

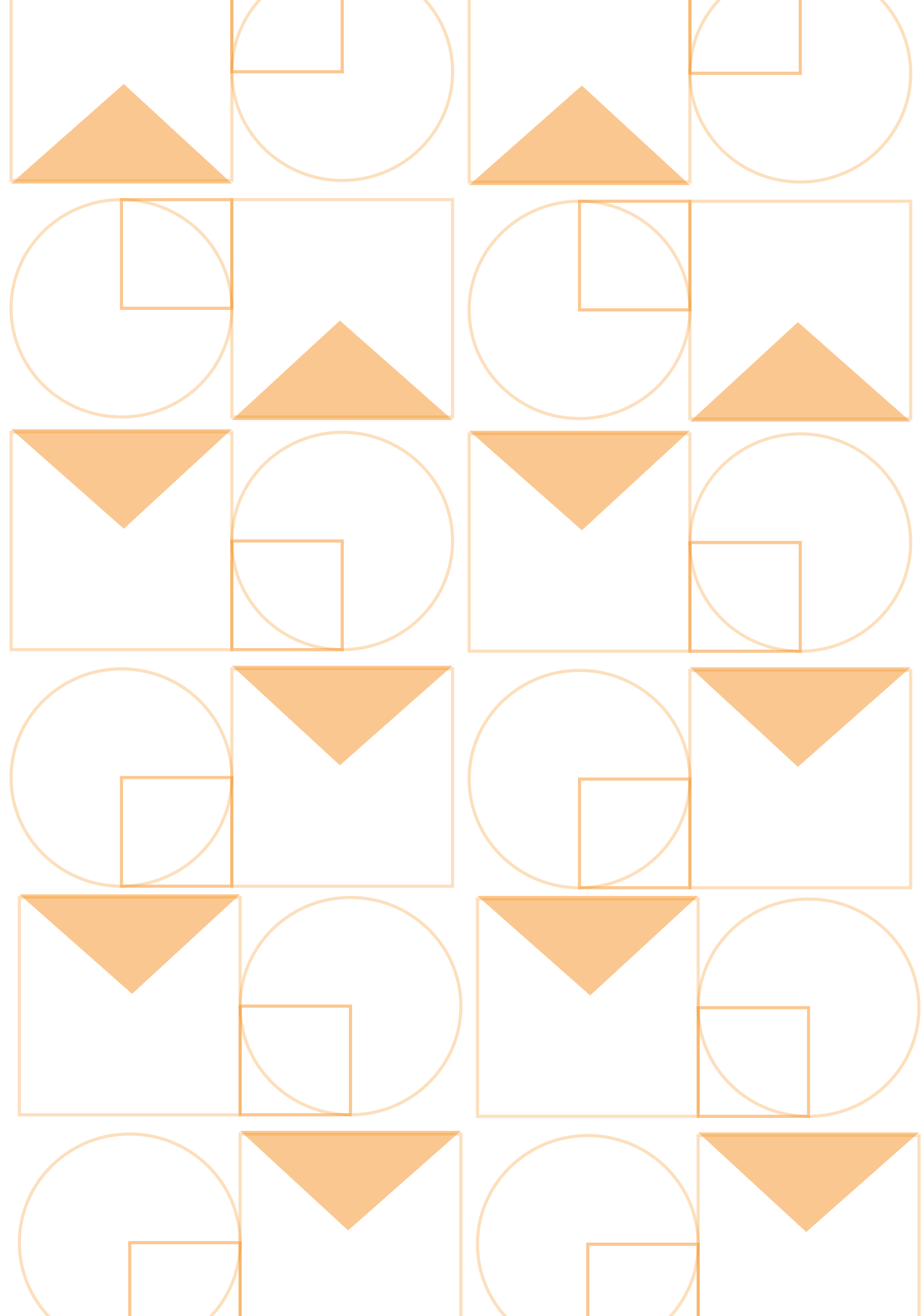


Alfabetização contextualizada e reflexiva: Percurso Formativo para **1° e 2° anos**

FASCÍCULO **1** do/a Formador/a ■

Organização do trabalho pedagógico: planejamento
e gestão da sala de aula na Alfabetização Inicial







FICHA TÉCNICA

MEC

Ministro: Camilo Sobreira de Santana

Secretário Executivo: Leonardo Osvaldo Barchini Rosa

Secretária de Educação Básica: Kátia Helena Serafina Cruz Schweickardt

Diretora de Formação Docente e Valorização

dos Profissionais da Educação: Rita Esther Ferreira de Luna

Diretor de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica:

Alexsandro do Nascimento Santos

Diretora de Apoio à Gestão Educacional: Anita Gea Martinez Stefani

Diretor de Monitoramento, Avaliação e Manutenção da Educação Básica:

Valdoir Pedro Wathier

Diretora de Incentivos a Estudantes da Educação Básica:

Marisa de Santana da Costa

Coordenadora-Geral de Formação de Professores da Educação Básica:

Lucianna Magri de Melo Munhoz

Coordenador Geral de Formação de Gestores Técnicos da Educação Básica: José Roberto

Ribeiro Junior

Coordenador-Geral de Alfabetização: João Paulo Mendes de Lima

Coordenadora-Geral de Ensino Fundamental: Tereza Santos Farias

Coordenadoras de Formação de Professores:

Leda Regina Bitencourt da Silva e Ionara Souza Lopes de Macedo

Coordenadora de Alfabetização: Pollyana Cardoso Neves Lopes

Instituições parceiras:

Avante-Educação e Mobilização Social

Rede Latino-Americana de Alfabetização

Roda Educativa

PRODUÇÃO DOS MATERIAIS

Coordenação geral:

Renata Barroso de Siqueira Frauendorf

Rede Latino-Americana de Alfabetização, Instituto Avisa Lá e Universidade Estadual de Campinas

Rosaura Angélica Soligo

Rede Latino-Americana de Alfabetização e Abaporu Assessoria em Educação

Coordenação pedagógica:

Elisabete Regina da Silva Monteiro

Rede Latino-Americana de Alfabetização e Instituto Chapada de Educação e Pesquisa

Giovana Cristina Zen

Rede Latino-Americana de Alfabetização e Universidade Federal da Bahia

Giulianny Russo Marinho

Rede Latino-Americana de Alfabetização e Reescritas: estudo, formação e pesquisa

Maria da Conceição de Carvalho Rosa (Nalu)

Rede Latino-Americana de Alfabetização e Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Maria Thereza Oliva Marcilio de Souza

Avante-Educação e Mobilização Social

Marliza Bodê de Moraes

Rede Latino-Americana de Alfabetização e Universidade do Estado do Rio de Janeiro



Patrícia Helena da Silva Diaz
Roda Educativa



Simone Azevedo
Roda Educativa



Tereza Perez
Roda Educativa

Revisão linguístico-textual:
Ana Maria Costa de Araujo Lima
Ana Regina Ferraz Vieira
José Herbertt Neves Florencio
Normanda da Silva Beserra

Normalização
Mariana de Souza Alves

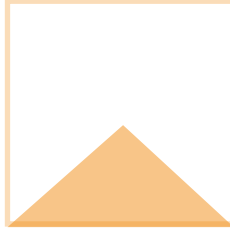
Diagramação:
Cammylla Maria Mendonça de Melo da Costa
Maria Gabriela Alves Lima
Maristela Ferreira de Lima Ponciano Costa

Coordenação do Fascículo 1:
Giovana Cristina Zen
Rede Latino-Americana de Alfabetização e Universidade Federal da Bahia

Marliza Bodê de Moraes
Rede Latino-Americana de Alfabetização e Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Coordenação do Para Saber Mais
Simone Azevedo
Roda Educativa

Organizadora do Fascículo 1:
Priscila de Giovani
Rede Latino-Americana de Alfabetização e Roda Educativa



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Brasil. Ministério da Educação

Alfabetização contextualizada e reflexiva : percurso formativo para
1º e 2º anos [livro eletrônico] : fascículo 1 do(a) formador(a) /
Ministério da Educação. -- Teresina, PI : Editora CEAD, 2025.
PDF

Várias autoras.
Bibliografia.
ISBN 978-65-983751-3-3

1. Alfabetização (Ensino Fundamental) 2. Prática de ensino
3. Professores - Formação I. Título.

25-258800

CDD-370.71



Índices para catálogo sistemático:



1. Processo de alfabetização : Professores : Formação : Educação 370.71
Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8 /9380



Autoras:

Aline Carvalho Nascimento
Instituto Chapada de Educação e Pesquisa e Rede Municipal de Educação de Salvador/BA



Andréa Dias Tambelli
Escola da Vila e Instituto Vera Cruz

Andréa Luize
Instituto Vera Cruz e Roda Educativa



Angela Maria da Silva Figueredo
Rede Latino-Americana de Alfabetização

Carla Tocchet
Rede Latino-Americana de Alfabetização e Instituto Vera Cruz



Caroline Rezende de Souza
Rede Estadual de Ensino de São Paulo e Roda Educativa

Daniela Munerato de Almeida
Escola Viva e Centro de Formação da Vila



Érica de Faria Dutra
Roda Educativa, Instituto Avisa Lá e Instituto Vera Cruz

Giovana Cristina Zen
Rede Latino-Americana de Alfabetização e Universidade Federal da Bahia



Marta Durante
Rede Latino-Americana de Alfabetização, Instituto Avisa Lá e Roda Educativa

Priscila de Giovani
Rede Latino-Americana de Alfabetização e Roda Educativa

Rosângela Moreira Veliago
Escola Ursinho Branco

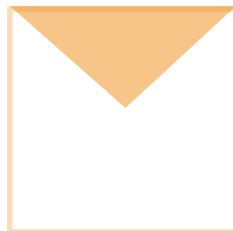


Rosaura Angélica Soligo
Rede Latino-Americana de Alfabetização e Abaporu Assessoria em Educação

Thais Almeida Costa
Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, Instituto Avisa Lá e Roda Educativa



Thaís Sindice Fazenda Coelho
Rede Municipal de Ensino de São Caetano do Sul e Trocando Ideias formação de professores e assessoria pedagógica



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

UNIDADE 1 Organização do trabalho pedagógico: planejamento e gestão da sala de aula na alfabetização inicial

- TEXTO 1 (F1.U1.T1 – Formadoras)
- 6** Pauta do encontro formativo: as situações didáticas fundamentais de leitura e escrita no contexto das modalidades organizativas do trabalho didático
- 29** TEXTO 2 (F1.U1.T2- Formadoras)
Reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico na alfabetização
- 36** TEXTO 3 (F1.U1.T3- Formadoras)
Tematização da prática: articulação das quatro situações didáticas fundamentais na alfabetização
- 46** TEXTO 4 (F1.U1.T4 Formadoras)
Devolutiva do trabalho pessoal: planejamento didático

UNIDADE 2 Organização do trabalho pedagógico: planejamento e gestão da sala de aula na alfabetização inicial

- 56** TEXTO 1 (F1.U2.T1- Formadoras)
Pauta do encontro formativo: a diversidade de saberes como vantagem pedagógica
- 77** TEXTO 2 (F1.U2.T2- Formadoras)
Questões a considerar sobre o ensino e a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética
- 87** TEXTO 3 (F1.U2.T3 - Formadoras)
Tematização da prática: problematização do que pensam as crianças sobre o Sistema de Escrita Alfabética
- 99** TEXTO 4 (F1.U2.T4 - Formadoras)
Devolutiva do trabalho pessoal: produção e revisão das cartas do jogo da memória
- 114** **TEXTO COMPLEMENTAR (F1.TC - Formadoras)**
Formação de professores: alfabetização e diversidade
- 126** **CONSIDERAÇÕES FINAIS**
- 128** **PARA SABER MAIS**

APRESENTAÇÃO

Planejamento e gestão da sala de aula na alfabetização inicial

Priscila de Giovani

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal, por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

António Nóvoa¹

Cara formadora,

É com imensa satisfação que apresentamos o primeiro fascículo do Percorso Formativo do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Esse material foi produzido a partir da experiência de formadoras de professoras comprometidas com a educação pública brasileira e que compreendem a formação continuada como um direito das professoras, devendo ser assegurada de forma contínua nos contextos de trabalho.

Defendemos que o processo de formação continuada não está a serviço de reparar fragilidades da formação inicial ou de outros programas de formação. Contrárias a esse caráter compensatório, que compreende o processo de formação como acúmulo de informações, entendemos que o desenvolvimento profissional de professoras pressupõe progressão e continuidade a partir de um trabalho de reflexividade crítica sobre a prática, como destaca Nóvoa na epígrafe escolhida para abertura deste texto.

O processo de reflexão a que estamos nos referindo não se desenvolve de modo espontâneo, precisa ser assegurado por dispositivos de formação que articulem teoria e prática. É a partir dessa perspectiva que este Percorso Formativo de 1º e 2º ano foi elaborado, para que, em cada ação prevista, as professoras possam partilhar seus saberes e refletir sobre a sua prática profissional.

Em todas as unidades, as professoras são convidadas a:

- participar do encontro de formação;
- estudar e refletir sobre os conceitos apresentados nos textos;
- planejar e desenvolver com as crianças uma das propostas tematizadas no encontro; e
- documentar suas ações, enviar à formadora e receber uma devolutiva.

Esse ciclo de formação está previsto em todas as unidades e, por isso, escrevemos esta coletânea. Nossa intenção é oferecer subsídios para que você, formadora, possa acompanhar o processo de estudo e aprendizagem das professoras, oferecendo condições para que construam, aprofundem ou reelaborem conhecimentos didáticos.

¹ NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 23.

Cada unidade corresponde a um encontro de formação de 4 horas e, para cada encontro, você receberá 4 textos: o primeiro apresenta a sugestão de pauta desse encontro, o segundo e terceiro visam ampliar e aprofundar os conteúdos que serão abordados, e o quarto sugere possibilidades para elaboração de devolutivas de atividades práticas às professoras.

Não temos a intenção de “prescrever” pautas de formação. Planejamos uma sequência de encontros com desafios crescentes com base nas experiências de formadoras e professoras das diferentes regiões do Brasil. As adequações são bem-vindas! Para isso, sugerimos considerar os saberes e necessidades do grupo de professoras e o tipo de organização de ensino (classes multisseriadas e seriadas). É fundamental acolher a diversidade cultural que caracteriza o contexto das escolas em que atua (do campo, indígenas e quilombolas), bem como as diferentes realidades do território em que estão inseridas (urbanas, periféricas, rural, ribeirinha, de ilha).

Este fascículo 1 introduz a proposta metodológica da formação continuada e aprofunda alguns conteúdos relacionados à didática da alfabetização (gestão de sala de aula, planejamento e processos de construção da escrita pelas crianças) e às estratégias de formação. Há um diálogo entre os textos produzidos para você e para as professoras. Por esse motivo, recomendamos que os estude em conjunto.

Com o objetivo de fortalecer a formação de formadoras, desenvolvemos uma série de textos complementares, que possivelmente servirão de subsídios também para outras formações, pois visam apoiar a constituição da identidade profissional. Tratam dos desafios, princípios e estratégias que envolvem a formação docente.

Acreditamos que o trabalho com formação implica uma perspectiva sistêmica, por isso sugerimos que, independente da organização prevista para o desenvolvimento dessa formação em seu município, você atue em parceria com outras formadoras, equipe técnica de secretaria, e equipe gestora: diretoras e coordenadoras pedagógicas. Todos juntos, cada um em sua função, podem organizar melhores condições para garantir o direito das professoras à formação e das crianças à alfabetização.

Referência

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

Priscila de Giovani é mestre em Educação pela PUC/SP e concluinte das disciplinas/seminários do Mestrado em Alfabetização pela Universidad Nacional de La Plata (Maestría en Escritura y Alfabetización). Atuou como professora e coordenadora pedagógica da rede pública no município de Santo André/SP e como docente de cursos de Graduação e Pós-Graduação. Atualmente integra a equipe de coordenação pedagógica na Roda Educativa e compõe a comissão editorial da Rede Latino-Americana de Alfabetização

E-mail: prisciladegiovani@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9650444514054746>

unidade

1

Organização
do trabalho
pedagógico:
planejamento
e gestão da
sala de aula na
Alfabetização
Inicial

TEXTO 1

F1.U1.T1 – FORMADORAS

Pauta do encontro formativo: as situações didáticas fundamentais de leitura e escrita no contexto das modalidades organizativas do trabalho didático

Érica de Faria Dutra
Andréa Luize

A pauta deste primeiro encontro formativo tem como foco discutir a importância das situações didáticas fundamentais de leitura e de escrita (leitura e escrita por meio da professora e leitura e escrita pelas próprias crianças), apresentadas detalhadamente no texto "Fundamentos para a organização do trabalho pedagógico na Alfabetização" (F1.U1.T1- Professoras). Tomaremos uma dessas situações para uma análise mais apurada, de modo a permitir que as professoras compreendam sua potência, em vínculo com as demais situações, para os processos de aprendizagem das crianças e intervenções que se colocam necessárias. Também discutiremos a articulação entre as quatro situações didáticas, favorecida, sobretudo, pelas diferentes modalidades organizativas (Lerner, 2002).

Antes disso, tendo em vista ser o primeiro encontro deste Percurso Formativo, será importante assegurar momentos para que as professoras conheçam a proposta e se apresentem.

Objetivos do encontro

Espera-se que esse encontro contribua para que as professoras sejam capazes, cada vez mais, de:

- conhecer a especificidade de cada situação didática de leitura e de escrita e a importância de serem trabalhadas de forma articulada;
- analisar os encaminhamentos e as intervenções de professoras no contexto de uma situação de escrita pelas crianças;
- discutir possibilidades para a inserção das quatro situações na rotina de trabalho com as turmas de 1º e de 2º ano; e
- compreender que as quatro situações têm propósitos específicos e se potencializam quando articuladas, porque possibilitam que as crianças atuem como leitoras e escritoras nas diversas práticas sociais de leitura e de escrita que compõem as atividades habituais, as sequências didáticas e os projetos didáticos.

Conteúdos do encontro formativo:

- modalidades organizativas do tempo didático;
- quatro situações didáticas fundamentais de leitura e de escrita; e
- rotina e planejamento das situações didáticas.

Roteiro do encontro

Momentos	Tempo previsto	Materiais
1- Boas-vindas e apresentações	25 min	Formadora: Pauta do encontro formativo: As situações didáticas fundamentais de leitura e escrita no contexto das modalidades organizativas do trabalho didático (F1.U1.T1- Formadoras).
2 - Apresentação do Percorso Formativo de 1º e 2º ano	15 min	Formadora: Pauta do encontro formativo: As situações didáticas fundamentais de leitura e escrita no contexto das modalidades organizativas do trabalho didático (F1.U1.T1- Formadoras).
3- Apresentação do encontro: objetivos e conteúdos	5 min	Formadora: <ul style="list-style-type: none"> • Pauta do encontro (F1.U1.T1- Formadoras) • Computador e projetor multimídia • Apresentação em power point
4- Momento Cultural	15 min	Formadora: <ul style="list-style-type: none"> • Pauta do encontro (F1.U1.T1- Formadoras) • Livro ou texto selecionado para leitura
5- Para disparar a discussão: O que não pode faltar na rotina de alfabetização?	35 min	Formadora <ul style="list-style-type: none"> • Pauta do encontro (F1.U1.T1- Formadoras) • Subsídios para a realização da primeira pauta de formação (F1.U1.T2- Formadoras) • Quadro branco/lousa e pincel ou computador e projetor multimídia para anotações. Professora <ul style="list-style-type: none"> • Quadro da rotina disponível no texto: “Rotina e Planejamento na Alfabetização Inicial” (F1.U1.T2- Professoras)
6- Tematização da prática: a situação de escrita pelo estudante e articulação das situações didáticas de leitura e escrita	1h30	Formadora <ul style="list-style-type: none"> • Pauta do encontro (F1.U1.T1- Formadoras) • Tematização da prática: articulação das quatro situações didáticas fundamentais na alfabetização (F1.U1.T3- Formadoras) • Quadro branco/lousa e pincel ou computador e projetor multimídia para anotações. Professora <ul style="list-style-type: none"> • Transcrição da situação de escrita de Lobo Mau disponível no texto: Leitura e escrita em contextos comunicativos na sala de aula (F1.U1.T3 - Professoras)
Intervalo	15 min	
7- Sistematização	25 min	Formadora Quadro branco/lousa e pincel ou computador e projetor multimídia para anotações.
8- Planejamento	10 min	Formadora <ul style="list-style-type: none"> • Pauta do encontro (F1.U1.T1- Formadoras) • Trabalho pessoal: aspectos a considerar no planejamento das situações didáticas (F1.U1.T4 - Professoras)
9- Avaliação	5 min	Formadora <ul style="list-style-type: none"> • Pauta do encontro (F1.U1.T1- Formadoras)

Desenvolvimento da pauta

1. Boas-vindas e apresentações

Tempo de duração: 35 minutos

Forma de organização do grupo: Atividade coletiva (todo o grupo)

Esse é um momento importante, especialmente nesse primeiro encontro, afinal o grupo de professoras e você, formadora, estarão se conhecendo aqui e irão compartilhar ainda uma longa jornada de trocas.

É interessante que você se apresente de forma bem breve contando um pouco do seu percurso profissional e, se quiser, também dando notícias de algo mais pessoal, como o que gosta de fazer em horários livres para se divertir (ler, praticar um esporte, passear, cozinhar etc.). Em seguida, vale convidar as professoras a fazer o mesmo.

Ao longo da apresentação, é comum que ocorram algumas identificações considerando um mesmo tempo de experiência como professoras, um local em que estudaram, instituições em que trabalharam, um hobby etc. E isso é bastante interessante, afinal essas aproximações tendem a contribuir para a promoção de um ambiente respeitoso e instigante para que explicitem dúvidas, opiniões, conhecimentos já construídos, exemplos de suas próprias práticas etc., o que é essencial num processo formativo.

Vale cuidar do tempo destinado a esse momento da pauta, formadora, solicitando às professoras que suas apresentações sejam objetivas. Caso observe que o tempo será insuficiente, devido ao número de participantes, pode-se optar por saber o nome e o ano em que cada uma atua como professora, com a certeza de que terão outros momentos durante o curso para se conhecerem mais, afinal esse é apenas o primeiro de um conjunto de encontros.

2. Apresentação do Percurso Formativo de 1º e 2º ano

Tempo de duração: 15 minutos

Forma de organização do grupo: Atividade coletiva (todo o grupo)

Para apresentar o projeto de formação que se inicia, sugerimos que você compartilhe com o grupo as informações a seguir, que constam do texto de Apresentação do Percurso 1 (de forma detalhada e com todas as explicações necessárias):

- O Percurso Formativo de 1º e 2º ano, que tem hoje o seu primeiro encontro presencial, é vinculado ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, criado pelo Ministério da Educação, em 2023, para apoiar a alfabetização das crianças brasileiras.
- É destinado a professoras alfabetizadoras que trabalham nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, com o objetivo de subsidiá-las no trabalho pedagógico com as crianças, e é desenvolvido por formadoras locais.
- O Percurso Formativo 1 tem carga horária total de 120 horas, distribuídas em 10 encontros presenciais (40 horas), seminários (24 horas), e o tempo restante é destinado a atividades on-line e a Trabalho Pessoal – composto de leituras, registros e atividades práticas a serem realizadas fora dos encontros.

- O material de leitura e estudo é organizado em 5 fascículos organizados em 10 unidades, cada qual com quatro textos de subsídio relacionados às temáticas abordadas nos encontros.
- Além do Percurso Formativo de 1º e 2º ano, também será oferecido o Percurso Formativo de 3º, 4º e 5º ano, com estrutura semelhante, mas conteúdo distinto.

Sugerimos que você trate apenas das informações que considere essenciais para esse primeiro encontro e, ao longo dos próximos, retome os princípios e pressupostos apresentados no texto de Apresentação, disponível para todas professoras e formadoras. É muito importante que você estude com antecedência o texto de Apresentação, que explicita os fundamentos, as abordagens e as propostas que orientam o trabalho previsto no Percurso 1, ainda que não vá tratar dele todo nesse encontro.

3. Apresentação do encontro: objetivos e conteúdos

Tempo de duração: 5 minutos

Forma de organização do grupo: Atividade coletiva (todo o grupo)

Propomos, então, que você, formadora, apresente – por meio de uma projeção, por exemplo – os objetivos e conteúdos selecionados para esse encontro. Entendemos ser importante lê-los em voz alta para o grupo de professoras justificando a razão pela qual fará isso: trata-se do que será trabalhado como foco central para as propostas e discussões ao longo das 4 horas de trabalho que terão juntas. Vale explicitar também que, durante os diferentes momentos do encontro, poderão retomar os objetivos e estabelecer relações entre o que está sendo tomado para reflexão e cada um deles.

Justamente para que os objetivos estabelecidos atuem como eixos que orientam o encontro formativo, você mesma poderá explicitar relações entre eles e o que estão discutindo e analisando a cada momento, como neste exemplo: “Estamos, aqui, falando da importância de darmos oportunidades para as crianças escreverem de acordo com suas hipóteses. Vamos lembrar que esta é uma das quatro situações didáticas fundamentais que precisamos buscar compreender melhor ao longo deste encontro”.

4. Momento cultural

Tempo de duração: 15 minutos

Forma de organização do grupo: Atividade coletiva (todo o grupo)

Avaliamos ser sempre muito interessante abriremos os encontros formativos com um breve momento de ampliação do repertório cultural e estético do grupo de professoras. Para isso, podemos eleger a leitura (e/ou escuta) e apreciação de diferentes obras de arte: pinturas, esculturas, músicas, textos literários, curtas etc.

A proposta é que você, formadora, selecione e apresente para as professoras uma obra artística. É importante planejar esse momento definindo quais informações serão compartilhadas sobre a obra (podemos apresentar quem a produziu e sua biografia, em qual ano foi produzida etc.), qual o motivo da escolha, entre outros aspectos. A obra selecionada não precisa ter qualquer relação com o tema central do encontro. O objetivo é mesmo ampliar o repertório cultural, trazendo a arte como parte importante da formação integral

das pessoas. Se queremos que as crianças tenham a oportunidade de conhecer diferentes obras e artistas, também as professoras precisam ter esse conhecimento.

Se a opção, formadora, for uma obra literária ou trechos de uma obra, isso, além de favorecer essa ampliação de repertório, também poderá permitir que participem de uma comunidade de leitores (quando é possível conhecer novas obras e artistas que as escrevem; acessar uma variedade de gêneros; compartilhar suas opiniões e impressões; comparar textos lidos com outros já conhecidos etc.) e vejam em você um modelo de quem lê em voz alta para um grupo de pessoas.

Apenas como uma sugestão para esse primeiro encontro, indicamos a leitura, a ser feita por você em voz alta, de um texto escrito por Conceição Evaristo.

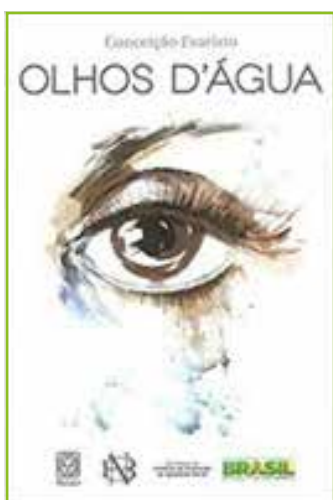
É importante apresentar e contextualizar essa leitura, salientando para o grupo de professoras algo como: “Vamos conhecer uma obra de Conceição Evaristo, uma grande escritora negra do nosso país, que tem produzido textos literários que encantam e fazem pensar sobre a vida. Que tal saber um pouco mais sobre a autora?”

Maria da Conceição Evaristo de Brito é mineira, de Belo Horizonte, mas se mudou para o Rio de Janeiro para estudar, formando-se na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Hoje, é professora aposentada e uma das escritoras mais influentes no movimento pós-modernista no Brasil. Sua obra é ampla e abrange poesia, conto, romance e ensaio.

Fonte: <https://www.dmtpalestras.com.br/palestrante/concecao-evaristo/>



Apresentamos, a seguir, sugestões de textos – disponíveis em páginas da Internet – para favorecer a escolha, formadora. Importa considerarmos que obras impressas também podem ser compartilhadas, caso tenha acesso a elas.



Alguns textos estão disponíveis nos seguintes sites:

<https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxeY>

- **poemas - Vozes-mulheres**

<https://www.culturagenial.com/poemas-de-conceicao-evaristo/> (último acesso: 15/05/2024)

- **poemas e contos - Olhos d'água**

<http://www.letras.ufmg.br/literafro/24-textos-das-autoras/187-conceicao-evaristo-textos-selecionados> (último acesso: 15/05/2024)

Para começar o momento cultural, é importante compartilhar com o grupo os motivos de sua escolha para essa leitura, ressaltando a relevância da autora Conceição Evaristo no cenário literário e na sua constante luta contra o racismo. Sabemos que toda sua produção está marcada por suas experiências e também pela coletividade negra nas relações que marcam a nossa sociedade. Concentre-se nesses aspectos e, por sua qualidade artística, na grande relevância de ler para apreciar os textos da autora. As sugestões para esse momento literário foram selecionadas criteriosamente, e sugerimos que escolha aquele que seja mais tocante para você, formadora.

Depois de apresentar a autora e o texto que será lido, conte os motivos de sua escolha e instigue as professoras a comentarem se já leram ou conhecem algum texto de Conceição Evaristo ou de outras mulheres negras. É uma ótima oportunidade para você conhecer um pouco o repertório literário do grupo.

Realizar a leitura em voz alta do texto, cuidando da entonação, do tom de voz e do ritmo, é fundamental, a fim de tornar esse momento uma experiência significativa de leitura para as professoras. Depois de ler, cabe abrir um espaço de intercâmbio para ouvir as impressões pessoais das professoras. O que mais chamou a atenção? Como a história tocou cada uma? É comum os comentários iniciais se concentrarem em lembranças, memórias afetivas ou em algo prático, que se relaciona com a vida de cada leitora, mas é importante também destacar algum elemento literário da construção da narrativa ou do texto poético. Pode ser o ponto de vista de quem narra ou o eu lírico (no caso de textos poéticos); alguma passagem bem escrita que causa emoção; um jeito particular de dizer algo tão simples do cotidiano, mas que produziu um efeito de encantamento ou outro qualquer devido à construção linguística empregada. Voltar aos trechos e relê-los é uma das maneiras mais potentes para colocar em discussão algum desses aspectos.

A intertextualidade também é uma resposta de leitura comum de um grupo que apresenta um repertório abrangente de leituras. Poder ouvir quais são as histórias ou autores que foram lembrados e sua relação com o texto lido é valioso para fomentar a conversa literária.

Considerando a relevância da mediação que você fará nessa leitura, formadora, avaliamos ser sempre bastante importante que você selecione previamente o texto que lerá e se prepare para apresentá-lo no encontro, tanto para lê-lo em voz alta com fluência e fluidez quanto para propor algumas observações por parte das professoras em relação à forma como o texto foi escrito, conforme destacamos antes.

Para saber mais

Conceição Evaristo desenvolveu o conceito de Escrivivência para ressaltar o quanto se utiliza das próprias experiências e também de outras vividas por mulheres negras para poder criar suas histórias. Para saber mais a esse respeito, assista ao vídeo Escrivivência.

CONCEIÇÃO EVARISTO | Escrivência

Canção para ninar menino grande é um livro de Conceição Evaristo lançado recentemente. Para saber mais sobre a obra, assista a entrevista que a autora conferiu para o Canal Curta!

CANÇÃO PARA NINAR MENINO GRANDE | ENTREVISTA COM CONCEIÇÃO EVARISTO

<https://www.youtube.com/watch?v=9OkO9LOdlME&t=38s>

5. Para disparar a discussão

Tempo de duração: 35 minutos

Forma de organização do grupo: Atividade coletiva (todo o grupo)

Para disparar a discussão, avaliamos que é sempre pertinente trazer uma proposta que, por meio de boas perguntas, instigue a explicitação de conhecimentos já construídos pelas professoras e informações que circulam entre elas. Também é usual que, nesse momento, dúvidas sobre os conteúdos e exemplos de práticas sejam trazidos, o que colabora para a imersão das professoras no tema. Ao mesmo tempo, essa é uma situação potente para que você, formadora, possa fazer um mapeamento do que sabem as professoras do grupo com o qual trabalha, bem como do tipo de questões que levantam.

Para esse encontro, a proposta disparadora tem como objetivo discutir as quatro situações fundamentais de leitura e de escrita e sua articulação no âmbito das modalidades organizativas, a partir da análise de um quadro de rotina semanal elaborado para o trabalho com as crianças do 1º ano e que foi apresentado detalhadamente no texto “Rotina e Planejamento na Alfabetização Inicial” (F1.U1.T2- Professoras).

Recomendamos a leitura coletiva do quadro de rotina, preferencialmente tendo-o projetado para que o grupo de professoras possa visualizá-lo ou, se isso não for possível, tendo cada professora com acesso ao quadro, impresso ou virtualmente. Antes de sua leitura, consideramos importante explicar para as professoras que ele é somente um exemplo – não sendo, de forma alguma, o único modo de planejar as atividades da semana. Além disso, vale destacar que é uma rotina pensada para uma turma regular, mas que esse tipo de quadro também pode apoiar o planejamento das atividades para turmas multisseriadas, com as devidas adaptações.

Para orientar a análise, propomos colocar para as professoras boas perguntas que orientem a discussão, como as sugeridas a seguir.

Para o grupo de professoras, é importante apresentar o quadro, informando ter sido produzido para o trabalho, ao longo de uma semana, com crianças de um 1º ano. Também cabe trazer questões para organizar a discussão:

- As quatro situações fundamentais de leitura e de escrita estão presentes na rotina, de forma equilibrada e com propósito social e/ou comunicativo?
- Existe alguma articulação entre as situações didáticas e as modalidades organizativas? Como isso se dá?

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
7h30-8h	7h30-8h Leitura pelas crianças - escolha pessoal Livros-imagem, histórias em quadrinhos, livros informativos sobre animais, livros informativos sobre plantas, mesa de livros focados na educação étnico-racial (ERER) <ul style="list-style-type: none">• Leitura pela professora• Leitura pela criança• Atividade habitual	7h30-8h	7h30-8h	7h30-8h
8h-8h30 Roda inicial: Revisão das tarefas a serem realizadas para produção do Lançamento da Coletânea de Cantigas Favoritas. Listagem do que precisa ser providenciado durante a semana. <ul style="list-style-type: none">• Leitura e escrita pela criança• Atividade habitual	8h-8h30	8h-8h30 Roda inicial: Roda de cantoria da pasta de cantigas da turma - cantiga "Na roda de capoeira" <ul style="list-style-type: none">• Leitura pela criança• Leitura pela professora• Sequência didática	8h-8h30 Roda inicial: Combinados e acordos coletivos - ideias para resolver conflitos no uso dos brinquedos coletivos <ul style="list-style-type: none">• Escrita pela professora	8h-8h30 Roda inicial: Organização da tabela de ajudantes da próxima semana - sorteio dos nomes e registro na tabela coletiva <ul style="list-style-type: none">• Leitura e escrita pela criança• Atividade habitual

8h30-9h15	8h30-9h15 Língua Portuguesa Escrita no caderno das brincadeiras favoritas do intervalo (registro prévio para selecionar quais serão realizadas no evento com as famílias) <ul style="list-style-type: none">• Quem terminar: Canto de leitura com histórias em quadrinhos• Escrita pela criança• Atividade habitual	8h30-9h15	8h30-9h15	8h30-9h15 Língua Portuguesa <ul style="list-style-type: none">• Roda: Retomada dos livros lidos na sequência de títulos de autoria negra: o que mais chamou a atenção em cada personagem?• Registro coletivo ditado pelas crianças (sistematização das ideias principais) Leitura e escrita pela criança Sequência didática
9h15-10h intervalo	9h15-10h intervalo	9h15-10h intervalo	9h15-10h intervalo	9h15-10h intervalo
10h-10h30 Leitura e intercâmbios literários (sequência títulos sobre identidade e protagonismo/ ERER): “Ei, você! Um livro sobre como crescer com orgulho de ser negro” - Dapo Adeola <ul style="list-style-type: none">• Leitura pela professora• Sequência didática	10h-10h30 Leitura e intercâmbios literários (sequência de títulos sobre identidade e protagonismo em ERER): “O mundo no Black Power de Tayó” - Kiusam de Oliveira <ul style="list-style-type: none">• Leitura pela professora• Sequência didática	10h-10h30 Leitura e intercâmbios literários (sequência de títulos sobre identidade e protagonismo em ERER): “Benedito” - Josias Marinho <ul style="list-style-type: none">• Leitura pela professora• Sequência didática	10h-10h30 Leitura e intercâmbios literários (sequência de títulos sobre identidade e protagonismo em ERER): “Tanto, tanto!” - Trish Cooke <ul style="list-style-type: none">• Leitura pela professora• Sequência didática	10h-11h Roda de Biblioteca: roda de comentários das leituras que fizeram em casa (comentário Janaína, Maíra e Yuri) e escolha da leitura semanal - registro na ficha de leitura <ul style="list-style-type: none">• Leitura pela criança/Leitura por um adulto (família)• Atividade habitual
10h30-11h	10h30-11h Organização da lição de casa Atividade habitual	10h30-11h	10h30-11h	

<p>11h-12h</p> <p>Língua Portuguesa:</p> <p>Atividades diversificadas junto com 1º ano B</p> <p>Grupo 1: Enquete com a turma de 5 anos sobre as cantigas conhecidas e produção do índice da Coletânea das Cantigas incluindo algumas novidades.</p> <p>Grupo 2: Produção da Capa e Contracapa da Coletânea das Cantigas Favoritas incluindo todas as informações necessárias de acordo com a análise feita de outras publicações</p>	<p>11h-12h</p>	<p>11h-12h</p> <p>Projeto livro de contos tradicionais (etapa de planejamento)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coletivamente: Retomada de acontecimentos importantes de contos já lidos • Em duplas (ainda não as da reescrita): Registros de apoio à reescrita - lista de personagens dos 2 contos de que mais gostaram (em tabela) • Escrita pela criança • Projeto didático 	<p>11h-12h</p> <p>Projeto livro de contos tradicionais (etapa de planejamento)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler trechos de alguns dos contos e pedir que recontem o trecho seguinte (“João e Maria” e “Os sete corvos”) • Em grupos, escolher um dos contos e escrever lista de ambientes das narrativas. • Leitura pela professora • Escrita pela criança • Projeto didático 	<p>11h-11h30</p>
<p>Grupo 3: Elaboração do Convite para o Lançamento da Coletânea</p> <p>Grupo 4: Produção de móbiles para o lançamento da Coletânea com trechos das cantigas favoritas da turma</p> <p>Grupo 5: Elaboração da lista de convidados para o Lançamento da Coletânea</p> <p>Leitura e escrita pela criança</p> <p>Sequência didática</p>				

12h-12h30 Brincadeira coletiva	12h-12h30	12h-12h30	12h-12h30	12h-12h30 Retomada e conversa sobre as lições de casa da semana. <ul style="list-style-type: none"> • Crianças que esqueceram o livro anotam na agenda o título para se lembrarem de trazer • Escrita pela criança • Atividade habitual
12h30 - Saída				
	Lição de casa de Língua Portuguesa: Leitura de tirinha de "Tayó em quadrinhos", de Kiusam Oliveira"		Lição de casa	

Concluída a leitura, é interessante retomar a primeira pergunta proposta e convidar as professoras a comentar o que observaram. O mesmo pode ser feito em relação à segunda pergunta, em seguida.

Para instigar a participação das professoras e para que explicitem não apenas comentários, mas também dúvidas e questionamentos, pode-se intervir pedindo exemplos, sugerindo que retomem uma das atividades do quadro e verifiquem qual é a modalidade organizativa em jogo etc. Sempre que possível, interessa também propor perguntas que permitam que as professoras explicitem suas próprias práticas: "E pensando nesse exemplo que você trouxe, professora, como você costuma inserir isso no seu planejamento?"; "Você coloca uma ótima pergunta relacionada à distribuição do tempo na semana. Conte um pouco sobre como você costuma gerir isso ao planejar a rotina de trabalho com a sua turma?".

É bastante importante, formadora, que alguns aspectos sejam evidenciados ao longo da discussão, e você poderá convidar as professoras a pensar a partir do que forem observando, como nestes exemplos:

- "Vejam, nestes dois dias, temos situações de escrita, mas uma ditada à professora e outra com escrita pelas próprias crianças. Estão aqui, então, duas das situações didáticas fundamentais."
- "Vocês estão certas! Aqui, no quadro, conseguimos ver que ler e escrever são tarefas propostas diariamente para a turma e com propósito comunicativo, ou seja, as crianças leem e escrevem cientes das razões que as levam a isso (como no projeto, em que estão focadas na produção de um livro de contos ou na atividade habitual de leitura de literatura, em que conhecem novas histórias e poemas para apreciá-los.)."

- “As modalidades organizativas estão mesmo presentes no planejamento semanal, como vocês estão afirmando, e não há um dia dedicado a projeto, outro para atividades habituais, por exemplo. Vocês observaram isso?”

É necessário, formadora, assegurarmos que esses aspectos sejam trazidos e destacados ao longo dessa discussão e também ao longo das demais propostas do encontro. Por isso, você poderá reforçá-los, se forem apontados pelas próprias professoras, ou mesmo propor que o grupo os observe, chamando a atenção para o que consta no quadro da rotina, por exemplo. Caso as professoras não tenham observado algum aspecto em especial, vale considerar se é oportuno provocar a reflexão com uma retomada do quadro ou se vale avançar com a pauta para discutir no momento da tematização ou sistematização do encontro. Afinal, serão propostas outras situações que convidam as professoras a seguir analisando esses aspectos.

Elaborar um registro da discussão favorecerá a retomada do que foi levantado pelas professoras, ao longo desse encontro ou no decorrer da formação. Assim, você, formadora, pode compor um registro elencando na lousa ou no data show pontos centrais da discussão. Caso a opção seja registrar na lousa, pode-se tirar uma foto. Outra opção é propormos que, a cada encontro, uma professora ou uma dupla de professoras se responsabilize por registrar as discussões coletivas, compondo uma síntese que pode, inclusive, ser compartilhada com todo o grupo.

Ao final, recomendamos que, mais uma vez, se possa favorecer relações entre o que as professoras analisaram no quadro e sua própria prática: “A partir do que observamos, neste exemplo de rotina, e discutimos, pensem um pouco na forma como vocês planejam: vocês costumam considerar as quatro situações didáticas ao planejarem as atividades de um dado período? E as modalidades? Estão contempladas?”. Não é preciso que cada uma responda, mas importa chamarmos a atenção do grupo para a necessidade de levarmos em conta esses importantes aspectos quando tomamos decisões sobre a rotina de trabalho com a leitura e com a escrita.

Sempre que possível, ao longo das diferentes atividades planejadas para o encontro, é interessante estabelecermos relações entre o que está sendo discutido e o que foi trazido pelas professoras nesse momento disparador. Assim, por exemplo, se comentam, aqui, a presença de situações de escrita pelas crianças e enumeram sua importância, isso poderá ser retomado no momento da tematização: “No começo do encontro, vocês comentaram que a escrita pelas crianças permite que elas apresentem os conhecimentos que já tenham sobre o Sistema de Escrita Alfabética. Vejam como isso acontece nessa atividade.”. Essas são formas de apoiar as professoras na compreensão dos aspectos que estão sendo trabalhados na Unidade.

6. Tematização da prática: escrita pelo estudante e a articulação das quatro situações didáticas

Tempo de duração: 1h30

Forma de organização do grupo: Atividade coletiva e em grupos

Para dar continuidade e aprofundar as discussões iniciadas pela análise do quadro da rotina semanal, vamos tematizar uma prática desenvolvida com uma turma de 2º ano: a produção de escrita de uma lista de personagens no contexto de um projeto didático *Listas fabulosas que os Irmãos Grimm* não fizeram. A tematização é uma estratégia

formativa potente porque traz a prática da sala de aula para ser analisada, permitindo que as professoras possam refletir sobre o encaminhamento de uma boa situação de aprendizagem. Por meio dessa estratégia, estabelecemos um foco de discussão – nesta pauta será uma situação de escrita pelo estudante e a articulação das quatro situações didáticas, com momentos de teorização da prática. Para apoiar seu planejamento, formadora, consulte o Texto “Tematização da prática: articulação das quatro situações didáticas fundamentais na alfabetização” (F1.U1.T3- Formadoras) para ler o embasamento oferecido para a tematização que faremos em seguida.

Para começar a aprofundar a discussão sobre uma situação didática, é importante conhecer o contexto em que a proposta foi realizada. Apresentar brevemente os motivos pelos quais a escrita das listas diversas e de descrições de personagens faz sentido para as crianças, uma vez que está inserido em um projeto didático *Listas fabulosas que os Irmãos Grimm não fizeram*.

Neste projeto didático, além de lembrar e conhecer novos contos dos Irmãos Grimm, por meio da leitura feita pela professora, as crianças produzirão, por meio da professora, descrições de personagens, escreverão e lerão listas, para compor o produto final definido de modo compartilhado.

Produtos Finais - possibilidades:

- Livro ou e-book das listas fabulosas e galeria dos personagens
- Mural das listas fabulosas e galeria dos personagens

Por meio dessa contextualização, vamos ainda trazer um foco mais preciso: a escrita do nome de um personagem – Lobo Mau – por uma dupla de crianças. É importante compartilhar essas informações com as professoras e também informar que a análise a ser feita se concentra nas aprendizagens das crianças, no encaminhamento da professora e no que confere sentido à situação proposta.

Para dar andamento, uma opção potente, formadora, é realizar a leitura em voz alta da transcrição, para uma melhor compreensão da situação didática. É possível ainda escolher duas professoras para fazerem uma leitura, como um jogral, dividindo os papéis entre elas: uma lê as falas da professora, e outra, as das crianças. O grupo já precisa conhecer o que será tematizado, por isso explorar as perguntas a seguir é essencial para esse momento:

- Podemos dizer que essa atividade tem um propósito para as crianças? Por qual razão/motivo elas são convidadas a escrever?
- O que as crianças podem aprender quando participam de uma situação de escrita por si mesmas, como essa da escrita do nome do personagem Lobo Mau?

CENA 2 - Escrita de lobo mau - OLOMU

Professora: *Vocês devem escrever lobo mau.*

Celina: 'o' (escreve O se referindo a 'lo')

Gilvan: *Lorenzo. (corre para pegar a ficha com o nome de Lorenzo)*

Celina: 'bo', 'bo', é o 'o'. (enquanto Gilvan busca a ficha de Lorenzo, acrescenta O - OO)

Gilvan: Tem esse. (apontando para o L)

Professora: Celina, mostre aqui: o que já está escrito?
(Celina lê 'lo' (O), 'bo' (O))

Gilvan: Está igual. (destacando a repetição de O)

Professora: E podemos colocar duas letras iguais para escrever lobo?

Celina: Pode.

Gilvan: Não pode não.

Professora: Como resolvemos isso, então? Vamos ver aqui a ficha de Lorenzo que Gilvan pegou.

Gilvan: Lobo é igual Lorenzo. Tem essa aqui também. (apontando para L em Lorenzo)

Professora: O que você acha, Celina? Em lobo também tem essa letra de Lorenzo?
(Celina sacode os ombros)

Professora: Gilvan, você quer colocar essa letra para ver como fica?
(Gilvan escreve L entre o primeiro O e o segundo O - OLO)

Professora: Gilvan, por que você acha que é aqui que coloca essa letra?

Gilvan: Pra separar essas duas. (apontando para o primeiro O e o segundo)

Professora: Celina, leia aqui o que já está escrito.
(Celina diz 'lo' e aponta para O, diz 'bo' e aponta para LO)

Professora: Já escrevemos lobo. O que falta escrever?

Gilvan: Falta escrever mau.

Celina: 'Ma', igual da Maria! (Pega a ficha com o nome da Maria)
(Celina escreve M, ao terminar diz 'u' e acrescenta U - OLOMU)

Professora: Gilvan, leia o que já escreveram.
(Gilvan lê 'lo' (O), 'bo' (LO), 'ma' (M), 'u' (U))

Professora: E agora, já está escrito lobo mau? Podemos colocá-lo na nossa lista de personagens malvados?

Celina e Gilvan: Sim!

Após a leitura, dividir a turma em pequenos grupos é uma opção interessante para potencializar uma primeira discussão (você pode, inclusive, manter os mesmos grupos que trabalharam na proposta disparadora de análise do quadro de rotina).

Novamente, durante a discussão em grupos, é interessante passar por eles a fim de ouvir os comentários, as reflexões que cada uma das professoras vai tecendo para a cena descrita. Podem surgir dúvidas, incompreensões, relações com outras práticas etc., e tudo o que emerge das discussões é importante tanto para compreender o que sabem e pensam as professoras como para orientar seu encaminhamento durante a socialização, formadora. Fomentar a conversa com informações, provocações e retomadas a trechos da transcrição também contribui nesse momento. Propor algumas perguntas também é importante, tais como: “por que a professora pede para a criança mostrar onde está escrito LO de Lorenzo e não dá essa informação de forma explícita? O que ela quer provocar com isso?”; “Por que a criança, ao escrever a palavra ‘mau’, busca como referência o nome de Maria?”; “O que ela demonstra saber quando faz isso? Por quais situações de leitura e escrita essas crianças já devem ter passado para conseguir estabelecer tal relação?”.

No momento da socialização, podemos convidar uma pessoa de cada grupo para compartilhar as principais reflexões que tiveram. Um registro coletivo é essencial nesse momento, formadora, pois favorece muitas retomadas. Como já sugerido, você pode registrar o que as professoras trazem por meio de suas reflexões, na lousa ou no próprio arquivo de apresentação da pauta, no computador. Sugerimos que esse momento seja dividido por perguntas, como recomendamos em relação à socialização do que se discutiu em torno do quadro contendo a rotina semanal. A primeira, a seguir, pode disparar o compartilhamento das discussões dos grupos:

- Podemos dizer que essa atividade tem um propósito para as crianças? Por qual razão/motivo elas são convidadas a escrever?

Ao ouvir as respostas dos grupos para essa questão, avaliamos ser fundamental articular o que comentam entre si e também com o contexto dado pelo projeto didático. Podemos antecipar que algumas respostas podem ser mais genéricas, entre elas: o motivo é aprender a escrever, as crianças precisam conhecer mais os contos de fadas, a produção de lista é favorável no processo de alfabetização porque é um texto mais conciso, entre outras. Considerando essas especificidades das respostas, podemos provocar uma discussão mais aprofundada sobre o que significa aprender a escrever. É importante termos em mente que a compreensão da razão de escrever está diretamente relacionada aos propósitos didáticos, ou seja, aquilo que as professoras pretendem ensinar, à intencionalidade didática. É preciso, por isso, avançar nessas discussões para que o foco recaia no sentido que a criança atribui ao ter que escrever uma lista de personagens; elas precisam entender o que significa atuar como leitores e escritores/produtores de texto. A situação apresentada, da escrita de “lobo mau”, tem sentido para as crianças porque faz parte de um propósito comunicativo: fazer uma lista de personagens para compor um produto final acordado com a turma, que pode ser um livro, um blog, uma exposição para alguém ler o que escreveram. É isso que confere sentido à proposta, ter um porquê e para quem escrever, assim como fazem autores como Conceição Evaristo nas mais diversas práticas sociais de leitura e escrita.

Considerando o tempo de socialização, formadora, será preciso cuidar para que seja possível discutir coletivamente também em torno da segunda pergunta:

- O que as crianças podem aprender quando participam de uma situação de escrita pelo estudante, como essa da escrita de Lobo Mau?

Nesse caso, temos que considerar que são muitas as aprendizagens das crianças. Na concepção que defendemos, trata-se de ofertar um ensino contextualizado e reflexivo, o que difere de um ensino transmissivo e focado na memorização. Nessa perspectiva, as crianças aprendem que, para escrever algo, é preciso considerar um propósito comunicativo, um contexto em que a escrita está inserida, ou seja, que escrevem algo para alguém ler ou para si própria, com algum motivo para compartilhar/comunicar/registrar. Aprendem a partir da interação com outra criança, a ouvir o que ela pensa e a explicitar sua forma de pensar. Com a professora, compreendem que podem buscar fontes seguras de informações como o próprio nome, os de colegas e outras palavras conhecidas para apoiar a escrita. E, sobretudo, aprendem a refletir que a escrita é um sistema de representação da linguagem: precisam pensar em quais e quantas letras são necessárias e em que ordem colocá-las para escrever algo. Essa reflexão apurada sobre o Sistema de Escrita Alfabética, feita em parceria com outra criança e a partir de intervenções ajustadas pela professora, contribui fortemente para o avanço na apropriação da escrita. Vale salientar que o que caracteriza uma intervenção docente ajustada, em nossa perspectiva teórica, é a problematização que se faz diante dos conhecimentos prévios de quem está aprendendo a ler e a escrever.

É provável que as professoras tragam para a discussão que as crianças aprendem porque refletem sobre o som e as letras e fiquem presas a essa interpretação. Sabemos que isso reduz o processo de alfabetização à codificação, mas o que fazer nesses casos? Como provocar uma reflexão que amplie o que significa aprender a escrever? Como ajudamos as professoras a compreenderem toda a complexidade do funcionamento do sistema de escrita, nas mais diversas práticas sociais, sem desconsiderar o potencial e a inteligência das crianças?

Sem a pretensão de esgotar essas questões em um único encontro formativo, já sabendo que nos próximos elas, e outras, irão emergir novamente, vale retomar nesse momento que **o trabalho pedagógico está pautado nas práticas sociais de escrita e de leitura**. Para ficar ainda mais compreensível o que isso significa, pode-se buscar contextualizar em situações a partir do nosso cotidiano de professores: quando temos que escrever o relatório de um criança, por exemplo, para que o fazemos? Para quem ler? Com qual propósito? Uma possibilidade, aqui, é retomar o exemplo trazido no texto “Fundamentos para a organização do trabalho pedagógico na Alfabetização” (F1.U1.T1- Professoras).

Maíra, professora do 1º ano do Ensino Fundamental, acorda todos os dias às 6h30 e aproveita o tempo que tem antes de sair de casa para ler as notícias do dia pelo celular, decidindo se alguma pode ser interessante para compartilhar com sua turma. Caso encontre algo interessante, como aconteceu na semana passada quando decidiu ler com a turma uma notícia sobre o aumento de casos de abandono de animais de estimação na cidade, abre seu planejamento e decide qual melhor momento do dia para organizar essa leitura.

Quando chega na escola, Maíra conversa com Sidineia, funcionária da portaria, para receber os bilhetes que a equipe anotou, com questões comentadas pelas famílias no dia anterior e assim saber o que precisa resolver junto com a coordenação. Durante as aulas de Educação Física de sua turma, Maíra tem se debruçado sobre um livro de pesquisa de brincadeiras indígenas, pois o projeto do próximo bimestre terá esse tema.

Ao sair da escola, a professora verifica as mensagens em seu celular para saber quais precisam ser respondidas, e ao chegar em casa sempre gosta de ter por perto seu caderno de receitas para preparar o jantar, especialmente às quintas-feiras. Antes de dormir, Maíra faz a leitura do livro “Água de Barrela”, de Eliane Alves Cruz.

Fazer essas relações com o próprio cotidiano, formadora, pode dar a real dimensão dos processos que percorremos nas diferentes circunstâncias de uso da língua escrita. Outro aspecto que podemos considerar é que a consciência fonológica se desenvolve ao mesmo tempo em que as crianças estão produzindo suas escritas, quando precisam tomar decisões a partir de como escrever. Vimos, por meio da intervenção da professora, para a escrita de Lobo Mau, **que o apoio para a reflexão está no escrito**, ou seja, em nenhum momento, ela se concentra somente no som da parte que as crianças precisam escrever, tampouco na letra isolada ou na sílaba. Pelo contrário, instiga a dupla a procurar partes do escrito que se assemelham com o que precisam escrever, selecionar a parte que acreditam ser necessária e grafar. Essa intervenção ocorre depois que a criança já escreveu e interpretou sua produção. Como essas questões serão abordadas nas pautas subsequentes, formadora, é importante registrar as discussões e retomá-las para avançar nessa temática também nos próximos encontros.

Sofia Vernon (2004) pesquisou como as crianças analisam as partes menores das palavras e publicou seus resultados em um texto intitulado “**¿Qué tanto es un pedacito? El análisis que los niños hacen de las partes de la palabra**”

[...] As crianças tentam resolver de forma inteligente os problemas que a escrita lhes apresenta. Longe de poder “aplicar” de imediato o que sabem sobre recortes silábicos, elas têm que descobrir, no campo da escrita, que esse recorte resolve inicialmente dois problemas: como fazer com que uma incompletude escrita diga uma incompletude oral e, por outro lado, como garantir que cada aumento de letras “diz” algo mais do que dizia com uma a menos. Como vimos, o principal problema é saber recortar algo contínuo (oralidade) para fazê-lo corresponder a elementos descontínuos e contáveis (letras).

As crianças que observamos conhecem a forma de muitas letras. Como vimos acima, é possível que, em outro tipo de atividade, eles possam até decidir qual é a mais relevante para usar em determinada palavra. Coordenar estes dois saberes envolverá um grande esforço cognitivo, pois terão que encontrar outros tipos de recortes possíveis da oralidade (como vimos no início deste texto), e ver como esses recortes podem ser vinculados às letras. Portanto, o trabalho didático é impossível apenas a partir de exercícios de recorte oral. É necessário propor desafios com a escrita que lhes permitam descobrir como a escrita e a oralidade se relacionam no nosso sistema alfabético (Vernon, 2004, s/p).

A pesquisa de Sofia Vernon é contundente quanto à necessidade de apoiar a reflexão da criança a partir de um registro escrito, seja das palavras estáveis, seja de uma palavra de referência que a professora oferece, justamente porque é impossível fazer a análise somente pelo recorte oral.

Dando continuidade às discussões, em seguida a esse momento de socialização, é importante propormos mais uma reflexão, agora com o foco na articulação das quatro situações didáticas fundamentais de leitura e escrita. De modo coletivo, sugerimos fazer uma leitura da síntese das etapas e atividades do projeto didático *Listas fabulosas que os Irmãos Grimm* não fizeram e trazer para as professoras o seguinte questionamento: como as situações didáticas fundamentais se articulam e se potencializam no âmbito de um projeto?

Durante a leitura do quadro, pode ser interessante ir destacando os momentos de leitura e escrita e se ocorrem por meio da professora ou pela própria criança. Ao final, é importante que as professoras observem que as situações se articulam porque dependem umas das outras para atingir o propósito final. Também importa que entendam que as situações em que leem e escrevem por meio da professora são modelos importantes e apoios para que as crianças leiam e escrevam por si mesmas. A intensa necessidade de leitura dos contos no início do projeto, feita por meio da professora, é o que assegura o repertório necessário para as produções subsequentes, por exemplo.

Etapas	Atividades envolvidas
1- Apresentação do projeto para as crianças e ampliação do repertório de contos clássicos	<p>1.A - Releitura ou leitura do livro “Listas Fabulosas”, de Eva Furnari;</p> <p>1.B - Apresentação do projeto e definição do produto final com a turma;</p> <p>1.C - Leitura pela professora dos contos de fada selecionados.</p> <p>◊ Atividade permanente que acontecerá ao longo de toda a sequência e que prevê espaços para a conversa sobre a leitura.</p> <p>1.D - Proposta de leitura por si mesmo, que deve acontecer ao longo de todo o projeto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • leitura de uma lista de títulos para encontrar os que serão lidos na semana e organizar a agenda de leituras; • leitura dos títulos já escritos para comparar as escritas e decidir qual título irá para o mural; • leitura dos nomes dos personagens para pareá-los com as imagens ou ilustrações produzidas para organizar um mural; e • leitura e escrita de títulos dos livros de contos para registrar, nas fichas da biblioteca de sala, os que serão lidos pela turma ou levados para casa.
2- Produção dos títulos que irão compor o portador (livro, e-book, mural etc.) da galeria de listas fabulosas	<p>2.A - Definição dos temas das listas, que serão produzidas para compor o portador de listas fabulosas;</p> <p>2.B - Produção da primeira lista em dupla;</p> <p>2.C - Revisão da lista produzida em dupla;</p> <p>2.D - Continuidade da produção e revisão das demais listas.</p> <p>◊ A quantidade e variedade das listas dependerão do tempo didático destinado ao projeto. Algumas possibilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • lugares assustadores; • personagens malvados; • objetos mágicos; • lugares em que se passam os contos; e • personagens bondosos.
3- Produção das descrições dos personagens	<p>3.A - Definição dos personagens que serão descritos para construção da galeria e produção coletiva (escrita por meio da professora e por si mesmos) da descrição dos personagens;</p> <p>3.B - Revisão da descrição dos personagens;</p> <p>3.C - Produção e revisão das demais descrições dos personagens.</p>
4. Elaboração do produto final em função do decidido inicialmente e apresentação aos seus destinatários	<p>4.A - Produção e revisão final da exposição;</p> <p>4.B - Edição do produto final, considerando as características do portador definido inicialmente;</p> <p>4.C - Elaboração do convite para o lançamento do produto final;</p> <p>4.D - Lançamento.</p>

Depois da reflexão coletiva sobre a articulação das situações didáticas de leitura e escrita, é essencial, no processo de tematização, a teorização da prática, em que estabelecemos pontes entre a teoria e a discussão feita sobre situação proposta para as crianças.

No texto “Fundamentos para a organização do trabalho pedagógico na Alfabetização” (F1.U1.T1- Professoras), temos o seguinte trecho que pode apoiar e sustentar a reflexão do grupo:

Situações em que as crianças escrevem por si mesmas: por que as crianças precisam escrever por si mesmas antes de saber escrever convencionalmente? Por duas razões principais: porque esse convite para se arriscarem a escrever, seguras de que contarão com ajuda, contribui para uma atitude positiva diante dos desafios da escrita; e porque essa é uma oportunidade privilegiada de reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética, que possibilita às crianças reconceitualizar o que pensam. Nas situações em que são desafiadas a escreverem por si mesmas, precisam decidir sobre quantas e quais letras utilizar e em que ordem colocá-las. Isso exige uma intensa reflexão sobre como a escrita se organiza, possibilitando que façam ajustes e validações diante da necessidade de justificar suas escolhas para os colegas ou para a professora. É importante lembrar que essa aprendizagem se dá dentro de um marco teórico que considera as práticas sociais e a função comunicativa da língua e, portanto, as situações propostas precisam ser contextualizadas para que as crianças atribuam sentido ao que escrevem. No caso do projeto do 2º ano, a lista de animais elaborada em duplas após a leitura do texto e o registro das informações encontradas nos livros são exemplos de situações de escrita por si mesmo.

Outro trecho que pode fomentar a reflexão, formadora, se refere a um documento curricular argentino, que aborda certas condições para que as crianças escrevam por si mesmas:

Quais condições são necessárias assegurar para que as situações de escrita sejam produtivas, conduzam efetivamente aos avanços nas possibilidades de as crianças escreverem sozinhas?

- Considerar as crianças como escritores plenos, capazes de produzir textos diversos, dirigidos a destinatários reais e orientados para cumprir propósitos característicos da escrita – informar, registrar, persuadir, documentar... –, evitando reduzi-los à posição de meros “copiadores” de textos irrelevantes em situações onde a cópia não responde a nenhum propósito identificável.
- Promover a produção cooperativa de escritas, através de situações em que as duplas ou grupos de crianças escrevem juntas um mesmo texto, para favorecer a confrontação de diferentes conceituações e o intercâmbio de conhecimentos específicos, assim como a adoção alternativa de diferentes papéis: escritor e leitor da escrita, aquele que dita e aquele que registra o que o colega dita (Teberosky, 1982; 1991; Kaufman *et al.*, 1989; Lerner, 1995).
- Criar na classe um clima propício para que as crianças se arrisquem a produzir escrita em função de suas próprias hipóteses – seguras de que serão consideradas como legítimas –, a confrontar suas ideias com as dos colegas, a buscar informação que lhes permita ir resolvendo os desafios e conflitos que lhes são apresentados.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DIRECCIÓN DE CURRÍCULUM. **Documento de trabajo n°1. Actualización Curricular. Lengua. Primer Ciclo.** Secretaría de Educación Dirección de Currículum da Ciudad de Buenos Aires: Buenos Aires, 1995. <https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/docum/areas/prleng/doc1.pdf> (último acesso em 29-01-2015).

Como esses trechos podem apoiar a reflexão e aprofundar as discussões? Uma possibilidade é ler cada um dos trechos selecionados e os relacionar com as perguntas feitas na tematização e com tudo aquilo que as professoras comentaram. No primeiro excerto, podemos observar que os apontamentos mais importantes sobre a situação didática analisada estão contemplados; esse trecho pode ser utilizado como uma síntese

da discussão e apoio para a compreensão do processo de escrita. No segundo fragmento, podemos destacar alguns aspectos importantes: o lugar que a criança ocupa, como escritora plena, com suas escritas legitimadas a partir de suas hipóteses; a importância da interação no processo de aprendizagem, nas trocas entre os agrupamentos produtivos de trabalho e com o apoio com a professora. É diante das diferentes circunstâncias de uso da escrita, com propósitos comunicativos distintos ao ter que escrever, que as crianças poderão se aproximar dos diferentes gêneros discursivos que circulam nas mais diferentes práticas sociais de comunicação.

7. Sistematização

Tempo de duração: 30 minutos

Forma de organização do grupo: Atividade coletiva (todo o grupo)

Esse é o momento de fechamento dos temas selecionados como focos para as atividades do encontro formativo. Ainda que as discussões tenham potencializado múltiplas observações, reflexões e análises por parte do grupo de professoras, é fundamental que, ao final, façamos uma sistematização do que foi abordado, retomando, sintetizando e salientando aspectos vinculados aos conteúdos previstos.

Para iniciar essa sistematização, podemos retornar aos objetivos e conteúdos compartilhados inicialmente, relendo-os para o grupo de professoras. Em seguida, trazemos um conjunto de apontamentos, destacando-os, sobretudo, a partir do quadro de rotina:

- Quais são as situações didáticas fundamentais de leitura e de escrita e qual a sua importância?
 - São importantes porque permitem que as crianças leiam e escrevam exercendo papéis distintos e, portanto, podendo se focar em desafios diferentes ao ler e escrever. No caso da escrita, por exemplo, por vezes, escrevendo seja por si mesma, seja por meio da professora, as crianças estão produzindo textos, mas, no primeiro caso, tendo um foco que inclui decisões sobre a grafia das palavras e, no segundo, delegando essas decisões à professora. O mesmo ocorre quando consideramos a leitura: por meio da professora ou por si mesma, as crianças estão lendo, mas, quando atuam sozinhas, precisam refletir sobre o sistema de escrita para encontrar o que buscam no texto.
 - No planejamento precisamos assegurar a articulação das quatro situações didáticas: elas são complementares considerando os comportamentos de quem lê e de quem escreve, exercidos pelas crianças, e os conhecimentos sobre o sistema de escrita e sobre a linguagem que se escreve que colocam em prática. Em cada uma das situações, um foco maior é dado pelas crianças a determinados aspectos – quando escrevem por si mesmas, tomam decisões sobre a grafia das palavras, algo que não fazem quando ditam um texto para a professora, por exemplo. Justamente por essa razão, essa articulação se faz tão necessária: será participando de todas elas que as crianças poderão efetivamente ampliar seus conhecimentos como quem lê e escreve textos. Não estamos, aqui, afirmando que, quando atuam por si mesmas, como leitoras e escritoras, apenas os problemas

sobre o sistema de escrita se colocam para elas. Ao contrário, se estarão, conforme defendemos aqui, produzindo e lendo textos, inseridos em práticas comunicativas, outros desafios vão se fazer presentes. Do mesmo modo, quando leem ou escrevem por meio da professora, também podem refletir sobre o sistema de escrita (localizam letras ou partes de seus nomes ao verem a professora escrever, observam com quantas e quais letra uma palavra é composta etc.). Como destacamos anteriormente, a diferença mais significativa está no convite a ter um foco maior a cada situação.

- Além disso, e para reiterarmos o valor de um trabalho articulado, é importante considerarmos os apoios e modelos ofertados pela professora quando lê em voz alta para as crianças e quando escreve textos ditados por elas. O que presenciam e observam na atuação da professora vai sendo apropriado pelas crianças e praticado quando atuam por si mesmas; aprendem comportamentos de leitores e escritores porque estão atuando como quem lê e como quem escreve. A articulação entre as quatro situações também é potencializada pelas modalidades organizativas, sobretudo no contexto de projetos didáticos.
- As modalidades organizativas favorecem a gestão do tempo didático e precisam ser consideradas em relação às quatro situações didáticas. Assim, importa levarmos em conta como as situações didáticas se articulam também no contexto das modalidades organizativas. Por exemplo, cientes da importância da escuta diária de textos literários pelas crianças, propomos no planejamento essa situação no contexto de uma atividade habitual, assegurando sua presença cotidianamente na rotina da turma.

8. Planejamento de uma semana de trabalho

Tempo de duração: 10 minutos

Forma de organização do grupo: Atividade coletiva

O Texto “Trabalho pessoal: aspectos a considerar no planejamento das situações didáticas” (F1.U1.T4 - Professoras) aborda alguns critérios essenciais que apoiam a elaboração do planejamento de uma rotina de trabalho. Cabe destacar com as professoras a necessidade da leitura na íntegra e explicar que, a cada encontro formativo, uma atividade prática será proposta.

Para esse encontro, a atividade consiste em planejar uma semana de trabalho considerando a presença e a articulação das quatro situações didáticas de leitura e escrita, conforme discutimos ao longo do encontro. Ajustes no encaminhamento são possíveis de acordo com o andamento das discussões e as necessidades do grupo. Sugerimos que solicite a entrega antes do próximo encontro, para que você possa ler os registros e planejar uma devolutiva coletiva, que pode ser apresentada ao grupo, no início do segundo encontro de formação. Nesse caso, é preciso combinar uma data e o meio de recebimento.

A proposta contemplada no Texto 4, para professoras, é a seguinte:

Agora é a sua vez!

Inspirados nos conceitos apresentados neste texto e nesta unidade, e a partir dos saberes e necessidades da sua turma, sugerimos que elabore um planejamento semanal e entregue para a sua formadora. Lembre-se de que, ao planejar as atividades, é importante:

- Garantir o equilíbrio e a articulação entre as situações didáticas fundamentais (leitura e escrita por meio da professora, leitura e escrita pelas crianças).
- Organizar as atividades de acordo com as modalidades organizativas – projetos, sequências didáticas e atividades habituais. Você trabalha com projetos e sequências didáticas? Se essa não for uma prática sua, é possível prevê-lo ainda neste trimestre/bimestre com sua turma? Conte com a experiência de sua formadora e das demais professoras que te acompanham neste percurso formativo e na escola para poder estudar possibilidades de bons projetos e sequências didáticas.
- Vale destacar também que é importante considerar que, em algum momento, será necessário realizar alguma atividade ocasional que represente uma boa oportunidade de trabalhar com a leitura e escrita, como a escrita de um bilhete para um colega que faltou porque está doente, a leitura de uma notícia que saiu em uma revista ou jornal que pode ser tema de interesse das crianças etc.

9. Avaliação do encontro e encerramento

Tempo de Duração: 05 minutos

Forma de organização do grupo: individual

Propor que, antes de encerrarem o encontro, façam uma avaliação. Essa proposta pode ser adequada às condições de que você dispuser e também pode ser feita por meio de um formulário on-line ou pode ser impressa para que preencham e possam entregar.

Proposta de avaliação:

- Em relação ao tema desta Unidade, “As situações didáticas fundamentais de leitura e escrita no contexto das modalidades organizativas do trabalho didático”, compartilhe uma aprendizagem que você está levando para a sua prática.

A tabulação dessa resposta poderá servir de referência para conversas com a coordenação do Percorso Formativo e com outras formadoras.

Referência

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

VERNON, Sofía ¿Qué tanto es un pedacito? El análisis que los niños hacen de las partes de la palabra. In: PELLICER, Alejandra; VERNON, Sofia (orgs.). **Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula. México: SM, 2004.**

Érica de Faria Dutra é pedagoga e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Atualmente, é coordenadora da frente de Língua Portuguesa em um Programa de Alfabetização pela Roda Educativa, é formadora de professores e gestores em projetos ligados à formação do leitor e escritor, pelo Instituto Avisa Lá e A Taba, professora do curso de Pedagogia e da Pós-Graduação Literatura para crianças e jovens, pelo Instituto Vera Cruz. Realiza assessorias em secretarias de educação e escolas particulares e também produz materiais didáticos e de apoio à formação docente.

E-mail: ericadefaria@yahoo.com.br

Lattes <https://lattes.cnpq.br/3782641254095824>

Andréa Luize é pedagoga e mestre em Educação e Linguagem pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Atualmente, coordena o Instituto Vera Cruz e é professora do curso de Pedagogia. Também desenvolve ações de formação continuada de professores, produz materiais didáticos e materiais de apoio à formação docente.

E-mail: andrea.luize.al@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9783654604183394>

TEXTO 2

F1.U1.T2- FORMADORAS

Reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico na alfabetização

Érica de Faria Dutra
Andréa Luize

Ao longo da pauta, evidenciamos um conjunto de aspectos essenciais para o encaminhamento das propostas e das discussões junto ao grupo de professoras nesse primeiro encontro formativo. Da mesma maneira, pontuamos questões que precisam ser foco de reflexões e análises para que possam ser gradativamente compreendidas pelas professoras e tomadas como referências, pautando o planejamento e o encaminhamento das situações didáticas.

Neste segundo texto, trataremos de aprofundar um pouco mais dois temas centrais abordados na pauta e, conseqüentemente, no encontro formativo: as situações didáticas fundamentais na alfabetização e sua articulação e o papel das modalidades organizativas do trabalho didático. Nossa intenção é contribuir para ampliar suas possibilidades de intervir nas discussões, trazer informações e instigar perguntas e reflexões entre as professoras.

Situações didáticas fundamentais de leitura e escrita e sua articulação

As situações fundamentais de leitura e de escrita oportunizam que as crianças leiam e produzam textos, desde o início da escolaridade, de modos distintos: ainda que em todas elas estejam lendo e escrevendo, em cada uma delas podem centrar mais a atenção em alguns dos desafios que a leitura e a escrita demandam. Ao escrever por meio da professora, poderão estar atentas no seu conteúdo, na maneira característica de “dizer por escrito” considerando o gênero do texto que produzem, a fim de atender ao propósito comunicativo que se tem. Ao escrever por si mesmas, terão que tomar decisões sobre quais letras, quantas e em que ordem devem aparecer para compor uma determinada palavra. Enquanto, na primeira situação, quem grafava o texto – e toma decisões nesse sentido – é a professora, o que favorece que as crianças se centrem nos demais aspectos da produção, nessa segunda, cabe às próprias crianças decidirem sobre como grafar as palavras.

A fim de aprofundar e avançar na compreensão de como é possível articular as situações de leitura e de escrita, considerando as diferentes posições enunciativas que as crianças assumem quando estão inseridas em um estudo no contexto de um projeto didático, podemos retomar o exemplo dado no texto "Leitura e escrita em contextos comunicativos na sala de aula" (F1.U1.T3 - Professoras), também utilizado na pauta formativa. Uma das principais justificativas para organizar o planejamento a partir de tais situações didáticas é a necessidade de um trabalho sistemático e concomitante com a linguagem escrita e com o Sistema de Escrita Alfabética.

Nas situações de leitura por meio da professora, é possível que as crianças tenham acesso a uma variedade de gêneros, para atender a diferentes propósitos comunicativos. Espera-se que os momentos de leitura feitos pela professora representem, para as crianças, uma experiência compartilhada de atribuição de sentidos ao texto, de maneira colaborativa. Quando se trata de ler um texto literário, por exemplo, a expectativa é que as crianças tenham experiências estéticas distintas e que a professora atue como modelo de leitora, que explicita os comportamentos leitores típicos de tal prática para compreender e apreciar a obra lida.

Nas situações de escrita por meio da professora, mesmo quando ainda não compreenderam o Sistema de Escrita Alfabética, as crianças entram em contato com a linguagem escrita na posição de escritoras, decidindo aspectos fundamentais da composição textual, como a escolha de como utilizar a linguagem escrita de modo a atender aos propósitos comunicativos que estão postos. Fica a cargo da professora se responsabilizar pela notação e, com isso, também atuar como modelo de escritora, colocando em ação comportamentos típicos das situações de escrita, como reler o que escreveu para dar continuidade ou revisar parte do texto durante a textualização.

As situações de leitura pela criança precisam ser incorporadas na rotina das turmas de alfabetização, mesmo quando as crianças ainda não leem com autonomia. Elas podem atuar como leitoras, num processo ativo de construção de sentidos, utilizando estratégias de antecipação e verificação conforme as condições ofertadas pela professora, coordenando o que já conhecem sobre o texto a ser lido com seu contexto gráfico ou material, contando ainda com informações que vêm do contexto verbal, ou seja, das orientações que a professora disponibiliza sobre o que está escrito.

As situações de escrita pela criança permitem que elas acionem os conhecimentos que já têm sobre o funcionamento do sistema de escrita. O desafio será pensar quantas e quais letras utilizar, e em que ordem colocá-las para escrever algo. Tais escritas revelam como as crianças formulam suas hipóteses sobre a escrita e, por isso, são muito valiosas para a professora, porque favorecem intervenções e encaminhamentos ajustados às necessidades de aprendizagem que elas têm. Nessas situações, também podem aprender sobre os comportamentos de escritores: frente ao desafio de escrever um texto com propósito comunicativo e destinatários definidos, terão que planejar o que dizer, por exemplo, comporão uma primeira versão a partir disso, revisarão e editarão o texto.

São inúmeras as possibilidades que cada situação didática oferece para as crianças se aproximarem cada vez mais da língua escrita em um ensino, assim como propomos, contextualizado e reflexivo. A intenção aqui é avançar na reflexão sobre como as situações fundamentais se articulam no contexto de um projeto didático, no caso, o de *Listas Fabulosas que os Irmãos Grimm não fizeram*. Vejamos as etapas sugeridas:

Etapas
1. Apresentação do projeto para as crianças e ampliação do repertório de contos clássicos
2. Produção dos títulos e dos elementos que irão compor o portador (livro, e-book, mural etc.) da galeria de listas fabulosas
3. Produção das descrições dos personagens
4. Elaboração do produto final em função do que foi decidido inicialmente e apresentação aos seus destinatários

A partir dessa organização, como as quatro situações didáticas se articulam ao longo do projeto? Quais condições são necessárias para assegurar que as descrições sejam produzidas tendo em vista destinatário escolhido?

É possível notar, logo nas primeiras etapas do projeto, que o início do estudo se concentra nas situações de leitura por meio da professora, uma vez que é preciso atender ao propósito didático de ampliar o repertório das crianças de contos tradicionais para poderem atingir o propósito comunicativo (o produto final e o destinatário) decidido pela turma. Nessas situações, elas terão acesso a versões bem escritas dos contos, que preservam o caráter artístico dos textos literários e apresentam suas características centrais. Não é apenas apresentar uma quantidade considerável de narrativas, mas também oferecer às crianças a oportunidade de analisar e apreciar como a linguagem literária foi utilizada e os efeitos produzidos nos leitores. Essa situação se articula com outras propostas que colocam as crianças em posição de ler e escrever por si mesmas, como é o caso da agenda que organiza as leituras. A professora pede para que elas, diante de uma lista de livros a serem lidos em uma semana, por exemplo, localizem o que foi selecionado para aquele dia, fazendo intervenções ajustadas aos conhecimentos de cada uma para que consigam antecipar, verificar e localizar o texto que buscam. Nesse caso, as crianças sabem que a lista se refere a títulos de histórias, contexto favorável para antecipações, podendo se concentrar na busca de indícios quantitativos ou qualitativos para localizar a história procurada.

Já na etapa 2, o trabalho consiste na produção das listas – uma escrita definida junto às crianças a partir de um tema – para, em seguida, iniciar as descrições dos personagens, por meio da escrita da professora. Vale frisar que tudo ocorre para se atingir um objetivo comum: montar uma galeria de personagens e um livro ou mural das listas produzidas.

Lemos para escrever e escrevemos para retomar nossos escritos em outro momento ou para outros leitores lerem, um continuum entre as práticas de leitura e escrita, que não podem ser fragmentadas na escola. A articulação entre tais situações didáticas ocorre de maneira diferente a depender da modalidade organizativa trabalhada. Por essa razão, formadora, vale a pena considerar essa maneira de organizar o tempo didático, conforme descrito no próximo item.

Modalidades organizativas do trabalho didático

Como apontado no texto “Fundamentos para a organização do trabalho pedagógico na Alfabetização” (F1.U1.T1- Professoras), a formação de crianças leitoras e escritoras requer que a escola traga para seu cotidiano as práticas sociais de leitura e de escrita. Não se aprende a ler e a escrever adequadamente a não ser enfrentando os desafios que as situações sociais e comunicativas de leitura e escrita apresentam. Por essa razão, desde cedo (desde antes do ingresso na escolaridade básica), as crianças precisam ser consideradas leitoras e escritoras, interagindo com textos de diferentes gêneros que circulam socialmente e que se prestam a diferentes finalidades: instruir, informar, registrar para apoiar memória e retomar algo aprendido, organizar o pensamento, organizar a rotina, possibilitar a apreciação do texto em conteúdo e forma etc. Lemos poemas para apreciá-los; buscamos notícias e reportagens para obter informações sobre o que ocorre no mundo; escrevemos artigos, legendas, verbetes para compartilhar informações aprendidas ao longo de uma pesquisa; organizamos agendas para apoiar nossa rotina diária; escrevemos mensagens e bilhetes para nos comunicarmos informalmente com outras pessoas etc. São esses, então, entre outros, os propósitos e os gêneros discursivos que precisam ter presença assegurada no cotidiano escolar.

Afinal, desejamos formar sujeitos leitores e escritores não apenas para que atuem na escola, mas também, e sobretudo, fora dela.

Para organizar as propostas de ensino a partir das práticas comunicativas de leitura e de escrita, não basta apenas “[...] abrir as portas da escola para que a leitura e a escrita entrem nela e funcionem tal como fazem em outros âmbitos sociais. [Isso porque] [...] na escola a leitura e a escrita existem enquanto **objetos de ensino**” (Lerner, 2002, p. 66). Para ampliar suas possibilidades de atuarem como leitoras e escritoras, as crianças precisam ampliar também seus conhecimentos sobre as práticas comunicativas, sobre os textos de diferentes gêneros, sobre os recursos da língua que nos permitem escrevê-los e compreendê-los, sobre o que fazem leitores e escritores ao lerem e produzirem textos (os comportamentos leitores e escritores) e sobre o Sistema de Escrita Alfabética. Esses conteúdos precisam ser ensinados na escola de forma contínua, sistemática e com progressão de desafios nos diferentes momentos do ano letivo e da escolaridade. E, justamente para favorecer o trabalho com a leitura e a escrita desse modo, as modalidades organizativas são importantes. Quando encaminhadas de forma adequada, elas asseguram condições didáticas para a gestão do tempo, para garantirmos a continuidade e a progressão e para que possamos fazer coexistir, nas distintas propostas que planejamos e encaminhamos, os propósitos comunicativos, que devem orientar as crianças ao participarem dos atos de leitura e de escrita, e nossos propósitos didáticos, tendo em vista o que queremos que elas realizem e aprendam em cada situação.

Além disso, as modalidades organizativas contribuem para que possamos construir o trabalho a partir das quatro situações didáticas fundamentais, quando as crianças lerão e escreverão por si mesmas e por meio da professora a partir de distintos propósitos comunicativos, desde aqueles mais imediatos (como produzir um bilhete para colegas que utilizam a mesma sala de aula em outro período, solicitando cuidado com os cartazes expostos no mural), até aqueles que serão cumpridos a médio ou longo prazo (como compor uma enciclopédia sobre insetos, a partir de um percurso de pesquisa realizado pela turma).

Para que possamos compreender melhor a relação entre as modalidades de organização do trabalho e a articulação das situações didáticas fundamentais na alfabetização, interessa voltarmos a analisar o quadro de rotina – apresentado detalhadamente no texto “Rotina e Planejamento na Alfabetização Inicial” (F1.U1.T2- Professoras) e retomado na proposta disparadora da pauta para o encontro formativo.

Para começar, um olhar mais rápido sobre o quadro já nos permite identificar a presença de várias modalidades do trabalho didático. Além disso, numa análise mais cuidadosa, localizamos também a articulação entre propósitos comunicativos e propósitos didáticos, bem como as situações didáticas fundamentais, conforme evidenciamos a seguir.

As **atividades habituais** de produção de listas (como a de brincadeiras da aula de Educação Física), de leituras com finalidades diversas (como a atividade de recepção da turma no começo da rotina na terça-feira) e de leitura de nomes próprios (no sorteio de algumas crianças que trariam notícias sobre seu final de semana) estão presentes no quadro. As atividades habituais aparecem de forma reiterada e sistemática na rotina e com certa periodicidade garantida (Kaufman, 2009).. Será assim, por exemplo, que, semanalmente, as crianças terão, na chegada à escola em um dia da semana, um momento de interação com portadores de textos diversos, seja para lerem por si mesmas, seja para ouvirem trechos lidos pela professora. Supõe-se que, nesse contexto, terão a oportunidade de ler ou ouvir leituras com distintos propósitos (informar-se,

instruir-se, apreciar, divertir-se etc.). Poderão rever títulos literários já apresentados pela professora e buscar retomá-los com mais autonomia, explorar livros que trazem informações sobre um tema de estudo ou que instiguem curiosidades por parte da turma. Nesses momentos, conhecerão mais sobre textos de diferentes gêneros, explorarão e conhecerão melhor distintos portadores e atuarão como leitoras, de acordo com os interesses daquele momento (podem, por exemplo, se centrar apenas em títulos literários naquela semana) e conforme suas possibilidades.

As **sequências didáticas** podem ser organizadas em torno de gêneros literários – como vemos no quadro, no qual, ao longo da semana, a leitura diária de textos de literatura, feita pela professora para a turma, tem como critério trazer obras que abordem a educação para as relações étnico-raciais. Nesse período, e possivelmente por mais uma ou duas semanas, talvez, essa turma vivenciará uma imersão em obras que trazem a representatividade negra, seja no contexto de personagens e enredos, seja em relação às culturas, seja também conhecendo artistas negros que produzem literatura para o público infantil. Nessas sessões de leitura, é de se supor que as crianças ampliarão seu repertório, apreciarão novas narrativas e poderão conversar sobre o que estão ouvindo, comentar as leituras, compará-las, opinar sobre elas, explicitar suas impressões e sentimentos, participando, assim, de uma comunidade de leitores na escola (tema que será abordado no Fascículo 3 deste Percurso Formativo).

As sequências também podem favorecer situações em que as crianças leem e escrevem e, assim, refletem sobre o Sistema de Escrita Alfabética, como ocorre na proposta que envolve as atividades diversificadas, reunindo duas turmas. Pode-se propor, por exemplo, uma pequena sequência em que um dos subgrupos fará uma enquete para identificar as canções populares menos conhecidas na comunidade escolar e que virão a compor uma coletânea.

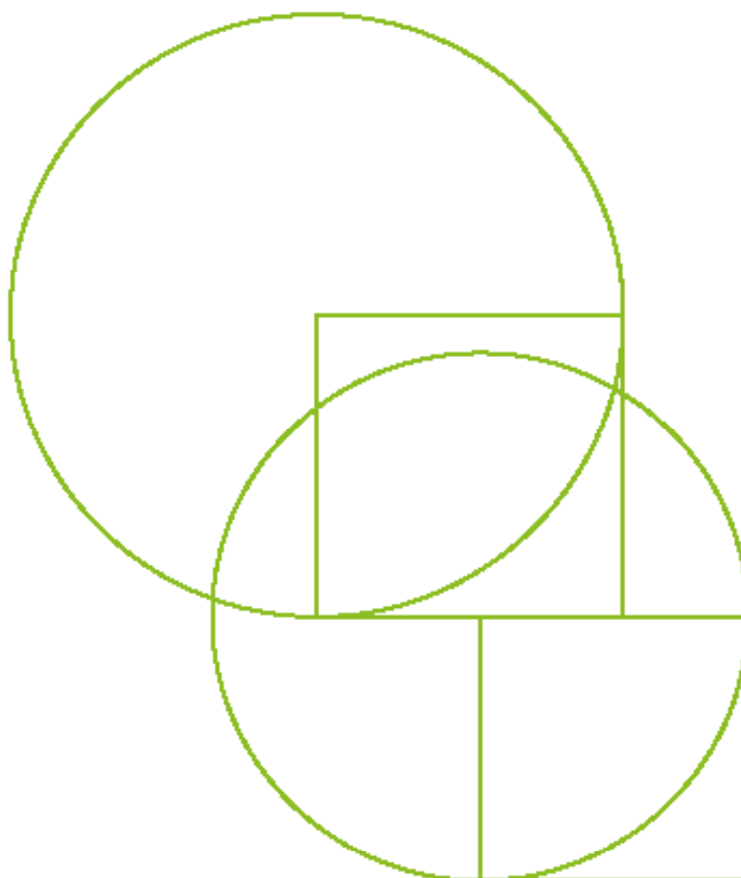
É importante observarmos a possibilidade de articulação também entre as modalidades organizativas: a atividade habitual de leitura diária de histórias e poemas para a turma pode dar lugar a uma sequência de leituras de obras literárias de um mesmo gênero, de uma mesma coleção ou tendo um elemento literário comum, como a questão da representatividade negra. Nesse caso, a leitura diária se mantém com a mesma frequência, mas alternando entre semanas em que se apresenta para a turma uma diversidade de obras e outras centradas em obras que giram em torno de um foco eleito pela professora ou, por vezes, delimitado pela proposta curricular daquele ano da escolaridade.

Por fim, o quadro traz também a presença de um **projeto didático**. Como usualmente os projetos tomam um tempo maior do período letivo (podem durar semanas ou meses), e porque desejamos que as crianças se mantenham bastante envolvidas com eles, é fundamental assegurar sua presença em dois ou mais momentos da rotina semanal. É isso que vemos no quadro, com o projeto Livro de Contos Tradicionais, que também favorece a proposição de situações de leitura e de escrita pelas crianças e por meio da professora. É importante que, ao longo de um projeto, as quatro situações fundamentais sejam propostas. No exemplo, as crianças ouvem a leitura de trechos de contos, escrevem listas e, no decorrer do desenvolvimento do projeto, certamente realizarão várias tarefas, nas quais também lerão por si mesmas e escreverão por meio da professora.

Nesta breve análise, retomando o quadro, formadora, pudemos observar que, ao longo de uma única semana, todas as modalidades organizativas do trabalho didático estão presentes na rotina. Desse modo, ficam favorecidas a gestão do tempo, a garantia dos propósitos didáticos e comunicativos e a articulação das quatro situações didáticas

fundamentais a favor dos processos de aprendizagem.

Fizemos, aqui, um convite a você, formadora, para um olhar mais aprofundado para o quadro de rotina e esperamos que isso possa contribuir para sua atuação, orientando, mediando e instigando as análises e reflexões por parte do grupo de professoras que você acompanha.



Referências

KAUFMAN, Ana María (coord.). **Leer y escribir: el día a día en las aulas**. Buenos Aires: Aique, 2009.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Andréa Luize é pedagoga e mestre em Educação e Linguagem pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Atualmente, coordena o Instituto Vera Cruz e é professora do curso de Pedagogia. Também desenvolve ações de formação continuada de professores, produz materiais didáticos e materiais de apoio à formação docente.

E-mail: andrea.luize.al@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9783654604183394>

Érica de Faria Dutra é pedagoga e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Atualmente, é coordenadora da frente de Língua Portuguesa em um Programa de Alfabetização pela Roda Educativa, é formadora de professores e gestores em projetos ligados à formação do leitor e escritor, pelo Instituto Avisa Lá e A Taba, professora do curso de Pedagogia e da Pós-Graduação Literatura para crianças e jovens, pelo Instituto Vera Cruz. Realiza assessorias em secretarias de educação e escolas particulares e também produz materiais didáticos e de apoio à formação docente.

E-mail: ericadefaria@yahoo.com.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3782641254095824>

TEXTO 3

F1.U1.T3- FORMADORAS

Tematização da prática: articulação das quatro situações didáticas fundamentais na alfabetização

Andréa Dias Tambelli
Rosângela Veliago
Rosaura Soligo

Este texto aborda alguns conteúdos essenciais para o trabalho de formação das professoras alfabetizadoras, que serão aprofundados ao longo deste Percorso Formativo. É o terceiro texto do Fascículo 1, destinado especialmente a você e às demais formadoras, e se segue à proposta de pauta e ao subsídio para desenvolvê-la. Aqui o objetivo é abordar as quatro situações didáticas fundamentais na alfabetização inicial, quando inseridas em projetos didáticos, e a tematização da prática como estratégia formativa privilegiada.

Para contribuir com a reflexão no encontro, destacamos uma situação de leitura e outra de escrita pelas próprias crianças, presentes no projeto **As listas fabulosas que os irmãos Grimm não fizeram**. É preciso analisar as cenas desse projeto apresentadas no texto das professoras, mas antes consideramos importante entender melhor o que significa a proposta de tematização da prática.

Estratégia de formação - A tematização da prática como estratégia privilegiada de formação

Tematizar a prática, tal como abordamos nos textos deste Percorso Formativo, tem o sentido de tornar a prática “objeto de reflexão”. Essa é uma estratégia muito potente na formação, porque pressupõe uma reflexão compartilhada a partir da observação atenta e da discussão de registros que documentam situações didáticas importantes de analisar – um vídeo, um relato da própria professora ou outros tipos de registros capazes de mostrar a atividade realizada, as intervenções docentes, as respostas das crianças, os agrupamentos escolhidos e tudo o mais que pôde ser registrado.

Defendemos a importância do registro para a reflexão pessoal e para o desenvolvimento profissional dos educadores e das educadoras por muitas razões que dizem respeito às possibilidades de expandir a compreensão sobre o que se documenta por escrito ou por imagens, mas é também porque a tematização da prática – tão fundamental nos processos formativos – só é possível a partir de registros. E, embora aqui estejamos tratando especificamente da prática das professoras, a tematização pode ser também da prática de quem faz acontecer a formação: as formadoras.

É essa uma oportunidade privilegiada para quem tem a prática analisada – e também para quem participa da discussão sobre ela – de repensar as próprias ações, identificar as concepções que as embasam, conceituá-las, problematizar o que se observa, levantar

hipóteses, desenvolver uma atitude investigativa em relação ao próprio fazer, produzir conhecimento e, assim, aprimorar o trabalho desenvolvido, com propostas e intervenções cada vez mais ajustadas às necessidades da sua turma.

Telma Weisz (2002) destaca que as filmagens ou registros escritos de situações didáticas são formas potentes de documentação que, quando tematizadas, contribuem para a formação de todos. Para quem é autor ou autora da prática analisada coletivamente, pelas possibilidades de ampliar o olhar sobre o próprio fazer, e para quem é parte do grupo, porque observar a prática de outros educadores e outras educadoras é uma oportunidade de constituir modelos de referência para o próprio trabalho.

Como sabemos, a construção de conhecimento em espaços coletivos propicia a circulação de informações e a criação de um espaço de reflexão profícuo.

Weisz afirma que:



O trabalho de tematização é uma análise que parte da prática documentada para explicitar as hipóteses didáticas subjacentes. Chamamos esse trabalho de tematização da prática de sala de aula porque se trata de olhar para a prática de sala de aula como um objeto sobre o qual se pode pensar (Weisz, 2004, p. 123).

A tematização da prática pressupõe:

- prever o que se pretende abordar na discussão com o grupo para favorecer a relação com conceitos, procedimentos e atitudes que podem ampliar o conhecimento das professoras, qualificando progressivamente a intervenção didática;
- planejar com a professora a atividade que será registrada, elaborando questões que favoreçam a reflexão sobre os aspectos mais relevantes no momento;
- selecionar, antes do encontro, o vídeo ou a documentação escrita para definir o foco da observação e, a partir dele, planejar algumas intervenções; e
- definir como acontecerá a proposta de tematização para facilitar a discussão, a organização das falas das pessoas e a identificação das concepções e conhecimentos prévios que elas revelam.

O objetivo dessa estratégia de formação não é ressaltar os possíveis equívocos do trabalho analisado. De início, inclusive, é importante escolher situações que possam se constituir em boas referências para todo grupo, e não as que estiverem muito distantes do que se considera como propostas e intervenções de qualidade. Depois, com o tempo, à medida que o grupo estiver mais familiarizado com essa abordagem, e que tenha se constituído um clima de acolhimento e confiança entre todos, é possível escolher situações mais frágeis do ponto de vista didático, desde que a professora envolvida se sinta confortável em expor sua prática.

A formadora nesse momento desempenha o papel de parceira experiente instigando o grupo a perguntar, estabelecer relações, construir conhecimento didático, contribuindo para a reformulação e aprofundamento de seus saberes, quando for o caso.

Um outro aspecto importante a considerar é que, durante a realização com as crianças de uma atividade que será tematizada, a professora tem muitas ações para administrar, mesmo quando conta com um planejamento cuidadoso. Ela acompanha cada criança, busca

garantir que todas estejam engajadas na proposta, gerencia o tempo para não extrapolar o previsto, observa atentamente o que é dito para fazer perguntas ou comentários pertinentes que validem as contribuições e favoreçam os avanços. Portanto, no contexto da atividade acontecendo, torna-se difícil uma análise atenta e minuciosa, tanto pela própria professora, imersa no que está fazendo, como para alguém que observa.

Por isso, não basta o relato oral do que foi feito, é fundamental haver um registro para análise posterior, o que possibilita à professora identificar problemas, refletir sobre intervenções adequadas, com um olhar mais crítico e atento. O registro escrito e filmado permite à formadora escolher com antecedência o melhor foco para tematizar, o que significa, às vezes, selecionar apenas uma cena de um registro longo, ou privilegiar um aspecto somente – da intervenção da professora, da aprendizagem das crianças, da interação entre elas ou das condições didáticas. Nem sempre é possível tematizar todos os aspectos contidos em um único registro.

Quando se trata da alfabetização, por exemplo, o registro a ser analisado pode contribuir para a reflexão sobre os processos de aprendizagem, sobre produção escrita, mediação de leitura, estilos pessoais, avaliação, entre outros. Então, é importante escolher o foco considerando o que é mais relevante para o grupo de professoras no momento, sabendo que a tematização da prática a partir dos registros favorece a formação tanto de quem planeja e realiza a atividade como também de quem participa da discussão de forma atenta, crítica e implicada.

Considerando esses aspectos todos, a proposta agora, formadora, é ajudá-la a pensar um pouco mais sobre como tematizar o que está descrito no material das professoras: o projeto e a cena de escrita pelas próprias crianças a partir do Projeto *As listas fabulosas que os irmãos Grimm* não fizeram. O projeto, na íntegra, pode ser acessado a partir do link a seguir:

<https://rosaurasoligositeoficial.wordpress.com/wp-content/uploads/2025/01/projeto-as-listas-fabulosas-que-os-irmaos-grimm-nao-fizeram.pdf>

Esse é apenas um modelo de referência de como articular, no interior de um projeto, as quatro situações didáticas fundamentais na alfabetização, foco desse encontro. A recomendação de leitura desse registro na íntegra, além do texto "Leitura e escrita em contextos comunicativos na sala de aula" (F1U1T3 - Professoras), é pelo fato de algumas das dúvidas que as professoras geralmente têm poderem ser respondidas a partir de trechos descritos no projeto.

Por que escolhemos esse projeto para tematizar no encontro?

Porque é uma proposta que apresenta algumas condições didáticas importantes:

- articula as quatro situações didáticas fundamentais na alfabetização – nem sempre os projetos contemplarão todas elas, mas, no caso desse, isso foi possível;
- a leitura e a escrita de listas por crianças que ainda não leem e escrevem convencionalmente têm se mostrado privilegiadas para a aprendizagem, quando são significativas para elas e têm propósitos comunicativos evidentes. A lista é um gênero em que não é necessário controlar as relações discursivas e normativas entre os elementos do texto, por sua característica enumerativa;

- a importância do acesso à escuta de contos, sejam eles tradicionais ou não, contribui para a aproximação da linguagem que se escreve, das formas escritas dos livros, dos textos produzidos por autores e autoras em diferentes tempos, espaços e contextos; para o conhecimento de realidades, visões de mundo diversas, algumas próximas à que se vive, outras distantes; para alimentação da imaginação, ampliação do repertório de histórias conhecidas, o vocabulário e o conhecimento de marcas específicas do gênero. Tudo isso contribui para o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita das crianças e para o acesso à literatura; e
- além disso, projeto é uma modalidade de organização do trabalho didático que contribui de forma significativa para que as propostas na alfabetização inicial sejam exatamente como devem ser: contextualizadas e reflexivas (Zen, 2023).

Para reafirmar a importância dessa modalidade privilegiada de organização do trabalho didático, trazemos a contribuição de Molinari e Castedo (2000, p. 6):



Os projetos, como forma de organização das situações, originam-se de duas preocupações complementares: na primeira, do ponto de vista do objeto, os projetos tentam dar conta do caráter processual e complexo das práticas da leitura e da escrita. Com efeito, essas práticas, fora da escola, envolvem uma série de situações prolongadas, diferentes e recursivas, cuja natureza seria dificilmente captada por situações únicas e, menos ainda, pelos chamados exercícios escolares. Assim, por exemplo, a elaboração de um informe de uma experiência supõe, entre outras coisas, tomar notas, ler para ampliar a informação e/ou para encontrar respostas a indagações específicas, planejar o escrito, revisá-lo, editá-lo... Isto é, numerosas situações, não em qualquer ordem e, normalmente, recursivas. Por exemplo, enquanto se lê, volta-se às anotações, enquanto se escreve, modifica-se o planejamento, enquanto se revisa, vê-se a necessidade de voltar às leituras para precisar algum conceito. Essa preocupação tenta resguardar um princípio básico de transposição: respeitar o mais possível as características do objeto a ser comunicado. Na segunda, do ponto de vista do sujeito, os projetos fundamentam-se como um meio para favorecer a construção de sentido por parte das crianças, as quais podem compartilhar, explicitamente, dos propósitos sociais da tarefa. Isto é, saber para que serve o que estão fazendo na escola, enquanto estão fazendo.

Tematização da prática proposta no encontro de professoras

No texto “Leitura e escrita em contextos comunicativos na sala de aula” (F1U1T3 - Professoras), há a transcrição de três cenas vividas pelas crianças na sala de aula: a leitura de títulos de histórias, a escrita de Gigante e a escrita de Lobo Mau.

Selecionamos apenas uma dessas cenas para ser tematizada no encontro desta unidade – apresentada na pauta “As situações didáticas fundamentais de leitura e escrita no contexto das modalidades organizativas do tempo didático” (F1U1T1 - Formadoras). A cena é a escrita do nome de um personagem malvado – Lobo Mau.

Faremos a seguir alguns destaques para subsidiar o trabalho a ser feito com as professoras.

Relembrando os momentos previstos para a Tematização da Prática

- Apresentação do projeto
- Explicação da proposta de tematização
- Leitura em voz alta da cena e apresentação das questões para tematização:
 1. Podemos dizer que essa atividade tem um propósito para as crianças? Por qual motivo elas são convidadas a escrever?
 2. O que as crianças podem aprender quando participam de uma situação de escrita por si mesmas, como essa de escrever o nome do personagem Lobo Mau?

Oriente-se pelas recomendações contidas no texto “As situações didáticas fundamentais de leitura e escrita no contexto das modalidades organizativas do tempo didático” (F1U1T1 - Formadoras).

Compreendendo melhor a CENA 2 - Escrita de “Lobo Mau” pelas crianças

Análise da cena

Registro de Classe	Análise
<p>Professora: Vocês devem escrever lobo mau.</p> <p>Celina: ‘o’. (escreve O se referindo a ‘lo’)</p> <p>Gilvan: Lorenzo. (corre para pegar a ficha com o nome de Lorenzo)</p> <p>Celina: ‘bo’, ‘bo’, é o ‘o’. (enquanto Gilvan busca a ficha de Lorenzo, acrescenta O - OO)</p> <p>Gilvan: Tem esse. (apontando para o L)</p>	<p>Gilvan apoia-se no nome de um dos colegas para escrever ‘lobo’. É possível observar que Gilvan já aprendeu a buscar informações em fontes confiáveis, um conteúdo fundamental a ser ensinado para as crianças que estão em processo de alfabetização.</p>
<p>Professora: Celina, mostre aqui o que já está escrito? (Celina lê ‘lo’ (O), ‘bo’ (O))</p> <p>Gilvan: Está igual. (destacando a repetição de O)</p> <p>Professora: E podemos colocar duas letras iguais para escrever lobo?</p> <p>Celina: Pode.</p> <p>Gilvan: Não pode, não.</p> <p>Professora: Como resolvemos isso, então? Vamos ver aqui a ficha de Lorenzo que Gilvan pegou.</p>	<p>A professora institui um campo de reflexão ao perceber que Celina repetiu a vogal O, e Gilvan indicou o L de Lorenzo.</p> <p>Quando Gilvan anuncia seu incômodo com a repetição da vogal ‘O’ para escrever lobo, a professora convoca Celina a refletir com o colega se poderia ficar daquele jeito. Como Celina disse que sim, e Gilvan disse que não, ela propôs que retomassem a ficha de Lorenzo.</p>

<p>Gilvan: Lobo é igual Lorenzo. Tem essa aqui também. (apontando para L em Lorenzo)</p> <p>Professora: O que você acha Celina? Em lobo também tem essa letra de Lorenzo? (Celina sacode os ombros)</p> <p>Professora: Gilvan, você quer colocar essa letra para ver como fica? (Gilvan escreve L entre o primeiro O e o segundo O - OLO)</p> <p>Professora: Gilvan, por que você acha que é aqui que coloca essa letra?</p> <p>Gilvan: Pra separar essas duas. (apontando para o primeiro O e o segundo)</p>	<p>Gilvan reafirma que lobo tem o L de Lorenzo, e a professora sugere que ele escreva, mas não indica onde colocá-la. Gilvan resolve escrever o L entre as vogais (OLO), resolvendo seu incômodo inicial.</p>
<p>Professora: Celina, leia aqui o que já está escrito. (Celina diz 'lo' e aponta para O, diz 'bo' e aponta para LO)</p> <p>Professora: Já escrevemos lobo. O que falta escrever?</p> <p>Gilvan: Falta escrever mau.</p> <p>Celina: 'Ma', igual da Maria! (Pega a ficha com o nome da Maria) (Celina escreve M, ao terminar diz 'u' e acrescenta U - OLOMU)</p> <p>Professora: Gilvan, leia o que já escreveram. (Gilvan lê 'lo' (O), 'bo' (LO), 'ma' (M), 'u' (U))</p> <p>Professora: E agora? Já está escrito lobo mau? Podemos colocá-lo na nossa lista de personagens malvados?</p> <p>Celina e Gilvan: Sim!</p>	<p>A professora, então, solicita que Celina leia novamente porque sabe que a interpretação da produção escrita provoca reflexões interessantes sobre quantas e quais letras foram utilizadas, além da ordem em que foram colocadas.</p> <p>Na sequência, a professora convida a dupla a escrever o que falta. Dessa vez, é Celina que recorre ao nome da colega e utiliza M de Maria para escrever 'ma'. Na sequência, completa com U. Por fim, a professora solicita a Gilvan que realize a leitura do que havia sido produzido até então.</p>

Apesar dessa proposta não ter como objetivo aprofundar conhecimentos sobre o processo de construção da escrita, é provável que as professoras tragam questões ou dúvidas. Sugerimos, que você explique que na Unidade 2 haverá um aprofundamento maior sobre os níveis de conceitualização em relação ao Sistema de escrita alfabético, e elas terão oportunidade de estudar e saber mais a esse respeito.

O mais importante nesse encontro é chamar a atenção para a concepção de ensino e aprendizagem que embasa a prática dessa professora. Telma Weisz (2009) apresenta quatro princípios que caracterizam uma boa situação de aprendizagem. Para a autora, uma proposta é uma boa situação de aprendizagem quando:



Os alunos precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo que se quer ensinar.

Os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que propõem a produzir.

A organização da tarefa garante a máxima circulação de informações possível.

O conteúdo trabalhado mantém as características de objeto sociocultural real, sem se transformar em objeto escolar, vazio de significado social (Weisz, 2009, p. 68).

A proposta da cena analisada contempla todos esses aspectos. As crianças enfrentam desafios que mobilizam seus conhecimentos prévios e as fazem refletir sobre o Sistema de Escrita Alfabética. Elas são instigadas a interagir e a se arriscar de modo a encontrar

respostas para os problemas, os desafios colocados pela tarefa. Há um propósito comunicativo que justifica a proposta: escrever o nome de um personagem que fará parte de uma lista de malvados, o que faz sentido para as crianças e será compartilhado no produto final do projeto, previamente combinado. Assim, o que escrevem não são sílabas ou palavras soltas e descontextualizadas. Observe ainda que a professora não espera que as crianças produzam escritas de maneira convencional, ela sabe que se aprende a ler lendo e a escrever escrevendo.

Tal como destacamos, no texto “Leitura e escrita em contextos comunicativos na sala de aula” (F1.U1.T3 - Professoras), o trabalho com projetos é potente e favorece o engajamento das crianças, que tanto desejamos, pelo fato de:

- evitar a artificialização das atividades escolares na medida em que as aproxima de propostas que existem na ‘vida real’ e têm sentido social;
- favorecer que todos participem da construção de um empreendimento coletivo e experimentem a realização conjunta de uma proposta significativa;
- fortalecer a colaboração e o espírito de grupo;
- incentivar a participação das crianças em algumas situações de planejamento das ações a serem realizadas e na definição de alguns encaminhamentos;
- propiciar a máxima aproximação possível entre objetivos didáticos e objetivos de realização pessoal das crianças;
- privilegiar abordagens mais integradas dos conteúdos; e, por essas razões todas,
- potencializar o engajamento real nas propostas.

A depender do tempo, no encontro vocês podem ler e conversar também sobre a cena de leitura pela criança. Deixamos a seguir alguns comentários e análises a esse respeito.

Cena 1 - Leitura por si mesmo de títulos de histórias conhecidas:

Além das reflexões propostas no texto “Leitura e escrita em contextos comunicativos na sala de aula” (F1.U1.T3- Professoras), é importante ressaltar que a escolha da lista dos títulos das histórias não é aleatória, é pensada a partir do que já sabem as crianças.

As histórias escolhidas pela professora para a leitura são *O gato de botas*, *O lobo e os sete cabritinhos* e *João Felizardo*. Na lista que ela oferece para as crianças, acrescenta os títulos *O príncipe medroso*, *João e Maria* e *João de Ferro*, que têm uma extensão parecida, e alguns deles iniciam e terminam com a mesma letra, possibilitando que as crianças busquem outros indícios para tentar ler o que está escrito, e não apenas a letra do início e do fim das palavras. A escolha por esses títulos indica que a professora planeja a sua intervenção a partir do que as crianças já sabem e que sua forma de agrupá-las revela o entendimento de que uma boa situação de aprendizagem é aquela possível e difícil ao mesmo tempo – ela agrupa as crianças que apresentam escrita silábica, com uso de letras pertinentes, e crianças que apresentam escrita pré-fonetizante¹ e silábica inicial.

¹ Tal como explicado no texto “Questões a considerar sobre o ensino e a aprendizagem do sistema de escrita alfabética” (F1.U2.T2- Formadoras), Emilia Ferreiro propôs um ajuste no termo pré-silábico, passando a usar pré-fonetizante, alegando que este seria mais adequado para descrever o primeiro nível de conceitualização da escrita.

Outro aspecto a destacar é que, quando asseguradas as condições didáticas, torna-se possível que crianças que ainda não compreenderam o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética possam ler por si mesmas. Elas usam as mesmas estratégias antecipatórias de leitores experientes, que leem com proficiência: selecionam, antecipam, inferem e verificam informações tanto do texto quanto do contexto.

As crianças conseguem ler textos por si mesmas, sem o apoio de imagens, como acontece com a lista de títulos de histórias. O que torna viável esse tipo de leitura são as informações fornecidas pela professora sobre o conteúdo da lista e sobre o título a ser identificado.

Molinari afirma que:



As situações didáticas em que os pequenos leitores devem interpretar um texto por si mesmos se caracterizam por apresentar a escrita de forma contextualizada, ou seja, sempre acompanhada de um contexto material e/ou um contexto verbal (Molinari, 2017, p. 64).

A resolução do problema colocado pela proposta ocorre por meio das opiniões e discussões das crianças com a intervenção da professora, que observa e formula boas perguntas, que ajudam a pensar. Tudo isso contribui para a reflexão que elas são desafiadas a fazer sobre o funcionamento do Sistema de escrita alfabético, mesmo antes de saberem ler de forma convencional. A intervenção da professora faz circular a informação entre as crianças com diferentes níveis de conhecimento, o que favorece a aproximação a outros modos de pensar diferentes do próprio.

É importante ressaltar que os nomes próprios constituem uma referência fundamental nos momentos de leitura, por serem fonte de informação confiável que contribui para as crianças encontrarem o que procuram. O texto “O trabalho com nomes próprios e as práticas de leitura pela criança em contextos do cotidiano escolar” (F2.U3.T2- Professoras) é um subsídio fundamental para entender melhor a potência desse texto – sim, o nome próprio é um texto² – no processo de alfabetização.

É possível que as professoras cheguem à conclusão de que a escolha dos títulos **O gato de botas e O lobo e os sete cabritinhos** traga um desafio muito grande para as crianças, pois os dois começam e terminam com letras iguais, assim como ocorre também em outras situações semelhantes. Nesse caso, é importante focar a atenção delas em como a professora contribui com as crianças para que avancem na leitura por si mesmas. Nesses momentos de reflexão, ajuda muito fazer algumas boas perguntas que transportem as professoras para as cenas, como, por exemplo: O que vocês fariam se estivessem nessa situação? Que intervenções auxiliam na reflexão sem ser as respostas? Que materiais poderiam servir de apoio?

Muitas vezes é comum as professoras se anteciparem nas respostas e nas ajudas, antes que as crianças possam buscar soluções próprias para os desafios propostos. Isso ocorre quando dizem, por exemplo: “A última termina igual, mas estamos procurando ‘tas’, de O Gato de Botas”. Nesse caso que estamos analisando, a professora disse “Mas há dois

² “Um texto não se define por sua extensão. O nome que assina um desenho, a lista do que deve ser comprado, um conto ou um romance, todos são textos. A palavra ‘pare’, pintada no asfalto em um cruzamento, é um textocuja extensão é a de uma palavra. O mesmo ‘pare’, numa lista de palavras começadas com “p”, proposta pelo professor, não é nem um texto nem parte de um texto, pois não se insere em nenhuma situação comunicativa de fato” (Brasil, 1997, p. 35-36).

títulos que terminam com 'esse' (S). Como dá para saber qual é?”, incentivando a busca por outros indícios no escrito que possam ajudar a achar uma solução. Foi o que aconteceu posteriormente, com partes dos nomes dos colegas, se referindo à extensão do nome e à conferência e comparação do que se supunha estar escrito com o que era dito.

A professora nota que, após a leitura entre os títulos que terminam com (S), nem todas as crianças ficam seguras em relação a terminar com 'as', e faz, então, uma nova pergunta: “Quais outras pistas temos para saber onde está escrito *O gato de botas?*”.

Pode ser um excelente encaminhamento propor que as professoras discutam sobre essa diferença de intervenção e compartilhem suas experiências.

Aqui apresentamos a você, formadora, algumas contribuições que consideramos fundamentais para o momento de tematização da prática proposta na pauta, de modo que as professoras possam refletir sobre o tipo de intervenção que é mais pertinente no processo de alfabetização das crianças. Segundo Weisz, a transcrição detalhada da aula permite inferir e compreender as ideias e hipóteses que guiam os atos da professora, ainda que ela própria não tenha consciência delas: “o trabalho de tematizar a prática é exatamente fazer aflorar essa consciência, ultrapassando a dicotomia certo ou errado que costuma marcar a análise da prática docente” (Weisz, 2009, p. 125).

Como temos afirmado, o registro é um instrumento formativo que favorece a construção de conhecimentos didáticos pelas professoras. Sendo assim, ao propor uma tematização, é preciso pensar com antecedência em perguntas instigantes, em comentários que podem ajudar o grupo a pensar, e então privilegiar o que for mais pertinente para promover boas reflexões considerando os objetivos que se tem.

Por sua potência formativa, é essencial que a tematização da prática ocorra de forma regular no trabalho com as professoras. Isso não apenas permite retomar os conteúdos abordados e analisá-los em diferentes contextos, sob novos enfoques e perspectivas, mas representa também uma oportunidade privilegiada de desenvolver um tipo refinado de reflexão, que é a reflexão crítica, implicada e propositiva. Idália Sá-Chaves em 2005³ traz uma importante contribuição a esse respeito, retomada por Soligo (2015): esse tipo de reflexão pressupõe análise crítica do que está em pauta, implicação pessoal (um olhar para si mesmo na relação com o que é analisado) e atitude propositiva (disposição de pensar caminhos, alternativas, encaminhamentos, possibilidades). As professoras, as formadoras e demais profissionais da educação certamente ganharão muito com essa experiência, que contribui de forma significativa para o desenvolvimento pessoal e profissional de todas e todos.

³ Anotações pessoais da Conferência “Formação e desenvolvimento pessoal e profissional: o uso do portfólio reflexivo” proferida no curso “Desenvolvimento profissional e competência reflexiva: estratégias metacognitivas de co-construção de conhecimento”, promovida pelo GEPEC/UNICAMP, no período de 11 a 15 de julho de 2005.

Referências

CASTEDO, Mirta. **Situações de leitura na alfabetização inicial: a continuidade na diversidade.** Disponível em: <https://antigositebolsa.fde.sp.gov.br/rodada4/apoio/Texto%20Mirta%20-%20Grupo%20Tematizatpo-Cris.pdf> Acesso em: 20 de junho de 2024..

CASTEDO, Mirta; MOLINARI, Claudia. Ler e escrever por projeto. **Projeto: Revista de educação**, Projeto Editora, Porto Alegre, 2002, ano III, nº 04.

FERREIRO, Emília; PALACIO, Margarida. **Os processos de leitura e escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1987.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa** - 1ª a 4ª série. Brasília, 1997.

MOLINARI, Claudia. La intervención docente en la alfabetización inicial. *In*: CASTEDO, Mirta; SIRO, Ana; MOLINARI, Claudia. **Enseñar y aprender a leer**: Jardín de infantes y primer ciclo de la Educación Básica. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material didáctico, 2017.

SÁ-CHAVES, I. **Formação e desenvolvimento pessoal e profissional: o uso do portfólio reflexivo.** Anotações pessoais da Conferência proferida no curso “Desenvolvimento profissional e competência reflexiva: estratégias metacognitivas de co-construção de conhecimento”, promovida pelo GEPEC/ UNICAMP, no período de 11 a 15 de julho de 2005.

SOLIGO, Rosaura. Metodologias dialógicas de formação. *In*: **VII Seminário Fala OUTRA Escola.** O teu olhar transforma o meu? Disponível em: <https://rosaurasoligo.siteoficial.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/rosaura-soligo-metodologias-dialc3b3gicas-de-formac3a7c3a3o.pdf> Acesso em: 20 de junho de 2024.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2009.

ZEN, Giovana C. Intervenção docente: por um ensino contextualizado e reflexivo. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, p. e14121, 2021 Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/14121>. Acesso em: 2 jun. 2024.

Andréa Dias Tambelli é formada em Artes Plásticas e Pedagogia. Especialista em alfabetização. Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e do curso de Pedagogia. Atua na formação de professores com temas envolvendo a didática do ensino da língua. Participou da elaboração de materiais didáticos para a Rede Municipal de Salvador (BA) e do Programa Aprender Sempre - Material de apoio de 2021, da Rede Estadual de São Paulo. Recebeu o título de Professora Nota 10 pela Fundação Victor Civita no ano de 2014. É uma das autoras do livro *Infâncias e Escritas - Produção de textos na escola*, publicado pela Solisluna Editora, em 2023.

E-mail: andreadiastambelli@gmail.com.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0362978298447807>

Rosângela Veliago atua na área da Educação há mais de 30 anos. Foi professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Rede Municipal de São Paulo e, depois, coordenadora pedagógica de Educação Infantil da Cooperativa Educacional da Cidade de São Paulo. Integrou a equipe de formadores da Secretaria Municipal de São Paulo na Gestão Paulo Freire e participou da equipe de coordenação nacional dos programas *Parâmetros em Ação* e *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)*, do MEC. Assessora e formadora de equipes de escolas públicas e privadas. É coautora dos livros didáticos de Língua Portuguesa para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Editora Santillana.

E-mail: rosangelaveliago@uol.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3370985013820739>

Rosaura Soligo é professora, formadora de professores, mestre e doutora pela Faculdade de Educação da Unicamp. Integrou a equipe de Paulo Freire, quando foi secretário da educação na capital paulista, assessorou projetos de formação continuada e reorientação curricular em várias Secretarias de Educação e no MEC, com destaque para o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). Atualmente faz parte da diretoria da Rede Latino-Americana de Alfabetização e desenvolve grupos independentes de formação continuada, cursos de extensão na Unicamp e assessoria para instituições educativas públicas e privadas.

E-mail: rosaurasoligo@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0281100094726534>

TEXTO 4

F1.U1.T4 FORMADORAS

Devolutiva do trabalho pessoal: planejamento didático

Thaís Sindice Fazenda Coelho
Andréa Dias Tambelli

O planejamento cumpre um importante papel para o trabalho pedagógico. Como vimos no texto "Rotina e Planejamento na Alfabetização Inicial" (F1.U1.T2- Professoras), o fazer docente não começa nem termina dentro da sala de aula: a atuação a atuação é resultado de reflexões prévias, baseadas em princípios que permitem construir um planejamento cuidadoso, considerando a distribuição dos diferentes conteúdos conforme o que se pretende que as crianças aprendam, a articulação entre as propostas e a intencionalidade didática de cada situação.

Entre todos os tempos da escola, segundo Lino de Macedo (2010), o tempo da aula é o que chama mais a atenção, pois é nele que professores e crianças interagem para construção de um conhecimento a ser adquirido, de uma atitude a ser desenvolvida, de um valor a ser construído.

Nesse processo de construção, sabemos que há muitos desafios. As professoras precisam articular os diversos níveis de concretização do planejamento pedagógico, considerando desde as diretrizes curriculares da rede de ensino, o projeto político pedagógico da escola e os planos anuais de cada série até o planejamento das mais diversas situações didáticas que podem ser realizadas em uma semana, em um mês ou ao longo de um semestre. Além disso, é imprescindível que considerem os saberes das crianças, para que se constitua de fato em um instrumento a favor da aprendizagem.

A partir do entendimento de que é no exercício da docência que colocamos todo nosso conhecimento em ação e que, nesse processo, surgem dúvidas e incertezas, sugerimos que as professoras construam um planejamento semanal que será entregue a você, formadora. Por meio dessas produções, você poderá conhecer o que sabem as professoras sobre a organização e a gestão de sala de aula, bem como suas necessidades, para ajudá-las a refletir sobre a prática.

O propósito deste texto é oferecer subsídios para que você analise os planejamentos entregues pelas professoras e elabore uma devolutiva coletiva, que deve acontecer no início do encontro formativo, previsto na Unidade 2. Lembre-se de que a intenção é ajudá-las a tomarem decisões pedagógicas coerentes com o que se espera que as crianças aprendam e destacar o quanto o planejamento é um documento vivo que está a serviço da promoção de boas situações de aprendizagem.

A proposta é de aproximadamente 20 a 30 minutos para realizar as devolutivas coletivamente. Devolutivas individuais são também bem-vindas, sempre que possível.

Apurando o olhar

I. Subsídios para a construção da devolutiva

Observe a seguir um planejamento semanal da professora Fernanda, do 1º ano, com as atividades previstas da área de Língua Portuguesa. Em seguida apresentamos alguns destaques de sua rotina e pontos que merecem atenção. Desejamos que a análise proposta possa servir de inspiração para você elaborar a devolutiva que fará a todo grupo.

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Leitura pelas crianças da rotina diária escrita na lousa	Leitura pelas crianças da rotina diária escrita na lousa	Leitura pelas crianças da rotina diária escrita na lousa	Leitura pelas crianças da rotina diária escrita na lousa	Leitura pelas crianças da rotina diária escrita na lousa
Sequência didática: “Seguir um autor” Leitura por meio da professora do conto do livro “Contos de bichos do Mato”, de Ricardo Azevedo Conversa sobre a história	Sequência didática: “Seguir um autor” Leitura por meio da professora: Conto do livro “Armazém do folclore”, de Ricardo Azevedo	Sequência didática: “Seguir um autor” Leitura por meio da professora: Poema do livro “Meu material escolar”, de Ricardo Azevedo	Sequência didática: “Seguir um autor” Leitura por meio da professora: Adivinhas do livro “Armazém do folclore”, de Ricardo Azevedo	
	Projeto Sarau de poemas: ensaio das crianças	Projeto Sarau de poemas: ensaio das crianças	Projeto Sarau de poemas: ensaio das crianças	
Livro didático: pág. 25 - Leitura em duplas do texto da Unidade 3.			Brincando com a parlenda: “Lá em cima do piano”. Escrita do título da parlenda em duplas no caderno para registrar a atividade.	Roda de biblioteca: Seguindo um autor - Contos de Ricardo Azevedo

Primeiras impressões:

- Quais aspectos desse planejamento chamam a sua atenção?
- O que é possível destacar como uma boa prática da professora?
- Quais são os pontos que merecem reflexão e maior atenção?

Vejamos alguns pontos que podem ser destacados:

- a. É possível observar se a professora estrutura seu planejamento distribuindo o tempo previsto para cada proposta, de acordo com os objetivos de trabalho? Ela levou em consideração algumas das modalidades organizativas do trabalho didático discutidas no encontro?***

Reflexão: as diferentes modalidades organizativas estão presentes na rotina semanal. Há um projeto em desenvolvimento (Sarau de poemas), uma sequência didática e atividades habituais, como, por exemplo, a leitura da rotina e a roda de Biblioteca. Como já discutido anteriormente, as modalidades organizativas favorecem a abordagem dos conteúdos no que se refere à adequada utilização do tempo didático, que deve favorecer a apropriação progressiva, pelas crianças, dos conteúdos planejados para que aprendam – e isso não ocorre por mera justaposição de conteúdos (Lerner, 2002).

b. A escolha das modalidades organizativas possibilita que as crianças reflitam sobre o objeto de conhecimento em diferentes oportunidades no decorrer da semana?

Reflexão: nem sempre todas as modalidades organizativas serão contempladas na mesma semana. Pode ser que, em uma semana, seja priorizado o desenvolvimento de um projeto em andamento, e, na outra, a prioridade seja o encaminhamento de uma sequência didática. Tudo depende do trabalho que está sendo planejado pela professora, afinal essa é uma das importantes características do planejamento: ele deve ser flexível e atender às demandas de ensino da professora e seu grupo. Podemos observar que a professora criou diferentes oportunidades no decorrer da semana, garantindo situações em que ela lia para a turma e situações em que as crianças liam por si mesmas. Essa é uma ação importante, pois,



[...] Assim como não é possível aprender a escrever convencionalmente em poucos dias, formar leitores e leitoras leva tempo e exige um trabalho sistematizado e frequente, que coloque os e as estudantes em contato com diferentes práticas de leitura reais. Daí vem a importância de organizar a rotina semanal de sua turma (Russo; Nogueira, 2023, p. 32).

c. É possível observar no planejamento algum nível de articulação das quatro situações didáticas fundamentais? Elas são complementares considerando os comportamentos de quem lê e de quem escreve, exercidos pelas crianças?

Reflexão: podemos observar que diariamente há situações de leitura pela professora e há situações de leitura pela criança. Valorize as oportunidades em que a leitura seja feita por meio da professora, pois essa modalidade promove o acesso à linguagem que se usa para escrever (Russo; Nogueira, 2023). A escrita pela criança aparece uma vez, e não há registro de situação de escrita por meio da professora entre as atividades apresentadas.

As situações de escrita, assim como as de leitura, demandam um trabalho contínuo. Vale ressaltar que esta análise se limita a um aspecto do planejamento, sem abranger outras áreas do conhecimento que também possam incluir situações de escrita e leitura. O objetivo é analisar o entendimento das professoras sobre a organização do trabalho didático e, especificamente, compreender a importância de equilibrar e articular as quatro situações didáticas fundamentais na alfabetização.

Pode ser que os projetos e sequências didáticas de um mesmo período escolar sejam exclusivamente propostas de leitura, como no exemplo de planejamento da professora Fernanda. Nesse caso, é preciso ainda incluir e equilibrar, no planejamento semanal, as situações de escrita pelas crianças e por meio da professora.

d. As situações de leitura e escrita se configuram como práticas sociais de leitura e escrita que se pretende que as crianças aprendam? Ou são atividades que só existem dentro da escola e pecam pela ausência de sentido para elas?

Reflexão: no planejamento semanal da professora Fernanda, é possível observar que as crianças estão ensaiando para um sarau de poemas que farão para um determinado público; que leem a rotina para saber as atividades do dia e auxiliar na organização de materiais e espaços; que leem títulos e conversam sobre as leituras, assim como se faz socialmente.

É importante considerar que nem sempre será possível desenvolver práticas idênticas às que vivenciamos fora da escola, e, além disso, alguns dos materiais didáticos disponíveis nas escolas não deixam claro o propósito comunicativo das atividades – por isso é fundamental comentar com as professoras que, para favorecer a atribuição de sentido aos conteúdos pelas crianças, é preciso tomar como referência as práticas sociais de leitura e escrita. Ao analisar um planejamento, nem sempre conseguiremos ter certeza de que há um propósito social evidente para as crianças, mas é possível observar se a professora privilegia as práticas sociais como conteúdo de ensino.

O ideal é que as crianças tenham sempre um propósito comunicativo evidente, que faça sentido para elas. Segundo Lerner (2002), as situações em que há um propósito comunicativo real propiciam o encontro das crianças com algo que devem resolver por si mesmas e que acaba por se tornar um projeto delas, mobilizando o seu desejo de aprender – o que acontece em paralelo aos propósitos didáticos da professora. Isso porque, em produções escritas que têm destino e destinatários, por exemplo, as crianças tomam para si a responsabilidade de oferecer um produto final de qualidade, feito da melhor maneira possível. Para que as produções ganhem qualidade, é necessário buscar as melhores soluções para alcançar seus propósitos.

e. As propostas equilibram diversas formas de organização social da classe ou priorizam apenas um formato? O planejamento contempla tanto atividades individuais, como situações didáticas coletivas e em duplas?

Reflexão: é importante que a professora defina as atividades que pretende que as crianças realizem em duplas, em pequenos grupos, coletivamente ou individualmente, pois os agrupamentos exigem planejamento. Quem deve trabalhar com quem? A ideia é que as crianças aprendam na interação com seus colegas e com sua professora. O trabalho em parceria também é importante para que elas possam validar, contestar e ampliar seus conhecimentos.

Antecipar e registrar no planejamento de que forma as crianças estarão agrupadas explicita a intenção de buscar a melhor organização da turma para que as aprendizagens sejam potencializadas. Nesse planejamento a atividade em dupla aparece uma vez registrada e a organização das demais atividades propostas parece acontecer coletivamente. Tratar com as professoras da necessidade desse equilíbrio é fundamental.

II. Subsídios para análise do trabalho pessoal: planejamentos semanais

É importante que você faça uma análise reflexiva dos planejamentos semanais das professoras, recebidos como trabalho pessoal, para que a devolutiva seja assertiva. A análise cuidadosa desses documentos será primordial para que você consiga identificar e selecionar os principais pontos a serem discutidos no início do próximo encontro, bem

como escolher as estratégias metodológicas mais adequadas para fazer tais devolutivas.

Algumas perguntas podem orientar o seu olhar ao analisar os planejamentos e ajudar na seleção do que será tratado no coletivo e do que servirá de problematização nas devolutivas individuais que você fizer:

- Quais são as intenções educativas presentes nas ações?
- A professora elege as práticas de linguagem como objeto de ensino?
- Foram considerados os propósitos comunicativos nas propostas?
- Há uma perspectiva coletiva, mas também individual do trabalho?
- As crianças tiveram a oportunidade de escrever e ler todos os dias?
- O que foi lido pela professora? Houve intencionalidade nas suas escolhas?
- Há momentos em que a professora assume o papel de escriba? Quais momentos foram esses?
- Houve um equilíbrio e algum nível de articulação entre as quatro situações didáticas fundamentais nessa semana?
- Aconteceram momentos diversificados ao longo do dia nos quais as crianças puderam assumir posições diferentes (leitoras e escritoras)?
- Houve momentos garantidos para o trabalho com projetos, sequências didáticas e atividades habituais?
- Há momentos de pausa e descanso previstos, entre as atividades com maior nível de reflexão, como tempo do recreio, por exemplo?

Essas são questões apenas para lhe ajudar a olhar o que indicam os registros, não para serem todas compartilhadas no encontro.

Veja que é importante analisar como as modalidades organizativas do trabalho didático estão influenciando a distribuição das propostas de leitura e escrita na rotina. É possível que algumas professoras não estejam utilizando-as para planejar as atividades, sendo esse um bom momento para reiterar sua importância. Você pode observar se há ideias distorcidas sobre o que constitui um projeto, uma sequência didática ou mesmo atividades habituais.

Imprescindível ainda que você observe se há situações planejadas com o objetivo de promover o avanço das crianças no desenvolvimento da linguagem oral, ou seja, momentos em que elas precisem se expressar perante o grupo para explicar, comentar, relatar, propor, argumentar, entre outros. Caso não haja, seria relevante abordar esse aspecto na devolutiva coletiva.

O exercício de reflexão para antecipar as dificuldades individuais de cada criança, levando em conta suas diferenças, é fundamental para adaptar as atividades conforme suas necessidades de aprendizagem e realizar as intervenções necessárias. Nesse contexto, observe como a diversidade está sendo considerada no planejamento semanal.

Durante a análise, registre os pontos coincidentes nos planejamentos para identificar quais merecem ser abordados na devolutiva. Não é viável nem desejável discutir todos os destaques ou pontos de atenção. Faça escolhas que estejam alinhadas ao conhecimento das professoras e que você considere possível de serem incorporadas nos próximos planejamentos. Por exemplo, se a maioria não incluir a organização do trabalho por modalidades, você pode apresentar um planejamento que contempla um projeto, para discutir sua importância. É importante evitar

propostas muito distantes da realidade do grupo.

Esteja atenta às classes multisseriadas, que podem ser a realidade das professoras do seu grupo. As particularidades dessas classes requerem atenção e ajustes no planejamento semanal, uma vez que múltiplas variáveis precisam ser consideradas.

Planejamento e realização da devolutiva

A partir das reflexões e análises dos planejamentos, é provável que surjam pontos para discutir ou compartilhar no grupo. Recomendamos realizar uma devolutiva no início do encontro da Unidade 2. Você pode optar por uma apresentação em slides ou preparar um registro escrito para entregar às professoras. Além disso, outros aspectos podem requerer devolutivas específicas e individualizadas. Nesse caso, você pode fazer anotações e anexá-las ao planejamento, ou combinar uma breve conversa com a professora.

A devolutiva é uma das estratégias recomendadas neste percurso formativo para que as professoras possam ter mais uma oportunidade de refletir sobre sua prática, sistematizar e ampliar seus conhecimentos.

Para tal, sugerimos que você leve em consideração:

- propostas interessantes e coerentes incorporadas ao planejamento e que merecem destaque;
- aspectos que precisam de aprofundamento e/ou revisão. Interessante selecionar um ou dois pontos a serem tratados, priorizando aqueles que você considera mais importantes para o grupo de professoras. Destacar o que pode ser melhorado é fundamental, desde que isso seja feito de maneira cuidadosa, respeitando os processos e os saberes das professoras; e
- encaminhamentos para ações futuras.

Sempre que possível, organize a devolutiva a partir do que propuseram as professoras em seus planejamentos. Caso você não receba o material a tempo de construir uma devolutiva direcionada, uma alternativa é usar esse planejamento semanal aqui analisado, destacando avanços e necessidades da professora Fernanda e conversando com as professoras sobre suas próprias necessidades.

Considere que a preocupação com o tempo didático costuma ser comum entre as professoras. Uma pergunta que surge com frequência, quando o assunto é planejamento, é: “como dar conta de uma rotina tão complexa para garantir as aprendizagens das crianças e, ao mesmo tempo, conseguir dar conta das exigências curriculares?”. Isso sem contar a preocupação com os conteúdos previstos nos livros didáticos quando eles são adotados pela unidade escolar.

Por isso, podem surgir comentários sobre a falta de tempo para a quantidade de propostas a serem trabalhadas. Nesse caso, é possível discutir como as modalidades organizativas servem para distribuir o tempo de acordo com os objetivos previstos. Procure destacar que, quando temos consciência de que a “aprendizagem progride através de sucessivas reorganizações de conhecimento, o problema da distribuição do tempo deixa de ser simplesmente quantitativo” (Lerner, 2002, p. 87), permitindo utilizar o tempo didático com mais qualidade.

Você pode, inclusive, retomar na devolutiva alguns dos conceitos do texto “Fundamentos para a organização do trabalho pedagógico na Alfabetização” (F1.U1.T1- Professoras).

A partir dessa devolutiva, é fundamental que as professoras compreendam que o planejamento semanal permite antecipar contextos que ofereçam as melhores condições de aprendizagem. Portanto, seu propósito não é engessar as ações ou encaixar conteúdos em “caixinhas”. Toda a discussão deste primeiro encontro tem a intenção de ajudar as professoras a romper com a ideia de correspondência linear entre parcelas de conhecimento e parcelas de tempo, tão presentes nos planejamentos.

Segundo Rosaura Soligo (2022),



[...] a organização do trabalho pedagógico com critérios pertinentes contribui não só para otimizar o uso do tempo didático, mas também para priorizar propostas ajustadas ao que as crianças demonstram precisar aprender. Planejar a rotina é um processo de importância estratégica que vai muito além da distribuição das atividades em um determinado período, que implica tomar decisões para fazer o melhor uso possível de um tempo precioso (e que geralmente julgamos insuficiente) em favor do maior conhecimento possível para todos (Soligo, 2022, p. 3).

A sugestão é que você destaque para as professoras como esse tipo de organização evidencia a relação entre o que as crianças precisam aprender e a intencionalidade da ação pedagógica. Sabemos que fatos inesperados, imprevistos e surpresas sempre podem ocorrer, e nenhum planejamento pode prever todas essas situações. No entanto, a organização prévia das ações certamente ajudará a lidar com os imprevistos. O fato é que



[...] o tempo escolar é insuficiente também desde a perspectiva aqui proposta, que sempre é necessário selecionar e deixar de lado aspectos que preferiríamos incluir, que a escolha é sempre difícil e que o único guia que até agora encontramos para decidir é este: administrar o tempo de tal modo que o importante ocupe sempre o primeiro lugar (Lerner, 2002, p. 92).

Com o objetivo de intensificar a reflexão do grupo, sugerimos que, após realizar a devolutiva, você proponha um momento de autoavaliação utilizando a tabela a seguir. Caso não haja tempo de preenchê-la durante o encontro, indique-a como material complementar. As professoras poderão consultá-la para organizar os próximos planejamentos. Essa análise favorecerá a retomada de alguns dos conceitos discutidos nessa devolutiva.

	SIM	NÃO	TENHO DÚVIDA
O tempo destinado à área de Língua Portuguesa está garantido?			
Há algum projeto em andamento que está evidenciado no planejamento? Qual? Quais?			

Há alguma sequência didática em andamento que está evidenciada no planejamento? Qual? Quais?			
Há atividades habituais no planejamento? Qual? Quais?			
Há leituras pela professora diariamente? Quais foram os critérios para escolha dos livros?			
Há propostas de leitura pela criança?			
Há propostas de escrita pela criança?			
Há propostas de leitura pela professora (além das rodas de leitura)?			
Há propostas de escrita por meio da professora?			
Há alguma situação que contemple a diversidade de saberes entre as crianças com adequações e apoios diferenciados?			
O empréstimo de livros às crianças está sendo garantido na rotina semanal?			
O planejamento semanal considerou o planejamento trimestral (ou anual) organizado pela equipe pedagógica da sua escola?			
Você planejou os agrupamentos para as atividades (propostas individuais, em duplas, em grupos ou coletivas)?			
Para tomar as decisões sobre as propostas, você considerou os momentos da rotina em que as crianças estão mais ativas ou mais cansadas?			
Observações:			

A devolutiva também serve para você se aproximar mais do grupo e apoiar a prática pedagógica das professoras. Por meio desses registros — seja em slides, cartas ou bilhetes — e principalmente com uma atitude de parceria construtiva, é possível estabelecer uma relação de confiança e colaboração, além de contribuir efetivamente para a formação das professoras.

Referências

LERNER, Delia, **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre, Artmed, 2002.

MACEDO, Lino. Tempos do ensinar, aprender e conhecer. *In*: ESPINOZA, Ana Maria *et al.* **Olhares para o futuro**. Disponível em <https://cfvila.com.br/image/catalog/Publicacoes/vila%2030%20anos.pdf> Acesso em: 20 de junho de 2024.

RUSSO, Julianny; NOGUEIRA, Isis. **Fascículos sobre situações didáticas de leitura e escrita**. São Paulo, SP: Instituto Avisa Lá Formação Continuada de Educadores, 2023.

SOLIGO, Rosaura. **Considerações sobre o planejamento da rotina na prática pedagógica**. Disponível em: <https://rosaurasoligositeoficial.wordpress.com/wp-content/uploads/2022/03/rosaura-soligo-consideracoes-sobre-o-planejamento-da-rotina.pdf> Acesso em: 20 de junho de 2024.

Andréa Dias Tambelli é formada em Artes Plásticas e Pedagogia. Especialista em alfabetização. Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e do curso de Pedagogia. Atua na formação de professores com temas envolvendo a didática do ensino da língua. Participou da elaboração de materiais didáticos para a Rede Municipal de Salvador (BA) e do Programa Aprender Sempre - Material de apoio de 2021, da Rede Estadual de São Paulo. Recebeu o título de Professora Nota 10 pela Fundação Victor Civita no ano de 2014. É uma das autoras do livro *Infâncias e Escritas - Produção de textos na escola*, publicado pela Solisluna Editora, em 2023.

E-mail: andreadiastambelli@gmail.com.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0362978298447807>

Thaís Sindice Fazenda Coelho é pedagoga, mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Tem Pós-Graduação em Alfabetização pelo Instituto Vera Cruz e em Educação para o Pensar pela PUC. Atua como assessora de formação profissional na Secretaria de Educação de São Caetano do Sul-SP. Desenvolve atividades de formação de professoras, produção e análise de materiais didáticos e de propostas curriculares.

E-mail: thais@trocandoideias.org

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5879497523583733>

unidade

2

Organização
do trabalho
pedagógico:
planejamento
e gestão da
sala de aula na
Alfabetização
Inicial

TEXTO 1

F1.U2.T1- FORMADORAS

Pauta do encontro formativo: a diversidade de saberes como vantagem pedagógica.

Thais Costa
Daniela Munerato

Em continuidade ao encontro anterior, prosseguiremos o diálogo sobre como organizar um contexto formativo que favoreça a reflexão das professoras sobre suas concepções e práticas pedagógicas. Nossa intenção é propor um ambiente cooperativo que alinhe a abordagem metodológica de formação com a concepção de ensino e aprendizagem que sustenta nossas discussões.

Um dos principais desafios das professoras alfabetizadoras está relacionado à diversidade de saberes das crianças. Por isso, a pauta formativa aqui proposta tem justamente como objetivo ajudá-las a compreender que as crianças aprendem a ler e a escrever por meio de ação reflexiva e que analisar e considerar o que pensam sobre o sistema de escrita alfabética é uma condição didática essencial para concretizar um planejamento capaz de favorecer a progressão das aprendizagens.

Para o desenvolvimento desta pauta consideramos fundamental reconhecer que esse é um tema que gera dúvidas e debates, principalmente em razão da representação, por muito tempo sustentada pela escola, de que se aprende melhor em ambientes homogêneos, de que a diversidade atrapalha. Por isso, todos são submetidos ao mesmo processo de ensino, conforme destaca Russo (2021), em que é possível tratar todos como se fossem um só (Nóvoa, 2007).

Dessa forma, faz-se necessário incentivar a reflexão de que a pretensa homogeneidade não existe e não será encontrada em nenhuma sala de aula. O que precisamos é reconhecer a diversidade de saberes como uma vantagem pedagógica, assegurando que o planejamento de intervenções problematizadoras considere tanto o que as crianças sabem sobre o sistema de escrita alfabética como os desafios que precisam enfrentar para avançar em suas aprendizagens. Afinal, ao partirmos da premissa de que as crianças são sujeitos intelectualmente ativos, capazes de pensar e atuar nas culturas do escrito, será preciso criar condições para que elas desenvolvam suas próprias formas de produzir conhecimento por meio de situações didáticas para ensinar a ler e escrever (Zen, 2023).

Com essa pauta formativa, esperamos contribuir para que as professoras ampliem o repertório de estratégias de análise e de mobilização dos saberes das crianças, planejando situações desafiadoras, ajustadas às suas necessidades de aprendizagem, no contexto das práticas sociais de leitura e escrita. A seguir, você encontrará orientações e suportes teóricos que podem favorecer a construção de um ambiente formativo que acolha as professoras nos seus saberes e dúvidas e que favoreça a reflexão sobre a prática, tendo como referência a perspectiva psicogenética construtivista de alfabetização.

Vale destacar que, com uma pauta formativa que abordará a diversidade de saberes como conteúdo, torna-se essencial considerar que, ao refletirem sobre a própria prática, as professoras trazem consigo o repertório de conhecimentos construídos a partir de suas experiências pessoais, conhecimentos esses que precisam ser reconhecidos e valorizados.

Para realizar o trabalho com as professoras, sugerimos que você assista ao vídeo da Premissa 4⁴, da Rede Latinoamericana de Alfabetização, em que a educadora Ana Maria Kaufman comenta a heterogeneidade de saberes nos grupos e a importância de que as crianças sigam seus processos de aprendizagem e construção de conhecimento.

Objetivos do Encontro Formativo

Espera-se que este Encontro contribua para que as professoras sejam capazes, cada vez mais, de:

- Reconhecer e analisar os saberes das crianças sobre o sistema de escrita alfabética em seu processo evolutivo;
- Compreender como a heterogeneidade de saberes em uma mesma turma pode ser considerada uma vantagem pedagógica;
- Planejar intervenções ajustadas, considerando a análise dos diferentes saberes das crianças sobre o sistema de escrita alfabética.

Conteúdos do Encontro Formativo

- Processo de construção da escrita pelas crianças
- Heterogeneidade como vantagem pedagógica
- Intervenções docentes ajustadas aos saberes das crianças

Roteiro do Encontro (4 horas)

Atividade	Tempo Previsto	Materiais
1- Boas-vindas e apresentação dos objetivos do Encontro	5 minutos	Formadora: Pauta do Encontro Formativo: a diversidade de saberes como vantagem pedagógica. (F1. U2.T1- Formadoras)
2- Momento cultural	20 minutos	Formadora: Pauta do Encontro Formativo (F1.U2.T1- Formadoras); Vídeo ou texto selecionado; Computador, projetor multimídia e caixa de som, se possível.

⁴ Disponível em: <https://redalf.org/pt/compromissos/premissas>

3- Retomada do Encontro anterior	20 minutos	Formadora: Registro da devolutiva. Texto: “Devolutiva do trabalho pessoal: planejamentos didático” (F1.U1.T4 Formadoras).
4- Análise das escritas das crianças em pequenos grupos, discussão e sistematização pela formadora	70 minutos	Formadora: Pauta do Encontro Formativo: (F1.U2.T1- Formadoras). Professora: Escritas dos estudantes – Anexo 1 (powerpoint ou impressa); Quadro branco e pincel ou computador e projetor multimídia para anotações.
Intervalo	15 minutos	
5- Tematização da prática com análise em pequenos grupos e discussão	60 minutos	Formadora: Pauta do Encontro Formativo. (F1.U2.T1- Formadoras); Texto: Tematização da prática: problematização do que pensam as crianças sobre o sistema de escrita alfabética (F1.U2.T3- Formadoras). Professora: Cena 2 do Texto: “Escrever por si mesmo no contexto de produção do Jogo de Memória” (F1.U2.T3 - Professoras); Quadro branco e pincel ou computador e projetor multimídia.
6- Sistematização pela formadora	25 minutos	Formadora: Pauta do Encontro (F1.U2.T1- Formadoras); Texto: “Questões a considerar sobre o ensino e a aprendizagem do sistema de escrita alfabética” (F1.U2.T2- Professoras); Quadro branco e pincel ou computador e projetor multimídia.

7- Planejamento/ encaminhamento para a atividade prática	15 minutos	Formadora: Pauta do Encontro (F1.U2.T1- Formadoras); Professora: “Trabalho pessoal: aspectos a considerar no planejamento das situações didáticas” (F1. U1.T4 - Professoras).
8- Avaliação do Encontro	10 minutos	Formadora: Pauta do Encontro (F1.U2.T1- Formadoras).

Desenvolvimento da Pauta

Antes de iniciar o Encontro, sugerimos que você observe a adequação do espaço, pois estão previstos trabalhos em grupo e algumas discussões coletivas. Pensar em como acolher o grupo, considerando a disposição das cadeiras e/ou mesas, a fim de favorecer o diálogo e a escuta compartilhada, é um cuidado que pode facilitar a interação e o desenvolvimento das propostas. Vale retomar as anotações do Encontro anterior e os pontos que merecem atenção, para fomentar a interação e promover um ambiente respeitoso, no qual a reflexão, a troca e o debate das opiniões sejam acolhidos sem julgamentos.

Para começar, é importante compartilhar os objetivos previstos, bem como os conteúdos a serem abordados.

1- Boas-vindas e apresentação dos objetivos e conteúdos do Encontro Formativo

Tempo de duração: 5 minutos

Forma de organização do grupo: Atividade coletiva (todo o grupo)

Propomos que se realize a apresentação por meio de uma projeção, por exemplo, dos objetivos e conteúdos selecionados para este Encontro. Vale explicitar que durante os diferentes momentos do Encontro as participantes poderão retomar os objetivos e estabelecer relações entre o que está sendo proposto para reflexão e cada um desses objetivos.

2- Momento Cultural

Tempo de duração: 20 minutos

Forma de organização do grupo: Atividade coletiva (todo o grupo)

O objetivo desta proposta é favorecer a participação das professoras em uma comunidade de leitoras por meio de uma experiência de leitura literária. Durante essa atividade, é importante incentivá-las a colocar em prática certos comportamentos de leitura – fazer comentários durante a leitura, compartilhar emoções e impressões com as colegas, observar com atenção a linguagem literária e o impacto que produz, desejar reler o texto etc. (Cardoso *et al.*, 2007).

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-fFLnsVOgm4>

Sugerimos que neste Encontro seja feita a leitura de um texto da autora **Cidinha da Silva**. Por trás de toda escolha existe um critério e uma justificativa, e a opção pela autora Cidinha da Silva diz respeito à questão étnico-cultural e histórica. *Exuzilhar* (Silva, 2019), primeiro volume de uma série com suas melhores crônicas, ajuda a compreender a pesquisa estética da autora sobre as africanidades, orixalidades, ancestralidades e a tensão e diálogo entre a contemporaneidade e as tradições africanas, afro-brasileiras, afro-diaspóricas e afro-indígenas, que são seus principais interesses, além do racismo, da discriminação racial e das desigualdades raciais e de gênero.

Para o desenvolvimento da atividade, sugerimos a leitura do conto “Honoris Causa”⁵, se possível, por meio da projeção de um vídeo da Série Abraço Literário, disponível no Youtube da Biblioteca Comunitária Djeanne Firmino.

Caso não seja possível exibir o vídeo, outros textos da autora podem ser acessados para adaptar a proposta. Sugestões de contos: Construção (Silva, 2008); Dublê de Ogum (Silva, 2006).

Sugestões de Orientações para o Desenvolvimento da Proposta

a. No primeiro momento, é fundamental conversar com as professoras para saber se elas já conhecem a autora e sua obra. Isso ajudará a formadora a realizar os ajustes necessários às perguntas elaboradas previamente. Por isso, antes da leitura do conto e/ou projeção do vídeo, é possível questionar:

- Já leram algum texto de Cidinha da Silva?
- Alguém conhece a autora?
- Sabem quais temas ela geralmente aborda nos textos que escreve?

A partir dessas primeiras discussões, já é possível oferecer um contexto que permita a formulação de algumas antecipações sobre o conto a ser lido, abrindo um espaço de troca posterior à leitura, onde sejam confirmadas ou retificadas as interpretações elaboradas. Caso já conheçam textos da autora, configura-se uma boa oportunidade para que troquem indicações, ampliem repertório de leitura e socializem suas experiências, memórias e preferências de leituras.

b. Sugerimos apresentar a autora antes de iniciar a leitura⁶.

Cidinha da Silva – nasceu em Belo Horizonte, em 1967. É escritora e editora na Kuanza Produções. Publicou 17 livros, distribuídos pelos gêneros crônica, conto, ensaio, dramaturgia e infantil/juvenil. Tem publicações em alemão, catalão, espanhol, francês, inglês e italiano. Seus livros estão disponíveis no site da Kuanza Produções⁷.

c. Depois da projeção do vídeo e/ou leitura do conto, vale reservar um momento para conversar com o grupo sobre as impressões, emoções e destaques a respeito da obra. Não se trata de avaliar a compreensão das professoras em relação ao conteúdo do

⁶ Texto completo em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/186-cidinha-da-silva>

⁷ Disponível em: <https://www.kuanzaproducoes.com.br/>

texto, mas de possibilitar que manifestem suas impressões pessoais, que se posicionem sobre o conto, explicitando de que maneira se envolveram com a leitura. Afinal, a leitura é sempre uma experiência que permite experimentar as sensações e os sentimentos provocados pelas vozes, pelos silêncios e pelas imagens que habitam o universo literário, e tudo isso nos ajuda a viver! Essa é a relação que queremos estabelecer: que as conversas aprofundem o vínculo com a literatura. Assim, algumas perguntas podem favorecer boas interlocuções e trocas:

- O que essa leitura provocou?
- Quais sentimentos, memórias?
- O que perceberam sobre o conteúdo?
- O que podemos conversar sobre a forma como a história é narrada?
- O que faz vocês pensarem assim?

Após escuta atenta do grupo a partir das perguntas sugeridas, algumas outras provocações são possíveis, considerando tanto o conteúdo abordado no texto quanto os recursos estilísticos utilizados pela autora:

- A memória afetiva da autora aparece explorada no texto, de forma a retratar as experiências da população negra e as injustiças que enfrentam. Ao descrever as vivências da “Vó Mundinha”, Cidinha da Silva utiliza a sutileza para narrar o cotidiano de dificuldades e o quanto o acesso à educação era restrito para a população negra, uma vez que a avó era uma das raras pessoas que sabia escrever, ainda que com uma escrita repleta de oralidade (Riso, 2013).
- Ao abordar que “era chique” chegar ao mercado com uma lista de compras, manifesta o poder da escrita enquanto objeto cultural que possibilita inclusão e participação social – direito à alfabetização por tanto tempo negado à população negra na história brasileira.
- A valorização dos saberes da “Vó Mundinha”, outorgando-lhe o título de *Honoris Causa*, desperta a necessidade de reconhecer e validar conhecimentos fora dos moldes padrões deste contexto, muitas vezes, elitistas e excludentes. A validação dos saberes populares e das narrativas silenciadas, conforme analogias utilizadas pela autora, é um caminho necessário para superar falsos universalismos e recuperar a diversidade de experiências do mundo, principalmente aquelas invisibilizadas, subalternizadas ou mesmo destruídas pelos poderes dominantes (Costa, Araújo, Ponce, 2023).
- No que se refere à estrutura do texto, observa-se a presença da oralidade, vocabulário e estruturas gramaticais típicas da comunicação cotidiana. Ao utilizar elementos da linguagem falada, como gírias, expressões coloquiais e ritmos próprios da cultura afro-brasileira em sua escrita, Cidinha da Silva cria uma atmosfera de autenticidade e proximidade com as experiências, vivências e referências culturais das comunidades negras no Brasil.

Vale destacar também que após a leitura é interessante que você, formadora, se expresse como leitora. Quando manifestamos as nossas próprias opiniões, impressões e sentimentos despertados pela leitura, estabelecemos com o grupo uma relação de “leitor para leitor”. Quando você se coloca como modelo de leitora, é possível compartilhar comportamentos leitores inerentes à leitura literária, como, conversar sobre o que foi lido, estabelecer relações com outros textos e indicar outras obras da autora ou de mesma temática. Enfim, privilegia a dimensão social e os valores construídos em relação à leitura!

3- Retomada do Encontro anterior

Tempo de duração: 20 minutos

Forma de organização do grupo: Atividade coletiva (todo o grupo)

No Encontro Formativo anterior, foi solicitada a elaboração de um planejamento semanal. Este é o momento de dar uma devolutiva a respeito dos materiais recebidos, quando você pode destacar os avanços e aprendizagens que observou e retomar aqueles pontos importantes, considerando as reflexões realizadas anteriormente.

Para a elaboração da devolutiva, vale retornar ao texto “Devolutiva do trabalho pessoal: planejamento didático” (F1.U1.T4 Formadoras). Verificar as orientações e organizar a discussão. Ao abordar os destaques dos planejamentos semanais elaborados pelas professoras, é interessante analisar se eles contemplam os elementos imprescindíveis em uma rotina semanal, de turmas de alfabetização.

Um aspecto essencial na pauta desse Encontro é a reflexão coletiva sobre os ajustes nas rotinas relacionados à diversidade, isto é, as adaptações necessárias para garantir a aprendizagem de todas e cada uma das crianças. São previstos momentos em que essas crianças estão organizadas em grupos, com propostas diferenciadas e ajustadas às suas necessidades de aprendizagem? Tal questionamento pode ser uma boa provocação para as discussões a serem realizadas nas próximas atividades.

4- Análise das escritas das crianças

Tempo de duração: 70 minutos

Forma de organização do grupo: Atividade coletiva e em grupos

Nesta proposta, iremos analisar as produções escritas de uma mesma criança em momentos distintos, durante os quais ela apresenta diferentes níveis de conceitualização; identificar o que os registros revelam sobre seus saberes a respeito do Sistema de Escrita Alfabética; e estabelecer os desafios de aprendizagem em cada caso. Essas escritas são apresentadas no **Anexo 1** para que sejam analisadas pelo grupo de professoras.

• Material necessário:

Exemplos de escritas de uma mesma criança, produzidas em diferentes níveis de conceitualização sobre a escrita (**Anexo 1**).

• Sugestões para o desenvolvimento da proposta:

- a. Propor algumas perguntas disparadoras a serem respondidas coletivamente. Essas perguntas servirão para fazer o levantamento dos conhecimentos prévios do grupo a respeito dos conteúdos previstos na pauta.

Um dos maiores desafios encontrados pela professora é lidar com os diferentes saberes das crianças. Como planejar intervenções problematizadoras levando em consideração seus diferentes saberes?

Nesse momento, não é preciso abrir a discussão e tratar todas as respostas – sugerimos que anote as ideias do grupo para serem retomadas ao longo ou no final do Encontro. É possível que a partir da verificação das atividades propostas, as próprias professoras sintam necessidade de incluir novas estratégias na lista.

- b. Organizar as professoras em pequenos grupos. Para essa organização, vale considerar a quantidade de pessoas presentes, formando grupos nem tão grandes, que dificultem o diálogo, nem tão pequenos, para não limitar as possibilidades de interlocução. O critério da diversidade nos grupos sempre pode ajudar na produção. Também vale considerar que a organização de muitos grupos tanto pode dificultar o seu acompanhamento das discussões como pode demandar mais tempo no momento da socialização, por serem vários relatos.
- c. Então será a hora de compartilhar e analisar os exemplos de escritas, buscando responder:

O que já sabe a criança em diferentes situações?

O que as escritas nos revelam sobre os desafios que a criança precisa enfrentar para avançar em suas conceitualizações?

Por fim, compartilhe o quadro (**Anexo 1**), para que cada grupo organize seus registros.

Enquanto os pequenos grupos realizam a atividade, é importante que você faça um acompanhamento próximo, circulando pela sala, incentivando a participação de todas as professoras. As discussões podem ser problematizadas com questionamentos e informações que possam ampliar a reflexão, conforme destacam Cardoso *et al.* (2007). Para isso, você pode preparar algumas intervenções com antecedência com base no que já observou do grupo, aproveitando o momento para se aproximar daqueles que pouco se expressam no coletivo ou que parecem necessitar de maior apoio.

Vale ressaltar que analisar os saberes infantis não é uma tarefa fácil, sobretudo, considerando a tradição escolar de avaliar muito mais aquilo que falta, do que as potencialidades das escritas infantis. Por isso, este é um exercício a ser incentivado e apoiado de perto por você, formadora: promover o olhar curioso e investigativo para as soluções originais elaboradas pelas crianças no processo evolutivo da escrita, pensando nos critérios que utilizam para escreverem, ainda que não o façam no sentido convencional do termo. Não se trata de etiquetar as crianças por meio da classificação de suas produções escritas, mas, sim, de adotar uma atitude curiosa e investigativa diante das produções infantis, esforçando-se para compreender a intensa atividade intelectual que realizam quando estão aprendendo a se comunicar através da linguagem escrita.

Para socialização sugerimos que uma representante de cada grupo apresente as observações registradas de forma sucinta. Neste momento, não cabe julgar as produções dos grupos como “erros” e/ou acertos, mas se empenhar em compreender os saberes das professoras, garantindo a oportunidade de elas se expressarem, discordarem e argumentarem.

- d. Sistematização pela formadora: compartilhar, conforme o **Anexo 1**, a análise das escritas de Júlia. Importante destacar que a reflexão sobre os níveis pré-fonetizante, silábico inicial, silábico, silábico-alfabético e alfabético (Ferreiro e Zen, 2022) precisam estar a favor da compreensão das professoras a respeito do que estão pensando as crianças sobre a escrita. Eles não são meras etiquetas para classificá-las e para preencher tabelas e planilhas – são categorias teóricas que foram formuladas para evidenciar o que as crianças sabem e que nos ajudam a compreender as soluções originais que elas constroem, quando estão aprendendo a ler e a escrever em situações com claro propósito comunicativo.

A análise presente no Anexo 1 pode ser organizada em slides ou distribuída para os grupos. Destacamos que no quadro abaixo estão disponíveis, além das escritas de Júlia, as escritas de Cauã, que não precisam ser discutidas com as professoras, mas que podem servir para estabelecer correlações e ampliação de conhecimentos para você, formadora.

PRODUÇÕES ESCRITAS DE JÚLIA	CONTEXTO DE PRODUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DA ESCRITA PELA CRIANÇA	O QUE PENSA JÚLIA SOBRE A ESCRITA EM CORRELAÇÃO COM A ESCRITA DE CAUÃ
 <p>Maio 2021 Escrita Pré-Fonetizante</p>	<p>CARTÃO DO DIA DAS MÃES</p> <p>Em maio de 2021, Júlia escreveu um cartão para o Dia das Mães. Quando solicitada a interpretar o que havia escrito, passou o dedo em zig-zag pela folha e disse: “Aqui está escrito Feliz Dia das Mães! Tudo aqui”.</p>	 <p>Assim como Cauã fez na legenda de joaninha, Júlia também produz uma garatuja quando escreve a mensagem para o cartão do Dia das Mães e com isso revela algo que ela compreendeu: que há uma forma diferente de desenho para representar a linguagem. Com esses rabiscos, Júlia revela que já é capaz de compreender que as marcas gráficas que estão sobre o papel produzem linguagem.</p>



Março 2022

Escrita Pré-Fonetizante

Placas de identificação das plantas da horta

A turma da Professora Karina (1º ano) estava organizando a horta da escola e cada criança ficou responsável pela produção de duas ou três placas de identificação de cada planta.

Júlia escreveu PTASEAS para couve, SAEROSP para manjerição e TSAPES para salsa.

Quando solicitada a interpretar, Júlia fez um assinalamento contínuo, ou seja, passou o dedo debaixo de cada escrita inteira, dizendo o nome da planta correspondente.

P T A S E A S
→
couve

S A E R O S P
→
manjerição

T S A P E S
→
salsa

AVISO IMPORTANTE

NA PRÓXIMA SEXTA-FEIRA, DIA 04/3, VAMOS FAZER UM LANCHE COLETIVO E TODOS VÃO COLABORAR COM A SALADA DE FRUTAS. EU COMBINEI COM A TURMA QUE VOU LEVAR

REABDBE BANANA

EARBABB MAÇA

Assim como Cauã fez no aviso do lanche coletivo, Júlia também produz as placas de identificação, assegurando algumas características do sistema de escrita alfabética que são fundamentais para o processo de alfabetização.

Todos os três nomes de plantas são escritos com mais ou menos a mesma quantidade de letras e cada palavra possui uma sequência diferente de letras. Para isso Júlia alterna a ordem das letras da palavra. Também assegura a variedade interna de letras.

LISTA DE CORES ESCOLHIDAS PARA AS MASSINHAS

1. EBSACP	VERMELHO
2. AR DESUM	AZUL
3. IERJAL	LILÁS
4. AODRT	AMARELO
5. ENDEAL	VERDE

Agosto 2022

Escrita Silábica Inicial

Lista de corantes a serem solicitados à secretaria para fazer massinha

A Professora Karina (1º ano) propôs que a turma produzisse a própria massinha. Enquanto discutia coletivamente quais seriam as cores dos corantes que precisavam ser providenciados, Júlia teve a tarefa de registrar os nomes para a professora não esquecer depois o que foi decidido pela turma.

Quando solicitada a ler o que havia produzido, Júlia fez o seguinte:

E B S A C P
| —————→
ver melho

A R D E S L M
| —————→
a zul

I E R J A L
| —————→
li lilás

A O D R T
| | —————→
a ma relo

E N D E A L
| |
ver de

FICHA CONTROLE INDIVIDUAL EMPRÉSTIMOS BIBLIOTECA

LEITOR CAUÃ

LIVRO	RETIRADA	DEVOLUÇÃO
ILAMRO	06/05	17/05
RITMO	20/05	

Cauã produz uma escrita silábica inicial para Cinderela e Rapunzel na sua ficha de controle individual de empréstimos da biblioteca de classe. A mesma coisa fez Júlia, ao assumir a tarefa de tomar notas das cores dos corantes que precisavam ser providenciados para fazer a massinha. Em todos os nomes de cores, ela coloca a letra inicial pertinente e depois completa a palavra com letras variadas e com certo controle de quantidade, algo que ela conserva do que aprendeu quando ainda produzia escritas pré-fonetizantes.

Vale destacar aqui que o assinalamento contínuo que aparece na interpretação que Júlia faz da sua escrita não é uma exclusividade da escrita pré-fonetizante.

A interpretação que Júlia faz do que produziu para vermelho, azul e lilás é a mesma. Como dizia Emilia Ferreiro, “tendo como único cuidado o de pôr seu dedo sobre a primeira letra, no momento em que a emissão vocal começa, e o de parar o dedo e a voz simultaneamente, na última letra” (Ferreiro, 1990, p. 52).

		<p>Em amarelo e verde, Júlia faz um ajuste quantitativo entre partes do oral e do escrito, mas ainda não consegue desconsiderar as letras que sobram. Apesar desse ajuste inicial, sua escrita ainda não pode ser considerada como silábica, porque as relações que estabelece não são estritas.</p> <p>Vale destacar que a escrita silábica inicial se define como tentativas iniciais de fonetizar a escrita, ou seja, de estabelecer relações entre partes do oral e partes do escrito. No entanto, em alguns momentos, essas tentativas estão relacionadas ao ajuste de quantidade e, em outros, à pertinência das letras. Às vezes, também ocorre de a criança tentar coordenar as duas coisas, mas isso se configura como um grande desafio nesse momento.</p> <p>Ainda que Júlia não tivesse realizado a interpretação da sua escrita, ela é facilmente reconhecida como uma escrita silábica inicial, porque a primeira letra de todas as palavras possui pertinência sonora. No entanto, quando isso não acontece, é preciso se valer da interpretação da criança para identificar se ela realiza algum ajuste, quantitativo ou não. Nos casos em que não há letras pertinentes, torna-se impossível identificar se a produção é uma escrita pré-fonetizante ou silábica inicial, sem a interpretação da criança.</p>
--	--	--

O texto “Questões a considerar sobre o ensino e a aprendizagem do sistema de escrita alfabética” (F1.U2.T2- Professoras) apresenta reflexões a partir de questões que as professoras apresentam em situações de análises de escritas. Recomendamos a leitura para ampliar seus conhecimentos teóricos e antecipar possíveis dúvidas do grupo.

5- Tematização da prática com análise em pequenos grupos e discussão

Tempo de duração: 60 minutos

Forma de organização do grupo: Atividade em grupos e coletiva

Neste momento, a intenção é analisar com o grupo uma cena do “Jogo da Memória”, disponível no texto “Escrever por si mesmo no contexto de produção do Jogo de Memória” (F1.U2.T3- Professoras), que contém exemplos de intervenções didáticas ajustadas, considerando a diversidade de saberes das crianças. É importante solicitar que as professoras acessem o material para realizar a leitura e analisem a cena conforme as questões apresentadas por você.

Para o desenvolvimento da atividade, vale ressaltar que analisar trechos de aulas a partir de registros, constitui uma estratégia privilegiada de formação! Uma pequena amostra da prática real na sala de aula torna possível abordar a complexidade do que é objeto de



estudo, evidenciando que o trabalho cotidiano da professora merece ser fundamentado; que o ensino e a aprendizagem colocam questões para as quais vale a pena buscar ou elaborar respostas; que compartilhar a observação e a reflexão com colegas que enfrentam problemas similares enriquece a compreensão da própria tarefa (Cardoso *et al.*, 2007).

• Sugestões para o desenvolvimento da proposta

- Propor a organização das professoras em pequenos grupos para realização da atividade. Considerar a diversidade de saberes e de atuação pode contribuir muito com as discussões – sendo possível, é interessante formar grupos compostos por colegas com mais tempo de atuação, colegas recém-formadas, que atuam em anos de escolaridade distintos, para possibilitar diferentes pontos de vista e perspectivas de análise.
- Realizar a leitura da cena.

• Cena 2: Produções de Clara e Thayssa

Em outra situação, a professora propôs a revisão das cartas de duas meninas que também se responsabilizaram pelas cartas da Mônica. Clara e Thayssa formaram uma dupla porque possuem saberes próximos sobre o sistema de escrita alfabética. A professora solicitou que cada uma apresentasse para a outra o que escreveram nas cartas do Jogo da Memória para, em seguida, discutirem possibilidades de revisão e produção de uma única versão.

Clara	Thayssa
	
OIA	AIN

A professora propôs que discutissem juntas sobre como escreveram a palavra Mônica, para que, em seguida, pensassem na escrita da segunda carta.

Professora: *Leiam uma para a outra o que vocês escreveram.*

Clara: 'mo' (O), 'ni' (I), 'ca' (A) (apontou com dedo)

Thayssa: 'mo' (A), 'ni' (I), 'ca' (M) (apontou com dedo)

Clara: *Não é assim, olha, Mônica termina com 'a', e não com 'eme'.*
(Thayssa parece concordar.)

Professora: *E agora? Podemos escrever o nome Mônica de forma diferente nas duas cartas?*

Clara e Thayssa: *Não (falam juntas)*

Professora: *E como resolvemos? Vocês precisam analisar o que escreveram para decidir o melhor jeito de escrever Mônica. (professora se afasta para*

acompanhar outra dupla)

Clara: Mônica termina com o 'ca' de casa.

Thayssa: Carolina também tem o 'ca'.

Clara: Então, Mônica termina com 'ca'. (Aponta uma letra da sua escrita para cada sílaba pronunciada - OIA)

Thayssa: (Thayssa olha para a sua escrita e concorda com Clara). É, esse 'a' é no final. (aponta para A em AIM)

Professora: Então, o que vocês conversaram?

Clara: Que Mônica é assim (OIA, apontando para sua carta)

Professora: Mas eu ouvi Clara dizendo que Mônica termina com o 'ca' de casa. E quais nomes mesmo tem o 'ca'?

Thayssa: Camila, Carolina.

Professora: Isso, muito bem! Agora, será que essa parte do nome Mônica é só uma letra, A? Vamos lá na lista dos nomes da turma, procurem o nome de Carolina.

(As crianças localizam o nome Carolina, porque já haviam buscado esse nome em momentos anteriores).

Professora: Isso. Leiam aí apontando o nome Carolina.

(As crianças juntas apontam 'ca' (A), 'ro' (O), 'li' (I), 'na' (A))

Professora: Vamos em frente! Mostrem pra mim onde está o CA de Carolina.

Clara e Thayssa - Apontam o A.

Professora: Mas vocês leram o 'ca' (A), 'ro' (O). E essa aqui? (apontando para C de Carolina)?

(Silêncio, as crianças riem.)

Professora: Olha, essa aqui (C) também faz parte do nome de Carolina. Então, essa parte inicial do nome dela, o 'ca', que também tem em casa, Mônica, é só o A?

Crianças: Não (falam juntas).

Clara: Então tem o 'c' e depois vem o 'a' no final do nome de Mônica (registra no papel).

Professora: Outra coisa, olhem para as escritas de vocês, uma começou com O e a outra com A. Sigam pensando.

Thayssa: Mônica tem o 'm'.

Clara: Então 'mo' (escreve a letra 'm' e mantém apenas l para 'ni').

A produção conjunta ficou a seguinte:



c. Solicitar que cada grupo analise a cena a partir das seguintes questões, fazendo registros das discussões para serem socializadas posteriormente.

- *O que a professora precisou considerar ao organizar as crianças para realizar a atividade? Que hipótese temos sobre os critérios de escolha de cada dupla?*
- *As interações realizadas entre as crianças possibilitaram aprendizagens? Quais?*
- *Considerando o contexto da construção de um jogo da memória, o que poderia ser proposto como desafio para as crianças com escrita alfabética?*

Assim como orientado na proposta anterior, enquanto os pequenos grupos realizam a atividade, aproveite para circular e acompanhar de maneira próxima as discussões, ajudando os grupos a avançarem nas análises ou esclarecendo possíveis dúvidas. Uma possibilidade nesses momentos é provocar a observação de aspectos relacionados à intervenção docente. Questionar como a professora favorece o intercâmbio entre as crianças: Em que momentos a professora problematiza ou valida o que elas explicitam? Em que situações ela oferece informação ou sugere que as crianças recorram ao próprio repertório de palavras estáveis? Procure sugerir que voltem ao texto da transcrição da cena, identificando as boas perguntas e as estratégias que promovem a interação e possibilitam que as crianças façam uso de tudo que sabem para resolver os desafios de maneira reflexiva.

Após circular pelos pequenos grupos e perceber os avanços na discussão, retome o trabalho em um grande grupo para que compartilhem suas análises. Uma representante de cada grupo pode socializar as observações registradas. Nesse momento, é muito oportuno potencializar o diálogo por meio de alguns questionamentos: Vocês concordam com o que os colegas destacaram? Pensam diferente? Gostariam de complementar de alguma outra forma?

O registro pela formadora das discussões realizadas é um aspecto fundamental no momento da socialização. Caso seja possível, registre na lousa ou em um painel as principais respostas e destaques para que sejam retomadas no momento da sistematização. Uma boa estratégia também é solicitar que uma professora ajude com as anotações neste momento!

6- Sistematização pela formadora: retomar os tópicos principais da discussão.

Tempo de duração: 25 minutos

Forma de organização do grupo: Atividade coletiva

Sugerimos que você retome cada uma das perguntas e organize a discussão a partir de alguns destaques, sempre que possível, fazendo interlocução com o que os grupos abordaram no momento da socialização. As considerações aqui apontadas, bem como as citações das autoras de referência, podem estar sistematizadas em slides:

- *O que a professora precisou considerar na organização das crianças para a realização da atividade? Quais critérios foram utilizados?*

A professora agrupou as crianças considerando os seus saberes a respeito do sistema de escrita alfabética – ela conhecia bem o que pensava cada criança. No caso analisado,

Clara e Thayssa apresentavam saberes próximos, as duas produziram escritas silábicas e utilizaram letras pertinentes. Observem que Thayssa escreveu da direita para a esquerda, mas, assim como Clara, estava segura de que seria suficiente apenas uma letra para representar cada parte do falado.

Segundo Molinari e Corral (2008), um dos critérios que pode ser utilizado para compor os agrupamentos das crianças em situações como essas é considerar saberes próximos, níveis próximos de conceitualização do sistema de escrita. Dessa maneira, a voz e a opinião de cada criança podem ser ouvidas no grupo, e cada uma escutará o que a colega diz, conforme destaca a autora. Como a proximidade de saberes nunca significa homogeneidade, este espaço de troca abre oportunidades para dizer e para colocar em dúvida o que foi dito, acordando ou confrontando formas de produção com o outro (Molinari; Corral, 2008). A intenção de reunir em grupos as crianças com saberes próximos, porém diferentes, também é objeto de reflexão de Teberosky (1982, p. 158):



Os grupos não se constituíram de maneira espontânea, mas foram organizados com o critério de reunir sujeitos de níveis diferentes, porém próximos, dado que se reuníssemos sujeitos de igual nível, perderíamos a oportunidade que provê a informação de alguém que está em outro momento da evolução. Por outra parte, trabalhar com sujeitos com níveis muito distantes poderia eventualmente reproduzir a típica situação escolar de alguém que sabe “mais” do que os demais, obrigando os outros a uma atitude passiva de recepção.

Mas apenas os saberes das crianças devem ser considerados para a organização dos agrupamentos? Quais outros critérios devem ser observados? Essas são perguntas recorrentes das professoras nesse tipo de conversa. Segundo Luize (2007), alguns critérios são usualmente considerados para favorecer intercâmbios nos agrupamentos: saberes em relação ao momento conceitual de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, postura perante as atividades de leitura e escrita, possibilidades de atuação em parcerias de trabalho, nível de autonomia, demanda em relação à presença da professora, confiança em seu próprio saber, disponibilidade para o colega, entre outras aspectos.

• ***As interações realizadas entre as crianças possibilitaram aprendizagens? Quais?***

Juntas, no confronto das produções escritas e na busca por informações em fontes confiáveis, as crianças tiveram a oportunidade de refletir sobre quais letras, quantas letras e em qual ordem considerar para produzir a carta do Jogo de Memória. É possível observá-las interagindo e aprendendo umas com as outras, trocando informações sobre partes das palavras, o que promove saltos qualitativos na aprendizagem.

De acordo com Teberosky (1982), nas trocas entre crianças, são compartilhados e utilizados os saberes construídos por elas mesmas, suas próprias conceitualizações. Segundo a autora, esta é uma das grandes vantagens da interação entre pares, pois quando as crianças são incentivadas a confrontar seus distintos pontos de vista constitui-se uma fonte potencial de conflito e cooperação. Nas palavras da autora:



Esta interação constitui uma fonte de conflitos já que as crianças utilizam suas próprias hipóteses para assimilar a informação do meio, e as colocam em prova ao confrontá-las com as hipóteses de outros, nem sempre idênticas às suas [...] Em síntese, uma situação que permita e facilite a socialização do conhecimento e das tarefas pode ser um bom contexto de construção da escrita (Teberosky, 1982, p. 157).

Os conflitos instaurados a partir da interação ficam evidentes na transcrição. Quando comparam seus escritos nas cartelas do jogo, por exemplo, Clara logo questiona sobre quais são as melhores letras para escrever o CA de MONICA (“Não é assim, olha, Mônica, termina com ‘a’, e não com ‘m’”), favorecendo a dúvida por parte de Thayssa sobre a sua própria produção.

Sobre o trabalho em parceria, Luize (2007) enfatiza que favorece operações e reflexões sobre algo que as crianças ainda não fazem com total autonomia. Segundo a autora, é importante salientar que as crianças podem aprender entre si, por vezes, muito mais do que com seus professores. “Apesar da interação com a professora ser crucial, o trabalho entre pares ou em pequenos grupos parece ser insubstituível em um ensino que considera a aprendizagem como construção individual de conhecimentos e, ao mesmo tempo, partilhada” (Luize, 2007, p. 38).

- *Considerando o contexto da construção de um jogo da memória, o que poderia ser proposto como desafio para as crianças com escrita alfabética?*

As crianças com escrita alfabética poderiam estar agrupadas e ter como desafio produzir cartas cujos nomes dos personagens tenham diferentes estruturas silábicas, como, por exemplo, FRANJINHA (sílabas formadas por consoante/consoante/vogal) ou, ainda, a análise de regularidades sobre questões específicas de ortografia. Elas também podem ser desafiadas, ser convidadas a pesquisar e escrever as regras do jogo da memória em um cartaz, a ser exposto no mural da sala, para que toda a turma possa jogar. Considerando que essas crianças já são capazes de produzir com mais autonomia, a professora, ao propor os agrupamentos, cria condição para se aproximar daquelas que mais precisam de ajuda, fazendo intervenções ajustadas aos seus saberes.

É comum acontecer de as professoras manifestarem inquietações quanto às possibilidades de acompanhamento de todo o grupo, no decorrer de situações em que as crianças estarão agrupadas realizando propostas diferenciadas. Algumas dúvidas recorrentes podem surgir: **Como atender todo o grupo? Como irão trabalhar sem a intervenção da professora a todo momento? Não estarei perdendo o controle da classe por deixar as crianças “sozinhas”, sem a minha presença? Quando há muitos grupos trabalhando ao mesmo tempo, como distribuir o tempo da intervenção?**

Conforme destaca Lerner (2002), trata-se de um controle diferente da classe – nem sempre centralizado – que a professora recupera quando considera que essa delegação desempenhou sua função. Aos poucos, é possível perceber que não é necessário intervir em todos os grupos na mesma atividade, mas é possível intervir com algumas crianças num dia e com outras, em outros momentos (Molinari; Corral, 2008).

Outra dica importante para o momento da socialização e sistematização é destacar a importância de um ensino contextualizado e reflexivo, no qual as intervenções docentes, conforme observado na transcrição, não estão voltadas ao ensino explícito e diretivo da relação grafema-fonema, letra por letra, mas comprometidas com a problematização sobre o que pensam as crianças, conforme explica Zen (2023). Segundo a autora, alfabetizar pressupõe:



[...] problematizar o que os estudantes já sabem e oferecer as condições didáticas necessárias para que comparem escritas semelhantes, revisem as próprias produções e ampliem o repertório de informações sobre como se escreve. Para isto, é inquestionável que os professores conheçam, à luz do marco psicogenético, o que pensam sobre a escrita e os desafios que precisam enfrentar para avançar em suas conceitualizações (Zen, 2003, p. 6).

As problematizações realizadas pela professora na cena em questão são um ótimo exemplo do exposto por Zen (2023): intervenções ajustadas que levam em conta o que as crianças já sabem sobre a escrita e aquilo que precisam seguir aprendendo, por meio de um desafio com claro propósito social: escrever as cartas de um jogo da memória para que possam brincar posteriormente.

Neste sentido, alguns destaques podem ser feitos na discussão com o grupo, chamando atenção para as condições didáticas que foram oferecidas: a professora promoveu a interação entre as crianças por meio de intervenções e problematizações que potencializam a troca de saberes, possibilitando que colocassem em jogo suas hipóteses para resolver os desafios propostos de maneira reflexiva, com intenso esforço intelectual:

- a. pede que leiam uma para outra o que escreveram;
- b. solicita que comparem suas escritas e questiona se podem escrever a mesma palavra de duas formas diferentes;
- c. pede que pensem juntas para resolver o problema e se afasta, dando espaço para que troquem com mais autonomia;
- d. volta à dupla e questiona sobre o que conversaram;
- e. solicita que as duas crianças juntas busquem na lista de nomes do grupo alguma palavra que termine da mesma maneira que a palavra que estão buscando escrever; pede para ler e comparar com suas respostas criando uma nova situação para pensar;
- f. orienta que olhem para as suas escritas, comparem as letras iniciais e a quantidade de letras utilizadas.

Com base nessas sistematizações e debates, é possível retornar à lista produzida no início do Encontro e perguntar se, após as discussões, as professoras agregam novas informações aos registros. É importante provocar uma reflexão que “fecha” esse momento: “A partir das discussões realizadas, vocês conseguem pensar em outras estratégias para lidar com os diferentes saberes das crianças, planejando situações desafiadoras que tomem como ponto de partida o que sabem sobre o Sistema de Escrita Alfabética?” Procure registrar aquilo que as professoras agregam à lista inicial, o que pode servir, inclusive, para depois avaliar os avanços nas reflexões a partir das discussões realizadas durante o Encontro.

7- Planejamento/ encaminhamento para a atividade prática

Tempo de duração: 20 minutos

Forma de organização do grupo: Atividade coletiva (todo o grupo)

A atividade prática a ser encaminhada é desenvolver as etapas da sequência didática “Jogo da Memória” e o registro dos processos de escrita de duas crianças. No texto “Trabalho pessoal: planejamento de situações didáticas que levam em conta o que sabem as crianças” (F1.U2.T4 - Professoras), há um instrumento de registro que pode ser usado como apoio da professora, e no texto “Devolutiva do trabalho pessoal: produção e revisão das cartas do jogo da memória.” (F1.U2.T4 - Formadoras), você encontrará subsídios para compreensão do contexto desta atividade prática.

8- Avaliação do Encontro e encerramento

Tempo de Duração: 05 minutos

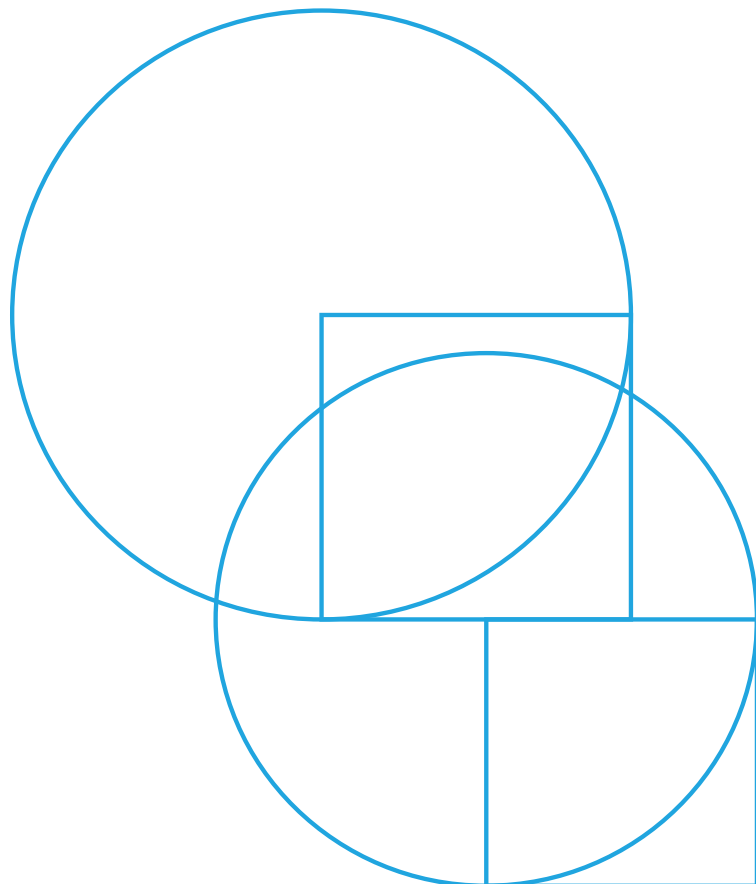
Forma de organização do grupo: individual

Propor que antes de encerrarem o Encontro, façam uma avaliação. Esta proposta pode ser adequada às condições de que você dispuser e também pode ser feita por meio de um formulário on-line ou pode ser impressa para que preencham e entreguem.

Proposta de avaliação:

Em relação ao tema desta Unidade “As situações didáticas fundamentais de leitura e escrita no contexto das modalidades organizativas do trabalho didático”, compartilhe uma aprendizagem que você está levando para a sua prática.

A tabulação dessa resposta poderá servir de referência para conversas com a coordenação do Percorso Formativo e com outras formadoras.



Referências

CARDOSO, Beatriz B; LERNER, Délia, NOGUEIRA, Neide; PEREZ, Teresa. (org). **Ensinar**, tarefas para profissionais. Rio de Janeiro, Record, 2007.

COSTA, Thaís Almeida; ARAÚJO, Wesley Batista; PONCE, Branca Jurema. Justiça social e justiça curricular: enlaces teóricos para análise e proposição de políticas e práticas curriculares. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 18, n. 36, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6452> Acesso em 26 jun. de 2024.

FERREIRO, Emília. ZEN, Giovana. Desenvolvimento da escrita em crianças brasileiras. **Revista Práxis Educacional**, 2022, v. 18, n. 49. Disponível em <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/10975> Acesso em 26 de jun. de 2024.

_____. A escrita antes das letras. In: SINCLAIR, Hermine (org.). **A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmos e melodias**. Tradução: Maria Lucia F. Moro. São Paulo: Cortez, 1990. p. 19-70.

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

LUIZE, Andréa. **O processo de apropriação da escrita na infância: situações interativas na produção textual**. São Paulo: FEUSP. 2007 (Dissertação de mestrado). Disponível em <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042007-101110/pt-br.php> Acesso em 26 de jun. de 2024.

MOLINARI, Claudia; CORRAL, Adriana Inês. **La escritura en la alfabetización inicial: producir en grupos en la escuela y en el jardín**. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008. Disponível em: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1078/pm.1078.pdf> Acesso em 26 de jun. de 2024.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SIMPRO, 2007. Disponível em https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf Acesso em 26 de jun. de 2024.

RISO, Ricardo. **Resenha de Ricardo Riso sobre Oh, margem! Reinventa os rios!** Cidinha da Silva. Blog da Cidinha: 2013. Disponível em <https://cidinhadasilva.blogspot.com/2013/01/resenha-de-ricardo-riso-sobre-oh-margem.html>. Acesso em 21 de maio de 2024.

RUSSO, Giulianny. **Alfabetização inicial: Diversidade de saberes como vantagem pedagógica**. São Paulo: Estadão, 2021. Disponível em <https://www.estadao.com.br/educacao/colegio-oswald/alfabetizacao-inicial/> Acesso em 26 de jun. de 2024.

TEBEROSKY, Ana. Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. In Ferreiro, E.; Gómez Palacio, M. **Nuevas perspectivas en los procesos de lectura y escritura**. México, Siglo XXI, 1982.

ZEN, Giovana Cristina. Intervenção Docente: por um ensino contextualizado e reflexivo. **Revista Práxis Educacional**, ISSN 2178-2679, v. 19, n. 50, 2023. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/14121> Acesso em 26 de junho de 2024.

Thais Costa é Doutora em Educação: Currículo pela PUC-SP. Mestre em Educação pela PUC-Minas. Especialista em Educação Infantil pela Uni BH. Psicóloga pela UFBA com experiência em gestão educacional (pedagógica e administrativa) da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Pesquisadora em políticas públicas educacionais e justiça curricular. Membro do Grupo de Educação e Pesquisa em Justiça Curricular (Gepejuc PUC SP) e parecerista da Revista Científica e-Curriculum. Formadora de professores, coordenadores, diretores escolares e equipes técnicas em redes municipais de educação. E-mail: thaisalmeidacosta245@gmail.com.




Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3882389414776402>

Daniela Munerato é Mestre pela USP em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Mestranda na Universidade de La Plata em Alfabetização, Psicopedagoga, Psicóloga, Professora, Formadora do Centro de Formação da Vila, Coordenadora da Escola Viva, Membro do Grupo Emília e do Grupo Episte (desenvolvimento infantil e estudo das Escolas Italianas).

Email: dan.munerato@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4281137845007688>

Anexo 1: Análise das escritas de Júlia

<p>PRODUÇÕES ESCRITAS DE JÚLIA</p>	<p>CONTEXTO DE PRODUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DA ESCRITA PELA CRIANÇA</p>
 <p>Maio 2021 Escrita Pré-Fonetizante</p>	<p>Cartão do dia das mães</p> <p>Em maio de 2021, Júlia escreveu um cartão para o Dia das Mães. Quando solicitada a interpretar o que havia escrito, passou o dedo em zig-zag pela folha e disse: “Aqui está escrito Feliz Dia das Mães! Tudo aqui”.</p>
 <p>Março 2022 Escrita Pré-Fonetizante</p>	<p>Placas de identificação das plantas da horta</p> <p>A turma da Professora Karina (1º ano) estava organizando a horta da escola e cada criança ficou responsável pela produção de duas ou três placas de identificação de cada planta.</p> <p>Júlia escreveu PTASEAS para couve, SAEROSP para manjerição e TSAPES para salsa.</p> <p>Quando solicitada a interpretar, Júlia fez um assinalamento contínuo, ou seja, passou o dedo debaixo de cada escrita dizendo o nome da planta correspondente.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="text-align: center;"> <p>P T A S E A S</p> <p>→</p> <p>couve</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>S A E R O S P</p> <p>→</p> <p>manjerição</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>T S A P E S</p> <p>→</p> <p>salsa</p> </div> </div>
 <p>Agosto 2022 Escrita Silábica inicial</p>	<p>Lista de corantes a serem solicitados à secretaria para confecção da massinha</p> <p>A Professora Karina (1º ano) propôs que a turma produzisse a própria massinha. Enquanto discutia coletivamente quais seriam as cores dos corantes que precisavam ser providenciados, Júlia teve a tarefa de registrar os nomes para a professora não esquecer depois o que foi decidido pela turma.</p> <p>Quando solicitada a ler o que havia produzido, Júlia fez o seguinte:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="text-align: center;"> <p>E B S A C P</p> <p> </p> <p>ver →</p> <p>melho</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>A R D E S L M</p> <p> </p> <p>a →</p> <p>zul</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>I E R J A L</p> <p> </p> <p>li →</p> <p>lilás</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>A O D R T</p> <p> </p> <p>a ma →</p> <p>relo</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>E N D E A L</p> <p> </p> <p>ver de</p> </div> </div>

TEXTO 2

F1.U2.T2- FORMADORAS

Questões a considerar sobre o ensino e a aprendizagem do sistema de escrita alfabética

Giovana Cristina Zen
Daniela Munerato

As discussões propostas para o Encontro Formativo desta unidade certamente serão muito provocativas. A reflexão sobre o que pensam as crianças sobre o Sistema de Escrita Alfabética e o respeito à heterogeneidade, como uma vantagem pedagógica, podem suscitar questões interessantes a serem aprofundadas.

Por essa razão, preparamos cinco perguntas e respostas para apoiar o debate. É importante dizer que são questões complexas que não se esgotam neste texto, mas tentamos sintetizar as respostas com a intenção de ajudá-la a compreender um pouco mais os pressupostos teóricos que sustentam a perspectiva construtivista psicogenética.

Os níveis de conceitualização são etapas do processo de construção da escrita?

Os níveis de conceitualização são categorias que emergem da análise dos dados produzidos no âmbito de uma investigação psicolinguística, para descrever um processo evolutivo que se caracteriza por sua continuidade. Cada um desses níveis tem a intenção de descrever determinadas características do processo evolutivo que parecem ser regulares. No entanto, vale considerar o que dizia a própria Emilia Ferreiro (1991, p. 11): “Insisto que descrever uma série ordenada de modos de organização não descarta as diferenças individuais, mas permite situá-las em um contexto geral”.

Para entender um pouco melhor o que isso significa, podemos pensar nas escritas silábicas iniciais que marcam o início da fonetização, ou seja, “quando as crianças começam a buscar uma relação entre o que se escreve e os aspectos sonoros da fala” (Ferreiro, 1991, p. 10). A regularidade está no esforço cognitivo que todas as crianças que produzem escritas silábicas iniciais fazem para estabelecer relações entre partes do oral e partes do escrito. No entanto, o modo como realizam essas relações depende de cada criança. Algumas podem estar mais atentas à pertinência sonora e outras, à quantidade de letras. É possível também que algumas articulem os dois aspectos desde o início. Essas diferenças não são critérios para definir quem sabe mais e quem sabe menos, mas marcas individuais do percurso de cada criança que precisam ser reconhecidas e respeitadas.

Em cada um desses momentos do processo evolutivo, as crianças conservam determinados aspectos construídos nos níveis anteriores e modificam outros. Isso acontece porque o processo de construção do Sistema de Escrita Alfabética se define como uma série de reconceitualizações sobre o que é objeto de conhecimento de quem está aprendendo.

Por esse motivo, os níveis de conceitualização da escrita não podem ser considerados como etapas, fases ou estágios que se sobrepõem uns aos outros.

Nas escritas silábicas iniciais, por exemplo, as crianças não abandonam o que construíram ao produzir escritas pré-fonetizantes. Ao contrário, seguem compreendendo que a escrita possui estabilidade, que é preciso variar as letras dentro da palavra e estabelecer diferenças na quantidade e no repertório de letras que utiliza de uma escrita para outra. O que se altera nas escritas silábicas iniciais é a presença das primeiras tentativas de relação entre partes do oral e partes do escrito. A análise da escrita de Cauã, descrita no texto "O processo de construção do sistema de escrita alfabética pela criança" (F1.U2.T1-Professoras) se configura como um bom exemplo do que acabamos de afirmar.

FICHA CONTROLE INDIVIDUAL EMPRÉSTIMOS BIBLIOTECA		
LEITOR CAUÃ		
LIVRO	RETRADA	DEVOLUÇÃO
ILAMRO	06/05	19/05
RIHMO	20/05	

I	L	A	M	R	O
<hr/>					
cinderela					
R	I	H	M	O	
ra	pun	zel			

Na escrita de Cauã, é possível identificar alguns indícios de fonetização, como a pertinência sonora da letra inicial que ele usa para escrever Cinderela e o ajuste quantitativo em Rapunzel. Em ambas as situações, Cauã conservou aspectos que aprendeu enquanto produzia escritas pré-fonetizantes, ou seja, respeitou a variedade de letras dentro da palavra e estabeleceu uma pequena distinção na quantidade e no repertório de letras em cada uma das escritas, para diferenciá-las. A escrita de Cauã indica aspectos importantes quando se analisa o percurso de uma criança como um processo de construção:

1. No caso de Cinderela, Cauã inicia a escrita utilizando o (I). Para verificar se o uso dessa letra é uma coincidência ou não, a professora faz um questionamento e Cauã responde que 'Cinderela começa igual a letra de lago'. O uso de uma letra com pertinência sonora, aliada a sua justificativa, indica uma tentativa de fonetização. Cauã já começa a compreender que há uma relação entre o que se fala e as letras que são utilizadas para escrever. No entanto, depois do (I) preenche o restante da palavra com letras aleatórias, respeitando a variedade interna, uma aprendizagem do nível pré-fonetizante que se mantém. Quando solicitado a ler o que havia escrito, Cauã faz um assinalamento contínuo, ou seja, passa o dedo por toda a extensão da palavra. Isso acontece porque, naquele momento, Cauã não realiza nenhum ajuste quantitativo entre letras e sílabas. Isso significa dizer que, tanto no caso dele como no de muitas crianças, podemos constatar que o assinalamento contínuo não é uma característica exclusiva da escrita pré-fonetizante.
2. Na escrita de Cinderela, há uma pista de fonetização na letra inicial que ele usa, mas em Rapunzel, a produção seria facilmente confundida com uma escrita pré-fonetizante se não houvesse a interpretação da criança. No caso das escritas silábicas iniciais, a interpretação que a criança realiza do que escreve é imprescindível para a análise da sua produção.

3. Apesar do ajuste quantitativo realizado em Rapunzel, essa produção ainda não pode ser considerada como uma escrita silábica. Para tal, Cauã teria que ter descartado as letras que sobraram para garantir um ajuste estrito entre partes do oral e partes do escrito, isto é, apenas uma letra para cada sílaba.
4. A análise da escrita de Cauã não está restrita à definição do nível de conceitualização, mas à reflexão sobre as soluções que ele encontra ao longo do seu percurso para conservar o que é fundamental e transformar aquilo que deixa de ser suficiente para justificar a sua produção. O conhecimento sobre o processo de construção da escrita serve para isto, para compreender o que pensam as crianças e ajudá-las a avançar.

Como dizia Emilia Ferreiro (1991, p. 11), “o mais importante não é discutir as etiquetas nem se as etapas são três, quatro ou seis; o mais importante, acredito, é entender esse desenvolvimento como um processo e não como uma série de etapas que se sucedem quase automaticamente”. A tendência a etiquetar as crianças a partir dos níveis de conceitualização da escrita, como se fossem etapas rígidas que se sobrepõem, muitas vezes, invisibiliza o que de fato estão pensando sobre a escrita.

A visão uniforme e sequencial dos níveis de conceitualização da escrita, como se fossem etapas a serem superadas, adotada por algumas concepções de alfabetização, especialmente aquelas que enfatizam a consciência fonológica em detrimento de outros aspectos da língua, compromete significativamente a compreensão do que as crianças realmente sabem a respeito do Sistema de Escrita Alfabética. Por essa razão, essas abordagens padronizam as situações didáticas por meio de exercícios e jogos de consciência fonológica a serem realizados por todas as crianças ao mesmo tempo, independentemente do que pensam e dos conflitos que precisam enfrentar para avançar em suas conceitualizações.

Qual a diferença entre escrita pré-silábica e escrita pré-fonetizante?

Emilia Ferreiro era uma pesquisadora psicolinguista e dedicou toda a sua vida a compreender como ocorre a apropriação da escrita pela criança em toda a sua complexidade. A possibilidade de orientar uma pesquisa sobre as particularidades do processo de aquisição da escrita com crianças brasileiras, nos últimos anos de sua vida, possibilitou à Emilia Ferreiro uma retomada dos estudos realizados na década de 1970, mais conhecidos no Brasil como “a psicogênese da língua escrita”.

A pesquisa foi realizada no Brasil, em 2019, (Ferreiro; Zen, 2022; Zen; Molinari; Soto, 2024) com 111 crianças entre 4 e 6 anos, em dois momentos distintos. Para analisar os 222 protocolos com as entrevistas, tomou-se como referência as categorias de análise utilizadas inicialmente por Ferreiro e Teberosky (1986) e, posteriormente, por Ferreiro e Gómez-Palacio (1982).

Assim, considerando essa referência, neste estudo foram utilizadas as seguintes categorias: pré-fonetizantes, silábicas iniciais, silábicas, silábico-alfabéticas e alfabéticas. Nessa classificação, não há nada de novo no que se refere ao entendimento sobre as características de cada nível de conceitualização da escrita. No entanto, Emilia Ferreiro propôs um ajuste no termo pré-silábico para pré-fonetizante, alegando que ele seria mais adequado para descrever o primeiro nível de conceitualização da escrita.

Emilia Ferreiro (1988) já havia utilizado essa denominação com a justificativa de que “é

pertinente a condição de pensar em fonetizante como atenção aos aspectos sonoros em geral e não especificamente fonéticos”. Ao se valer desse termo, considera-se que o ato de escrever inclui tanto os aspectos fonéticos quanto os aspectos sonoros em geral, como os ritmos, os dialetos e outros aspectos culturais. Além disso, o termo pré-fonetizante refere-se ao que antecede a fonetização da escrita, que tem início quando “a criança começa por descobrir que as partes da escrita (suas letras) podem corresponder a outras tantas partes da palavra escrita (suas sílabas)” (Ferreiro, 1981, p. 24).

Uma escrita com indícios de fonetização se caracteriza por qualquer tentativa de estabelecer uma relação entre partes do oral e partes do escrito. Pode ser, por exemplo, aquela em que a criança utiliza uma única letra com pertinência sonora, seja no início, no meio ou no final da palavra, e justifica seu uso de forma consistente (porque é igual ao meu nome, porque termina como o nome do meu pai etc.). Também pode ser aquela em que a criança se esforça em relacionar uma letra para cada sílaba, mas não sabe o que fazer com as letras que sobram.

As escritas pré-fonetizantes são aquelas em que não se observa indícios de fonetização. Vale destacar novamente que esse é apenas um ajuste no termo para melhor descrever o primeiro nível de conceitualização da escrita. Não há nenhuma alteração no entendimento sobre o que seriam as escritas pré-silábicas e o que seriam as escritas pré-fonetizantes. Seguem sendo a mesma coisa, com um termo mais ajustado às características do nível de conceitualização.

As crianças aprendem primeiro as vogais e depois as consoantes?

Vogais e consoantes são conceitos utilizados para classificar os diferentes fonemas existentes no português brasileiro. Vogal é o nome dado aos fonemas que não encontram dificuldade na passagem de ar pela boca e que, por esta razão, podem ser pronunciados isoladamente. Já os fonemas que encontram algum obstáculo na passagem de ar, chamamos de consoantes. Para que sejam pronunciados, necessitam de um núcleo vocálico, ou seja, é impossível pronunciar uma consoante sem que ela esteja vinculada a uma vogal. Até mesmo em palavras com consoantes mudas, como advogado, pacto e objetivo, há uma vogal subentendida que não está escrita, mas é pronunciada.

De acordo com Quinteros (2004, p. 36), “no processo de desenvolvimento do princípio alfabético, os meninos e meninas reestruturam o universo oral e gráfico à medida que o transformam em função de como imaginam, pensam e experimentam o que escrevem”. Dessa forma, é possível afirmar que as crianças aprendem as letras e a função que elas têm à medida que interagem com a escrita. Para a autora:



A exigência de produzir e interpretar a palavra escrita é o que permite às crianças conceitualizarem a palavra oral como um conjunto de unidades sonoras – consoantes e vogais – isoláveis, classificáveis (conjuntos de sons que se definem como diferentes uns dos outros) e ordenáveis em sequências lineares cuja alteração permite diferenciar uma palavra da outra. (Quinteros, 1997, p. 36).

Dessa forma, podemos afirmar que não é possível interpretar as letras que as crianças utilizam em suas produções escritas da mesma forma que nós, adultos, a reconhecemos. Para elas, estabelecer semelhanças e diferenças entre as unidades gráficas é mais importante do que nomear algumas letras como vogais e outras como consoantes. No processo de alfabetização, é fundamental que as crianças reconheçam, por exemplo, que a semelhança que se identifica ao falar os nomes de Carolina e Camila, também se manifesta na forma de representá-los graficamente. Por esta razão, é possível afirmar que as crianças aprendem vogais e consoantes simultaneamente.

AVISO IMPORTANTE!

NA PRÓXIMA SEXTA-FEIRA, DIA 04/4, VAMOS FAZER UM LANCHE COLETIVO E TODOS VÃO COLABORAR COM A SALADA DE FRUTAS. EU COMBINEI COM A TURMA QUE VOU LEVAR


REABDBE BANANA

EARBABBR MAÇA


**FICHA CONTROLE INDIVIDUAL
EMPRÉSTIMOS BIBLIOTECA**

LEITOR CAUÃ


LIVRO	RETIRADA	DEVOLUÇÃO
ILAMRO	06/05	19/05
RIHMO	20/05	




ORÓRIA



CROAIA



SOA



AOP

Na escrita de Cauã, publicada no texto "O processo de construção do sistema de escrita alfabética pela criança" (F1.U2.T1- Professoras) se observa que, desde que começou a utilizar letras para escrever, ele faz uso tanto de vogais como de consoantes em todas as suas produções. Ao produzir uma escrita pré-fonetizante, utilizou REABDBE para banana e EARBABBR para maçã. Alguns meses depois, produziu uma escrita silábica inicial e utilizou ILAMRO para Cinderela e RIHMO para Rapunzel. Mais tarde, ao produzir escritas silábicas, escreveu ORORIA e CROAIA para Cora Coralina, SOA e AOP para sapo. Cauã utiliza todo o repertório de letras que tem disponível para produzir suas escritas. Certamente Cauã teve professoras que possibilitaram o acesso a uma grande variedade de materiais escritos.

A presença de letras com pertinência sonora, muitas vezes já identificada nas escritas silábicas iniciais, podem ser tanto vogais quanto consoantes. O que se observa é o predomínio das vogais, por constituírem o núcleo da sílaba e por serem mais facilmente identificadas. No entanto, o uso frequente de vogais não pode ser considerado nem como uma regra nem como algo que antecede a produção de escritas silábicas, nas quais as crianças utilizam consoantes.

O fato de usarem mais as vogais em alguns casos não significa que as crianças não saibam as consoantes. Vale destacar que Ferreiro e Zen (2022), ao investigarem as particularidades do processo de aquisição da escrita no português brasileiro, identificaram que, em razão da diversidade de fonemas vocálicos, o uso de consoantes nas escritas silábicas é muito frequente entre as crianças brasileiras.

Outro aspecto relevante a considerar na reflexão sobre o uso de vogais e consoantes diz respeito ao fenômeno da alternância grafofônica. Molinari e Ferreiro (2013) realizaram uma pesquisa para identificar identidades e diferenças na escrita em papel e em computador, no início do processo de alfabetização.



Concluíram que as crianças utilizam diferentes sequências de letras para escrever a mesma palavra em momentos distintos. No exemplo abaixo, Antônio produziu cada carta do jogo de memória em momentos diferentes; da segunda vez, não teve acesso à primeira carta.

Na primeira carta escreveu 'ra' (A), 'ba' (B), 'ne' (E), 'te' (T); e na segunda, 'ra' (R), 'ba' (B), 'ne' (N), 'te' (I). Antônio produz uma escrita silábica e em ambas as cartas utiliza vogais e consoantes. Das possíveis letras das sílabas 'ra', 'ne' e 'te' utiliza somente uma, em uma primeira produção, e somente outra, em uma segunda produção. O que acontece com Antônio é que ele conhece todas as vogais e consoantes de rabanete, mas isto não é suficiente para produzir uma escrita convencional. Para que isso seja possível, será preciso seguir reconceitualizando esse objeto cultural da maior complexidade, que chamamos de escrita, até compreender como são estabelecidas as relações entre grafemas e fonemas.

Consciência fonológica é algo proibido para a perspectiva psicogenética construtivista?

A consciência fonológica diz respeito ao conhecimento explícito que cada pessoa possui sobre as unidades abstratas que compõem as palavras faladas: sílabas, rimas, fonemas, partes maiores e menores que as sílabas. Refere-se à capacidade de manipular os diversos segmentos sonoros que formam as palavras, como, por exemplo, a capacidade de dividir oralmente as palavras em sílabas.

Sendo assim, não teria nenhum sentido desconsiderar a relação da consciência fonológica com o processo de construção da escrita. No entanto, é preciso pensar como as relações entre oralidade e escrita são interpretadas a partir da perspectiva construtivista psicogenética. Para Emilia Ferreiro, há uma relação dialética entre oralidade e escrita, ou seja, um contínuo processo de conceitualizações sobre o que se fala e o que se escreve.



Um modelo de análise do processo de aquisição da escrita, no qual o dado, os observáveis e o sistema interpretativo se redefinem, mutuamente, durante o processo de aquisição. A ideia é que as unidades não estão dadas, mas que necessitam um nível mínimo inicial de conceitualização, o qual reverte sobre os observáveis (enriquecendo-os), que, por sua vez, permite novos níveis de conceitualização, em um processo dialético (Ferreiro, 2003, p. 154).

Inúmeras foram as pesquisas⁸ sobre a consciência fonológica realizadas por Ferreiro e por pesquisadoras que ela orientou. Em síntese, os resultados dessas pesquisas reiteram a ideia de que a produção escrita é uma atividade extremamente analítica porque obriga a colocar letra por letra, já que não é possível produzir todas elas ao mesmo tempo. Dessa forma, a criança é desafiada a relacionar a sequência de letras com a sequência de sons. Com isso, é possível afirmar que o ato de escrever permite “compreender as regras de composição das marcas, entrar nas entranhas do sistema para poder operar com ele e a partir dele” (Ferreiro, 2003, p. 154).

Muitas são as concepções de alfabetização que utilizam as contribuições da teoria psicogenética para explicitar o processo de construção da escrita e, contraditoriamente, acusá-la de não reconhecer o papel da consciência fonológica para a ocorrência das mudanças conceituais e para o aprendizado das relações entre grafemas e fonemas. Na verdade, tais concepções desconsideram as inúmeras pesquisas aqui citadas e propõem um

⁸ Alvarado (1997); Calderón Guerrero (2010); Ferreiro e Zamudio (2008); Ferreiro (2003); Ferreiro e Vernon (2013); Grunfeld e Scarpa (2018); Vernon (1997; 2001); Vernon, Alvarado e Calderón (2001); Zamudio (2008).

ensino explícito e sistemático no qual as atividades propostas possuem o único propósito de desenvolver habilidades de consciência fonológica.

A insistência em ensinar de forma explícita e sistemática a correspondência fonema-grafema está vinculada a uma simplificação das relações entre a oralidade e a escrita porque se supõe que as unidades da oralidade estão “dadas” e que é suficiente ensinar a grafá-las. Supõe-se também que é possível ensinar a correspondência entre umas e outras, sem problematizá-las e sem contextualizá-las em situações reais de leitura e escrita. Muitas são as propostas que, ancoradas no apelo da ludicidade, se valem de jogos e atividades cujo único propósito é ensinar as habilidades de consciência fonológica.

Para a perspectiva construtivista psicogenética⁹, a efetiva participação nas diversas práticas sociais de leitura e escrita é sempre mediada pela atividade construtiva do sujeito, nunca pela relação direta e linear entre grafemas e fonemas. É o sujeito que, a partir das interações com o objeto de conhecimento, se apropria de forma contextualizada e reflexiva das relações entre oralidade e escrita. As hipóteses que as crianças constroem não são cópias fiéis e lineares da realidade, são reorganizações lógicas, originais e ao mesmo tempo sistemáticas do material impresso. A consciência fonológica não está antes ou depois desse processo, ela está dentro, ela é parte dessa complexidade. E, para nós, não convém isolá-la, assim como não nos convém isolar nenhuma outra dimensão desse objeto sociocultural tão complexo que chamamos de escrita.

Pode trabalhar com palavras na alfabetização ou somente com textos?

A pergunta sobre trabalhar com palavras ou com textos na alfabetização está respondida desde 1997, quando afirmamos nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa que “não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva” (Brasil, 1997, p. 35). Desde então, pautamos nossas proposições na ideia de que a unidade mínima de sentido da língua é o texto. Isso se justifica porque “produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico” (Brasil, 1997, p. 25).

“Um texto não se define por sua extensão” (Brasil, 1997, p. 36). Algumas vezes ele possui a extensão de uma palavra, como são os nomes próprios e as cartas do Jogo de Memória, mas preservam suas características como atividade discursiva. A palavra cavalo, por exemplo, não possui nenhum significado social fora das práticas de linguagem. Uma coisa é procurá-la em um índice de livro, no contexto de uma investigação, ou escrevê-la para legendar uma foto que será utilizada no Mural de Bichos da Fazenda. Outra, bem diferente, é propor um bingo de sons iniciais apenas para relacioná-la com capacete. Ainda que se possa considerar que cavalo é uma palavra significativa para as crianças, sem um significado social, ela não se constitui como prática de linguagem.

A discussão sobre o trabalho com palavras ou com textos está diretamente relacionada à dicotomia que considera que a apropriação das culturas do escrito se divide em dois processos: alfabetização e letramento. Quando se considera que a alfabetização e o letramento são coisas distintas, embora relacionadas, o que ocorre é a redução do objeto de ensino da alfabetização a um mero instrumento, desprovido de suas características socioculturais. O foco, então, recai sobre atividades centradas em palavras descontextualizadas do seu uso social, com o propósito de favorecer, acima de

⁹ Para saber mais, assista ao vídeo da Professora Telma Weisz sobre “Qual é o papel da consciência fonológica no processo de alfabetização?” <https://www.youtube.com/watch?v=qQOI48eaV1Y>

tudo, a aprendizagem da correspondência letra-som. Nessa perspectiva, as atividades de letramento seriam, então, aquelas destinadas a ensinar as práticas sociais de leitura e de escrita em outros momentos.

No âmbito das práticas pedagógicas, também é comum encontrar propostas que defendem a necessidade de contextualização, mas o que fazem, na realidade, é tomar o texto como ponto de partida e dele retirar palavras para “trabalhar” com o sistema de escrita alfabética. Nesse sentido, os textos funcionam apenas como pretextos, porque, de fato, nada contextualizam. Ancoradas na mesma perspectiva, há também as atividades em que as crianças são solicitadas a identificar onde está escrito uma palavra em um texto, sem que essa situação se configure, de fato, em uma prática social de leitura e de escrita.

“As crianças se interessam pelo funcionamento do sistema de escrita porque desejam se comunicar pela linguagem escrita, porque desejam ampliar as formas de relações sociais que se realizam através da linguagem escrita” (Zen, 2023). Por essa razão, a reflexão sobre o sistema de escrita precisa se situar em situações didáticas que façam sentido para as crianças. O ato de circular palavras em um texto se configura em um comportamento leitor, quando se pretende destacar algo que será importante retomar em outro momento. A mera identificação de palavras em um texto, sem função comunicativa, não se configura como uma prática de uso da linguagem à semelhança das práticas sociais, mas uma situação escolar, criada artificialmente e sem significado social.

Com tudo isso não estamos dizendo que as crianças não precisam refletir sobre as unidades da língua menores do que as palavras. Ao contrário, este é um aspecto estruturante da perspectiva construtivista psicogenética, traduzido na Premissa 7, da Rede Latino-americana de Alfabetização, da seguinte maneira:



No contexto das situações de leitura e de escrita por si mesmos, as/os estudantes refletem sobre o sistema de escrita. Por exemplo, quando precisam decidir como escrever cada palavra em uma lista ou qual título de história corresponde a uma determinada ilustração, estão obrigadas/os a pensar atenta e detidamente sobre as unidades menores que as palavras – tanto sobre as letras como sobre as partes orais com as quais estabelecem relações de correspondência (Premissa 7, 2024).

Nem espontaneísta e natural, nem explícita e sistemática. A perspectiva construtivista psicogenética assume o ensino contextualizado e reflexivo como aquele capaz de respeitar as crianças como sujeitos que desejam se comunicar por meio da linguagem escrita, e as professoras como profissionais que se responsabilizam por oferecer as melhores condições de aprendizagem.



Contexto e reflexão são dois aspectos a serem privilegiados nas práticas pedagógicas ancoradas nas contribuições da perspectiva construtivista psicogenética. Contexto porque a apropriação da escrita é um processo que ganha sentido no cenário social, ou seja, a escrita como objeto cultural não existe fora das práticas sociais. Reflexão porque tal apropriação depende da significativa atuação do sujeito nesse contexto, transformando e sendo transformado por ele (Zen, 2023, p. 7).

Em um ensino contextualizado e reflexivo, a escrita não pode ser considerada apenas como um conjunto de letras e sons a serem relacionados, mas, sim, um objeto cultural, com grande valor social e características próprias. Aprender a ler e a escrever pressupõem o reconhecimento de que o acesso a novas culturas estará cada vez mais disponível e, por esse motivo, esse processo não pode ser reduzido à análise ou identificação de palavras sem significado social.

Referências

- ALVARADO, Mônica. **Conciencia fonológica y escritura de niños preescolares: la posibilidad de omitir el primer segmento**. Dissertação (Mestrado). Universidad Autónoma de Querétaro, México, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa** - 1ª a 4ª série. Brasília, 1997.
- CALDERÓN, Gabriela. La hipótesis alfabética y la conciencia fonológica en niños de preescolar. In: G. Calderón & K. Hess. **El reto de la lengua escrita en la escuela**. México: FUNDAp, 2010.
- FERREIRO, Emília. Escrita e Oralidade: unidades, níveis de análise e consciência metalinguística. In: Ferreiro, E. (Org.). **Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 139-172.
- FERREIRO, Emília. La construcción de la escritura en el niño. **Revista Latinoamericana de Lectura (Lectura y Vida)**, v. 12, n. 3, 1991, p. 5-14.
- FERREIRO, Emília; ZAMUDIO, Celia. La escritura de sílabas CVC y CCV en los inicios de la alfabetización escolar. Es la omisión de consonantes prueba de incapacidad para analizar la secuencia fonica? **Revista di Psicolingüística Aplicata**, v. VIII, n. 1-2, p. 37-53, 2008.
- FERREIRO, Emília. Escrita e Oralidade: unidades, níveis de análise e consciência metalinguística. In: FERREIRO, Emília (Org.). **Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FERREIRO, Emília. L'écriture avant la lettre. In: SINCLAIR, Hermine (Org.). **La production de notations chez le jeune enfant**. Paris: Presses Universitaires de France, p. 7-70, 1988.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a Alfabetização**. Tradução Horacio Gonzales et al. São Paulo: Cortez/ Editores Associados, 1981.
- FERREIRO, Emília; GÓMEZ-PALACIO, M. **Análisis de las Perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje de la Lecto-Escritura**. (Fascículo 2). México: Dirección General de Educación Especial, 1982.
- FERREIRO, Emília.; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FERREIRO, Emília; VERNON, Sofía. Desenvolvimento da escrita e consciência fonológica: uma variável ignorada na pesquisa sobre consciência fonológica. In: FERREIRO, Emília. **O ingresso na escrita e na cultura do escrito**: seleção de textos de pesquisa. Tradução Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013. p. 191 – 217.
- FERREIRO, Emília; ZEN, Giovana. C. Desenvolvimento da escrita em crianças brasileiras. **Práxis Educacional**, v. 18, n. 49, e10975, 2022. DOI: 10.22481/praxisedu.v18i49.10975. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/10975>
- GRUNFELD, Diana; SCARPA, Regina. Comprender las unidades menores de la palabra: un desafío crucial en la alfabetización inicial. Investigaciones en la Argentina y Brasil. **Archivos de Ciencias de la Educación**, vol. 12, nº 13, 2018. Disponível em: <https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivose043>
- MOLINARI, Claudia; FERREIRO, Emília. Identidades e diferenças na escrita em papel e em computador nas primeiras etapas do processo de alfabetização. In: FERREIRO, Emília. **O ingresso na escrita e na cultura do escrito**: seleção de textos de pesquisa. Tradução Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013. p. 77-100.
- QUINTEROS, Graciela. La libertad de las letras. In: PELLICER, A.; VERNON, S. (org.). **Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula**. México: SM, 2004. p. 34-59.
- VERNON, Sofia. La identificación de letras, la conciencia fonológica y el desarrollo de la escritura en niños preescolares. Apresentado em **Memórias del 2º Simposio Internacional** de "Lectura y Vida", Buenos Aires: IRA, 2001.
- VERNON, Sofia. **La relación entre la conciencia fonológica y los niveles de conceptualización de la escritura**. Tese (Doutorado). Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México, 1997.
- VERNON, Sofia., ALVARADO, M., CALDERÓN, G. La conciencia fonológica y el proceso de adquisición de la lengua escrita: Resultados de dos estudios en español. **Psicología y Sociedad**, Revista semestral de la Facultad de Psicología, (Ed Especial), 2001.

ZAMUDIO, Célia. **Influencia de la escritura alfabética en la segmentación de sonidos vocálicos y consonánticos. Lectura y Vida:** Revista Latinoamericana de Lectura, v. 29, n. 1, 2008, p. 10-21, 2008. Disponível em: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n1/29_01_Zamudio.pdf.

ZEN, Giovana Cristina. Intervenção docente: por um ensino contextualizado e reflexivo. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, p. e14121, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.14121. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/14121>.

ZEN, Giovana Cristina.; MOLINARI, M. C.; SOTO, A. A construção da escrita no português brasileiro a partir da perspectiva psicogenética construtivista. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 20, n. 51, p. e14871, 2024. DOI: 10.22481/praxisedu.v20i51.14871. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/14871>.

Giovana Cristina Zen

Professora Adjunta da FAGED/UFBA. Doutorado em Educação (UFBA) e Pós-Doutorado em Alfabetização (CINVESTAV - México). Membro da diretoria da ANDIPE. Presidente da Rede Latino-americana de Alfabetização.

E-mail: giovanacristinazen@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6443852511866889>

Daniela Munerato

Mestre pela USP em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Mestranda na Universidade de La Plata em Alfabetização. Psicopedagoga, Psicóloga, Professora, Formadora do Centro de Formação da Vila, Coordenadora da Escola Viva, Membro do Grupo Emília e do Grupo Epistê (desenvolvimento infantil e estudo das Escolas Italianas).

E-mail: dan.munerato@gmail.com / <http://lattes.cnpq.br/4281137845007688>

TEXTO 3

F1.U2.T3 - FORMADORAS

Tematização da prática: problematização do que pensam as crianças sobre o Sistema de Escrita Alfabética

Caroline Rezende

Aline Carvalho Nascimento

A tematização da prática, como afirmado neste percurso formativo, é uma estratégia de formação fundamental, porque possibilita tomar a prática realizada como objeto de estudo e reflexão. Por isso, a pauta do Encontro desta unidade, descrita no texto “A diversidade de saberes como vantagem pedagógica” (F1.U2.T1 - Formadoras), propõe tematizar uma transcrição de aula em que uma professora desenvolve com as crianças a revisão das cartas do jogo da memória, disponível no texto: “Escrever por si mesmo no contexto de produção do Jogo de Memória” (F1.U2.T3 - Professoras).

Neste texto, retomamos a importância da estratégia de tematização da prática para formação das professoras e apresentamos alguns procedimentos que podem ser desenvolvidos por você, formadora, no Encontro da Unidade 2.

Afinal, por que privilegiar a Tematização da Prática nos Encontros de Formação?

Estratégia formativa: Assim como buscamos as melhores possibilidades didáticas para mediar a aprendizagem das crianças, também procuramos planejar as melhores possibilidades formativas para a construção da aprendizagem das professoras. Alarcão (1996, p. 100), define “estratégia formativa” como: “[...] um meio de formar professores reflexivos, isto é, professores que examinam, questionam e avaliam criticamente a sua prática.”

A tematização da prática é considerada uma estratégia formativa, por ser uma proposta metodológica privilegiada para abordar os conteúdos previstos na formação, considerando os objetivos sugeridos para o trabalho – é um **como**, para abordar **os quês** (conteúdos), em razão dos **porquês** (objetivos). Mas não é uma proposta como outras tantas que são escolhidas para comunicar os conteúdos de forma transmissiva. Ao contrário, pressupõe um processo contextualizado e reflexivo no qual a prática pedagógica é tomada como um objeto realmente de estudo, que envolve analisar, por uma perspectiva crítica, um ou mais aspectos encontrados na situação planejada.

Tal como já mencionado¹⁰, a tematização da prática favorece o desenvolvimento da reflexão crítica, implicada e propositiva, que é uma das formas mais refinadas de pensar. “Esse tipo de reflexão pressupõe análise crítica do que está em discussão, implicação pessoal (um olhar para si mesmo na relação com o que é analisado) e atitude propositiva (disposição de pensar caminhos, alternativas, encaminhamentos, possibilidades)”(Soligo, 2015).

O fato é que nem sempre é evidente para o professor qual concepção teórica orienta a sua prática. Segundo Weisz (2000, p. 55), “Quando analisamos a prática pedagógica de qualquer professor vemos que, por trás de suas ações, há sempre um conjunto de ideias que as orienta. Mesmo quando ele não tem consciência dessas ideias, dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes”. Então, é importante que as formadoras ajudem sempre as professoras a identificar o que está por trás das propostas realizadas, pois assim poderão ajudá-las a compreender com profundidade a razão de suas escolhas e por que faz o que faz. Essa será uma das características mais importantes no seu trabalho, formadora, porque:



A teoria ilumina a prática, e a prática põe em questão a teoria. O formador deve ajudar o professor a identificar as teorias que orientam seu trabalho. Tomando consciência delas, o professor torna-se mais autônomo para planejar a sua própria prática, sabendo por que, para que e como ensina. (Brasil, 2001, p. 4).

Trata-se de uma proposta metodológica privilegiada para superar a fragmentação entre teoria e prática, pois a forma como a tematização acontece vai evidenciando que as decisões que dizem respeito à prática pedagógica estão sempre ancoradas em concepções teóricas, mesmo quando não se tem consciência de quais são elas. Dessa forma, no caso das professoras alfabetizadoras, o diálogo com estudiosos e pesquisadores do campo da alfabetização passa a ser compreendido como uma oportunidade fecunda para compreender o que se faz e como é possível fazer ainda melhor.

Que tipo de documentação é necessária para realizar a tematização da prática?

Sem registro não é possível tornar a prática objeto de reflexão coletiva. Por isso, documentá-la é imprescindível. Os registros em múltiplas linguagens que se complementam são sempre bem-vindos. Quanto mais completos forem, melhor, pois é muito importante que contemplem as falas das crianças, as intervenções da professora, os diálogos e até mesmo, se possível, a comunicação não verbal observada entre as crianças. As situações documentadas e selecionadas para tematização devem favorecer reflexões significativas para que as professoras ampliem suas referências. É fundamental que a cena apresente boas experiências de professoras. Isso não quer dizer que essas situações devam ser perfeitas: é fundamental que sejam reais e, por isso, podem também apresentar intervenções que necessitem de ajustes.

A perspectiva não é “julgar” a prática analisada com avaliações de “certo ou errado” – o objetivo é que todas as professoras que participam da discussão possam aprender. Se entendemos a aprendizagem como um processo construtivo, é essencial olhar criticamente para o trabalho docente e para os seus efeitos na aprendizagem das crianças, considerando que também nós – professoras e formadoras (não somente as crianças) – formulamos

¹⁰ Em: “Tematização da prática: articulação das quatro situações didáticas fundamentais na alfabetização” (F1. U1.T3- Formadoras).



hipóteses, analisamos o que vemos acontecer, revisamos o que pensávamos, estudamos para ampliar o nosso conhecimento e transformar o nosso olhar. Para viabilizar esse movimento de construção de conhecimento, é fundamental dispor de bons registros do que se pretende tematizar – vídeos, relatos escritos, portfólios e transcrições/descrições do que, no material deste Percorso Formativo, chamamos de “cenas”. Em muitos textos, há cenas cuidadosamente descritas para possibilitar que, baseadas nelas, as professoras possam “alcançar” o que aconteceu – a proposta, as ações da professora, as falas das crianças, os diálogos, os resultados conquistados com o trabalho que foi feito.

Subsídios para a tematização da prática proposta para o Encontro Formativo

A pauta formativa descrita no texto “Pauta do Encontro Formativo: a diversidade de saberes como vantagem pedagógica” (F1.U2.T1- Formadoras) propõe a tematização de uma cena de sala de aula documentada e descrita no texto: “Escrever por si mesmo no contexto de produção do Jogo de Memória” (F1.U2.T3 - Professoras), para que você, formadora, possa contribuir com os conhecimentos das professoras sobre intervenções didáticas.

Cena 2: Produções de Clara e Thayssa

Em outra situação, a professora propôs a revisão das cartas de duas meninas que também se responsabilizaram pelas cartas da Mônica. Clara e Thayssa formaram uma dupla porque têm saberes próximos sobre o Sistema de Escrita Alfabética. A professora solicitou que cada uma apresentasse para a outra o que escreveram nas cartas do Jogo da Memória para, em seguida, discutirem possibilidades de revisão e produção de uma única versão.

Clara	Thayssa
	
OIA	AIN

A professora propôs que discutissem juntas sobre como escreveram a palavra Mônica para que, em seguida, pensassem na escrita da segunda carta.

Professora: *Leiam uma para a outra o que vocês escreveram.*

Clara: 'mo' (O), 'ni' (I), 'ca' (A) (apontou com dedo).

Thayssa: 'mo' (A), 'ni' (I), 'ca' (M) (apontou com dedo).

Clara: *Não é assim, olha, Mônica termina com 'a', e não com 'eme'.*

(Thayssa parece concordar.)

Professora: *E agora? Podemos escrever o nome Monica de forma diferente nas duas cartas?*

Clara e Thayssa: *Não (falam juntas)*

Professora: *E como resolvemos? Vocês precisam analisar o que escreveram para decidir o melhor jeito de escrever Mônica. (professora se afasta para acompanhar outra dupla).*

Clara: *Mônica termina com o 'ca' de casa.*

Thayssa: *Carolina também tem o 'ca'.*

Clara: *Então, Mônica termina com 'ca'. (Aponta uma letra da sua escrita para cada sílaba pronunciada - OIA).*

Thayssa: *(Thayssa olha para a sua escrita e concorda com Clara). É, esse 'a' é no final. (aponta para A em AIM).*

Professora: *Então, o que vocês conversaram?*

Clara: *Que Mônica é assim (OIA, apontando para sua carta).*

Professora: *Mas eu ouvi Clara dizendo que Mônica termina com o 'ca' de casa. E quais nomes mesmo tem o 'ca'?*

Thayssa: *Camila, Carolina.*

Professora: *Isso, muito bem! Agora, será que essa parte do nome Mônica é só uma letra, A? Vamos lá na lista dos nomes da turma, procurem o nome de Carolina.*

(As crianças localizam o nome Carolina, porque já haviam buscado esse nome em momentos anteriores).

Professora: *Isso! Leiam aí apontando o nome Carolina.*

(As crianças juntas apontam 'ca' (A), 'ro' (O), 'li' (I), 'na' (A)).

Professora: *Vamos em frente. Mostrem pra mim onde está o CA de Carolina.*

Clara e Thayssa – (Apontam o A).

Professora: *Mas vocês leram o 'ca' (A), 'ro' (O). E essa aqui? (apontando para C de Carolina)?*

(Silêncio, as crianças riem.)

Professora: *Olha, essa aqui (C) também faz parte do nome de Carolina. Então, essa parte inicial do nome dela, o 'ca' que também tem em casa, Mônica, é só o A?*

Crianças: *Não (falam juntas).*

Clara: *Então, tem o 'c' e depois vem o 'a', no final do nome de Mônica (registra no papel).*

Professora: *Outra coisa, olhem para as escritas de vocês, uma começou com O e a outra com A. Sigam pensando.*

Thayssa: *Mônica tem o 'm'.*

Clara: *Então 'mo' (escreve a letra 'm' e mantém apenas l para 'mi').*

A produção conjunta ficou a seguinte:



Notexto: “A diversidade de saberes como vantagem pedagógica” (F1.U2.T1-Formadoras), você encontrará sugestões sobre como proceder durante o Encontro Formativo. Neste texto, discutiremos as razões que justificam algumas propostas, detalharemos as análises e forneceremos subsídios para que você reflita sobre o processo de aprendizagem das professoras, durante a tematização da prática.

Ampliação de conhecimento sobre as intervenções da professora na cena tematizada

Cena	Análise
<p>A professora propôs que discutissem juntas sobre como escreveram a palavra Mônica, para que em seguida pensassem na escrita da segunda carta.</p> <p>Professora: Leiam uma para a outra o que vocês escreveram:</p> <p>Clara: ‘mo’ (O), ‘ni’ (I), ‘ca’ (A) (apontou com dedo)</p> <p>Thayssa: ‘mo’ (A), ‘ni’ (I), ‘ca’ (M) (apontou com dedo)</p> <p>Clara: Não é assim, olha, Mônica termina com ‘a’, e não com ‘eme’.</p> <p>(Thayssa parece concordar.)</p> <p>Professora: E agora? Podemos escrever o nome Monica de forma diferente nas duas cartas?</p> <p>Clara e Thayssa: Não (falam juntas)</p>	<p>A professora apoia a interação entre as crianças pedindo que “leiam uma para a outra” o que escreveram. É importante termos em mente que produzir uma escrita em dupla é um procedimento a ser aprendido. À medida que a professora realiza as intervenções, é comum que as crianças desenvolvam maior autonomia nos intercâmbios.</p> <p>Outra vantagem que se tem ao pedir que leiam o que escreveram é que a necessidade de justificar a própria produção desafia a criança a refletir sobre a sua escrita. No caso analisado, uma das crianças chama a atenção para a inserção de uma letra pertinente à última sílaba, o que abre oportunidade para a professora propor uma nova e importante reflexão para a resolução da situação-problema proposta: “é possível escrever uma mesma palavra de duas formas diferentes?”</p>
<p>Professora: E como resolvemos? Vocês precisam analisar o que escreveram para decidir o melhor jeito de escrever Mônica. (professora se afasta para acompanhar outra dupla)</p>	<p>A professora também encontra um momento oportuno para se afastar por alguns minutos e dar às crianças “espaço” suficiente para que reflitam com mais autonomia. Como podemos ver, elas continuam refletindo mesmo na ausência da professora, pois as intervenções realizadas provocaram novas análises e deram condições para que continuassem pensando.</p>

<p>Clara: Mônica termina com o 'ca' de casa.</p> <p>Thayssa: Carolina também tem o 'ca'.</p> <p>Clara: Então, Mônica termina com 'ca'. (Aponta uma letra da sua escrita para cada sílaba pronunciada - OIA).</p> <p>Thayssa: (Thayssa olha para a sua escrita e concorda com Clara). É, esse 'a' é no final. (aponta para A em AIM).</p> <p>Professora: Então, o que vocês conversaram?</p> <p>Clara: Que Mônica é assim (OIA, apontando para sua carta).</p> <p>Professora: Mas eu ouvi Clara dizendo que Mônica termina com o 'ca' de casa. E quais nomes mesmo tem o 'ca'?</p> <p>Thayssa: Camila, Carolina.</p> <p>Professora: Isso, muito bem! Agora, será que essa parte do nome Mônica é só uma letra, A? Vamos lá na lista dos nomes da turma, procurem o nome de Carolina.</p> <p>(As crianças localizam o nome Carolina, porque já haviam buscado esse nome em momentos anteriores).</p> <p>Professora: Isso. Leiam aí apontando o nome Carolina.</p> <p>(As crianças juntas apontam 'ca' (A), 'ro' (O), 'li' (l), 'na' (A)).</p> <p>Professora: Vamos em frente. Mostrem pra mim onde está o CA de Carolina.</p>	<p>Ao que tudo indica, algumas intervenções anteriores da professora no cotidiano produziram bons efeitos, pois observamos que as meninas se apoiam em palavras de referência para pensar em como escrever: "Mônica tem o 'ca' de casa...", "Carolina também tem o 'ca'".</p> <p>Certamente essa professora tem consciência de que a busca por informações em fontes confiáveis é um conteúdo a ser ensinado. Por esse motivo, as próprias crianças já recorrem às palavras de referência com autonomia.</p> <p>Recorrer à lista de nomes para procurar bons modelos para a escrita potencializou a reflexão da dupla sobre o sistema de escrita alfabética: "Então, tem o 'c' e depois vem o 'a', no final do nome Mônica".</p> <p>Esse procedimento não apenas serve para as crianças no momento de escrita atual, como também modeliza um jeito de interagir com as práticas de escrita a sua volta, para resolver os desafios propostos.</p>
<p>Clara e Thayssa - Apontam o A.</p> <p>Professora: Mas vocês leram o 'ca' (A), 'ro' (O). E essa aqui? (apontando para C de Carolina)?</p> <p>(Silêncio, as crianças riem.)</p> <p>Professora: Olha, essa aqui (C) também faz parte do nome de Carolina. Então, essa parte inicial do nome dela, o 'ca' que também tem em casa, Mônica, é só o A?</p> <p>Crianças: Não (falam juntas).</p> <p>Clara: Então, tem o 'c' e depois vem o 'a', no final do nome de Mônica (registra no papel).</p> <p>Professora: Outra coisa, olhem para as escritas de vocês, uma começou com O e a outra com A. Sigam pensando.</p> <p>Thayssa: Mônica tem o 'm'.</p> <p>Clara: Então, 'mo'(escreve a letra 'm' e mantém apenas l para 'mi').</p>	<p>Como podemos observar, a intenção da professora não foi que as crianças terminassem a tarefa escrevendo convencionalmente, mas, sim, oferecer condições didáticas que possibilitassem novas reflexões sobre a escrita.</p>

Ampliação de intervenções no desenvolvimento da pauta

Orientações para o desenvolvimento da proposta apresentada na pauta ¹¹	Detalhamento das orientações
<p>1. É preciso organizar as professoras em pequenos grupos para realização da atividade. Para essa divisão, é válido considerar a diversidade de atuação e saberes das professoras. Sendo possível, é interessante termos grupos com profissionais com mais tempo de atuação, profissionais recém-formados, que atuam em anos de escolarização diferentes, para possibilitar diferentes pontos de vista e perspectivas de análise.</p>	<p>Quando pensamos em agrupamentos produtivos, estamos falando de considerar a diversidade de saberes que favorece bons intercâmbios para as reflexões do grupo. Isso serve tanto para o trabalho que desenvolvemos com as crianças quanto para o trabalho que realizamos na formação. A proposta de agrupar professoras com diferentes saberes e experiências apoiará também o seu trabalho de acompanhamento nos grupos. Enquanto as professoras discutem e expõem suas opiniões nos grupos, você poderá circular, identificar o que as professoras demonstram saber a partir das questões levantadas, anotar as principais discussões e destacar os aspectos que precisam ser retomados na socialização.</p> <p>A construção de conclusões ficará em grande parte a cargo do grupo. É bom lembrar que esse é um primeiro nível de reflexão e que depois haverá a socialização final, em que todos os grupos irão compartilhar suas conclusões. Nesse momento, você poderá, por exemplo, sanar dúvidas sobre as quais não foi possível discutir nos pequenos grupos.</p>
<p>Realizar a leitura da cena disponibilizada no Fascículo da Professora</p>	<p>Sugerimos que a leitura em voz alta da cena seja feita por você, formadora, que já conhece e compreendeu bem o texto e terá melhores condições de apresentá-lo. Nem sempre as professoras estão familiarizadas com transcrições de aula. Solicite que acompanhem a leitura no próprio material. Você pode orientar que elas utilizem alguns procedimentos de estudo, como sublinhar partes interessantes e anotar conclusões ou perguntas nas margens do material.</p>
<p>Solicitar que cada grupo analise a cena a partir das questões abaixo, fazendo registros das discussões para serem socializadas posteriormente:</p> <p><i>O que a professora precisou considerar ao organizar as crianças para realização da atividade? Que hipótese temos sobre os critérios de escolha de cada dupla?</i></p> <p><i>As interações realizadas entre as crianças possibilitaram aprendizagens? Quais?</i></p> <p><i>Considerando o contexto da construção de um jogo da memória, o que poderia ser proposto como desafio para as crianças com escrita alfabética?</i></p>	<p>Após a leitura da cena, são apresentados alguns pontos para reflexão. As perguntas aqui apresentadas têm a função de orientar a discussão com ênfase em determinados pontos considerados relevantes. Elas podem ser respondidas uma a uma pelos grupos. Solicite que os grupos façam uma leitura de todas as questões, antes de começar a discutir para respondê-las: assim terão um panorama geral do que está proposto.</p> <p>Sugira que uma das professoras faça o registro da discussão, para depois apresentá-la no momento da socialização.</p>

A seguir, discutiremos mais detalhadamente o que é importante destacar da cena para as professoras, assim como possíveis respostas para as perguntas que surgirem que você poderá utilizar durante o encontro.

¹¹ Texto “Pauta do Encontro Formativo: a diversidade de saberes como vantagem pedagógica” (F1. U2.T1- Formadoras)

Mediação da aprendizagem docente no processo de tematização da prática

Questão 1: *O que a professora precisou considerar para organizar as crianças para realização da atividade? Que hipótese temos sobre os critérios de escolha de cada dupla?*

Reflexão proposta no texto: Pauta do Encontro Formativo: “A diversidade de saberes como vantagem pedagógica” (F1.U2.T1- Formadoras)

A professora agrupou as crianças considerando os seus saberes a respeito do Sistema de Escrita Alfabética – ela conhecia bem o que pensava cada criança. No caso analisado, Clara e Thayssa apresentavam saberes próximos, as duas produziram escritas silábicas e utilizaram letras pertinentes. Observem que Thayssa escreveu da direita para a esquerda, mas, assim como Clara, estava segura de que seria suficiente apenas uma letra para representar cada parte do falado.

Segundo Molinari (2008), um dos critérios que pode ser utilizado para compor os agrupamentos das crianças em situações como essas é considerar saberes próximos, níveis próximos de conceitualização do sistema de escrita. Dessa maneira, a voz, a opinião de cada criança, pode ser ouvida no grupo e cada uma escutará o que a colega diz, conforme destaca a autora. Como a proximidade de saberes nunca significa homogeneidade, este espaço de troca abre oportunidades para dizer e colocar em dúvida o que foi dito, acordando ou confrontando formas de produção com o outro.

Mas, apenas os saberes das crianças devem ser considerados para a organização dos agrupamentos? Quais outros critérios devem ser observados? Essas são perguntas recorrentes das professoras nesse tipo de conversa. Segundo Luize (2007), alguns critérios são usualmente considerados para favorecer intercâmbios nos agrupamentos: saberes em relação ao momento conceitual de apropriação do sistema de escrita alfabética, postura perante as atividades de leitura e escrita, possibilidades de atuação em parcerias de trabalho, nível de autonomia, demanda em relação à presença da professora, confiança em seu próprio saber, disponibilidade para o colega, entre outras aspectos.

Comentários e novas perguntas que podem ser feitas na mediação do grupo

- A observação da produção escrita das crianças e o reconhecimento do que sabem sobre o Sistema de Escrita Alfabética oferece pistas sobre os critérios que a professora utilizou para compor os agrupamentos?
- Qual o nível de conceitualização da escrita de Clara e Taíssa?
- Sugestões de questões após as professoras verificarem que Clara e Taíssa possuem saberes próximos:
- Qual a vantagem de agrupar crianças com saberes próximos?
- Dizer que possuem “saberes próximos” é o mesmo que dizer que há homogeneidade?

Questão 2: *As interações realizadas entre as crianças possibilitaram aprendizagens? Quais?*

Reflexão proposta no texto: Pauta do Encontro Formativo: “A diversidade de saberes como vantagem pedagógica” (F1.U2.T1- Formadoras)

Juntas, no confronto das produções escritas e na busca por informações em fontes confiáveis, as crianças tiveram a oportunidade de refletir sobre quais letras, quantas letras e em qual ordem colocá-las, para produzir a carta do Jogo de Memória. É possível observá-las interagindo e aprendendo umas com as outras, trocando informações sobre partes das palavras, o que promove saltos qualitativos na aprendizagem.

Os conflitos instaurados a partir da interação ficam evidentes na transcrição. Quando compara seus escritos nas cartelas do jogo, por exemplo, Clara logo questiona sobre quais são as melhores letras para escrever o CA de MONICA (“Não é assim, olha, Mônica, termina com ‘a’, e não com ‘m’”), favorecendo a dúvida por parte de Thayssa sobre a sua própria produção. De acordo com Teberosky (1982), nas trocas entre crianças, são compartilhados e utilizados os saberes construídos por elas mesmas, suas próprias conceitualizações. Segundo a autora, esta é uma das grandes vantagens da interação entre pares, pois, quando as crianças são incentivadas a confrontar seus distintos pontos de vista, constitui-se uma fonte potencial de conflito e cooperação [...].

Luize (2007) enfatiza que o trabalho em parceria favorece operações e reflexões sobre algo que as crianças ainda não fazem com total autonomia. Segundo a autora, é importante salientar que, por vezes, as crianças podem aprender entre si muito mais do que com seus professores. “Apesar da interação com a professora ser crucial, o trabalho entre pares ou em pequenos grupos parece ser insubstituível em um ensino que considera a aprendizagem como construção individual de conhecimentos e, ao mesmo tempo, partilhada” (Luize, 2007, p. 38).

Comentários e novas perguntas que podem ser feitas na mediação do grupo

- A observação da produção escrita das crianças e o reconhecimento do que sabem sobre o sistema de escrita alfabética oferecem pistas sobre os critérios que a professora utilizou para compor os agrupamentos?
- Qual o nível de conceitualização da escrita de Clara e Taíssa?
- Sugestões de questões após as professoras verificarem que Clara e Taíssa possuem saberes próximos:
- Qual a vantagem de agrupar crianças com saberes próximos?
- Dizer que possuem “saberes próximos” é o mesmo que dizer que há homogeneidade?

Possíveis respostas, hipóteses, dúvidas a serem tratadas nas duas primeiras questões

Uma fala muito comum sobre a aprendizagem gerada nas duplas é que “um pode ajudar o outro”. De fato, gera-se apoio entre as crianças de um agrupamento, mas as possibilidades de construção do conhecimento por meio das interações que ocorrem nas duplas não são consequência apenas da ajuda que as crianças oferecem umas às outras. Além disso, na maioria das vezes que a expressão “um ajuda o outro” é utilizada, geralmente, diz respeito apenas ao cumprimento da tarefa com êxito, ou seja, a realizar a atividade “de maneira correta” – neste caso, escrever alfabeticamente. Diante de ideias como essa, é comum muitas professoras entenderem que seria produtivo colocar juntas uma criança que sabe muito com outra que sabe pouco sobre o que deve ser feito, pois, assim, a que sabe

mais poderia ajudar a que sabe menos. Na verdade, isso impediria o diálogo fértil e útil para a aprendizagem de ambas, pois se tiverem conhecimentos muito diferentes em relação ao Sistema de Escrita Alfabética, as escolhas de uma criança não serão compreendidas pela outra. Sugerimos, então, bastante atenção às ideias das professoras para poder ajudá-las a entender qual é a concepção de agrupamento produtivo, capaz de potencializar a aprendizagem, que defendemos neste material.

Questão 3: *Considerando o contexto da construção de um jogo da memória, o que poderia ser proposto como desafio para as crianças com escrita alfabética?*

Reflexão proposta no texto: Pauta do Encontro Formativo: “A diversidade de saberes como vantagem pedagógica” (F1.U2.T1- Formadoras)

As crianças com escrita alfabética poderiam estar agrupadas em prol do desafio de produzir cartas cujos nomes dos personagens tenham diferentes estruturas silábicas, como, por exemplo, FRANJINHA (sílabas formadas por consoante/consoante/vogal) ou, ainda, para a análise de regularidades sobre questões específicas de ortografia. Elas também podem ser desafiadas, se convidadas, a pesquisar e escrever as regras do jogo da memória em um cartaz, a ser exposto no mural da sala, para que toda a turma possa jogar. Considerando que essas crianças já são capazes de produzir com mais autonomia, a professora, ao propor os agrupamentos, cria condição para se aproximar daquelas que precisam mais de ajuda, fazendo intervenções ajustadas aos seus saberes.

Comentários e novas perguntas que podem ser realizadas na mediação do grupo

Temos nessa turma as crianças que ainda não escrevem alfabeticamente e aquelas que já escrevem. As primeiras certamente estão pensando sobre o Sistema de Escrita Alfabética para produzir as cartas. Mas, e as demais? O que podem fazer, uma vez que já produzem escritas alfabéticas?

Essa diversidade ocorre em muitas turmas, não é mesmo?

Será que podemos considerar a produção do jogo da memória para todos, propondo diferentes desafios?

Possíveis respostas, hipóteses, dúvidas a serem tratadas

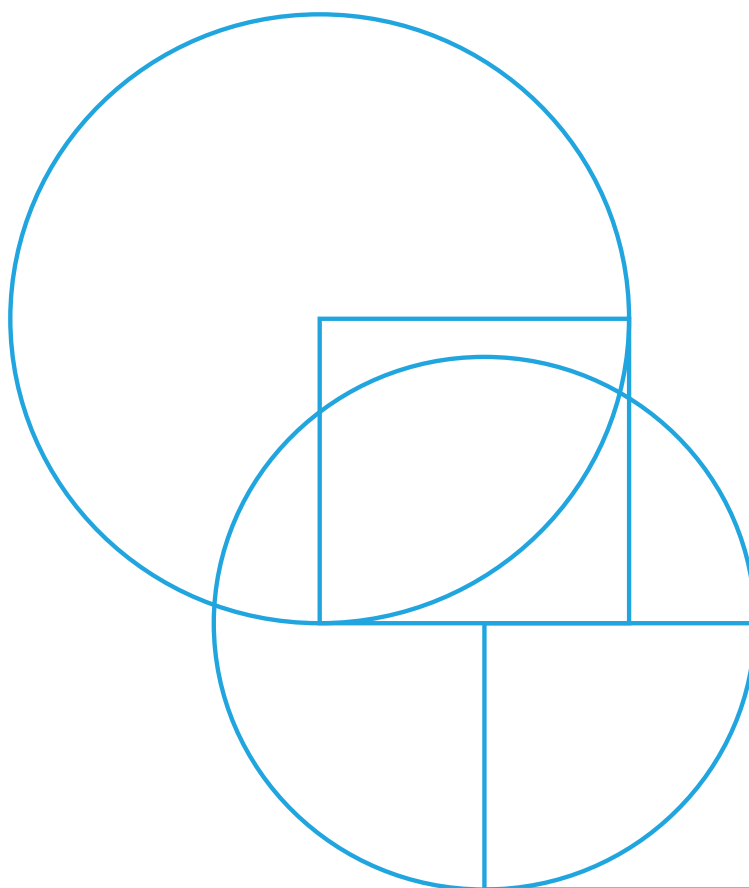
Propor às crianças com escrita alfabética que escrevam as regras do jogo, enquanto as demais escrevem os nomes das cartas, evidencia duas intenções pedagógicas relevantes: ajustar os desafios considerando os conhecimentos de cada uma delas, dando condições para que todas aprendam, e possibilitar que todas trabalhem em função de um mesmo propósito comunicativo – produzir um jogo de cartas. Isso nem sempre será compreendido de imediato pelas professoras, então, sugerimos que você fique atenta para destacar a importância dessas intenções numa proposta como esta, para promover uma discussão que possa ajudá-las a perceber que algumas formas de agrupamento e algumas atividades nem sempre são pertinentes para crianças com conhecimentos distintos.

As professoras também são sujeitos em processo de construção do conhecimento e é fundamental compreendermos a lógica por trás de suas respostas, independentemente de estarem mais, ou menos, alinhadas com o que é nossa expectativa. Da mesma forma que analisamos as escritas infantis para compreender suas conceitualizações e tomar decisões que apoiem as crianças na construção do conhecimento, algo semelhante deve acontecer, no caso das professoras, em relação à natureza de suas ideias, de suas conjecturas, de suas hipóteses. Isso favorece o entendimento dos ajustes necessários na pauta formativa, a

qualidade das intervenções, a atmosfera colaborativa e o aprendizado de todas, elas e você.

Desejamos que as pistas compartilhadas neste texto contribuam para que você, formadora, possa encontrar caminhos possíveis para o desenvolvimento da proposta de tematização da prática descrita no texto “Pauta do Encontro Formativo: a diversidade de saberes como vantagem pedagógica” (F1.U2.T1- Formadoras).

Ser formadora envolve um processo contínuo de desenvolvimento pessoal e profissional, que se conquista a partir da própria atuação como formadora, do diálogo com colegas que realizam o mesmo trabalho, do estudo, do registro da experiência, da reflexão sobre a própria prática e da produção de conhecimento relevante a ser socializado com os pares. (Soligo, 2019). Passamos boa parte do tempo ocupadas com a reflexão sobre a prática das professoras para poder ajudá-las a se tornarem cada vez melhores no exercício da docência e, assim, garantirem o direito de todas as crianças a aprender na escola. Mas temos que nos ocupar também da reflexão sobre nossa própria prática como formadoras, da tematização do trabalho de formação que realizamos, do registro dos saberes da nossa experiência. Somente nós podemos fazer isso.



Referências

ALARCÃO, Isabel. **Formação Reflexiva de Professores**. Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: guia de orientações metodológicas gerais (Orgs. Rosaura Soligo). Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

LUIZE, Andréa. **Processo de apropriação da escrita na infância**: situações interativas na produção textual. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP). Faculdade de Educação, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042007-101110/publico/DissertacaoAndreaLuize.pdf>. Acesso em 23.06.2024

MOLINARI, Claudia. **La escritura en la alfabetización inicial: producir en grupos en la escuela y en el jardín**. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008. Disponível em: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1078/pm.1078.pdf>. Acesso em 26 de jun. de 2024.

SOLIGO, Rosaura. **A atuação dos formadores hoje** – Manifesto. 2019. In: Rosaura Soligo Site Oficial. <https://rosaurasoligo.wordpress.com/> Disponível em: <https://rosaurasoligo.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/12/manifesto-a-atuacao-dos-formadores-hoje.pdf>

SOLIGO, Rosaura. **Metodologias Dialógicas de Formação**. In: VII Seminário Fala OUTRA Escola. O teu olhar trans-forma o meu? Organizadores: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SERODIO, Liana Arrais; PROENÇA, Heloísa Helena Dias Martins. – Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2015. Disponível em: <https://rosaurasoligo.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/02/metodologias-dialc3b3gicas-de-formac3a7c3a3o.pdf>

TEBEROSKY, Ana. **Construcción de escrituras a través de la interacción grupal**. In Ferreiro, E.: Gómez Palacio, M. Nuevas perspectivas em los procesos de lectura y escritura. México, Siglo XXI, 1982.

Caroline Rezende professora, formadora de professores. Mestranda em escrita e alfabetização pela Universidade Nacional de La Plata – Argentina. Autora de materiais didáticos e colunista de uma revista de educação. Membro da equipe de comunicação da Rede Latino-Americana de Alfabetização.

E-mail: alinenasto@yahoo.com.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/>

Aline Carvalho Nascimento professora dos Anos Iniciais da Rede Municipal de Ensino de Salvador e formadora de educadores. Mestrado e doutorado (em curso) pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia - FAGED/UFBA.

E-mail: alinenasto@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0551453452170439>

TEXTO 4

F1.U2.T4 - FORMADORAS

Devolutiva do trabalho pessoal: produção e revisão das cartas do jogo da memória.

Marta Durante

Com este texto pretendemos subsidiar a organização da sua devolutiva para o Trabalho Pessoal, a ser apresentada no início do encontro formativo da Unidade 3, e também ampliar o seu conhecimento a respeito de alguns temas que, por certo, lhe ajudarão a compreender melhor os processos de análise das produções escritas das crianças. Você já deve ter percebido que a perspectiva de formação deste percurso não é a do “repasso” de conteúdos e, por isso, nem tudo o que abordamos nos textos destinados a você, formadora, são conteúdos previstos para a discussão com as professoras. O conhecimento necessário às formadoras não é exatamente o mesmo necessário às professoras, razão de tratarmos, em alguns textos, de questões que podem lhe ajudar a organizar suas intervenções, mas que não precisam ser abordadas da mesma forma com seu grupo.

Trabalho Pessoal - Atividade prática

Desenvolver com as crianças a sequência didática (SD) Jogo da Memória. Após a etapa 2: construção das cartas do jogo, realizar o registro e entregar para a formadora.

Escolher as cartas elaboradas por uma dupla de crianças: a primeira carta, a segunda e a revisão que foi feita. Sugerimos que registre suas intervenções, com base em duas questões:

- a. Quais as principais diferenças entre a escrita da primeira versão e a da segunda versão? O que mais lhe chamou a atenção? O que mudou? O que permaneceu?
- b. Registrar até duas intervenções que apoiaram a reflexão das crianças na construção da carta.

Não há problemas se, na data de entrega, você não tiver terminado todas as etapas da sequência com sua turma. Apesar de ser uma sequência didática de curta duração, algumas etapas, como, por exemplo, a edição das cartas pode precisar de mais tempo. Para o trabalho pessoal basta ter desenvolvido as etapas 1 e 2, aproximadamente, 4 aulas.

Nome				
Escola				
Ano				
	Nome escrito na carta (ex. Canguru)	Escrita da carta 1 (Registro de como as crianças escreveram, leram e interpretaram)	Escrita 2 (Registro de como as crianças escreveram, leram e interpretaram)	Escrita da carta revisada
Criança 1				
Criança 2				
Quais as principais diferenças entre a escrita da primeira versão e a da segunda versão? O que mais lhe chamou a atenção? O que mudou? O que permaneceu?				
Registrar duas intervenções que apoiaram a reflexão das crianças na construção da carta.				
Observações:				

Para que você possa se inspirar e elaborar a devolutiva para as professoras, apresentamos dois registros, acompanhados de análises e propostas para realização da devolutiva. Esses registros foram elaborados por professoras que tiveram a mesma tarefa que aquelas que estão participando do seu grupo. Escolhemos dois exemplos que tratam de aspectos diferentes para analisar as abordagens das professoras.

A intenção é que você possa analisar os registros recebidos do seu grupo de professoras, relacionando-os com os exemplos aqui presentes, criar a sua própria devolutiva e, se achar pertinente, levar alguns trechos daqui para discutir coletivamente no momento do Encontro Formativo da Unidade 3.

REGISTROS DE DUAS PROFESSORAS:

1- Trabalho pessoal da professora Eva

Instrumento de registro após a atividade prática

Nome	Profª Eva Morais da Costa
Escola	Escola Municipal Francisco de Assis
Ano	1º ano



CURICA

	Nome escrito na carta	Escrita da carta 1 <i>(Registro de como as crianças escreveram, leram e interpretaram)</i>	Escrita 2 <i>(Registro de como as crianças escreveram, leram e interpretaram)</i>	Escrita da carta revisada
Pedro	CURICA	C K cu ri ca	U K cu ri ca	CU A cu ri ca
Moisés	CURICA	U E cu ri ca	U A cu ri ca	

Quais as principais diferenças entre a escrita da primeira versão e a da segunda versão? O que mais lhe chamou a atenção? O que mudou? O que permaneceu?

A segunda escrita de Pedro teve alteração. Para 'cu' escreveu (C) na primeira carta e (U) na segunda, indicando aqui o uso da alternância de letras em suas escritas.

Na primeira escrita, Moisés utiliza o (E), que não apresenta uma pertinência de letra para a escrita de 'ca'. Quando solicito que leia, lê tranquilamente "ca", na escrita do (E). Quando peço que interprete o que havia escrito, decide apagar (E) e utilizar (A) para escrever o 'ca' de curica. Na escrita da segunda carta, Moisés produziu a mesma sequência para curica (UIA).

Os dois apresentavam, no início da sequência didática, um nível de escrita silábica com pertinência de letras, um fazia mais uso de consoantes e outro, de vogais.

Registrar até duas intervenções que apoiaram a reflexão das crianças na construção da carta.

Na primeira carta, Pedro apresenta uma escrita silábica com pertinência de letras e Moisés também.

Perguntei a Pedro se tinha outra letra além de 'u' que serviria para escrever 'cu' de curica. Ele respondeu 'ce'. E continuei: "Se dá para usar 'ce' ou 'u', como você vai deixar?" Ele fica pensativo e faz uma expressão de: "E agora!?" Responde que vai deixar o 'u'.

E continuei: "Para escrever o 'ri' de curica, você usou qual letra?" Ele aponta (l). "Será que tem outra letra que serviria para escrever o 'ri'?" Ele pensa um pouco e diz que não sabe. Então, proponho que consulte a lista de nomes e observe o nome da Mariana. "Esse nome te ajuda a escrever o 'ri' de curica?" Ele responde que o 'ri' de Mariana ajuda. E qual é o 'ri'? Mostre para mim. Ele aponta para (l).

"E para escrever o 'ca', de curica, você usou o 'ca' (apontando para K)? "Será que tem outra letra boa para escrever essa parte da palavra?" Pedro responde que não.

Pedro e Moisés escreveram a terceira carta e iniciei minhas intervenções.

Solicitei que realizassem a leitura apontando cada parte.

Pedro aponta:

```
C U I A
  | | |
  cu ri ca
```

"E essa?" (apontando para o (C))

Pedro responde: "Moisés que queria colocar."

Então, problematizei: "Você acha, Moisés, que precisa do 'ce' para escrever 'cu' de curica? O Pedro acha que é o 'u'?" (Moisés afirma que sim)

"E como vocês decidiram qual a melhor forma de escrever?"

Moisés responde: "A gente deixou as duas."

"Então, para escrever o 'cu' de curica, pode ser ou o 'c' ou o 'u'?"

Moisés afirma que sim.

Essas intervenções me fizeram concluir que as crianças tiveram a oportunidade de refletir sobre as próprias produções e são situações como essas que ajudam a desestabilizar a escrita silábica.

Observações

Essa SD de Jogo de Memória mobilizou demais o grupo, todos ficaram muito empolgados! Algumas crianças trouxeram jogos da memória que tinham em casa e eu consegui outros na escola. Eles jogaram, analisaram e votaram. Decidiram que ao invés de desenhos queriam fotos dos pássaros. Acho que essa decisão foi resultado do projeto didático "Pássaros da minha terra/Manaus" que estamos desenvolvendo. Temos na sala a lista de pássaros que vamos estudar. O curica foi o primeiro que eles escolheram para pesquisarmos. É que na escola existem muitos deles. É claro que antes de propor a escrita das cartas tirei esse cartaz com a lista dos pássaros porque, do contrário, seria uma atividade de cópia. Quando terminarmos as pesquisas sobre os outros pássaros, organizaremos um mural na área comum da escola para que a comunidade escolar possa conhecer nosso trabalho. Combinamos que, quando todos os jogos de memória estiverem prontos, vamos montar cantinhos de jogos, para que nossa turma possa jogar com outras crianças da escola, na hora do recreio. Estou gostando tanto desse projeto! Tanto eu como as crianças estamos muito mais atentos aos pássaros. Também fizemos desenhos de pássaros, nas aulas de Arte, para deixar o mural ainda mais lindo.

Análise do registro 2: contribuição para devolutiva

As intervenções realizadas pela Professora Eva revelam o seu conhecimento sobre o processo de construção da escrita e sobre as problematizações necessárias para ajudá-las a avançar em suas conceitualizações. Pelo seu registro, podemos inferir os critérios da escolha das duplas. Ela compreendia que Moisés e Pedro produziam uma escrita silábica com pertinência sonora: Moisés usava principalmente vogais, enquanto Pedro utilizava mais consoantes. Certamente ela avaliou que os dois fariam boas reflexões juntos. A escolha das duplas é um aspecto importante a ser considerado para a proposição de qualquer atividade, pois garante a troca de informações e as reflexões que são necessárias para os avanços das crianças em relação ao Sistema de Escrita Alfabética. Sugerimos retomar o conceito de agrupamentos produtivos no texto “Trabalho pessoal: planejamento de situações didáticas que levam em conta o que sabem as crianças” - F1.U2.T4 - Professoras.

Em relação às conceitualizações da escrita de Pedro, a professora chamou de “alternância de letras” o fenômeno “alternância grafofônica”. Ela compreendeu que Pedro mostra que conhece as letras da sílaba CU, “mas ainda não pode pôr duas letras para cada sílaba, porque isto vai contra a hipótese silábica com a qual se sente seguro de saber o que está fazendo.” (Ferreiro, 2013, p. 98).

As intervenções que realizou a partir das perguntas que fez as mesmas permitiram que as crianças refletissem sobre quantas e quais letras escolher para escrever as palavras. Observemos estes dois exemplos de sua intervenção: quando ela pergunta se existe outra letra que seja boa para escrever determinada parte da palavra (*existe uma outra letra que seja boa para escrever o ‘ca’ de curica?*); e quando pergunta se o nome da Mariana ajuda a escrever o ‘ri’ de CURICA; ou, ainda, quando faz que as crianças justifiquem o uso de (CU) para escrever ‘cu’, na última versão. Eva cria boas situações problematizadoras, oportunizando que as crianças reflitam sobre outras possibilidades, como explicita Zen:



Problematizar, portanto, não significa apenas perguntar ou informar, mas possibilitar que as crianças coloquem em jogo o que pensam sobre os usos e o funcionamento da escrita e oferecer as condições didáticas necessárias para que possam superar os desafios impostos pela situação didática (Zen, 2023, p. 17).

2- Trabalho Pessoal da professora Claudete

Nome	Claudete
Escola	Escola Estadual Bela Terra
Ano	1º ano

	Nome escrito na carta	Escrita da carta 1 (Registro de como as crianças escreveram, leram e interpretaram)	Escrita 2 (Registro de como as crianças escreveram, leram e interpretaram)	Escrita da carta revisada
Mateus	CACHORRO	COU	KOO	KAOU
Vitor	CACHORRO	KXOU	AORU	

Registrar as principais diferenças entre a escrita da 1ª versão e a da 2ª versão? O que mais lhe chamou a atenção? O que mudou? O que permaneceu?

ESCRITA 1 - MATEUS PARA CACHORRO

C O U

ESCRITA 1 - VÍTOR PARA CACHORRO

K X O U

ESCRITA 2 - MATEUS PARA CACHORRO

K O O

ESCRITA 2 - VÍTOR PARA CACHORRO

A O R U

ESCRITA 3 - EM DUPLAS, APÓS COMPARAÇÃO

Mateus e Vítor escreveram uma nova escrita:

K A O U

Conclusão: Vítor e Mateus, desde o início, estão escrevendo com letras que existem na palavra cachorro, com exceção do (K), mesmo já tendo estudado o 'ca' em várias situações de lista e ditado, não utilizam essa informação para escrever neste momento. Eu preciso criar outras situações para que as crianças avancem no Sistema de Escrita Alfabética. Às vezes, penso que não sei direito como agir enquanto escrevem. Preciso aprender mais sobre como ajudá-las a refletir durante suas produções escritas.

Registrar intervenções que apoiaram a reflexão das crianças na construção da carta

ESCRITA 1 - MATEUS E A INTERVENÇÃO DA PROFESSORA CLAUDETE:

C O U

Claudete: Mateus, você acabou de escrever?

Mateus: Sim, escrevi cachorro (mostrando onde estava escrito cachorro)

Claudete: Escreveu da melhor forma que poderia? Já pode entregar?

Mateus: Sim (e entrega a carta para a professora).

ESCRITA 1 - VÍTOR E A INTERVENÇÃO DA PROFESSORA CLAUDETE:

K X O U

Claudete: Vítor, você acabou de escrever?

Vítor: Sim, escrevi cachorro. Está bom professora?

Claudete: Você acha que está bom e pronto? Escreveu da melhor forma que poderia? Já pode entregar?

Vítor: Sim (e entrega).

ESCRITA 2 - MATEUS

K O O

ESCRITA 2 - VÍTOR

A O R U

Claudete: Após terminarem as escritas solicitei que as duas crianças se organizassem em dupla, pois têm muita afinidade. Propus que comparassem suas escritas e escrevessem uma 3ª versão final, mais próxima do correto:

Mateus e Vítor escreveram uma nova versão:**K A O U**

Claudete: Mateus e Vítor, vocês escreveram da melhor forma? Vocês acham que cachorro escreve com essa letra (K)?

Mateus: Sim, olha 'k' de cachorro

Claudete: Vítor, você concorda com ele?

Vítor: Eu acho que é assim, com esse (A) também.

Claudete: Mas com essa letra que se chama 'ka'?

Vítor e Mateus: (se olham e respondem que sim).

Ao terminar essa conversa com a dupla, fui para a lousa discutir com todos que a escrita das cartas precisam ficar corretas, para que consigam ler o que está escrito. Então, fui explicando que: para escrever o 'ca' do cachorro não é somente com (A), como alguns escreveram e nem com a letra (K). É com 'c' e 'a' que dá 'ca'.

Depois expliquei o 'cho', tem o (O), como muitos usaram, mas não é só. Precisa colocar o 'cho', poderia ser 'xo', que tem o mesmo som, mas, para CACHORRO, é 'cho'.

Para o 'rro' tem (O) e tem (R), como alguns colocaram, mas precisa ser com dois 'r', pois é forte: 'rro'.

Assim terminei sistematizando com todos os alunos, mostrando as formas corretas das escritas, mas continuo com dúvidas sobre esse encaminhamento, pois parece que não fez sentido para eles, apesar de ter deixado muito claro.

Observações:

REGISTRO DE INÍCIO DA SD POR PROFESSORA CLAUDETE

No início do ano, realizei a sondagem com uma lista dos doces preferidos das crianças. Como aprendi anteriormente, fiz primeiro uma lista – uma palavra polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba, uma monossílaba e uma frase:

GELATINA

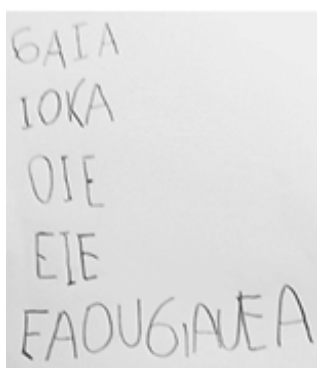
PIPOCA

DOCE

MEL

EU GOSTO DE GELATINA

Exemplo de uma escrita



Essa sondagem foi realizada em fevereiro e, agora, que estamos finalizando o bimestre, farei novamente para saber se as crianças avançaram. A sondagem inicial foi realizada com toda a turma do 1º B. Descobri que tenho 4 crianças com escrita alfabética, que escrevem ainda com muitos erros; 26 com hipótese de escrita pré-silábica (ou pré-fonetizante, termo que estamos usando neste ano).

Iniciei a sequência didática explicando para as crianças a proposta e solicitando que decidissem qual seria a temática do jogo de memória. Escolheram "animais domésticos".

Para a organização deste registro, escolhi dois alunos que apresentam ideias parecidas e achei que isso seria um bom agrupamento.

Análise do registro da professora Claudete

• Para que propor que as crianças escrevam?

A professora solicita que as crianças escrevam e, em seguida, conversa com elas, mas não pede que leiam suas escritas nem as convida a refletir sobre suas escolhas. Podemos levantar algumas hipóteses por trás dessa ação.

Ela parece conhecer os níveis de conceitualização da escrita das crianças, no entanto, esse conhecimento não é suficiente para realizar intervenções problematizadoras, mesmo porque são dois conhecimentos de naturezas diferentes. Demonstra querer saber mais sobre como intervir durante o processo de produção e reflexão das crianças e parece intuir que apenas propor que escrevam é pouco, que falta ampliar a sua reflexão. Pedir que leiam o que escreveram indicando onde está escrito o que estão lendo, justificando suas escolhas, sem o objetivo de que cheguem à escrita convencional, são intervenções fundamentais que contribuem para que elas continuem refletindo sobre como o sistema de escrita se organiza. Desta forma, intervenções deste tipo precisam ser consideradas como conteúdos importantes para serem tratados na formação das professoras.

Como já foi dito e é possível verificar no registro da Professora Claudete, logo após a escrita das crianças, ela não propõe que leiam, mas realiza uma conversa, que se baseia em perguntar: **Você acha que escreveu da melhor forma que poderia?** Podemos considerar que os comentários e questionamentos realizados pela Professora Claudete convocam as crianças a manifestarem apenas se concordam ou se estão satisfeitas com as próprias produções. Ao menos nesta situação, não realiza nenhuma intervenção que problematize o que as crianças pensam sobre a escrita para ajudá-las a avançar em suas conceitualizações. Essa situação de diálogo não é suficiente para que as crianças se voltem para o que escreveram e possam continuar pensando a respeito. Situações como essas também precisam fazer parte do processo formativo das professoras para que possam refletir sobre suas ações didáticas.

É preciso considerar que as intervenções devem estar a serviço de fazer as crianças refletirem ainda mais sobre o que já produziram e continuar aprendendo, como explicita Zen:



No caso da apropriação do sistema de escrita é fundamental que as intervenções didáticas realizadas pelos professores desafiem os estudantes a colocar em jogo o que pensam sobre a escrita. Alfabetizar significa problematizar o que os estudantes já sabem e oferecer as condições didáticas necessárias para que comparem escritas semelhantes, revisem as próprias produções e ampliem o repertório de informações sobre como se escreve. Para isto, é inquestionável que os professores conheçam, à luz do marco psicogenético, o que pensam sobre a escrita e os desafios que precisam enfrentar para avançar em suas conceitualizações (Zen, 2023, p. 6).

Compreender os níveis de conceitualização da escrita não é algo simples, exige estudo e formação continuada, pois há novas investigações que contribuem cada vez mais para explicar o que pensam as crianças no processo de alfabetização. As produções de Mateus e Vítor sugerem características de escritas silábicas com pertinência sonora. Ter essa compreensão ajuda muito a professora a realizar intervenções para que eles continuem pensando sobre o que estão escrevendo e como estão escrevendo, por exemplo, na discussão entre (K) e (A) para escrever o 'ca' de cachorro.

Esse conhecimento também orienta a organização de duplas produtivas – e sua escolha parece não considerar isso: “...*solicitei que as duas crianças se organizassem em dupla por afinidade, pois têm muita...*”. É evidente que, em algumas atividades, é possível formar duplas considerando apenas a afinidade entre as crianças. No entanto, nas propostas de alfabetização, é necessário agrupar as crianças com conhecimentos similares em relação aos níveis de escrita e propor situações em que possam pensar juntas. Um exemplo é a revisão/comparação das escritas das cartas do jogo de memória, através da qual as crianças podem refletir, problematizar e negociar suas produções.

A reflexão sobre agrupamentos produtivos e sua relação com os níveis de conceitualização da escrita também são temáticas importantes para a formação das professoras, como nos indica o relato da professora Claudete.

É importante também lembrar que as propostas de escritas individuais, em duplas ou coletivas, não têm como objetivo final a escrita convencional. O propósito é colocar as crianças em situação de reflexão. É essa reflexão que ajudará a provocar avanços nas aprendizagens, mas isso não ocorre de forma linear, nem em apenas uma situação de escrita, mas durante o processo. O que propicia que a criança avance em seus níveis de conceitualização é a possibilidade de refletir sobre a escrita, de se colocar como escritora e leitora, mesmo antes de estar alfabetizada.

Propor o estudo de sílabas ou apresentar como se escreve corretamente a palavra CACHORRO, como explicitado no registro, não contribui para que as crianças possam avançar. A intervenção que a professora realiza não considera o que pensam e se ancora na ideia de que se aprende a ler e escrever por meio da explicação de como a escrita convencional se organiza.

Para que as professoras possam oferecer boas condições de aprendizagem, precisam refletir sobre suas próprias concepções acerca do que é aprender e o que é ensinar. Tomar decisões didáticas que permitam que as crianças atuem sobre o objeto de conhecimento significa reconhecer que “de fato, basta abrir espaços para que as crianças escrevam sem copiar e que nos atrevamos a solicitar uma leitura dessas produções, para que surjam novidades dignas de atenção.” (Ferreiro; Zen, 2022, p. 2).

Sondagem: importância e usos equivocados, um breve histórico¹²

Na segunda parte do registro 2, a professora apresentou uma forma muito comum no Brasil de realizar a chamada sondagem, ou seja, um instrumento para conhecer o que as crianças sabem sobre o Sistema de Escrita Alfabética. Nos textos “Trabalho pessoal: planejamento de situações didáticas que levam em conta o que sabem as crianças” (F1.U2.T4 - Professoras) e “O acompanhamento do que pensam e sabem crianças a favor das situações didáticas” (F1.U2.T2 - Professoras), apresentamos outras maneiras de acompanhar os saberes da turma e gostaríamos de conversar um pouco mais sobre esses aspectos, pois é provável que as professoras questionem sobre como estamos, hoje, propondo a sondagem. É provável que você ouça falas como esta: “Afinal, o que eu faço está errado”? “Mudou, agora tenho que fazer deste jeito?”. Para contribuir com o aprofundamento dessa discussão, apresentamos o texto abaixo, que trata de um histórico da Sondagem no Brasil.

¹² A organização do percurso histórico da proposta de Sondagem contou com a importante colaboração de Miriam Orensztejn.

Breve Histórico da sondagem no Brasil



A entrevista individual com os alunos, [...] (apelidada em muitos lugares como “sondagem”) é um recurso para identificar suas hipóteses de escrita. A realização desse tipo de entrevista só é necessária quando o professor não consegue identificar as hipóteses de seus alunos por meio das escritas que eles produzem nas atividades escolares cotidianas. “Contribuições à prática pedagógica 1” Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA – M1U3T10, p. 2.

A sondagem ou avaliação diagnóstica foi amplamente difundida no Brasil, nos últimos 30 anos, pelas redes públicas e privadas de ensino. Teve seu início a partir das produções do projeto “Por Trás das Letras”, composto de vídeos e textos elaborados pela Dr.^a Telma Weisz (1992), nos anos 90, para a Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE/ Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

A filmagem de entrevistas com crianças que ainda não compreendiam o Sistema de Escrita Alfabética, que fazia parte do “Por trás das Letras” e, depois, de outros projetos, tinha o objetivo de aproximar as professoras da Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro; Teberosky, 1985) para que, assim, compreendessem os níveis de conceitualização da escrita das crianças. A função da sondagem, tal como proposta originalmente, não era somente mostrar o desempenho das crianças, mas principalmente entender o que pensavam sobre a escrita, para que, a partir daí, fosse possível planejar situações didáticas adequadas ao que elas já sabiam e precisam aprender.

Depois da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais da área de Língua Portuguesa, em 1997, a Psicogênese da Língua Escrita foi difundida em todo o país por meio de um programa nacional, denominado Parâmetros em Ação, que tinha entre seus objetivos a apropriação, por parte dos educadores, de diferentes conteúdos sobre alfabetização e ensino da linguagem escrita, entre eles, os níveis de conceitualização do sistema de escrita. A proposta contida nesse material indica:



[...] É de grande valia, para o professor, realizar essas sondagens no decorrer do ano – no mínimo, três vezes –, pois isso permite conhecer a evolução “histórica” da escrita dos alunos. Trata-se de uma avaliação diagnóstica do processo de aprendizagem do sistema alfabético, que não é estática: é o retrato do momento em que foi realizada e pode mudar, inclusive, de um dia para o outro... É fundamental que o professor faça um arquivo das produções mais significativas dos alunos no decorrer do ano, pois isso lhe dará a oportunidade – e também ao próprio aluno – de conhecer seu processo de evolução (Brasil, 1999, p. 69).

O mesmo documento (Brasil, 1999. p. 96), Parâmetros em Ação (1999. 134 p.), introduz a orientação para a realização de sondagem de forma explícita:



A sondagem pode ser: uma relação de palavras acompanhadas ou não de frases, uma produção espontânea de texto ou qualquer outra atividade de escrita, desde que seja acompanhada de uma leitura imediata do aluno [...]. Sugerimos uma sondagem que compreenda uma relação de palavras e uma frase, considerando o seguinte: A relação de palavras deve-se iniciar com um polissílabo e acabar com um monossílabo. Não deve haver repetição de letras nas palavras. Não se deve ditar as palavras “silabando”. Cada palavra escrita deve ser imediatamente acompanhada

da leitura do aluno. É importante que o professor registre a escrita e a leitura do aluno, bem como outras informações que julgue relevantes, em uma folha à parte. Na elaboração da frase, deve-se utilizar pelo menos uma das palavras que pertencem à relação, para que se possa observar se há estabilidade na escrita.

No Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, (2001, M1U4T5), também produzido e supervisionado pela Dr.^a Telma Weisz, aborda-se a necessidade de conhecer o que sabem as crianças sobre o Sistema de Escrita Alfabética, referindo-se também à sondagem, indicada como um dos caminhos, mas não o único:



Sem um conhecimento pelo menos básico da psicogênese da língua escrita, não é possível descobrir o que sabem e o que não sabem os alunos. Mas, se esse conhecimento está disponível, o professor pode montar seus próprios instrumentos diagnósticos. Por exemplo, se ele propõe para a classe toda uma atividade em que os alunos têm que escrever, apesar de ainda não estarem alfabetizados, é interessante que ele observe um aluno de cada vez realizando a tarefa. Que ele peça para o aluno que está sendo observado ler o que escreveu. M1U4T5 p. 1.

A divulgação da Psicogênese da Língua Escrita e da Sondagem, a partir das ações de formação realizadas nas escolas e redes de ensino do Brasil, possibilitou enfatizar o direito das crianças de serem consideradas, escutadas e respeitadas em seus processos de apropriação das culturas do escrito.

É importante salientar que a realização da sondagem somente em períodos específicos (avaliações bimestrais, trimestrais ou semestrais) não permite um conhecimento processual e aprofundado sobre o que sabem e o que precisam saber as crianças. O efetivo acompanhamento dos seus níveis de conceitualização precisa não só estar articulado às diversas atividades realizadas no cotidiano da sala de aula, mas deve principalmente subsidiá-las. A partir desse acompanhamento, é possível planejar situações didáticas de fato comprometidas com as aprendizagens de cada criança.

A realização da sondagem revolucionou a maneira como muitas professoras passaram a entender o processo de alfabetização, além de contribuir na definição de parâmetros para o acompanhamento das aprendizagens. No entanto, a sondagem também inspirou ações que levaram à sua institucionalização, gerando, em muitas situações, um tratamento superficial e inadequado das contribuições da teoria psicogenética que provocou graves equívocos e preconceitos. Algumas professoras, escolas e redes de ensino passaram a usar a sondagem como a única forma de avaliar as crianças em determinados períodos do ano, sem articulação alguma com as situações didáticas da sala de aula. Ou seja, nesses casos, a função principal, de subsidiar o planejamento pedagógico, lamentavelmente se perdeu pelo caminho.

O fato é que a ressalva explícita no PROFA (2001, M1U4T5), de que a sondagem fosse realizada somente em situações específicas, foi ignorada.



Mas sempre existem alguns alunos sobre quem o professor tem dúvidas, cujas hipóteses lhe escapam em situações de simples observação. [...] Para isso vamos sugerir aqui uma situação de ditado que pode ser de grande ajuda para o professor, desde que ele compreenda os critérios dentro dos quais a atividade foi elaborada. A ideia é ditar uma pequena lista de quatro

palavras com as seguintes características: a primeira palavra deve ser polissílaba, a segunda trissílaba, a terceira dissílaba e a quarta monossílaba. Outra característica importante das palavras da lista a ser ditada é que nas sílabas contíguas não se repitam as mesmas vogais.

Nessa perspectiva, a sondagem passou a ser considerada em muitos contextos educacionais como um instrumento de controle de resultados das aprendizagens, perdendo sua função inicial de acompanhamento e orientação de práticas pedagógicas que levem em conta o que as crianças pensam e o que precisam aprender sobre o Sistema de Escrita Alfabética. Muitas vezes também, o conhecimento a respeito da Psicogênese da Língua Escrita não era suficiente para que se produzisse uma análise adequada dos níveis de conceitualização das crianças, correndo-se o risco de se tornar um mero instrumento burocrático de controle de resultados.



O uso institucional desse tipo de instrumento, no entanto, tem se mostrado extremamente perigoso. Isso acontece por duas razões, uma técnica e outra política... Esse não é um instrumento que se possa utilizar em massa. Para obter informações minimamente confiáveis, é necessário que a entrevista seja realizada individualmente, por profissional com formação adequada... E se, além disso, esse material for usado para tomar decisões que vão afetar a vida escolar dos alunos — como a decisão de colocá-lo em uma classe “forte” ou “fraca”, por exemplo — transforma-se em poderoso instrumento de exclusão social... PROFA (2001, p. 2).

A despeito das distorções que foram acontecendo, é preciso considerar a relevância histórica desse instrumento no Brasil. Muitos foram os programas e propostas curriculares destinados à formação das professoras e à organização de ensino que evidenciaram a função da sondagem, tal como era prevista, para a qualidade das propostas pedagógicas. Alguns deles, entre tantos outros:

Programa Ler e Escrever, da Secretaria Estadual do Estado de São Paulo (2008)



“A sondagem das hipóteses de escrita é um dos recursos de que o professor dispõe para conhecer as ideias que os alunos ainda não alfabetizados já construíram sobre o sistema de escrita e, então, planejar as atividades didáticas. É também um momento no qual os alunos têm a oportunidade de refletir sobre aquilo que escrevem...” CENP (2009, p. 3).

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2018) – Documento orientador de sondagem



“A sondagem de Língua Portuguesa para o Ciclo de Alfabetização avaliará a escrita e leitura dos estudantes. Os dois processos são complementares e essenciais à alfabetização. Para os 1º e 2º anos, momento em que os estudantes estão se apropriando do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), a sondagem de escrita será de uma lista de palavras, do mesmo campo semântico, ditada pelo professor aos estudantes. Trata-se de uma escrita individual na qual os alunos registram palavras ditadas pelo professor e sem consulta a fontes impressas ou intervenções específicas que possam interferir na escrita do estudante.” (São Paulo, 2018, p. 6).

Como se pode ver, nesses três casos, a defesa da sondagem não está vinculada à recomendação de classificar as crianças por níveis de conhecimento em planilhas de registro. Mas, como sabemos, quando se trata de propostas apresentadas em programas institucionais, principalmente em grandes sistemas de ensino, há uma longa distância entre o que é proposto e o que de fato acontece na prática. Muitas vezes, essa realidade é atravessada por distorções nem sempre previstas a princípio.

É importante salientar que as orientações contidas em vários programas e propostas curriculares, como os aqui citados, foram elaboradas há quase dez anos. Várias são as iniciativas de reformulação¹³ para assegurar a devida coerência entre o que é proposto em atividades com propósito avaliativo e as demais situações didáticas realizadas em sala de aula. Esse movimento está comprometido com uma premissa fundamental da perspectiva construtivista psicogenética, que consiste em assegurar à criança o direito de formar-se como leitora e escritora plena, participando de práticas sociais de leitura e escrita, e se apropriando tanto do sistema de escrita como da linguagem escrita. Esse é um direito a ser assegurado em todas as situações didáticas, inclusive aquelas cuja intenção é identificar mais especificamente o que pensam as crianças.

A compreensão sobre os níveis de conceitualizações das crianças a respeito do Sistema de Escrita Alfabética é fundamental para que as professoras possam planejar situações didáticas que possibilitem a progressão das aprendizagens. Na situação didática do Jogo de Memória que analisamos nesse texto, as crianças estão se colocando como escritoras, mesmo antes de saberem escrever. A própria produção das cartas permite compreender o que elas estão pensando. Situações como essas são parte da rotina das salas de aula das professoras alfabetizadoras, portanto, não há necessidade de interromper tudo para realizar uma sondagem específica – o que a professora precisa saber está acontecendo à sua frente, nas atividades de escrita que propõe às crianças, e a partir de sua observação atenta dessas produções.

Assim, é um equívoco grave reduzir a sondagem às avaliações burocráticas que ocorrem somente em determinados momentos do ano, desconsiderando as situações didáticas realizadas em sala de aula que permitem identificar o que as crianças pensam sobre a escrita. É fundamental que os gestores das escolas e das redes de ensino tenham dados sobre as crianças e seus avanços para analisar o que sabem e o que precisam aprender, mas isso não significa transformar a sondagem em instrumento de controle usado de forma equivocada e reduzida, como tentamos explicitar neste texto.

Elaboração da devolutiva

Cara formadora, para que possa realizar a devolutiva no próximo Encontro Formativo, sugerimos algumas possibilidades, como, por exemplo:

- Depois de analisar os registros dos trabalhos individuais recebidos, você poderá destacar pontos que considera relevantes e que podem servir de referência para todo o grupo, assim como aspectos que demandam maior reflexão por parte das professoras e necessitam de revisão.
- Realizar essa devolutiva, comentando sobre os aspectos que lhe chamaram a atenção em

¹³ Uma proposta interessante nessa direção é a elaborada pelo Instituto Chapada de Educação e Pesquisa-ICEP: <https://institutochapada.org.br/avaliacao-institucional-de-leitura-e-escrita/>

um ou dois registros recebidos, desde que atendam às necessidades de aprendizagem do seu grupo. Caso escolha esse caminho, é importante combinar antes com a autora do registro.

- Você também tem a possibilidade de utilizar o *Registro e Análise 1 da Professora Eva e/ou o Registro e Análise 2 da Professora Claudete*, presentes neste texto.

Dicas de **destaques** que podem ser apresentados na devolutiva:

- **A situação didática proposta** Escrita, leitura e revisão das cartas do jogo da memória. O que as crianças puderam refletir a partir dessa proposta?
- **Intervenções** realizadas com as crianças. Perguntas que a professora faz às crianças que possibilitam a reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética.
- **Agrupamentos produtivos:** As duplas Pedro e Moisés, e Mateus e Vítor são consideradas produtivas?

Dicas de **pontos de atenção:**

- A importância de compreender o propósito e o funcionamento da sondagem, assim como possíveis equívocos de seu uso.
- Retomadas dos saberes sobre os **níveis de conceitualização do sistema de escrita alfabética.**

Selecionamos alguns pontos, mas você poderá optar por outros, de acordo com o que consiga identificar nos registros de suas professoras. O importante é que o momento da devolutiva permita que elas reflitam sobre a própria prática a partir das situações problematizadoras, de modo que elaborem propostas didáticas reflexivas e, assim, assegurem o direito das crianças de aprenderem cada vez mais e melhor.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores:** guia de orientações metodológicas gerais (Orgs. Rosaura Soligo e Angélica Soligo). Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **PCN em ação.** Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização. Brasília: 1999.

FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1985.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras.** São Paulo: Editora Cortez, 1992.

FERREIRO, Emilia. **O Ingresso na Escrita e nas Culturas do Escrito.** Seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

FERREIRO, Emilia & Giovana C. Desenvolvimento da escrita em crianças brasileiras. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, p. e10975, 2022. DOI: 10.22481/praxisedu.v18i49.10975. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/10975> Acesso em: 23 jun. 2024

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. **Programa Ler e escrever.** São Paulo: Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação: FDE, 2008.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. Textos de apoio e subsídio para o planejamento Equipe do Ciclo I. São Paulo: Secretaria de Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas: CENP, 2009. https://educacao.assis.sp.gov.br/uploads/divulgacao/334131_arquivo.pdf

WEISZ, Telma. **“Por Trás das Letras”.** São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação. FDE/ Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 1992.

ZEN, Giovana C. Intervenção docente: por um ensino contextualizado e reflexivo. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, p. e14121, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.14121. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/14121> Acesso em: 23 jun. 2024.

Marta Durante é professora, formadora, coordenadora e diretora pedagógica. Pedagoga e mestre em Educação, ambas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Coautora de programas: PROFA/MEC e Ler e Escrever/SP, membro da diretoria da Rede Latino-Americana de Alfabetização, assessora para instituições educativas públicas e privadas.

E-mail: madurante2019@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5326695701049924>

TEXTO COMPLEMENTAR

F1.TC - FORMADORAS

Formação de professores: alfabetização e diversidade

Carla Tocchet

Angela Maria da Silva Figueredo



A alfabetização não é um luxo nem uma obrigação; é um direito. Um direito de meninos e meninas que serão homens e mulheres livres (pelo menos é isso que desejamos), cidadãos e cidadãs de um mundo onde as diferenças linguísticas e culturais sejam consideradas uma riqueza e não um defeito. (Ferreiro, 2002, p. 38)

Cara formadora, diante da citação acima, fizemos a seguinte pergunta às professoras: Você já pensou como seria o mundo se as diferenças linguísticas e culturais fossem consideradas uma riqueza e não um defeito? Talvez a guerra não existisse, talvez a fome fosse uma distopia. Muito provavelmente, o acesso à educação e os índices de alfabetização seriam muito mais equitativos.

A partir dessa perspectiva cabe, também, às formadoras a mesma pergunta: considerar a diversidade como uma riqueza, não um defeito, poderia impactar a educação, especialmente a formação de educadores?

As situações de formação de professores envolvem grande diversidade: diferentes saberes, diferentes origens, experiências didáticas, formação inicial, concepções, expectativas e crenças sobre educação, ensino e aprendizagem, sujeito, perspectiva profissional, filosófica etc.

A formação de professores também abrange uma grande diversidade de saberes, concepções e expectativas. Cada professora possui seus próprios entendimentos sobre aprendizagem, ensino e objeto de conhecimento. Cada uma experienciou de maneira única a formação inicial e o exercício profissional. Além disso, o grupo de professoras traz consigo uma variedade de valores, crenças e formas de compreender o mundo e a sociedade. O grande desafio do formador é utilizar a diversidade como riqueza, ou seja, colocá-la a favor da aprendizagem e não como defeito, como aponta Ferreiro (2002).

É importante ressaltar que tratar a diversidade como riqueza é o princípio fundamental de qualquer ação educativa, principalmente daquela que se compromete com os princípios de estado democrático de direito, como definido na constituição brasileira, visando garantir os direitos fundamentais a todos os cidadãos de todos os gêneros, raças, crenças, etnias, posicionamentos políticos etc.

Formação profissional de educadores



Transformar a diversidade conhecida e reconhecida numa vantagem pedagógica: esse parece ser o grande desafio para o futuro. Estamos aprendendo a fazê-lo no caso da alfabetização, mas é preciso levar isso às últimas consequências nas situações críticas: alfabetizar transformando em vantagens pedagógicas as diferenças de idade num mesmo grupo, as diferenças dialetais e de culturas. Isso não é necessidade só para os países do Sul: o Norte também está descobrindo que o monolinguismo é um mito cuja consequência inevitável é a discriminação (Ferreiro, 2002, p. 88-89).

Assim como a sala de aula, **as relações de formação profissional** entre educadores são complexas, diversas, desafiadoras, multifacetadas, conflituosas e, por diversas vezes, exaustivas. A formação de educadores se configura como espaços legítimos de diversidade, nos quais coexistem diferentes saberes, raças, formações familiares e experiências com a leitura e a escrita. Por isso, representa um grande desafio. Disso ninguém duvida.

Ao considerar a diversidade como uma riqueza e não como um defeito, os espaços de formação se tornam ambientes férteis para a construção de conhecimento, justamente por sua diversidade. São espaços que favorecem a troca de informações e de diferentes saberes entre sujeitos diversos e apresentam desafios que exigem a resolução de problemas e a tomadas de decisões, tanto do ponto de vista individual quanto coletivo.

Na situação de formação profissional, a relação colaborativa entre adultos que se reúnem para discutir alfabetização é construída na interação entre os sujeitos envolvidos e o objeto de conhecimento. Como aponta Freire (2011, p. 25), “é preciso que [...], desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. A interação é a condição para a aprendizagem. Formadoras e professoras formam e se formam entre si, mediadas pela diversidade, em todos os seus aspectos. Discutindo o papel do formador, Zen e D’Ávila (2018, p. 132-133) afirmam:



Nessa perspectiva, o formador deixa de ser o indivíduo que identifica problemas e propõe soluções, mas o que desafia o conjunto de crenças em torno da prática educativa e propõe discussões [...]. Por fim, podemos concluir que considerar o formador como sujeito das práticas formativas significa assumir que a formação não é aquilo que se faz com o sujeito, mas aquilo que acontece com os sujeitos quando se propõe de modo colaborativo a incorporar algo novo em suas práticas pedagógicas.

Assim, as relações de formação profissional se constituem a partir da construção de saberes pedagógicos. Quando fundamentados na diversidade, os espaços formativos se transformam em ambientes autênticos de produção de conhecimento, influenciando todas as dimensões do exercício profissional. No caso das formadoras, isso inclui desde a seleção dos conteúdos a serem priorizados e as decisões sobre os agrupamentos, até a atenção dedicada à escuta de todos os sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, como aponta Gouveia (2012, p. 83), “é preciso que todos os integrantes da cadeia formativa se responsabilizem por mediar e articular as ações de formação, reconhecendo e valorizando a importância da construção de relações cada vez mais simétricas com seus sujeitos da formação”.

No planejamento das ações, é crucial conhecer os sujeitos, neste caso, as professoras, com atenção às diferenças e semelhanças individuais e coletivas (como linguagem, cultura, raça e gênero). É essencial evitar a homogeneização das diferenças e, ao invés disso, valorizá-las para incluir e enriquecer a situação de formação.

Coerente com seus princípios, Ferreiro (2002, p. 88) quando afirma que “estamos aprendendo a fazê-lo, no caso da alfabetização”, referindo-se ao desafio de transformar a diversidade em vantagem pedagógica, assume esse desafio e sua condição de aprendiz. De fato, esse é para todos nós um grande desafio. No entanto, Ferreiro (2002, p. 88) nos provoca a compreendermo-nos como aprendizes e nos convoca a levar esse compromisso “às últimas consequências nas situações críticas: alfabetizar transformando em vantagens pedagógicas as diferenças de idade num mesmo grupo, as diferenças dialetais, as diferenças de línguas e de culturas”. A convocação de Ferreiro vale tanto para o trabalho em sala de aula, como para o trabalho de formação de professoras alfabetizadoras.

Ao afirmar que "no entanto, não posso deixar de constatar que a diversidade linguística – e cultural – corre risco de extinção" (Ferreiro, 2002, p. 86), a autora nos convoca como profissionais responsáveis pela formação de professoras alfabetizadoras a nos comprometermos com a preservação da pluralidade linguística e cultural, além do respeito às diferentes características dos sujeitos.

As diferenças linguísticas e culturais não devem ser negligenciadas. Como afirmou Ferreiro (2002), não é suficiente apenas fazer um discurso elogioso sobre a diversidade cultural. No trabalho com a leitura, por exemplo, é fundamental apresentar autores que representem as diversas formações linguísticas do nosso país, indo além da influência europeia. Além dos contos de fadas tradicionais, é relevante valorizar o papel fundamental das culturas de povos indígenas, africanos e de outras origens. É essencial selecionar com cuidado as práticas sociais de leitura e escrita, considerando sua origem e contexto histórico, e propor sempre uma leitura crítica e contextualizada das obras tratadas.

Conceitos que fundamentam a formação de professor

Concepção de conhecimento

Há muito tempo, o debate sobre a origem do conhecimento tem sido tema de discussão em várias áreas. Segundo o marco psicogenético, é amplamente aceito que o conhecimento não é apenas uma cópia do real, mas, sim, uma construção que ocorre através da interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Uma relação dialética que envolve tanto a transformação do objeto quanto a do indivíduo.

Também é consensual que a criança não é um receptáculo em que a professora deposita conhecimento e a criança repete para “aprender”. Outro fator que parece estar evidente é que as informações estão disponíveis no mundo, especialmente no contexto da evolução e acesso às tecnologias.

Então, o que é conhecimento? O conhecimento não está e não se dá nem no sujeito nem no objeto, mas na ação do sujeito sobre o objeto, através do processo contínuo de transformação, segundo o qual



[...] o sujeito age sobre o objeto, assimilando-o: essa ação assimiladora transforma o objeto. O objeto, ao ser assimilado, resiste aos instrumentos de assimilação de que o sujeito dispõe no momento. Por isso, o sujeito reage refazendo esses instrumentos ou construindo novos instrumentos, mais poderosos, com os quais se torna capaz de assimilar, isto é, de transformar objetos cada vez mais complexos (Becker, 2009, p. 2).

Ao adotar essa concepção de conhecimento, o entendimento sobre o sujeito deixa de ser o de um mero "receptáculo" que apenas copia e repete. O sujeito passa a ser visto como alguém que constrói o conhecimento por meio de interações. Com base nessa forma de conceber o conhecimento, outros conceitos se estruturam. Por essa razão, aqueles que buscam coerência entre a concepção e a prática educativa, tanto na formação de crianças quanto na formação de educadores, têm um compromisso constante com o estudo, a ação e a reflexão.

Um dedo de prosa com a formadora



É indispensável dotar a escola de instrumentos didáticos para trabalhar com a diversidade. Nem a diversidade negada, nem a diversidade isolada, nem a diversidade simplesmente tolerada. Mas tampouco a diversidade assumida como um mal necessário, ou celebrada como um bem em si mesmo [...] (Ferreiro, 2002, p. 88).

Cara formadora, você não está sozinha! Caro formador, você não está sozinho!

A necessidade de lutar pelo direito à alfabetização de todas as crianças, jovens e adultos no Brasil nos convoca e nos une. A crença na diversidade como riqueza, não como defeito, assim como a crença de que o conhecimento se constrói na interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento são pressupostos que nos constituem. Eles exigem um compromisso coletivo de todas as pessoas envolvidas com a alfabetização, em todas as dimensões ou instâncias institucionais.

Compreender a complexidade da cadeia formativa, no sentido discutido por Gouveia (2012, p. 86), "em que um se responsabiliza pela formação do outro e todos se corresponsabilizam pela aprendizagem dos alunos", foi condição fundamental para a elaboração deste documento. Sabemos que o desafio não é fácil, por isso enfatizamos a crença na diversidade como um desafio, uma necessidade, uma riqueza e uma solução para a construção de um Brasil que visa garantir a todos os direitos previstos na Constituição de 1988.

Diante de tantos desafios, o que dizem os formadores?

"Penso que o trabalho de formação é muito desafiador. Durante os encontros, ficam evidentes as diferentes características das professoras: saberes diversos em relação à didática da leitura e escrita, algumas não se posicionam e permanecem sempre em silêncio, outras participam bem quando proponho o trabalho em grupos e outras preferem atividades individuais. Em algumas discussões, as participantes apontam coisas completamente diferentes daquilo que apresento, sem argumentar. Algumas preferem não discutir os diferentes posicionamentos do grupo. Fico insegura sobre como lidar com essas questões"

Formadora Regina

A **formadora Regina** aponta um aspecto fundamental a ser considerado no trabalho de formação docente: a diversidade de saberes das professoras. De fato, em qualquer grupo de formação, encontraremos sujeitos com diferentes conhecimentos em relação à didática da leitura e da escrita. Assim como ocorre na sala de aula, a diversidade contribui para o processo de aprendizagem de todos.

Mas, como saber o que as professoras sabem? As situações de formação propostas ao longo desse fascículo favorecem a criação de espaços de interação entre as professoras para que coloquem em jogo o que pensam e sabem em relação ao conhecimento didático. Há, por exemplo, momentos previstos nas pautas para levantamento dos conhecimentos prévios do grupo (as professoras precisam se posicionar diante de uma situação proposta). Essas interações possibilitam que as professoras reflitam sobre os encaminhamentos do trabalho em sala de aula.

Para avançarmos nessas reflexões, vamos analisar uma cena de uma situação de formação em que as professoras estão trabalhando em duplas diante da tarefa proposta: editar um texto publicitário na tela do computador, para a qual, receberam o texto digitado em folha A4 sem as marcas da edição original (tipografia, espaçamento, ilustração etc.) do panfleto do Ovo Colonial Cocoricó¹⁴.

A cena a seguir, tarefa proposta para o grupo no encontro de formação, ilustra como a interação entre professores também se constitui em uma vantagem pedagógica, como discutimos até aqui.

Cena: Ovo colonial¹⁵

P1 – Lê: “O ovo colonial Cocoricó”. O que está me intrigando é esse “contém dez ovos”.

P2 - Pergunta: Contém 10 ovos?

P2 – “Contém 10 ovos”. Onde eu coloco ele? Pra lá ou pra cá? Esse negócio da... daqui (apontando para o texto) “Ovo colonial Cocoricó. A hora de comer ficou mais divertida! Contém 10 ovos”. Afirmo: Sublinhar o texto, né?

P1 – supostamente... (incompreensível) não tem como a gente tirar daqui e colocar no lugar não, né?

P2 – A palavra “Nossa”. Era bom a gente mudar de lugar, não era?

P1 – Ah, está difícil mesmo. “Ovo colonial Cocoricó. A hora de comer ficou mais divertida”. Aqui (apontando para o texto) eu acho que tem uma vírgula.

P2 – Ah, sabe o que a gente poderia fazer também? Parar aqui a exclamação e pegar uma imagem do ovo e colocar aqui. (Indicando o final da escrita do título).

P1 – E colocar essa...

¹⁴ Na primeira etapa, foi proposto aos professores, organizados em duplas compostas por docentes que atuam no mesmo ano de escolaridade, editar dois textos publicitários (Propaganda do Ovo Colonial Cocoricó e da Telefônica), usando um editor de texto na tela do computador. Na segunda etapa, em outra sessão, foi solicitado aos professores que, em duplas ou trios, planejassem uma situação didática que permitiria contextualizar a edição de textos publicitários para desenvolver na sala de aula, com sua turma. Na terceira etapa, foi solicitado aos professores que realizassem com as crianças as atividades didáticas planejadas na etapa anterior.

¹⁵ Este protocolo é parte da dissertação de mestrado “Edição de textos publicitários na tela do computador: da apropriação pelos professores à prática na sala de aula”, de Angela Maria da Silva Figueredo (2018).

P2 – Contém... Ah, espera! Aí. Vamos ver se a gente acha.....

P1 – Oh meu Deus! Não. Parecia isso aqui né? (encontram no buscador a imagem original do Ovo colonial Cocoricó). Você acha isso?

P2 – É isso!

P1 – Lê o texto da propaganda encontrada no buscador. “Contém 10 ovos”. Colonial é aqui (toma uma decisão sobre o texto que está editando). A TV Cultura é o endereço? É...

P2 – É o site! Lê: “TV Cultura arroba dois mil e doze...”.

P1 – Daí, isso vai pra outra linha. “Contém 10 ovos colonial”. Isso? Aqui põe a imagem aí a gente...

(Transcrição parcial do diálogo gravado pelo programa ATube Catcher durante a edição do TxF).

Para Figueredo (2017, p. 190), a proposta de editar um texto publicitário na tela do computador suscitou problemas cognitivos que foram explicitados em diálogos como na cena acima, que expõem o poder da interação na resolução do problema. Assim como apontamos no texto “Alfabetização inicial e diversidade: desafios e possibilidades” (F1.TC – Professoras), vale recuperar aqui o que nos indica Lerner (2010, p. 128) a respeito do papel da interação no processo de construção de conhecimento:



[...] as interações mais fecundas ocorrem quando os integrantes do grupo possuem suficientes conhecimentos em comum para entender-se e suficientes discrepâncias ou diferenças de informação para poder comparar suas ideias e enriquecer-se mutuamente.

O apontamento da autora explicita o movimento de reflexão e discussão que foi promovido na situação de formação analisada na cena.

“Fico preocupado em como organizar o trabalho de formação. Às vezes, tenho a sensação de que faço sempre da mesma forma e isso não vem dando resultados. Acho difícil decidir como levar as discussões nos encontros”.

Formador Arnaldo

Em seu depoimento, o **formador Arnaldo** indica uma preocupação em relação aos encaminhamentos da formação, sobre quais estratégias lançar mão para favorecer a aprendizagem das professoras. Tendo como referência o que Weisz (2004, p. 66) afirma em relação aos aspectos que configuram uma boa situação de aprendizagem, tomamos a liberdade de parafrasear seu texto para as situações de formação:

Boas situações de aprendizagem no espaço de formação costumam ser aquelas em que:

- os professores precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo que se quer ensinar;
- os professores têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem produzir;
- a organização da tarefa pelo formador garante a máxima circulação de informação possível.

Esses princípios apontam caminhos para planejar o trabalho de formação. Em primeiro lugar, o conteúdo da formação é a sala de aula, portanto, as situações propostas

nos encontros com as professoras precisam colocar a sala de aula como foco, pois ela é o lugar privilegiado para a aprendizagem dos profissionais da educação. Isso quer dizer que a discussão sobre o trabalho de ensino com base na sua relação com o processo de aprendizagem ganha destaque.

Ao longo deste primeiro fascículo, foram propostas às professoras situações de análise de cenas da sala de aula que envolvem a organização da rotina e as quatro situações didáticas fundamentais. Todo esse esforço tem como propósito tomar o conhecimento didático como conteúdo central da formação.

Como aponta Lerner (2002, p. 105),



O saber didático é construído para resolver problemas próprios da comunicação do conhecimento, é o resultado do estudo sistemático das interações que se produzem entre o professor, os alunos e o objeto de ensino; é produto da análise das relações entre o ensino e a aprendizagem de cada conteúdo específico; é elaborado através da investigação rigorosa do funcionamento das situações didáticas.

As situações de análise propostas às professoras possibilitam reflexões sobre o trabalho em sala de aula e levantam as condições didáticas a serem (ou que foram) oferecidas para que as crianças possam se aproximar do objeto de conhecimento em questão (nesse caso, a leitura e a escrita) e, dessa forma, trazem a discussão sobre quais são as melhores condições para promover a aprendizagem.

Nas situações propostas, a formadora não é a única voz nem aquela que assume o papel de confirmar desde o início o que está correto, diante dos apontamentos das professoras. A formadora, ao mediar as discussões, quando se depara com as diferentes posições assumidas pelas professoras, sem julgamentos do que é certo ou errado, favorece um espaço de discussão e possibilita que cada uma coloque em jogo o que pensa e sabe, suas interpretações e elaborações. Dessa forma, as reflexões avançam, se aprofundam e promovem a construção de conhecimento pelo grupo. Imbernón (2010, p. 72), sintetiza da seguinte forma a ideia de cultura colaborativa na formação, como princípio e como metodologia:

- Romper com o individualismo da formação;
- Considerar a colaboração como colegialidade e também mais como ideologia do que como estratégia de gestão;
- Não entender colaboração como uma tecnologia que se ensina, mas, sim, como um processo de participação, implicação, apropriação e pertencimento;
- Na colaboração, partir do respeito e do reconhecimento do poder e da capacidade de todos os professores;
- Redefinir e ampliar a liderança escolar, o que representa uma necessidade;
- Poderão ajudar na formação colaborativa: a pesquisa-ação, a elaboração de projetos de mudança e a narração.

“Entendo que o conteúdo da formação é a sala de aula, mas, de forma geral, as professoras são resistentes em compartilhar o trabalho que realizam. Sinto que têm medo de serem avaliadas por mim e pelos colegas. Em alguns momentos, as professoras que topam abrir suas salas de aula acabam por não serem bem-vistas pelos colegas”.

Formadora Andréia

A **formadora Andréia** comenta a resistência das professoras em compartilhar o trabalho que realizam em sala de aula. Como é possível tomar a sala de aula como conteúdo da formação sem acessá-la? Uma das estratégias dessa formação é justamente propor que as professoras realizem com suas turmas as atividades discutidas nos encontros. Esse encaminhamento é fundamental para que você, formadora, possa se aproximar do trabalho da professora e compreender as elaborações que foram construídas a partir das reflexões suscitadas na formação.

Incentivar as professoras a realizarem as tarefas propostas possibilitará um espaço de interlocução por meio das devolutivas individuais e oferecerá insumos para as discussões coletivas. Mas, como incentivar? Primeira questão: a formadora não pode ser alguém alheio à sala de aula. Para que a professora se sinta encorajada e segura para expor sua atuação em sala de aula é necessário um vínculo de confiança entre ela e a formadora. Para que isso ocorra, todo o processo de planejamento, análise e tematização da situação didática deve ser construído em colaboração (co-elaboração) entre as professoras e a formadora.

Outro aspecto a ser considerado é que, assim como as crianças, as professoras necessitam ver sentido nas situações propostas, principalmente quando se trata de abrir a sala de aula para estranhos. Neste sentido, as discussões sistematizadas em reuniões de planejamento, grupos de estudos, seminários (internos ou externos), congressos e colóquios podem se configurar como excelentes contextos que contribuem para a formação de professoras.

Nos espaços formativos, a professora é o sujeito da aprendizagem. Ao longo desse processo, ela faz escolhas, se aproxima gradualmente do objeto de conhecimento, constrói hipóteses e reflete com base em seus conhecimentos prévios e experiências. Portanto, não se espera que compreenda de uma só vez todos os aspectos envolvidos nas situações de leitura e de escrita que serão propostas ao longo dos encontros de formação.

Ao compartilhar o trabalho em sala de aula, como nos aponta Lerner (2002), num primeiro momento, se utilizam registros de práticas de professores que não participam do grupo de formação. Somente numa etapa posterior é que se propõe a análise de situações em sala de aula conduzidas pelas professoras participantes, o que deve promover um clima de reflexão e colaboração no grupo.

“Fica difícil para as professoras colocarem em prática as propostas que encontram na formação. Muitas ações não dependem somente delas. Para que isso aconteça, parece ser necessário o envolvimento dos coordenadores pedagógicos e diretores de escola”.

Formador Roberto

O **formador Roberto** destaca a importância da construção de um trabalho coletivo na escola. Como possibilitar que as discussões realizadas nesse espaço de formação possam chegar à sala de aula e à escola como um todo?

Um caminho possível é sugerir que as professoras compartilhem as tarefas propostas com coordenadoras pedagógicas e diretoras escolares, promovendo, assim, um trabalho conjunto para o planejamento e execução das atividades em sala de aula. Estabelecer a parceria entre professora e coordenadora pedagógica contribuirá para que o trabalho seja, de fato, realizado em sala de aula e ganhe destaque no espaço escolar, de modo a ser tomado como objeto de reflexão por todas as educadoras que lá atuam. Promover essas

discussões nas unidades escolares é parte da construção de uma rede colaborativa, onde todos se corresponsabilizam pela aprendizagem das crianças, compreendendo que:



A reflexão, o planejamento e o trabalho coletivos são partes integrantes da função docente e só é possível promover a melhoria da qualidade do ensino quando todos atuam juntos e há corresponsabilidade para atingir os objetivos. Para efetivar esse espírito de equipe, é preciso fortalecer as relações de solidariedade, respeito e aceitação da diversidade, implantar o desejo de mudanças e promover a troca de saberes, concepções, ideias e reflexões (Monteiro et al., 2012, p. 20).

De acordo com as autoras, “não há como promover mudanças qualitativas sozinho, assim como é difícil constituir um grupo formativo sem o desenvolvimento de uma cultura de cooperação, aprendizagem e parceria”. Corroborando com esses princípios, vale incentivar as professoras participantes a compartilharem com as colegas de trabalho suas aprendizagens e os materiais de estudo disponibilizados, ao longo da formação.

As falas dessas formadoras e formadores promovem muitas reflexões em relação aos encaminhamentos do trabalho de formação e, ao mesmo tempo, revelam os saberes desses profissionais que, em ação, pensam a partir de suas práticas.

Situações fundamentais permanentes na formação de educadores

Cara formadora, aqui sintetizamos algumas possibilidades de situações consideradas fundamentais no encaminhamento do trabalho de formação de professoras alfabetizadoras. Situações que dialogam com as ideias de diversidade e construção de rede colaborativa abordada ao longo desta conversa. Trata-se de uma compilação de possíveis caminhos para organizar o trabalho formativo, considerando a professora como sujeito da aprendizagem, com o firme propósito de formar uma comunidade de leitores e escritores.



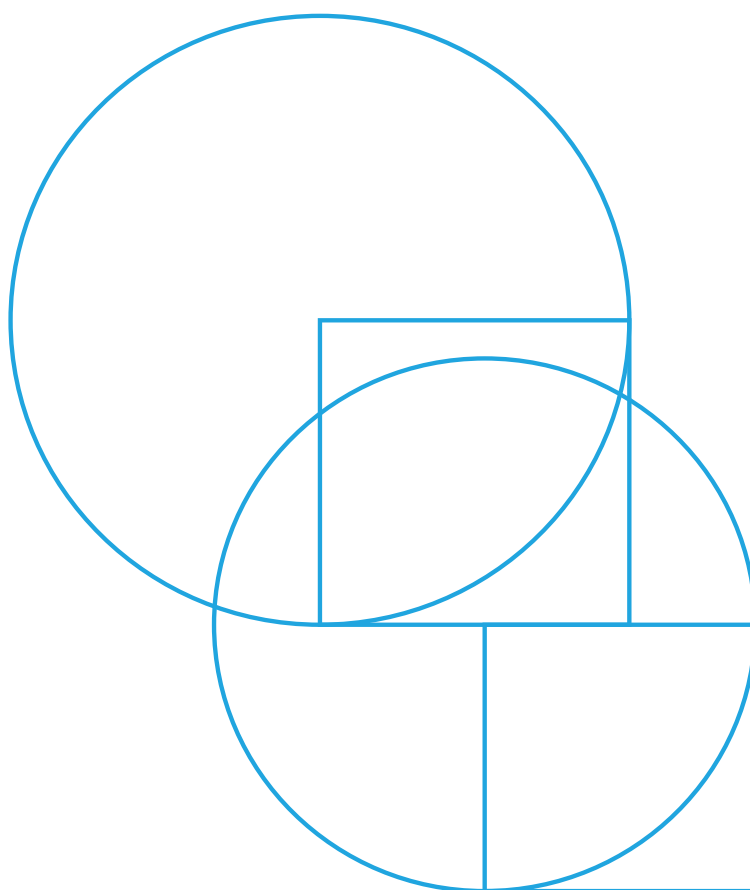
A partir das situações indicadas, organizamos um quadro abordando cada uma delas de modo a apoiar o planejamento e encaminhamento do trabalho com seu grupo:

Intervenções didáticas fundamentais	Práticas sociais de leitura e escrita¹⁶	Organização social do grupo	Periodicidade
Leitura literária	Leitura em voz alta pela formadora. Observação: é importante cuidar para que a diversidade linguística – e cultural – seja garantida nas escolhas realizadas pela formadora.	Coletiva	Em todos os encontros.
	Indicação literária	Coletiva	Em todos os encontros.
	Leitura colaborativa	Coletiva	Varia de acordo com as condições dadas.
Leitura profissional	Leitura do registro dos encontros	Dupla ou individual	Varia de acordo com as condições dadas.
	Leitura de artigos científicos, teses, documentos oficiais (orientações didáticas, currículo).	Dupla ou individual	Varia de acordo com as condições dadas.
Escrita profissional	Registros dos encontros de formação, registro de atividades em sala de aula, protocolos, devolutivas para as professoras.	Coletiva e/ou individual	Varia de acordo com as condições dadas.
Tematização da prática ¹⁷	Situações de aula, planejadas em colaboração com a professora, realizadas em sala de aula e analisadas previamente pela formadora (com foco em aspectos específicos para discussão no grupo de formação a que a professora está vinculada, com o objetivo de, por meio de uma relação dialógica e colaborativa, explicitar e/ou favorecer a tomada de consciência dos pressupostos que fundamentam a prática da professora. Essa situação pode ser realizada, em um primeiro momento, com cenas de salas de aula de outros profissionais (que autorizaram com antecedência) para, depois, realizar com as professoras envolvidas no grupo.	Dupla/Coletiva Coletiva/Dupla	Uma por encontro ou fascículo.

¹⁶ Para um bom andamento das atividades propostas e para melhor aproveitamento do tempo, sugere-se que os registros e as indicações literárias sejam previamente acordados com as professoras, organizando desde o primeiro Encontro uma lista com os combinados.

¹⁷ Para a realização de situações de tematização da prática que envolvam planejamento, elaboração de protocolos, gravações de aula etc., sugere-se a leitura de Weisz (1999).

Sistematização ¹⁸	Algumas situações exigem ou são beneficiadas pela elaboração de sínteses colaborativas que podem ser realizadas, primeiro, em pequenos grupos; depois, coletivamente, sob a coordenação da formadora. As sínteses contribuem para a circulação das informações, para o compartilhamento de outras formas de compreender, e como estratégia de aprofundamento e retomada do que foi discutido e estudado.	Pequenos grupos e coletivamente ou coletivamente.	Em todos os encontros
------------------------------	--	---	-----------------------



¹⁸ É preciso que o trabalho de formação garanta momentos para sistematizações que certamente não terão como resultado uma uniformidade no nível de conhecimento de todos os participantes de um grupo – o que é absolutamente impossível – mas contribuirão para que cada um organize o que está aprendendo, segundo seus próprios recursos e possibilidades. A apresentação de sínteses conclusivas, a sistematização escrita de falas, opiniões, argumentos, conclusões e propostas (em listas, esquemas e tabelas ou textos de outro gênero) são estratégias importantes nesse sentido. Também a explicitação dos referenciais teóricos que sustentam uma determinada abordagem é um recurso que ajuda o indivíduo a relacionar o que está sendo tratado com outros conteúdos que conhece, leu ou já ouviu falar (Soligo et al., 2001, p. 168).

Referências

BECKER, Fernando. O que é construtivismo? **Revista Desenvolvimento e Aprendizagem sob o Enfoque da Psicologia II**. UFRGS: PEAD, 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3632334/mod_resource/content/0/Becker.pdf

FERREIRO, Emilia. **Atualidade de Jean Piaget**. Porto Alegre: [s.n.], 2001.

_____. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: [s.n.], 2002.

FIGUEREDO, Angela Maria da Silva. **Edição de textos publicitários na tela do computador: da apropriação pelos professores à prática na sala de aula**. Tese apresentada para obtenção do título de Mestre em Escrita e Alfabetização Maestría en Escritura y Alfabetización, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOUVEIA, Beatriz. **Formação dos coordenadores pedagógicos em Boa Vista do Tupim/BA: uma experiência colaborativa, o fio por trás das missangas**. São Paulo: 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LERNER, Delia. O ensino e o aprendizado escolar. Argumentos contra uma falsa oposição. In: CASTORINA, J. A. et al. **Piaget-Vygotsky Novas Contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 2010. p.85-146.

MONTEIRO, Elisabete. et al. **Coordenador pedagógico: função, rotina e prática**. 1. ed. Palmeiras, BA: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2012.

SOLIGO, Rosaura. et al. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: guia de orientações metodológicas gerais**. Brasília: MEC, SEF, 2001.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2004.

ZEN, Giovana., D'ÁVILA, Cristina. As relações entre formação, ensino e aprendizagem no contexto de práticas alfabetizadoras. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol. 4, n. especial, set.- dez. 2018, p.122-134.

Carla Tocchet é professora da pós-graduação em Alfabetização no Instituto Vera Cruz, Diretora de tesis na maestria em Escritura y Alfabetización na Universidad Nacional de La Plata, Conselheira e integrante da Comissão Editorial da Rede Latino-americana de Alfabetização. Atuou como formadora da equipe central do Programa Ler e Escrever na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

E-mail: ctocchet@terra.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0130065595944795>

Angela Maria da Silva Figueredo Angela Maria da Silva Figueredo atuou como professora e coordenadora pedagógica na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (Alfabetização). Atuou como formadora da equipe central do Programa Ler e Escrever na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e na Rede Municipal de São Paulo. Mestre em “Escritura y Alfabetización” na UNLP. Mestre em Formação de Educadores pela UMESP. Doutoranda em Educação no Programa específico a término para la formación de investigadores en psicolingüística evolutiva aplicada a la educación (Procesos de adquisición de la lengua escrita) na UNR.

E-mail: brinc_dance@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2098321726879831>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Priscila de Giovani

[...] Não quero ter a terrível limitação de quem vive apenas do que é passível de fazer sentido. Eu não: quero é uma verdade inventada” Lispector (1998, p.22).

Cara formadora,

Chegamos ao final do primeiro fascículo e esperamos que você, junto com as professoras, tenham realizado boas reflexões a partir do desenvolvimento dos Encontros de Formação e dos conteúdos estudados.

A organização da gestão da sala de aula a partir da compreensão dos processos de construção da escrita não é uma tarefa simples. Reconhecemos, portanto, que dois Encontros não são suficientes para que todas as professoras revisem esses aspectos em suas práticas pedagógicas. Nos próximos fascículos, novos conteúdos serão apresentados, sempre em diálogo com as duas primeiras unidades, permitindo novas oportunidades de aprofundamento e reflexão sobre a prática em sala de aula.

Sugerimos que, ao concluir este fascículo, faça uma avaliação das ações realizadas até o momento, refletindo sobre como as professoras interagiram com os conteúdos apresentados, se as propostas realizadas estavam alinhadas com os saberes do grupo e quais desafios foram enfrentados. Enfim, muito a se pensar, registrar e, se necessário, ajustar a “rota”.

Como já dissemos ao longo dos textos, não temos a intenção de formar formadoras “repassadoras” ou “multiplicadoras” de pautas. Todas nós, formadoras, precisamos conhecer diferentes intervenções e estratégias metodológicas de formação para qualificar ainda mais a nossa atuação e é essa a intenção: contribuir para o seu processo de construção de autonomia. Buscamos oferecer repertório e suporte para que se estabeleça uma simetria entre a concepção de formação e a concepção de ensino das práticas sociais de leitura e escrita. No entanto, nossas escolhas metodológicas não podem “engessar” a sua prática. É possível que você precise ajustar os tempos e as estratégias, como também fazer escolhas e tomar decisões. Sugerimos que busque parcerias com outras formadoras e com a equipe de coordenação. Além disso, consulte as professoras, pois é fundamental compartilhar suas escolhas com o grupo.

Convidamos você, formadora, a continuar os estudos. Na apresentação deste fascículo, retomamos a necessidade de as professoras avançarem ao longo de todo o percurso formativo em três níveis importantes de conceitualização: a compreensão da natureza do objeto de conhecimento, os processos pelos quais as crianças aprendem e as

condições didáticas necessárias para favorecer a aprendizagem. Segundo Cardoso et al. (2007), há um quarto nível crucial que se agrega à formação de formadoras: a aprendizagem das próprias professoras, ou seja, como os adultos aprendem em contextos profissionais.

Por isso, além dos textos complementares destinados à formadora, organizamos um texto denominado “Para saber mais”. Lá você encontrará referências bibliográficas tanto sobre os conteúdos da didática da alfabetização tratados neste fascículo, como também referentes a linha de investigação sobre formação docente.

Neste processo formativo, desejamos que você possa observar cada vez mais o que está naturalizado no cotidiano das professoras, compreender quais saberes foram constituídos e planejar dispositivos de formação, não apenas para que se apropriem de um conjunto de conhecimentos sobre o ensino, mas para que possam produzir saberes didáticos. Assim, acreditamos que esse Percorso Formativo terá mais chance de apoiar as crianças em suas aprendizagens.

Isso te demandará, além de estudo, disponibilidade para refletir sobre sua prática como formadora e para trocar experiências.

Seguimos juntos para uma nova oportunidade de aprendizagem!

Referências:

CARDOSO, B. (et al). **Ensinar:** tarefa para profissionais. Rio de Janeiro: Record, 2007.

LISPECTOR, C. **Água Viva.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

Priscila de Giovani é mestre em Educação pela PUC-SP e concluinte das disciplinas/seminários do Mestrado em Alfabetização pela Universidad Nacional de La Plata (Maestría en Escritura y Alfabetización). Atuou como professora e coordenadora pedagógica da Rede Pública no Município de Santo André/SP e como docente de cursos de Graduação e Pós-Graduação. Atualmente integra a equipe de coordenação pedagógica na Roda Educativa e compõe a comissão editorial da Rede Latino-americana de Alfabetização.

E-mail: prisciladegiovani@gmail.com

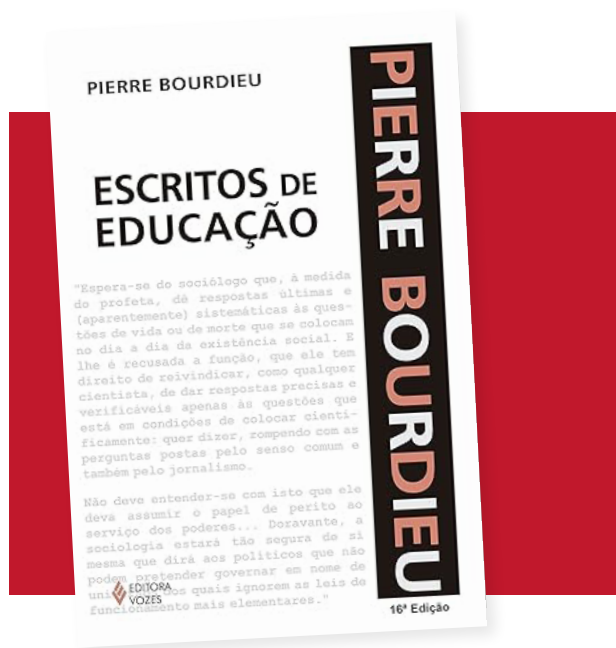
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9650444514054746>

The background is a solid red color with a repeating pattern of geometric shapes: squares, circles, and triangles. The shapes are arranged in a grid-like fashion, with some shapes overlapping others. The colors of the shapes are a lighter shade of red, creating a subtle, textured effect.

**PARA
SABER
MAIS**

EQUIDADE NA EDUCAÇÃO

Escritos de Educação



Pierre Bourdieu, Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani
(organização)
Editora Vozes, 1998

Esse livro de Pierre Bourdieu, sociólogo francês, reúne alguns estudos fundamentais sobre educação e ensino, os quais trazem expressivas contribuições para a Sociologia da Educação.

Especialmente no artigo A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura, o autor traz significativos subsídios para a compreensão mais adequada das relações entre a escola e a sociedade. Isso ocorre porque procura desvendar os mecanismos objetivos, entre eles o capital cultural, que influencia a trajetória escolar das e dos estudantes, rompendo, assim, com o mito dos “talentos” ou “dons” naturais.

Atualmente, pesquisadores do campo da equidade na educação têm Pierre Bourdieu como uma referência relevante na composição de suas análises.

DE FORMADORA PARA FORMADORA

5 perguntas sobre alfabetização



Instituto Claro
Telma Weisz
2017

Nesse vídeo, a doutora Telma Weisz responde a 5 perguntas sobre alfabetização. Fala sobre estratégias didáticas para a alfabetização, a importância da leitura literária, a tecnologia e como fazer para não deixar nenhuma criança para trás, sem aprender.

Pode ser visualizado no link: <https://www.youtube.com/watch?v=jANfOgBawps>

Rede do Saber Videoconferência – Programa Ler e Escrever A constituição da fluência leitora



Professoras Telma Weisz e Kátia Bräkling
Produzidos pela Secretaria Estadual
do Estado de São Paulo
2015

Nessa videoconferência, as professoras Telma Weisz e Kátia Bräkling discutem sobre o trabalho para o desenvolvimento e a ampliação da fluência leitora a partir dos projetos:

- Audiolivro;
- Sarau; e
- Leitura dramática.

Videoconferência exibida em 23/04/ 2015,
no Programa Ler e Escrever - SEE/SP.

Parte 1 - pode ser visualizada no link:

[https://www.youtube.com/
watch?v=RNvK7NuOfHI](https://www.youtube.com/watch?v=RNvK7NuOfHI)

Parte 2 – pode ser visualizada no link:

[https://www.youtube.com/watch?v=vB-
S7ByB9nM&t=13s](https://www.youtube.com/watch?v=vB-S7ByB9nM&t=13s)

Coordenação pedagógica: como organizar uma formação continuada sobre planejamento?



Nova Escola
Jornalista Vitor Santos
2022

Nesse vídeo, a doutora Telma Weisz responde a 5 perguntas sobre alfabetização. Fala sobre estratégias didáticas para a alfabetização, a importância da leitura literária, a tecnologia e como fazer para não deixar nenhuma criança para trás, sem aprender.

Pode ser visualizado no link: [https://
encurtador.com.br/iOpwu](https://encurtador.com.br/iOpwu)

VÍDEO PARA ESTUDO

Vídeo: Premissa 4 da Rede Latinoamericana de Alfabetização



Ana Maria Kaufman

Nesse vídeo, a professora e pesquisadora Ana Maria Kaufman, membra do Conselho Consultivo da Rede Latino-americana de Alfabetização, aborda a heterogeneidade de saberes nos grupos e a importância de que as crianças sigam avançando.

Enfatiza a necessidade de a professora analisar quais situações didáticas são adequadas para que todas as crianças as realizem e quais outras precisam ser planejadas de maneira ajustada aos saberes de cada uma, individualmente, enfatizando a importância de aproximar os processos de ensino e de aprendizagem.

Pode ser visualizado no link: <https://www.youtube.com/watch?v=Yf6j5R8RMKM>

LIVROS E OBRAS ACADÊMICAS

Livro: Ensinar: tarefa para profissionais



Beatriz Cardoso, Delia Lerner, Neide Nogueira e Tereza Perez (organização)
Editora Record (Rio de Janeiro)
2007

Toda a obra tem relevância para profissionais que atuam na formação de educadoras. Aqui destacamos um texto da Parte IV, Planejar uma situação para compartilhar a própria experiência com colegas, de Paula Stella.

A autora apresenta o registro, o planejamento de situações coletivas e a avaliação do processo formativo como recursos para os processos de formação de docentes e formadoras.

Conhecimento didático: uma decisão política na formação permanente de educadores



Nesse artigo, a pesquisadora argentina Claudia Molinari discute a importância do conhecimento didático na formação contínua de professoras, especialmente no contexto do ensino da leitura e da escrita. A autora argumenta que a formação de educadoras não deve se limitar à transmissão de conteúdos teóricos, mas, sim, priorizar a prática e a reflexão sobre a prática.

O texto pode ser acessado pelo link: <https://avisala.org.br/index.php/category/conteudo-por-edicoes/revista-avisa-la-57/>

Claudia Molinari
Revista Avisa Lá, n. 57
2014

Coordenação

Simone Azevedo

Organização

Priscila de Giovani é mestre em Educação pela PUC-SP e concluinte das disciplinas/seminários do Mestrado em Alfabetização pela Universidad Nacional de La Plata (Maestría en Escritura y Alfabetización). Atuou como professora e coordenadora pedagógica da Rede Pública no Município de Santo André/SP e como docente de cursos de Graduação e Pós-Graduação. Atualmente integra a equipe de coordenação pedagógica na Roda Educativa e compõe a comissão editorial da Rede Latino-americana de Alfabetização.

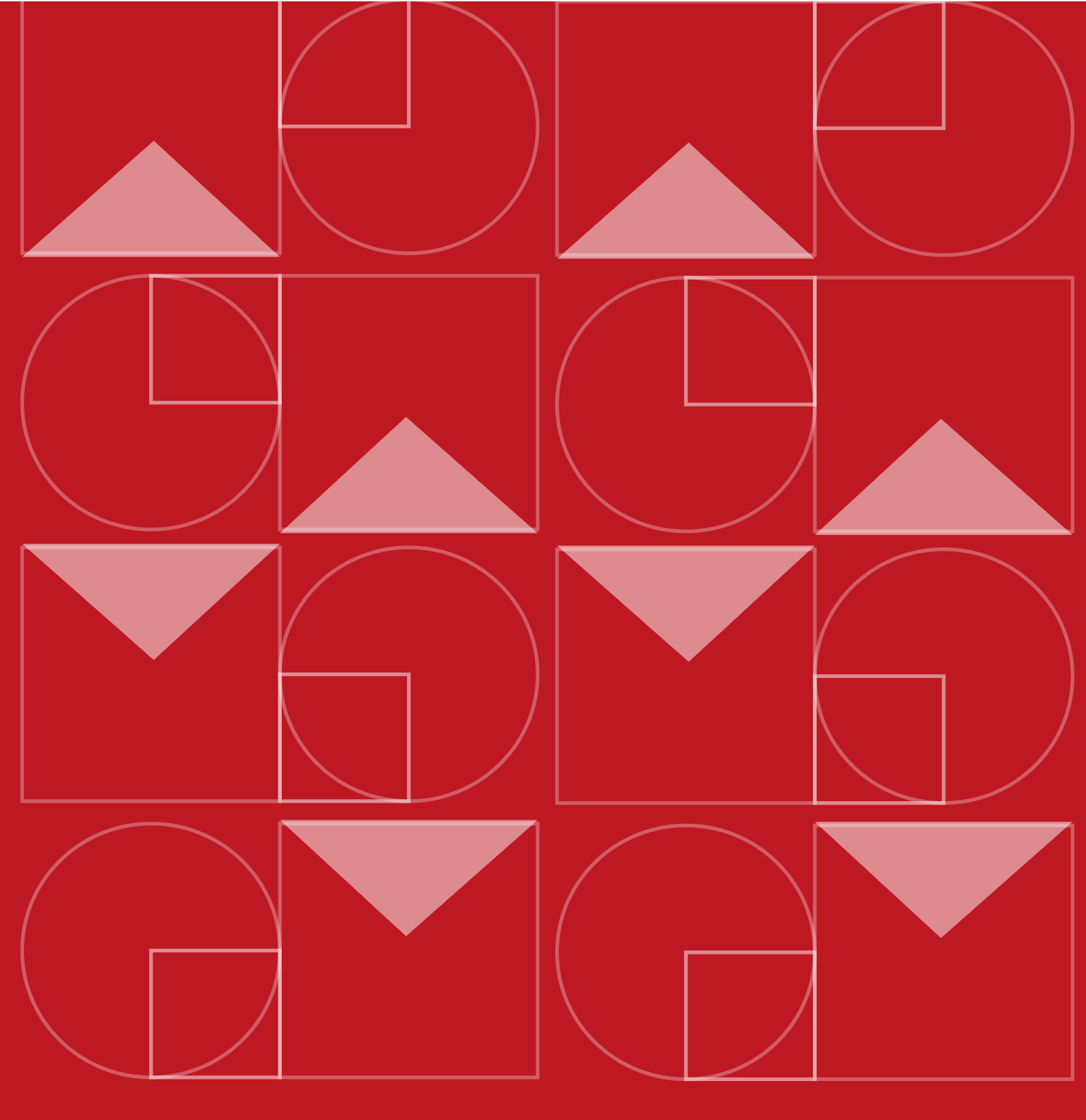
E-mail: prisciladegiovani@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9650444514054746>

Simone Azevedo é professora alfabetizadora formada pelo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento no Magistério (CEFAM), mestra em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atuou como professora na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Foi coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental e professora em curso de Pós-Graduação em Alfabetização. Atualmente é coordenadora pedagógica na Roda Educativa, onde atua na coordenação de projetos que envolvem a formação continuada de docentes, gestoras e gestores educacionais e escolares em diferentes municípios do Brasil. Produz materiais didáticos e de apoio à formação docente.

E-mail: simone.azevedo@roda.org.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1261593936239966>



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

