

DOSSIÊ - ARTIGOS

O coordenador pedagógico e o professor atuante no Bloco Inicial de Alfabetização: uma articulação possível no cotidiano escolar?

The pedagogical coordinator and the teacher working in the Initial Literacy Block: a possible articulation in the school routine?

 Lucineide Alves Batista Lobo *
Ana Kátia da Costa Silva **
Camilli de Castro Barros ***

Recebido em: 16 dez. 2021
Aprovado em: 3 mar. 2022

Resumo: O presente artigo busca investigar as articulações estabelecidas entre o coordenador pedagógico e o professor no concernente ao processo de alfabetização, no âmbito de duas escolas públicas do Distrito Federal, entre os anos de 2019 e 2020. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, numa abordagem de tipo etnográfica. Como técnica de investigação, utilizou-se o grupo focal. Para o tratamento dos dados obtidos, optou-se pela análise de conteúdo temática. Os resultados da pesquisa apontaram que as coordenadoras desempenharam um papel preponderante na atuação junto às professoras do bloco inicial de alfabetização, tanto no ensino presencial 2019, quanto no ensino remoto no ano de 2020. Possuíam uma demanda de atribuições que as sobrecarregavam no exercício de suas atividades. O ano de 2020 foi ainda mais desafiador em função da pandemia, foi necessário se adaptarem para suprir as emergências que surgiram, realizando novos arranjos didáticos e pedagógicos a partir de ferramentas digitais e tecnológicas.

Palavras-chave: Educação. Alfabetização. Letramento. Coordenação Pedagógica.

Abstract: This research project investigated the articulations established between the pedagogical coordinator and the teacher regarding the literacy process in two public schools in the Federal District, between the years 2019 and 2020. This is a qualitative study, in an ethnographic type approach. As a research technique, we used the focus group. For the treatment of the data obtained, we opted for thematic content analysis. The results of the research pointed out that the coordinators played a preponderant role in acting with the teachers of the initial literacy block, both in face-to-face teaching 2019, and in remote teaching in the year 2020. They had a demand of attributions that overwhelmed them in the exercise of their activities. The year 2020 was even more challenging due to the pandemic, as they had to adapt to meet the emergencies that emerged, making new teaching and pedagogical arrangements based on digital and technological tools.

Keywords: Education. Literacy. Literacy. Pedagogical Coordination.

* Lucineide Alves Batista Lobo é graduada em História e Pedagogia; especialista em: História Cultural, Psicopedagogia Clínica e Institucional com Ênfase em Educação Especial Inclusiva, Psicomotricidade Aplicada à Educação, Psicopedagogia, Gestão e Orientação Educacional, A Arte de Contar História, mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa Profissão Docente: Formação, Saberes e Práticas (GEPPESP); do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização, Letramento e Práticas de Ensino (GEPALPE) e da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF). Professora da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: lucineidelobo@gmail.com

** Ana Kátia da Costa Silva é mestranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa Profissão Docente: Formação, Saberes e Práticas (GEPPESP); do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização, Letramento e Práticas de Ensino (GEPALPE) e da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF). Professora da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: anakatt@gmail.com

*** Camilli de Castro Barros é mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa Profissão Docente: Formação, Saberes e Práticas (GEPPESP); do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização, Letramento e Práticas de Ensino (GEPALPE) e da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF). Professora da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: camillicastro2012@gmail.com

Introdução

Quando nos referimos ao campo da alfabetização, é compreensível que este é multifacetado quanto a sua gênese, e se constitui, certamente, num expressivo desafio para os sistemas de ensino brasileiros. Concorde-se que os números não realçam a realidade em sua totalidade, mas indicam problemas a serem superados em nosso país, sobretudo quando nos deparamos com avanços nessa etapa inicial de escolarização, por parte de países vizinhos.

Desse modo, é compreensível que o espaço escolar é onde se organiza uma complexa tessitura de relações, que demanda uma articulação do trabalho pedagógico, de forma que assegure, em se tratando dos anos iniciais do ensino fundamental, foco desse estudo, a apropriação da leitura e da escrita por parte dos sujeitos aprendentes. Nesse cenário, entende-se a pertinência didático-pedagógica da perspectiva de alfabetizar os estudantes respeitando seu processo evolutivo, de forma que possam compreender o que as letras representam ou notam nesse processo relacionado à pauta sonora das palavras (MORAIS, 2012).

Se reportar ao chão da escola, chama a atenção o papel exercido pela coordenação pedagógica, na articulação com o trabalho docente, a fim de garantir a alfabetização dos estudantes nos primeiros anos do ensino fundamental. Já que esses sujeitos podem exercer um papel crucial nesse processo articulando, em consonância com o grupo de docentes, a organização do trabalho pedagógico.

Desse modo, ao participar desse processo, o coordenador pedagógico se encontra imerso nesse complexo contexto, a fim de alavancar, acompanhar e intervir no decorrer do ano letivo, em parceria com o corpo docente.

Os desafios são frequentes, é possível situar, na contemporaneidade que, um sujeito alfabetizado possui autonomia na operação com o sistema de escrita alfabética, bem como na leitura, compreensão e produção de textos de curta extensão, conforme acentua Moraes (2012). Já o processo de letramento, é marcado pela apropriação autônoma, por parte do sujeito aprendente, dos diferentes gêneros textuais ao longo do seu processo de escolarização, ultrapassando-o.

A coordenação pedagógica é um espaço primordial para a concretização das ações, planejamentos, avaliação do processo e retomada dos procedimentos que necessitam ser revisitados. Durante o período que a primeira autora exerceu o cargo, vários questionamentos que permeavam o campo profissional ficaram sem as respostas. Ao mesmo tempo em que despendia enormes esforços para resolução das situações cotidianas, havia uma complexidade para o exercício de questões basilares que acabavam ficando por resolver, que lhe dava uma sensação de incompletude profissional, dificultado, ainda mais, quando se tratava do bloco inicial de alfabetização, onde as professoras precisavam, sobremaneira, de apoio e suporte.

Ao reportar, novamente, à alfabetização, é possível assentir que carece de um trabalho sistemático nos primeiros anos do ensino fundamental, a fim de garantir sua consolidação no Bloco Inicial de Alfabetização. Já o letramento, acompanha todo o processo de escolarização. Nesse contexto,

cabe chamar para o diálogo o professor e pesquisador Moraes (2012), visto que defende, já na transição da educação infantil para o ensino fundamental, a prática de ensino com o sistema de escrita alfabética, com os textos, a fim de, num contexto lúdico, oportunizar a interação com esse objeto de conhecimento. Alinhando com (SILVA; OLIVEIRA-MENDES e SANTOS, 2020), compreende-se que esse esforço dos sistemas de ensino favorece, diretamente, a redução do *apartheid* educacional em nosso país.

Para que o trabalho coletivo de professores e coordenadores pedagógicos possa se desenvolver com fluidez, é significativo favorecer a reflexão contínua no espaço/tempo da coordenação pedagógica, tendo a consciência de que “ambos passem por um processo de elaboração constante de questionamentos em relação à sua prática e aos objetivos que alcança” (PIRES; TACCA, 2015, p. 124).

Compreende-se que o envolvimento de todos os sujeitos (docentes, coordenadores pedagógicos, equipe gestora e demais profissionais), no concernente aos processos de alfabetização e letramento, demanda implementação de um trabalho articulado entre todos os envolvidos nesse processo. Tudo isso, objetivando construir um ambiente cooperativo vinculado à ação que almeja o desenvolvimento coletivo, planejado e integrado ao coordenador pedagógico, visando à autonomia pedagógica dos profissionais (BRUNO, 2001).

Desse modo, tendo por base conhecer como ocorre a mediação entre o coordenador pedagógico junto aos professores alfabetizadores, a pesquisa delimitou o seguinte objetivo: analisar as articulações tecidas entre coordenador pedagógico e professor no concernente ao processo de alfabetização no âmbito de duas escolas públicas do Distrito Federal, entre os anos de 2019 e 2020. Alinhado a esse propósito, buscou-se conhecer as percepções dos profissionais (coordenador e professor) acerca do trabalho desenvolvido no ciclo de alfabetização; verificou-se se houve iniciativas de formação nas escolas na perspectiva de alfabetizar letrando, por meio de uma prática articulada entre coordenadoras pedagógicas e professores alfabetizadores e foi analisada a presença (ou não) de alternativas articuladas entre esses sujeitos no que se refere à progressão do ensino de língua portuguesa no Bloco Inicial de Alfabetização.

Ancorou-se esse estudo nas relações realizadas pela transposição didática que envolve a transformação/adaptação do saber científico ao saber a ensinar e esse, por sua vez, aquele que será efetivamente ensinado, resguardadas as singularidades dos sujeitos envolvidos no processo didático-pedagógico.

Isso posto, mediante as relações perceptíveis no processo da transposição didática, sobretudo atentando-nos às contribuições docentes, Chervel (1990) confronta o enunciado por Chevallard (2000) no tocante à inoperância do professor no processo de ensino, haja vista que existe, nesse sentido, singularidades inerentes ao ensino que o qualifica enquanto aquele que desenvolve o ensino na sala de aula, portanto, age, diretamente, sobre o saber a ensinar, produzindo, conforme já realçado, novas significações que vão culminar com o saber efetivamente ensinado.

Na seção seguinte, discorreremos sobre aspectos inerentes à alfabetização e letramento.

Alfabetização e letramento: algumas reflexões iniciais

O processo de constituição da alfabetização requer reflexões constantes e necessárias para que se possa dimensionar o fazer pedagógico relacionado às práticas de apropriações da leitura e da escrita. Nesse contexto, situa-se a escola pública, visto que se trata de uma instituição que busca, incessantemente, a construção do saber que, inquestionavelmente, perpassa os campos da alfabetização e do letramento dos estudantes. Esse processo alcança a tríade professor-estudante-objeto de conhecimento e suas complexas relações. Aquelas áreas marcam o processo de escolarização do sujeito: a alfabetização.

É importante sublinhar o alinhamento com o que propunha Morais (2012), ao apontar que não há um relógio biológico realçando o momento preciso de iniciar a alfabetização. Por isso mesmo, defende o autor, é possível, considerando a inserção do sujeito na cultura escrita e suas curiosidades advindas desse contexto, trabalhar, de maneira lúdica, com o ensino da leitura e da escrita na transição da educação infantil para o ensino fundamental. Esse processo, assevera o autor, certamente contribui para a diminuição do *apartheid* educacional.

O letramento, ao contrário do processo de alfabetização, é longitudinal, de modo a acompanhar a vida do sujeito. Em vários momentos da história, temos visto a presença de novos gêneros textuais, demandando encaminhamentos e reflexões acerca da apropriação progressiva dessa unidade linguística pelos educandos. Esse processo tem repercutido nas contínuas mudanças presentes, por exemplo, nos materiais didáticos.

Conforme sublinhamos, entendemos que as crianças, ainda muito pequenas, experimentam momentos variados de interação com a cultura escrita e estão expostas, constantemente, a diversas situações que envolvem esse objeto de conhecimento. Soares (2018, p. 342) expõe que “a escrita é um objeto cultural, com funções sociais que a criança vivencia desde muito cedo, experiências com a língua escrita” na família, no bairro, nas redes sociais, em celebrações religiosas e em tantos outros espaços sociais. Aos docentes, cabe a promoção e o ensino sistemático, de modo planejado, refletido e coletivo, materializado na prática docente, articulando, juntamente com coordenadores, equipe gestora e demais integrantes do processo.

Com relação à articulação entre os sujeitos escolares e considerando o objeto da presente pesquisa, situa-se, nesse cenário, o coordenador pedagógico. A organização do trabalho pedagógico nos anos iniciais prevê o trabalho desse profissional, originalmente professor, conforme explicitado, documentalmente, por meio das Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo (DISTRITO FEDERAL, 2014). O objetivo é que o coordenador pedagógico atue orientando, acompanhando e avaliando as ações, dando o suporte necessário aos docentes, planejando momentos de estudo, orientando e acompanhando o desempenho dos estudantes.

O outro pilar do presente estudo, conforme realçado, anteriormente, é o campo da alfabetização e, nesse, se insere, também, o debate em torno do letramento. Considera-se essa etapa: Bloco Inicial de Alfabetização, preponderante na aquisição da leitura e da escrita e, com isso, a articulação entre o coordenador pedagógico e o professor alfabetizador é fundamental para um trabalho exitoso nessa etapa da escolarização.

A configuração legal e pedagógica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal permite esse trabalho, considerando, inclusive, o aspecto temporal, já que, o docente, conta com carga horária destinada a planejamento.

Retomando o campo da alfabetização, Morais (2012) esboça que, tendo em vista os aspectos **convencionais** da escrita, estes são automatizados por meio de um processo contínuo, traçado por um **percurso evolutivo** de reconstrução, no qual a atividade do aprendiz é o que gera, gradualmente, novos conhecimentos rumo à **hipótese alfabética**. A respeito do percurso que está sendo realçado, é frisado que os sujeitos aprendizes precisam ser desafiados, continuamente, a produzirem palavras escritas para que alcancem a compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética. Diante do exposto, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), esse processo é marcado por hipóteses/níveis que, com a articulação dos processos didáticos, favorecem a operação autônoma com esse objeto estável que é o sistema alfabético de escrita. Diferente da norma ortográfica, aquele objeto é ancorado na oralidade. Em síntese, esses objetos de conhecimento precisam ser vinculados às práticas letradas, já que o sujeito aprendente, ao mesmo tempo em que, passa a operar, autonomamente, com os mesmos, assume lugar, também, de quem usa, socialmente, a língua.

A seguir, reportou-se, especificamente, no campo da coordenação pedagógica.

A coordenação pedagógica no contexto da alfabetização

Conforme sublinhado anteriormente, o objetivo foi apreender a articulação entre a coordenação pedagógica e o trabalho desenvolvido pelas professoras alfabetizadoras. Nessa seção, o diálogo se deu, mais especificamente, sobre essa primeira perspectiva. Sabe-se que a coordenação pedagógica é fundamental para o encaminhamento do trabalho desenvolvido na escola. Para agregar e constituir a organização do trabalho pedagógico, nessa instituição, é fundamental o desenvolvimento e o compartilhamento de estratégias, estudos e discussões fomentadas, também, na coordenação pedagógica.

Partindo dessa premissa, entende-se ser essencial a atuação do coordenador pedagógico, tendo em vista uma articulação mais próxima entre esse profissional e as professoras. No caso dessa pesquisa, ficou entendido, pela própria organização da rede de ensino do Distrito Federal, que é possível desenvolver projetos singulares para o Bloco Inicial de Alfabetização. Haveria, no cenário desse estudo, espaço para a reflexão e sistematização da progressão do ensino de alfabetização ao longo dessa etapa da escolarização básica? Eis uma questão que nos interessa focar.

Conforme pontuado, a coordenação pedagógica é um espaço privilegiado de constituição democrática e participativa dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino/aprendizagem. Semelhantemente ao que ocorre no cenário nacional, percebe-se quadros desafiadores no processo de alfabetização no Distrito Federal, sendo necessários, debates constantes e contínuos no que se refere ao trabalho desenvolvido pelos profissionais e às concepções que estão incorporadas no imaginário comunitário escolar.

Metodologia

Optou-se pela abordagem qualitativa de pesquisa, elaborada com base numa investigação interessada em conhecer experiências cotidianas do coordenador pedagógico e professor alfabetizador, observando as experiências e os significados tecidos nas relações entre esses profissionais.

Foi priorizado uma abordagem de tipo etnográfico para a realização da pesquisa. Sabemos que escola é um celeiro permeado por abrangentes possibilidades de investigação, amparado pelos instrumentos selecionados de forma adequada. Ancorou-se nesse campo pelo entendimento que é uma adaptação da etnografia à educação, visto que os etnógrafos balizam seus estudos na cultura, em uma observação criteriosa e específica das “(práticas, hábitos, crenças, linguagens, significados) de um grupo social” (ANDRÉ, 1995, p. 28). Nesse caso, “a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo” (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Para a concretização do estudo, recorremos a duas instituições da Coordenação Regional de Ensino, vinculadas à Secretaria de Estado da Educação, na Região Administrativa de Planaltina-DF. Devido à riqueza da flora do cerrado que circunda a região, foram criados nomes fictícios relacionados às flores desse bioma para designar as escolas participantes da pesquisa, preservando, assim, sua identidade real, conforme acordo realizado com as participantes.

Para a primeira escola, foi utilizado o codinome: Escola Caliandra e a instituição seguinte foi denominada escola Ipê do Cerrado. Para realização do processo de seleção das instituições participantes da pesquisa, foi levado em consideração que deveriam ser escolas que abrangessem todo o Bloco Inicial de Alfabetização, se colocassem à disposição da pesquisadora para a realização dos procedimentos de produção de dados por meio de aplicação da técnica de grupo focal com professores e coordenadores que tivessem atuado entre os anos de 2019 e 2020.

Para produzir os dados, foram realizados grupos focais, de modo virtual, com três professoras alfabetizadoras integrantes do Bloco Inicial de Alfabetização na Escola Caliandra e outro com quatro docentes alfabetizadoras da instituição Ipê do Cerrado. Foi aplicada a mesma técnica com quatro coordenadoras, sendo três da escola Caliandra e uma da instituição Ipê do Cerrado.

As professoras e coordenadoras pesquisadas não tiveram suas identidades expostas. Diante desse fato, nomeamos da forma que consta no Quadro 1.

Quadro 1 - Denominação dos codinomes das instituições e respectivos participantes

ESCOLA CALIANDRA		ESCOLA IPÊ DO CERRADO	
P1EC	Professora 1º ano	P1EIC	Professora 1º ano
P2EC	Professora 2º ano	P2EIC	Professora 2º ano
P3EC	Professora 3º ano	P3EIC	Professora 3º ano
P3EC1	Professora 3º ano		
C1EC	Coordenadora1	C1EIC	Coordenadora 1
C2EC	Coordenadora 2		
C3EC	Coordenadora 3		

Fonte: elaborado pelas autoras para identificação dos participantes.

Esse estudo se propôs analisar e compreender de que modo o coordenador pedagógico vem tecendo a mediação do trabalho didático na escola com docentes do BIA em duas escolas públicas do Distrito Federal. Contudo, é imprescindível abordar que, nesse ínterim, vivenciamos um período particularmente distinto, ocasionado pela pandemia causada pelo novo coronavírus (Coronavírus Disease – COVID-19), que trouxe implicações provenientes do distanciamento social requerido no contexto apresentado, que culminou com a necessidade de criar recursos alternativos que auxiliassem na realização de entrevistas, utilizando as plataformas *on-line* disponíveis, de forma que a interlocução ocorresse, por meio de videoconferências, para efetivarmos a produção de dados.

Ao nos depararmos com os desafios apresentados, foi inevitável nos ancorarmos nas tecnologias da informação e confluente da comunicação, que pudessem assegurar, no cenário contemporâneo, adaptações que, efetivamente, proporcionassem viabilidade na produção de dados. Enfatizamos, portanto, que a entrevista *on-line* foi o recurso disponibilizado no momento, para darmos continuidade ao processo de investigação, pois “essas mudanças também têm implicado para a realização de pesquisas, as quais precisam se adaptar às novas condições enquanto a pandemia perdurar” (CHMIDT; PALAZZI; PICCININI, 2020, p. 960). Para a análise e interpretação dos dados da pesquisa qualitativa que produzimos, recorremos à análise de conteúdo temática, que se refere ao “tratamento da informação contida nas mensagens” (BARDIN, 1977, p. 34). Nesse estudo, sabemos que a emissão de mensagens dos discursos estava carregada de sentidos, o que exigiu um trabalho laborioso de tratamento das informações. Seguimos expondo os resultados alcançados pela pesquisa.

Mediante as respostas das entrevistadas, foi possível inferir que, vinculadas a uma conceitualização mais abrangente, a disponibilidade para realização do trabalho foi recorrente em suas narrativas, considerando as duas instituições. A professora P3EIC, por exemplo, esclareceu que “a principal e a primeira é a disponibilidade para o trabalho, né?” Em seguida, ratificamos com a fala de P1EC: “ela está sempre pronta para me ajudar”. Sendo assim, essa característica apontada demonstrou que as docentes enfatizaram contar, indubitavelmente, com o auxílio das coordenadoras para dar o suporte necessário, auxiliando e promovendo um ambiente propício ao desenvolvimento dos estudantes.

Outro ponto destacado, frequentemente, foi a questão das relações interpessoais a qual implica numa problematização mais aprofundada, pensando na atuação da coordenação pedagógica na escola. Sobre esse assunto, Bruno e Almeida (2012) expuseram que os relacionamentos partem de uma via de mão dupla compreendendo a importância de levar em consideração, nos momentos de formação para ouvir os participantes, valorizar as relações interpessoais e promover o conhecimento conjunto. Pimenta (2002) destacou que “trabalho coletivo significa tomar a problemática da escola coletivamente com base na individualidade de cada um, da colaboração específica de cada um, em direção a objetivos comuns [...]” (p. 72-3). Tudo isso, porque essas convivências pautadas numa visão de relações que se estabelecem, democraticamente, proporcionam um sentimento

de pertencimento, gera autonomia e, indubitavelmente, contribui para o alcance dos objetivos de aprendizagem.

Com relação ao atendimento proporcionado pelas coordenadoras às professoras participantes, foi esboçado que mais do que nunca, era essencial a participação dessas profissionais no campo pedagógico durante essa transição para o ensino remoto. Foi extraído das narrativas que tinham possibilidades conscientes de articulação coletiva, embora seja possível compreender a complexidade envolvida. As professoras da Escola Ipê do Cerrado expuseram que a relação baseada na dialogicidade foi fundamental tanto no espaço de tempo anterior à pandemia (2019), quanto na transição e vivência do período pandêmico (2020). Sobre esse tema, a P1EIC declarou:

a percepção que eu tenho em relação aos coordenadores anteriores à pandemia, é que o trabalho era bem normal. A gente tinha os cursos, as discussões da escola, as coordenações coletivas, as coordenações individuais, a nossa conversa com o coordenador, pelo menos a meu ver, era bem linear (2021).

A linearidade exposta pela professora seria demonstrada pelas ações de ocorrências rotineiras a que eram expostas no cotidiano, a sensação de normalidade, onde não contavam com interrupções abruptas e desfavoráveis. O normal estaria ligado, diretamente, a um fluxo contínuo de atividades frequentes e regulares. Contudo, não foram mencionadas as tensões, confrontos e complexidades emergentes na instituição no ano de 2019, nesse primeiro momento.

Na Escola Caliandra, analisou-se um contexto marcado por práticas que se distanciaram das orientações oficiais, sedimentando o que é preconizado pela organização em ciclos para as aprendizagens. A seguir, explicitamos a narrativa da P3EC: “a gente tem um cantinho de cada ano, primeiro, segundo, terceiro, quarto ano e quinto ano, né? Que sentava os professores juntos e trabalhavam, ali, então, funcionava dessa forma em 2019”. Essa explicação revela as fabricações tecidas no cotidiano escolar (CERTÉAU, 1998) que, por vezes, se distanciam do que é preconizado oficialmente. Nesse caso, apreendeu-se um relato que se situa na contramão do que é assinalado pelas Diretrizes Pedagógicas (DISTRITO FEDERAL, 2014), a qual orienta que

é necessário pensar alternativas pedagógicas para superar o trabalho escolar que ainda se desenvolve de modo fragmentado e individualizado, inviabilizando uma prática pedagógica interdisciplinar e contextualizada que favoreça o ensino e a aprendizagem” (p. 27).

Houve a concordância de todas as docentes que se posicionaram de modo convergente com a exposição da P3EC, ou seja, confirmaram que todos os segmentos do BIA na escola, trabalhavam, somente, com seus pares do mesmo ano.

No que se refere ao ano de 2020, a instituição enfrentou um período de expectativa com relação aos rumos que se desenvolveriam a partir da tomada de decisão do retorno das aulas *on-line*. Período marcado por um turbilhão de mudanças emergenciais provocados pela pandemia, a necessidade de ancorar as práticas pedagógicas nos veículos digitais e o despreparo dos sujeitos envolvidos no processo. Sobre essa pauta, a docente P3EC apontou: “no ano de 2020 a gente ficou aquele longo

período, né? Assim, esperando o que iria acontecer. Quando nós voltamos, a gente tinha reunião uma vez por semana, com o coordenador e o grupo ali do terceiro ano, do segundo e do primeiro” (2021). A professora se ateve mais em explicar como funcionava a coordenação pedagógica, explicou que, nas quartas-feiras, tinham as coordenações coletivas e nas terças e quintas-feiras realizavam as individuais.

No tópico a seguir, foram concentrados esforços para a análise das práticas das professoras e coordenadoras, na perspectiva de promoção da alfabetização/letramento. Desse modo, buscou-se os indícios apontados no decorrer das entrevistas realizadas com o intuito de respaldar o estudo de forma fidedigna. Sabe-se que alfabetizar e letrar são ações distintas, em sua essência, mas que se desenvolvem mutuamente, se fundem no momento em que o sujeito se insere nas práticas sociais por meio da leitura e da escrita.

A respeito desse assunto, observou-se, nas entrevistas, pontos de vista muito interessantes que nos chamou a atenção em função da riqueza de detalhes acrescentados nas narrativas. As coordenadoras participantes demonstraram apropriação do tema em discussão. No caso da C1EC, apontou como teve acesso ao letramento:

eu descobri o letramento no PNAIC. Até então eu não..., já tinha até ouvido o termo, mas nunca tinha estudado a respeito e nunca tinha me aprofundado no assunto. Esse foi um grande diferencial que o PNAIC trouxe, na época, que foi trazer para os professores a importância do **letramento** dentro do processo de **alfabetização** (2021, grifos nossos).

Essa discussão pode ser iniciada acentuando o fato de que a prática da C1EC estava, intrinsecamente, influenciada pela proposta que balizava o Pacto Nacional pela Idade Certa - PNAIC (BRASIL, 2012). Essa política pública de formação de professores/as alfabetizadores/as trouxe contribuições para a prática pedagógica de milhares de docentes no Brasil. A coordenadora foi orientadora de estudos nos primeiros anos de implantação do programa, o que, segundo seu depoimento, provocou uma mudança na perspectiva que havia internalizado em função de vários fatores, entre eles, a formação. Ratificou seu posicionamento ao declarar: “então, essa ideia do letramento me veio muito forte através dos estudos do PNAIC” (2021). Ao oferecer oportunidades de formação para os/as professores/as nos encaminhamentos didático-pedagógicos, o PNAIC assumiu, também, essa postura de escolarização pautada no letramento.

Outro ponto importante foi que a organização do trabalho pedagógico na SEEDF preconiza garantir aos estudantes, a partir dos seis anos de idade, a aquisição da alfabetização/letramento na perspectiva da ludicidade e do seu desenvolvimento global, com vistas à formação de leitores e escritores proficientes. Essa abordagem está prevista pelos eixos integradores do trabalho pedagógico do Bloco Inicial de Alfabetização, tendo como pilares essa tríade: alfabetização/letramento/ludicidade, pois “são elementos que possibilitam a articulação dos objetivos e conteúdos curriculares no processo de ensino e de aprendizagem” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 20). Nesse contexto, a coordenadora exerceu um papel preponderante no planejamento do trabalho junto às professoras alfabetizadoras, num movimento de atuação coletiva.

Em se tratando dos materiais didáticos, sublinha-se que houve, no caso de nossa pesquisa, uma propensão para o uso das cópias de xerox nas práticas docentes da instituição. Como fora assinalado pela C1EC, as professoras da instituição vinham pautando o ensino em materiais impressos, relatando que, mesmo antes do cenário da pandemia, já se apoiavam, de forma mais contínua, nas folhas xerocadas, mas, também, no livro didático. Já era bastante comum a utilização desses recursos no ano de 2019 e, em 2020, acirrou ainda mais o uso desse recurso e diminuíram a aplicabilidade dos jogos e da realização das brincadeiras nas aulas, justificadas pelas dificuldades encontradas pelos novos arranjos pedagógicos.

Em relação ao livro didático, esse apareceu como sendo o segundo recurso mais utilizado em sala de aula para a realização das atividades de alfabetização, a exemplo da leitura que superava os demais materiais. As docentes que contribuíram com a pesquisa defenderam a utilização do livro didático como importante suporte, em função da sua versatilidade, acesso e diversidade de gêneros encontrados que facilitavam o trabalho pedagógico realizado nas aulas.

Na Escola Ipê do Cerrado, o grupo docente, integrante do BIA, demonstrou desenvolver as propostas didáticas voltadas à ludicidade com frequência maior e com mais espontaneidade e, principalmente, por meio de um processo dialógico e reflexivo. As professoras, em comum acordo com a coordenadora, trabalhavam por meio de projetos didáticos que, inclusive, realçaram que estavam aprendendo muito, nesses planejamentos coletivos, com as discussões e estudos fomentados, o que implica concluir-se que, nesse caso, “a coordenação pedagógica é entendida, então, como espaço ativo, dinâmico, capaz de ressignificar o processo ensino-aprendizagem” (PIRES; TACCA, 2015, p. 130).

Quando se trata de linguagem, é possível entender que ultrapassa a simples conexão comunicativa, embora saibamos que, cotidianamente, o que é mais evidenciado é essa perspectiva. Contudo, sabemos que pode ser situado entre um conjunto abrangente que podemos acionar, tornando-se objeto de reflexão, por estar inserida num amplo contexto de habilidades metalinguísticas. Em se tratando de um campo importante para o processo de alfabetização, a consciência fonológica, esta é retratada por Morais (2012) como pertencente a um vasto conjunto ou “grande constelação” (p. 84). Conforme frisado, esse eixo pode contribuir e facilitar com a reflexão sobre as palavras ao levar os estudantes a analisarem as partes sonoras constituintes. Encontra-se, na narrativa da P3EC, um exemplo dessa relação que a criança realiza com o objeto que é designado em sua memória: “[...] é lindo quando a gente pega um aluninho ali que você vai aplicar um teste e você fala **lápiz** e ele desenha um lápis, né? Ai quando você chega lá no final do ano e você consegue ditar **lápiz** e ele escreve **lápiz** [...]” (P3EC, 2021). Essas considerações reflexivas, pertinentes a esse campo linguístico, auxiliam os sujeitos na superação do realismo nominal¹. Desse modo, Morais (2012; 2019) explicitou que o investimento nos recursos de dimensões sonora e gráfica, são fundamentais para a conscientização das crianças nessa fase de apropriação da leitura e da escrita.

O autor explicita os benefícios que podem ser proporcionados ao investir esforços em duas vertentes, a primeira seria:

“explorarmos os textos poéticos da tradição oral (cantigas, quadrinhas, parlendas etc.)” (MORAIS, 2012, p. 93) devido às possibilidades de análises das “rimas, aliterações, repetições e outros recursos que produzem efeitos sonoros” (MORAIS, 2012, p. 93) ao demonstrar que as palavras possuem especificidades que podem ser melhor analisadas quando realizados, didaticamente, meios que permitam observações sobre suas partes orais e escritas. Ao prosseguir, o autor assinala que “numa outra frente de trabalho, temos jogos com palavras e situações lúdicas que permitem às crianças brincar com as palavras, explorando, mais uma vez, suas dimensões sonoras e gráficas” (MORAIS, 2012, p. 93). Soares (2018) denotou que existe um processo de hierarquização quanto à questão do desenvolvimento da consciência fonológica na criança ao esclarecer que “a criança revela consciência de rimas e aliterações antes de alcançar a consciência de sílabas; revela consciência de sílabas antes de alcançar a consciência de fonemas” (p. 170).

Desse modo, em consonância com Morais (2012), é importante que esse trabalho seja realizado numa perspectiva lúdica, explorando a consciência fonológica nas suas fontes de variação. As crianças gostam muito quando incorporamos a ludicidade para a exploração dos pedaços sonoros. Sobre esse tema, a P1EIC narrou: “eles gostaram muito das parlendas, os trava línguas, foi bem interessante”, remetendo-se a uma atividade que realizou para explorar a consciência fonológica na sua turma. Quando propomos juntar pedaços separados, fazemos a partição oral em voz alta, comparando palavras quanto ao tamanho, identificarmos, em palavras diferentes, sons que se assemelham, nos valendo dos jogos e brincadeiras que auxiliem nas operações cognitivas desenvolvidas, assevera o autor, contribuimos para o avanço na apropriação da base alfabética de escrita. Ressaltamos, ainda, acompanhando o pensamento do autor, que as variações se estendem às posições dos segmentos “(no início, no meio e no fim), assim como podem ser diferentes quanto ao tamanho, constituindo fonemas, sílabas, unidades intrassilábicas maiores que os fonemas, rimas formadas por mais de uma sílaba” (MORAIS, 2012, p. 84), de forma que o sujeito possa refletir sobre as partes e o todo das palavras.

Essa habilidade de analisar os pedaços constituintes das palavras (sílabas, letras) corrobora com o refinamento da capacidade de operar compreensões referentes aos segmentos, a cadeia de sons, superando o realismo nominal.

Para entender como foi direcionado o tratamento didático na área de língua portuguesa entre o professor alfabetizador e o coordenador pedagógico, considerando os eixos: oralidade, leitura, compreensão textual, produção textual, direcionou-se esforços para analisar, nas narrativas, elementos contextuais que foram sendo descortinados nos relatos. Houve concordância, entre todos os discursos das coordenadoras pedagógicas, no tocante ao trabalho realizado no eixo da leitura e compreensão textuais. A respeito desse quesito, a C2EC revelou: “olha, lá na nossa escola é assim, até que nessa parte, no planejamento delas, a gente observa muito que elas tentam de certa forma, trabalhar essa parte da oralidade, interpretação”. Observa-se que os eixos que mais se destacaram, nas exposições das coordenadoras, foram: oralidade, leitura e compreensão textuais. No ano de 2019 explicaram que, trabalhar com esses eixos foi mais tranquilo do ponto de vista do ensino ainda estar sendo

presencial, e que o ano de 2020, em função do contexto diferenciado, foi preciso se reinventar para alcançar, mesmo que, parcialmente, o trabalho com os eixos supracitados.

Na Escola Ipê do Cerrado, a C1EIC comentou que, conforme já havia sido acentuado em seções anteriores, o grupo reforçou que a realização do trabalho pedagógico se pautou com a leitura na perspectiva do letramento. Eis o que declarou:

então assim, todo o trabalho é voltado ao contexto. Na escola, a gente tem o nosso próprio alfabeto. Isso foi construído com o professor, junto com os estudantes a partir dos elementos da fauna e da flora ali, dentro do contexto. Então assim, a gente trabalha muito essa questão da escrita, da palavra, mesmo que esteja trabalhando, por exemplo, conteúdos de História ou Geografia, sempre envolvendo essa questão (C1EC, 2021).

Acentua-se que foi notório que o trabalho pedagógico na instituição, assumiu um componente interessante, ou seja, se sustentava em ações de cooperação profissional: a integração colaborativa entre os/as profissionais que atuavam na escola. Sobre a complexidade que envolve as práticas cotidianas, Cerateau (1998) enfatiza que são sintetizadas e recompõem as informações prescritivas imperantes, recorrendo à inventividade e criatividade, ou seja, produzindo a bricolagem. No caso dessa instituição, professoras e coordenadora não se posicionaram como sujeitos passivos, por essa razão, pareciam reconfigurar os elementos que normatizavam o processo de alfabetização/letramento. Desse modo, “consegue captar o material dessas práticas, e não a sua forma” (CERTEAU, 1998, p. 46).

No campo das tendências verificadas no decorrer do estudo, foi observado que, nos discursos proferidos pelas professoras alfabetizadoras do BIA e coordenadoras pedagógicas (das duas instituições), ficou perceptível que a produção textual foi mencionada raras vezes e, em muitos momentos, mais se assemelhava à construção de frases e períodos mais desprendidos de textos consolidados como proposta de produção de mensagens que evoluíssem para alternativas de “[...] criar situações que se aproximem, tanto quanto possível, de situações de interação por meio da escrita, propondo que a criança produza um texto tendo o que dizer, com determinado objetivo, dirigido a determinados leitores” (SOARES, 2020, p. 255).

É interessante esclarecer que essa atividade é de fundamental importância, devendo ocorrer durante todo o processo de escolarização, inclusive na alfabetização, é o que atestam Morais (2012) e Soares (2018). Esse processo integra, desde o planejamento da situação didática, até o momento da revisão. Conforme evidenciado nas narrativas, as aulas *on-line* não conseguiram atingir todos os estudantes nesse quesito por motivos diversos, entre os quais, é possível citar, por exemplo, a falta de dispositivos tecnológicos de comunicação (celular, tablet, notebook), que impediram o acompanhamento das aulas no Google Meet e, nesse caso, foram alcançados, apenas, com atividades impressas, sem o acompanhamento das professoras. Outros casos por falta de internet, aparelhos obsoletos que não condicionavam um acompanhamento qualitativo. O fato de nem todos os estudantes terem participado das aulas na plataforma, dificultou, sobremaneira, a realização do trabalho executado, de modo que alcançou, somente, uma parcela do

grupo-classe no primeiro, segundo e terceiro anos do bloco inicial de alfabetização.

Ao prosseguir com as narrativas, quando a pesquisadora interpelou as coordenadoras se costumavam realizar um planejamento coletivo para processos avaliativos dos estudantes, entre os anos de 2019 e 2020, a C2EC comentou que em 2019 foi possível acompanhar mais sistematicamente esse aspecto em função da coordenação coletiva ser presencial, portanto, proporcionar meios mais interativos de comunicação entre o grupo. A coordenadora denotou ser muito mais produtivo quando realizavam as discussões envolvendo a coletividade. Indagou que existia maior facilidade e acesso ao planejamento do Bloco Inicial de Alfabetização, conhecia, de forma mais ampla, os debates acerca do processo avaliativo e as conduções mediante esse trabalho realizado.

De acordo com a C2EC, quando a coordenação aconteceu no período remoto, ocorreram adversidades que dificultaram o acompanhamento do processo avaliativo com as professoras, requereu adaptações e, sobre esse quesito, declarou: “o segmento vai lá, faz o seu planejamento, alguns optaram pelo planejamento coletivo, outros individual. Se eu for falar, se eu disser que a gente acompanhou todos os planejamentos, pelo menos eu, como coordenadora, não estava”. Diante desse cenário pandêmico, a profissional explicitou os desafios encontrados para contribuir com a mediação profissional: “primeiro que os professores também não estão dando muita abertura para esse planejamento, para que eu participe, até para ajudar a levar outras ideias” (C2EC). Esse relato demonstrou que, na realidade, tanto coordenadoras quanto professoras, buscavam meios de se inserirem dentro desse novo formato, e com a avaliação não foi diferente, foi desconstruído o que estava alicerçado, o que era uma prática frequente e consolidada. Foi necessário repensar, buscar meios alternativos para averiguar aquilo que os estudantes haviam se apropriado nessa nova modalidade de ensino. E, conforme observado, o processo ficou meio que silenciado, descontínuo e isolado.

Os relatos das docentes da Escola Ipê do Cerrado revelaram marcas prevaletentes de avaliação que sugeriram um acompanhamento do processo de ensino/aprendizagem construída, paulatinamente. Em relação a esse tema, a P3EIC discorreu como ocorria essa organização na instituição, apontando algumas diferenças entre os anos de 2019, que não eram adequadas às provas, mas à construção do processo de aprendizagem utilizando uma planilha com metas/expectativas de aprendizagem e 2020 com “retornos que a gente recebia pelo WhatsApp” (P3EIC).

A professora demonstrou que se orientavam pelos diagnósticos realizados no decorrer dos bimestres, para planejarem as devidas mediações nos acompanhamentos da aprendizagem dos estudantes. O preenchimento da planilha indicou a sistematização que utilizavam para se orientarem, de forma mais precisa, na elaboração de estratégias que auxiliassem nos processos de alfabetização e letramento, nas metas que deveriam ser alcançadas no bimestre, como parâmetro para as reflexões e análises das singularidades dos sujeitos inseridos no contexto de escolarização, relacionando os pontos que seriam descritos nos relatórios bimestrais, apresentados aos pais ou responsáveis, e como componentes de registro documental para a secretaria da escola.

Com relação ao ano de 2020, marcado pela pandemia da COVID 19, a C1EIC já havia prenunciado as complexidades advindas dessa situação que desvelou as desigualdades sociais de modo explícito e inconfundível e, com relação ao processo de alfabetização, foi penoso e dispendioso para todos os envolvidos, em função das adversidades enfrentadas com a falta de equipamentos eletrônicos que possibilitassem a inserção de todos os estudantes nas aulas remotas, deixando um legado de incertezas, verificado em função da vulnerabilidade descortinada na sociedade diante das dificuldades agravadas, principalmente nos contextos discriminatórios de pobreza e da escassez de recursos básicos para a sobrevivência.

Com relação às concepções das coordenadoras pedagógicas acerca da atribuição formativa nas escolas, inferiu-se que as profissionais pesquisadas demonstraram articular os saberes da ação (CHARTIER, 2007), a fim de assegurar a vinculação entre o processo de alfabetização e letramento no espaço/tempo da coordenação pedagógica. Buscaram promover formações designadas para esse propósito formativo, contudo, demonstraram uma sobrecarga no exercício da função. Observamos que a dinâmica da ação formativa ocorreu de forma diferenciada nas duas instituições. Na Escola Caliandra, percebemos dificuldades relacionadas à aceitação do estabelecimento de uma cultura formativa, apesar disso, as coordenadoras persistiram com ousadia no cumprimento dessa disposição, auxiliando as professoras e estudantes.

Na escola Ipê do Cerrado, foi possível concluir que a formação continuada já fazia parte do cotidiano da instituição e existia maior cumplicidade nesse propósito. O processo formativo perpassava o 1º e 2º blocos do 2º ciclo. As professoras alfabetizadoras contavam, indubitavelmente, com esse auxílio formativo prestado pelas coordenadoras e reconheciam o aprendizado proporcionado por essa ação coletiva e colaborativa, em conformidade com o que assinala Imbernón (2009). No ano de 2020, apesar dos percalços ocorridos em função da pandemia, docentes e coordenadora continuaram atuando nessa perspectiva, por meio do Google Meet e WhatsApp, incorporando ferramentas tecnológicas para a realização desses procedimentos de formação e aprimoramento da prática. Ao inovar com as estratégias digitais, demonstraram ser possível, claro, mediante todas as limitações, realizar um trabalho coletivo que fortaleceu as práticas num momento em que imperava a instabilidade que comprometia a alfabetização/letramento dos estudantes, principalmente da rede pública.

Entende-se que, é preciso, assegurar o compromisso formativo designado aos/as coordenadores/as pedagógicos/as que, em geral, permanece problemático, pois, assim, os sujeitos teriam subsídios para fortalecerem o trabalho coletivo e, com isso, os resultados obtidos nas aprendizagens. O fato de os/as coordenadores/as se submeterem, anualmente, ao processo eletivo para o cargo, já deixa, claramente, circunscrito, a importância de prepará-los/as para assumirem compromissos pedagógicos que viabilizariam a mediação e articulação que, conseqüentemente, reverberariam em benefícios para auxiliar os processos de alfabetização e letramento. No decorrer do ano de 2020, foram desenvolvidas várias formações on-line que contribuíram, contudo, é preciso que haja investimentos no processo formativo dos/as coordenadores/as para que possam oferecer um atendimento de qualidade que promova um diferencial no espaço escolar.

Considerações finais

Conforme pautado nesse estudo, compreendeu-se que as coordenadoras pedagógicas exerceram um papel imprescindível no decorrer de todo processo vinculado à alfabetização e letramento entre os anos de 2019 e 2020. Em decorrência disso, uma característica fundamental sinalizada para o exercício dessas profissionais foi a disponibilidade para o atendimento docente e desenvolvimento de um conjunto de saberes didático-pedagógicos, objetivando assegurar as aprendizagens dos estudantes no contexto educativo.

Diante do ensino remoto houve um aumento das atribuições, intensificadas em virtude do distanciamento social demandado por ocasião da pandemia. Apesar disso, ficou evidenciado que ocorreram ações coletivas favoráveis no que tange às coordenadoras pedagógicas no âmbito de alfabetizar letrando.

Foi verificado que o PNAIC ainda exerce influência nas práticas pedagógicas no que envolviam os processos colaborativos e dialógicos fomentados, com o intuito de promover um trabalho cooperativo, capaz de estimular o desenvolvimento interpessoal que percorre a esfera institucional, estudantil, familiar e interacional com todos os segmentos.

Observou-se a necessidade de aprimorar o processo formativo para que as coordenadoras pedagógicas pudessem implementar, de forma mais segura, os ciclos para as aprendizagens balizados no acompanhamento, na orientação, no planejamento e nas avaliações formativas e, de modo muito especial, na formação docente. ■

Notas

¹ Realismo nominal é uma característica do pensamento infantil onde não consideram as convenções arbitrárias da língua, mas associam os nomes às características exteriores ao expressar dificuldade de dissociar significante e significado.

Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Editora Papirus, Série e Prática Pedagógica, 1995.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

- BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. Tornar-se professora coordenadora pedagógica na escola pública. In: **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo, 2001.
- BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. As relações interpessoais e a formação inicial do coordenador pedagógico. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de Almeida (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 1. Artes de fazer. 3ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita – história e atualidade**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.
- CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: Del saber sábio al saber enseñado**. Buenos Aires. Aique Grupo Editor, 2000.
- CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria & Educação, volume 2, Porto Alegre: 1990 (p. 177-229).
- DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens: BIA e 2º Bloco**. SEEDF, Brasília, 2014a.
- DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental Anos Iniciais**. 2. Ed. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: Brasília, 2018.
- IMBERNON, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.
- MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIRES, Edir Silva; TACCA, Carmen Vilella Rosa. O alcance da atuação do coordenador pedagógico no contexto das escolas públicas do Distrito Federal. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.
- SCHIMIDT, Beatriz; PALAZZI, Ambra; PICCININI, César Augusto. Entrevistas *online*: potencialidades e desafios para a coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19. In: **Revista Família, ciclos de vida e saúde no contexto social – REFACS**. v. 8|4.4877, Minas Gerais, 2020, p. 960-966.
- SILVA, Suelen Fernandes; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de; SANTOS, Camila Henrique. A criança na transição entre a educação infantil e o ensino fundamental: é possível alfabetizar sob uma perspectiva lúdica? In: PERFEITO, Márcia Vânia(org.). **Fazer-saberes na alfabetização: desafios do ensino da leitura e da escrita em cotidianos escolares**. Campo Grande: Editora Inovar, 2020.
- SOARES, Magda Becker. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2018.
- SOARES, Magda Becker. **Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e escrever**. 1. Ed. São Paulo: Contexto, 2020.