que a aprendizagem do adulto se dá, primordialmente, no grupo, no confronto e no aprofundamento de ideias, pela escolha individual e comprometida com o evento a ser conhecido. Esse evento, que se apresenta em sua multiplicidade, se ancora na experiência do aprendiz, significada pela linguagem (Placco; Souza, 2006, p. 23-24).

O trabalho com o grupo docente é a essência do fazer do AP, especialmente pelos desdobramentos no processo de ensino e aprendizagem. Todavia, os momentos formativos também devem ocorrer individualmente, o que é complexo, em virtude das demandas do cotidiano escolar. Além disso, não se pode negar, como asseveram Placco e Almeida (2015), a existência de barreiras devido às suas fragilidades formativas para atuar como formadores de professores. Ademais, há questões que envolvem limitações de ordem pessoal, concernentes aos desafios relacionados à sensibilidade para exercer a função de liderança.

Independentemente de detectar qual a fragilidade do AP, ele deve ter muito nítido que sua principal função é investir na formação continuada de todos os educadores, pois só assim é possível mudar alguns entraves existentes no campo conceitual e prático do exercício da docência. Está em suas mãos transformar e elevar a qualidade do ensino, visto que que pode, com os professores, vislumbrar estratégias para o avanço das hipóteses das crianças.

[...] o trabalho coletivo é construído por cada educador e promovido pelo coordenador, responsável pela mediação nesse processo de construção. Como cada sujeito é único, sejam professores, sejam gestores, sejam alunos, não há modelo de trabalho coletivo a ser adotado para as escolas, pois cada

processo deverá ser construído com base em seus atores, que deverão tomar parte efetiva dele, para que a adesão ao coletivo seja possível (Placco; Almeida, 2012, p. 28).

Nesse sentido, espera-se que o assistente pedagógico realize o processo de formação continuada considerando principalmente o potencial de seus professores, já que, em uma escola, existem diferentes saberes que podem se articular e criar uma rede de colaboração, oportunizando a ampliação de conhecimentos relacionados a novas possibilidades de ensinar. Por meio de levantamento de características de cada educador, bem como de suas experiências e formação inicial, podem-se organizar projetos formativos, nos quais todos aprendem e ensinam.

[...] o coordenador pedagógico, ao prover formação aos professores, na escola, precisa atingir o âmbito pessoal interno do professor, isto é, este deve promover mudanças em suas atitudes, em seus valores, em sua visão de mundo, de homem, de teoria, enfim, deve promover seu desenvolvimento em todos os aspectos (Placco; Almeida, 2012, p. 32-33).

Desse modo, a formação continuada deve promover o desenvolvimento de todos os docentes em todos os aspectos do conhecimento. Para tanto, o coordenador tem a possibilidade de organizar processos de formação que incluam as aprendizagens dos professores que realizam formação fora do espaço escolar. Nessa situação, o profissional em foco tem a responsabilidade de incentivar o docente e ajudá-lo a tornar-se um multiplicador da formação recebida na escola. Desse modo, o coordenador abre espaço para a partilha de conhecimentos e, ao mesmo tempo, para a ampliação de habilidades dos docentes. Assume, portanto, o papel de ativador dos processos de conhecimento.

Na realidade escolar, é muito comum encontrar docentes com habilidades específicas em determinadas áreas do conhecimento, porém elas não são compartilhadas com o coletivo. Neste sentido, o AP deve ser quem as observa, encontra e incentiva a socialização com os demais do grupo. Vale enfatizar que, para Noffs e Rodrigues (2011, p. 286), “[...] o processo de aprendizagem se desenvolve seguindo uma ordem: sensibilização (motivação), pesquisa (estudo), discussão (esclarecimento), experimentação (prática), conclusão (convergência) e compartilhamento (sedimentação)” (p. 286).

Ainda de acordo com as autoras, o AP necessita compreender como pode intervir em seu grupo, vislumbrando que as metas sejam consolidadas, tal qual o professor deve fazer com seus alunos. Se necessário, deve-se mudar a rota pré-estabelecida, investindo constantemente no diálogo.

Em síntese, a aprendizagem do adulto não ocorre em única estância formal, mas em qualquer cenário que possibilite a interação entre os docentes mediados pelo assistente pedagógico. Com base nisso, a ação desse profissional dentro de cada escola é de grande relevância do ponto de vista do fortalecimento do trabalho pedagógico, uma vez que precisa ser o elo entre o processo de formação continuada dos docentes e a prática docente.

3.2 O assistente pedagógico no município de Santo André

No Município de Santo André, o espaço/tempo da coordenação pedagógica passou por diversas mudanças. Compreender esse trajeto implica a construção de um breve panorama que nos permita verificar como surgiu e se desenvolveu esse espaço/tempo e de que maneira se instituiu a função do assistente pedagógico. Ademais, possibilita-se um melhor entendimento das mediações que afetam sua atuação hoje, principalmente em relação aos docentes alfabetizadores — isto é, do ciclo de alfabetização — na rede em foco.

A função iniciou no ano de 1990. Na Rede Municipal de Educação de Santo André, a função de AP é correlata com a de coordenador pedagógico, de acordo com o Estatuto do Magistério, Lei Municipal 6.833, de 15 de outubro de 1991, . Para assumir a função, o candidato deveria ter alguns requisitos previstos no Art. 9º, a saber:

Serão designados mediante portaria do Prefeito Municipal, dentre os integrantes do Quadro do Magistério Municipal, selecionados pelo Departamento respectivo através de avaliação da capacidade técnica, que preencham os seguintes requisitos:

I - Portador de licenciatura plena;

II - Experiência educacional anterior de 03 (três) anos na rede de ensino de Santo André, dos quais, no mínimo, 02 (dois) anos na docência (Santo André, 1991, p. 6).

De acordo com o referido Estatuto, competem ao AP, “tarefas relacionadas com o planejamento, assessoramento e acompanhamento das atividades educacionais em todo o ensino mantido pelo município” (Santo André, 1991, p. 6).

Vale ressaltar que, quando a função foi criada, esses profissionais eram responsáveis por diversas escolas e não acompanhavam diariamente as unidades escolares. Logo, suas intervenções não tinham caráter pedagógico tão específico como ocorre atualmente, visto que não era possível consolidar um trabalho contínuo.

A partir de 1997, com a chegada do Ensino Fundamental à rede, houve a necessidade de discutir outros conceitos nas reuniões pedagógicas.

A transformação das reuniões que acontecem na escola em espaços de reflexão e produção de saberes sobre a docência exige uma metodologia proposta e dirigida pelo coordenador pedagógico, cuja liderança é essencial para que tais reuniões não assumam a condição de Horário de Trabalho Perdido (Bruno; Christov, 2000 p. 62).

Nessa perspectiva, em 1998, a equipe da Secretaria de Educação disponibilizou uma assessoria externa na formação sobre as áreas do conhecimento. Embora essa ação tenha proporcionado avanços do ponto de vista da reflexão e da preocupação com o desenvolvimento pedagógico, verificou-se a necessidade de mais assistentes pedagógicos para as escolas. Assim, em 2001, cada um deles passou a assumir duas instituições. Diante disso, passaram a atuar com maior proximidade dos docentes. Nesse período, houve a participação de seminários e congressos para AP. Vale frisar que: “[...] quando a proposta é aprender a produzir junto, a fronteira entre o que é individual e o que é coletivo torna-se muito tênue. O que de fato é fruto da interlocução com o outro ou de uma reflexão própria, pessoal? No final das contas, não importa [...]” (Soligo; Prado, 2008, p. 40).

Em 2006, foi aprovada a Lei n. 8.887 de 10 de novembro de 2006, ampliando os cargos de AP na rede municipal de Educação de Santo André e, em 2007, garantiu-se que cada unidade escolar teria um AP. Além disso, esses profissionais passaram a ganhar gratificação. Já em 2009, com a troca de administração, foram ofertados cursos, seminários, congressos e formações continuadas em diversas áreas do conhecimento.

Ainda sobre a função em tela, ela é assumida por docentes concursados da rede, que a acessam por meio de manifestação de interesse. Nesse procedimento, o candidato deve apresentar um projeto de trabalho relacionado à função. Em seguida, participa de uma entrevista e, caso seja selecionado, passa a atuar como assistente pedagógico. Nas palavras de Vieira (2015, p. 30),

[...] esse fato [...] dificulta a continuidade das ações realizadas a cada período de quatro anos. Essa tem sido uma marca da SE de Santo André em que a desconstrução e a desvalorização do percurso anterior têm sido frequentes, sempre que ocorre mudança na gestão da cidade (Vieira, 2015, p.30).

Esse profissional tem como principal função articular o processo de ensino-aprendizagem, com vistas a qualificar as ações pedagógicas da escola em que atua. Saliente-se que o AP, nas EMEIEF, acompanha duas etapas/modalidades: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Algumas unidades escolares do município atendem exclusivamente ao Ensino Fundamental, e outras duas somente à etapa da Educação Infantil (pré-escola).

Outra atribuição do assistente pedagógico é participar das formações ofertadas pela SE, cujo escopo é fortalecer as ações do AP, de modo que as temáticas abordadas reverberem nos processos de ensino-aprendizagem de cada unidade escolar.

O coordenador pedagógico é o profissional que, no cotidiano escolar, se torna capaz de mobilizar as pessoas para a mudança, por meio da prática, da reflexão e da articulação dos diferentes saberes do coletivo da escola. É ainda o profissional responsável pela construção e reconstrução da ação pedagógica, com vistas à elaboração coletiva do projeto político-pedagógico (Garcia; Filomena, 2020, p. 30).

As formações dos docentes também ocorrem nos momentos de reunião pedagógica semanal (RPS). A organização é de responsabilidade da equipe gestora, mais especificamente do AP, por meio do plano formativo. Esse documento é construído com base nas necessidades dos docentes no início do ano, e há a possibilidade de reformulá-lo ao longo do ano, respeitando a construção do percurso formativo de cada território.

O plano formativo é um documento que faz parte do projeto político-pedagógico (PPP) da escola e, na maioria das vezes, menciona a necessidade de qualificar as ações sobre alfabetização. Com base nisso, os AP têm realizado a formação de língua portuguesa desde fevereiro de 2022, a fim de subsidiar os docentes alfabetizadores. Além disso, os professores do Ensino Fundamental têm recebido formações com a mesma temática.

Como vemos, a preocupação com a qualificação do processo de alfabetização é existente. Assim, articular os conhecimentos tanto dos docentes alfabetizadores quanto dos AP em prol de um trabalho pedagógico centrado no aluno é o caminho

para qualificar esse processo.

Isso posto, faz-se necessário tratar do percurso formativo docente tanto no Brasil, em geral, quanto na rede municipal de Educação de Santo André, em particular, mais especificamente sobre alfabetização. Este é o assunto do qual nos ocupamos na próxima seção.

4 FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR PARA A ALFABETIZAÇÃO

Tecendo a manhã

“Um galo sozinho não tece uma manhã:
Ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
E o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
E o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
Se vá tecendo, entre todos os galos”

João Cabral de Melo Neto

Nesta seção, tratamos da formação docente, essencial à construção deste trabalho. Assim, é preciso compreender a ação do assistente pedagógico nas EMEIEF. Do mesmo modo, evidenciamos os investimentos nas formações continuadas para os docentes do ciclo de alfabetização, vislumbrando a qualificação das ações pedagógicas voltadas à alfabetização dos alunos.

Para tal, organizamos dois excursos: no primeiro, focalizamos a legislação e a formação continuada de docentes em alfabetização no Brasil; no segundo, esses aspectos são apresentados especificamente no município de Santo André. Vale ressaltar que o recorte histórico é necessário para resgatar o processo de alfabetização/multiletramento nas escolas municipais da rede em foco.

4.1 As legislações e a formação continuada dos professores

Inicialmente, recorreremos à LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, mais especificamente aos Art. 61, 62 e 63. Essa legislação, em sua primeira versão, dispunha, no Art. 61: “os fundamentos para formação, incluindo a associação entre teoria e prática e o aproveitamento de experiências anteriores”. Já no Art. 62, enfatizava-se que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

O Art. 63, por sua vez, regulamentava que os institutos de ensino superior manteriam “cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental”. Após a revogação dessa Lei, seu Art. 61 passou a preconizar o seguinte:

Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (Brasil, 2009a, p.1).

Como visto anteriormente, estavam habilitados à docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental os formados no Magistério em nível técnico, porém, a partir de 2009, por meio da lei 12.056, acrescentaram-se três incisos, nos quais denota-se o incentivo para que os profissionais pudessem prosseguir em seus estudos para que todos tivessem nível superior.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância (Brasil, 2009b, p. 1).

Passados oito anos, houve novamente alteração no referido artigo 62, com a Lei nº 13.415. Com isso, passou-se a preconizar o seguinte:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 2017, p. 1).

Percebe-se que a formação em nível superior passou a ser admitida como mínima, contudo não houve rigidez, tampouco intenção de desabilitar os profissionais de nível médio. De todo modo, a cada nova legislação aprovada, observa-se progressiva exigência para que todos os docentes tenham, minimamente, formação em Pedagogia. Anteriormente, em 2009, havia a possibilidade de formação no curso normal superior, mas atualmente ele foi extinto.

Reconhecer, na legislação, a constituição de políticas públicas relacionadas à formação de docentes é de suma importância para compreender a relação entre a formação inicial e continuada de docentes. Ademais, buscar, na legislação, o aporte teórico é fundamental para compreender uma das ações do docente, qual seja, o ato de ensinar. Por mais que tal ação pareça tarefa fácil, ela efetivamente não é. Para muitos, ser professor demanda gostar de crianças e saber como lidar com elas, mas somente isso não subsidia o fazer pedagógico para que ocorram transformações no processo de aprendizagem; é necessário ter domínio técnico da profissão, bem como consciência de que: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p.25). Para tanto, faz-se necessária a intervenção do AP, a fim de que a formação docente tenha sentido e significado.

No que tange à formação de professores em alfabetização, tanto a inicial quanto a continuada, ela é essencial para entender as ações do assistente pedagógico. De saída, é preciso afirmar que a prática docente nesse segmento está relacionada ao processo de ensino. Ao ensinar, existe a possibilidade de atuar de forma intuitiva, empregando nosso sentido comum para ensinar algo a outros. No entanto, podemos igualmente agir com racionalidade e método. Independentemente do caminho escolhido, podemos dizer que o ensino deixa marcas nas memórias das pessoas. Trata-se, pois, de “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Tardif, 2002 p. 36). Logo, saberes curriculares, empíricos, disciplinares e formativos se entrelaçam no favorecimento da constituição do sujeito.

O desenvolvimento desses saberes, por sua vez, está totalmente relacionado ao trabalho educativo, que consiste no

[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2021, p. 13).

À medida que se exercem as atividades dessa profissão, tanto a identidade pessoal quanto a profissional são compostas de acordo com o perfil, as concepções, as ideias etc. Desse modo, as conexões estabelecidas com os conhecimentos e saberes são fatores indispensáveis para seu desenvolvimento.

Nesta perspectiva, esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores e caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo. No plano institucional, a articulação entre ciências e a prática docente se estabelece concretamente através da formação inicial ou contínua de professores (Tardif, 2002, p. 37).

Nessa perspectiva, o processo formativo dos docentes que iniciam na profissão precisa ser fortalecido e considerado em suas especificidades, uma vez que difere daqueles que estão em exercício. Na realidade, ambos precisam se conectar, pois os iniciantes podem contribuir com os experientes e vice-versa.

Cunha (2010, p. 330) apresenta o conceito de ser professor na perspectiva de Freire:

[...] Para Freire a docência se constrói, pois, a condição de tornar-se professor se estabelece em um processo, não apenas a partir de uma habilitação legal. Envolve a consciência da sua condição em ação. Diz Freire, refletindo sobre a sua trajetória que ser professor tornou-se uma realidade para mim depois que comecei a lecionar; tornou-se uma vocação depois que comecei a fazê-lo.

Isso posto, o processo formativo dos docentes iniciantes dará sentido e significado à sua atuação. Nesse sentido, reconhecer que a formação inicial difere da continuada é importante para vislumbrar processos de aprendizagem qualitativos.

Certamente, como em toda profissão, a formação de professores apresenta trajetória construída historicamente, ou seja, existe um processo vivido para cada pessoa e marcado por características que, sem dúvida, estarão presentes na construção da identidade profissional de maneira significativa (Pessoa, 2016. p. 26).

O docente iniciante, ao assumir uma turma de alunos, na maioria das vezes, traz consigo muitos saberes que envolvem a técnica fundamentada na teoria, porém pouca habilidade prática. De todo modo, para o desempenho da função, o conhecimento teórico é pré-requisito.

O período de iniciação é crucial para o futuro do professor, pois, ao chegar à escola e deparar-se com classes heterogêneas, o momento pode ser desesperador. Por esse motivo, compete também ao AP acolher e orientar o profissional ingressante, além de viabilizar um plano de ação voltado às especificidades desse período tão delicado.

O processo de transformação do conhecimento do docente ocorre de diversas formas, mas, neste momento, interessa-nos a formação continuada. Há bastante tempo, a temática vem sendo discutida, especialmente nas últimas décadas, em que o cenário educacional brasileiro tem levantado diversas questões acerca da importância e necessidade da sua consolidação na educação básica, em todos os níveis de ensino. Trata-se de um tema bastante problematizado e abordado com certas limitações, visto que traz consigo diversas possibilidades e abordagens para a formação docente.

Dessa forma, analisar a prática docente no ciclo de alfabetização, bem como a ação do AP no município de Santo André é essencial à qualificação do processo de alfabetização, pois “é inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite” (Nóvoa, 2013, p. 234).

Para tanto, considerar os docentes como sujeitos intelectualmente ativos é essencial, uma vez que, tal como as crianças, eles constroem conhecimentos com base em suas representações e aprendizagens. Consequentemente, trabalhar com o coletivo de docentes é a forma mais eficaz de qualificar as práticas pedagógicas na alfabetização. Em síntese, os conteúdos formativos estão na sala de aula, e não nos discursos que prometem revolucionar a educação.

4.2 Ações formativas em Santo André

Abordar a temática da alfabetização com os docentes em seus processos de formação continuada é uma forma de qualificar sua formação inicial. Sendo assim, o município de Santo André historicamente tem a iniciativa de políticas públicas em formação para os professores do segmento. A fim de resgatar um período no qual a Secretaria de Educação investiu na formação continuada dos educadores, pautamos na pesquisa de Giovani (2013).

Segundo a autora, entre 2004 e 2005, a rede municipal de Educação de Santo André promoveu o curso “Ação Escrita”, composto por 180 horas, divididas em 4 horas semanais. Destinava-se a professores do Ensino Fundamental, e as formações eram ministradas pelos AP que, por sua vez, “tinham formações quinzenais sobre os temas envolvidos no curso e formavam os docentes quinzenalmente” (Giovani, 2013, p.87).

Os encontros tinham como objetivo qualificar o ensino e melhorar os índices da competência leitora e escritora dos alunos que estudavam na rede. Esta última subsidiava educadores para o trabalho com metodologias em língua portuguesa e com práticas de gestão em sala de aula. Um aspecto bem-avaliado é que os professores estudavam as questões a respeito da teoria, com a incumbência de aplicar em sala de aula. Do mesmo modo, as ações dialogavam com as teorias, visto que, nas aulas, também discutiam as “respostas” da turma e refletiam sobre elas. Tratava-se, pois, de um ir e vir que se retroalimentava (Giovani, 2013).

Do mesmo modo, ocorreram, na referida rede, as formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que consiste em “[...] um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização” (Brasil, 2012, p. 5).

De acordo com Menarini (2017, p. 78- 79), as formações ancoradas no PNAIC aconteceram entre 2013 e 2016, com destaque para a “[...] gestão do ciclo de alfabetização participativa, estruturada a partir da discussão prática de ações de alfabetização com a ampla participação dos docentes, ações próprias e complementares às propostas do pacto”. A autora lembra que as ações formativas eram realizadas durante o ano letivo e desencadearam uma “formação continuada de professores interna e externamente às escolas, por meio das ações permanentes da equipe PNAIC”.

Em Santo André, o PNAIC teve algumas parcerias fundamentais para a

efetivação da qualidade das formações:

Enquanto Universidade formadora, a Secretaria de Educação esteve sob a responsabilidade da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em 2013, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em 2014, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), em 2015 e novamente a UFSCar, em 2016 (Menarini, 2017, p. 79).

Sem dúvidas, as formações decorrentes dos cursos do PNAIC muito contribuíram para a qualificação dos docentes da rede em questão. Elas ocorriam nos horários de RPS e igualmente envolviam os AP, formados mensalmente. A presença dos demais gestores era organizada em reuniões para alinhamento de ações, entre outras finalidades (Menarini, 2017).

Embora o PNAIC tivesse mudado suas características, ele continuou presente em Santo André entre os anos de 2017 e 2018. Camacho (2021) discorre sobre o novo molde, no qual as orientadoras de estudos atuavam diretamente com docentes e alunos na própria escola.

Desde o segundo semestre do ano de 2021, iniciou-se a formação de docentes dos segundos e terceiros anos do primeiro ciclo de alfabetização, voltada para conteúdos dessa área e intitulada “Construindo Saberes”. O AP igualmente participou do processo formativo com o propósito de acompanhar os desdobramentos da formação nas práticas de ensinagem dos docentes dos segundos e terceiros anos do ciclo de alfabetização e dos docentes do segundo ciclo (Santo André, 2023).

Ainda sobre a trilha formativa “Construindo Saberes”, a rede municipal de Educação de Santo André a manteve em 2022 no mesmo formato e, no ano seguinte, a versão envolveu os docentes do segundo ao quinto anos. De acordo com a Secretaria de Educação de Santo André (2023), foram realizados levantamentos e tratamentos de dados no que tange ao processo de alfabetização das crianças, no período compreendido entre 2022 e início de 2023. Assim, foi possível analisar os grupos prioritários para participar dos encontros formativos com a equipe da “Parceiros da Educação”, empresa contratada e responsável por tais formações.

A Secretaria de Educação de Santo André planejou o percurso formativo de 2023 pautado no desempenho das crianças de 4º ano na avaliação diagnóstica

IClipe¹, que indicou a necessidade formativa para docentes do 5º ano de Língua Portuguesa e Matemática. Com o monitoramento e as análises das hipóteses da escrita, percebeu-se a necessidade de vislumbrar formação para docentes do 2º ano com foco na Matemática com o objetivo de evitar desvios no percurso de aprendizagem da criança”. No caso das crianças desse ano/série percebe-se que com o aumento da complexidade neste componente curricular, há um aumento na defasagem de habilidades básicas(Santo André, 2023, p.3).

Por meio do levantamento e sistematização das hipóteses da escrita inicial de 2023, percebeu-se que ainda há: 234 crianças² na hipótese pré-silábica; 215 na silábica sem valor; 457 na silábica com valor; e 505 na silábica alfabética. Na hipótese alfabética, há 3.095 crianças, ou seja, na hipótese desejável para o ano/série, de acordo com a BNCC.

No quadro a seguir, apresentamos a coleta dos dados iniciais de todas as crianças do Ensino Fundamental. É importante destacar que a verificação das hipóteses se inicia em pré-silábico (PS), silábico sem valor sonoro (SSV), silábico com valor sonoro (SCV) e silábico-alfabético (SA), finalizando na hipótese alfabética (ALF).

Quadro 1 - Levantamento das hipóteses

Ano EF	PS	S.S.V	S.C.V	SA	ALF	TOTAL
1º Ano	2.347	668	743	146	186	4.090
2º Ano	460	413	767	704	2.147	4.491
3º Ano	234	215	457	505	3.095	4.506
4º Ano	87	88	227	426	3.988	4.816
5º Ano	51	39	101	208	4.258	4.657
TOTAL	3.179	1.423	2.295	1.989	13.674	22.560

Fonte: Santo André (2023, p.5).

¹Iclipe é uma plataforma para avaliar os saberes das crianças e tem como objetivo reconhecer e mapear a aprendizagem das crianças a partir dos objetivos da Base Nacional Comum Curricular, em consonância com o Documento Curricular da Rede, a fim de promover análise dos resultados e(re) planejamento (Secretaria de Educação de Santo André, 2023).

² No Documento Curricular do Município, usa-se o termo “crianças” para se referir ao educando da rede.

Conforme os dados disponibilizados pela Secretaria de Educação do município, observa-se a necessidade de investir em ações formativas para que as crianças dos segundos, terceiros, quartos e quintos anos estejam na hipótese alfabética e, como vimos, há elevado número de alunos que precisam avançar nesse quesito. A preocupação da rede municipal é genuína, pois, conforme a meta 5 do Plano Municipal de Educação de Santo André (2015- 2025), espera-se que, ao fim do terceiro ano, todos estejam na hipótese alfabética da escrita:

Alfabetizar, na perspectiva do letramento e da educação integral, todas as crianças, no máximo, até o final do 3o (terceiro) ano do ensino fundamental, garantindo-lhes a continuidade educativa e considerando as especificidades dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, durante a vigência deste PME (Santo André, 2014, p. 44).

A referida meta é um desafio para as escolas da rede, uma vez que, como vimos no quadro 1, se nota um contingente significativo que está aquém do esperado. No entanto, é oportuno destacar que, no ano de 2022, a Secretaria de Educação organizou a Resolução 04/2022, que dispõe, em seu Art. 1º:

O direito à educação escolar, com base na integralidade do desenvolvimento, mediante processos de ensino-aprendizagem situados nos diferentes contextos históricos dos sujeitos, com equidade e qualidade, configura-se como um direito inalienável das crianças, jovens e adultos atendidos na Rede Municipal de Ensino de Santo André, constituindo fundamento maior desta Resolução (Santo André, 2022, p.1).

A Resolução apresenta a “Recuperação das Aprendizagens”, segundo a qual cada criança que estiver aquém do esperado para o ano/série deverá receber um plano para recompor as aprendizagens, estruturado pelo docente. Embora se trate de uma ação isolada, ela se configura como uma chance de os alunos avançarem em suas hipóteses e desfrutarem das oportunidades que a leitura e escrita possibilitam para todo ser humano.

Voltando à trilha “Construindo saberes”, além dos docentes dos segundos e quintos anos, há formação para um grupo misto, que envolve professores dos quartos e quintos anos. Todavia, a vertente formativa é outra. De acordo com a Secretaria de Educação de Santo André (2023), o referido grupo, formado por representantes das escolas — em média 1 ou 2 —, recebe formação voltada para as práticas de agrupamentos. Mais especificamente, as crianças dos terceiros e quartos anos que igualmente apresentarem defasagem, precisam da prática de

agrupamentos produtivos, isso é, uma estratégia alternativa que visa ao trabalho em grupos — duplas, trios etc. — e principalmente a ações de intercâmbio com outros educadores do mesmo ano/série ou por hipóteses aproximadas.

Santos, Giroto e Gonçalves (2017) destacam a importância dos agrupamentos produtivos e ressaltam que toda a turma pode ser envolvida. Nesse aspecto, é necessário refletir que essa estratégia deixa de expor a criança com dificuldade. Ademais é uma oportunidade para que “os alunos possam discutir as opiniões, debater as ideias, dar e receber informações e assim evoluir no aprendizado até atingir a maturação do conhecimento” (Santos; Giroto; Gonçalves, 2017, p. 147).

Para os autores, os agrupamentos produtivos devem seguir algumas lógicas, por exemplo, não se devem agrupar os estudantes de modo aleatório; ao contrário, tudo precisa ser pensado com intencionalidade, a fim de se conquistar o desejado. Uma proposta potente é o agrupamento por hipóteses aproximadas, a saber:

- As de hipótese pré-silábica com as de hipótese silábica sem valor sonoro;
- As de hipótese silábica³ sem valor com as de hipótese silábica com valor;
- As de hipótese silábica com valor com as de hipótese silábico-alfabética;
- As de hipótese silábico-alfabética com os alfabéticos ou alfabéticos trabalhando entre si (Santos; Giroto; Gonçalves, 2017, p. 147).

Santos, Giroto e Gonçalves também destacam a necessidade de planejar antecipadamente todas as etapas do agrupamento, uma vez que as atividades precisam colocar as crianças para pensar e desestabilizar suas hipóteses. Conseqüentemente, a essência metodológica deve ser pautada em resoluções de problemas, dosando o nível de desafio, que não pode estar aquém ou além das potencialidades dos educandos.

Como vemos, a técnica dos agrupamentos não é uma tarefa óbvia; carece de fundamentação e metodologias, e exigindo considerável conhecimento acerca do tema.

Os docentes que não participam das formações diretas com os profissionais da empresa “Parceiros da Educação” têm acesso aos conteúdos por meio dos AP, que conduzem esses momentos formativos nas RPS ou por meio intervenções individuais *in loco*, visto que, mensalmente, ocorrem formações continuadas de

³ As especificidades de cada hipótese serão explanadas no capítulo “alfabetização”

língua portuguesa e matemática. Vale ressaltar que, em 2023, diretores também estiveram envolvidos no processo de formação, cujo foco recaiu sobre a gestão dos resultados.

Além do mais, as coordenadoras de serviço educacional (CSE⁴) e a gerência também participam dos momentos formativos, pois, na concepção da Secretaria de Educação, todos precisam apropriar-se desses conteúdos, a fim de se criar uma rede colaborativa para o processo de ensino e aprendizagem. Também é necessário ressaltar que a rede em questão dispõe de um centro de formação de docentes, chamado “Centro de Formação de Professores Clarice Lispector”, no qual ocorrem momentos formativos, bem como reuniões de diretores, AP, gerência e CSE.

Figura 2 - Centro de Formação de Professores Clarice Lispector



Fonte: Santo André⁵ (s.d.)

De acordo com a Secretaria de Educação de Santo André (2023), os docentes do primeiro ao quinto ano monitoram as aprendizagens das crianças por meio de planilhas com observáveis pertinentes às atividades aplicadas em sala de aula. Nelas, trimestralmente coletam-se os dados que, por sua vez, são encaminhados à SE, com vistas a observar os avanços das crianças e traçar novas rotas formativas.

Esses “instrumentos de acompanhamento” igualmente cumprem a função subsidiar a elaboração e a reelaboração dos planos de ensino.

⁴ Função correspondente à de supervisor educacional.

⁵Disponível em: <http://santoandre.educaon.com.br/centro-de-formacao-de-professores-clarice-lispector/>. Acesso em: 10 jun./2023.

Figura 3 - Instrumentos de acompanhamento



Fonte: Santo André (2023, p. 11).

Conforme já dissemos, a ação tem como princípio a análise dos dados, a fim de se fazerem ajustes — caso seja necessário — na prática da alfabetização, qualificando os processos de ensino e aprendizagem.

A reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa.

A troca de experiência entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores.

A união da formação a um projeto de trabalho.

A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc., e práticas sociais, como a exclusão, a intolerância etc.

O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional (Ibernón, 2011, p. 50).

Assim, a formação dos docentes alfabetizadores da rede municipal de Educação de Santo André está interligada à concretização do trabalho do AP, cuja função primordial é subsidiar a realização do labor docente. Neste aspecto, as formações devem ter pautas voltadas para a documentação pedagógica, uma questão de suma importância para o histórico do trabalho realizado na instituição, tanto quanto o processo de aprendizagem das crianças.

Com isso, daremos foco às documentações pedagógicas da rede municipal, com a pretensão de elucidar suas articulações com a formação integral de cada educando e baliza as ações em rede.

“Para ser grande, sê inteiro: nada
 Teu exagera ou exclui.
 Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
 No mínimo que fazes.
 Assim em cada lago a lua toda
 Brilha, porque alta vive”.

Fernando Pessoa

Discorrer sobre a relevância dos documentos oficiais para a efetivação da prática pedagógica em alfabetização, letramento e multiletramento das crianças do Ensino Fundamental — anos iniciais. Isso porque relacionar a prática dos professores alfabetizadores à documentação pedagógica — em especial, o currículo e o PPP — é de suma importância para o desenvolvimento integral dos educandos. O primeiro tem, sobretudo, a função de alinhar as propostas pedagógicas, ao passo que o segundo possibilita a organização do processo de ensino e aprendizagem.

5.1 Currículo

Com o fito de compreender o currículo e sua necessidade — mais especificamente, o da rede municipal de Educação de Santo André, destacando-se sua função no ambiente educacional — é necessário, antes, entender o conceito, suas origens e constituição, bem como sua influência na prática pedagógica dos professores alfabetizadores, que são o foco do presente trabalho.

A palavra currículo, de acordo com Pacheco (2007), deriva de *currere* e significa trajeto ou carreira. Entretanto, tal percurso não se dá somente por meio da aglutinação ou de uma lista de conhecimentos a serem consolidados:

[...] quando pensamos em currículo, pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade (Silva, 2001, p.15).

Para Arroyo (2007, p. 5), as propostas curriculares não se resumem a conteúdos, mas a “conhecimentos, valores, instrumentos da cultura em contextos e práticas sociais e culturais”. Assim:

O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (Silva, 2011, p. 150).

O Documento Curricular da Rede Municipal de Educação de Santo André se consolidou após discussões de grupos de estudo de profissionais atuantes nas unidades escolares da própria rede, no decorrer de 2017. Com esse movimento, buscou-se explicitar a concepção que fundamentaria as práticas educativas do município. Após um processo que contou com diálogos, estudos, encontros entre representantes dos grupos de docentes e consenso quanto aos anseios dos docentes, com base nas legislações vigentes, definiu-se a concepção sócio-histórico-cultural (Santo André, 2023).

Assim, o documento foi analisado e aprovado pelo Conselho Municipal de Educação de Santo André, mediante o Parecer 003/2019, complementado pela Indicação 002/2019, cuja homologação se deu em 17 de dezembro de 2019, em consonância com a Lei 9.723/2015 de 20 de julho de 2015, em sua meta 7.

Refletir sobre a educação e a escola na perspectiva sócio-histórico-cultural nos instiga à responsabilização com os processos de ensino-aprendizagem. Eles devem se configurar de forma articulada à realidade e seu movimento histórico, social e cultural, buscando possibilidades para a superação e rompendo com os processos cristalizados.

A aprendizagem do aluno, em uma unidade escolar, se consolida em conexão com uma proposição cultural. Dito de outro modo, “o currículo é uma seleção de conteúdos relacionados e organizados de acordo com a cultura e estes são codificados de forma única” (Sacristán, 2000, p.35).

A articulação entre o Documento Curricular e o projeto político-pedagógico pressupõe diálogo entre ambos. Quando nos referimos à constituição do PPP, estamos subjetivamente falando de relações pedagógicas da sala de aula e de relações gerais da escola. Elas precisam ser pautadas no Currículo e, portanto, quanto mais dialógico for o processo de ensino e aprendizagem, maiores serão as nossas condições de enfrentar os desafios de tais relações.

5.2 Projeto político-pedagógico

De acordo com a Lei maior da educação brasileira, a LDBEN 9394/96, todas as escolas devem ter seu PPP. Ele deve ser elaborado coletivamente por todos que nelas trabalham, independentemente do cargo.

Na rede municipal de Educação de Santo André, usa-se o termo “projeto político-pedagógico e dele constam metas e ações para curto, médio e longo prazos, que necessitam do envolvimento e planejamento de toda a comunidade educativa. Para tanto, é necessária uma ação propositiva dos envolvidos, a fim de que a execução do planejamento seja dialógica e democrática. Entretanto, é válido rememorar que:

Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez mais, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões” (Freire, 1983, p. 43).

A organização de planejamento dialógico é considerada nova do ponto de vista histórico. Afinal, viemos de uma colonização, e o ato de posicionar-se exige conhecimento, identidade e democracia. Partindo de tal premissa, ainda que de forma bastante superficial, podemos dizer que se trata de um projeto elaborado de forma participativa, colaborativa e, conseqüentemente, dialógica, originado no seio da coletividade composta por docentes, demais funcionários, alunos e pais, que dá uma identidade à instituição educacional.

Nas escolas municipais de Santo André, no início do ano letivo, realiza-se o diagnóstico dos professores — denominado caracterização — e, a partir dele, a equipe gestora constrói o plano formativo da escola. Vale destacar que esse plano igualmente considera o nível de aprendizagem dos estudantes. Nas palavras de Veiga (2003, p. 275), ele “é a configuração da singularidade e da particularidade da instituição educativa”. Ademais,

é preciso entender que o projeto pedagógico é caracterizado como ação consciente e organizada. O projeto deve romper com o isolamento dos diferentes segmentos da instituição educativa e com a visão burocrática, atribuindo-lhes a capacidade de problematizar e compreender as questões postas pela prática pedagógica (Veiga, 2003, p. 279).

Refletir sobre o planejamento educacional — e, em particular, o planejamento com vistas ao PPP da escola — é inevitavelmente exercitar nossa capacidade de posicionamento, tomando decisões coletivamente. Isso porque, segundo Freire

(1996, p.119-120), “a liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado”.

Desse modo, a construção do PPP das escolas da rede em foco é realizada de forma autônoma, considerando o formato ofertado pela Secretaria de Educação. A esta pesquisa, interessam três itens, a saber: a caracterização dos professores, o plano formativo e o planejamento anual. É válido salientar que a equipe técnica da SE orienta a construção do PPP conforme a realidade local, considerando cada sujeito histórico-cultural. Ademais, ressalta-se que, por se tratar de uma construção, ele nunca está pronto e acabado, ou seja, é necessário vivenciá-lo no cotidiano (Santo André, 2023)

Neste sentido, vale lembrar as palavras de Freire (2000, p. 63):

A escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida. E não a escola que emudece e me emudece.

Indubitavelmente, a autonomia de ajustar o PPP em conformidade com os territórios traz ganhos às escolas, aos docentes, às crianças, aos funcionários e à comunidade, pois podem elaborar projetos de acordo com as necessidades observadas.

Na próxima seção explanaremos percurso metodológico deste estudo, no qual apresentaremos os participantes da pesquisa, o contexto da investigação dentre outras especificidades das escolas da rede municipal de educação de Santo André.

6 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: MARCAS DO CAMINHO

Nesta seção, abordamos os procedimentos metodológicos que orientaram o percurso da investigação. Visando a uma maior compreensão do contexto da pesquisa, apresentamos também a organização da rede municipal de Educação de Santo André, as modalidades atendidas, as especificidades dos equipamentos, entre outras especificidades da Secretaria de Educação em tela.

6.1 Metodologia da pesquisa científica

Este estudo fundamenta-se na abordagem qualitativa, que, nas palavras de Minayo (2001, p. 22):

Responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Essa abordagem é propícia para responder ao objetivo geral do estudo, qual seja, apreender como os docentes alfabetizadores compreendem a ação do assistente pedagógico e sua prática, na rede de Educação de Santo André. Na expectativa de consolidá-lo, vislumbramos 4 objetivos específicos, decorrentes da pesquisa de campo:

- Analisar como se dá a ação do assistente pedagógico nas escolas de Ensino Fundamental e Educação Infantil da rede municipal de Santo André;
- Identificar compreensão dos professores alfabetizadores sobre a formação que estão recebendo dos assistentes pedagógicos;
- Investigar os saberes docentes quanto à documentação pedagógica e à articulação com as práticas pedagógicas;
- Correlacionar a proposta de formação dos assistentes pedagógicos com as necessidades formativas para os docentes do ciclo de alfabetização.

A partir desses objetivos específicos, faz-se importante conceituar o termo pesquisa. Para Gil (2002, p.1), ele corresponde a um “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Ainda de acordo com o autor, a ação envolve “[...] inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados” (p. 17).

Ao longo deste estudo, houve importantes ponderações, inseguranças, observações e movimentos de escuta, mesmo porque a temática e o conhecimento da realidade foram despertados desde a problematização, portanto, houve “satisfação de conhecer”. Gil (2002, p. 17) explica que esse é um dos efeitos da pesquisa.

Na sequência, caracterizamos o universo da pesquisa e as minúcias da rede, destacando sua organização, as modalidades e etapas oferecidas, bem como o quantitativo de crianças distribuídas do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, uma vez que nosso foco recai sobre os segundos e terceiros anos.

6.2 Contexto da pesquisa: A Secretaria de Educação

Figura 4 - Santo André



Fonte: Alex Cavanha/PSA⁶ (data?).

⁶ Disponível em: <https://gujsp.com.br/santo-andre-completa-hoje-468-anos-de-historia/>. Acesso em: 08 jun. 2023.

As escolas selecionadas para o desenvolvimento desta pesquisa pertencem, como já dissemos, à rede municipal de Educação de Santo André. O município está localizado no estado de São Paulo, mais especificamente no ABC Paulista. O presente trabalho envolve a SE sob a responsabilidade do secretário de educação Almir Roberto Cicote, que a assumiu no início de 2023.

As escolas da rede se fundamentam no Documento Curricular da Rede Municipal de Educação de Santo André, organizado coletivamente por todos os docentes e oficialmente publicado em 2019, contendo 3 volumes. O primeiro apresenta a concepção de Educação Básica, versa sobre a avaliação institucional e de sistema, e elenca os participantes diretos na elaboração do documento (Santo André, 2019a).

O segundo é denso e traz as concepções da rede, no que diz respeito à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Nele, é possível enxergar como se organizam os períodos das modalidades, bem como as RPS, o Conselho de Ciclo e, *grosso modo*, o currículo no sentido dos componentes curriculares e dos objetos de conhecimentos. No caso do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, é possível acessar o trabalho na perspectiva dos campos de experiências. O volume é completo e propicia amplo conhecimento do processo pedagógico da rede (Santo André, 2019b).

O terceiro, por fim, segue os mesmos princípios do volume anterior, porém especificamente para a EJA (Santo André, 2019c).

Atualmente, a rede conta com: 44 creches que atendem à faixa etária de 0 a 3 anos; 05 equipamentos que atendem à faixa etária entre 4 e 5 anos, chamados de EMEI; 68 EMEIEF que atendem à faixa etária dos 4 aos 10⁷ anos, das quais 17 atendem também à Educação de Jovens e Adultos (EJA); e 5 Centros Públicos de Formação Profissional (CPFP), que atendem exclusivamente à EJA e ao Ensino Profissionalizante. Assim, atende a aproximadamente 43.000 alunos, dos quais 22.978 estão no Ensino Fundamental — anos iniciais (do 1° ao 5° ano), conforme se verifica no quadro 2:

⁷ Algumas crianças ultrapassam a faixa etária por questões de distorção ano/série.

Quadro 2 - Matrículas por ano

Ano	Total de Matriculados por ano
1º Ano	4201
2º Ano	4274
3º Ano	4754
4º Ano	4637
5º Ano	5112

Fonte: Elaboração própria⁸.

Uma vez que o foco desta pesquisa corresponde às turmas de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental — anos iniciais, como já dissemos, nosso alvo serão as EMEIEF.

Para melhor acompanhamento dessas escolas, elas estão divididas em 13 setores. Com o objetivo de aproximar a realidade escolar do objeto de conhecimento, selecionamos um setor para o desenvolvimento desta pesquisa. Para tanto, consideraremos a adesão dos docentes regentes do segundo e terceiro anos. Vale ressaltar que os AP também participaram. A escolha do setor foi feita aleatoriamente, e a definição da quantidade de docentes e AP participantes deu-se conforme a quantidade de profissionais que compõem os grupos das escolas.

Para o desenvolvimento da investigação, solicitou-se autorização à Secretaria de Educação. Depois de concedida a autorização (Anexo A), realizamos contato com a equipe gestora de cada escola e com os docentes. É válido dizer que todos os procedimentos foram realizados fora do horário de trabalho da pesquisadora e dos participantes.

O estudo foi submetido ao comitê de ética que, após análise, emitiu parecer 6.109.852- CAEE: 69445323.9.0000.5510, autorizando a realização da pesquisa (Anexo B). Trata-se de documento indispensável para a aprovação da Secretaria de Educação de Santo André.

6.3 Participantes da Pesquisa

A fim de selecionar a amostra, foram convidados, como já dito, os docentes dos segundos e terceiros anos de um dos setores da rede municipal de Educação de Santo André. Compete salientar que, antes do convite, solicitamos autorização ao

⁸ Organizado com base nas informações da Secretaria de Educação de Santo André (2023).

Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DEIEF) para realizar a pesquisa. Uma das exigências foi organizá-la fora do horário de trabalho.

Após autorização, as equipes gestoras das escolas do setor escolhido receberam a visita da pesquisadora para comunicar a realização do estudo. Em seguida, foi agendado um encontro presencial em cada uma das escolas pertencentes ao setor com o intuito de apresentar o trabalho, bem como os seus objetivos, com o intuito de sanar possíveis dúvidas e organizar a coleta de dados com os professores e os AP.

Os AP que aderiram à pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) impresso, recebido diretamente da pesquisadora. Para tanto, dialogamos sobre as possíveis datas dos 3 encontros, que teriam início em outubro. Realizamos o primeiro encontro, porém os demais não aconteceram por impossibilidade da participação de todos.

Os docentes receberam o link via *e-mail* e tiveram a liberdade de optar por preencher ou não o questionário.

6.4 Instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados deu-se em cinco fases. A primeira consistiu na elaboração de questionários para os docentes dos segundos e terceiros anos responderem. Ainda nessa fase, os questionários foram disponibilizados via Google forms, por meio do link:
https://docs.google.com/forms/d/1VF301tUf4HlhNriZeWMef5Xr_NcVo5Wm21PT667yhY/edit

Em posse dos resultados da análise dos questionários, iniciamos a segunda fase, concernente à elaboração do roteiro para a roda de conversa com o grupo focal, envolvendo os AP das 6 escolas selecionadas

A terceira fase constituiu-se da transcrição, leitura e sistematização dos registros do grupo focal. A quarta abrangeu a análise dos registros do grupo focal. E por fim, a quinta consistiu na construção da matriz de formação para AP.

6.4.1 Fase I – Elaboração do questionário

A primeira fase deu-se por meio da construção do questionário elaborado a partir de uma matriz de amarração, considerando os objetivos de investigação e os principais conceitos da temática abordada. Como o intuito não foi obter dados mensuráveis, e sim o entender o conhecimento que cada docente tem sobre os temas propostos, as perguntas foram elaboradas de forma aberta, a fim de alcançar o maior número de informação possível. Com o fito de verificar a fidedignidade das questões, o instrumento foi pré-testado para checar a necessidade reformulação, com a pretensão de atender aos escopos do trabalho.

A matriz de vinculação constituiu-se de cinco temas: alfabetização, letramento, multiletramento, formação docente e reconhecimento de documentos oficiais. Eles se originaram do processo de revisão de literatura, além de considerar os objetivos propostos.

A partir dos temas, definimos objetivos para elaboração dos questionamentos destinados aos docentes, com o intento de alcançarmos a compreensão sobre os temas/assuntos.

Com base na matriz de amarração, apresentamos a seguir um quadro sintético com os temas, os objetivos e as perguntas do questionário.

Quadro 3 - Elaboração do roteiro de perguntas

Tema	Objetivos	Perguntas
Alfabetização	Verificar a compreensão dos docentes sobre alfabetização	Qual a sua compreensão sobre alfabetização?
Letramento	Verificar a compreensão dos docentes sobre letramento	De que forma você compreende letramento?
Multiletramento	Verificar a compreensão dos docentes sobre multiletramento	De que forma você compreende multiletramento? Você utiliza recursos tecnológicos em suas aulas? Se sim, quais? Se não, justifique. Você consegue diferenciar alfabetização/letramento/multiletramento? Se sim, em que eles se diferenciam? Se não, justifique.
Formação docente	Analisar a relação entre a prática docente e a formação continuada para os docentes alfabetizadores	A formação continuada possibilita a qualificação do trabalho pedagógico? Justifique Qual a periodicidade formativa sobre alfabetização na escola em que você atua? O Assistente pedagógico contribui para a sua atuação pedagógica? Se sim, de que forma? Se não justifique. No seu ponto de vista, o trabalho do Assistente Pedagógico contribui para o

		<p>processo de alfabetização em sua escola? Se sim, de que forma. Se não, justifique.</p> <p>No seu ponto de vista o trabalho que é realizado pelos Assistentes Pedagógicos, é suficiente para sua atuação pedagógica? Se sim, de que forma? Se não, justifique.</p> <p>Os encontros que você realiza com o AP contribuem para a qualificação do trabalho em alfabetização? Se sim, de que forma. Se não justifique.</p> <p>Os docentes discutem os casos dos alunos em RPS? Se sim, de que forma? Se não justifique.</p>
Reconhecimento dos documentos oficiais	Verificar o conhecimento dos documentos oficiais e sua articulação com a prática pedagógica em alfabetização	<p>O Projeto Político Pedagógico (PPP) da sua escola dialoga com sua prática docente em alfabetização? Se sim, em quais aspectos? Se não, justifique.</p> <p>Em quais momentos o documento curricular está articulado com o PPP da sua escola?</p>

Fonte: Elaboração própria.

Conforme já informamos, para sistematizar e aplicar o questionário, utilizamos o formulário na Plataforma Google (Google Forms), disponibilizando-se o *link* de acesso por meio de *e-mail*.

6.4.2 Análise dos planos formativos dos AP

Para o planejamento dos encontros do grupo focal, considerando-se os participantes com os quais dialogamos, antecipadamente analisamos os planos de trabalho 2023 dos AP. Isso porque julgamos relevante compreender a trilha formativa elaborada e voltada para a supressão das fragilidades dos docentes.

6.4.3 Fase II – grupo focal

Nessa fase, realizamos a roda de conversa com o grupo focal de AP do setor selecionado. A técnica, de acordo com Kitzinger (2000), é uma forma de entrevistas com grupos, baseada na comunicação e na interação. Seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico (sugerido por um pesquisador, coordenador ou moderador do grupo) a partir de uma equipe de participantes.

A princípio, planejamos três encontros, com duração de duas horas presenciais. Contudo, como informado anteriormente, por incompatibilidade das

agendas dos participantes, finalizamos o estudo com um encontro. A reunião foi gravada para a fase de transcrição e análise.

Para efetivação da roda de conversa foram elencados temas a partir do questionário oferecido aos docentes, a fim de possibilitar sua articulação entre os dois instrumentos. Foram eles: alfabetização, letramento, multiletramento, formação docente e reconhecimento de documentos oficiais. Compete ressaltar que a pesquisadora foi a mediadora do processo.

Optamos por realizar o procedimento da roda de conversa com o grupo focal de AP por possibilitar a troca de ideias entre os participantes, que refletiram e discutiram sobre suas práticas.

Vale lembrar que as rodas de conversa

[...] consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo. Um dos seus objetivos é de socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta (Moura; Lima, 2014, p. 101).

Quanto ao grupo focal, de acordo com Ressel *et.al* (2008), ele consiste em grupos de discussões que dialogam acerca de determinado tema, mas requerem estímulos adequados. A técnica se diferencia por suas características próprias, principalmente pelo processo de interação entre os participantes, resultado da busca de dados. É uma forma de rede interativa e colaborativa.

6.4.4 Fase III – Leitura, transcrição e sistematização de conteúdo

Após as rodas de conversa com o grupo focal de AP, iniciou-se o processo de leitura, transcrição e sistematização do conteúdo dos momentos vivenciados entre os AP e a pesquisadora.

A transcrição foi realizada pela pesquisadora e, além da obtenção dos dados para análise, a tarefa proporcionou reviver alguns momentos que passaram despercebidos. Nesse aspecto, segundo Queiroz (1983, p. 84), “ao efetuar a transcrição o pesquisador tem, então, a invejável posição de ser ao mesmo tempo interior e exterior à experiência”, ou seja, dupla vivência.

É lícito esclarecer que optamos por transcrever sem o uso de programas ou *softwares*. As palavras repetidas e interjeições foram suprimidas. Outras edições, como ajustes gramaticais, foram adotados, favorecendo uma melhor compreensão dos textos e trazendo-lhes mais fluidez. Entretanto, não se perdeu de vista a transcrição fidedigna, no diz respeito às ideias e expressões acerca das temáticas.

6.4.5 Fase IV – Análise dos conteúdos

Por meio das fases citadas anteriormente e dos instrumentos utilizados, obtivemos os dados e registros de todos os envolvidos. A análise dos conteúdos originou categorias posteriormente discutidas à luz do referencial teórico que subsidiou o presente estudo.

6.4.6 Fase V - Procedimento de análise

Para a análise do material, optamos pela análise de conteúdos. Nas palavras de Flick (2009, p. 134), trata-se de “[...]um procedimento clássico para analisar materiais de texto de qualquer origem, de produtos da mídia a entrevista”, cujo objetivo é “classificar o conteúdo dos textos alocando as declarações, sentenças ou palavras a um sistema de categorias”

Cabe enfatizar a necessidade de se cumprirem algumas etapas, por exemplo, definir as materialidades, isto é, o que coletar para fazer o adequado tratamento (Flick 2009).

Figura 5 - Pesquisa qualitativa



Fonte: Bardin (1977, p. 102).

Na imagem, é possível ver as fases da pesquisa qualitativa de conteúdos. Destacamos, na fase de pré-análise, a ação de leitura flutuante como uma importante etapa da pesquisa. De acordo com Franco (2021, p.52), é “a primeira atividade da pré-análise”, que “consiste em estabelecer contatos com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas, deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas”. Para a autora, corresponde à fase da organização dos documentos, ou seja, inicialmente se escolhem os documentos que, em nosso caso, foram as respostas dos questionários.

A cada tema específico, reúnem-se as respostas em um documento manual norteador. Conforme assevera Bardin (1977, p.96), trata-se do “conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos.” Dessa forma, compilaram-se todas as respostas condizentes ao tema, seguindo o mesmo procedimento para o restante do material.

Vale salientar que, geralmente, recorreremos às nossas hipóteses iniciais, que, para Bardin (1997), correspondem à interrogação do problema. Neste estudo indagamos: Será que as AP estão compreendendo o trabalho que vem sendo realizado nas formações? Se estão compreendendo, quais são as dificuldades que sentem na transposição para as formações que realizam com os docentes? Ou

ainda, será que as dificuldades estão relacionadas à forma como os docentes compreendem a formação que estão recebendo? Na opinião de Franco (2021), nem sempre é possível corroborar as afirmações no período de pré-teste, tampouco estamos fadados a isso.

Finalizado esse processo, seguimos para a exploração do grupo focal e a análise da roda de conversa. Nessa etapa, utilizamos os temas dispostos no quadro de perguntas do questionário. Pode-se afirmar que os mesmos temas foram abordados com os AP: tema 1: alfabetização; tema 2: letramento; tema 3: multiletramento; tema 4: formação docente.

Conforme explanado anteriormente, ancoramo-nos na análise qualitativa dos dados provenientes do grupo focal, resultante da roda de conversa. De acordo com Bardin (1977, p. 21), nesse tipo de análise, há a “presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração”.

Em tese, é possível afirmar, ainda segundo Bardin (1977, p. 115), que “o que caracteriza a análise qualitativa é o facto de a «inferência-·sempre que é realizada-ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem etc.), e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual”

As unidades de análise foram comparadas entre si para agrupamento daquelas que tinham significados semelhantes, tomando como base os objetivos específicos estabelecidos neste estudo. O agrupamento deu origem às categorias de análise interpretativa.

Na análise interpretativa dos dados, que será abordada na próxima seção, categorizamos, delimitamos as categorias de análise e caracterizamos os participantes, com base em critérios como: tempo de serviço no Magistério da rede municipal de Educação de Santo André, tempo na função de AP, formação acadêmica inicial e pós-graduação.

Já na categorização técnica da pesquisa, seguimos a seguinte ordem:

- A compreensão sobre alfabetização, letramento e multiletramento;
- Análise da relação entre a prática e a formação continuada;
- O conhecimento dos documentos oficiais e sua articulação com a prática pedagógica em alfabetização.

Ancorados em Bardin (1977, p. 118), podemos afirmar que as respostas podem “analisadas em rubricas ou categorias”, no entanto essa não é uma etapa obrigatória.

7. ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

Nesta seção, apresentamos o resultado oriundo dos instrumentos de coleta de dados, a saber: o questionário e a rodas de conversa. Para tanto, inicialmente, evidenciamos o perfil dos AP e as turmas a que os respondentes pertencem.

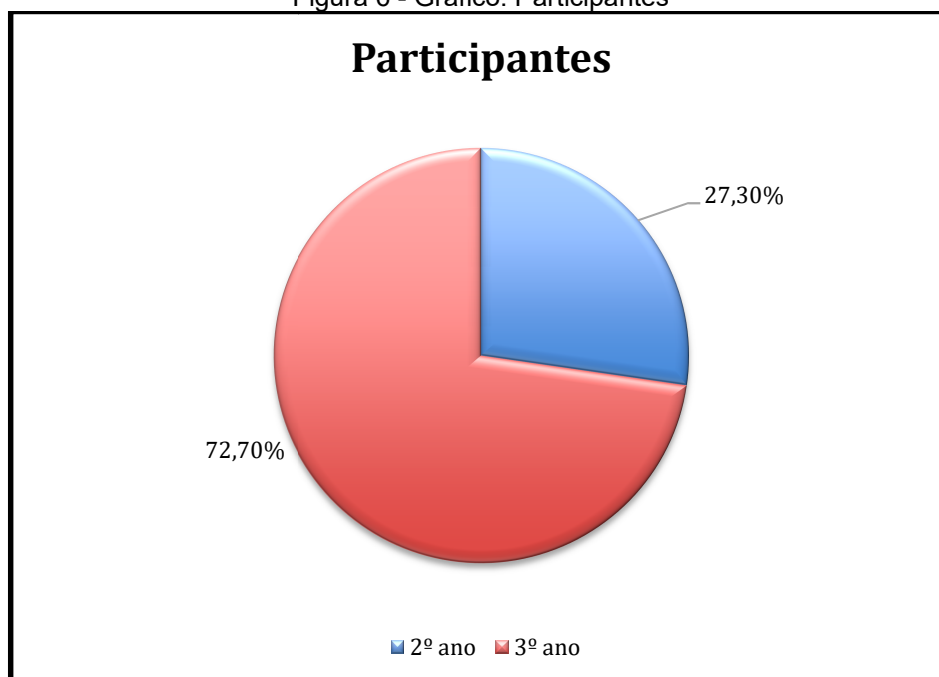
Posteriormente, por meio da análise interpretativa, procedeu-se à triangulação entre as respostas do questionário, da roda de conversa e a literatura que fundamentou as fases iniciais do presente estudo.

7.1 Os docentes do questionário

O questionário, como informado anteriormente, foi um instrumento de coleta de dados que, a princípio, foi adotado pela facilidade de acessar os participantes. Entretanto, fez-se necessário estimular seu preenchimento. Em linhas gerais, o objetivo foi contemplado, pois 22 docentes responderam a todas as questões.

Desse total, a maioria pertence ao grupo que atende a crianças dos segundos anos do Ensino Fundamental, como pode ser notado na sequência:

Figura 6 - Gráfico: Participantes



Fonte: Elaboração própria.

Para a identificar os participantes na interpretação dos dados, adotamos nomes de flores como campo semântico, com a finalidade de assegurar a identidade de cada um. A escolha para a categorização simboliza o quão relevantes são as flores para a natureza, considerando que criam sementes e dão vida a novas flores. Assim são os professores: importantes para que a humanidade possa florir e gerar novas sementes.

Quadro 4 - Identificação dos respondentes do questionário

Respondente	Nome Fictício	Ano/ série que leciona
Respondente 1	Hibisco	2º Ano
Respondente 2	Bromélia	3º ano
Respondente 3	Azaleia	2º Ano
Respondente 4	Begônia	2º Ano
Respondente 5	Crisântemo	3º ano
Respondente 6	Dália	3º ano
Respondente 7	Lírio	2º Ano
Respondente 8	Hortênsia	2º Ano
Respondente 8	Jacinto	2º Ano
Respondente 9	Orquídea	3º ano
Respondente 10	Dália	2º Ano
Respondente 11	Buganvília	2º Ano
Respondente 12	Magnólia	2º Ano
Respondente 13	Acácia	2º Ano
Respondente 14	Violeta	3º ano
Respondente 15	Camélia	2º Ano
Respondente 16	Jasmim	2º Ano
Respondente 17	Margarida	3º ano
Respondente 18	Melissa	2º Ano
Respondente 19	Íris	2º Ano
Respondente 20	Gardênia	2º Ano
Respondente 21	Açucena	2º Ano
Respondente 22	Rosa	2º Ano

Fonte: Elaboração própria.

Vale ressaltar que as respostas do questionário estão organizadas no Anexo B desta dissertação.

7.2 Os assistentes pedagógicos das rodas de conversa

Na seção da roda de conversa, oito AP participaram e contribuíram para a edificação deste estudo. Com base nos PPP das unidades escolares, foi possível fazer um levantamento do perfil de cada um deles. Para identificá-los, utilizamos nomes de árvores, pois, metaforicamente, suas ações são rizomáticas: suas raízes se espalham, embora, aos olhos de quem vê de fora, nem sempre seja possível ter uma dimensão de seu tamanho e profundidade. Assim são os AP, formadores de professores: nem sempre conseguem dimensionar de até que ponto conseguiram deixar suas marcas.

Quadro 5 - Perfil dos assistentes pedagógicos

Participante	Tempo de PSA ⁹	Tempo na FG ¹⁰	Graduação	Pós- graduação
Juazeiro	9 anos	3 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogia; • Letras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Didática do Ensino Básico e Superior; • Processos de Ensino e Aprendizagem de Jovens e Adultos; • Alfabetização e Letramento.
Quaresmeira	16 anos	6 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogia 	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Infantil; • Alfabetização e Letramento; • Mestranda em Gestão Educacional.
Jacarandá de Minas	10 anos	6 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogia; • Filosofia; • Teologia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão escolar; • Alfabetização e Letramento; • Docência no Ensino Superior.
Jatobá		5 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogia; • Letras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Psicopedagogia; • Arte e educação.
Cedro	13 anos	5 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Psicopedagogia; • Educação ambiental.

⁹ Prefeitura de Santo André

¹⁰ Função Gratificada

Bambu	4 anos	10 meses	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Psicopedagogia. • Mestranda em ensino de ciência e matemática.
Cajuzeiro	9 anos	1 ano e 10 meses	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Especial; • Neurociência.
Castanheira	7 anos	3 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Especial; • Neurociência; • Neuropsicopedagogia; • Mestranda em Educação.

Fonte: Elaboração própria.

Como vemos, uma característica comum aos AP é a graduação em Pedagogia, um dos pré-requisitos para atuar na função. Além disso, todos têm mais de três anos de rede municipal de Educação de Santo André, visto que outro critério para ser classificado no processo seletivo é ter cumprido os 3 anos de efetivo exercício docente, ou seja, quando se finda o estágio probatório, conforme dispõe a Lei Municipal nº 8887 de 10 de novembro de 2006.

Para uma análise inicial do perfil dos AP, podemos afirmar que investem na formação continuada, haja vista que somente um deles não tem pós-graduação. Ainda sobre a formação, duas delas estão em via de conclusão e correspondem ao Mestrado em Educação.

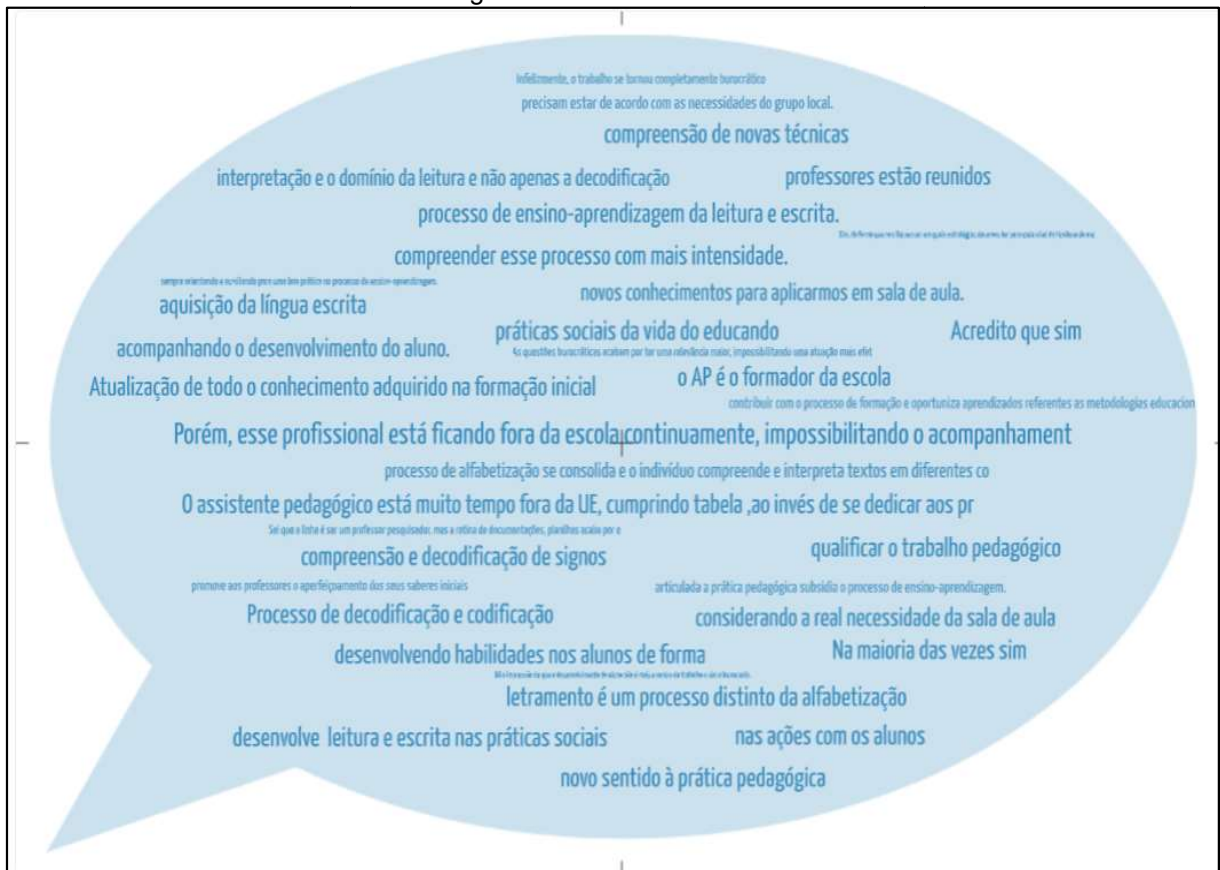
7.2.1 Questionário complementar

Após a realização do grupo focal, detectamos uma lacuna, especialmente sobre multiletramento. Ponderamos a organização de mais um encontro, porém as agendas dos AP não viabilizaram a presença de todos em um só dia. Estrategicamente, organizamos um questionário complementar para a coleta de dados. Ele foi organizado no Google Forms e, dos 8 AP, 5 preencheram. A sistematização encontra-se no Apêndice D.

7.3 Análise interpretativa

Nesta subseção, expomos as respostas do questionário e da roda de conversa e, a fim de qualificar o fluxo de análise interpretativa, foi imprescindível

Figura 8 - Nuvem de frases



Fonte: Elaboração própria.

Todos os professores precisam buscar formações continuadas e se arriscar em novas linguagens para o desenvolvimento do seu trabalho; portanto, como pesquisadores, a regra não poderia ser diferente. Partindo de tal premissa, buscamos na *internet* uma forma de organizar, sintetizar e categorizar o questionário. No que concerne o uso de uma tecnologia, a figura anterior está disponível por meio do link: <https://wordart.com/g5sqn58ihsv/untitled-1>¹¹. Compete-nos evidenciar que o referido questionário com as palavras e frases usadas para a categorização da análise interpretativa.

7.3.1 A compreensão sobre alfabetização, letramento e multiletramento

Acerca da compreensão sobre a alfabetização, o letramento e o multiletramento, o núcleo de análise será o questionário, uma vez que as perguntas foram direcionadas aos saberes dos docentes sobre os três elementos. Todavia,

¹¹ Disponível em: <https://wordart.com/dashboard>. Acesso em: 16 nov. 2023.

para a triangulação, também serão trazidas as considerações dos AP que participaram da rodas de conversa.

Observando as respostas do questionário, todos os participantes dissertaram de diferentes maneiras. Porém, ao pinçá-las, verificamos respostas mais elaboradas e que evidenciam repertório consistente, especialmente na temática alfabetização e letramento. Nota-se, entretanto, fragilidades nas especificidades do multiletramento.

Quanto à questão 1: “Qual sua compreensão sobre alfabetização” foi possível identificar que cada respondente, no momento de elaboração registrou, o que lhe veio à mente. A exemplo, Rosa especificou que alfabetização “*é resultado de um processo de aquisição de habilidades específicas*”, enquanto Jasmim respondeu: “*na alfabetização trabalhamos para desenvolver as habilidades de leitura e escrita*”. Tanto Rosa quanto Jasmim foram diretas na organização dos pensamentos.

No questionário, cada docente ficou livre para responder de acordo com suas percepções, mas, para além disso, também há de se considerar o tempo disponível para contribuir com a pesquisa. Do mesmo modo, é preciso ressaltar a intimidade com a ferramenta digital, enfim, diversos fatores delimitaram as respostas.

Camélia organizou a resposta de acordo com seus saberes, pensamentos e experiência sobre a alfabetização, a qual lhe desperta encantamento, como podemos ver no próximo trecho:

Alfabetização é um território de encantamento de descobertas e conhecimento de mundo através da leitura e escrita. Alfabetizar não se restringe apenas a decodificar palavras. Alfabetização demanda um processo e tempo que respeitado todas as suas etapas desencadeiam em leitores fluentes.

Magnólia declarou que alfabetização “*é desvendar o significado das letras, ser capaz de desenvolver a leitura e a escrita*”, ou seja, suas considerações vão ao encontro das explanações de Soares (2004), ao desvelar que alfabetizar é um verbo correlacionado a outros como ler e escrever, aprender devidamente o alfabeto. Nessa mesma vertente, Jacinto afirmou: “*quando o ser humano compreende que ao ler e escrever ele pode fazer parte do mundo que o cerca*”.

Compreendo que o processo de alfabetização tem início, meio e fim, onde o resultado de todo esse método resultará na aquisição de habilidades específicas, levando o sujeito ao processo de aprendizagem. Desta forma, a alfabetização compreende o desenvolvimento da competência de ler e escrever, levando ao conhecimento do sistema de representação dos sons

da fala transformando os em fonemas (sons) e grafemas (letras) (Açucena).

Nas falas dos professores, o conceito de alfabetização está bem consolidado, contudo, por motivos distintos, nem todas as crianças pelas escolas a conquistaram. Soares (2004) enfatiza os impactos negativos na vida daqueles que por diferentes razões não tiveram oportunidades de serem alfabetizados. São os chamados “analfabetos”. É preciso mencionar que esses sujeitos tendem viver à margem das oportunidades sociais, especialmente por estarmos inseridos em uma sociedade grafocêntrica. Por isso, a autora questiona as razões de a alfabetização ser núcleo de debates acadêmicos e ainda apresentar lacunas, especificamente quando analisamos os índices de qualidade de alfabetização nas escolas públicas brasileiras.

Uma vez que o objeto de estudo de nossa pesquisa é a escola pública, as reflexões de Soares (2004) nos levam a refletir sobre a erradicação dos percalços da alfabetização, que, ainda de acordo com a autora, fracassa devido aos métodos (Soares, 2016).

Na roda de conversa com os AP, notamos preocupações com a alfabetização. A participante Jatobá, por exemplo, afirmou que, desde a Educação Infantil, os professores de sua escola têm investido nas práticas de leitura. Cedro concordou que a leitura tem sido o foco das ações formativas dos professores e destacou duas modalidades: leitura colaborativa e leitura diária, feitas pelo docente.

A fim de elucidar os tipos de leituras destacadas por Jatobá e Açucena, recorreremos aos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), que dão à leitura lugar privilegiados para o desenvolvimento das crianças, pois se trata de uma modalidade que as coloca em situações de interpretação e compreensão de textos variados. Em tese, “a leitura colaborativa é uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre as pistas linguísticas que possibilitam a atribuição de determinados sentidos” (Brasil, 1998, p. 45). Desse modo, não deve ser uma leitura realizada pelo educador para ser apenas ouvida pelos alunos com vistas a ampliarem seu repertório; ela deve fazer conexões com o cotidiano e com conhecimentos prévios, oportunizando o desenvolvimento também da oralidade.

Assim, são diversos os procedimentos de leitura que o professor pode adotar: “além das atividades de leitura realizadas pelos alunos e coordenadas pelo

professor há as que podem ser realizadas basicamente pelo professor” (Brasil, 1998, p. 64). Por exemplo, a “[...] leitura compartilhada de livros em capítulos, que possibilita aos alunos o acesso a textos bastante longos (e às vezes difíceis) que, por sua qualidade e beleza, podem vir a encantá-los, ainda que nem sempre sejam capazes de lê-los sozinhos” (p. 47).

Por essa razão, é relevante investir intensamente em tais práticas desde a Educação Infantil, como bem ponderaram Açucena e Cedro. Ademais, as práticas de leitura devem envolver todos os segmentos da escola. Considerando sua importância para a vida de todas as pessoas, compete aos gestores investirem na consolidação da cultura da leitura que, no começo, pode requerer investimentos para envolver aqueles que não têm o hábito de ler pelo prazer. Contudo, a médio e longo prazo, muitos terão a leitura como âncora para nutrir não só a dimensão intelectual, mas também a alma, especialmente por seus efeitos multidimensionais.

Ao analisar a leitura como princípio para a Educação Infantil, é possível pensar que as crianças precisam saber ler convencionalmente. Todavia, há aprendizagens correlacionadas à leitura que precedem a leitura das palavras propriamente ditas. O comportamento leitor envolve saberes específicos, aprendidos antes de ler: aprender a virar as páginas na sequência, identificar a posição correta do livro, ler os desenhos, folhear, preservar as obras etc. Com acesso às leituras feitas pelos educadores, torna-se comum a criança imitá-los na ação, passar o dedo indicador para demarcar as linhas, entre outras aprendizagens que precedem a leitura autônoma (Brasil, 1998).

Assim, a leitura de elementos é essencial para o processo de alfabetização e, segundo o depoimento de Jatobá, os professores das escolas da pesquisa de campo já compreenderam isso. Por conseguinte, nas ações diárias, a leitura está tão enraizada que até se esquecem de anotá-la nos semanários. Ou seja, é como o almoço na rotina.; não precisa ser mencionado, visto ser inerente e óbvio.

Cedro compartilhou uma situação vivida que envolveu uma mãe no momento de devolutiva no CAEM¹²: *“fomos em uma devolutiva do CAEM e a mãe foi. E, na devolutiva a coordenadora do CAEM falou que ele tem uma leitura silabada. A mãe*

¹² O Caem é o Centro de Atendimento de Educação Multidisciplinar, um equipamento destinado às crianças com dificuldades de aprendizagens. Há profissionais que atuam nas terapias para as crianças laudadas com transtornos, bem como na investigação multidisciplinar, com a finalidade de dar o parecer sobre quais questões prejudicam a aprendizagem. Ao fim da investigação, há o momento da devolutiva, envolvendo uma representante da equipe gestora e o responsável pela criança.

cortou e disse que na escola ele faz a leitura com a professora”. Na exposição da mãe, é possível perceber que os professores dialogam com os responsáveis acerca das estratégias de leitura.

Para os docentes da rede municipal de Educação de Santo André, a base de trabalho é, como mencionamos, o Documento Curricular. Nele, há ponderações sobre a leitura, tal qual se pode verificar no seguinte fragmento:

Consideramos importante destacar, mesmo em uma sociedade grafocêntrica, que este Componente Curricular tem como especificidade o valor dedicado à leitura e à escrita na sociedade contemporânea, portanto, democratizar o acesso a esses conhecimentos pode minimizar desigualdades e, assim, transformar a sociedade (Santo André, 2019b, p. 182).

Observamos que a leitura é elemento inegociável nas práticas de ensino e aprendizagem. De acordo com o Documento Curricular, a rede está sempre em consonância com os documentos balizadores da educação. Anteriormente, as práticas estiveram pautadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), por exemplo. Atualmente, elas se ancoram na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que subsidiou a construção do Currículo da referida rede. Dessa forma:

A Rede Municipal de Santo André acompanha essas mudanças, realizando propostas formativas voltadas às/aos docentes alfabetizadoras/es: formações, grupos de trabalho, trocas de práticas, revistas, publicações, reuniões semanais coletivas, discussões para a elaboração e avaliação dos PPP das Escolas, bem como ações mais pontuais que possibilitaram (re)construir suas propostas pedagógicas (Santo André, 2019b, p. 183).

Portanto, a alfabetização nas escolas segue os preceitos de autores como Ferreiro, Teberosky, Soares, Morais, entre outros que a consideram o “domínio dos conhecimentos que permitem o uso do Sistema de Escrita Alfabético nas práticas sociais de leitura e escrita”, isto é, alfabetizar na perspectiva do letramento. Dito de outro modo: “Alfabetizar letrando [...] permite que as/os aprendizes vivam práticas de leitura e de produção de textos, nas quais vão incorporando aqueles conhecimentos sobre a língua escrita” (Santo André, 2019, p. 184-185).

Ainda de acordo com o Documento Curricular:

A prática do letramento nos desafia a vivenciar o processo de alfabetização valorizando as práticas sociais de escrita, dessa forma o uso dos Gêneros

Textuais se faz imprescindível, pois será por meio dele que a escrita concretizará as diferentes possibilidades de comunicação social (Santo André, 2019b, p.185).

Destacam-se também a ancoragem das práticas nos “novos letramentos” e o “surgimento de novos gêneros discursivos como os *chats, blogs, tweets e posts*”. É fato que tais “gêneros, como vários outros, extrapolaram os ambientes digitais e adentraram os impressos (por exemplo, o livro didático), na medida em que compõem com imagens e outras semioses, resultando em múltiplas formas de significar” (Santo André, 2019b, p. 185).

Considerando os princípios do Currículo andreense, os docentes têm parâmetros a serem seguidos. Nessa vertente, pactuam com “a responsabilidade de desenvolver um trabalho pedagógico considerando a proposta acima estabelece à/ao docente o envolvimento com seu planejamento, para a organização de um trabalho sistematizado e intencional” (Santo André, 2019b, p. 185).

Em linhas gerais, todos os docentes precisam saber o que é letramento e suas particularidades. Elementar que no questionário organizássemos uma pergunta a este respeito: “de que forma você compreende o letramento?”. As respostas foram variadas, mas, na maioria delas, há similaridades com o conceito, especialmente fundamentado em Soares, como se pode depreender da definição fornecida pela professora Hortência: “*O letramento é um processo distinto da alfabetização. Nele, a leitura e a escrita são levadas a outra dimensão, a fim de estimular a criança a utilizar seus conhecimentos de maneira contextualizada às práticas sociais*”.

Orquídea, em sua resposta, escreveu:

Vivemos em mundo letrado, pois o letramento não se resume, exclusivamente, à prática da leitura e escrita. O letramento existe antes do processo de alfabetização, isto é, “o letramento torna o indivíduo apto a organizar discursos, interpretar e compreender textos e a refletir sobre eles.

Ipê compreendia o letramento da seguinte forma: “*utilizar a leitura e escrita a favor de uma melhor interpretação e leitura de mundo com mais criticidade*”. Já Magnólia entendia o termo como “*utilizar a leitura e escrita a favor de uma melhor interpretação e leitura de mundo com mais criticidade*”. A resposta de Acácia, por sua vez, articulou-se com a questão anterior:

*O letramento **anda junto** com a alfabetização, mas vai além da codificação e decodificação, pois envolvem as práticas sociais da vida do educando. O*

letramento não tem fim e quanto mais for exigido do sujeito, maior a possibilidade de ampliar o nível de letramento, por isso, na escola, é importante oportunizar o acesso a diversas situações que ocorrem fora da escola, como por exemplo, trabalho com gêneros que circulam em casa. A receita é um exemplo que a criança aprofunda na escola, mas desde muito cedo já tem contato com o gênero (grifos nossos).

A resposta da docente nos leva a explicitar o termo “iletrado”, algo que, para Soares (2004), é impossível de existir, visto que, dentro das culturas mais diversas, sempre haverá seu respectivo letramento. Partindo de tal pressuposto, mesmo o sujeito analfabeto — que não sabe sequer ler ou escrever o próprio nome — não pode ser considerado iletrado, uma vez que tem a capacidade de embarcar em um ônibus, cuja identificação se dá por um número, letra ou símbolo. Além disso, é capaz de desempenhar papéis no campo do trabalho, cujas exigências demandam habilidades cognitivas preservadas e tomadas de decisões que independem da sapiência de ler e escrever, enquanto outro sujeito alfabetizado pode não ter habilidades para tal.

A AP Bambu ressaltou o letramento nas práticas de seus professores e explicitou o uso de lista de nomes como estratégia para alfabetizar. Ela destaca a lista como uma atividade com sentido e significado para as crianças; logo, a prática de leitura com lista de nomes das crianças que compõem determinado grupo está aportada na perspectiva do letramento. E, se retomarmos a exposição de Acácia — “quanto mais for exigido do sujeito, maior a possibilidade de ampliar o nível de letramento” —, ela está em consonância com o pensamento de Soares (2004) sobre a importância de variar os gêneros textuais no trabalho pedagógico escolar desde a Educação Infantil, especialmente os que circulam no cotidiano e nas práticas com seus familiares.

Retomando as respostas dos professores sobre a compreensão do letramento, urge evidenciar que algumas demandaram análise mais crítica e aprofundada, como o caso da docente Begônia: “Seria a capacidade que o indivíduo tem de ler, escrever e interpretar” e de Bungavília: “interpretação e compreensão”. Ambas estão corretas, tendo em mente que o fim do letramento deve levar o educando a interpretar e compreender o que lê, embora Soares (2004) afirme que que uma pessoa possa ser letrada sem necessariamente dominar a leitura e escrita.

Para arrematar o assunto “compreensão de letramento”, sem a pretensão de exauri-lo, Soares (2004) é categórica a fim de não deixar lacunas relacionadas à alfabetização e ao letramento na sociedade contemporânea:

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural, não se trata propriamente de mudar de nível ou classe social, cultural, mas de mudar seu *lugar* social, seu *modo de viver*, na sociedade, sua inserção na cultura, sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente (Soares, 2004, p.37).

Ao analisar as respostas do questionário destinado aos docentes, algumas não foram na consistentes teoricamente, porém, como já mencionamos, devem-se considerar as particularidades de cada participante. Assim, supomos que alguns podem ser novos na docência, entre outros fatores. Na sequência, algumas respostas, como a de Iris, mostram que o letramento é visto como *“habilidades de saber ler e escrever dentro das práticas sociais/mais culta”*. Para Dália, *“é o “é o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita”*.

Terminada a compreensão dos docentes sobre letramento, a próxima questão, com o mesmo teor das duas anteriores, buscou compreender o multiletramento. Entretanto, como complemento, indagamos: Você utiliza recursos tecnológicos em suas aulas? Se sim, quais? Se não, justifique.

De todos os participantes, somente, Rosa afirmou que *“não”*, sem deixar complementos. Assim sendo, nossa primeira hipótese é a de que a educadora não usa os recursos tecnológicos. Em contrapartida, há indícios de que ela não tem muita clareza sobre o termo em foco. Em ambas as hipóteses, Rosa nos deixa um alerta sobre a necessidade de investir em formação continuada, envolvendo o tema e possibilidades de uso com as crianças.

A segunda pessoa foi Buganvília, que igualmente afirmou: *“não utilizo, por questões de acesso à internet. É muito ruim onde trabalho. Esse fator me desestimula”*. Essa resposta permite indagar se a docente realmente compreende o que são práticas de multiletramento. Possivelmente, ainda não há discernimento conceitual, por isso justificou a falta da internet e, por conseguinte, de estímulos.

Chamou-nos atenção a resposta de Buganvília, com uma síntese de Rojo (2012, p.13), que discorre o seguinte:

O conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Em tese, as tecnologias com acesso à internet são elementos fundamentais, mas compete ao professor e à equipe gestora contornar situações nas quais não há conexões estáveis de rede, a exemplo do uso de recursos audiovisuais, como a televisão e outros aparelhos que reproduzem mídias de sons (Rojo, 2012). Atualmente, as escolas que compõem a rede municipal de Educação de Santo André dispõem de infraestrutura relativamente privilegiada. Isso se pode comprovar por meio das respostas de outros docentes, como Orquídea, que declarou: *“Utilizamos diversos recursos tecnológicos em nossas aulas, por exemplo, jogos voltados para a alfabetização no laboratório de informática e tablets, vídeos, apresentações em Power point, entre outros”*.

Mesmo que, no laboratório pedagógico de informática, não haja internet estável, a máquina, por si só, amplia as oportunidades de acesso a outras linguagens. Por meio do uso dos *tablets*, professores têm um excelente recurso para trabalhar em pequenos grupos. Ademais, nas turmas de alfabetização, pode haver crianças com necessidades de propostas individualizadas e, com suporte mais dinâmico, o interesse é aguçado.

A professora Margarida afirmou que não usa diariamente as tecnologias, pois falta-lhe um computador em sua sala. Porém, isso não é entrave para que seus alunos tenham acesso semanalmente a jogos e propostas pedagógicas desenvolvidas no laboratório pedagógico de informática. Ainda assim, a educadora compreende que multiletramento *“são diferentes ferramentas/ linguagens para que a criança aprenda”*, ou seja, não são somente as tecnologias que oportunizam a vinculação com diferentes linguagens na escola (Rojo, 2012).

No tocante a ferramentas, a professora Açucena complementou as explanações de Margarida e Orquídea, pois listou uma série de ferramentas que o professor pode usar e mudar o sentido das aulas:

Neste ano o município de Santo tem investido significativamente em recursos tecnológicos que favorecem o trabalho do professor, sobretudo, a efetivação de possibilidades diferenciadas para que os sujeitos construam de forma significativa o processo de alfabetização. Dentre os variados recursos, estão presentes nas aulas: monitores, televisão e projetores para

exibição de aulas em formato de multimídias, computadores e notebooks para pesquisas e dinâmicas de atividades interativas, tablets com propostas de jogos específicos para a hipótese de escrita que se encontram, mesas interativas para atividades focadas na evolução das hipóteses, tela interativa para ampliação dos conhecimentos prévios e propostas efetivas com jogos, cantigas e outras atividades (Açucena).

Considerando as territorialidades das escolas, todas as unidades da rede em foco disponibilizam computadores para uso com as crianças, *data show* para apresentação de conteúdos audiovisuais, entre outros componentes que garantem a linguagem digital e interatividade, se houver planejamento para desenvolvê-las. No entanto, Silva (2008) afirma a existência de professores com pouca flexibilidade para a inovação tecnológica em sala de aula, pois, ao longo de sua formação, elas não existiam, tornando-se desafiador, para alguns deles, aprender, dominar as ferramentas e ensinar as crianças.

As docentes Jasmim e Melissa conceituaram multiletramento como “*a capacidade de identificar, interpretar, criar e comunicar significado por meio de uma variedade de formas de comunicação, como a visual, oral, corporal, musical e alfabética*”. Pelo fato de as respostas terem coincidido na íntegra, logo percebemos que houve busca no *Google*. Isto é, ambas sabem que, na dúvida sobre determinados assuntos, a internet é uma ótima estratégia para contribuir com o processo de aprendizagem. Consideramos que foi elementar a pesquisa para que identificassem suas práticas de multiletramento: “*Utilizo recursos tecnológicos nas aulas de informática com jogos de alfabetização*” (Jasmim); “*os jogos de alfabetização*” (Melissa).

Não foi difícil identificar o uso de pesquisas no *Google* para respaldar outros respondentes. Isso denotou que o conceito de multiletramento não está consolidado em alguns professores, evidenciando a necessidade de formações e trocas de experiências entre os docentes, afinal, há professores, como Crisântemo, com vasto conhecimento sobre aparatos, programas e aplicativos articulados às práticas pedagógicas. Em sua resposta, citou que usa “*jogos de ortografia, na plataforma Word Woll, Arie, Habirtua em português e matemática*”.

Em contrapartida, Crisântemo, por razões desconhecidas, não conceituou multietramento. Diante disso, podemos inferir que não domina a teoria voltada para tal, mas compreende a pertinência do uso para o avanço cognitivo de seus educandos. Nesse sentido, os diferentes saberes podem se fundir nos fóruns

coletivos, nos quais o grupo de professores cresce e aprende novas estratégias. Conseqüentemente, novos saberes sobre a prática e o processo de ensino e aprendizagem se qualificam. Ou seja, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 25).

Na prática, o multiletramento correlaciona-se a gêneros multissemióticos, que devem ser inseridos na educação básica desde a Educação Infantil e encontram-se, no Documento Curricular de Santo André, como habilidade a ser desenvolvida, nos primeiros e segundos anos, conforme se lê no objeto de conhecimento “domínio do princípio alfabético / fluência de leitura”: “identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos (recursos visuais como infográficos, tipos de letra, cores, imagens e leituras, sons)” (Santo André, 2019b, p. 201).

Para os demais anos, exige-se aprofundamento na habilidade:

Expor trabalhos ou pesquisas escolares em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama e tabela), orientando-se por meio de roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando à linguagem e à situação comunicativa (Santo André, 2019b, p. 222).

Ainda usando o Documento Curricular de Santo André, faz-se necessário elucidar que os gêneros multissemióticos surgem no objeto de conhecimento “uso da tecnologia digital” para todas as crianças do Ensino Fundamental: “Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis”. Partindo das explanações anteriores, todos os docentes da rede deveriam se pautar nas habilidades para organizar seus planejamentos, visto que integram o Currículo.

Em suma, a rede municipal de Educação de Santo André tem excelente material, ancorado nos princípios da BNCC. Falta, portanto, formação continuada que o envolva. Contudo, vale pertinente ressaltar que o multiletramento está nas demandas do próprio cargo dos professores da Rede.

7.3.2 Em linhas gerais

Como já informamos, a alfabetização, o letramento e o multiletramento constam do Documento Curricular de Santo André. Entretanto, para concluir esta subseção, analisamos a pergunta 4 do questionário encaminhado aos docentes:

Você consegue diferenciar alfabetização/ letramento/? Se sim, em que eles se diferenciam? Se não, justifique.

Hortênsia foi categórica e ratificou nossa primeira hipótese sobre o multiletramento: *“tenho dúvidas pois pouco se fala em multiletramento. Já alfabetização falamos diariamente”*. Na mesma linha, Begônia respondeu: *“tenho dúvidas”*. Jacinto também afirmou ter dúvidas e justificou: *“fala-se bastante em alfabetização. Letramento um pouco agora multiletramento, nunca ouvi falar*. Outros respondentes seguiram a mesma linha, mas Orquídea enfatizou a necessidade de formação continuada não apenas para os docentes. Assim, revela-se a fragilidade, inclusive para seus gestores.

Quando falamos de conhecimento, a heterogeneidade é um aspecto indiscutível. Portanto, ao analisarmos as respostas do questionário, encontramos respostas bastante convergentes com as bases teóricas nas quais nos ancoramos:

Todos são elementares e inerentes ao processo de alfabetização integral das crianças. A alfabetização tem ligação com a aprendizagem das letras, da codificação e decodificação, enquanto o letramento precisa ser "pano de fundo" para tais propostas, ou seja, não se alfabetiza sem pautar-se nas práticas cotidianas. Já o multiletramento, oportuniza o desenvolvimento de outras habilidades como ler e compreender por meio das tecnologias interativas (Acácia).

Embora estejam interligadas e dependentes uma da outra, em suma: alfabetizar seria ensinar a ler e escrever, letramento seria a condição de entender o que se leu e o multiletramento seria a condição de ler/conhecer diferentes e diversas culturas por meio da leitura (Camélia).

Sim, embora estejam interligadas e dependentes uma da outra, em suma: alfabetizar seria ensinar a ler e escrever, letramento seria a condição de entender o que se leu e o multiletramento seria a condição de ler/conhecer diferentes e diversas culturas por meio da leitura (Íris).

Gardênia também se aproximou das respostas anteriores, mas ponderou: *“ainda acho que não é suficiente, por falta de habilidade e apoio nessa área que requer pesquisar e ter conhecimentos das diferentes ferramentas”*. Todos os respondentes, de certa forma, evidenciaram dúvidas e ou lacunas formativas sobre multiletramento. Por esse motivo, os gestores precisam investir por meio de reflexões sobre o assunto. No entanto, é preciso ponderar que, conforme assinala Rojo (2012), o termo surgiu no fim da década de 1990, sendo, portanto, novo no meio acadêmico e nas pautas de reuniões formativas nas escolas.

Na sequência, a análise dos instrumentos de coleta de dados volta-se para a relação entre a prática e as formações continuadas, com a pretensão de evidenciar se estas últimas ecoam nas salas de aula com as crianças.

7.3.3 O Multiletramento e os assistentes pedagógicos: reflexões sobre as práticas

Mediante as lacunas conceituais sobre multiletramento, foi necessário considerar as reflexões dos AP, visto que são eles quem, de certo modo, modelizam os professores, investindo nas formações continuadas.

Quanto à compreensão de multiletramento, Cajuzeiro afirmou que *“é quando o aprendizado acontece por meio de várias linguagens”*, enquanto Quaresmeira o compreendia *“como uma forma de ensinar a ler e escrever, compreendo as linguagens e considerando as diferentes culturas”*. Já para Castanheira, *“multiletramento como a capacidade de identificar, compreender, interpretar e utilizar várias formas de comunicação: textos multimodais, diversos tipos de música, danças, expressões corporais, arte gráfica, entre tantas outras”*.

Jacarandá de Minas, Cedro, Castanheira, Cajuzeiro e Quaresmeira garantiram que usam os aportes tecnológicos das escolas, como computadores, aparelhos de som, televisão, projetores, jogos, formulários eletrônicos, *QR Codes*, entre outros que facilitam o trabalho no cotidiano, seja para comunicação, seja nos momentos formativos. Em seguida, aprofundamo-nos nessa temática.

7.4 A relação entre a prática e a formação continuada

Os saberes elementares dos docentes sobre a prática em sala de aula vão desde a habilidade de planejar até a avaliação e o replanejamento para correção ou ajustes do desenvolvimento das crianças. Contudo, tais práticas requerem conhecimento científico, isto é, uma base teórica iniciada nas fases do desenvolvimento humano, afinal, se o professor não tiver domínio de como os discentes aprendem, torna-se difícil intervir para o avanço nas hipóteses. A esse respeito, Tardif (2002, p. 71) afirma que não aprendemos os procedimentos próprios da docência sem “o processo de imersão”.

Para o autor, não basta estudar as teorias sem que haja interlocução com as práticas e a relação com outros profissionais. Educadores tornam-se melhores, qualificam-se à medida que trocam conhecimentos e investem nas formações complementares à inicial (Tardif, 2002).

Por essa razão, neste momento, o foco de nosso trabalho recai sobre o processo da prática pedagógica e a formação continuada. Vale lembrar que, na rede municipal de Educação de Santo André, esta última acontece semanalmente com o grupo de professores e gestores. Para tal, são destinadas três horas, e o principal responsável por organizar e conduzir as RPS, como já dissemos, são os AP.

Em relação a esses momentos, Orquídea afirmou que *“as trocas de experiências em RPS são valorosas para a nossa prática. Aprendemos muito uns com os outros. Esse processo de troca é fundamental em nossa prática”*. Crisântemo concordou com a colega ao afirmar que, em sua escola, toda a equipe gestora contribui para a formação continuada: *“a equipe se divide para realizar o planejamento semanal comigo e com os demais professores. Nos dividimos geralmente em grupos por ano/ciclo. Essa dinâmica é maravilhosa para a qualificação do planejamento.”* Na visão de Begônia, a ação do AP é essencial, pois na *“alfabetização é necessário olhar constante do planejamento”*. As ponderações da docente a respeito do AP vão ao encontro dos princípios de suas funções. Compete-lhes orientar os educadores e planejar momentos a fim de contribuir para o trabalho do professor e para sua formação continuada em serviço (Santo André, 2019).

Acácia disse que valorizava as RPS semanais, bem como a atuação do AP, um multiplicador das formações oferecidas pela rede em foco:

Sempre que falamos em trabalho pedagógico levamos um pouco para nossas práticas. Mas sim, a exemplo, temos recebido formações sobre leitura, matemática e língua portuguesa. Na matemática, não tínhamos conhecimentos acerca do ditado dos números, por exemplo. Esta é uma aprendizagem que veio das formações na escola.

Na análise das respostas dos professores e das falas dos AP nos grupos focais, as exposições da professora Acácia e da AP Cedro convergiram no que diz respeito à formação continuada docente: *“Tem algumas coisas do processo formativo dos professores que[...] ir e voltar com os conceitos em alfabetização é*

necessário". Cedro partilhou um exemplo: *"quando você pega uma sondagem de escrita. Você fala e, quando pega uma sondagem não tem a marcação da escrita da criança"*. Nesse exemplo ficou evidente que Cedro tem experiência nas práticas de sondagem das hipóteses da escrita. Isto é, por meio das marcações de como a criança realiza a leitura de suas escritas, é possível constatar sua hipótese.

A AP também afirmou que há equívocos pedagógicos e, por essa razão, precisa intervir:

A professora fala: "sei fazer o mexe-mexe, vou te encaminhar o vídeo". E quando você abre o vídeo não é o mexe-mexe. Então quando você pega a gravação e vê a filmagem entende que precisa estar sempre retomando algumas questões, como essa da hipótese de escrita, a questão da alfabetização (Cedro).

Nesse ponto, ressaltamos a parceria entre professora e AP; há um vínculo de confiança estabelecido, que se comprova no compartilhamento de um vídeo de prática. Ou seja, a docente que pode confiar em sua parceira mais experiente. Ademais, percebem-se fragilidades na formação docente, visto que as práticas de alfabetização e realização de sondagem são ações primárias para quem alfabetiza.

Embora não fosse uma regra para todos os respondentes do questionário, observamos a existência de professores novos tanto na docência quanto na rede em foco, como é o caso da professora Margarida: *"como profissional "nova" na função, sou muito dependente das orientações do AP, mas sou consciente que deve partir de mim a busca por estudar e me capacitar mais"*.

Por razões similares, a maioria dos educadores confirmou que a atuação do AP é importante, pois contribui para qualificar suas práticas e, de modo direcionado, para a alfabetização:

Sim... tanto na escolha das atividades, como nas conversas com as famílias e nas ações com os alunos com maiores dificuldades (Magnólia)

Sim, sugerindo e orientando diversas formas de aquisição da alfabetização (Dália);

O trabalho do Assistente pedagógico contribui sim, ela costuma trazer propostas e sugestões em momentos coletivos, entretanto, é necessário ter disponibilidade para que ele ocorra de uma forma mais individualizada (Camélia);

Sim na ajuda da prática pedagógica em sala de aula (Melissa);

Claro, sim! Afinal, o AP é o formador da escola. Quem está à frente do processo pedagógico (Íris).

Quanto às práticas pedagógicas condizentes com as formações continuadas, a AP Cedro indagou: “*quantas formações já tivemos na Rede e não ocorre metade do que já foi ofertado?*”. Ela cita a oferta das formações para docentes do PNAIC, mas delata: “*não vemos isso acontecer nas salas.*” Tal como discorreu-se anteriormente, a AP reafirma: “*Tudo bem que temos professores novos, mas esses professores tiveram formação na graduação.*”

Isso posto, com base nas contribuições dessa profissional, fica evidente que nem tudo o que se aprende nas formações é aplicado em sala de aula. Assim, compete ao AP acompanhar o planejamento, os semanários e as práticas em sala de aula, por considerar que nem sempre o professor tem facilidade para gerir todas as necessidades.

Convém salientar que os professores respondentes do questionário declararam que o planejamento é uma prática permanente de todos. Além de ser elemento indispensável, no Documento Curricular da Rede Municipal de Educação de Santo André, é considerado “um instrumento que orienta as ações a serem realizadas”, sem o caráter de listagem de afazeres, pois “acredita-se ser preciso que ele se apresente articulado com base nas intencionalidades vinculadas às observações, às mediações, às interações das crianças, servindo como norte para o trabalho docente” (Santo André, 2019b, p. 32).

Os planejamentos são organizados nos semanários, instrumento destinado também ao registro reflexivo para aprimoramento das práticas pedagógicas e anotações sobre o desempenho das crianças, sobretudo das que não acompanham os demais. Trata-se, portanto, de um elemento essencial para que professores e AP reflitam sobre o processo de ensino e aprendizagem. Vale lembrar que ao assistente pedagógico compete o acompanhamento dos registros dos professores, além de intervir para direcionar as ações (Santo André, 2019b).

A AP Jatobá ponderou a existência de professores que nem sempre registram todas as propostas nos semanários. No entanto, ao analisá-los, pede que atentem para esse aspecto. Desse modo, a profissional cumpre sua função de acompanhar os semanários e, concomitantemente, as aulas. Por isso, tem como fazer intervenções e lembrá-los da necessidade de as atividades permanentes estarem anotadas, por mais que sejam óbvias: “*Ao ver o semanário, pergunto ao professor,*

por que você não registrou a leitura? Eu sei que você faz!” Essa afirmação só pode ser feita tendo ciência da rotina do professor; caso contrário, somente “vistaria” os registros, sem propriedade de indicar ajustes. Devido à falta de registro, Jatobá afirma que se pode dar a impressão de que a atividade não foi feita: *“A professora diz: você sabe que eu faço. Mas quem olha de fora dá a impressão que não faz.”*

Sobre as práticas dos educadores, a AP assevera que não se podem perder de vista as crianças que estão aquém dos demais da turma.

Outra coisa é a atividade de acordo com a hipótese de escrita. A professora estar fazendo atividades adaptadas para a necessidade daquela criança e registrado no semanário. E sempre fazendo aquela pergunta básica: Como está o caderninho da criança? (Jatobá)

Jatobá atua em uma escola de grande porte, portanto, trabalha com outro AP. Com o fito de aprimorar as ações em sala de aula, ambos adotaram uma estratégia para compor as formações em RPS: *“A estratégia que a gente está tendo de solicitar em RPS a gravação de três crianças lendo está muito bacana”*. Tal metodologia de formação continuada é definida por Weiz (2002, p. 123) como tematização das práticas.

O trabalho de tematização é uma análise que parte da prática documentada para explicitar as hipóteses didáticas subjacentes. Chamamos a este trabalho tematização da prática porque se trata de olhar para a prática de sala de aula como um objeto sobre o qual se pode pensar.

Cedro também tem investido na prática de analisar gravações de crianças. Em suas palavras: *“Na gravação podemos observar várias questões”*. Para Weiz (2002), tematizar as práticas é uma ação formativa atual e funcional, pois reverbera nas ações com os alunos. Nesse sentido, é possível constatar que as propostas vão ao encontro das ponderações da autora:

Um exemplo de tematização da prática é a gravação em vídeo de uma atividade de sala de aula que permite a conjugação dos múltiplos olhares do grupo de professores e, através de discussão, a construção de um olhar comum, coletivo, sobre a atividade que se está analisando, permitindo a construção de uma prática de analisar as situações da sala de aula e compreendendo as hipóteses que guiam os atos do professor (Weiz, 2002, p. 123).

Desse modo, comprova-se que as práticas docentes, bem como suas formações continuadas estão *pari passu*, fundamentadas cientificamente nas

teorias, que figuram como base para práticas assertivas. Por essa razão, é importante refletir sobre as respostas dos professores que acreditam no investimento das formações continuadas para o aprimoramento de suas ações pedagógicas:

Acredito muito nessa formação que deve ser realizada considerando a real necessidade da sala de aula trazendo sugestões e possibilidades de melhorar o trabalho do docente em sala de aula, oferecendo os recursos necessários que são apresentados durante as formações. O professor que se qualifica, com toda certeza possui uma bagagem diferenciada e é capaz de exercer sua função com maestria (Camélia).

A formação continuada promove aos professores o aperfeiçoamento dos seus saberes iniciais ou não saberes necessários para qualificar o atendimento de suas crianças na sala de aula, contribuindo para o aprimoramento das práticas pedagógicas e tornando os capazes de oferecer a qualidade de ensino esperada, focada no desenvolvimento das aprendizagens e consolidação significativa de todos os processos (Açucena).

Uma vez que a presente pesquisa focalizou seis escolas da rede Municipal de Educação de Santo André, não é possível afirmar que, em todas, o processo de formação continuada ocorre do mesmo modo. Sendo assim, interpretaremos as respostas de outros sujeitos que contribuíram para a análise.

7.4.1 Nem tudo são flores

O título deste subitem se conecta aos codinomes dos professores participantes. Ao analisar e interpretar suas respostas, encontramos aspectos que suscitam outras impressões. Nesse sentido, é pertinente retomar o objetivo geral de nosso trabalho, qual seja, apreender como os docentes alfabetizadores compreendem a ação do assistente pedagógico em sua prática pedagógica, na rede municipal de Educação de Santo André.

Como já dissemos, o AP influencia as práticas docentes, pois é ele quem apoia, direciona e contribui para qualificar o trabalho dos professores. Todavia, Lírio suscitou que a ação desse profissional não é suficiente para sua atuação pedagógica, uma vez que: *“precisa ficar na escola para acompanhar o nosso trabalho de professor alfabetizador”*. Hortênsia ratificou que o AP tem *“muitas demandas para pouco tempo. O que resta é a RPS pois a AP sai muito da escola*

para formações” — aspecto também reforçado por Orquídea: “A AP até tenta, mas seu pouco conhecimento não é o bastante para acompanhar todos os professores da escola”.

Como podemos notar, os AP são essenciais para o cotidiano escolar, porém os educadores comentaram a questão do tempo para se dedicar às práticas pedagógicas em si, pois esses profissionais têm demandas paralelas que influenciam seu desempenho, principalmente no que concerne a atender às expectativas dos docentes. E aqui vale refletir se tais expectativas estão em consonância com o que a Secretaria de Educação espera dos AP. De todo modo, foi ponto pacífico que os AP não ficam nas escolas, e Jasmim que elucidou o motivo: *“este ano eles ficaram mais em formação e em reuniões do que dando suporte aos professores”.*

Sobre isso, Bromélia complementou: *“A AP raramente está na escola. Logo, entendo que o encontro com ela acaba sendo na RPS ou pré- conselho¹³. Buganvília, por sua vez, afirmou: “vejo que poderia ocorrer em mais momentos, mas, com tantas saídas da AP não é possível”.*

Percebemos, portanto, que as queixas estão ligadas às ausências dos AP, que têm demandas extraescolares, como as formações continuadas — ação, digase de passagem, indispensável para profissionais com a incumbência de formar professores. De acordo com Terzi (2023), os AP recebem formações da organização “Parceiros da Educação”. Em relação a isso, o Secretário de Educação Almir Cicote considera que:

É extremamente importante termos os Parceiros da Educação na parceria desse processo para nos apoiar a encontrar os melhores caminhos, as melhores referências do ponto de vista da formação e qualificação de todos os agentes da educação (*in Terzi, 2023*).

¹³ Momento que antecede a reunião coletiva do Conselho de Ciclo. É um encontro privilegiado com a equipe gestora e o professor, pois discutem os casos das crianças que não estão avançando como deveriam, além de aspectos gerais da turma.

Figura 9 - Organização Parceiros da Educação



Fonte: Terzi (2023).¹⁴

O posicionamento dos professores em relação às saídas dos AP das unidades escolares é genuíno, afinal, consideram a relevância de tais profissionais para o apoio às práticas pedagógicas. No entanto, não se pode perder de vista que as formações são importantes para subsidiar o corpo docente nas reflexões relacionadas à práxis pedagógica.

Acerca dos saberes dos docentes, os AP apontaram a existência de professores com fragilidades formativas, bem como de articular teoria e prática. Ademais, mencionaram a resistência de alguns educadores em seguir as orientações no trabalho com as crianças. Nesse caso, estariam os mais experientes, que consideram saber fazer bem o trabalho, sem dar a oportunidade para novas práticas, o que demanda engajamento dos gestores no sentido de convencê-los.

A AP Juazeiro afirmou que gradativamente tem conseguido intervir e *“vai quebrando essa resistência. Por exemplo: os professores que têm um pouco mais de experiência, eles têm mais resistência quando você aponta sugestão por que aí eles voltam pra você e diz: “Então você tá me ensinando a dar aula?”*. E completou: *“com todo o jeitinho e diz: não, estou sugerindo...vamos fazer um teste? Vamos ver se dá certo?* Posteriormente, concluiu: *“a gente se esbarra nesta questão. Os professores até desenvolvem, mas não conseguem continuar aquilo que começaram a desenvolver”*.

¹⁴Disponível em: https://web.santoandre.sp.gov.br/portal/noticias/0/3/15891/santo-andre-da-continuidade-em-acordo-de-cooperacao-com-a-organizacao-parceiros-da-ducacao#galeria_principal. Acesso em: 19 nov. 2023.

Quanto às práticas, Juazeiro mencionou a falta de ações pedagógicas pautadas nas modalidades organizativas, visto que ainda *“não entenderam a importância [...] dentro do processo de sala de aula. De alfabetização. De letramento. Dentro do processo de sequência didática eu consigo trabalhar a matemática, língua portuguesa...”*. Na sequência, Cedro considerou que *“é mais fácil trabalhar fechado. O que tenho que trabalhar em Língua portuguesa é mais trabalhoso eu trabalhar com uma atividade interdisciplinar. Eu acho que eles vão para o fechadinho por que é mais fácil”*.

Em um grupo docente, muitas são as necessidades formativas. Entretanto, as modalidades organizativas e o trabalho pedagógico de forma interdisciplinar são indispensáveis e constam do Currículo da Rede Municipal de Educação de Santo André. Afinal, são propostas pertinentes para que as situações didáticas tenham sentido e significado na consolidação das aprendizagens.

Nas discussões do grupo focal, houve um momento no qual alguns docentes manifestaram a expectativa de que os AP deveriam oferecer *“tudo pronto”*, porém sabem que sua função é promover reflexões para mudanças de práticas, bem como articulações entre os educadores, a fim de que aprendam nas parcerias.

Freire (2008, p. 22) disserta sobre a importância de nos unirmos para a transposição das dificuldades, na certeza de sermos incompletos e inconclusos:

As árvores e os outros animais também são incompletos, porém não se sabem incompletos. Os seres humanos ganham com isto: sabemos que somos inacabados. E é precisamente aí, nesta forma radical da experiência humana, que reside a possibilidade da educação. A consciência da nossa incompletude criou o que chamamos de “educabilidade do ser”. A educação é então uma especificidade humana (grifo nosso).

A grande questão apresentada pelo autor é que precisamos nos diagnosticar como pessoas que se formam no caminhar e nos encontros com nossos pares. Dito de outro modo, nossa realidade, nossos saberes e nossas conclusões de hoje não serão os mesmos amanhã, e assim seguiremos na eterna busca de aprender.

7.5 O conhecimento dos documentos oficiais e sua articulação com a prática pedagógica em alfabetização.

Ao longo da pesquisa, a documentação pedagógica foi abordada, porém destinamos a seção 5 exclusivamente para dissertar sobre o currículo da rede e o

PPP, pois ambos balizam o processo de ensino e aprendizagem das crianças da rede municipal de Educação de Santo André. Assim, os professores precisam, anualmente, organizar seus planejamentos com base no rol de habilidades de cada componente que consta do Documento Curricular e inseri-los no PPP. Para tanto, docentes e gestores precisam conhecê-los profundamente a fim de saber articulá-los.

Figura 10 - Planejamento do Ensino Fundamental

VI – Etapa de Ensino Fundamental	139
Área do Conhecimento: Linguagem	140
1. Componente Curricular de Arte	140
2. Componente Curricular de Educação Física Escolar	163
3. Componente Curricular de Língua Portuguesa	181
Área do Conhecimento: Matemática	250
1. Componente Curricular de Matemática	250
Área do Conhecimento: Ciências da Natureza	291
1. Componente Curricular de Ciências	291
Área do Conhecimento: Ciências Humanas	306
1. Componente Curricular de Geografia	307
2. Componente Curricular de História	323

Fonte: Santo André (2019b).

Na figura 10, exibimos um fragmento do sumário do Documento Curricular, em que é possível ver a organização por áreas do conhecimento e componentes curriculares. Dada a importância do Documento Curricular e do PPP, uma das questões destinadas aos docentes foi: “Em quais momentos o documento curricular está articulado com o PPP da sua escola?”

Bromélia, Azaleia, Crisântemo, Lírio e Íris responderam sucintamente, atendo-se apenas a uma parte da questão: “*durante o ano*”, “*sim, sempre que possível*”, “*em todos os momentos do cotidiano escolar*”. Logo, elas informaram os momentos, mas não aprofundaram o assunto. Begônia, por sua vez, admitiu: “*não sei responder, pois ainda tenho dificuldades em verificar em minha prática a articulação do PPP com o documento curricular pois estamos muito distantes da prática com o escrito*”.

Embora os AP do grupo focal não tivessem acesso às respostas do questionário, Cedro expôs suas constatações ao responder à seguinte pergunta: “A

RPS é um momento formativo e será que os professores visualizam como um documento articulado com o PPP?” É o que se verifica no próximo excerto:

Eu acredito que os professores não conseguem vivenciar essa articulação. Por exemplo, quando passamos pela avaliação do PPP os professores falam, avaliar o que, pois não vimos o PPP todo esse período. Daí a gente fala: mas vivenciamos o PPP diariamente. No Conselho de ciclo também, quando colocamos alguma citação. Daí elas falam isso está no PPP?

Castanheira, na sequência, concordou com a colega de trabalho: *“Também acredito que eles não articulam”*

Os depoimentos dos docentes e dos AP nos fizeram refletir sobre a “visão de docente” que consta do Documento Curricular da rede. Ao consultá-lo, constatamos que um dos aspectos desejáveis é que o professor seja pesquisador, reflexivo, e busque ampliar seus conhecimentos nas dimensões individual e coletiva. Além disso, é preciso que compreenda

a realidade da localidade em que atua, considerando as desigualdades sociais, culturais e econômicas presentes, respeitando as especificidades, considerando a diversidade para que contribua de maneira propositiva na construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Unidade Escolar (Santo André, 2019b, p. 23).

Contribuir para elaboração do PPP envolve o que os próprios docentes da Rede, na construção do Documento, discerniram como essencial para um professor que trabalha em uma das unidades escolares. Portanto, é fundamental que se apropriem desses documentos, examinando-os e dialogando com eles, a fim de que as escolhas pedagógicas tenham apoio para selecionar o que será trabalhado com as crianças a cada trimestre. No que tange às reflexões, a resposta de Margarida não deixou dúvidas, ao dizer que se articulam *“quando o PPP define os conteúdos que serão ensinados e de que forma, a partir da realidade social e cultural da escola”*. Esse é exatamente o objetivo, uma vez que, no Documento Curricular, se encontram as concepções e o plano de ensino, mas o planejamento não pode ser organizado sem que se conheça a realidade dos alunos.

Camélia demonstrou entendimento acerca da articulação entre os documentos considerados referência da rede: *“nos momentos de rever práticas e avaliar as propostas realizadas e desenvolvidas na escola”*. A docente Rosa, a seu turno, explanou que percebe a articulação dos documentos *“através da mobilização*

da participação de todos se tornam corresponsáveis. os profissionais da escola em todas as etapas desde o diagnóstico situacional, o, implementação e avaliação [...]”

A professora Acácia explicitou que ambos os documentos se articulam no que se refere à “concepção” da rede. Conforme vimos na seção 5, em que caracterizamos a concepção sócio-histórico-cultural adotada pela rede, esse é um aspecto crucial, que exige um trabalho pedagógico “mediante uma postura humanizada”, capaz de favorecer “[...] relações presentes no cotidiano escolar, mediando positivamente e com intencionalidade tais relações, principalmente as que disserem respeito à articulação entre os conhecimentos prévios e os conhecimentos científicos abordados no ambiente escolar” (Santo André, 2019b, p. 22).

Isso posto, segundo o Documento Curricular da Rede, almeja-se

uma/ um profissional docente ética/o, inspiradora/r, afetiva/o, que construa uma relação na qual ao mesmo tempo que ensina é capaz de aprender, incentivando as potencialidades e instigando a curiosidade das crianças. Uma/ um profissional docente que amplie seus saberes sobre desenvolvimento humano, didática, metodologia e novas tecnologias, inovando suas práticas com base em uma postura reflexiva (Santo André, 2019b, p. 22).

Observamos que o referido documento apresenta aspectos bastante didáticos, com linguagem acessível e orientações que contemplam: as concepções que fundamentam as diferentes ações no cotidiano escolar — como o momento destinado à alimentação —; o trabalho com datas comemorativas; a importância do trabalho pedagógico voltado para culturas afro-brasileiras e indígenas; a educação ambiental, entre outros que respaldam as práticas e o planejamento docente.

Dessa forma, vale registrar a resposta de Melissa, uma docente que já internalizou os princípios dos documentos em questão, ao afirmar que ambos se articulam: *“Nos momentos em que descreve e caracteriza objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a serem desenvolvido na sua escola”*. Na mesma direção, Açucena asseverou:

O documento curricular se articula desde a concepção de criança e infância, até o planejamento de trabalho de todos os segmentos que compõem o favorecimento deste trabalho, mas vale destacar que se tratando na fase de alfabetização da qual discorremos nesta pesquisa, o PPP deve estar alinhado as competências da BNCC, como uma ferramenta que vai além deste currículo, considerando os valores, crenças e diretrizes que perpassam todas as ações.

Em contrapartida, há professores que concebem os documentos como

burocráticos:

Burocraticamente está articulado com o PPP, escolhendo palavras chaves para sua construção, mas no cotidiano é engavetado e só é retomado em determinados períodos do ano (Gardênia).

Não saberei responder pois para mim a prática não dialoga com os documentos oficiais. Tudo muito burocrático e só cobranças para o professor (Bugarvília).

Nenhum PPP ou Currículo pode ser meramente burocrático, afinal, o Documento Curricular da Rede, por exemplo, está fundamentado nas legislações vigentes e em autores renomados. Todavia, acreditamos que, aos poucos, os docentes passam a perceber a função de cada documento. Isso porque alguns respondentes evidenciaram que, nas formações organizadas pelos AP, ambos os documentos são discutidos e se encontram articulados.

Na questão 11, questionamos: “o Projeto Político Pedagógico (PPP) da sua escola dialoga com sua prática docente em alfabetização? Se sim, em quais aspectos? Se não, justifique. Para a maioria, a resposta foi sim, evidenciando que, apesar de alguns professores não terem total conhecimento dos documentos, na realidade, suas práticas têm seus aportes. Isso é mais elucidado no que diz respeito à concepção da rede. Segundo Crisântemo, suas práticas dialogam com o PPP: “No aspecto de considerar o sujeito sócio-histórico-cultural. Neste sentido, realizo diversos tipos de atividades para atingir todos os meus alunos. Não dá para ser a mesma atividade para todos. Considero a comunidade que estou inserida!” Lírio, por sua vez, admitiu que o PPP é mais abordado “no início, julho e no final do ano a equipe gestora aborda o PPP em RPS”. Já Camélia assim se manifestou: “Sim, dialoga no sentido de favorecer o encontro dessa criança com a cultura e ampliando os conhecimentos das mesmas além de favorecer seu desenvolvimento integral, contemplar os avanços das crianças em sala é a maior prova desse diálogo”.

Em contrapartida, Ipê declarou: “Não. O PPP em uma maior proporção, ainda é um documento burocrático, pouco vivo. Geralmente é falado pela equipe gestora quando é época de planejamento ou avaliação”. Gardênia, a seu turno, considerou que sim, mas fez uma advertência:

Da maneira que está sendo realizado hoje acaba por se tornar mais um documento burocrático porque somente é mencionado no começo e no final do ano, para mais uma vez avaliar somente resultados. Avaliar se alcançou as metas tão esquecidas durante o

ano letivo.

As respostas que avaliam a efetividade do PPP e do Documento Curricular nos dão elementos para examinar o plano formativo dos AP, pois entendemos que há a possibilidade de alguns gestores trabalharem de modo mais aprofundado, enquanto outros o abordam de modo mais superficial, criando percepções distintas entre os professores.

7.6 Plano formativo dos assistentes pedagógicos

Para finalizar a análise interpretativa dos instrumentos de coleta de dados, apreciamos os seis planos formativos das escolas. Vale ressaltar que os gestores observam as necessidades formativas dos docentes. Na sequência, mostramos como são organizados:

Quadro 6 - Plano de formação do AP

DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL		
NECESSIDADE OBSERVADA	TEMÁTICA/ASSUNTO	ENVOLVIDOS
Apropriar dos registros pedagógicos	↔ Normativa SE sobre avaliação (retomar no mês de maio nos acompanhamentos ao professor)	Docentes – Assistente Pedagógicos

Fonte: PPP (2023)¹⁵.

Como vemos, o AP da unidade escolar observou, entre outras necessidades formativas “apropriar dos registros pedagógicos”. No entanto, há outras questões que compõem o quadro.

De posse das respostas dos docentes das 6 unidades escolares, observamos que não houve formações previstas para o ano de 2023 que envolvessem o multiletramento. Em contrapartida, em todos os planos, há preocupações relacionadas à alfabetização e ao letramento.

Em um deles, mencionou-se também a necessidade formativa voltada para a documentação pedagógica, elencando-se alguns assuntos, entre eles, a importância

¹⁵ Para preservar a identidade da instituição e dos gestores, não divulgamos o nome da escola.

da documentação pedagógica na vida escolar baseada no documento curricular e no PPP. Portanto, compreendemos que, nessa instituição, os gestores observaram necessidades formativas para os documentos em questão.

Em síntese, os resultados mostraram diferentes necessidades formativas de uma escola para outra, porém, acerca do multiletramento, acreditamos que os AP não o focalizaram. Por conseguinte, sugerimos, em nosso “Produto Educacional”, um trabalho formativo aprofundado acerca do assunto. Dele nos ocupamos na próxima seção.

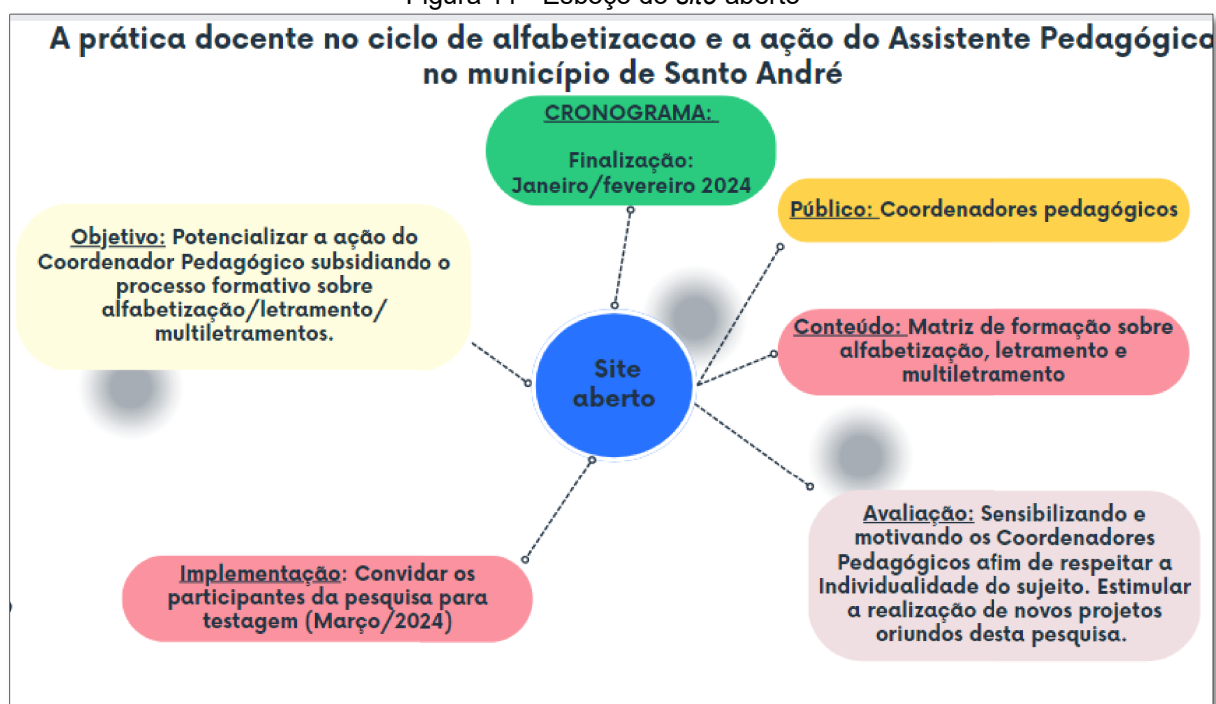
8 PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional será elaborado com base na leitura das respostas do questionário direcionado a docentes dos segundos e terceiros anos do Ensino Fundamental I, bem como na leitura e transcrição da roda de conversa com os AP.

O compilado de informações trouxe subsídios para a elaboração de um *blog/site* sobre os assuntos/temas abordados e uma matriz de formação para o AP sobre alfabetização, letramento e Multiletramento.

Na sequência, apresentamos o prospecto da organização do *site*:

Figura 11 - Esboço do *site* aberto



Fonte: Elaboração própria.

Diante das necessidades observadas, o produto educacional da presente investigação tenciona focalizar o conceito e as práticas de multiletramento, assim como a articulação entre o PPP e o Currículo escolar.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo finaliza-se com a reflexão de que o percurso foi de aprendizagem para todos os envolvidos: os que se dedicaram a responder ao questionário, os que participaram do grupo focal e, sobretudo, para a pesquisadora e seu orientador. As aprendizagens foram potencializadas com a participação da banca de qualificação, que contribuiu para os desfechos das análises e detalhes da escrita.

Os resultados da pesquisa de campo certamente serão importantes para que os gestores das práticas pedagógicas se vejam no processo de alfabetização, letramento e multiletramento, afinal, nas discussões decorrentes do encontro do grupo focal, os saberes se complementaram. Obviamente, suas práticas revelaram potencialidades e lacunas formativas impactantes na prática dos docentes, mas isso se naturaliza na medida em que nos percebemos como seres em evolução profissional (Freire, 1996).

Sem a pretensão de evidenciar um fechamento, mas destacando as descobertas provisórias, reiteramos que o objetivo geral da presente investigação foi apreender como os docentes alfabetizadores compreendem a ação do assistente pedagógico e sua prática, na rede de Educação de Santo André. Consideramos que os professores enxergam os assistentes pedagógicos como aliados nas práticas pedagógicas e nas formações continuadas. Além disso, consideram-nos imprescindíveis para alavancar as aprendizagens das crianças, pois participam desde o planejamento até o ajuste das rotas na prática alfabetizadora em sala de aula. Entretanto, gostariam que esses profissionais permanecessem em tempo integral nas escolas. Nesse sentido, concluímos que as ausências dos AP ocorrem devido ao processo de formação continuada, algo que não pode faltar, visto que esses momentos são genuínos e os qualificam para fomentar discussões, reflexões e parcerias com o fito de contribuírem para o processo formativo dos professores.

No que diz respeito à compreensão de alfabetização e letramento, os educadores os internalizaram bem e sabem da importância das práticas concisas de alfabetização pautadas em gêneros textuais que circulam no cotidiano da vida social das crianças, ou seja, compreendem também o letramento. Já em relação ao multiletramento, ainda carecem de formações continuadas, pois a pesquisa revelou fragilidades. Mais especificamente, os professores se ancoram em conhecimentos

do senso comum: necessidade de *internet*, aparelhos como *tablet* e computadores. As dificuldades apresentadas concentram-se sobremaneira no campo conceitual; por conseguinte, podemos destacar a escassez de formações específicas nos fóruns coletivos.

A análise das respostas do questionário revelou uma lacuna na questão em que aglutinamos duas perguntas —De que forma você compreende multiletramento? Você utiliza recursos tecnológicos em suas aulas? Se sim, quais? Se não, justifique. A nosso ver, sugestionou-se que o multiletramento depende diretamente de aparatos tecnológicos. Embora nenhuma pesquisa esteja livre de falhas, a percepção potencializa nossa visão aprofundada do estudo. Dito de outro modo, a aparente falha também proporcionou aprendizagens e abre outros caminhos para o prosseguimento do trabalho.

Sobre a documentação pedagógica, detectamos necessidades formativas voltadas para a articulação entre o Currículo e o PPP. Ao analisar os planos formativos, detectamos que somente um deles trouxe planejamento de formação para a temática. Dessa forma, com a pretensão de potencializar a ação dos AP, também focalizaremos os documentos em questão.

Indubitavelmente, o trabalho dos AP é composto por desafios acentuados, já que, por vezes, se confronta algumas práticas pedagógicas que pouco alavancam o processo de ensino e aprendizagem. Logo, lida-se com concepções enraizadas. Por essa razão, toda a equipe gestora precisa se fortalecer, estudar os temas e auxiliar o AP nas formações continuadas e no acompanhamento das práticas em sala de aula, especialmente no que diz respeito à compreensão das necessidades formativas do corpo docente.

O assistente pedagógico é o elo entre todos os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. No entanto, partindo do pressuposto de que todos da equipe gestora são professores, independentemente de estarem ou não na gestão, são necessários o engajamento e a apropriação do conhecimento para que a educação seja, de fato, para todos. Sabemos que todos estamos em formação permanentemente, mas, ao detectarmos lacunas, precisamos buscar formações continuadas para suprimi-las. Isso porque tratamos do direito de a criança ser alfabetizada no sentido pleno da palavra, a fim de que possa ter oportunidades de, cada vez mais, crescer em todas as dimensões do desenvolvimento humano: cognitivo, social, afetivo, motor e cultural.

Sendo assim, é válido enfatizar que a educação precisa ser compartilhada a ponto de trocar experiências e reflexões. Com base nisso, a proposta da matriz de formação em alfabetização, letramento e multiletramento está disponível em <https://pnhremilly.wixsite.com/joycefelix>.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Org. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2004.

BRASIL. Lei Nº 12.014, de 06 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Legislativo, Brasília, DF, 07 agosto, 2009a.

BRASIL, Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Legislativo, Brasília, DF, 13 outubro, 2009b.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à

Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 fevereiro, 2017.

BRUNO, Eliane Bambini; CHRISTOV, Luíza Helena da Silva. Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber. *In*: BRUNO, Eliane Bambini; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; CHRISTOV, Luíza Helena da Silva. (Orgs). **O Coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

CAMACHO, Fernanda Pinheiro Lopes. **Projeto de formação docente “Matemática em ação**: Contribuições sob a ótica dos participantes. 2021. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2021.

CAPRINO, Mônica Pegurer; PESSONI, Arquimedes; APARÍCIO, Ana Silvia Moço. Mídia e Educação: A necessidade do Multiletramento. **Comunicação & Inovação**, v. 14, n. 26, 2013.

CAVALCANTI, Marco Alexandre Nonato. **O processo de construção curricular e práticas pedagógicas nas narrativas docentes**: a rede Municipal de Educação de Santo André/SP (1998–2018). 2020. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2020.

COSCARELLI, Carla Viana, Alfabetização e letramento digital. *In*: RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. (Orgs.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CUNHA, Maria Isabel da. Professor (Ser). *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRO, Emília. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 52, p. 7-17, 1985.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad.

Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRO, Emilia. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos escritos. Trad. Rosana Malerba. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. Trad. Maria Antonia Cruz Costa Magalhães, Marisa do Nascimento Paro e Sara Cunha Lima. São Paulo: Cortez, 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Trad. Joice E. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 1. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. Ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso**. São Paulo: Villa das Letras, 2008.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Projeto da escola cidadã**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1994.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIOVANI, Priscila de. **Coordenador pedagógico**: contribuições para sua formação. 2013. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica

de São Paulo, São Paulo, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KITZINGER, Jenny. Focus groups with users and providers of healthcare. *In*: POPE, Catharine; MAYS, Nicholas (Eds.). **Qualitative research in healthcare**. 2. ed. London: BMJ Books, 2000.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: O real e o necessário**. Porto Alegre. ArtMed. 2002.

LIBANÊO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: Teoria e Prática**. Goiás: Alternativa, 2002.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educere et educare**, 2007.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. **Emilia Ferreiro e a alfabetização no Brasil: um estudo sobre a psicogênese da língua escrita**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2017.

MENARBINI, Andreia. **Gestão Participativa no Ciclo de Alfabetização: uma experiência de sucesso**. 2017. 187 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: As abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORTATTI, Maria do Rosário. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário. História dos métodos de alfabetização no Brasil.

Seminário Alfabetização e Letramento em Debate. Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Brasília, 2006.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, v. 23, n. 1, p. 95, 2014.

NOFFS, Neide; RODRIGUES, Regina Célia Cola. Andragogia na Psicopedagogia: a Atuação com adultos. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v.28, p. 283-92, dez/2011.

NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação.** Porto Alegre: Mediação, 2011.

NÓVOA, António. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. **Sinpro**, 2007. Disponível em: https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em 05 nov. 2023.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de vida. *In*: NÓVOA, António. **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

PEREIRA, João Thomaz. Educação e sociedade da informação. *In*: RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

PESSOA, Tânia Cristina Silva. **A inserção do professor nos anos iniciais do ensino fundamental: a construção de sua identidade profissional.** 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2016.

PLACCO, Vera Maria Nigro Souza de; ALMEIDA, Laurinda. Ramalho. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação.** São Paulo: Loyola, 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro Souza de; ALMEIDA, Laurinda. Ramalho. (Orgs.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador.** São Paulo: Loyola, 2015.

PLATAFORMA BRASIL. **Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa.** 2023. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1yumT3BQuJj8V10OgY418wgmNcNWdJe9M/view?usp=drive_link. Acesso em: 12 jun. 2023.

PILETTI, Nelson. **Estrutura e funcionamento do ensino fundamental**. São Paulo: Ática, 1998.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. **Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva**. 2. ed. São Paulo: CERVE/FFLCH/USP, 1983.

RESSEL, Lúcia Beatriz *et al.* O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 17, p. 779-786, 2008.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo horizonte: Autêntica, 2017.

ROJO, Roxane Helena. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTO ANDRÉ. Câmara Municipal. **Lei nº 8887 de 10 de novembro de 2006**. Dispõe sobre a criação de cargos e funções gratificadas no quadro da prefeitura municipal de Santo André. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/698584/lei-8887-06>. Acesso em: 05 nov. 2023.

SANTO ANDRÉ. Câmara Municipal. Lei nº 6.833 de 15 de outubro de 1991. **Diário do Grande ABC**, 16.10.91, Caderno. B, pág. 6, 1991.

SANTO ANDRÉ. **Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino De Santo André volume I**. Santo André: Secretaria de Educação de Santo André, 2019a.

SANTO ANDRÉ. **Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino De Santo André volume II**. Santo André: Secretaria de Educação de Santo André, 2019b.

SANTO ANDRÉ. **Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino De Santo André volume III**. Santo André: Secretaria de Educação de Santo André, 2019c.

SANTO ANDRÉ. **Resolução 04/2022**. Dispõe sobre as normas e procedimentos referentes aos processos de avaliação nas Escolas da Rede Municipal de Santo André. Santo André. Secretaria de Educação, 2022. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1x_yTPiKslQwpTVvqjK3ZBJ3JBvmvs1kj/view?usp=drive_link. Acesso em: 11 jun. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores associados, 2021.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SANTO ANDRÉ. **Avaliação Diagnóstica ICLIFE**. Secretaria de Educação, 2021. Disponível em: https://docs.google.com/presentation/d/1sKSFsPbkj_RpQnRZDzg2GJWTJolrSSwyXTqVRqM5-NA/edit?usp=drive_link . Acesso em: 12 jun. 2023.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SANTO ANDRÉ. **Diálogos com Equipes Gestoras Formação Construindo Saberes**. Secretaria de Educação, 2023. Disponível em: https://docs.google.com/presentation/d/1dra0yXYexrN4a-Vj1S-xwQaVCptUMWmRSdKIYM9Vb1k/edit?usp=drive_link. Acesso em: 20 mar. 2023.

SANTOS, Cátia Larissa dos; GIROTTO, Natália, GONÇALVES, Pablo Rodrigo. Os agrupamentos produtivos nos processos de alfabetização e letramento. **Ensaio & Diálogos**, Rio Claro, v. 10, n. 1, p. 133-154, jan./dez. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, Celso. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo: Libertad: 1995.

VASCONCELLOS, Celso Santos dos. **Projeto Político-Pedagógico: Educação Superior**. Campinas, SP; Papirus, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Inovações e projeto político-pedagógico: uma**

relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**, v. 23, p. 267-281, 2003.

VIEIRA, Ana Luzia Da Silva. **Projeto político-pedagógico na creche: participação e protagonismo da equipe de funcionárias(os) de uma unidade da rede municipal de Santo André**. 2015. 145 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

ANEXO B – PARECER DA PLATAFORMA BRASIL

UNIVERSIDADE MUNICIPAL
DE SÃO CAETANO DO SUL -



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PRÁTICA DOCENTE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E A AÇÃO DO ASSISTENTE PEDAGÓGICO NO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ

Pesquisador: JOYCE FELIX DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 69445323.9.0000.5510

Instituição Proponente: Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.109.852

APÊNDICE A – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO

Prezado(a)

Você está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Caetano do Sul (USCS), de acordo com as exigências da Resolução nº. 510/2016 do CNS/CONEP.

Antes de você responder às perguntas relacionadas ao estudo, apresentaremos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para sua leitura e anuência.

Seja bem-vindo(a)!



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **“A prática docente no ciclo de alfabetização e a ação do assistente pedagógico no município de Santo André ”** O objetivo do estudo é **apreender de que forma os professores alfabetizadores (do ciclo de alfabetização) compreendem a ação do Assistente Pedagógico em sua prática pedagógica, na Rede de Educação de Santo André.** O (A) pesquisador(a) responsável por esta pesquisa é **Dr. Ivo Ribeiro de Sá**, professor(a) da Universidade de São Caetano do Sul (USCS).

Convidamos você para responder a este questionário com duração de **aproximadamente 8 minutos, como os professores alfabetizadores compreendem a ação do Assistente Pedagógico.** O acesso ao questionário somente ocorrerá depois de você ter dado o seu consentimento para participar neste estudo. Você poderá contribuir para esta pesquisa ao responder às questões. Contudo, você não deve participar contra a sua vontade.

Após a finalização dos questionários, a pesquisadora fará o download das respostas e os dados serão arquivados no computador pessoal do(a)

pesquisador(a) responsável. Ao término da pesquisa todos os arquivos serão descartados e não serão armazenados em “nuvem”.

A pesquisa envolve risco mínimo de possível desconforto ao responder a alguma(s) pergunta(s) do questionário proposto, **como cansaço visual, bem como os riscos próprios advindos do uso da internet como é o caso de invasão de privacidade.** Caso isso ocorra, você tem a liberdade para não responder, interromper a pesquisa, fazer pausas, ou cancelar a sua participação a qualquer momento. Em todos esses casos, você não será prejudicado(a), penalizado(a) ou responsabilizado(a) de nenhuma forma. **Como benefício, o respondente poderá refletir sobre suas práticas pedagógicas no que cerne o processo de alfabetização.**

Os resultados do estudo poderão ser apresentados ou publicados em eventos, congressos e revistas científicas. Garantimos que a sua privacidade será respeitada, assim como o anonimato e o sigilo de suas informações pessoais.

Você não receberá pagamento por ter respondido ao questionário. Os custos diretos e indiretos da pesquisa serão arcados pelo(a) pesquisador(a) responsável. Todas as informações obtidas por meio de sua participação serão de uso exclusivo para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do(a) pesquisador(a) responsável. Caso a pesquisa resulte em dano pessoal, o ressarcimento e indenizações previstos em lei poderão ser requeridos pelo(a) participante.

Em caso de qualquer dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o(a) pesquisador(a) responsável pelo estudo, Joyce Felix da Silva, que poderá ser encontrado(a) pelo e-mail: **felix.joyce@uol.com.br**, ou pelo telefone: **11 97272-2594**.

Este estudo foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de São Caetano do Sul (USCS). O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos e a segurança de participantes de pesquisa. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, ou se estiver insatisfeito(a) com a maneira como o estudo está sendo realizado, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

da Universidade de São Caetano do Sul (USCS), situado na Rua Santo Antonio, 50 – 2º. andar, Bairro Centro, São Caetano do Sul (SP), telefone (11) 4239-3311, e-mail: cep@online.uscs.edu.br. O atendimento ao público ocorre de segunda a sexta-feira, das 8h às 12h. Todavia, durante a pandemia de COVID-19, este atendimento é exclusivo por e-mail.

Caso clique no ícone sobre “aceitar participar da pesquisa”, você responderá ao questionário do estudo em questão e permitirá que estes dados sejam divulgados para fins científicos ou acadêmicos, sendo mantida em sigilo a sua identidade. Também declara que está ciente dos propósitos e procedimentos do estudo e que teve oportunidade de avaliar as condições informadas sobre a pesquisa para chegar à sua decisão em participar deste estudo.

Você tem o direito a ter acesso aos resultados da pesquisa. Caso queira, basta solicitar através do e-mail: **felix.joyce@uol.com.br**

Você poderá baixar cópia deste Termo de Consentimento ou solicitá-lo em caso de interesse pelo e-mail **felix.joyce@uol.com.br**. Recomendamos que você guarde em seus arquivos uma cópia deste documento. Acesse este link:

<https://drive.google.com/drive/folders/1domRq5nPpHVrIVv6WorxbuU4eexnafZK?usp=sharing>

Desde já, agradecemos!

Aceita participar desta pesquisa?

Sim, li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aceito participar da pesquisa.

- Caso não concorde em participar, apenas feche esta página no seu navegador:

APÊNDICE B – RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO COM OS DESTAQUES

Questão 1: Qual a sua compreensão sobre alfabetização?	
Rosa	É resultado de um processo de aquisição de habilidades específicas.
Bromélia	Na alfabetização a criança aprenderá ler e escrever .
Azaleia	É um processo inicial de leitura e escrita.
Begônia	É um processo onde o professor é o mediador.
Crisântemo	um processo que permite a criança codificar e decodificar os sons da língua em material gráfico, ou seja, nas letras
Dália	Alfabetização é o entendimento e decodificação das letras e símbolos.
Lírio	É a decodificação dos fonemas que formam a escrita.
Hortênsia	O conceito de alfabetização pode ser caracterizado como o processo de aquisição de um conjunto de técnicas necessárias para a prática da leitura e da escrita.
Jacinto	Quando o ser humano compreende que ao ler e escrever ele pode fazer parte do mundo que o cerca
Orquídea	Compreendo a alfabetização como o processo de aquisição da língua escrita , a partir da compreensão e decodificação de signos .
Ipe	Processo de decodificação e codificação do sistema de escrita. Alcançar a hipótese de escrita alfabética.
Buganvília	Ler, escrever e compreender
Magnólia	É desvendar o significado das letras, ser capaz de desenvolver a leitura e a escrita
Acácia	Alfabetização é um processo que tem início, meio e fim. Há princípios para analisar os avanços ou mesmo se a criança estagna na hipótese. Mediante ao mapeamento o professor organiza seu plano de trabalho para alavancar as aprendizagens
Violeta	A alfabetização é a compreensão das letras e símbolos escritos
Camélia	Alfabetização é um território de encantamento de descobertas e conhecimento de mundo através da leitura e escrita. Alfabetizar não se restringe apenas a decodificar palavras. Alfabetização demanda um processo e tempo que respeitado todas as suas etapas desencadeiam em leitores fluentes.
Jasmim	Na alfabetização trabalhamos para desenvolver as habilidades de leitura e escrita.
Margarida	Alfabetização é o ensinar a ler e a escrever. A criança conhece as letras e reconhece o som de cada uma delas.
Melissa	É o processo onde a criança aprende a decodificar os elementos que compõem a escrita.
Íris	É a apropriação do sistema de escrita alfabética, juntamente com a prática leitora
Gardênia	Alfabetização é aprender a ler e escrever. Adquirir habilidades para codificar e decodificar o sistema de escrita.
Açucena	Compreendo que o processo de alfabetização tem início, meio e fim, onde o resultado de todo esse método resultará na aquisição de habilidades específicas, levando o sujeito ao processo de aprendizagem. Desta forma, a alfabetização compreende o desenvolvimento da competência de ler e escrever, levando ao conhecimento do sistema de representação dos sons da fala transformando os em fonemas (sons) e grafemas (letras).
Questão 2: De que forma você compreende letramento?	
Rosa	Letramento é a capacidade de ler, escrever e interpretar textos.
Bromélia	No letramento além da escrita e da leitura a criança passa a compreender esse processo com mais intensidade .
Azaleia	É quando o processo de alfabetização se consolida e o indivíduo compreende e interpreta textos em diferentes contextos
Begônia	Seria a capacidade que o indivíduo tem de ler, escrever e interpretar.

Crisântemo	completar a alfabetização no contexto social, desenvolvendo habilidades nos alunos de forma que eles consigam interagir com segurança de se, no seu meio social, trazendo para os alunos os usos sociais da leitura e escrita.
Dália	É o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita.
Lírio	Todo contato de uma pessoa com a palavra escrita, seja através de um texto, uma música, entre outros.
Hortênsia	O letramento é um processo distinto da alfabetização. Nele, a leitura e a escrita são levadas a outra dimensão, a fim de estimular a criança a utilizar seus conhecimentos de maneira contextualizada às práticas sociais.
Jacinto	Relacionar ao cotidiano as práticas de leitura, manusear um livro e lê-lo mesmo sem saber decodificar os sinais gráficos
Orquídea	Vivemos em mundo letrado, pois o letramento não se resume, exclusivamente, à prática da leitura e escrita. O letramento existe antes do processo de alfabetização, isto é, “o letramento torna o indivíduo apto a organizar discursos, interpretar e compreender textos e a refletir sobre eles.”
Ipe	Utilizar a leitura e escrita a favor de uma melhor interpretação e leitura de mundo com mais criticidade.
Buganvília	Interpretação e compreensão
Magnólia	É a apropriação da leitura e escrita e inseri-los em práticas sociais
Acácia	o letramento anda junto com a alfabetização, mas vai além da codificação e decodificação, pois envolvem as práticas sociais da vida do educando. O letramento não tem fim e quanto mais for exigido do sujeito, maior a possibilidade de ampliar o nível de letramento, por isso, na escola, é importante oportunizar o acesso a diversas situações que ocorrem fora da escola, como por exemplo, trabalho com gêneros que circulam em casa. A receita é um exemplo que a criança aprofunda na escola, mas desde muito cedo já tem contato com o gênero.
Violeta	O letramento é a compreensão da leitura e da escrita
Camélia	Letramento é compreender o que se lê e ter a condição de ser crítico frente as informações recebidas.
Jasmim	Já o Letramento desenvolve leitura e escrita nas práticas sociais.
Margarida	É a criança se apropriar da função social da alfabetização.
Melissa	É um pouco mais profundo do que a alfabetização, ele corresponde a interpretação e o domínio da leitura e não apenas a decodificação.
Íris	Habilidades de saber ler e escrever dentro das práticas sociais. /mais culta
Gardênia	É a habilidade de aprender o uso da escrita, leitura e interpretação em seu cotidiano.
Açucena	O letramento é compreendido por meio de ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do sujeito, levando os ao desenvolvimento das habilidades de saber ler e escrever de acordo com o ambiente das práticas sociais que envolvem o processo de alfabetização, possibilitando o contato com diferentes gêneros literários dando compreensão e sentido ao processo de ensino e aprendizado da leitura e escrita.
Questão 3: De que forma você compreende Multiletramento? Você utiliza recursos tecnológicos em suas aulas? Se sim, quais? Se não, justifique.	
Rosa	Não.
Bromélia	Acredito que são os diversos modos de aprendizado, utilizando-se de várias ferramentas. Sim, geralmente jogos didáticos e de raciocínio lógico e vídeos-aulas.
Azaléia	Compreendo como a forma de interpretar, identificar e comunicar-se através de textos, oralmente e com o corpo
Begônia	Não sei definir o multiletramento. Uso recursos como computador, TV, sites educativos...
Crisantemo	Sim, jogos de ortografia, na plataforma word Woll, Arie, Hbirtua em português e matemática
Dália	Diferentes maneiras de trabalhar o letramento. Sim, nas aulas utilizamos de jogos gamificados, voltados para alfabetização e letramento.
Lírio	Sim através de jogos que auxiliem na prática pedagógica realizada na sala de

	aula.
Hortênsia	Identificar, interpretar, criar e comunicar significado por meio de uma variedade de formas de comunicação, como a visual, oral, corporal, musical e alfabética.
Jacinto	Digitar as palavras pelo teclado, ter acesso as várias multimídias
Orquídea	Multiletramento é quando utilizamos tanto a alfabetização quanto o letramento no dia a dia da rotina escolar, no meio social e na vida A tecnologia está presente no cotidiano escolar. Utilizamos diversos recursos tecnológicos em nossas aulas, por exemplos, jogos voltados para a alfabetização no laboratório de informática e tablets, vídeos, apresentações em Power point, entre outros.
Ipê	As mais variadas estratégias pedagógicas: visual, sonora, imagens, verbal espacial... letramento que considera as diversas linguagem no ensino aprendido. Sim. Tablet, computadores, data show, sites de alfabetização e jogos.
Buganvília	Não utilizo, por questões de acesso à internet. É muito ruim onde trabalho. Esse fator me desestimula.
Magnólia	Data show, informática
Acácia	É um tema relativamente novo no contexto escolar, mas os professores, certamente fazem uso. Um exemplo é o trabalho pautado em suportes e gêneros interativos, como o e-mail, mensagens de WhatsApp, propostas de jogos nos tabletes e computadores. Hoje em dia usamos muito tais recursos.
Violeta	O multiletramento é a utilização de diferentes formas de apresentação da escrita como visual, oral, corporal entre outros recursos.
Camélia	Multiletramento se refere a diversas multiculturalidade da sociedade e ao mesmo tempo na diversidade de textos que circulam nelas.
Jasmim	É a capacidade de identificar, interpretar, criar e comunicar significado por meio de uma variedade de formas de comunicação, como a visual, oral, corporal, musical e alfabética. Utilizo recursos tecnológicos nas aulas de informática com jogos de alfabetização.
Margarida	Multiletramento são diferentes ferramentas/ linguagens para que a criança aprenda. Não utilizo o recurso tecnológico nas aulas porque não é tem disponível dente da sala. Semanalmente levo a turma para o laboratório de informática onde as crianças têm acesso a jogos e atividades que incluo no planejamento.
Melissa	É a capacidade de identificar, interpretar, criar e comunicar significado por meio de uma variedade de formas de comunicação, como visual, oral, corporal musical e alfabética. Sim, os jogos de alfabetização .
Íris	Sim, tv e computador.
Gardênia	Multiletramento é se utilizar de diferentes linguagens (escrita, oral, visual, sonora, corporal) para alfabetizar. Eu utilizo as tecnologias para pesquisa, vídeos, jogos, leitura de imagens. Ainda acho que não é suficiente, por falta de habilidade e apoio nessa área que requer pesquisar e ter conhecimentos das diferentes ferramentas. Além disso, há questões de cunho prático: oscilação da internet, computadores sem manutenção, ambientes apertados para o número de alunos, rotina de horários muito apertados e a necessidade de um profissional da área para atuação com os alunos. O professor polivalente para planejar tudo acaba por não conseguir explorar da melhor forma todos os recursos.
Açucena	O Multiletramento refere-se as práticas de leitura e produção de textos construídos a partir de linguagens distintas (sonoras, visuais, escritas, corporais e digitais) e que exigem letramentos diversificados. Neste ano o município de Santo tem investido significativamente em recursos tecnológicos que favorecem o trabalho do professor, sobretudo, a efetivação de possibilidades diferenciadas para que os sujeitos construam de forma significativa o processo de alfabetização. Dentre os variados recursos, estão presentes nas aulas: monitores, televisão e projetores para exibição de aulas em formato de multimídias, computadores e notebooks para pesquisas e dinâmicas de atividades interativas, tablets com propostas de jogos específicos para a hipótese de escrita que se encontram, mesas interativas para atividades focadas na evolução das hipóteses, tela interativa para ampliação dos conhecimentos prévios e propostas efetivas com jogos, cantigas e outras atividades. Acredito

	que a integração da tecnologia como ferramenta de ensino dentro das salas de aulas de alfabetização traz diversos benefícios que vão além da inovação, pois é possível constatar os avanços da aprendizagem e a consolidação do ato de compreender o processo do sistema de leitura e escrita.
Questão 4: Você consegue diferenciar alfabetização/ letramento/? Se sim, em que eles se diferenciam? Se não, justifique.	
Rosa	Não.
Bromélia	Acredito que todos tem o mesmo objetivo, mas cada um com a sua complexidade.
Azaléia	Alfabetização é o ato de decodificar/codificar o sistema de escrita, Letramento quando passa a compreender dar significado, Multiletramento é os dois juntos.
Begônia	Tenho dúvidas
Crisantemo	O termo Multiletramento surgiu no intuito de englobar as atuais discussões referentes às novas pedagogias do letramento e difere do conceito de letramentos por este se referir à multiplicidade e variedade das práticas letradas da nossa sociedade
Dália	Sim, alfabetização é o processo de decodificação e entendimento de letras e símbolos, enquanto ao letramento está associado à função social da leitura e escrita. E o multiletramento, as diferenças maneiras de trabalhar o letramento.
Lírio	Sim, entendo que alfabetização/letramento/multiletramento se encontram principalmente quando tratamos de alfabetização.
Hortênsia	Tenho dúvidas pois pouco se fala em multiletramento. Já alfabetização falamos diariamente.
Jacinto	Tenho dúvidas pois fala-se bastante em alfabetização. Letramento um pouco agora multiletramento, nunca ouvi falar.
Orquídea	Os conceitos de alfabetização/letramento/Multiletramento são multifacetados e por vezes, traz algumas dúvidas, não só no corpo docente. São necessárias formações continuadas, não só relacionados a esse assunto.
Ipê	Sim. Alfabetização basta ler e escrever, o letramento permuta uma leitura de realidade com mais detalhes, uma melhor compreensão das coisas que acontecem ao seu redor. Multiletramento possibilita uma ampliação de olhares, considerado a heterogeneidade, o letramento, o q viabiliza uma inferência e uma mudança de realidade, por meio das diferentes linguagens desenvolvidas.
Buganvília	Acreditam que sejam conceitos diferentes, mas são etapas da alfabetização
Magnólia	Letramento está direcionado a questão social. Acredito que essa seja a diferença. Até porque a alfabetização está voltada ao processo de decodificação.
Acácia	Consigno sim! Todos são elementares e inerentes ao processo de alfabetização integral das crianças. A alfabetização tem ligação com a aprendizagem das letras, da codificação e decodificação, enquanto o letramento precisa ser "pano de fundo" para tais propostas, ou seja, não alfabetiza sem pautar-se nas práticas cotidianas. Já o multiletramento, oportuniza o desenvolvimento de outras habilidades como ler e compreender por meio das tecnologias interativas.
Violeta	Sim na prática adotada para cada forma de compreensão por parte de cada criança.
Camélia	Sim, embora estejam interligadas e dependentes uma da outra, em suma: alfabetizar seria ensinar a ler e escrever, letramento seria a condição de entender o que se leu e o multiletramento seria a condição de ler/conhecer diferentes e diversas culturas por meio da leitura.
Jasmim	Sim! Cada um tem uma função, conforme já especificado nas questões anteriores.
Margarida	São termos que se entrelaçam, não tem como diferenciar.
Melissa	A alfabetização desenvolve a aprendizagem das letras e símbolos escritos, o letramento se ocupada função social de ler e escrever e o multiletramento é um conceito mais amplo que se refere a habilidade de utilizar.
Íris	Óbvio. Um inicia o processo dessa aprendizagem, outro já se sabe e faz o uso adequado/ social e cultural e já no multiletramento, várias formas de usar a comunicação, escrita, oral, visual, corporal e audição/música" aprendemos com total certeza, de todas essas Formas!

Gardênia	Multiletramento é se utilizar de diferentes linguagens (escrita, oral, visual, sonora, corporal) para alfabetizar. Eu utilizo as tecnologias para pesquisa, vídeos, jogos, leitura de imagens. Ainda acho que não é suficiente, por falta de habilidade e apoio nessa área que requer pesquisar e ter conhecimentos das diferentes ferramentas. Além disso, há questões de cunho prático: oscilação da internet, computadores sem manutenção, ambientes apertados para o número de alunos, rotina de horários muito apertados e a necessidade de um profissional da área para atuação com os alunos. O professor polivalente para planejar tudo acaba por não conseguir explorar da melhor forma todos os recursos.
Açucena	O Multiletramento refere-se às práticas de leitura e produção de textos construídos a partir de linguagens distintas (sonoras, visuais, escritas, corporais e digitais) e que exigem letramentos diversificados. Neste ano o município de Santo tem investido significativamente em recursos tecnológicos que favorecem o trabalho do professor, sobretudo, a efetivação de possibilidades diferenciadas para que os sujeitos construam de forma significativa o processo de alfabetização. Dentre os variados recursos, estão presentes nas aulas: monitores, televisão e projetores para exibição de aulas em formato de multimídias, computadores e notebooks para pesquisas e dinâmicas de atividades interativas, tablets com propostas de jogos específicos para a hipótese de escrita que se encontram, mesas interativas para atividades focadas na evolução das hipóteses, tela interativa para ampliação dos conhecimentos prévios e propostas efetivas com jogos, cantigas e outras atividades. Acredito que a integração da tecnologia como ferramenta de ensino dentro das salas de aulas de alfabetização traz diversos benefícios que vão além da inovação, pois é possível constatar os avanços da aprendizagem e a consolidação do ato de compreender o processo do sistema de leitura e escrita.
Questão 5: A formação continuada possibilita a qualificação do trabalho pedagógico? Justifique	
Rosa	Sim, ajuda na compreensão de novas técnicas.
Bromélia	Sim, ela é de extrema importância.
Azaleia	Sim, é por meio da formação que aprendemos com os pares e aprimoramos nosso conhecimento
Begônia	Com certeza!! Nos possibilita novos conhecimentos para aplicarmos em sala de aula.
crisântemo	A formação continuada de professores se torna uma importante estratégia para contribuir com o processo de formação e oportuniza aprendizados referentes as metodologias educacionais
Dália	Sim, quando traz propostas diversificadas.
Lírio	Sim, pena que não somos muito incentivados a isso, pois não tem muito valor na pontuação do docente por exemplo.
Hortênsia	Sim. Atualização de todo o conhecimento adquirido na formação inicial. A formação continuada articulada a prática pedagógica subsidia o processo de ensino-aprendizagem.
Jacinto	Quando uma secretaria da educação prioriza a presença do professor e não as variadas formações as quais o docente realiza .. ou ao limitar seus certificados a 5 anos ...a própria SE não nos incentiva a essa qualificação
Orquídea	Sim. Formação sempre qualifica o trabalho docente, porém precisam estar de acordo com as necessidades do grupo local.
Ipê	Sim. Precisamos de conhecimento da teoria para aperfeiçoar a prática.
Buganvília	Na medida que retomamos ou acrescentamos temas de estudos a formação é muito importante
Magnólia	Sim ...ao ser oferecido formações aos professores, os AP contribuem pra nosso aprimoramento
Acácia	Sem dúvidas. O trabalho só se qualifica se nos atualizarmos, se trocarmos ideias, propostas e socializarmos com nossos pares.
Violeta	Sim. A formação continuada é o fortalecimento da formação inicial. Logo, ela precisa ser constante e focada afinal, estamos em processo contínuo de formação.
Camélia	Sim, muito. Acredito muito nessa formação que deve ser realizada considerando a real necessidade da sala de aula trazendo sugestões e possibilidades de

	melhorar o trabalho do docente em sala de aula, oferecendo os recursos necessários que são apresentados durante as formações. O professor que se qualifica, com toda certeza possui uma bagagem diferenciada e é capaz de exercer sua função com maestria.
Jasmim	Sim! Desde que traga inovações e sugestões de novas práticas.
Margarida	Com certeza. Todo professor precisa de formação continuada a fim de qualificar o trabalho pedagógico . É a oportunidade do professor refletir e adquirir novas estratégias para sua prática.
Melissa	Sim, através do processo de desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação docente, possibilita um novo sentido à prática pedagógica .
Íris	Possibilita novas circunstâncias para acrescentar no aprendizado do docente, desenvolve- na sala de aula
Gardênia	Todo conhecimento é válido. A partir do momento que se tem uma formação é claro que sempre deixamos um pouco de nós e levamos um pouco dos outros. O que vejo é de que os temas nem sempre contemplam as necessidades. Muitas vezes ficam restritos aos campos teóricos sem aplicação prática. Outras vezes, as formações se baseiam em trocas de experiências do próprio grupo. Sinto falta de uma linha de trabalho em relação à formação. Sei que a linha é ser um professor pesquisador, mas a rotina de documentações, planilhas acaba por engolir momentos que seriam destinados a este momento . Acredito que é importante trazer em alguns momentos profissionais que colaborassem com o trabalho pedagógico olhando para a realidade das escolas que temos.
Açucena	Com toda certeza! A formação continuada promove aos professores o aperfeiçoamento dos seus saberes iniciais ou não saberes necessários para qualificar o atendimento de suas crianças na sala de aula, contribuindo para o aprimoramento das práticas pedagógicas e tornando os capazes de oferecer a qualidade de ensino esperada, focada no desenvolvimento das aprendizagens e consolidação significativa de todos os processos.
Questão 6: Qual a periodicidade formativa sobre alfabetização na escola em que você atua?	
Rosa	Sempre
Bromélia	A todo momento temos essa troca, através de conversas com os colegas ou em reuniões pedagógicas.
Azaléia	1 vez por semana em RPS.
Begônia	Praticamente em todas rps ou RP
Crisantemo	Toda semana
Dália	Toda semana.
Lírio	Não sei quantificar, mas é realizada sempre que possível
Hortênsia	Bom entendo que a periodicidade é válida que geralmente é em RPS.
Jacinto	Nas rps vemos algumas
Orquídea	Bimestral
Ipê	Considero mínima. Afinal temos uma demanda que está na LEI: alfabetizar todas as crianças até o final do segundo ano. Então, entendo ser pouco pois sempre trazem temas burocráticos para tratar em RPS.
Buganvília	Semanal
Magnólia	Quinzenal, nao é uma regra
Acácia	Não há uma periodicidade, mas sempre que possível o AP também disponibiliza momentos para dialogar conosco sobre as crianças e possibilidades de fazer com que avancem. Na RPS não tem períodos para tal.
Violeta	Semanal com a RPS
Camélia	Há formações mensais , mas para alguns anos específicos pela equipe da Parceiros. Quem participa são professores dos segundos anos, quintos e de reagrupamento. Por ser específica a formação, acho interessante pois me juntar com professores de outras escolas da Rede para tratar de questões do ano que atuo é legal para qualificar a minha prática pedagógica.
Jasmim	Raro.
Margarida	Semanalmente.
Melissa	Deve se iniciar no 1º ano fundamental, por volta dos 6 anos.
Íris	Constante

Gardênia	1 vez por bimestre.
Açucena	Englobando todos os processos formativos externos e interno há uma periodicidade semanal, visto que o assistente pedagógico atua nas práticas em sala de aula durante os horários de formação e planejamento e a Secretária de Educação engaja mensalmente em formações específicas no processo de alfabetização .
<p>Questão 7:O Assistente pedagógico contribui para a sua atuação pedagógica? Se sim, de que forma? Se não justifique.</p> <p>No seu ponto de vista, o trabalho do Assistente Pedagógico contribui para o processo de alfabetização em sua escola? Se sim, de que forma. Se não, justifique.</p>	
Rosa	Sim. Com ideias e atividades diferentes.
Bromélia	Sim, tirando as dúvidas e orientando.
Azaléia	Sim, sempre nos ajudando com dicas, com matérias e leituras
Begônia	Contribui, pois está sempre disposto a ajudar e dar dicas.
Crisantemo	Sim, pois falamos sobre o assunto praticamente toda semana
Dália	Sim, sempre orientando e auxiliando para uma boa prática no processo de ensino-aprendizagem.
Lírio	Não tanto quanto ela gostaria, pois está sempre sobrecarregada de burocracias.
Hortênsia	Depende das demandas da Secretaria de Educação da Prefeitura de Santo André.
Jacinto	O assistente pedagógico está muito tempo fora da UE, cumprindo tabela ,ao invés de se dedicar aos professores em uma demanda realmente pedagógica, que é o que importa
Orquídea	Sim O trabalho da AP contribui para o processo de alfabetização em nossa escola
Ipê	Muito pouco. As questões burocráticas acabam por ter uma relevância maior, impossibilitando uma atuação mais efetiva, na consideração do aluno como sendo o centro do processo pedagógico.
Buganvília	Contribui quando está presente na escola. Pois, o processo formativo ocorre em todos os momentos do cotidiano escolar. Porém, esse profissional está ficando fora da escola continuamente, impossibilitando o acompanhamento pedagógico.
Magnólia	No meu caso, Os AP são essenciais para me auxiliar em práticas e atividades para que a aprendizagem da turma se dê efetivamente
Acácia	Sim, pois são as profissionais que nos ajudam a pensar em ações para as alavancar as aprendizagens. São nossos parceiros mais experientes e mediante às formações que nos trazem, nos ajudam a refletir sobre as aprendizagens e possíveis intervenções.
Violeta	Sim, sempre auxiliando nas diversas intervenções com os alunos.
Camélia	O trabalho do Assistente pedagógico contribui sim, ela costuma trazer propostas e sugestões em momentos coletivos, entretanto, é necessário ter disponibilidade para que ele ocorra de uma forma mais individualizada.
Jasmim	Pouco, visto que nossa unidade tem muitas salas e uma assistente pedagógica para dar conta de toda demanda. No mês de outubro chegou mais uma assistente pedagógica, esperamos que agora possamos ter mais suporte.
Margarida	Sim. O AP está sempre presente na sala de aula intervindo ou sugerindo estratégias.
Melissa	Sim através das práticas pedagógica realizadas em sala de aula. Sim através do dia a dia com as práticas pedagógicas.
Íris	Sim. Constantemente. Existe a orientação e o suporte do Assistente Pedagógico, o que faz contribuir para se chegar ao ponto do efetivo resultado com os alunos
Gardênia	Sempre pensei que essa função seria para auxiliar os professores justamente no apoio pedagógico, trazendo sugestões, novas ideias, enriquecer o trabalho do professor. Infelizmente, o trabalho se tornou completamente burocrático. Vejo que controlar está cada vez mais aparente, do que avaliar. Isso sufoca todas as iniciativas de um trabalho diferenciado. Acaba por inibir qualquer novidade, pois, logo que se pensa em uma intervenção nova, simultaneamente surge uma nova planilha. Gera um círculo vicioso de preenchimento de planilha e cobrança de

	planilha. Dá a impressão de que o desenvolvimento do aluno não é mais o centro do trabalho e sim a burocracia.
Açucena	A Assistente pedagógica é a referência do parceiro experiente dentro da escola. A atuação perpassa as formações, o acompanhamento em sala de aula em propostas específicas, as orientações em registros reflexivos pedagógicos, o acompanhamento dos preenchimentos dos instrumentos de aprendizagem, mas, sobretudo, do planejamento e replanejamento junto do docente na perspectiva de possibilitar a todos os alunos os avanços em seus conhecimentos iniciais, principalmente quando discorremos as necessidades das turmas de alfabetização. Quando há uma sintonia e parceria destes atores envolvidos, todos se beneficiam dos resultados atingidos ao longo do processo.
<p>Questão 8: No seu ponto de vista, o trabalho do Assistente Pedagógico contribui para o processo de alfabetização em sua escola? Se sim, de que forma. Se não, justifique.</p>	
Rosa	Sim, acompanhando o desenvolvimento do aluno.
Bromélia	Sim, através de conversas e reuniões.
Azaleia	Sim, pois é na formação com. A AP que vamos aprimorando o ato de lecionar com a visão de não deixar nenhum estudante para trás
Begônia	Sim através das formações em RPS onde está a equipe gestora e o coletivo de professores.
Crisântemo	Sim, através das formações que ela promove
Dália	Sim, sempre orientando e auxiliando para uma boa prática no processo de ensino-aprendizagem.
Lírio	Sim, porém como disse anteriormente deveria ser dado tempo pra que elas acompanham bem mais de perto o professor.
Hortênsia	Depende da demanda da AP. Pois, neste período o AP está ficando fora da escola, impossibilitando suas contribuições para o processo de alfabetização na escola.
Jacinto	Sim ... As formações em RPS contribuem muito para esse processo até porque todos os professores estão reunidos.
Orquídea	O trabalho da AP contribui para o processo de alfabetização em nossa escola por meio de formações em RPS.
Ipê	Não. A P deveria fazer um acompanhamento mais de perto da prática pedagógica para assim poder contribuir neste processo.
Buganvília	Parcialmente pois entendo que esse profissional precisa estar na escola para acompanhar a minha prática pedagógica e dos demais professores. Suas saídas constantes não ajudam no desenvolvimento do nosso trabalho. Inclusive se a AP vai para formação, por que essas não chegam nos professores? Deveriam chegar para aprimorar minha prática com as crianças.
Magnólia	Sim ...tanto na escolha das atividades, como nas conversas com as famílias e nas ações com os alunos com maiores dificuldades
Acácia	Contribui sim. Acredito que poderiam estar mais presentes na sala de aula, dar devolutivas mais constantemente nos semanários , bem como nos dar mais devolutivas do nosso trabalho, mas devido às inúmeras atribuições, creio que não tenham condições para tal.
Violeta	Sim, sugerindo e orientando diversas formas de aquisição da alfabetização
Camélia	O trabalho do Assistente pedagógico contribui sim, ela costuma trazer propostas e sugestões em momentos coletivos, entretanto, é necessário ter disponibilidade para que ele ocorra de uma forma mais individualizada.
Jasmim	Sim, mesmo com muita demanda, sempre que precisamos e solicitamos ela tentou nos ajudar.
Margarida	De modo geral, o AP é atuante nas observações e orientações.
Melissa	Sim na ajuda da prática pedagógica em sala de aula.
Íris	Claro, sim ! Afinal, o AP é o formador da escola. Quam está à frente do processo pedagógico.
Gardênia	Sinto disponibilidade e algumas iniciativas para esse fim. Mas todos acabam por resultar em monitoração de resultados, não em apoio pedagógico. Todos são engolidos pela rotina infundável de documentos para preencher. Vira uma

	reação em cadeia e quem está na ponta com os alunos acaba por ter que se desdobrar para planejar e preencher documentos. Muitas vezes a burocracia "rouba" o tempo de um planejamento mais bem elaborado. Tenho a impressão de que não importa muito o trabalho que se realize. Professor bom é aquele que tem sua "planilhinhas" preenchidas. Sei que é um movimento geral, mas devíamos repensar se realmente a intenção for que as crianças aprendam na escola.
Açucena	Esta pergunta foi respondida acima.
Questão 9: No seu ponto de vista o trabalho que é realizado pelos Assistentes Pedagógicos, é suficiente para sua atuação pedagógica? Se sim, de que forma? Se não, justifique.	
Rosa	Sim , ajudando na construção e planejamento das aulas.
Bromélia	Acredito que deveriam ter mais formações nesse sentido.
Azaleia	Não, também precisamos estar em constante busca para nós aperfeiçoarmos
Begônia	Sim... sempre que precisei fui bem assistida. Vou atrás, pergunto, questiono. Ela sempre me responde quando preciso.
Crisântemo	Não, pois precisamos fazer a formatação continuada em RPS e impossibilita o contato com ela em RPS. Isso ocorre pelo menos uma vez por mês.
Dália	Sim . Quando ela está na escola, acompanha o meu trabalho, dá devolutiva de semanário e em RPS as formações organizadas por ela contribuem para a minha prática.
Lírio	Não, pelos mesmos motivos acima. Ou seja, a AP precisa ficar na escola para acompanhar o nosso Trabalho de professor alfabetizador.
Hortênsia	Não, muitas demandas para pouco tempo. O que resta é a RPS pois a AP saí muito da escola para formações.
Jacinto	Sim ... através de informações valiosas são atividades, por exemplo
Orquídea	Não. A rede precisa investir mais em formações continuadas e na valorização do professor. A AP até tenta, mas seu pouco conhecimento não é o bastante para acompanhar todos os professores da escola.
Ipê	Não. Ele colabora para uma organização pedagógica, mas não suficiente para uma atuação eficiente.
Buganvília	Não. Eu acredito num trabalho mais parceiro de planejamento e acompanhamento e isso acontece parcialmente
Magnólia	Sim . É uma somatória. Minha vontade em aprender, melhorar e a disponibilidade dos AP
Acácia	É bom, mas não suficiente, pois não têm tempo suficiente ou não conseguem se organizar em suas rotinas para acompanhar nosso trabalho mais de perto. Tem também a questão da própria formação e experiência de cada AP.
Violeta	Sim , eles estão sempre disponíveis para ajudar no que precisamos.
Camélia	Não, considerando as demandas que esse profissional tem, considero que seja muito importante termos acesso a outras formações que condizem com a real necessidade da turma.
Jasmim	Acredito que sim , desde que a assistente pedagógica esteja realmente disponível para realizar o trabalho dele, porque este ano eles ficaram mais em formação e em reuniões do que dando suporte aos professores.
Margarida	Sim . Como profissional "nova" na função, sou muito dependente das orientações do AP mas sou consciente que deve partir de mim a busca por estudar e me capacitar mais.
Melissa	Sim eles nos ajudam nas formações e nas realizações das práticas pedagógicas realizadas em sala de aula com os alunos.
Íris	Não; É importante; porém eu, como docente, também recorro a outros canais, materiais e pesquisas, para atingir o Resultado Alfabetizador, para os alunos.
Gardênia	Ainda não é suficiente. Devíamos repensar as formas de registro e avaliação, as cargas horárias, os recursos utilizados ... A escola está se tornando um lugar triste, frio e burocrático. Não sinto mais a escola viva. Existem sim, guerreiros, que ainda resistem e tentam dentro dessa dinâmica realizar um trabalho diferente, mas é difícil.
Açucena	Acredito que quando discorremos sobre possibilidades de avanços e aprimoramento das práticas não podemos concentrar apenas em uma das

	ações que são indispensáveis para o processo pedagógico. O assistente pedagógico desempenha uma função essencial e significativa para os avanços a curto, médio e longo prazo no processo de alfabetização, porém, não é suficiente, visto que há necessidade de processos formativos externos que abordem conhecimentos de rede (teorias e práticas).
Questão 10: Os encontros que você realiza com o AP contribuem para a qualificação do trabalho em alfabetização? Se sim, de que forma. Se não justifique.	
Rosa	Sim. Através de diálogos com todos os professores.
Bromélia	Na maioria das vezes sim, mas com as demandas do dia a dia isso fica um pouco em defasagem. A AP raramente está na escola. Logo, entendo que o encontro com ela acaba sendo na RPS ou pré-conselho.
Azaleia	Sim, da forma que nos faz pensar em quais estratégias devemos ter para cada nível da hipótese de escrita dos estudantes e ajustar a proposta do planejamento ao estudante. Por exemplo: ofertar texto de memória em tiras para aqueles que estão na fase de escrita pré-silábica.
Begônia	Sim...ela está sempre disposta a ajudar c/ sua formação e experiência. Em alfabetização é necessário olhar constante do planejamento. Ela faz isso. E direciona meu planejamento à minha prática docente.
Crisântemo	Sim, não diria apenas com a AP mas também com toda a equipe gestora pois em RPS semanalmente, a equipe se divide para realizar o planejamento semanal comigo e com os demais professores. Nos dividimos geralmente em grupos por ano/ciclo. Essa dinâmica é maravilhosa para a qualificação do planejamento.
Dália	Sim. Pois falar da prática é muito precioso para aprimorá-la em prol das crianças e seus avanços. Afinal, a responsabilidade em alfabetizar é muito grande.
Lírio	Sim, de forma extremamente enriquecedora.
Hortênsia	Sim. Geralmente em RPS os encontros acontecem. E dialogar sobre a prática possibilita reflexão, planejamento e ação.
Jacinto	Principalmente quando tenho alguma dúvida e a procuro
Orquídea	Sim. As trocas de experiências em RPS são valorosas para a nossa prática. Aprendemos muito uns com os outros. Esse processo de troca é fundamental em nossa prática
Ipê	Às vezes. Precisamos de mais formações que realmente façam sentido, mais qualificadas nas RPS.
Buganvília	Sim. EM RPS somente. Vejo que poderia ocorrer em mais momentos, mas, com tantas saídas da AP não é possível.
Magnólia	Já respondido ... Ou seja, sim, as sugestões propostas em RPS possibilitam qualificar as minhas práticas.
Acácia	Sempre que falamos em trabalho pedagógico levamos um pouco para nossas práticas. Mas sim, a exemplo, temos recebido formações sobre leitura, matemática e língua portuguesa. Na matemática, não tínhamos conhecimentos acerca do ditado dos números, por exemplo. Esta é uma aprendizagem que veio das formações na escola.
Violeta	Sim seguindo suas sugestões e aplicando as intervenções necessárias
Camélia	Sim, embora seja inviável realizar propostas com o apoio físico desse profissional em sala de aula considerando as demandas da escola.
Jasmim	Não contribuem. Até porque só a vejo em RPS. E sempre para trazer algo que eu preciso fazer, como por exemplo, preencher planilha. Raramente a vejo na escola.
Margarida	Sim, contribuem muito com seus apontamentos.
Melissa	Sim através das práticas pedagógicas e os avanços que é demonstrada pelos alunos.
Íris	Sim, orientação, troca de experiência, sugestões, apontamentos, dúvidas e apoio
Gardênia	Orienta frente as intervenções já realizadas, mas dificilmente me sugere ou auxilia no dia a dia em sala de aula.
Açucena	Estes encontros são importantíssimos para o replanejamento das ações e práticas que estão em andamento. Essa troca se faz necessária para refinar os

	olhares frente ao percurso que ainda há de se realizar. Considero que estes encontros além possibilitar a reorganização da rota, serve para ampliar os conhecimentos iniciais do professor, visto que dependendo do planejamento deste encontro, o AP pode e deve formar seu professor com elementos adicionais a sua prática.
Questão 11: Os professores discutem os casos dos alunos em RPS? Se sim, de que forma? Se não justifique.	
Rosa	Sim. Através da visualização comportamental dos mesmos.
Bromélia	Algumas vezes, mas com outras demandas isso acaba não sendo feito.
Azaleia	Sim. Em grupos
Begônia	Sim!! Socializando sobre fatos do dia a dia.
Crisântemo	Sim. Geralmente no momento do planejamento na RPS após a formação. Acaba sendo pouco tempo e nunca finalizamos a discussão.
Dália	Sim, discutindo assuntos pertinentes ao âmbito escolar.
Lírio	Não. Normalmente temos outras demandas em RPS e essas discussões acabam sendo em pré-conselho ou no último conselho de ciclo que é deliberativo. Daí fica bastante difícil optar por uma aprovação ou permanência uma vez que não conheço a criança.
Hortênsia	Sim. Ocorre no momento de planejamento. Entendo que poderia ocorrer com maior precisão organizado pela AP.
Jacinto	Sim ...como escola municipalizada as RPSs são todas presenciais. E essa troca de figurinhas e válida e geralmente acontece no momento do planejamento.
Orquídea	Sim. OS dados são apresentados pela AP e o grupo de professores opinam sobre as questões de aprendizagem e compartilham seus saberes e experiências para favorecer a aprendizagem e avanços das crianças citadas.
Ipê	Sim. Expondo a situação para o coletivo docente na busca de caminhos possíveis.
Buganvília	Não há tempo hábil para discussão em RPS.
Magnólia	Sim ... o grupo está sempre disposto a colaborar com novas práticas
Acácia	Poucas vezes tivemos discussões sobre os alunos, mas isso ocorre nas reuniões de pré- conselho. Sinto uma lacuna neste quesito.
Violeta	Sim, de forma a contribuir na melhoria do sistema ensino-aprendizagem
Camélia	Sim, costumam apresentar as dúvidas, dificuldades e encaminhamentos favorecendo trocas e ampliando o nosso repertório.
Jasmim	Sim! Ocorre em pequenos grupos de professores da mesma turma.
Margarida	Sim. Se houver necessidade todos têm espaço para discutir os casos.
Melissa	Sim através da divisão de pequenos grupos, geralmente com um membro da equipe gestora.
Íris	Pouco, em RPS
Gardênia	É dado espaço, mas são muitos professores com casos diferenciados e pouco tempo para discutir intervenções. As discussões giram em torno de falar das dificuldades sem se tirar encaminhamentos específicos. Professor acaba sendo um ser solitário em seu ofício, apesar de estar rodeado de pessoas.
Açucena	Há uma organização para os encontros de RPS e depende do foco da pauta. Os horários destinados a planejamentos é onde se evidencia os alunos, visto que, por meio dos instrumentos de aprendizagem e produção das atividades dos alunos, é realizado a mudança de rota quando necessário ou a continuidade de propostas que possibilitem o avanço inicial. Geralmente esse planejamento ocorre com os professores dos mesmos ciclos, onde há uma ampliação dos diálogos e possibilidades.
Questão 11: O Projeto Político Pedagógico (PPP) da sua escola dialoga com sua prática docente em alfabetização? Se sim, em quais aspectos? Se não, justifique.	
Rosa	Sim.
Bromélia	Sim, a prática tem como base o PPP.
Azaleia	Sim, no aspecto de estar sempre revendo quem são os alunos que precisam de mais atenção.
Begônia	Sim...pois foi elaborado com a participação do corpo docente.
Crisântemo	Sim. No aspecto de considerar o sujeito sócio-histórico-cultural. Neste sentido,

	realizo diversos tipos de atividades para atingir todos os meus alunos. Não dá para ser a mesma atividade para todos. Considero a comunidade que estou inserida!
Dália	Sim. No aspecto de planejar de acordo com a matriz de referência. Essa matriz dialoga muito com as habilidades da BNCC.
Lírio	Embora seja desafiador atuar em minha prática considerando o PPP pois é um documento pouco falado na escola. Geralmente no início, julho e no final do ano a equipe gestora aborda o PPP em RPS.
Hortênsia	Sim. Esse diálogo acontece diariamente em minha prática docente pois eu faço parte dessa construção do PPP.
Jacinto	Sim ...O PPP subsidia o meu trabalho em sala de aula.
Orquídea	Sim. Nele contém algumas diretrizes para o nosso trabalho docente como a matriz de referência.
Ipê	Não. O PPP em uma maior proporção, ainda é um documento burocrático, pouco vivo. Geralmente é falado pela equipe gestora quando é época de planejamento ou avaliação.
Buganvília	Não saberia responder pois ainda vejo que o PPP é um documento lembrando no início do ano para planejamento, no meio para avaliação do semestre e no final do ano para avaliar.
Magnólia	Sim ...principalmente ao ter respeito com as particularidades de cada educando por ser uma área precária em que a unidade escolar está inserida
Acácia	Sim! No início do ano planejamos metas e ações para todos os segmentos e uma das metas é alfabetizar as crianças até o segundo ano. Também há metas que envolvem a superação dos indicadores de aprendizagem. Além disso, há o planejamento anual de cada ano.
Violeta	Sim, nos aspectos do multiletramento.
Camélia	Sim, dialoga no sentido de favorecer o encontro dessa criança com a cultura e ampliando os conhecimentos das mesmas além de favorecer seu desenvolvimento integral, contemplar os avanços das crianças em sala é a maior prova desse diálogo.
Jasmim	Sim. O Diálogo acontece quando consideramos os conhecimentos de cada criança para o seu desenvolvimento.
Margarida	Sim, guiando as ações para aprimorar a aprendizagem dos alunos.
Melissa	Sim, nós avanços que os alunos demonstram.
Íris	Sim. Na consideração do aluno e organização do meu planejamento anual e projetos que desenvolvo em sala ou com meus pares.
Gardênia	Da maneira que está sendo realizado hoje acaba por se tornar mais um documento burocrático porque somente é mencionado no começo e no final do ano, para mais uma vez avaliar somente resultados. Avaliar se alcançou as metas tão esquecidas durante o ano letivo.
Açucena	É por meio do PPP que a escola define e articula quais conteúdos serão ensinados e de que forma, este por sua vez é referência de Currículo que se deve ter como base para o planejamento, pois é lá que encontramos o mapeamento do público que atendemos, com as ações e metas que norteiam o trabalho. Tratando sobre o processo de alfabetização, lá encontramos as formações destinadas a este público, os instrumentos de acompanhamento pedagógico, a documentação pedagógica a ser referenciada na escola, enfim, o PPP dialoga com as práticas sociais das quais estamos inseridas.
Questão 12: Em quais momentos o documento curricular está articulado com o PPP da sua escola?	
Rosa	através da mobilização da participação de todos se tornam corresponsáveis. os profissionais da escola em todas as etapas desde o diagnóstico situacional, o, implementação e avaliação, com isto todos
Bromélia	Em todo o processo de ensino e aprendizagem.
Azaleia	Estão em consonância
Begônia	Não sei responder pois ainda tenho dificuldades em verificar em minha prática a articulação do PPP com o documento curricular pois estamos muito distantes da prática com o escrito.
Crisântemo	Em todos os momentos do cotidiano escolar.

Dália	Em todos, porque a nossa prática está pautada no currículo.
Lírio	Sim, sempre que possível
Hortênsia	Nos momentos Formativos (RP/RPS/Conselho de Ciclo/Reunião com as famílias)
Jacinto	Sim . Ao oferecer apoio, atividades de recuperação, e outras
Orquídea	O PPP é discutido em consonância ao documento curricular, sendo discutidos em RP e RPS.
Ipê	Planejamento e projetos.
Buganvília	Não saberei responder pois pra mim a prática não dialoga com os documentos oficiais. Tudo muito burocrático e só cobranças para o professor.
Magnólia	Ao apresentarmos as atividades a ser trabalhadas como grupo
Acácia	Na concepção
Violeta	Sim, o PPP é alinhado com o documento curricular do município
Camélia	Nos momentos de rever práticas e avaliar as propostas realizadas e desenvolvidas na escola.
Jasmim	Nas práticas pedagógicas e projetos da unidade.
Margarida	Quando o PPP define os conteúdos que serão ensinados e de que forma, a partir da realidade social e cultural da escola.
Melissa	Nos momentos em que descreve e caracteriza objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a serem desenvolvido na sua sacola
Íris	Durante o Ano.
Gardênia	Burocraticamente está articulado com o PPP, escolhendo palavras chaves para sua construção, mas no cotidiano é engavetado e só é retomado em determinados períodos do ano.
Açucena	Como descrito na questão acima, o documento curricular se articula desde a concepção de criança e infância, até o planejamento de trabalho de todos os segmentos que compõem o favorecimento deste trabalho, mas vale destacar que se tratando na fase de alfabetização da qual discorremos nesta pesquisa, o PPP deve estar alinhado as competências da BNCC, como uma ferramenta que vai além deste currículo, considerando os valores, crenças e diretrizes que perpassam todas as ações.

APENDICE C – TRANSCRIÇÕES DAS RODAS DE CONVERSA

Participante	Transcrição
Pesquisadora	Pensando no processo formativo dos professores focando nos segundos e terceiros anos, os professores alfabetizados o que vocês visualizam ao processo formativo?
Jatobá	O que eu observo lá na escola, não sei se o meu parceiro concorda comigo, é a questão da leitura. Desde a Educação Infantil é algo que estamos trabalhando. Ao ver o semanário, e pergunto ao professor, por que você não registrou a leitura? Eu sei que você faz! A impressão que dá é que não foi feito. A professora diz: você sabe que eu faço. Mas quem olha de fora dá a impressão que não faz. Outra coisa é a atividade de acordo com a hipótese de escrita. A professora estar fazendo atividades adaptadas para a necessidade daquela criança e registrado no semanário. E sempre fazendo aquela pergunta básica: Como está o caderninho da criança? concorda comigo? Risos
Cedro	Nos segundos e terceiros anos houve formação focada em leitura diária e, isso ocorre na prática. Mas estamos modelizando as leituras colaborativas . Até compartilhei o Print com a CSE, que fomos em uma devolutiva do CAEM e a mãe foi. E, na devolutiva a coordenadora do CAEM falou que ele tem uma leitura silabada. A mãe cortou e disse que na escola ele faz a leitura com a professora.
Jatobá	A estratégia que a gente está tendo de solicitar em RPS a gravação de três crianças lendo está muito bacana.
Cedro	Tem algumas coisas do processo formativo dos professores que... acredito que não só dos segundos e terceiros anos, mas... ir e voltar com os conceitos em alfabetização é necessário. Exemplo: quando você pega uma sondagem de escrita. Você fala e, quando pega uma sondagem não tem a marcação da escrita da criança. Ontem, conversando com a CSE, mostrei a situação do mexe-mexe. A professora fala: "sei fazer o mexe-mexe, vou te encaminhar o vídeo". E quando você abre o vídeo não é o mexe-mexe. Então quando você pega a gravação e vê a filmagem entende que precisa estar sempre retomando algumas questões, como essa da hipótese de escrita, a questão da alfabetização. A leitura não podemos perder. Tem coisas que acontecem na formação e que não podemos perder. Então, pensando no ano que vem, precisaremos retomar. Na gravação podemos observar várias questões.
Bambu	Sinto que começamos agora a colher os frutos da formação de leitura.
Cedro	Não é só a leitura, quantas formações já tivemos na Rede e não ocorre metade do que já foi ofertado. Tivemos por exemplo o PNAIC, mas não vemos isso acontecer nas salas. Tudo bem que temos professores novos, mas esses professores tiveram formação na graduação.
Jéssica Bambu	A professora ficada chocada. Como hoje na RPS elas irão socializar o que fizeram. A professora do segundo ano me perguntou onde está escrito. Vamos pesquisar? Acho que ela queria a ...
Pesquisadora	É um documento oficial e está no documento curricular. A RPS é um momento formativo e será que os professores visualizam como um documento articulado com o PPP?
Cedro	Eu acredito que os professores não conseguem vivenciar essa articulação. Por exemplo, quando passamos pela avaliação do PPP os professores falam, avaliar o que pois não vimos o PPP todo esse período. Daí a gente fala: mas vivenciamos o PPP diariamente. No Conselho de ciclo também, quando colocamos alguma citação. Daí elas falam isso está no PPP?
Castanheira	Também acredito que eles não articulam. Por exemplo: Quando falamos em RPS .

	<p>Existe uma fragilidade em tratar da interdisciplinaridade. Lá no meu magistério enfiaram em minha cabeça que a Interdisciplinaridade é importante. O trabalho com projetos. Tem uma vertente muito ampla. Se eu não registrar não tem como melhorar o trabalho. Eu acho que a maior fragilidade é trabalhar com os eixos e as habilidades. As professoras dividem assim: 10 habilidades por trimestre e acham que dá certo. Mesmo dando formações de como organizar o planejamento falando de Língua Portuguesa por eixos que são 4. Essa autonomia que atuamos na escola pública é muito valiosa mais depende de cada um.</p>
Bambu	<p>Eu aprendi a trabalhar por habilidade aqui na escola na função de AP. Pois quando eu olhava enquanto professora não sabia trabalhar por eixo muito menos por habilidade. E elas sempre estiveram no PPP.</p>
Talita Cedro	<p>BNCC nos ajuda com as formações. O documento Curricular... Os professores e nós também viemos de uma cultura de conteúdo. Cada um na sua caixinha. Trabalhar por habilidades não é trabalhar em caixinhas. Os professores não conseguem enxergar isso. Eu acho que um dificultador é o livro didático. Muitos olham o livro didático como o único instrumento. Então, a gente precisa quebrar a cultura. Nova forma de pensar. Os professores novos de rede que não tem o olhar formado. Aqueles iniciantes, sabe? acaba sendo mais fácil. Os mais antigos de rede, que olham as caixinhas, não mudam. Ou só olha para as habilidades quando vamos preencher a planilha de pré-conselho. Nós questionamos: Cadê a habilidade? Eles não sabem, os antigos de rede, trabalhar por habilidade. Ainda pensam em conteúdos.</p>
Luciana Castanheira	<p>A gente tem que direcionar o olhar do professor para isso. Trabalhar as habilidades. É aquilo que eu quis dizer, o documento curricular foi construído na coletividade! Foi um ganho pra rede. E assim, por mais que tenham coisas que tem que mudar, é um documento que apoia o nosso trabalho e lógico, o trabalho do professor que é a prática. E como a CSE trouxe no Conselho, ele é um documento que alinha o trabalho para todas as crianças, não tem receita tem consideração ao sujeito criança sócio-histórico-cultural.</p>
Cedro	<p>Daí, quando fala de interdisciplinaridade é possível trabalhar a leitura colaborativa em outras áreas, como ciências, história e geografia. Parece óbvio, mas o óbvio não existe, não é? A gente trabalha a alfabetização o letramento nas outras áreas. Essa é uma questão formativa que precisará ser retomada no ano que vem com os professores em RPS.</p>
Bambu	<p>Sabe que a prática é desafiadora. Outro dia eu perguntei para o professor do segundo ano: você está trabalhando a leitura diária da lista de nomes das crianças? Ele disse que sim. E completou dizendo que não dava certo porque as crianças são danadas.</p> <p>Conversando com a CSE, ela disse: acompanhe esse professor e veja a intervenção dele neste momento. Quais perguntas ele faz para as crianças quando estão lendo a lista do nome das crianças da turma? Daí quando fui para a sala acompanhar essa prática do professor não teve perguntas (risos). Ele chama a criança e pede para ler. Naquele momento lembrei do que a CSE falou: precisa perguntar para Maria, onde está o MA da Maria? Por que você acha que aí está o MA de Maria? Fazer perguntas para as crianças terem que justificar e não simplesmente apontar onde está o nome. Daí gente, entendi porque a sala do Professor era tão agitada. Não tinha desafios nas propostas.</p> <p>Essa semana ele, o professor, já ajustou a sua prática. Sentei com ele e retomei a questão da leitura da lista de nomes como atividade diária e elaborei as questões que ele teria que perguntar para cada criança que estão em diferentes fases da escrita. E foi uma graça, acompanhar essa evolução do professor que é novo na rede, sabe. E das crianças também!</p>
Cedro	<p>Por isso que penso que tivemos muitas formações na Rede e aquela mais marcante, pelo menos pra mim, foi o PNCAIC. Volto a me questionar por que não consolidou? Parece que fica assim, não quero fazer, pois não faço mais PNAIC e</p>

	pronto, sabe?
Juazeiro	Eu vejo uma grande diferença naqueles professores que fizeram o magistério com aqueles que fizeram somente a pedagogia sem o magistério. Eu fiz CEFAM, tive uma base muito boa.
Jatobá	Todas nós fizemos (risos). Todas temos a base muito boa (risos).
Juazeiro	Uma base boa e estamos vendo que falta nas Universidades essa base. Eu lembro que exatamente no magistério, nós éramos formadas para trabalhar também com base nas modalidades organizativas, não é? E aqui na escola, eu tenho insistido bastante nos momentos formativos a trabalhar com as sequências didáticas e não trabalhar com folhas soltas que pegam na internet. E a questão de desenvolvimento de projetos. Você consegue várias áreas do conhecimento e trabalhar vários conteúdos que conseguem ser entrelaçados. Pensando em alfabetização e letramento dá para pensar nos 4 eixos. E aí no meu grupo, em específico dos professores alfabetizadores, eu preciso insistir na leitura. Daí eles deixam de lado as outras questões.
Castanheira	(Risos) escrita, história, geografia, ciências...
Juazeiro	Daí quando aponto olha nos semanários está faltando produção de texto, geografia... daí eles largam a leitura e vão para os meus apontamentos. Quando você entra com outra temática eles deixam de lado. Por exemplo: no Primeiro Conselho de Ciclo deste ano, eu trabalhei a leitura e falei para eles, que estavam focando muito na escrita. A gente percebeu que os professores não faziam o momento deleite no início de aula, as crianças liam pouco. Então trabalhamos como temática formativa a leitura.
Castanheira	Daí eles pararam de trabalhar a escrita e foram para a leitura.
Juazeiro	A gente se esbarra nesta questão. Os professores até desenvolvem, mas não conseguem continuar aquilo que começou a desenvolver. Justamente porque eles não entenderam a importância das modalidades organizativas dentro do processo de sala de aula. De alfabetização. De letramento. Dentro do processo de sequência didática eu consigo trabalhar a matemática, língua portuguesa...
Cedro	É mais fácil trabalhar fechado. O que tenho que trabalhar em Língua portuguesa é mais trabalhoso eu trabalhar uma atividade interdisciplinar. Eu acho que eles vão para o fechadinho por que é mais fácil.
Castanheira	Eles querem coisas prontas.
Juazeiro	Os professores apontam muitas coisas, não é? Essas coisas que não facilitam o planejamento, sabe? A questão de gestão, a questão de falta de tempo... daí, aos pouquinho você vai quebrando essa resistência. Por exemplo: os professores que têm um pouco mais de experiência, eles têm mais resistência quando você aponta sugestão por que aí eles voltam pra você e diz: "Então você tá me ensinando a dar aula?"
Cedro	Sim (risos)!!
Todos	Sim (risos)
Juazeiro	Daí você vai com todo o jeitinho e diz: não, estou sugerindo... vamos fazer um teste? Vamos ver se dá certo?
Bambu	Com os professores dos segundos e terceiros anos, eu não falo mais teste falo que está no planejamento. E as crianças precisam aprender. Igual essa questão do letramento, quando trabalhamos a leitura da lista do nome abordamos no processo formativo que precisa ter um sentido para a criança. Um significado pra criança. E aí, se não tem sentido não tem aprendizado.