

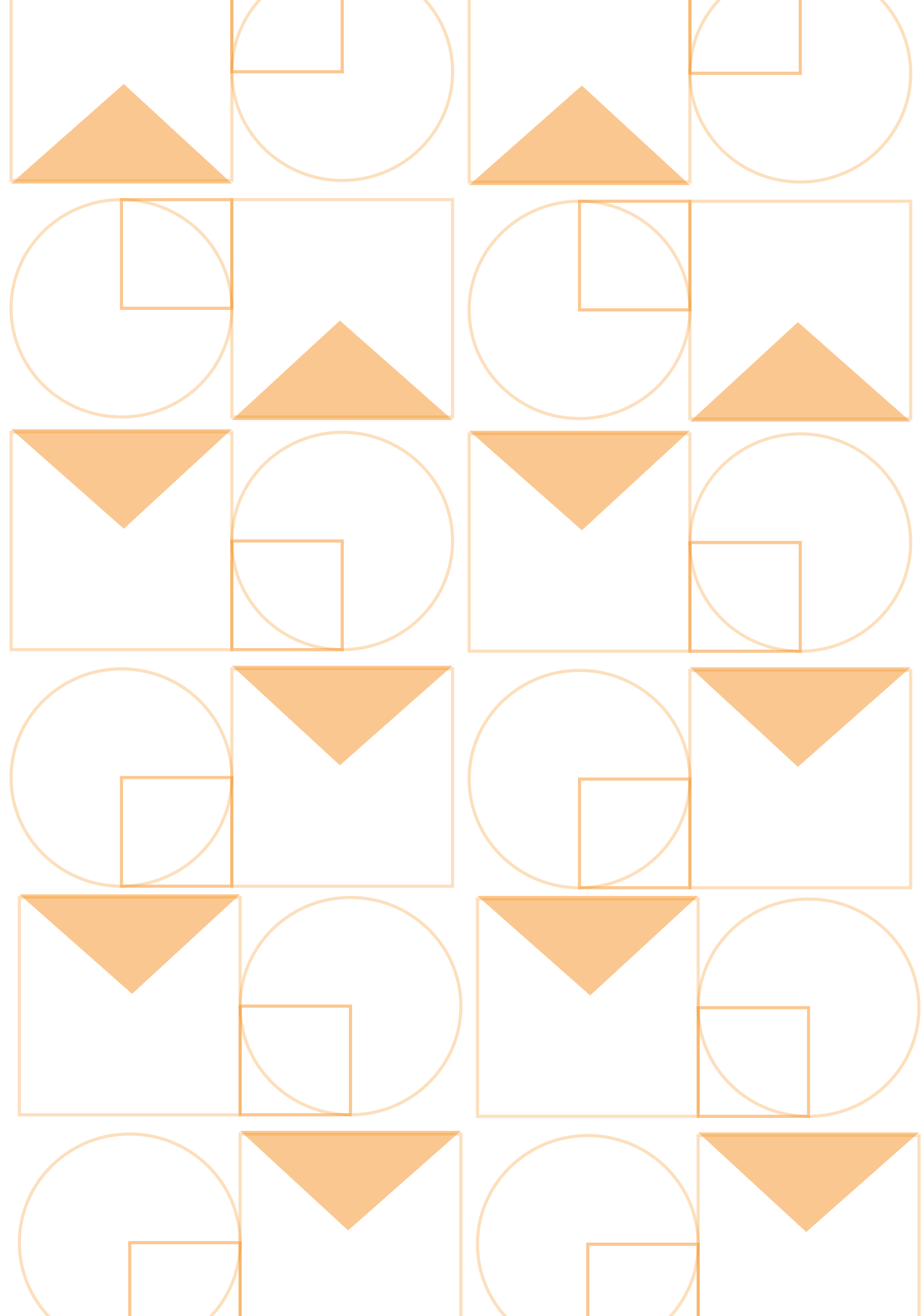


Alfabetização contextualizada e reflexiva: Percurso Formativo para **1° e 2° anos**

FASCÍCULO **2** do/a Formador/a ■

Práticas de leitura e escrita em situações do cotidiano







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)

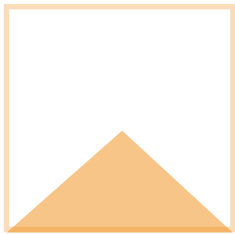
Rede Latino-Americana de Alfabetização e Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Maria Thereza Oliva Marcilio de Souza

Avante-Educação e Mobilização Social

Marliza Bodê de Moraes

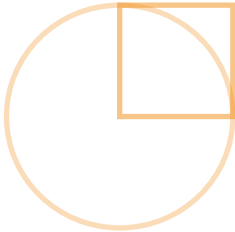
Rede Latino-Americana de Alfabetização e Universidade do Estado do Rio de Janeiro



Patrícia Helena da Silva Diaz
Roda Educativa

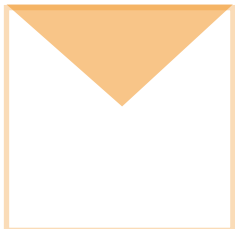
Simone Azevedo
Roda Educativa

Tereza Perez
Roda Educativa



Revisão linguístico-textual:

Ana Maria Costa de Araujo Lima
Ana Regina Ferraz Vieira
Geisa Mara Castilho Magalhães
José Herbertt Neves Florencio
Normanda da Silva Beserra

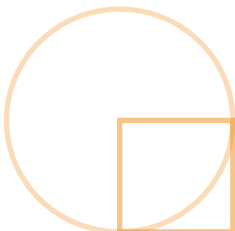


Normalização

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 2:

Giulianny Russo Marinho

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



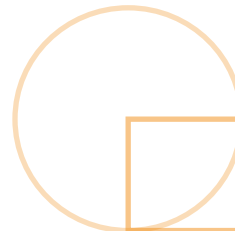
Maria da Conceição de Carvalho Rosa (Nalu)

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

Coordenação do Para Saber Mais

Simone Azevedo

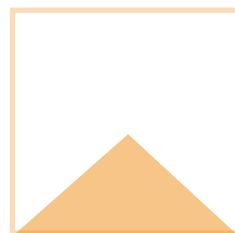
Roda Educativa



Organizadora do Fascículo 2:

Elaine Cristina Rodrigues Gomes Vidal

Rede Latino-Americana de Alfabetização e Universidade de São Paulo



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

Educação, Brasil. Ministério da

Alfabetização contextualizada e reflexiva :
percurso formativo para o 1º e 2º ano [livro eletrônico] : fascículo 2 do/a
formador/a : práticas de leitura e escrita em situações do cotidiano. --
Teresina, PI : Editora CEAD, 2025.
PDF

Vários autores.
Vários colaboradores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-83673-05-3

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

25-269705

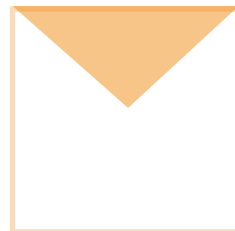
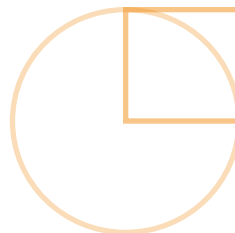
CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Processo de alfabetização: Professores: Formação: Educação

370.71

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB - 1/3129





Autoras:

Adriana Miritello Terahata
Escola da Vila

Adrianna Nunez
Rede Latino-Americana de Alfabetização e Casa de Si: Formação e Pesquisa em Educação Infantil

Angela Kim Arahata
Instituto Avisa Lá

Carla Clauber da Silva
Abaporu Assessoria em Educação

Carla Jamille Cerqueira de Araujo
Instituto Chapada de Educação e Pesquisa e Rede Municipal de Educação de Camaçari/BA

Débora Rana de Camargo
Rede Latino-Americana de Alfabetização e Escola Vera Cruz

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

Isis Nogueira
Rede Latino-Americana de Alfabetização e Roda Educativa

Julia Alves de Farias Barbato
Rede Latino-Americana de Alfabetização e Redescobrir Educação

Júlia Menezes Alonso
Rede Latino-Americana de Alfabetização e Rede Municipal de Educação de Cubatão/SP

Liliane Cremonese Salomé
Rede Municipal de Educação de São Bernardo do Campo/SP

Maria Clara Fontes de Mello Coelho
Instituto Chapada de Educação e Pesquisa e Colégio Miró

Natália Raphaela Dos Santos
Rede Latino-Americana de Alfabetização e Rede Municipal de Educação de São Paulo/SP

Rosa Maria Monsanto Glória
Rede Municipal de Educação de São Bernardo do Campo/SP

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

UNIDADE 3

Práticas de leitura pela criança nas situações do cotidiano

- 7** TEXTO 1 (F2.U3.T1- Formadoras)
Pauta do encontro formativo: situação didática de leitura pela criança
- 27** TEXTO 2 (F2.U3.T2- Formadoras)
5 perguntas e respostas sobre a leitura pela criança para aprender a ler e a escrever
- 37** TEXTO 3 (F2.U3.T3 – Formadoras)
Subsídios para a tematização da prática proposta no encontro: situação de leitura pela criança
- 51** TEXTO 4 (F2.U3.T4 - Formadoras)
Reflexão a partir da prática: subsídios para a devolutiva da atividade prática de leitura pela criança

UNIDADE 4

Práticas de escrita pela criança nas situações do cotidiano

- 67** TEXTO 1 (F2.U4.T1 - Formadoras)
Pauta do encontro formativo: situação didática de escrita pela criança
- 82** TEXTO 2 (F2.U4.T2- Formadoras)
5 perguntas e respostas sobre a escrita pela criança para aprender a ler e a escrever
- 89** TEXTO 3 (F2.U4.T3 - Formadoras)
Subsídios para a tematização da prática proposta no encontro: situação de escrita pela criança
- 103** TEXTO 4 (F2.U4.T4 - Formadoras)
Reflexão a partir da prática: subsídios para a devolutiva da atividade prática de escrita pela criança
- 114** **TEXTO COMPLEMENTAR - (F2.TC - Formadoras)**
Formação docente reflexiva e colaborativa: um caminho para a autonomia

123 CONSIDERAÇÕES FINAIS

126 PARA SABER MAIS

APRESENTAÇÃO

Práticas de leitura e escrita nas situações do cotidiano

Elaine Vidal

A introdução na escrita efetua-se por várias colaborações-participações diretas em práticas cotidianas de escrita e de leitura, às quais são convidadas as crianças (Lahire, 2011).

Cara formadora,

Neste fascículo, convidamos você e as professoras a se aprofundarem em duas situações didáticas fundamentais: a leitura pela criança (foco da Unidade 3) e a escrita pela criança (foco da Unidade 4).

Depois de terem estudado, nos dois primeiros encontros, a importância da presença das quatro situações didáticas fundamentais, de modo articulado, na rotina das turmas de alfabetização, é o momento de as professoras refletirem mais detidamente sobre as situações em que as crianças são convidadas a ler e escrever por si mesmas.

Tomando como contexto essa colaboração-participação a que as crianças são convidadas nas práticas cotidianas da escrita, sobre as quais fala a epígrafe deste texto, serão apresentadas múltiplas situações em que as crianças são convidadas a ler e a escrever por si mesma.

É importante que você, como formadora, ressalte com o grupo das professoras que as situações didáticas de leitura e escrita pela criança podem ser realizadas com diversos gêneros textuais, presentes em diferentes esferas de circulação. A escolha das práticas de leitura e escrita do cotidiano escolar para trabalhar essas situações didáticas não se deu por serem elas as únicas possibilidades para esse tipo de trabalho, nem tampouco por serem mais “fáceis” para isso. O critério usado para escolha pautou-se na evidenciação dos propósitos sociais dessas práticas de linguagem que, por se constituírem uma parte tão inerente da rotina, têm seu contexto de produção mais facilmente reconhecido pelas crianças. Ser convidada a colaborar-participar diretamente dessas práticas de leitura e escrita do cotidiano permite às crianças identificar para que serve a escrita naquele contexto, a quem se destina, a que propósito serve, por onde circula, como se relaciona com o suporte textual onde aparece etc.

Outro fator que nos levou a explorar as práticas de leitura e escrita do cotidiano escolar é a grande difusão dessas práticas nas escolas brasileiras: criar um ambiente alfabetizador, trabalhar com os nomes próprios das crianças, etiquetar materiais escolares e pertences pessoais, ler o cardápio do dia, consultar a escrita de palavras conhecidas para escrever outras que não se conhece, ou produzir textos de memória para tornar mais animadas as brincadeiras do recreio, por exemplo, são situações cotidianas, bastante familiares e possíveis à maior parte das professoras e crianças. Por que não aproveitá-las, então, como situações de aprendizagem?

É importante que, ao realizar esses dois encontros, você faça um levantamento, com o grupo, de quais são as práticas do cotidiano escolar de cada participante. A partir dessa escuta, pode propor generalizações ou adequações das situações propostas neste fascículo. Para isso, é fundamental que, mais do que os contextos em que se propõem a leitura e a escrita neste fascículo, você reconheça a intencionalidade didática de cada atividade apresentada, sejam elas os exemplos de sala de aula presentes nos textos do professor, a descrição da cena a ser tematizada com o grupo ou o encaminhamento da atividade prática proposta às professoras, para que desenvolvam em sua sala de aula. Para refletir sobre essa intencionalidade didática, é importante que você leia e estude todos os textos do caderno da professora, bem como do caderno da formadora. E, ao trabalhar as situações de sala de aula apresentadas, procure analisá-las sob a perspectiva teórica que as subsidia, de modo que elas não se reduzam a meros exemplos a serem recordados ou replicados, mas que sejam motivadoras de estudo e reflexão, casos concretos que permitam às professoras avançar nas suas compreensões sobre os processos de ensino e de aprendizagem da língua escrita.

O percurso proposto por este material não é, portanto, linear, partindo de situações próximas à realidade das crianças e supostamente mais fáceis, tais como as práticas de linguagem cotidiana, até chegar a contextos supostamente mais difíceis, tais como as práticas de leitura literária ou de estudo. Ao contrário, é um percurso construído a partir da realidade das escolas brasileiras, que leva em consideração a coexistência simultânea de múltiplas situações de leitura e escrita e busca evidenciar, para as professoras, a necessidade de se romper com o paradigma de uma alfabetização que se dá da parte para o todo ou do todo para a parte, tal como historicamente proposto nos métodos tradicionais (Mortatti, 2000). O que se propõe aqui é que, tanto nas práticas cotidianas como em outras práticas de linguagem, as crianças possam ser reconhecidas como sujeitos sociais, cognoscentes e tenham a oportunidade de refletir sobre a escrita, vivenciando situações que lhes permitam aproximar-se, paulatinamente, da compreensão do que a escrita representa e de como representa (Ferreiro; Teberosky, 1999).

Esperamos que você possa envolver-se com essa discussão e promover muitas partilhas de reflexões, conhecimentos, ideias e experiências. Bom trabalho!

Referências

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

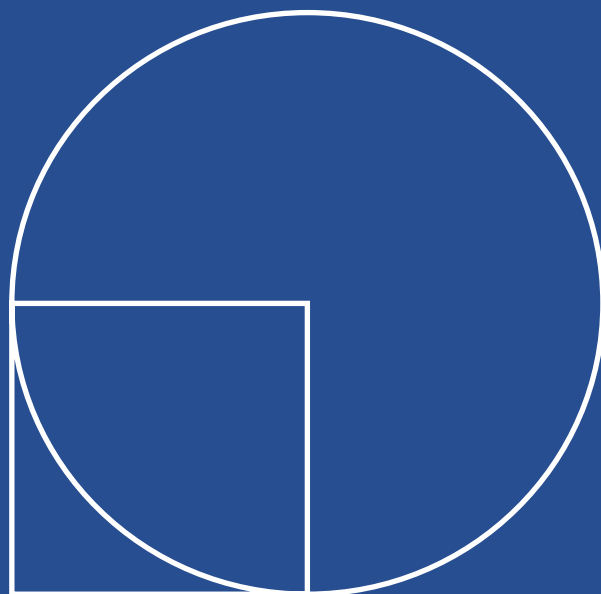
LAHIRE, Bernard. A transmissão familiar da ordem desigual das coisas. **Sociologia**: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, [S. l.], v. 21, p.13-22, 2011. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2218>. Acesso em: 16 mar. 2025.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização: 1876-1994**. São Paulo: Unesp, 2000.

Elaine Vidal é professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), Doutora e Mestre na área de Psicologia, Linguagem e Educação pela FEUSP. É Especialista em Alfabetização pelo ISE Vera Cruz e em Ética, Valores e Cidadania pela UNIVESP. Graduada em Letras (FFLCH/USP) e Pedagogia (UMESP). Autora de livros sobre alfabetização, desenvolve trabalhos de formação continuada e assessoria pedagógica na área de Linguagens, em redes públicas e privadas de ensino.

E-mail: elainecrgvidal@usp.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5749096803223767>



unidade

3

Práticas de
leitura pela
criança nas
situações do
cotidiano

TEXTO 1

F2.U3.T1- FORMADORAS

Pauta do encontro formativo: situação didática de leitura pela criança

Carla Jamille Cerqueira de Araújo
Julia Alves de Farias Barbato
Giulianny Russo

Este é o terceiro encontro formativo - Práticas cotidianas de leitura na alfabetização. Neste texto, teremos como foco a situação didática de leitura realizada pelas crianças, mesmo antes de saberem ler no sentido convencional do termo, e as estratégias de leitura que lançam mão conforme vão avançando ao ler por si mesmas.

Para que você se prepare para o desenvolvimento dessa pauta, é fundamental que se dedique a ler e estudar previamente os textos das Unidades 3 do material da professora e os textos dedicados a você.

Como vimos no texto *Leitura pela criança nas situações do cotidiano escolar* (F2.U3.T1 - Professoras), a aprendizagem da leitura e da escrita ocorre na busca pela compreensão do Sistema de Escrita Alfabética. É por meio da interação com esse objeto de conhecimento e da participação em situações reais de leitura e escrita que as crianças se envolvem na reflexão sobre a escrita. O mesmo acontece com as professoras, que também vivenciam um processo contínuo de aprendizagem ao enfrentar o desafio de como e o que ensinar. Assim como as crianças, precisam refletir sobre suas práticas para dar sentido a elas e transformá-las.

Como mediadoras do processo de aprendizagem das professoras, cabe às formadoras ajudá-las a refletirem sobre suas práticas e inquietações, a partir da proposição de boas situações que as desafiem e colaborem com a busca por respostas de que necessitam para formar bons leitores e escritores. Afinal, como afirmam Soligo e Prado (2009, p. 33),



Sabemos, já não é de hoje, que a aprendizagem não se dá por imitação fiel de um modelo 'supostamente' correto. As aprendizagens – e, portanto, as experiências formativas – são fruto de uma construção pessoal. A competência profissional não decorre naturalmente da observação de parceiros mais experientes, talentosos, capazes. Mas a observação ativa de práticas exemplares é um dispositivo poderoso de formação em qualquer área de atuação. Esse é um direito de todo aprendiz: se, por um lado, a imitação não garante a aprendizagem, por outro, não se pode prescindir de modelos de referência para aprender. Para fazer igual? Não. Nem seria possível. Para os modelos serem recriados, transformados, superados.

Objetivos do encontro formativo

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

- compreender como a situação didática de leitura pelas crianças de textos do cotidiano contribui para a formação de leitores e escritores, uma vez que o desafio proposto para as crianças é aprender a ajustar o falado ao escrito, bem como fazer uso de estratégias diversificadas de leitura, mesmo que ainda não leiam de forma totalmente autônoma;
- entender que, para que as crianças leiam por si mesmas, é fundamental planejar boas situações de leitura, que dialoguem com seus saberes e garantam as condições didáticas e intervenções docentes necessárias para que continuem aprendendo; e
- planejar a situação didática de leitura pela criança, considerando o contexto e a realidade da turma e de cada estudante, as expectativas de aprendizagem, os agrupamentos produtivos, as condições didáticas e as possíveis intervenções.

Conteúdos:

- leitura como prática social em situações do cotidiano;
- leitura pela criança; e
- planejamento de situação didática envolvendo a leitura pela criança.

Materiais:

- projetor;
- tela para projeção dos slides (durante todo o Percorso Formativo da pauta); e
- computador.

Roteiro do encontro:

Roteiro para o desenvolvimento da pauta do encontro		
Momentos	Tempo previsto	Materiais específicos para cada momento
Boas-vindas e Momento Cultural	20 minutos	Poema <i>O Vento</i> , de Manoel de Barros
Devolutiva da atividade prática do encontro anterior	30 minutos	Texto: “Trabalho pessoal: planejamento da situação didática de leitura pela criança” (F2.U3.T4 - Professoras)
Problematização e discussão sobre o que é ler	50 minutos	Textos: “Leitura pela criança nas situações do cotidiano escolar” (F2.U3.T1- Professoras) “O trabalho com nomes próprios e as práticas de leitura pela criança em contextos do cotidiano escolar” (F2.U3.T2- Professoras)

Tematização da prática: situação de leitura pela criança	1h20	Textos: “Leitura pela criança nas situações do cotidiano escolar” (F2.U3.T1- Professoras) “O trabalho com nomes próprios e as práticas de leitura pela criança em contextos do cotidiano escolar” (F2.U3.T2- Professoras) “Tematização da prática: situação de leitura pela criança” (F2.U3.T3 - Professora)
Intervalo (20 minutos)		
Trabalho pessoal: planejamento da situação didática de leitura pela criança	30 minutos	Texto: “Trabalho pessoal: planejamento da situação didática de leitura pela criança” (F2.U3.T4 - Professoras)
Avaliação do encontro: reflexão e registro	10 minutos	Ficha avaliativa

Desenvolvimento da pauta

Chegamos ao nosso terceiro encontro formativo, e você já deve ter percebido até aqui a importância de acolher as professoras e organizar o ambiente, de modo a favorecer o diálogo com o grupo. Após recepcioná-las e fazer as apresentações necessárias (caso haja novas participantes), compartilhe o objetivo e o roteiro do encontro.

1. Momento Cultural – Leitura em voz alta de um poema *O Vento*, de Manoel de Barros

Tempo de Duração: 20 minutos

Forma de organização do grupo: coletiva e, se possível, em roda

• Momento Inicial

1. Para esse momento, sugerimos a leitura do Poema *O vento*, que compõe a obra *Ensaios fotográficos*¹, de Manoel de Barros. Comece anunciando o texto escolhido para a leitura em voz alta: “Vamos começar o encontro com o poema *O vento*, de Manoel de Barros”. Você pode perguntar às professoras: “Alguém conhece esse poema? Já leu? Conhece quem o escreveu?”. Ouça as respostas. Caso alguma professora já conheça o poema ou o autor, peça que fale um pouco sobre o que se recorda, dialogue com o grupo a partir das informações que ela trouxe e articule com outras perguntas como: o que você sabe sobre ele? Você conhece outras obras ou poemas?

2. É importante que os motivos que nos levaram a escolher esse poema para o encontro formativo sejam compreendidos. No entanto, como se trata apenas de uma sugestão, você pode optar por outro, se desejar. Independentemente da escolha, **é essencial que as professoras compreendam os motivos que as levaram a selecionar a obra.** Escolhemos um poema de Manoel de Barros para ampliar o repertório literário das

¹ Disponível em: <https://biblion.odilo.us/>

professoras, valorizando a obra desse autor brasileiro, que traz um olhar sensível sobre a infância e o mundo.

A intenção aqui é que você possa vivenciar com as professoras um momento de leitura em voz alta, oferecendo uma possibilidade sobre como selecionar textos para suas crianças e mostrando os poemas como uma dessas escolhas, a partir da experiência no encontro formativo.

No entanto, como se trata apenas de uma sugestão, você pode optar por outro, se desejar. Independentemente da escolha, é essencial que as professoras compreendam os motivos que levaram à escolha da obra feita pela formadora. Escolhemos um poema de Manoel de Barros para ampliar o repertório literário das professoras, valorizando a obra desse autor brasileiro, que traz um olhar sensível sobre a infância e o mundo, e, por isso, também fizemos a opção por começar o nosso encontro formativo por uma conversa sobre ele. Ou seja, se consideramos que o autor pode não ser tão conhecido entre os professores, o caminho escolhido para a formação também importa.

3. Realizar a leitura da biografia² do autor, ou de alguns elementos de sua vida que contribuam para aproximar o leitor e a leitora de sua obra, é uma dica bastante importante quando, como formadoras, desejamos contribuir para a formação de leitores e leitoras.



Manoel Wenceslau Leite de Barros (1916-2014) foi um dos principais poetas contemporâneos. [...] Recebeu o Prêmio Jabuti de Literatura com a obra *O Fazedor de Amanhecer* (2002).

Nasceu em Cuiabá, Mato Grosso, em 1916 [...] e passou a infância na fazenda da família localizada no Pantanal. [...]

Em 1937, Manoel de Barros publicou seu primeiro livro de poesias: *Poemas Concebidos Sem Pecados*. Sua consagração como poeta se deu ao longo da década de 1980 quando recebeu o Prêmio Jabuti com a obra *O Guardador de Águas* (1989).

Manoel de Barros foi um poeta espontâneo, um tanto primitivo, que extraía seus versos da realidade imediata que o cercava, sobretudo a natureza, apesar da formação cosmopolita.

[...] Gostava de invenções verbais e neologismos como “eu me eremito”.

Adaptado de: https://www.ebiografia.com/manoel_de_barros/

4. Após a apresentação da biografia do autor, chegou o momento da leitura do poema escolhido. É muito importante estar preparado para esse momento, por isso saber mais

² Você pode conhecer mais sobre Manoel de Barros, por ele mesmo, a partir do poema *Autorretrato falado*, que se encontra no livro *Meu quintal é maior do que o mundo*, que também pode ser encontrado na web. Também gostaríamos de sugerir que conheçam as obras: *Poesia Completa e Exercícios de ser criança*.

sobre o autor, seu estilo, conhecer melhor a obra e ler com antecedência o poema contribui para o envolvimento com a leitura. É importante também que você cuide do tom de voz, da entonação, do ritmo e também do envolvimento que se tem com o texto.

- Espaço de intercâmbio após a leitura

A intenção desse momento é criar um espaço de intercâmbio para conversar com as professoras sobre o poema, trocar opiniões, interagir com as colegas, com o texto, na busca pela construção coletiva de sentidos. É muito importante que você também compartilhe comentários e impressões, tornando visível como pode ser esse processo de mediação. Você pode iniciar essa conversa, perguntando às professoras **“o que acharam da leitura?”**, **“o que sentiram ao escutar a leitura?”**, **algo que não tenham gostado do poema e desejam partilhar. Também pode comentar uma memória, experiência que o texto provocou**, para que as professoras se sintam convidadas a falar sobre as impressões e sentimentos que o poema suscitou. Mas fique atenta ao tempo destinado a essa proposta para que não se estenda e prejudique as demais atividades.

2. Devolutiva da atividade prática do encontro anterior

Tempo de Duração: 30 minutos

Forma de organização do grupo: coletiva e, se possível, em roda

No encontro anterior, foi solicitado que as professoras encaminhassem algumas etapas do Projeto Jogo da Memória. No texto “Devolutiva do trabalho pessoal: produção e revisão das cartas do jogo da memória” (F1.U2.T4 - Formadoras), você encontrará orientações sobre como encaminhar esse momento.

3. Problematização sobre o tema: Leitura pela criança para aprender a ler e a escrever

Tempo de Duração: 20 minutos

Forma de organização do grupo: coletiva

O objetivo desta Unidade, “Práticas de leitura e escrita nas situações do cotidiano” (F2.U3), é apresentar e discutir uma das quatro situações didáticas fundamentais³: a leitura pela criança. Lembramos que, embora, no contexto da formação, estejamos estudando cada situação didática de forma separada das demais, é importante sempre retomar a dimensão de sua integralidade. É possível que algumas professoras compreendam que se deva, em um período, trabalhar com uma situação didática e só depois com a outra se distanciando da ideia de que, para que as crianças se formem como leitores e escritores plenos, elas precisam ler e escrever por si mesmas e por meio de sua professora - enfrentando desafios relacionados tanto à compreensão do Sistema de Escrita Alfabética quanto à linguagem escrita. Por isso, formadora, sabendo dessa possível interpretação, é importante nos anteciparmos e aproveitarmos todas as oportunidades para explicitar que, no contexto da sala de aula, as quatro situações didáticas fundamentais não devem ocorrer de maneira isolada.

³ Esse conteúdo é apresentado no “Leitura pela criança nas situações do cotidiano escolar” (F2.U3.T1-Professoras).

Pode ser interessante incluir na apresentação uma lâmina (slide) em que apareçam as quatro situações didáticas e, após contextualizar a leitura pela criança entre as demais, iniciar a problematização.

Outra ideia que costuma gerar alguns mal entendidos (e, por isso, é fundamental que você, formadora, esteja atenta) é a compreensão que as professoras têm da própria expressão “leitura pela criança”. *Mas como é possível que as crianças leiam, se ainda não sabem ler de forma autônoma? A criança tem que adivinhar o que está escrito?* São perguntas muito pertinentes que circulam entre professoras, uma vez que parece não fazer muito sentido alguém afirmar que é possível ler sem saber ler. Por essa razão, sugerimos disparar a reflexão sobre a leitura pela criança com essa problematização.

A proposta de ler por si mesmo para aprender a ler e a escrever parte do princípio didático que fundamenta a perspectiva construtivista psicogenética de que se aprende a escrever, escrevendo, e aprende-se a ler, lendo. Então, é preciso fomentar a discussão, direcionando às professoras as seguintes perguntas:

- Como crianças que não sabem ler de forma autônoma podem ser convidadas a ler?
- O que é ler?

O objetivo, nesse momento, é disparar a reflexão no grupo a partir dessas perguntas, para que elas se tornem questões para as professoras, incentivando-as a se envolverem com o conteúdo proposto na formação enquanto buscam respondê-las. Também permitirá que a formadora conheça os saberes do grupo sobre o assunto.

Algumas sugestões de estratégias para incentivar o diálogo com o grupo

- Frente a uma pergunta, devolva-a à pessoa perguntando: *o que você acha? Como você costuma fazer com sua turma? Ou direcione-a ao grupo: o que vocês acham? O que pensam dessa pergunta da colega? Como costumam fazer? Quem mais tem essa dúvida?*
- Incentive o grupo a refletir a partir de um comentário: *acontece assim com vocês também? Como vocês fazem? Alguém pensa diferente?*
- Problematize aspectos que podem parecer óbvios:
 - *Por que é importante que as crianças leiam por si mesmas antes de saberem ler com autonomia?*
 - *Quais são as situações que as crianças têm oportunidade de lerem por si mesmas?*
 - *O que as crianças que não leem de forma autônoma fazem quando se oferece algo para que leiam?*

É possível que, a partir dessas perguntas, surjam comentários que indiquem que:

- as crianças têm poucas oportunidades de lerem durante a jornada escolar;
- as propostas de leitura apoiam-se na adivinhação ou decifração (quando não se oferece nenhum contexto para que a criança use estratégias de leitura como localização, verificação, antecipação, principalmente⁴);
- as práticas de leitura aparecem como propostas descontextualizadas e sem propósito do ponto de vista das crianças;
- há a compreensão de que as crianças precisam saber previamente algumas informações, como nome de letra, traçado e seus correlatos sonoros antes de poderem ler por si mesmas; e
- há diferentes compreensões no grupo sobre as condições didáticas necessárias para que a leitura pela criança seja um momento de reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética.

Não se preocupe em responder aos comentários ou perguntas formuladas pelas professoras nesse momento, mas garanta que as questões serão discutidas ao longo de todo o encontro. Nesse momento, busque fomentar que elas se sintam à vontade em compartilhar suas reflexões, opiniões e dúvidas. Se possível, anote alguns comentários cujos conteúdos considere que precisam ser retomados ao longo do encontro.

4. Problematização sobre o tema – continuação

O que é ler?

Tempo destinado: 30 minutos

Forma de organização do grupo: coletiva

Há diversas concepções de leitura, algumas das quais a entendem como oralização e decifração do que está escrito, considerando que ler é essencialmente traduzir letras e palavras em sons. Já em outras abordagens, a leitura é entendida como um processo interativo e construtivo, em que o leitor relaciona seu conhecimento prévio de mundo, experiências pessoais e de leitura e expectativas para interpretar e construir sentido no texto (Ferreiro; Teberosky, 1999). Nesse sentido, ler não é apenas decifrar e oralizar símbolos, mas envolve também a compreensão e a crítica, permitindo a produção de significado a partir da interação entre o texto e o leitor. Essa concepção de leitura destaca a importância da compreensão do contexto de produção (o que foi escrito, com qual finalidade, por quem foi escrito, quais possíveis destinatários e qual espaço de circulação: público ou privado) e do uso de estratégias de leitura, bem como do posicionamento crítico dos leitores e das leitoras. Como afirma Bräkling (2008, p. 7),



Lê melhor quem consegue recuperar as características do contexto de produção do texto, articulando-as com seu repertório pessoal de conhecimentos, de modo a utilizá-las tanto para antecipar possíveis sentidos do texto, quanto para ajustar as interpretações que se vão realizando ao longo da leitura. Esse processo de compreensão e interpretação supõe que

⁴ Para saber mais, consulte o texto “Leitura pela criança nas situações do cotidiano escolar” (F2.U3.T1-Professoras).

sejam localizadas informações no texto, sejam inferidos sentidos de palavras e expressões que não se conhece, que sejam articuladas informações de diferentes trechos de um texto, que sejam sintetizadas informações semânticas do texto lido, articulando-as com outros textos ou com a vivência do leitor. É um processo que supõe, além disso, que o leitor contraponha à palavra do texto, a sua própria, compreendendo-o criticamente.

A compreensão da leitura como decifração, diferentemente da abordagem construtivista psicogenética que apoia esse Percurso Formativo, influenciou e ainda influencia fortemente as práticas escolares e a formação docente. Por essa razão, é de fundamental importância alinhar com as professoras qual a definição de leitura que embasa a prática apresentada. Como estratégia para levar essa discussão ao grupo de professoras, sugerimos uma proposta na qual elas tenham a oportunidade de vivenciar um desafio semelhante ao desafio vivenciado pelas crianças quando solicitamos que leiam antes de saber ler de forma autônoma.

As professoras serão convidadas a, no primeiro momento, realizar a leitura de um texto e, no segundo momento, refletir sobre as estratégias que utilizaram para compreender o que estava escrito. Como as professoras são leitoras fluentes, apresentaremos um texto escrito de forma não convencional, mas cuja leitura seja possível, para que possam refletir sobre as estratégias utilizadas.

• Primeiro momento: vivenciar o desafio de ler

Para relacionar a problematização anterior com esta proposta, sugerimos que a formadora anuncie: “Para pensarmos em como as crianças podem ler para aprender a ler e escrever, vamos pensar nas diferentes estratégias que nós, leitoras proficientes, utilizamos”.

Propor a leitura em voz alta do texto a seguir no encontro é uma forma de provocá-los a fazer uso de estratégias de leitura como antecipação, verificação e inferência. Você pode, por exemplo, solicitar que alguma professora se voluntarie para fazer a leitura em voz alta para o grupo.

80L3T1NH4 T4 N4 6071NH4
F473NDO 6H060L4T3
P4RA 4 M4DR1NH4
POT1 POT1
P3RN4 D3 P4U
OLHO D3 V1DRO
3 N4R17 D3 P164 P4U

Sugestão de texto⁵: Nesse texto está escrita a cantiga “Borboletinha”, em forma de enigmas, em que os números substituem algumas letras com as quais têm semelhanças gráficas (E-3; Z-7; I-1; C-6; O-0; A-4; B-8).

Caso o grupo não consiga ler, você poderá oferecer pistas, por exemplo: o número 3 se parece com qual letra? E o número 1? Também poderá pedir que elas escrevam o texto fazendo as alterações necessárias entre números e letras. Se o grupo, ainda assim,

⁵ Mensagem do texto: “Borboletinha está na cozinha, fazendo chocolate para a madrinha, poti, poti, perna de pau, olho de vidro e nariz de pica pau”.

não conseguir ler, você pode oferecer mais pistas, por exemplo: aqui é uma cantiga muito comum da infância. Tem alguma palavra que parece estar escrita convencionalmente (pau)? Que cantiga infantil tem a palavra “pau”?

• Segundo momento: refletir sobre como enfrentaram o desafio proposto

Após a leitura, é importante discutir com o grupo como conseguiram descobrir o conteúdo do texto, já que não estava escrito de forma convencional, ou seja, como conseguiram lê-lo. O objetivo é que reflitam sobre as estratégias de leitura utilizadas.

Nesse processo de reflexão, o grupo pode destacar algumas estratégias, como:

- perceber que o número três estava desempenhando o papel da letra ‘E’;
- reconhecer que os numerais representavam letras;
- lembrar de experiências anteriores, como enigmas em revistas infantis, e aplicar a mesma estratégia;
- mencionar que já realizaram propostas semelhantes nas redes sociais;
- relatar que já vivenciaram atividades parecidas em outros programas de formação, como o PROFA.

Ao comentarem sobre as estratégias de leitura utilizadas, não deixe de sistematizar a discussão explicitando que, para concluírem qual era o conteúdo do texto, não se apoiaram na decifração; para ler, elas observaram pistas do próprio texto (como os números que se repetiam, partes conhecidas, estrutura do texto) e nos conhecimentos de que já dispunham (já terem tido contato com esses textos em outros momentos, conhecerem cantigas infantis etc.).

É importante finalizar a discussão relacionando essas estratégias à própria definição de leitura, pois entendemos que



ler é atrever-se a antecipar o significado do que vem a seguir no texto, mesmo correndo o risco de errar. Ler é também selecionar no texto aqueles indícios que permitem verificar ou rejeitar as próprias antecipações (Smith, 1983 apud Kaufman; Lerner; Castedo, 2015, p. 7)⁶.

Compreender um texto não é uma questão de ‘tudo ou nada’, assim como também não há uma única interpretação possível. ‘Toda leitura é interpretação, e o que o leitor é capaz de compreender e de aprender através da leitura depende fortemente do que conhece e acredita antes da leitura’ (Goodman, 1994). As tentativas de interpretação, sempre que se baseiem em dados do texto, são reconhecidas como leitura, mesmo que se afastem da leitura convencional (Kaufman; Lerner; Castedo, 2015, p. 8)⁷.

⁶ Versão original: “es atreverse a anticipar el significado de lo que sigue en el texto aun corriendo el riesgo de equivocarse. Leer es también seleccionar en el texto aquellos indicios que permiten verificar o rechazar las propias anticipaciones”.

⁷ Versão original: “Comprender un texto no es una cuestión de “todo o nada”, así como tampoco hay una única interpretación posible. ‘Toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura depende fuertemente de lo que conoce y cree antes de la lectura’ (Goodman, 1994). Los intentos de interpretación, siempre que se basen en datos del texto, son reconocidos como lectura aunque se alejen de la lectura convencional”.

Sugerimos projetar essas citações e as ler em voz alta, relacionando-as com as estratégias que utilizaram para ler os textos propostos. O objetivo é ajudar as professoras a compreenderem que o que fizeram também é ler, para que possam reconhecer que aquilo que as crianças fazem, mesmo quando ainda não leem de forma autônoma, também é leitura.

Não é nosso propósito que essa discussão se esgote aqui, pois, na tematização da prática, teremos novas oportunidades de retomar esses conceitos.

INTERVALO – 20 MINUTOS

5. Tematização da prática: situação de leitura pela criança

Tempo de Duração: 1h20

Forma de organização do grupo: Parte 1: coletiva e em pequenos grupos. Parte 2: coletiva. Parte 3: coletiva.

Após discutir com o grupo sobre as estratégias de leitura e o que é ler, a próxima parte desse encontro será destinada à reflexão sobre como proporcionar situações de leitura para as crianças em processo de alfabetização inicial e como essa proposta ajuda para que avancem na compreensão do Sistema de Escrita Alfabética. Você, formadora, pode fazer a conexão para esta próxima parte perguntado às professoras: quando convidamos as crianças a lerem, elas utilizam essas mesmas estratégias? Como desenvolvemos essas estratégias?

Comente que, para essa reflexão, utilizaremos a cena compartilhada pela professora Susana, com sua turma de 1º ano. Nela, as crianças precisam ajudar a professora a etiquetar as caixas onde guardam os materiais de uso coletivo. Você encontra a cena na íntegra no texto “Tematização da prática: situação de leitura pela criança” (F2.U3.T3 - Professora). Já o texto “Subsídios para a tematização da prática proposta no encontro: leitura pela criança” (F2.U3.T3 - Formadora) explora em detalhes a cena e tem o propósito de ajudá-la a se preparar para esse momento.

• Parte 1: leitura da cena (coletiva) e análise (pequenos grupos)

Tempo destinado: Leitura - 10 minutos

Análise em pequenos grupos - 25 minutos

Nesse primeiro momento da tematização⁸, propomos que você projete o texto integralmente para encaminhar a leitura em voz alta, de forma que o grupo possa acompanhá-la nos slides. Antes de iniciar a leitura, compartilhe, projetando nos slides, como a proposta será encaminhada e quais perguntas nortearão as discussões posteriores. Assim, conforme a leitura for sendo realizada, as professoras já poderão, com base nessas perguntas, registrar suas primeiras reflexões e dúvidas. Em um slide, você poderá colocar a

⁸ Saiba mais sobre a formação docente e a estratégia formativa de tematização no texto “Formação docente reflexiva e colaborativa: um caminho para a autonomia” (F2.TC - Formadora).

dinâmica como, por exemplo:

- 1º momento: socialização das perguntas e possíveis dúvidas;
- 2º momento: leitura da cena na íntegra e realização de anotações que acharem necessárias;
- 3º momento: discussão em pequenos grupos (máximo 5 professoras em cada); e
- 4º momento: socialização e discussão no grande grupo.

Desse modo, é importante que, durante a leitura, você programe pausas nas partes em que as crianças justificam o porquê de terem escolhido a etiqueta indicada por elas como resposta à palavra que procuram. A cada pausa, verifique se as professoras compreenderam as hipóteses e o pensamento construído pelas crianças. Sugerimos que, nessas pausas, sempre que julgar necessário, você, formadora, faça anotações do que as professoras explicitam como dúvidas ou colocações pertinentes que mereçam uma retomada posterior. Todos esses procedimentos recomendados são importantes na sua preparação e desenvolvimento da proposta, uma vez que é no desenrolar sobre os diálogos da cena que as professoras expressam suas percepções sobre o pensamento das crianças ou sugerem as hipóteses a respeito do que elas pensam sobre o Sistema de Escrita Alfabética.

As perguntas a seguir são disparadoras para a reflexão que se deseja fazer com as professoras no momento do trabalho de grupo:

1. Como as crianças leem antes de lerem com autonomia: o que elas sabem e consideram no momento de localizar a palavra solicitada?
2. Como a professora interage com as respostas das crianças? Como as problematizações que faz favorecem a reflexão das crianças?

Após realizar a leitura coletiva da cena, conforme as orientações dadas, passamos para o 3º momento da proposta, que é o trabalho em pequenos grupos. Recomendamos que cada pequeno grupo tenha, no máximo, cinco professoras, pois isso contribui para manter o foco na proposta. No entanto, é importante considerar o número total de participantes e planejar ajustes conforme a realidade, garantindo a participação de todas e a boa gestão do tempo. É interessante que você sugira que escolham uma representante para registrar e socializar as ideias discutidas e que circule pelos grupos garantindo que todas compreendam a proposta e oferecendo ajuda àquelas que apresentarem dúvidas. Nesses momentos, aproximar-se do grupo e participar das discussões é uma excelente oportunidade de ouvir o que estão pensando, acolher os questionamentos que, por vezes, não aparecem no grande grupo, instigar aquelas que são mais quietas a se posicionarem, bem como ajudar a manter o foco das participantes e, quando necessário, controlar o tempo previsto para essa parte da proposta.

• Parte 2: Socialização

Tempo destinado: 25 minutos

Forma de organização do grupo: coletiva

Após as discussões nos pequenos grupos, convide as professoras a voltarem a atenção para o grande grupo. É interessante, abrir a possibilidade de que as professoras compartilhem suas impressões gerais sobre a cena, perguntando se identificaram alguma prática comum, se algo chamou muito a atenção, se encontraram alguma novidade, se desejam compartilhar algum comentário ou observação. Se necessário, anote essas contribuições para retomá-las durante as discussões.

Após anunciar a primeira pergunta, peça aos grupos que socializem suas discussões. Uma forma possível de gestão do tempo, um dos maiores desafios da formação, é pedir que um grupo comente primeiro, e os demais complementam, se tiverem outras observações. Nesse caso, é importante variar a ordem do grupo que irá comentar e fomentar a participação dos demais.

Ao nos prepararmos para um encontro formativo, é importante fazer o exercício de antecipar as possíveis respostas das professoras às problematizações encaminhadas e pensarmos em como as responderemos. A finalidade desse exercício de antecipação não é a de fazer um gabarito de respostas corretas, mas, sim, se preparar para fomentar a reflexão sobre as diferentes questões que podem surgir. No entanto, como são perguntas abertas a um público diverso, é preciso considerar que, muito provavelmente, haverá respostas inesperadas. Por isso, no papel de formadoras, é imprescindível ter uma escuta atenta, acolher a diversidade de opiniões do grupo e estabelecer as relações possíveis com o que foi antecipado (Frauendorf, 2024).

A seguir, levantamos, para cada uma das questões propostas às professoras, os pontos mais relevantes ou críticos que devemos observar e discutir, com base na cena apresentada. Isso ajuda a focar a atenção nas partes mais significativas e garante que as discussões sejam produtivas e direcionadas.

Tematização - Pergunta 1:

Como as crianças leem antes de saber ler no sentido convencional do termo?
O que elas sabem e consideram no momento de localizar a palavra solicitada?

Ao analisar a cena, é possível perceber que as crianças:

- sabem que palavras diferentes compartilham partes semelhantes (TESOURA e TEREZA começam parecido);
- sabem que podem consultar fontes de informações seguras (os nomes dos colegas e outros textos presentes na sala de aula); e
- têm diferentes estratégias para ler: olham para o início, final, partes internas, para a extensão das palavras.

Há um ponto essencial que devemos abordar ao discutir essa questão:

- é comum que, ao serem questionadas sobre os saberes que as crianças têm sobre a escrita, as professoras mencionem apenas os níveis conceituais⁹. Por isso, é importante ajudá-las a reconhecer essas diferentes estratégias de leitura que as crianças realizam como saberes. No final do texto “Tematização da prática: situação de leitura pela criança” (F2.U3.T3 - Professora), você, formadora, encontra uma possibilidade de acompanhamento desses saberes.

Encontre subsídios para essa tematização no texto “Subsídios para a tematização da prática proposta no encontro: situação de leitura pela criança” (F2.U3.T3 - Formadora).

Tematização - Pergunta 2:

Como a professora interage com as respostas das crianças? Como as problematizações que faz favorecem a reflexão das crianças?

Ao analisar a cena, é possível perceber que a professora:

- não valida ou refuta as respostas das crianças;
- pede que expliquem como pensaram, o que observaram;
- pergunta se todos concordam com a resposta ou a justificativa do colega;
- retoma as estratégias que as crianças usaram para que as outras possam observar e refletir sobre elas;
- sugere que busquem palavras de referência para ajudá-las a encontrar ou justificar suas respostas; e
- pergunta *onde* está escrita determinada palavra e não aponta para a palavra e pergunta *está* escrito.

Pontos essenciais que devemos abordar ao discutir essa questão, a professora:

- sustenta a reflexão sem validar ou refutar as respostas, problematizando as considerações das crianças e pedindo explicações sobre suas observações e conclusões. Isso incentiva a reflexão contínua, uma vez que o propósito didático é garantir oportunidades de pensar sobre o Sistema de Escrita Alfabética. Mesmo com respostas corretas, ela solicita que as crianças explicitem seus pensamentos, promovendo a troca de conhecimento no grupo e permitindo que as crianças compreendam e se apropriem melhor do que sabem;

⁹ No texto “Leitura pela criança nas situações do cotidiano escolar” (F2.U3.T1- Professoras), é possível verificar uma lista de indícios ou pistas que as crianças costumam levar em consideração para ler, quando ainda não sabem ler com autonomia.

- orienta que consultem palavras de referência e possam refletir sobre a escrita a partir da informação escrita e ajudando-as a desenvolverem estratégias de buscar a informação que precisam nas diferentes fontes disponíveis; e 9 No texto “Leitura pela criança nas situações do cotidiano escolar” (F2.U3.T1- Professoras), é possível verificar uma lista de indícios ou pistas que as crianças costumam levar em consideração para ler, quando ainda não sabem ler com autonomia.

- pergunta onde está escrito e não o que está escrito. Com isso, a professora oferece uma informação (o que está escrito), a partir da qual a criança poderá observar as palavras e refletir sobre sua escrita, tornando essa análise possível para quem não lê de forma autônoma.

Outros aspectos que a formadora pode destacar na análise que fizerem da cena:

1. o trabalho com os nomes próprios é um importante subsídio para a reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética. Ele vai além do aprendizado da escrita do próprio nome, abrangendo a exploração de diversos contextos em que ler e escrever o seu e o dos colegas faz sentido. Os nomes informam que não é qualquer marca gráfica que serve para ler e escrever; que a escrita das palavras tem determinadas letras em uma quantidade e ordem específicas; que essas letras aparecem em diferentes palavras. Também se constitui uma valiosa fonte de consulta quando as crianças precisam ler e escrever antes de ler e escrever convencionalmente¹⁰;
3. atuam diretamente com o texto para elaborar hipóteses sobre o que está escrito, para confrontar suas ideias com o outro e ajustar suas interpretações em função das informações que o texto e a situação provêm;
4. colocam em ação seus conhecimentos prévios;
5. leem buscando aproximações entre aquilo que sabem e as restrições impostas pelos textos;
6. ao buscarem compreender os textos, elaboram hipóteses cada vez mais ajustadas e constroem estratégias para confirmar ou desprezar antecipações; e
7. desenvolvem estratégias leitoras, como antecipar, selecionar informações do contexto ou do próprio texto que as permitam construir sentido sobre o que está escrito.

Encontre subsídios para essa tematização no texto “Subsídios para a tematização da prática proposta no encontro: situação de leitura pela criança” (F2.U3.T3 - Formadora).

A formadora pode finalizar esse momento, sistematizando o que foi estudado no encontro. Segue uma sugestão para organização dos slides:

Nas situações de leitura propostas às crianças, elas têm a oportunidade de:

¹⁰ O texto “O trabalho com nomes próprios e as práticas de leitura pela criança em contextos do cotidiano escolar” (F2.U3.T2- Professoras) aprofunda esse conteúdo

1. Compreender que textos com finalidades diferentes exigem modos de leitura diferentes, mesmo antes de saber ler de forma autônoma.
2. Atuar diretamente sobre o texto para elaborar hipóteses sobre o que está escrito, confrontar suas ideias com as dos colegas e ajustar suas interpretações com base nas informações do texto e do contexto;
3. Acionar seus conhecimentos prévios;
4. Estabelecer aproximações entre o que já sabem e as restrições impostas pelos textos.

• Parte 3: Sistematização

Tempo destinado: 20 minutos

Forma de organização do grupo: coletiva

Nesse momento do encontro formativo, é fundamental que você, formadora, faça uma sistematização, destacando os pontos essenciais. Estudamos como as crianças podem ler para aprender a ler e escrever por meio da atividade de etiquetar as caixas dos materiais de uso coletivo.

Solicite que as professoras reflitam sobre a jornada escolar de suas crianças e listem as diferentes situações em que elas podem ser convidadas a ler por si mesmas.

Quando o tempo finalizar, recolha as respostas por escrito e peça que, de modo geral, comentem o que responderam. Destaque, nesse momento, as diversas situações do cotidiano escolar em que as crianças podem ler por si mesmas: ler para registrar a ausência dos colegas da turma, ler o cardápio para saber qual refeição será servida, ler a rotina para saber qual será a próxima atividade que irão realizar etc. Você pode encontrar outros exemplos ao longo deste fascículo, especialmente no texto “Leitura pela criança nas situações do cotidiano escolar” (F2.U3.T1- Professoras).

É importante salientar que, nesta pauta, oferecemos alguns subsídios para ajudar você na tematização, no entanto, o texto “Subsídios para a tematização da prática proposta no encontro: leitura pela criança” (F2.U3.T3 - Formadora) aprofunda essa análise e serve como fonte importante de consulta para o desenvolvimento desta pauta.

6. Planejamento: situação didática de leitura pela criança

Tempo de Duração: 30 minutos

Forma de organização do grupo: Parte 1: individual; Partes 2 e 3: coletiva

Colocar em prática as reflexões realizadas no encontro formativo não é tarefa simples, porque requer a articulação do que se estudou e discutiu com a realidade e os saberes das crianças. No entanto, ao passo que a professora tem a oportunidade de realizar essa articulação, poderá aprofundar seus saberes e se beneficiar deles ao pensar nas propostas, encaminhamentos e intervenções em sala de aula.

Partindo desse pressuposto, o momento da formação permite que o nosso

principal objetivo seja efetivado: que as professoras, no espaço da formação, construam conhecimentos didáticos que colaborem com suas práticas. Para potencializar esse movimento, a elaboração de registros reflexivos pelas professoras, além de beneficiá-las por ser um documento importante para a profissão docente, nos dá acesso ao que compreenderam sobre o que foi trabalhado e nos permite planejar novas propostas para serem trabalhadas no próximo encontro.

• Parte 1: leitura do planejamento da atividade prática

Tempo destinado: 10 minutos

Nesse momento do encontro formativo, é importante que você, formadora, retome o objetivo da realização da atividade prática e o quanto é importante realizá-la. Caso o seu grupo apresente dificuldades em realizar as atividades que são propostas, aproveite esse momento para dialogar com elas e, juntas, buscar formas de apoiá-las na tarefa. Seu incentivo e apoio será fundamental nesse momento, pois elas precisam sair do encontro formativo cientes e motivadas a colocar em prática a proposta oferecida.

Você encontra o planejamento detalhado da atividade no texto “Trabalho pessoal: planejamento da situação didática de leitura pela criança” (F2.U3.T4 - Professoras).

Oriente as professoras a se organizarem em duplas para, juntas, localizarem o texto e realizarem a leitura, apoiando-se mutuamente, levantando dúvidas e antecipando ou identificando os desafios que poderão encontrar.

Nesse momento, você pode ajudá-las esclarecendo tais dúvidas e incentivando-as a partilharem suas dificuldades, além de refletirem sobre as melhores formas de articular sua prática em sala de aula, tomando como referência as boas situações compartilhadas e o que aprenderam durante o encontro formativo.

• Parte 2: alinhamentos coletivos

Tempo destinado: 15 minutos

Após a leitura do planejamento em duplas, retome a discussão com o grupo inteiro, apresentando a atividade que as professoras deverão realizar com suas turmas e esclarecendo eventuais dúvidas.

É importante que todas saiam do encontro com clareza sobre o que devem fazer, portanto, esse momento de troca é indispensável. Projetar o planejamento por meio de slides pode facilitar a compreensão.

O que devem fazer:	encaminhar uma situação de leitura pela criança de um texto presente no cotidiano das escolas: cardápio semanal de alimentação.
Para quê:	para que as crianças avancem em seus conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética e desenvolvam estratégias de leitura ao se arriscarem a ler mesmo antes de saberem ler com autonomia.
Foco da proposta:	criar condições para e tornar visíveis estratégias de leitura que permitam que as crianças localizem onde estão escritas determinadas palavras, selecionem entre duas palavras a que desejam ler, antecipem o que pode estar escrito a partir de pistas do contexto e verifiquem suas ideias ao ajustar o falado ao escrito.

Atenção:	é importante engajar as crianças nesse tipo de leitura, porque as envolve em práticas sociais, com propósitos comunicativos reais, cujos textos são úteis no cotidiano.
O que envio para a formadora:	registro reflexivo a partir das perguntas presentes no final do texto “Trabalho pessoal: planejamento da situação didática de leitura pela criança” (F2.U3.T4 - Professoras)

Já estamos quase chegando ao final do nosso encontro formativo, e é fundamental que as professoras compreendam o que precisam fazer e consigam cumprir o combinado de realizar as atividades propostas.

Fique atenta ao tempo do encontro e ajuste as discussões, se necessário, para garantir que todas as propostas sejam concluídas dentro do tempo previsto.

Após esclarecer as dúvidas das professoras, solicite que observem, individualmente, as orientações para a produção do planejamento, elencadas no decorrer do texto “Trabalho pessoal: planejamento da situação didática de leitura pela criança” (F2.U3.T4 - Professoras) e reflitam sobre cada uma, de acordo com a realidade e os saberes das crianças com as quais trabalham. Essa reflexão, inclusive, deverá ser pautada nas perguntas sobre o que garantir antes, durante e após a atividade, presentes nas orientações desse texto, uma vez que lá se apresentam possibilidades de investimentos, sugestões de encaminhamentos e intervenções os quais cada professora deverá observar conforme seu contexto e os saberes da sua turma.

Esse será um movimento individual, portanto não será necessária a socialização desse momento. Sugira que realizem registros próprios e, se necessário, certifique-se de que não restaram dúvidas relacionadas à proposta.

• Parte 3: reflexão e registro da prática encaminhada

Tempo destinado: 5 minutos

Forma de organização do grupo: coletiva

Para esclarecer a proposta de reflexão e registro ao final da prática que será encaminhada, projete as perguntas que estão sugeridas no texto “Trabalho pessoal: planejamento da situação didática de leitura pela criança” (F2.U3.T4 - Professoras). Como formadora, você pode decidir se solicitará que as professoras reflitam e respondam todas as perguntas sugeridas no material, parte delas ou outras que você avaliar mais pertinente, considerando seu conhecimento sobre as demandas formativas de seu grupo. As perguntas sugeridas foram:

Compartilhamos com você algumas perguntas que podem inspirar a escrita desse registro:

- A atividade funcionou? Por quê? Não funcionou bem? Por que não?
- Quais intervenções você avalia que foram mais potentes para que as crianças construíssem sentido sobre o que estavam tentando ler?

- Quais agrupamentos não funcionaram? Por que não funcionaram?
- Quais as condições didáticas oferecidas a cada grupo? Qual condição ajudou que conseguissem localizar palavras no cardápio?
- Qual a natureza da dificuldade encontrada pelas crianças?
- Quais ajustes posso propor em futuras situações de leitura pelas crianças?
- Quais outras situações do cotidiano escolar se configuram como boas oportunidades para propostas de leitura pelas crianças?
- Tenho conseguido transpor as intervenções bem-sucedidas, como essas da atividade com cardápio, para outras situações de leitura pelas crianças?

No texto “Reflexão a partir da prática: subsídios para a devolutiva da atividade prática de leitura pela criança” (F2.U3.T4 - Formadora) você encontra mais informações para subsidiar a discussão.

Compartilhe o prazo e a forma de envio das reflexões para você. Se ainda dispuser de tempo de encontro, sem que prejudique a avaliação e o fechamento, leia em voz alta as perguntas, reforçando a importância de respondê-las.

Avaliação do encontro e fechamento

Tempo de Duração: 10 minutos

Forma de organização do grupo: individual

Antes de encerrar o encontro, é importante que você encaminhe a avaliação, que poderá te dar condições de repensar os próximos encontros e ajustar cada vez mais a proposta formativa às reais necessidades do grupo. Considere realizar as cinco perguntas que você já tem utilizado nos encontros, sendo três perguntas básicas e mais duas de que você, formadora, pode avaliar a pertinência e/ou a inclusão de outras.

• Itens básicos para a avaliação

De 1 a 5, sendo 1 - Atendeu muito pouco às expectativas e 5 - Superou as expectativas, como você avalia o encontro em função dos seguintes aspectos:

1. Eu considero que os materiais utilizados na formação contribuíram para ampliação de meu repertório (slides, textos, vídeos, etc.).

Atendeu muito pouco às expectativas	1	2	3	4	5	Superou as expectativas
-------------------------------------	---	---	---	---	---	-------------------------

2. Eu me sinto mobilizada a utilizar os conteúdos e/ou materiais utilizados nessa formação porque podem contribuir com a minha prática profissional.

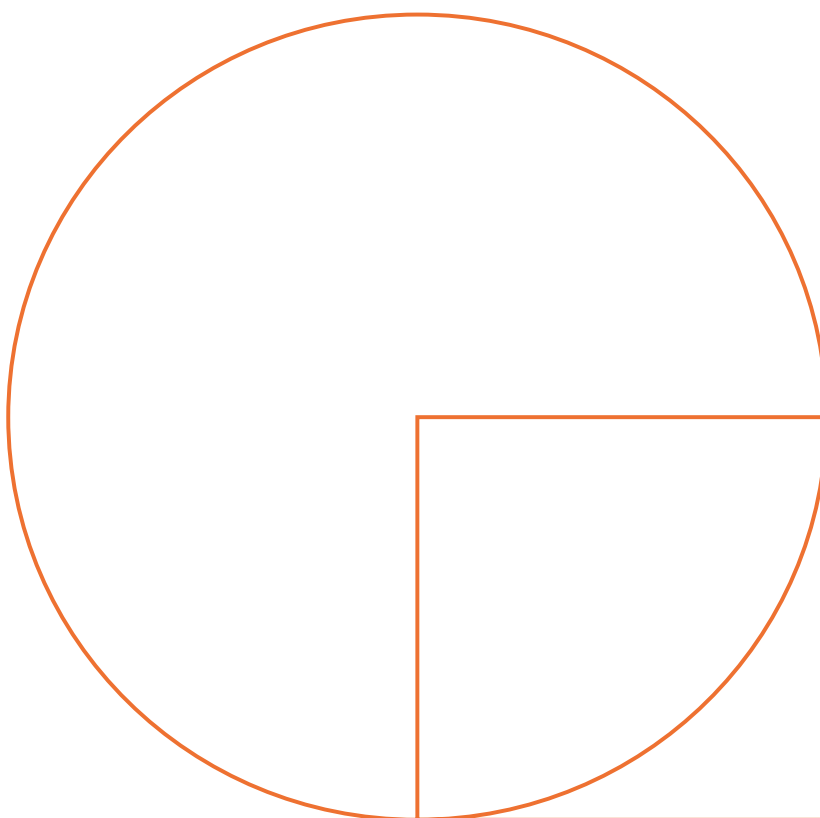
Atendeu muito pouco às expectativas	1	2	3	4	5	Superou as expectativas
-------------------------------------	---	---	---	---	---	-------------------------

3. Eu senti que, durante a formação, houve um clima de diálogo, respeito e inclusão das opiniões dos(as) participantes.

Atendeu muito pouco às expectativas	1	2	3	4	5	Superou as expectativas
-------------------------------------	---	---	---	---	---	-------------------------

• Itens opcionais:

1. Em relação ao tema desta Unidade “Situação didática de leitura pela criança”, compartilhe uma aprendizagem que você está levando para a sua prática.
2. Você teria alguma dica para os nossos próximos encontros?



Referências

BRÄKLING, Katia. Leitura do mundo, leitura da leitura, leitura proficiente: qual é a coisa que esse nome chama? *In: Revista Aprender Juntos*. São Paulo. Edições SM, 2008.

COLL, Cesar; MARCHESI, Alvaro; PALACIOS, Jesus. **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999. (Obra original publicada em 1979).

FRAUENDORF, Renata Barroso de Siqueira. **De estrela a constelações**: “investigação formação” narrativa da formadora “flâneuse” de formadoras. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Campinas - UNICAMP, São Paulo, 2024.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. (Obra original publicada em 1937).

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. Trad. Álvaro Cabral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Obra original publicada em 1970).

SOLIGO, Rosaura; PRADO, Guilherme. Quem forma quem, afinal? *In: ALVES, A; OLIVEIRA, M. N.; ARAGÃO, A. M.; PRADO, G. V. T. (org.). Professor - Formador de Histórias Contadas e Cotidiano Vividos*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 17-52.

Carla Jamille Cerqueira de Araújo tem experiência em sala de aula nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil e na Coordenação Pedagógica. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Atualmente é formadora colaboradora da Educação Infantil do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP) e Coordenadora Pedagógica no município de Camaçari-Bahia.

E-mail: jamillecarla@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5015276734823681>

Julia Alves de Farias Barbato tem experiência em sala de aula nos Anos Iniciais e na Coordenação Pedagógica. Pós graduada em Alfabetização, Psicopedagogia e Ensino de LIBRAS. Atua como formadora de professoras/es dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Coordenadores Pedagógicos. É membro da Comissão de Tecnologia e Comunicação da Rede Latino-Americana de Alfabetização. Além disso, produz material didático e de formação.

E-mail: redescobrir.profjuliafarias@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6639748427961273>

Giulianny Russo é Mestre em Escritura y Alfabetización pela Universidad Nacional de La Plata – Argentina, Especialista em Alfabetização pelo Centro de Formação da Escola da Vila, pedagoga e fonoaudióloga. Membro da diretoria da Rede Latino-Americana de Alfabetização e tem um canal no Instagram com conteúdos educacionais @reescritasblog.

E-mail: giulianny.russo@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9676853920975923>

TEXTO 2

F2.U3.T2- FORMADORAS

5 perguntas e respostas sobre a leitura pela criança para aprender a ler e a escrever

Júlia Menezes Alonso

Carla Jamille Cerqueira de Araújo

Nosso objetivo neste texto é oferecer alguns subsídios para ajudá-la a responder e refletir sobre algumas dúvidas recorrentes das professoras, transformando essas questões em boas oportunidades de reflexão sobre como as crianças aprendem a ler e a escrever.

Vale destacar que os conteúdos destas perguntas são aprofundados nos textos do material das professoras e no de formadoras. Nesta Unidade, voltada à discussão sobre as práticas de leitura pela criança nas situações do cotidiano, trataremos as principais questões relacionadas às situações de leitura. Já na Unidade 4, o texto "5 perguntas e respostas sobre a escrita pela criança para aprender a ler e a escrever" (F2.U4.T2- Formadora) aborda as principais dúvidas relacionadas às situações de escrita.

Reflexões sobre a alfabetização: estratégias, intervenções e ambientes de aprendizagem

1. *Quando pensamos que as crianças aprendem a ler lendo, que precisam ler por si mesmas para aprenderem a ler e a escrever, quer dizer que basta dar um material com escritos e pedir que leiam para que avancem? A professora é só uma espectadora desse processo?*

No livro Reflexões sobre alfabetização, Emilia Ferreiro já nos alertava que é útil se perguntar por meio de que tipo de práticas a criança é introduzida na língua escrita, e como se apresenta esse objeto no contexto escolar (Ferreiro, 2011). Propor que as crianças em processo de alfabetização assumam a posição de leitoras mesmo antes de saberem ler e escrever, de acordo com o sentido convencional do termo, pode parecer estranho ou mesmo incoerente para algumas professoras. No entanto, ao defendermos a ideia de que se aprender a ler lendo, não estamos sugerindo que as crianças sejam deixadas à própria sorte. Pelo contrário, é crucial fornecer referências que permitam antecipar, verificar e estabelecer relações com o que está escrito. A criança aprende a ler e a escrever agindo sobre o objeto de conhecimento, refletindo sobre ele, transformando-o para apropriar-se da língua escrita. Ao longo das diversas cenas apresentadas e analisadas nesta Unidade, fica evidente que a professora desempenha um papel estruturante, articulando boas situações didáticas e intervenções que colocam as crianças como participantes das culturas do escrito. Isso favorece a reflexão sobre a organização e o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, mesmo antes de saberem ler e a escrever com autonomia.

Segundo as investigações de base psicogenética (Piaget, 1930; 1970; Bruner, 1966; Ferreiro; Teberosky, 1979; Coll, Marchesi e Palácios, 2004), as crianças são sujeitos ativos no seu processo

de aprendizagem e, mesmo antes de ingressarem na vida escolar, já podem formular ideias sobre o que a língua representa, como representa e em quais contextos comunicativos é usada.

Contudo, durante o processo de alfabetização, a intervenção da professora é fundamental e imprescindível para que as crianças aprendam e, com isso, avancem na construção do conhecimento sobre a língua e a linguagem. Nesse sentido, podemos considerar que, durante as situações de leitura, o papel da professora é mediar o processo de interação da criança com o texto, favorecendo a construção de sentido do que está sendo lido, observando as estratégias que as crianças utilizam para ler e potencializando a reflexão com boas perguntas sobre o que e como está escrito.

Mesmo antes da leitura, é necessário que a professora recupere suas observações quanto aos conhecimentos e as estratégias utilizadas pelas crianças nas situações de leitura, bem como as experiências prévias que elas possuem com os materiais escritos, para que planeje propostas com desafios ajustados a esses saberes e organize os agrupamentos de estudantes que farão na próxima proposta de leitura.

Durante a situação de leitura, para acionar as estratégias de leitura das crianças quando elas ainda não sabem ler no sentido convencional do termo, é importante que a professora anuncie o que está escrito, para que a criança busque pistas para localizar onde está escrito o solicitado, e que ela já sabe que está grafado no texto.

Além de compartilhar com as crianças o que está escrito, também é importante a professora explicitar para que serve a leitura daquele texto. Por exemplo: “Vamos ler a agenda de leitura para localizar o título do livro que será lido hoje.” Ou: “Vamos ler uma lista de brinquedos para votar no seu favorito e, assim, comprarmos com o dinheiro que arrecadamos.” Ou ainda: “Vamos ler a parlenda que utilizaremos na brincadeira.”

Ou seja, quando as práticas de leitura para aprender a ler estão aliadas a um propósito comunicativo mais próximo ao realizado socialmente, o qual também é planejado e garantido pela professora, potencializa-se a reflexão das crianças.

De acordo com Kaufman e Gallo (2022, p. 12) “Nossa proposta tenta preservar o significado dos atos de leitura e escrita, propondo desde o início situações semelhantes às que ocorrem na sociedade, situações que vão muito além do mero ensino de letras e sua suposta correspondência com unidades sonoras”¹¹.

Após a leitura, a professora segue tendo uma importante atuação quanto às situações de leitura a que sua turma é convidada a participar, pois é necessário que ela registre em quais indícios cada criança se apoiou para ler, como pensou e compartilhou o que pensa, quais procedimentos de leitor utilizou e qual grau de autonomia frente à leitura cada estudante já adquiriu.

Isto é, muito longe de ser mera espectadora do processo de leitura das crianças, como podemos ver, a professora desempenha um importante papel de mediação, investigação e registro dos saberes e dos modos de pensar de sua turma.

¹¹ Versão original: Nuestra propuesta intenta preservar el sentido de los actos de lectura y escritura, proponiendo desde el inicio situaciones similares a las que se dan en la sociedad, situaciones que van mucho más allá que la mera enseñanza de las letras y una supuesta correspondencia con unidades sonoras del lenguaje oral.

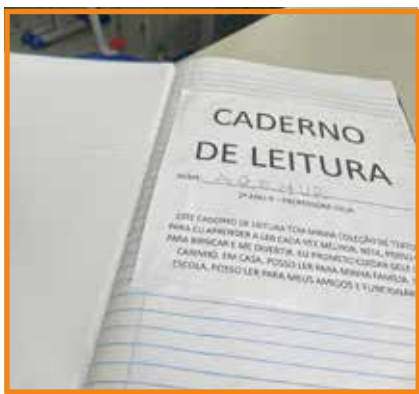
2. Por que dizer que a criança está lendo, se ela ainda não tem autonomia para dizer sozinha o que está escrito e “apenas” localiza onde está escrito algo, a partir das informações oferecidas pelo material ou pela professora, ou ajusta o que fala ao que está escrito?

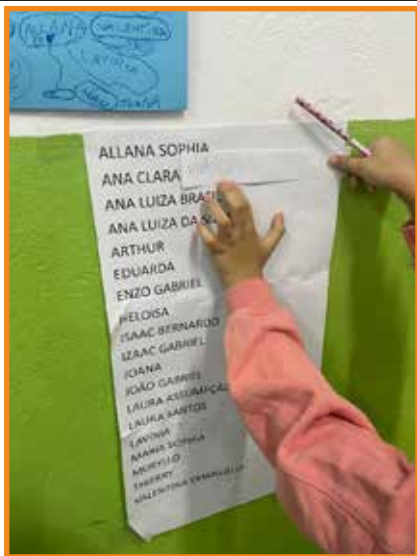
Compreender que a leitura é uma prática social, constituída pela construção de sentidos atribuídos pelo próprio leitor, e que isso implica a mobilização de estratégias de leitura (Solé, 1998) é um passo importante para ressignificar a ideia e a concepção de leitura. É importante considerar que, muitas vezes, essas dúvidas vêm à tona porque a concepção do que é ler está restrita à decifração, como se ler consistisse em agrupar as sílabas ou fonemas em palavras e as palavras em frases, até que se consiga dar um sentido ao texto. Por isso, na formação, é fundamental ressignificar e ampliar esse tipo de compreensão. Como afirmam Kaufman e Gallo (2022, p. 14), “Quando uma criança lê por si mesma, constrói o sentido do texto em um processo no qual coloca em jogo diversas estratégias de antecipação, coordenação e verificação. Ler não é decifrar, mas interagir com o texto para compreendê-lo”¹².

Como apresentado no texto “Leitura pela criança nas situações do cotidiano escolar” (F2.U3.T1- Professoras), ler não é simplesmente oralizar o texto escrito, com rapidez. Ler é compreender. É a partir dessa perspectiva que partem as proposições do presente material, a fim de oportunizar às crianças um processo de alfabetização reflexivo e contextualizado.

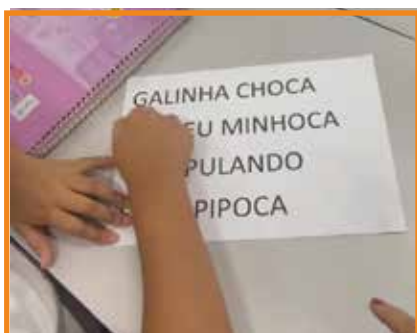
Outro aspecto muito importante que ajuda a responder à questão colocada é o entendimento de que a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética é um conhecimento importante para a formação do leitor, mas não o único. Por exemplo, quando, a partir dos saberes de que dispõem, as crianças observam as pistas presentes no texto e no contexto para realizar antecipações sobre o que está escrito em determinado material ou quando conseguem apreciar e dar opiniões sobre o texto lido. Enfim, não são esses procedimentos de leitura utilizados com frequência também por leitores experientes?

Portanto, se ler é atribuir sentido, fazer uso de diferentes estratégias de leitura e interagir com o texto, podemos afirmar há, de fato, uma proposta de leitura em sala de aula quando, por exemplo:

	<p>A professora propõe que uma dupla de crianças leia o nome do colega para entregar os cadernos. Como as capas são iguais, para encontrar a quem pertence cada caderno, as crianças precisam ler o nome que está escrito na identificação da primeira folha.</p>
---	---



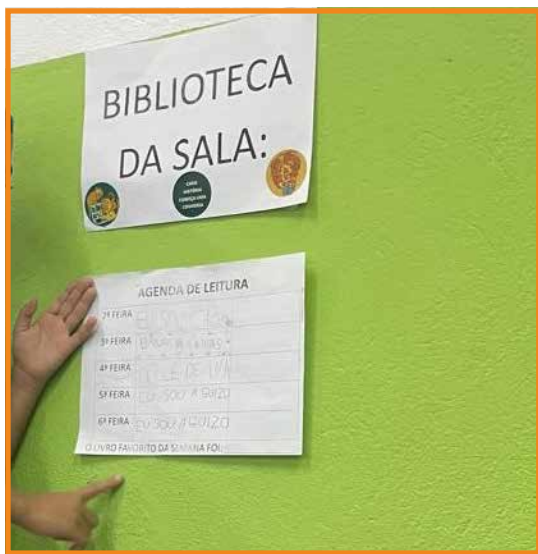
A criança que ainda não escreve seu nome com autonomia pode localizá-lo na lista da classe, fixada na parede da sala, para anotá-lo na cédula de votação ou para marcar pertences.



A criança que ainda não alcançou a escrita alfabética lê uma parlenda que faz parte de uma brincadeira, ajustando partes do oral a partes do escrito.



A turma é convidada a trocar bilhetes e desenhos entre si, em um contexto de mensageria¹², e, para isso, cada criança precisa encontrar onde está o envelope do colega com quem quer se comunicar.



A criança precisa localizar, na agenda de leitura¹³ da turma, onde está escrito o título do livro de que mais gostou na semana, para sinalizar o seu favorito e indicá-lo a outra turma.

¹² Mensageria é um contexto criado em sala de aula para a correspondência livre das crianças, pela qual elas podem trocar entre si bilhetinhos, desenhos, cartas, mensagens de descobertas ou de novidades.

¹³ Agenda de leitura é um instrumento de organização dos livros que serão lidos por meio da professora durante a semana e que pode ser compartilhado com as crianças.

ABRIL 2025						
SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SÁBADO	DOMINGO
	1	2	3 BILHO	4	5	6
7 BIEN SOPHTA	8	9	10 BILHO	11	12	13
14	15	16	17 BILHO	18	19	20
21	22	23	24 BILHO	25	26	27
28	29 LANCHE COLETIVO	30				

No início do mês, a professora pede que as crianças leiam no calendário o nome dos aniversariantes do mês, para planejarem as comemorações e identificarem os dias em que cada criança completará mais um ano de vida.

Todas essas propostas acionam a utilização de estratégias de leitura tais como ativação de conhecimentos prévios, antecipação, localização e seleção de informação, coordenação, inferência e checagem – estratégias de que um leitor experiente também faz uso quando está diante do desafio de ler um texto por si mesmo.

A partir da compreensão de que ler não é oralizar, mas atribuir sentido a um texto, pode-se afirmar que toda leitura é uma forma de interpretação e que cada leitor será capaz de atribuir aos textos que lê sentidos decorrentes de suas experiências e saberes prévios. Como professoras, é fundamental legitimar e valorizar esse conhecimento, para que as crianças sigam fazendo uso dele e o aperfeiçoando.

3. Por que perguntar “onde está escrito” uma palavra ou enunciado ou perguntar “qual é qual” (informando as opções que estão escritas, mas sem indicar onde está escrito o que) e não perguntar “o que está escrito” para as crianças que ainda não compreenderam o Sistema de Escrita Alfabética? Quando perguntar o que está escrito, então?

Muito antes de lerem no sentido convencional do termo, as crianças se arriscam a interpretar os textos que encontram em seu contexto social, sejam livros, jornais, cartazes que encontram nas ruas, encartes de propaganda, anúncios televisivos etc.

Assim, quando a professora de uma turma de alfabetização planeja uma situação de leitura, por exemplo, das filipetas da fruta do dia para prendê-la no mural de cardápio do refeitório da escola, as crianças precisarão acionar duas categorias de saberes:

1. o que já sabem sobre o Sistema de Escrita Alfabética, e isso envolve conceitualizações como: o que a escrita representa e como representa; e
2. a competência de coordenar as estratégias de leitura, tais como antecipação, seleção de informação, inferência e checagem para ler o que necessitam.

Vejamos o exemplo a seguir.

A estudante, que ainda não lê de forma totalmente autônoma, precisa encontrar a filipeta onde está escrito MAÇÃ, que é a fruta do dia, para prendê-la no mural de cardápio do refeitório da escola.

A professora restringe a quantidade de palavras que a criança precisa analisar e potencializa a reflexão da criança ao selecionar, entre todas as opções, apenas três filipetas com nomes de frutas. Note-se que, nessa situação, o desafio apresentado à criança é descobrir onde está escrita a palavra MAÇÃ, e não o que está escrito em cada filipeta. Como a estudante não lê com autonomia, não teria recursos para dizer o que está escrito. Ela, muito provavelmente, responderia “Eu não sei ler” ou ficaria restrita a dizer o nome das letras que já conhece.



Além de selecionar apenas três filipetas e indicar que deve encontrar MAÇÃ, a professora ainda anuncia, fora da ordem que a criança vê nas filipetas: “Aqui está escrito MAMÃO, MAÇÃ e MORANGO. Onde está escrito MAÇÃ, que é a fruta que será oferecida na merenda de hoje? Pegue a filipeta para prendermos no mural do cardápio do dia”.

Nessa proposta, a professora oferece informações que ajudam a estudante a elaborar possíveis previsões sobre o sentido do texto. Além disso, ao restringir a quantidade de palavras que a criança precisará analisar e ao indicar qual é a palavra que precisa ser encontrada, informando as opções dispostas, a professora cumpre o que nos diz Castedo (1999), a seguir.



O professor ensina a apoiar-se em distintas fontes para fazer tais antecipações, ajuda a coordenar estas antecipações entre si e a confirmá-las ou rejeitá-las, às vezes, decidindo entre várias possibilidades. Para colocar em cena uma situação didática onde a rede de antecipações, confirmações e rejeições fundamenta aquilo que se crê que está escrito, é necessário discutir com o texto, com os companheiros e também solicitar ao professor que leia para confirmar ou rejeitar as antecipações próprias ou de os outros (Castedo, 1999, p. 36).

No exemplo citado, podemos considerar como uma boa intervenção a seleção de algumas palavras pela professora, porque oportunizou que a estudante analisasse as palavras a fim de verificar ou rejeitar as próprias antecipações realizadas.

A pergunta “o que está escrito?” é um desafio possível de ser realizado pelas crianças que já sabem ler com autonomia, no entanto a qualidade de sua resposta, de sua leitura também se dará em função das estratégias de leitura que mobilizar, principalmente ao coordenar as antecipações realizadas entre si para, então, confirmar ou recusar, autocorrigir o que leu.

4. *Por que, ao oferecer uma proposta de leitura para que as crianças localizem uma palavra, algumas acabam apontando qualquer palavra, aparentemente sem um critério explícito, ou apenas nomeando as letras (soletrando)? Como posso intervir nesse processo?*

Para respondermos a essa pergunta, é interessante resgatar as **condições didáticas**

que devem ser asseguradas em uma situação de leitura por si mesmo, quando as crianças ainda não leem no sentido convencional do termo. Isto é, aquilo que precisa ser planejado e executado pela professora para que a proposta de leitura seja de fato potente para a reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética. São elas:

1. anunciar às crianças o que está escrito entre duas ou mais palavras, para que localizem onde está escrito;
2. restringir o campo de reflexão, isto é, diminuir a quantidade de palavras que devem ser analisadas, de acordo com os conhecimentos de cada criança;
3. observar e acompanhar em quais indícios a criança se apoia para ler (extensão, partes conhecidas, início, meio ou letra(s) final(is) das palavras, posição da palavra no verso, título);
4. problematizar as respostas das crianças, para que justifiquem como pensaram; e
5. planejar agrupamentos produtivos para a leitura por si mesmo, considerando como critério os conhecimentos de leitura e não apenas o nível de conceitualização da escrita.

Quando as crianças, diante do desafio de ler, não utilizam as informações oferecidas pela professora ou pelo material para apoiar a sua leitura e apenas soletram as palavras, não estão compreendendo o significado do texto, tampouco o propósito da leitura.

Por isso, é preciso que a professora reflita sobre o que a criança sabe, identifique as estratégias que utiliza para ler, o sentido que atribui à proposta de leitura, o quanto já está aproximada das práticas de leitura. Mas, também, é importante considerar como ela convida as crianças para as propostas de leitura e se oferece as condições necessárias para isso, conforme listado anteriormente.

Feito isso, é necessário compreender como a criança pensou. Por isso, é fundamental questionar: “Por que você acha que aqui está escrita essa palavra? O que tem nessa palavra que te faz afirmar que aqui está escrito isso?”. Pedir que a criança explique a razão de suas escolhas e o que observou nos ajuda a compreender o que ela pensou, mas também a ajuda a refletir sobre o que observou para tomar determinadas decisões, criando um novo momento de reflexão e abrindo espaço para que a professora e outras crianças do grupo possam compartilhar suas opiniões: “Você disse que aqui é MARIPOSA (apontando a palavra ARARA), mas a Cris falou que é aqui (apontando a palavra GIRAFÁ), porque percebe que em MARIPOSA tem a letra I. Conta pra ela, Cris, porque você acha que tem a letra I em MARIPOSA”; O João falou que “MARIPOSA começa com A, é verdade, a gente percebe o A no começo, mas tem o nome de alguma colega que comece como MARIPOSA para a gente conferir qual é a primeira de MARIPOSA?; ou ainda “Você disse que aqui é MARIPOSA, porque sabe que MARIPOSA começa assim, mas olha: essa também começa desse jeito (apontando para MARITACA)”.

Diante da resposta, é muito importante validá-la e, muitas vezes, repeti-la em voz alta para que outras crianças tenham acesso a como o colega pensou: “Gente, notem o que Júlia observou... que MARITACA é essa, porque é uma palavra grande. Quem concorda com ela? Alguém pensa algo diferente?”.

Mesmo quando as professoras garantem que as crianças saibam as palavras que vão localizar, algumas crianças apenas soletram as palavras e não exploram os diferentes indícios possíveis. Isso ocorre, muitas vezes, porque a criança apoia-se em um conhecimento de que

tem certeza (os nomes das letras) e não se sente segura para arriscar e formular hipóteses sobre o que pode estar escrito. Nesses casos, é interessante proporcionar situações em duplas ou promover instâncias coletivas em que se compartilhem as diferentes estratégias utilizadas e incentivar a criança a participar refletindo a partir da estratégia do colega: “Pedro, você viu que Lucas falou que aqui só pode ser MAÇÃ e aqui MORANGO (apontando as respectivas palavras) porque MAÇÃ é uma palavra pequena e MORANGO é uma palavra grande? Você concorda? Você pode ler indicando com o dedinho embaixo de cada uma das palavras para ver se concorda com o que Lucas falou.

5. *Como organizar um ambiente alfabetizador que, de fato, ajude a criança a aprender a ler?*

Para que um ambiente seja potencialmente alfabetizador, como vimos no texto “O trabalho com nomes próprios e as práticas de leitura pela criança em contextos do cotidiano escolar” (F2.U3.T2 - Professoras), mais do que dispor de variedade de materiais impressos na sala de aula, é importante adotar uma postura problematizadora frente às mais diversas práticas de linguagem, democratizando a participação nas culturas do escrito e acreditando que as crianças são capazes de ler e de escrever mesmo antes de o saberem fazer no sentido convencional do termo.

Organizar um ambiente alfabetizador na sala é dispor materiais escritos que convidem as crianças a ler e a escrever em diferentes contextos comunicativos. Algumas (entre várias) possibilidades são:

1. Biblioteca da sala: para ler diferentes títulos literários, seja para fruir, seja para buscar textos informativos.
2. Caixa de fichas de recomendação literária: para compartilhar com outros leitores comentários de apreciação sobre as obras lidas.
3. Gibiteca da sala: para ler variadas histórias em quadrinhos para se divertir.
4. Caixa de fichas técnicas de animais: para ler e buscar por uma informação específica. Essas fichas podem ser construídas pelas próprias crianças para compartilhar o que estudaram e aprenderam sobre o animal pesquisado.
5. Lista de nomes das crianças da sala: como fonte segura de consulta para a escrita de novas palavras, por exemplo.
6. Calendário anual: para anotar os aniversariantes de cada mês e outras datas importantes da escola.
7. Mensageria: para oportunizar a comunicação entre as crianças com trocas de bilhetes, cartas, desenhos etc.
8. Varal de parlendas e cantigas: para ler e brincar com a sonoridade dos textos.

Mas “ambiente alfabetizador” não se refere somente ao espaço físico e aos materiais, envolve também o uso desses materiais e as práticas sociais de leitores e escritores que ocorrem nesse ambiente, que são favorecidas e impulsionadas por ele. É necessário garantir um ambiente de aprendizagem em que as crianças se sintam seguras para falarem e para escutarem, para exporem suas opiniões, confrontarem as dos colegas e serem confrontadas. É preciso que as crianças fiquem à vontade para insistirem em uma ideia ou para repensarem e mudarem de opinião. Essas são **condições fundamentais para a existência de um ambiente que seja, de fato, alfabetizador.**

Adotar uma postura problematizadora frente às variadas práticas de linguagem para as quais a criança é convidada a participar significa propor bons problemas para que elas resolvam; é propor situações em que elas possam colocar em jogo tudo o que sabem, mas que os seus saberes não sejam plenamente suficientes para construir uma solução, sendo necessário buscar apoio de um colega, confrontando os seus saberes com o do seu par; propor situações de ensino da leitura que preservem as características legítimas da língua escrita como um objeto social, e não meramente escolar.



A nossa compreensão dos problemas, tal como as crianças os colocam, e da sequência de soluções que elas consideram aceitáveis (e que dão origem a outros problemas) é, sem dúvida, essencial para poder imaginar um tipo de intervenção adequada à natureza do processo real de aprendizagem (Ferreiro, 2011, p. 32).

Vale ressaltar, ainda, que construir um ambiente alfabetizador não se restringe à organização da sala de aula, mas, sim, envolve a de todos os espaços escolares. Afinal, como nos aponta Lerner (2002, p. 101), o ideal é “transformar a escola em uma microssociedade de leitores e escritores em que participem crianças, pais e professores”.

Portanto, mais que materiais escritos disponibilizados para as crianças, o que configura um ambiente alfabetizador é o tipo de intervenção realizada pela professora e os usos reflexivos que podem ser dados a esses materiais.

Referências

CASTEDO, Mirta Luísa. ¿Dónde dice, qué dice, cómo dice...? In: CASTEDO, Mirta; MOLINARI, Claudia; SIRO, Ana. **Enseñar y aprender a leer**. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999. p.75-85.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999. (Obra original publicada em 1979).

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.

KAUFMAN, Ana; LERNER, Delia; Castedo, M. Leer y aprender a leer. In: ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Nación. **Documento transversal 2**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015. E-Book. (Alfabetización para la Unidad Pedagógica).

KAUFMAN, Ana María; GALLO, Adriana A. **Lectura y escritura: 31 preguntas y respuestas**. Argentina: El Ateneo, 2022.

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

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. (Obra original publicada em 1937).

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. Trad. Álvaro Cabral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Obra original publicada em 1970).

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Júlia Menezes Alonso é pedagoga, com pós-graduação lato sensu em Metodologia da Língua Portuguesa e em Alfabetização e Letramento, ambas pela Universidade São Judas/ UNIMONTE. Tem um MBA em Gestão Escolar pela ESALQ/USP. Leciona há quase 20 anos na Educação Básica, sobretudo, em turmas de alfabetização. Desde 2013, atua com a formação continuada e assessoria pedagógica, na área de práticas de linguagem. Além disso, é membro da comissão de comunicação e tecnologia da Rede Latino-Americana de Alfabetização.

E-mail: formadora.julia.menezes@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1259935191034934>

Carla Jamille Cerqueira de Araújo tem experiência em sala de aula nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil e na Coordenação Pedagógica. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Atualmente é formadora colaboradora da Educação Infantil do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP) e Coordenadora Pedagógica no município de Camaçari-Bahia.

E-mail: jamillecarla@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5015276734823681>

TEXTO 3

F2.U3.T3 - FORMADORA

Subsídios para a tematização da prática proposta no encontro: situação de leitura pela criança

Giulianny Russo
Carla Clauber
Adrianna Nunez

O objetivo deste texto é oferecer subsídios para a tematização da prática do encontro formativo 3. A cena presente no texto "Tematização da prática docente - leitura pela criança" (F2.U3.T3 - Professoras) contextualiza a situação didática de leitura pela criança, para aprender a ler e a escrever, e é parte de uma atividade cotidiana do grupo relacionada à organização dos materiais de uso coletivo.

Por meio da reflexão sobre a prática docente, discutiremos os diferentes conteúdos envolvidos na ação e alguns saberes essenciais para toda professora alfabetizadora.

Tematização da Prática: uma importante estratégia de formação

A "tematização da prática" é uma estratégia de formação que envolve a análise detalhada das práticas documentadas de professores para desvendar as estratégias, os princípios e os conceitos que orientam seu trabalho, muitas vezes de forma implícita (Weisz, 2001). Esse processo permite integrar teoria e prática, ajustar as abordagens adotadas e aprimorar o desenvolvimento profissional.

A cena que será tematizada foi compartilhada pela professora Susana, do 1º ano, durante uma atividade de leitura em que as crianças buscavam em uma lista as etiquetas correspondentes aos materiais de cada uma das caixas organizadoras.

Atividade habitual: organização dos materiais de uso coletivo

Turma: 1º ano

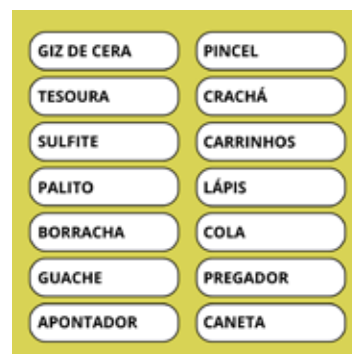
Professora: Susana

Organização do grupo: coletivo, em roda

Atividade: leitura pela criança dos nomes dos materiais de uso coletivo, escritos pela professora em etiquetas.

Objetivo: fixar as etiquetas nas respectivas caixas de materiais, para facilitar sua localização.

Cena analisada: explicação da tarefa a ser realizada, solicitação para que as crianças, uma a uma, localizem a etiqueta solicitada.



A análise teórica sobre práticas fundamentais possibilita a produção de conhecimento pedagógico, o qual é essencial para que as professoras planejem boas situações de aprendizagem e desenvolvam recursos para analisar suas próprias práticas pedagógicas.

Na sequência, analisaremos a cena para:

1. compreender como as crianças leem antes de saber ler de forma autônoma: o que elas sabem e consideram no momento de localizar a palavra solicitada;
2. refletir sobre intervenção docente a partir da forma como a professora interage com as respostas das crianças e compreender as problematizações que favorecem que as crianças reflitam sobre o Sistema de Escrita Alfabética; e
3. refletir sobre quais condições didáticas precisam estar asseguradas para que as crianças possam refletir sobre o Sistema de Escrita Alfabética durante a proposta.

Como as crianças leem antes de saber ler de forma autônoma: o que elas sabem e consideram no momento de localizar a palavra solicitada?

Propor situações de leitura antes de saber ler no sentido convencional do termo requer conhecimento acerca dos saberes das crianças para ajustar adequadamente os desafios a cada uma. Além disso, ter consciência do rol de possíveis estratégias de leitura de que elas podem lançar mão enquanto se arriscam como leitoras iniciantes permite que a professora invista em intervenções assertivas que provoquem, de fato, avanço no desenvolvimento da leitura. Assim como os leitores mais experientes, as crianças também colocam em jogo estratégias e saberes que, quanto mais vivenciados em sala de aula, mais sofisticados podem se tornar.

Ao longo de toda a cena, as crianças estabelecem relações entre as palavras das etiquetas e palavras conhecidas (nomes dos colegas e títulos de livro), identificando partes semelhantes entre elas. Isso evidencia, portanto, a importância do trabalho com nomes próprios em diversas situações do cotidiano e da presença deles como referência na sala de aula. Você pode trazer para a discussão o trecho do texto "O trabalho com nomes próprios e as práticas de leitura pela criança em contextos do cotidiano escolar" (F2.U3.T2 - Professoras):

Na sala de aula, a lista dos nomes das crianças da turma é uma referência que poderá ser consultada por elas, para ler ou escrever outras palavras [...]. É uma referência interessante, tanto pelo sentido dos nomes das crianças e pertinência da lista no contexto escolar (coletivo, logo, necessário em muitas situações), quanto pelo fato de os nomes serem palavras estáveis.

Além da comparação com os nomes, na cena analisada, as crianças, em diferentes momentos, localizam as palavras solicitadas considerando a extensão das palavras, as partes iniciais, finais e mediais. Conforme as crianças têm a oportunidade de participar de situações comunicativas como essa, aprimoram suas estratégias na prática da leitura. É importante que você relembre as estratégias que as crianças podem utilizar, como vimos no texto "Leitura pela criança nas situações do cotidiano escolar" (F2.U3.T1- Professoras):

Extensão (tamanho) da palavra ou do título: nesses casos, as crianças apoiam a sua leitura no tamanho das palavras, para localizar as que são solicitadas. Comparam a extensão das palavras lidas com a extensão que julgam ter a palavra que estão procurando, [...].

[...]

Partes iniciais ou finais: nesses casos, as crianças observam o início e/ou o final das palavras, a fim de compararem com as hipóteses que têm sobre como começa ou termina a palavra procurada.

[...]

Partes internas: nesses casos, as crianças observam as letras que compõem o meio das palavras (mediais), a fim de inferir o que está escrito e localizar o que lhe foi pedido [...].

Observar esses indícios nas palavras e desenvolver essas estratégias para a leitura é fundamental para as crianças aprenderem a ler e a escrever. Isso significa que devemos ensinar explicitamente estas estratégias? Por qual começar?

Ao estudarmos essas estratégias de leitura com as professoras, é comum que haja a compreensão de que é necessário ensinar às crianças cada uma delas separadamente. Também é comum a ideia de que há uma ordem na apresentação das estratégias, por exemplo, que se ensina primeiro a comparar a extensão, depois a observar as partes iniciais, em seguida as finais e, por fim, as mediais.

No entanto, essas compreensões diferem da abordagem que apresentamos e defendemos nesta Unidade. Por isso, formadora, é importante reconhecer que essa visão é recorrente, para que possamos abordá-la adequadamente no contexto da formação.

O objetivo da proposta de leitura por si mesmas é que as crianças, assim como os leitores proficientes, disponham de diversas estratégias de leitura para ler um texto e utilizem aquela que for mais eficaz de acordo com seus propósitos de leitura, o gênero textual e a situação comunicativa, selecionando as mais pertinentes para cada contexto.

Por exemplo, para uma criança que já considera a parte final de uma palavra, será interessante pensar em situações em que esse conhecimento, embora válido e pertinente, não seja suficiente. Assim, ela precisará observar outras partes da palavra de forma a buscar outras pistas ou pistas diferentes que a ajudem a localizar a palavra de que precisa. Imagine uma situação referente à lista de chamada onde o ajudante do dia precisa marcar o nome CAMILA, colega que faltou, entre CAMILA, PAULA, BIANCA, todas terminando com A ou LA. Nesse caso, considerar o final das palavras não será suficiente, e a criança terá que observar outras partes da palavra para localizar onde está escrito CAMILA.

Como a professora interage com as respostas das crianças? Como as problematizações que faz favorecem a reflexão das crianças?

Durante vários momentos da atividade oferecida pela professora Susana, podemos acompanhar a forma como ela interage com as crianças e como problematiza as respostas oferecidas por elas para favorecer novas reflexões ao grupo. É importante também destacar a forma como a professora convida as crianças para a participação e para que possam agir de acordo com o que pensam – estabelecer um clima propício à aprendizagem é uma

importante condição didática, pois só assim as crianças conseguem explicitar o que e como estão pensando.

No trabalho de tematização da prática, é válido propor um momento de análise das cenas junto com as professoras, para que possam colocar uma lupa nas intervenções realizadas e observar as possíveis reflexões que o grupo constrói a partir delas.

A professora parte do que sabe sobre os conhecimentos de suas crianças sobre a leitura e a escrita, bem como das estratégias de que elas dispõem para encontrar as palavras solicitadas, para propor desafios ajustados às práticas propostas.

Na cena apresentada, a professora não valida ou contradiz as respostas das crianças, mas pede que justifiquem como pensaram. Você pode trazer para a discussão o trecho do texto "Leitura pela criança nas situações do cotidiano escolar" (F2.U3.T1- Professoras):

O ato de ler, nessa perspectiva, é entendido, portanto, como um processo de construção de sentidos, em que todos os leitores, tanto iniciantes como autônomos, precisam coordenar seus conhecimentos prévios com informações do texto e do contexto em que a leitura acontece. Para que as crianças sejam capazes de ler antes de saber ler no sentido convencional do termo, algumas condições didáticas precisam ser garantidas, ou seja, a professora precisa assegurar alguns recursos, estratégias e intervenções a fim de que a situação seja favorável à aprendizagem. No caso da leitura por si mesmo, isso inclui: anunciar o que está escrito para que elas localizem onde está escrito o que procuram; problematizar as suas respostas; identificar em quais indícios as crianças se apoiam para ler etc.

Nessa intervenção, dois movimentos são mobilizados: as crianças precisam retomar o que pensaram (tornando observáveis, até para si mesmas, as estratégias que utilizaram) e explicitar à professora e aos colegas como chegaram às suas conclusões.

Assim, ao questioná-las, a professora aproveita para ajudá-las, convidando toda a turma (ou o grupo selecionado para a atividade) a refletir sobre como podem pensar e localizar outras palavras.

Ou seja, é necessário considerar o que a criança observa quando precisa decidir onde está escrito algo e criar situações para mostrar a ela que, embora a estratégia utilizada seja eficiente em muitas situações, não é suficiente em todos os casos. Informar explicitamente essas estratégias não é suficiente para que as crianças as compreendam e passem a utilizá-las. Tampouco, é interessante que todas as crianças recorram às mesmas estratégias. É importante ampliar suas possibilidades, mas que façamos isso trazendo um problema real para a criança resolver, para que ela faça uso do que sabe, a fim de descobrir o que ainda não sabe [...] (Texto "Leitura pela criança nas situações do cotidiano escolar" - F2.U3.T1 – Professora).

O fragmento a seguir evidencia essa intervenção de Susana ("Tematização da prática: situação de leitura pela criança" - F2.U3.T3 – Professora):

Professora: *Onde está a etiqueta desta caixa? Onde está escrito PALITO?*

Valentina: *(vem até as etiquetas e observa todas com atenção) É essa (aponta para a escrita de palito).*

Professora: *Por que você acha que nessa está escrito PALITO?*

Valentina: *Por que tem que ter O.*

Professora: *Ah, palito tem O no final?*

Valentina: *(confirma)*

Professora: *Como você sabe que PALITO tem O no final?*

Valentina: *Porque é igual ao nome do Roberto (fala destacando a letra O final).*

Professora: *E só esta palavra tem o O no final?*

Valentina: *Sim! Só essa, por isso eu sei que é PALITO. Se tivesse outra eu ia ter que pensar mais...*

Thiago: *la ser mais difícil!*

Professora: *Pessoal, vocês concordam com o que a Valentina disse?*

Justificar o que fazem, como fazem e as escolhas que tomam ao resolver os desafios propostos em uma dada atividade ajuda na reflexão e na explicitação dos saberes já construídos e outros tantos que ainda estão sendo assimilados, acomodados e que acabam sendo consolidados ou ampliados pelas crianças, durante o esforço de torná-los coletivos e sociais.

Vejam, no trecho a seguir, como as intervenções da professora Susana tanto permitem que se possa conhecer a lógica do pensamento de Yuri quanto possibilitam que ele e o grupo possam continuar analisando as palavras escritas:

Professora: *Agora, Yuri, você pega pra gente a etiqueta em que está escrito GIZ DE CERA?*

Yuri: *(vai até as etiquetas, observa e aponta para a etiqueta em que está escrito GUACHE).*

Professora: *Por que acha que aí está escrito giz de cera?*

Yuri: *Porque o giz de cera é bem pequenininho.*

Anthony: *Nãaaaaooooooooo.*

Professora: *Por que você acha que não, Anthony?*

Anthony: *Porque giz de cera tem o l no começo... (fala em voz alta a palavra GIZ, enfatizando o l).*

Yuri: *Então é essa! (aponta para a etiqueta de giz de cera)*

Susana indica, apenas oralmente, qual etiqueta Yuri deve encontrar (GIZ DE CERA) e, logo na sequência, questiona sobre o motivo da escolha feita pela criança (GUACHE). Com essa intervenção, a professora favoreceu que Yuri explicitasse o que estava pensando, fez circular essa informação para o grupo e, ao mesmo tempo, percebeu qual indício ele buscou para ler, ainda que não lesse de forma autônoma.

A partir da resposta de Yuri, "Porque o giz de cera é bem pequenininho", ao indicar que estava escrito GIZ DE CERA na etiqueta correspondente a GUACHE, a professora pôde constatar que Yuri associa o tamanho físico do objeto (giz de cera) com a palavra que está procurando. Ele pensa que a palavra "giz de cera" deve ser pequena, assim como o próprio giz de cera, e escolhe a etiqueta "GUACHE", possivelmente porque a palavra "GUACHE" tem um comprimento que, na percepção dele, parece compatível com um objeto pequeno¹⁴.

¹⁴ A associação que Yuri faz entre a palavra escrita e o objeto a que ela se refere é definido por Piaget (1962) como "realismo nominal". Esse conceito refere-se à tendência das crianças em acreditar que os nomes dos objetos são uma parte intrínseca dos próprios objetos, e não apenas uma convenção linguística arbitrária. Por exemplo: objetos e coisas pequenas precisam de palavras pequenas, isto é, com poucas letras, enquanto objetos e coisas grandes precisam de palavras com muitas letras. Em outras palavras, as crianças pequenas frequentemente pensam que a palavra para um objeto é uma característica tão real e concreta quanto qualquer outra propriedade física do objeto.

Ao ouvir a negativa dada por outra criança do grupo, que não concorda com a afirmação do colega, a professora segue problematizando e pede para que o colega contribua na reflexão: “Por que você acha que não, Anthony?”. Com essa postura, a professora segue colocando as crianças como sujeitos pensantes e promovendo a circulação dos saberes e das estratégias utilizadas. Yuri, imediatamente, a partir da participação de Anthony, procura nas demais etiquetas uma que comece com I, resolvendo a situação em um primeiro momento. Isso não quer dizer que Yuri “aprendeu errado” que GIZ é com I, nem que concordou que GIZ é com I, mas pode, nessa situação, experimentar usar um critério observado por um colega e que ele não observava, pôde experimentar analisar a palavra GIZ buscando essa letra conhecida.

No trecho a seguir, vemos que a professora segue problematizando e convidando Yuri a seguir pensando, inclusive fazendo-o refletir sobre a resposta dada inicialmente por ele.

Professora: *Mas você falou que era esta (apontando GUACHE) porque GIZ DE CERA é pequeno... esta outra palavra (apontando para GIZ DE CERA) é maior... e agora?*

Sem invalidar as respostas da criança, a pergunta de Susana provoca Yuri a refletir sobre a contradição entre sua resposta inicial e a nova resposta: se partiam da hipótese de que ‘giz de cera’ era representado pela menor palavra escrita, por que então estava selecionando a maior? Buscar respostas para esse problema que a professora coloca favorece que Yuri se questione sobre a relação anteriormente estabelecida e avance na formulação de outras mais ajustadas aos novos critérios observados durante a situação didática.

Vale destacar que as perguntas e problematizações criam contextos para que as crianças reflitam, e são as reflexões que geram novos conhecimentos, que podem promover avanços em suas compreensões acerca do Sistema de Escrita Alfabética. No entanto, não há uma relação direta entre a intervenção, reflexão e o avanço dos saberes das crianças: isso dependerá do sentido que as intervenções têm para a criança e das conexões que ela consegue estabelecer com aquilo que já sabe.

Ao trazer contradição entre as respostas de Yuri, de forma respeitosa e se colocando como parceira desse momento reflexivo, Susana também oportuniza que outras crianças do grupo participem, assim como fazem Helena e Luiza, que acrescentam novas informações à reflexão.

Helena: *“GIZ DE CERA” não é pequeno (fala a palavra marcando cada sílaba).*

Luiza: *Essa (apontando para GUACHE) começa igual ao nome do GUILHERME, então não deve ser GI no começo, mas GUI...*

Professora: *Pessoal, o que vocês acham... Que tal olharmos para as outras partes dessa escrita (aponta para a etiqueta onde está escrito GIZ DE CERA) para vermos se ajuda a descobrir se nela está escrito realmente GIZ DE CERA?*

Helena, ao falar e marcar cada sílaba, afirma que a palavra GIZ DE CERA não é pequena (ela também está considerando a extensão da palavra, mas, diferentemente de Yuri, que relaciona a extensão da palavra gráfica às características do objeto que a palavra representa, ela associa o tamanho gráfico à extensão de sua pronúncia). Luiza observa a parte inicial, comparando com um dos nomes presentes na lista da classe: GUILHERME. Para ela, como a palavra indicada pelo colega (GUACHE) começa como GUILHERME, essa palavra deve ter o mesmo som da parte inicial do nome GUILHERME (GUI), que é diferente de GI (de giz

de cera). Por isso, a etiqueta GUACHE, escolhida por Yuri inicialmente, não corresponde à etiqueta de GIZ DE CERA. Porém, a professora nesse momento, em vez de se dar por satisfeita, realiza outra intervenção que incentiva as crianças a seguirem pensando e convida todos a olharem para as outras partes da etiqueta GIZ DE CERA, para verem se observam algo que confirme realmente o que estão sugerindo. A partir da antecipação das crianças, ela os convida à verificação. É então que outras crianças trazem novas contribuições:

Valentina: *Eu acho que a gente pode olhar para essa letra aqui (aponta para a letra A do final).*

Professora: *Por que você acha que olhar para a letra do final ajuda a descobrir onde está escrito GIZ DE CERA, Valentina?*

Valentina: *Porque GIZ DE CE RA (fala destacando as partes e em tom alto, frisando a letra A final) termina com a letra A, e essa aqui tem A no final.*

Professora: *Olha, gente, Valentina também disse que dá para descobrir onde está escrito GIZ DE CERA se olharmos para a letra do final – e ela disse que, como termina com A, é esta aqui.*

Yuri: *E tem essas que começam igual, com G (aponta para GIZ DE CERA e GUACHE).*

Anthony: *Sim! Mas também porque tem o I no começo.*

Professora: *É verdade, Anthony! Então, vocês estão dizendo que, para descobrir onde está escrito GIZ DE CERA, é importante olhar para as letras que começam e para as letras que terminam, porque podem ter outras palavras que começam ou terminam de forma igual. É isso aí! Isso que vocês falaram aqui é muito importante!*

A partir do convite proposto pela professora para que olhassem para outras partes da palavra GIZ DE CERA, Valentina aponta para a letra final e, ao ser questionada por Susana, que pede uma justificativa ela sobre o motivo de olhar para essa parte, ela destaca oralmente as sílabas, frisando a letra final A.

Essa intervenção da professora possibilitou que as crianças pudessem conversar sobre outros indícios em que se baseiam para ler (parte inicial, parte final, partes conhecidas, extensão), promovendo a circulação dos saberes entre todas as crianças do grupo. Yuri, por exemplo, que, no início da atividade, se apoiava quase exclusivamente na análise da extensão das palavras, teve a oportunidade de se aproximar de outras formas para buscar indícios.

Sabendo onde e como intervir, de acordo com o que as crianças respondem, a professora aproveita para incentivá-los a buscar palavras de referência. No texto “Leitura pela criança nas situações do cotidiano escolar” (F2.U3.T1 - Professoras), há o seguinte trecho que pode fomentar a discussão:

A partir das informações que têm sobre o texto, seu conteúdo e outros elementos que o acompanham, como imagens, ícones, números etc., elas [as crianças] elaboram ideias sobre o que pode estar escrito. Realizam esse tipo de antecipação em função de conhecimentos que possuem, de dados disponíveis no contexto, como, por exemplo, calendário, livros ou outros escritos que possam estar afixados nas paredes ou de fácil acesso ou, ainda, disponíveis no próprio texto escrito, para confirmá-las ou negá-las, de forma que vão construindo suas impressões sobre o texto.

É importante destacar com as professoras que a proposta parte da pergunta “onde estão escritos” os nomes dos materiais, e não “o que está escrito”. Essa distinção impacta a tarefa a ser realizada, possibilitando que surjam diferentes estratégias de leitura. Ao ser

perguntado “Onde está escrito tesoura?”, as crianças sabem que, em uma daquelas palavras, estava escrito tesoura. Podem, então, analisá-las e comparar cada uma delas com a lista de nomes da sala; identificar a semelhança na sonoridade entre as palavras solicitadas e os nomes dos colegas (como Lorenzo faz com TESOURA e TERESA); comparar a extensão das palavras, as letras finais ou mediais; observar partes conhecidas; entre outras possibilidades. Para subsidiar essa discussão, você pode apresentar o trecho do texto “Leitura pela criança nas situações do cotidiano escolar” (F2.U3.T1 - Professoras), respectivamente:

Situações como essa só acontecem quando as crianças têm informações suficientes para anteciparem onde está escrito o que procuram. Dessa forma, podem coordenar as informações do texto e do contexto com os seus próprios saberes. A intervenção da professora, portanto, é fundamental para propor situações em que se estabeleçam essas relações.

Diferente do que se costuma compreender por leitura no universo escolar, o propósito desse tipo de proposta não é que as crianças descubram exatamente o que está escrito porque, como ainda não leem no sentido convencional do termo, isso ainda não é possível. No entanto, como leitoras iniciantes, elas são capazes de dizer onde está escrita determinada palavra ou, ainda, identificar determinada palavra entre duas ou mais que lhes são oferecidas intencionalmente. Para encontrar e responder onde está uma palavra, ou qual é qual, as crianças se valem de estratégias leitoras (inferem, antecipam, verificam, refutam ou validam) que lhes permitem dar sentido aos textos lidos.

Castedo (1999, p. 5) ressalta que:



As crianças têm oportunidades de desenvolver antecipações cada vez mais ajustadas e construir estratégias para confirmar ou desprezar essas antecipações quando as situações didáticas possuem os meios para que o texto se torne previsível e possa ser explorado, fazendo a correspondência entre aquilo que se acredita (ou se sabe) que está escrito e a própria escrita.

Durante as intervenções, Susana não confirma ou nega imediatamente as respostas dadas, mas incentiva que as crianças explicitem seus raciocínios e confrontem o que pensaram com o que está escrito, com os demais textos presentes na sala de aula - que se configuram como fonte de informação segura sobre a escrita -, e com os colegas. Isso também permite que as outras crianças reconheçam os indícios apontados pelos colegas e entendam o que foi levado em conta na justificativa. Dessa forma, todas podem continuar desenvolvendo suas estratégias de leitura juntas, assim como ampliar o conjunto de pistas de que fazem uso para resolver o desafio de lerem por si mesmas.

Em vez de simplesmente aceitarem o que a professora diz e abandonarem suas próprias tentativas de interpretar a escrita, as crianças têm a oportunidade de mobilizar todo o conhecimento prévio de que dispõem. A professora terá, então, incentivado a coordenação das informações fornecidas pelo texto e pelo contexto com aquilo que o grupo e cada criança já sabe, para que possam verificar a validade da hipótese apresentada.

No quadro a seguir, estão relacionados diferentes tipos de intervenções durante a leitura pela criança para aprender a ler e a escrever:

Os tipos de intervenções que podemos utilizar em situações em que as crianças enfrentam o desafio de ler por si mesmas:

- **Intervenções que requerem justificativas:** solicitar que as crianças expliquem como pensaram e por que chegaram à determinada conclusão. Isso as ajuda a refletir sobre seu processo de pensamento e a torná-lo explícito.
- **Intervenções para que as crianças percebam que as palavras compartilham partes sonoras e partes escritas semelhantes:** indicar que as crianças consultem uma palavra como estratégia para conseguir ler outra. Por exemplo, consultar o título do livro “CHAPÉU” para ajudar a encontrar onde está escrito “CHAVE” ou consultar o nome “ROBERTO” para ajudar a encontrar onde está escrito “PALITO” (mesma parte final).
- **Intervenções que favorecem que a criança enfrente problemas relacionados à extensão das palavras:** propor palavras com extensões diferentes pode ser um desafio possível e pertinente para as crianças no início do processo de alfabetização, mas, para aquelas que já observam a extensão como critério para decidir onde estão escritas as palavras que procuram, é interessante oferecer contextos em que elas precisem observar outros aspectos. Encontrar o título da história lida entre “Os três porquinhos” e “Os sete cabritinhos”, ou entre “Cachinhos dourados” e “Chapeuzinho Vermelho” (títulos com extensões semelhantes), pode se configurar como um bom problema, uma vez que considerar a extensão não será suficiente para encontrar o título procurado.
- **Intervenções que favorecem a ampliação dos indícios considerados:** se uma criança está atenta apenas à parte inicial das palavras, pensar em situações em que essa estratégia não seja suficiente. Nesses casos, é interessante convidá-las a analisarem palavras que iniciam da mesma forma, como procurar onde está escrito canetinha entre as palavras CANETINHA e CADERNO. O mesmo vale para as crianças que consideram o final das palavras: é interessante convidá-las a analisarem palavras que terminam da mesma forma, como procurar onde está escrito caderno entre as palavras CADERNO e ESTOJO.
- **E, em casos de palavras com inícios e finais iguais, as crianças podem ser incentivadas a olhar para as partes intermediárias. Por exemplo:** “Vocês disseram que a palavra ‘MACACO’ começa com ‘MA’ e termina com ‘CO’, mas essas duas palavras aqui (‘MACACO’ e ‘MARRECO’) começam e terminam iguais. Como podemos saber qual é ‘MACACO’? Se olharmos para o meio dessas palavras, conseguimos descobrir onde está escrito ‘MACACO’? O nome ‘CATARINA’ ajuda?”

Quais condições foram asseguradas pela professora para que as crianças pudessem realizar a atividade proposta?

Ao planejar a atividade, Susana demonstra compreender que o ato de ler vai muito além do simples reconhecimento mecânico das letras e palavras. Ela reconhece que ler de forma autônoma é um processo complexo que envolve a criação de um contexto no qual as crianças possam interagir ativamente com a leitura e desenvolver diversas

estratégias. Ao observarmos um fragmento específico da atividade, podemos refletir com as professoras sobre algumas condições que Susana garante e que foram essenciais para o encaminhamento da proposta. Vejamos:

Professora: *Agora, Artur, você pode pegar a etiqueta da caixa dos crachás. Em qual etiqueta está escrito CRACHÁ, Artur?*

Artur: *(vai até as etiquetas, observa e aponta para a etiqueta onde está escrito crachá) Aqui: CRACHÁ!*

Professora: *Por que você acha que aí está escrito CRACHÁ?*

Artur: *(passa o dedo em cima da palavra e lê em tom suave, dividindo em duas partes: cra... chá...) Porque tem o CHÁ.*

Professora: *E o que você pensou para saber que nesse pedaço está escrito CHÁ?*

Artur: *É porque eu lembrei que a gente leu um dia o livro “Chapéu” e eu olhei pra nossa lista de nomes dos livros que a gente tá lendo e achei.*

Professora: *Nossa! Que bacana como você pensou, Artur! Vocês viram como ele pensou, como ele fez para ler, pessoal?*

Anthony: *Ele olhou para a outra lista que a gente tem na classe... Não é a lista de nomes, é a lista dos livros!*

Valentina: *É uma boa dica!*

Professora: *Sim! Ele olhou para a lista que tem os nomes dos livros que estamos lendo! Artur, você lembrou que o nome do livro “Chapéu” começa com CHÁ e viu que na etiqueta de CRACHÁ tem essa parte também. Foi assim?*

Artur: *É... e eu vi que “chapéu” começa com esse pedaço (aponta para as letras C H A) que também tem na etiqueta do CRACHÁ (aponta para as últimas letras: C H Á). Só que é no final.*

Professora: *Que legal, Artur!*

Professora: *Agora, Yuri, você pega pra gente a etiqueta em que está escrito GIZ DE CERA?*

Condição didática 1: ambiente alfabetizador - ler para aprender entre colegas é uma atividade familiar para o grupo

Nessa cena, é possível observar que essa atividade é familiar para o grupo e que há um ambiente favorável para aprendizagem: as crianças interagem entre si, participam ativamente da leitura, elaboram hipóteses, escutam o que pensam seus colegas, compartilham suas opiniões, confrontam ideias. Sentirem-se seguras para enfrentar o desafio de ler mesmo sem saber ler de forma autônoma é fundamental para que possam refletir e avançar na compreensão que têm sobre o Sistema de Escrita Alfabética. No entanto, é importante destacar que essa postura por parte do grupo é reflexo do trabalho desenvolvido pela professora que legitima e respeita as diferentes hipóteses e o momento conceitual de cada estudante, que incentiva a troca respeitosa de opiniões, fomenta o diálogo e a aprendizagem colaborativa.

Costumamos pensar no ambiente alfabetizador apenas em relação aos textos disponíveis na sala de aula. No entanto, os textos não bastam,



porque, para lê-los e produzi-los, é também necessário interatuar com pessoas que os usam, compartilhar seus atos de leitura e escrita em toda a sua diversidade, a fim de ir conhecendo e apropriando-se das ações específicas que se realizam na cultura letrada. A alfabetização de um sujeito é, portanto, um processo social¹⁵ (Nemirovsky, 2009, p. 2).

Uma vez que entendemos que ambiente alfabetizador é esse entorno que não apenas reúne materiais, mas também sujeitos em torno de práticas sociais de linguagem, é fundamental que esses sujeitos se sintam seguros, respeitados e à vontade para intercambiar ideias, opiniões e reflexões.

Condição didática 2: ambiente alfabetizador - recorrer a fontes de informação segura

As crianças contam com diversas fontes de informações as quais podem consultar com diversos propósitos, entre eles, para verificar a grafia das palavras. Além da presença dos textos na sala de aula, as crianças também sabem o conteúdo desses textos, sabem que podem consultá-los e utilizam diversas estratégias para realizar essa consulta.

É fundamental destacar este aspecto com o grupo de professoras: não basta que os textos (listas dos nomes das crianças, calendário, parlendas, agenda de leitura etc.) estejam disponíveis nas paredes da sala de aula para que as crianças os consultem. A consulta não é espontânea e precisa ser foco de investimento da professora para que as crianças passem a utilizar esse recurso como fonte de informação quando se depararem com questões no momento de ler e escrever. Nas diversas situações do dia a dia escolar, em que as crianças precisam ler ou escrever, a professora pode indicar a consulta às fontes de informação segura como um recurso por meio de perguntas como: tem alguma palavra que te ajuda a pensar sobre esta parte? Tem o nome de algum colega que comece como esta palavra que você está buscando? Se eu escrever TOMADA, te ajuda a pensar em como começa TOMATE? Qual parte do nome da Manuela ajuda a pensar na escrita de MARITACA? E na escrita de LAGARTIXA?¹⁶.

Na cena compartilhada por Susana, podemos destacar para o grupo de professoras o momento em que Artur recorre à palavra “CHAPÉU”, presente na lista de livros da sala, para ajudar na leitura da palavra CRACHÁ. Lorenzo observa que o nome da colega Tereza ajuda a encontrar a palavra TESOURA. Valentina sugere que consultar listas de títulos é uma “boa dica”, mostrando estar atenta às estratégias utilizadas pelos colegas e reconhecendo que o material escrito pode oferecer pistas valiosas para confirmar ou refutar suas hipóteses sobre o que está escrito. Isso destaca a importância de um ambiente alfabetizador¹⁷, no qual as crianças são encorajadas a explorar e investigar a linguagem escrita.

A professora possibilita o acesso a uma variedade de textos que existem socialmente, não se limitando a disponibilizar textos didáticos, o alfabeto e outros cujo único propósito é ensinar os elementos que compõem a língua escrita (letras, sons e sílabas). Esses textos podem estar na parede, em espaços específicos da sala de aula, no armário, na caixa de materiais de uso coletivo ou na biblioteca da sala.

¹⁵ Texto original: Los textos por sí mismos no bastan porque, para leerlos y producirlos, es necesario también interactuar con personas que los usan, compartir sus actos lectores y escritores en toda su diversidad a fin de ir conociendo y apropiándose de las acciones específicas que se realizan en la cultura letrada. La alfabetización de un sujeto es, por lo tanto, un proceso social.

¹⁶ Ao longo de todos os textos do Fascículo “Práticas de leitura e escrita nas situações do cotidiano” (F2), foram apresentadas diversas situações que ilustram como as professoras podem incentivar o uso das fontes de informações seguras tanto para ler quanto para escrever.

¹⁷ Ver mais sobre esse conteúdo no texto “O trabalho com nomes próprios e as práticas de leitura pela criança em contextos do cotidiano escolar” (F2.U3.T2- Professoras).

Condição didática 3: o propósito da leitura

Susana garante que as crianças vejam sentido na atividade proposta. Elas são convidadas a lerem com um propósito específico: etiquetar as caixas dos materiais escolares de uso coletivo, nas caixas correspondentes ao nome. Castedo (1999, p. 7) destaca que ensinar a ler:



- *É propor situações em que faça sentido que um adulto leitor leia para as crianças e é, também, investir mais naquelas em que as crianças tenham de ler ou interpretar por si mesmas.*
- *É planejar as situações nas quais essas atividades sejam “inevitáveis”, mas, também, é decidir como utilizar as situações imprevistas nas quais a leitura apareça como sendo pertinente.*
- *É desenvolver situações nas quais ler tenha sentido (dentre outras coisas) porque estamos buscando um dado preciso, estudando um tema desconhecido, acompanhando as instruções para fazer ou consertar um aparelho, ou porque nos emociona, alegra-nos ou nos surpreende a maneira que o autor “diz” tal coisa.*
- *É mergulhar no mundo da ficção, da poesia, do conto e do romance; é desvendar as enciclopédias, os dicionários e todo tipo de texto temático; é interpretar os complexos jornais e até os guias de televisão, o humor gráfico ou os cartazes publicitários.*
- *É, às vezes, ler ou fazer ler bem rápido sem prestar atenção na precisão; outras, é se deter no mínimo detalhe; muitas vezes, é pular e reler somente certas partes ou, ao contrário, é ler com paciência toda a extensão de um texto longo.*
- *E, como se a diversidade até aqui enunciada não fosse suficiente, ler é, além de tudo isso, não só ler. É pensar, falar, sentir e imaginar sobre aquilo que se lê em situações como recomendar ou pedir conselhos sobre leituras, vincular algumas leituras com outras, discutir sobre o que foi lido, coincidir, confrontar, resumir, citar, parafrasear.*

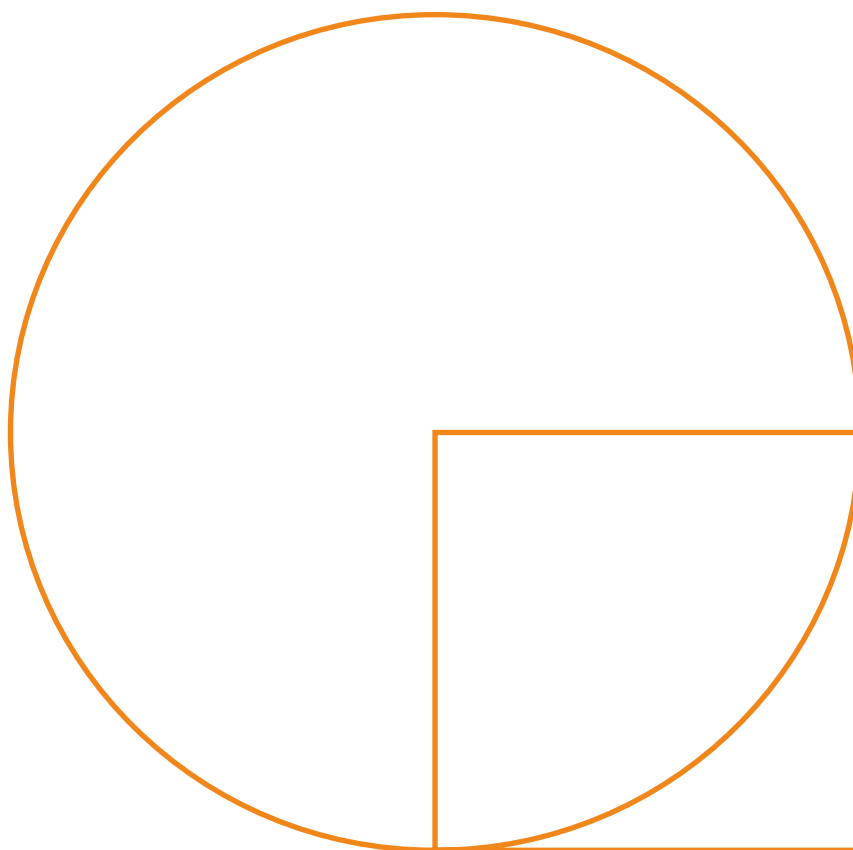
Condição didática 4: as crianças sabem o que precisam encontrar

Para que uma criança que ainda não lê de forma autônoma consiga ler por si mesma, é fundamental que ela disponha de informações suficientes para antecipar onde está escrito o que procura, permitindo que coordene as informações do texto com o contexto e seus conhecimentos prévios. Na cena analisada, Susana apresenta as palavras escritas previamente e informa uma a uma quais precisam ser encontradas pelas crianças. Ao pedir que encontre a etiqueta do GIZ DE CERA, ela informa que está escrito GIZ DE CERA entre as opções, e é a partir dessa informação que as crianças vão analisar as palavras disponíveis na lista, coordenando a informação oral e a escrita na etiqueta.

Ao analisar detalhadamente as atividades cotidianas, como a leitura de etiquetas na organização dos materiais, podemos desvendar as estratégias e princípios que orientaram o trabalho pedagógico da professora Susana e aprender a partir deles.

Ler quando ainda não se sabe ler de maneira autônoma é uma verdadeira situação-problema para as crianças e que, se asseguradas as condições didáticas necessárias, se configura como proposta desafiadora e significativa. Criando um ambiente alfabetizador que incentiva a reflexão, a interação e vivência de práticas sociais de leitura e escrita, garantimos que as crianças desenvolvam diversas estratégias de leitura e escrita e avancem rumo à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e à formação enquanto leitores e escritores plenos.

Por meio da prática compartilhada pela professora Susana, conhecemos uma das inúmeras situações pertinentes à leitura pela criança para aprender a ler e escrever. No contexto escolar, muitas outras são possíveis e, ao longo dos diversos textos do material das professoras, você, formadora, encontrará diferentes cenas e exemplos que ampliam o repertório dessas possibilidades.



Referências

CASTEDO, Mirta. Situaciones de lectura en la alfabetización inicial. *In*: CASTEDO, Mirta; SIRO, Ani; MOLINARI, Claudia (org.). **Enseñar y aprender a leer**. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999. p. 7-19.

NEMIROVSKY, Mirian (coord.). **La escuela: espacio alfabetizador**. En *Experiencias escolares con la lectura y la escritura*. Barcelona: Graó, 2009.

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1962.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2001.

Giuliany Russo é Mestre em Escrita y Alfabetización pela Universidad Nacional de La Plata – Argentina, Especialista em Alfabetização pelo Centro de Formação da Escola da Vila, pedagoga e fonoaudióloga. Membro da diretoria da Rede Latino-americana de Alfabetização e tem um canal no Instagram com conteúdos educacionais @reescritasblog.

E-mail: giuliany.russo@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9676853920975923>

Carla Glauber é Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) (2015). Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) (2003). Professora aposentada dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Joinville, atuando como coordenadora e na formação continuada de professores. Consultora do Ministério da Educação no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores e formadora da Empresa Abaporu.

E-mail: carlaclauberdasilva7@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6938309751259054>

Adrianna Nunez é pedagoga (UniSantos) e Especialista em Educação Infantil (Umesp), Alfabetização (Centro de Formação da Escola da Vila) e Culturas Escritas e Alfabetização Inicial (UNLP / UAB / OEI). Atualmente é tesista na Maestría en Escritura y Alfabetización (UNLP - Universidad Nacional de La Plata - Argentina). Integra a Comissão de Tecnologia e Comunicação da Rede Latino-Americana de Alfabetização e é membro associado da APEI (Portugal). Fundou e dirige a Casa de Si: Formação e Pesquisa em Educação Infantil.

E-mail: adriannanunez@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9672452852409724>

TEXTO 4

F2.U3.T4 - FORMADORA

Reflexão a partir da prática: subsídios para a devolutiva da atividade prática de leitura pela criança

Natália Raphaela Dos Santos
Maria Clara Fontes de Mello Coelho

Faz parte das propostas deste Percorso Formativo o encaminhamento de um trabalho pessoal pelas professoras. Ao final de cada encontro, o grupo deve sair com o convite para experimentar em suas salas de aula a atividade sugerida, cujo detalhamento aparece no texto “Trabalho pessoal: planejamento da situação didática de leitura pela criança” (F2.U3.T4 - Professora). Essa é uma oportunidade para a professora levar para a sua prática o conteúdo estudado na formação, mas também de realizar novas reflexões, ocupando o lugar de quem já vivenciou a situação. Por isso, tão importante quanto encaminhar a atividade é a possibilidade de refletir sobre ela, após sua realização, junto a seus pares e à formadora. É por essa razão que as pautas dos encontros reservam sempre um momento para a devolutiva coletiva da formadora, organizada a partir dos registros enviados pelas professoras. Esse é um precioso momento para a retomada de alguns conteúdos que, porventura, não ficaram evidentes e alinhados.

Neste texto, oferecemos algumas sugestões para o momento da devolutiva do “trabalho pessoal: leitura do cardápio da merenda escolar”, com foco na reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética. Quando a professora produz e encaminha um planejamento, ela aciona o seu conhecimento sobre o objeto de ensino (a língua e seu funcionamento), sobre o processo de aprendizagem das crianças acerca desse objeto (conceitualizações sobre o sistema de escrita), também sobre como ajudar as crianças a avançarem nas suas construções, situando-se a partir de seus propósitos e outros conhecimentos.

É na sala de aula, na interação com as crianças, que a professora põe em ação seu plano. Segue seus percursos didáticos, ajusta-os ou os altera, incluindo novas intervenções. Conjuntamente, organiza os espaços de jeitos diferentes, buscando as melhores formas de ajudar as crianças a avançarem em suas aprendizagens sobre o Sistema de Escrita Alfabética.

Tanto na elaboração do planejamento quanto na ação em sala de aula, as professoras se deparam com situações em que precisam tomar decisões sobre como intervir para ajudar a criança a avançar ou, em outros momentos, pensar nos melhores agrupamentos para que, de fato, sejam produtivos e, ainda, cuidar da gestão do tempo na sala de aula. Enfim, os motivos são muitos, e todos eles convocam à tomada de decisões antes, durante e depois das atividades.

Muitas vezes, as professoras não têm a oportunidade de refletir sobre suas decisões e dúvidas de forma coletiva com suas colegas ou com a coordenação pedagógica. Notem o que o autor Philippe Perrenoud nos aponta sobre esse comportamento comum à cultura docente ao afirmar que, “Na vivência diária, a atividade parece ‘pré-refletida’ no limite

da consciência. Pensamos, mas não somos conscientes desse fato. Não há deliberação interna nem hesitação e, portanto, não há reflexão no sentido mais profundo da expressão” (Perrenoud, 2002, p. 33).

No “calor do momento”, quando o tempo não espera, as professoras precisam atuar a partir dos seus saberes de modo a solucionar os problemas que se impõem na prática. Costumamos dizer que precisam agir enquanto pensam, e, assim, a condição reflexiva fica associada ao que a professora faz “no piloto automático”, àquilo que já incorporou como o seu modo de ser e agir como profissional. É nessa prática habitual que se ancoram para **agir na urgência e decidir na incerteza**¹⁸.

Ainda que saibamos que muitas vezes os “afazeres” cotidianos se impõem, dificultando a instauração de uma prática reflexiva, defendemos a ideia de que a qualificação dessa prática se dará à medida que as professoras possam “pensar sobre o vivido” e analisar, de maneira um pouco mais distanciada e complexa, suas ações docentes, tendo como meio a análise das produções das crianças, a troca de ideias entre seus colegas de profissão, a investigação acurada de trechos da atividade que tenha sido filmada (para citar algumas) com vistas a escrever, reflexivamente, sobre a sua prática como professora.

Nessa discussão, a prática da escrita reflexiva pelas professoras institui-se como uma das “matérias-primas” do seu trabalho como formadora. Por meio dos registros que as professoras enviam, você pode localizar as ideias que sua equipe tem sobre os objetos de conhecimento com os quais estão trabalhando, os caminhos didáticos que escolhem para ensiná-los, como veem as crianças e sua maneira de atuar na construção desse conhecimento e como atuam no papel de professora, analisando suas intervenções e interações com as crianças, dentre outros vários pontos de análise possíveis.

Lendo os registros que as professoras enviam sobre o encaminhamento da atividade prática, você, formadora, pode identificar os pontos que precisam ser retomados e problematizados no momento da devolutiva, bem como recuperados ao longo dos demais encontros formativos.

No texto “Trabalho pessoal: planejamento da situação didática de leitura pela criança” (F2.U3.T4 - Professora), após a orientação do encaminhamento da atividade, estão listadas oito questões para fomentar a reflexão da professora. São elas:

- A atividade funcionou? Por quê? Não funcionou bem? Por que não?
- Quais intervenções avalia que foram mais potentes para que as crianças construíssem sentido sobre o que estavam tentando ler?
- Quais agrupamentos não funcionaram? Por que não funcionaram?
- Quais as condições didáticas que foram oferecidas para cada grupo? Qual condição ajudou que conseguissem localizar palavras no cardápio?
- Qual a natureza da dificuldade encontrada pelas crianças?
- Quais ajustes posso propor em futuras situações de leitura pelas crianças?
- Quais outras situações do cotidiano escolar se configuram como boas oportunidades para propostas de leitura pelas crianças?
- Tenho conseguido elaborar intervenções bem sucedidas, como essas da atividade com cardápio, em outras situações de leitura pelas crianças?

¹⁸ Esses termos foram usados como parte do título do livro de Philippe Perrenoud *Ensinar: agir na Urgência, decidir na incerteza*, publicado pela Editora Artes Médicas em 2001.

Essas questões visam abranger os diferentes aspectos que envolvem o encaminhamento da proposta, mas são muitas perguntas para a professora responder por escrito e enviar para a formadora. Como orientamos no texto “Pauta do encontro formativo: situação didática de leitura pela criança” (F2.U3.T1 - Formadora), é importante fazer uma seleção, considerando seu conhecimento sobre o grupo e o que você considera mais essencial no que tange à situação didática de leitura pela criança. Neste texto, traremos subsídios que abrangem a discussão de todas as questões, com a intenção de apoiá-la, independentemente da seleção que você faça.

Planejamento da devolutiva da formadora para as professoras

As devolutivas coletivas às escritas reflexivas das professoras têm como objetivo auxiliá-las a qualificarem suas ações docentes, favorecendo o avanço de todas as crianças nos seus processos de aprendizagem, rumo à construção do Sistema de Escrita Alfabética. Para tanto, será importante que você tenha lido com antecedência os registros e que selecione o que for pertinente para fazer uma devolutiva de forma coletiva. É necessário também preparar as possíveis intervenções, com a finalidade de otimizar o tempo e conduzir a discussão de forma a garantir a contribuição necessária para que as professoras reflitam sobre sua prática pedagógica.

Lembre-se de conduzir com cautela esse momento de modo que não se desvie para a discussão de assuntos diversos, conversas paralelas ou que você seja surpreendida por algum outro assunto e perca o direcionamento do trabalho, afinal os registros, geralmente, trazem conteúdos diversos. A você, formadora, cabe garantir a qualidade das discussões, propondo questões que ajudam a pensar, fazendo com que avancem em suas reflexões, agregando informações cujo tratamento demanda apoio para o grupo.

Antes de “colocarmos a mão na massa”, vamos lembrar que:

- toda produção de um profissional precisa ser tratada com respeito e delicadeza;
- é importante “olhar” em parceria para a produção em análise, que deve servir para “olharem melhor e juntas” para a prática pedagógica; e,
- mais ainda, ela deve ajudar a refletir, interpretar e (re)construir percursos didáticos, de modo a qualificar as ações de ensino, e, portanto, de aprendizagem das crianças em processo de alfabetização.

Considerando que, no planejamento compartilhado no texto “Trabalho pessoal: planejamento da situação didática de leitura pela criança” (F2.U3.T4 - Professora), as atividades estavam organizadas a partir de uma lógica “do que fazer”: antes, durante e depois, vamos também construir as devolutivas aos registros, seguindo nessa mesma direção.

Iremos assinalar os tópicos para os quais vamos colocar foco na orientação para a devolutiva aos registros das professoras e, mais à frente no texto, detalharemos cada um, apontando caminhos, ideias e sugestões que possam agregar apoio a suas próprias devolutivas. Seguem alguns pontos para você se atentar:

1. pelos registros, é possível observar se as professoras sabem os objetivos da atividade;
2. as professoras organizam a atividade garantindo as condições didáticas para potencializar as produções das crianças e como tratam desse aspecto no registro;

3. as professoras organizam a turma por agrupamentos produtivos e demonstram saber a importância disso para o avanço das conceitualizações das crianças acerca do Sistema de Escrita Alfabética; e
4. as professoras mobilizam as crianças a participarem da atividade por proporem, de fato, um desafio possível de ser resolvido e que faça sentido para elas.

1- Sobre a intencionalidade didática

Podemos notar que as professoras demonstram não ter dúvidas sobre o propósito da atividade não apenas quando citam os objetivos descritos no planejamento, mas também ao mencioná-los durante a descrição de uma cena da atividade. Isso também ocorre quando, ao final da reflexão, retomam o que identificaram como alcance dos seus propósitos ou quando, ao longo do texto, justificam suas escolhas didáticas com base nos objetivos estabelecidos. Por exemplo, no trecho de um registro de uma professora:

João e Wellington estavam com dificuldades para ler a palavra “chocolate em pó”. João apontava para “pó” dizendo que ali se lia “pó”, então a primeira parte devia ser “chocolate”, mas Wellington argumentava que podia ser “café em pó”, também. Enquanto discutiam para chegarem a algum acordo, percebi que os dois, em momento algum, desfazem das ideias um do outro. Desse modo, me perguntei o que eu teria feito, naquele dia, ou em vários dias, que tivesse ajudado João e Wellington a trabalharem em dupla de maneira a se respeitarem (Professora C. J.)¹⁸⁹.

Notamos que, embora a professora não faça menção direta aos seus objetivos, ela observa uma cena na qual lhe chama a atenção o respeito entre os colegas às diferentes ideias e opiniões. A professora C. J. reflete buscando estabelecer relações entre os investimentos que fez com o grupo nesse sentido e as aprendizagens que observa no comportamento das crianças.

Você pode aproveitar esse depoimento (ou outros semelhantes enviados pelas professoras) para provocar o grupo a pensar de modo mais aprofundado para essa questão, perguntando:

- vocês se questionam sobre o que poderiam ter feito no dia da atividade, ou em vários outros dias, que favoreceu o desenvolvimento de um comportamento respeitoso por parte das crianças diante das ideias e opiniões um do outro. O que você faz que pode relacionar com a ação respeitosa das crianças, entre si? Respeitar o outro é um conhecimento de natureza atitudinal. É comum que aprendamos a ser respeitosos em apenas um dia?

2- Sobre as condições didáticas

Vamos observar nos registros se as professoras apresentam as condições didáticas que ofereceram para que as crianças lessem da melhor forma.

¹⁹ Utilizamos as iniciais dos nomes e sobrenomes para indicar a autoria dos registros e, ao mesmo tempo, preservar o anonimato das professoras. No contexto da formação, ao utilizar os registros enviados por seu grupo, a formadora precisa cuidar desse aspecto para garantir que as professoras cujos registros foram compartilhados publicamente se sintam à vontade para se identificarem perante o grupo ou não. As iniciais facilitam a identificação pelas próprias participantes, caso desejem.

Recortem fragmentos dos registros enviados que evidenciam que algumas condições foram garantidas e apresente-os ao grupo, leia em voz alta e peça que identifiquem o que a professora garantiu no momento da atividade e que podemos observar por meio dos registros. Por exemplo:

As crianças demonstraram ficar contentes em localizar o alimento no cardápio... diferente de quando eu pedia para que lessem o que estava escrito, pedir que localizem tornou a proposta possível para quem não lê convencionalmente. Ficaram confiantes e, mesmo quando a resposta não era correta, eu pedia para que explicassem o que pensaram. Algumas crianças, quando pensavam diferente do que o colega tinha dito, por vezes, tinham uma postura grosseira, como tirar sarro. Mas fui validando todas as respostas e fazendo pequenas intervenções para que essas crianças colocassem suas discordâncias de forma mais respeitosa. As justificativas foram as mais variadas... algumas faziam sentido, outras não... Joana apontou corretamente “café com leite” e explicou que sabia que era assim porque começava igual ao nome da Camila, foi até a lista de nomes e mostrou para os colegas. Contudo, Joana foi a única criança a recorrer à lista (Professora L. S.).

Nesse registro, é possível observar que a professora L. S. garantiu uma condição essencial na leitura quando as crianças não leem de forma autônoma, que foi a de informar o alimento que deviam localizar e não apenas pedir que lessem o que estava escrito. Essa condição garante que as crianças tenham informações para analisar a escrita.

Por esse trecho, não é possível saber com qual propósito as crianças realizam a proposta, o que não quer dizer que L. S. não tenha oferecido. Evidenciar esse ponto permite retomar com o grupo a importância de oferecer às crianças uma razão para a localizar a informação, por exemplo, “será que terá ‘café com leite’ no lanche desta semana?”. O registro mostra também que a professora está atenta à importância de criar um ambiente seguro de aprendizagem, no qual todas as crianças se sintam à vontade para expor suas ideias e opiniões.

Outra condição que está assegurada é a presença de materiais para a fonte de consulta sobre a escrita – a lista dos nomes. No entanto, sabemos que não é suficiente ter a lista presente, é preciso incentivar o seu uso e mostrar às crianças como podem utilizar. O relato da professora nos permite retomar esses aspectos centrais da discussão.

Caso não apareçam nos registros, sugerimos que você, formadora, as provoque a partir de algumas devolutivas:

- Em alguns registros, algumas professoras comentaram sobre a dificuldade de as crianças encontrarem onde estavam escritas as palavras solicitadas e que não compreendiam o motivo de elas não terem ido buscar essa informação nas paredes da sala, uma vez que tinha escrito essa palavra na parlenda “o café tá demorando com certeza não tem pó”. Por que será que algumas crianças não buscam informação nos textos disponíveis na sala? O que podemos fazer para incentivá-las a fazer uso dessas fontes?
- Alguns registros trazem que as crianças não compreenderam a tarefa e apenas indicavam aleatoriamente as palavras. Por que será que isso ocorre? Como fazer para comprometê-las? Será que viram sentido no que foi proposto?

3- Sobre agrupamentos produtivos e desafios ajustados aos saberes infantis

Na tradição escolar, é comum oferecermos sempre a mesma proposta a todas as crianças do grupo. No entanto, sabemos que elas têm saberes diferentes sobre a escrita e que para que avancem precisam encontrar desafios a estes saberes já construídos.

Dessa forma, uma proposta que pode ser desafiadora para um poderá ser muito simples para outra criança e impossível para outra. Podemos fazer ajustes tanto naquilo que propomos quanto nas intervenções que fazemos para uma dupla e não para outra, e mesmo na organização da atividade (em dupla ou coletivamente).

Desse modo, é importante que possamos buscar nos registros reflexivos das professoras indicadores do que estão pensando sobre desafios propostos às crianças.

Observem como essa professora apontou no seu registro a organização que fez da turma para que as crianças participassem da situação de leitura do cardápio:

Organizei as duplas por proximidade de saberes sobre a escrita. Samuel e Mariano escrevem de forma silábica com uso de letras pertinentes. No entanto, Samuel costuma observar as partes iniciais das palavras como critério para decidir o que está escrito, enquanto Mariano busca por partes conhecidas nas diferentes partes da palavra, por exemplo: “Maritaca... tem o TA de Tati”. Desse jeito, os dois poderiam se ajudar na tarefa de ler, no cardápio de segunda-feira, as merendas do dia. Tinha lá “maçã” e “café solúvel”. Pensei que poderiam se ajudar, inclusive, a pensar na leitura de “maçã” a partir do nome de Mariano. E Samuel podia usar o seu nome para ler “solúvel” (Professora P. O.).

Você, formadora, ao receber esse registro, poderá:

- validar a ação da professora diante da intencionalidade na organização das duplas de maneira a auxiliar a troca de ideias entre pares; e
- seguir provocando-as a pensar além das duplas que tendem a funcionar de maneira mais cooperativa, mas também naquelas que necessitam de maior atenção, problematizando: “E nos casos em que as duplas não trabalham bem?”.

A professora P. O. trouxe o exemplo de dupla formada por duas crianças que têm escritas silábicas. Além de considerar a hipótese de escrita, quais outros aspectos são pertinentes considerar no momento de formar os agrupamentos?

Para um grupo de crianças que já percebem a relação entre a escrita e a oralidade, localizar uma palavra considerando a extensão e partes conhecidas, bem como associar essas partes aos nomes dos colegas e consultar a lista de nomes, é um desafio diferente daquele encontrado pelas crianças que ainda estão no período pré-fonetizante (que não percebem a relação entre a escrita e a oralidade). Como intervir com essas crianças?

Observe a seguir uma outra possibilidade de reflexão:

Pamela e Joaquim estão buscando saber se, no lanche da sexta-feira, haverá suco ou leite com chocolate em pó. Ambos têm escrita pré-fonetizante e, na leitura, não baseiam suas escolhas nas características das palavras como, por exemplo, extensão e partes conhecidas. A professora sugere essas duas possibilidades, considerando a diferença na extensão entre os dois itens do cardápio.

Professora: Vocês já encontraram onde está a informação sobre o lanche? (crianças apontam corretamente). Isso, aqui em cima no nosso cardápio é o “almoço” e, embaixo do almoço, o “lanche”.

O que será que teremos de beber hoje? Suco ou leite com chocolate em pó? Aqui está escrito “biscoito” (apontando a respectiva palavra), as crianças da outra dupla já identificaram que aqui é “biscoito”. Falta sabermos o que teremos para beber... aqui (apontando “leite com chocolate em pó”) está escrito Suco ou Leite com chocolate em pó?

Pamela: É leite com chocolate em pó.

Joaquim: Eu acho que é suco, já teve leite ontem.

Professora: Por que você acha que é leite com chocolate, Pamela?

Pamela: Porque leite com chocolate em pó tem essas aqui (indicando todas as letras da palavra).

Professora: E você, Joaquim, por que acha que aqui está escrito suco?

Joaquim: Porque já teve leite ontem, hoje deve ser suco.

Professora: Você tem razão... já teve leite com chocolate ontem... que tal vocês lerem, passando o dedinho embaixo da palavra?

CARDÁPIO DA SEXTA-FEIRA

ALMOÇO:

ARROZ
FEIJÃO PRETO
VAGEM COZIDA
OVO MEXIDO

LANCHE

BISCOITO
LEITE COM CHOCOLATE
EM PÓ

(Pamela indica com o dedo, enquanto diz em voz alta “leite com chocolate em pó” no respectivo item. Ela ajusta a sua fala em voz alta apontando todas as letras do item, do início ao fim da grafia. Joaquim, por sua vez, indica com o dedo o item escrito (leite com chocolate em pó) dizendo em voz alta “suco”. Diz “su”, enquanto aponta a letra “l”, e “co”, apontando “o” (no final da escrita do item). Como as crianças não se incomodam com a diferença entre as leituras realizadas, a professora segue.

Professora: Vocês notaram que leram de formas diferentes? Pamela, o que acha da forma como o Joca leu?

Pamela: Não dá... tem que ler essas aqui também (apontando as letras que estão entre a primeira e a última do item do cardápio e que Joaquim ignorou durante a sua interpretação). Joaquim, então, lê de novo apontando o início da palavra e prolongando a emissão da letra “u” até o final, quando diz “co”, apontando a última letra “ó”.

Pamela: Não dá, Joca... “Leite com chocolate em pó” é bem grandão... “suco” é pequenininho (falando pausadamente cada item).

Professora: Tenho uma sugestão. Vou escrever aqui ao lado os dois itens “suco” e “leite com chocolate em pó”, aí vocês conseguem analisar melhor (escreve os itens um abaixo do outro, sem indicar qual é qual).

Pamela: Tá vendo! Esse só pode ser “suco” (apontando enquanto fala “suco” em voz alta). É pequeno.

Professora: Você concorda com o que Pamela está dizendo? (pergunta para Joaquim)

Joaquim: Sim... então hoje é leite com chocolate de novo???

(Professora K. L.)

Antes de discutir essa cena, é importante destacar que as propostas de leitura por si mesmo quando as crianças não leem de forma autônoma devem privilegiar as situações em que perguntamos às crianças “onde está escrita” determinada palavra ou ainda, entre algumas opções, perguntar “qual é qual”. Por exemplo, apresenta a escrita de BISCOITO e de LEITE COM CHOCOLATE EM PÓ e pergunta: “onde está escrito ‘leite com chocolate em pó’ e onde está escrito ‘biscoito?’”. Mas, na cena descrita, a pergunta “o que está escrito” se impõe frente à prática social envolvida: consultamos cardápios para saber o que está escrito, para nos informar sobre o que será servido na refeição. Por isso, no contexto específico dessa atividade, não fazia sentido pedir que localizassem onde está escrito “leite com chocolate em pó”, pois já teria cumprido com o objetivo de saber o que seria servido. No entanto, ainda que nesse caso a pergunta tenha sido “o que está escrito?”, a professora criou condições para que as crianças analisassem as escritas das palavras, buscando indícios que permitissem suas conclusões. Elas identificam o que está escrito sem tentar adivinhar ou decifrar, mas observando a extensão e tentando relacionar emissão sonora a uma parte gráfica.

Note que, além de garantir o propósito da busca da palavra, a professora vai oferecendo informações à dupla para tornar possível a tarefa: garante que estejam buscando na parte adequada do cardápio e informa qual é outra opção do lanche (biscoito). Dessa forma, restringe a quantidade de palavras que a dupla precisa analisar. Para chamar a atenção da dupla para as características da escrita, para que comecem a levá-las em consideração, a professora propõe dois itens que têm uma diferença grande em relação à extensão: “suco” e “leite com chocolate em pó”. Pede que interpretem “o que está de fato escrito” de acordo com suas hipóteses sobre “o que pode estar escrito”. Dessa forma, as crianças têm o desafio de ajustar sua interpretação ao texto gráfico. Com isso, precisam lidar com a diferença de extensão entre os itens. A professora apoia essa observação ao escrever a parte dos itens, um abaixo do outro (disposição que favorece a comparação em relação ao tamanho).

Com as intervenções da professora, Pamela e Joaquim conseguem concluir a tarefa e tiveram a oportunidade de começar a pensar sobre a relação entre as partes gráficas e as partes sonoras. Isso não quer dizer que a partir de então compreenderam e poderão utilizar autonomamente esse procedimento, mas as diferentes situações que terão de reflexão sobre a leitura e a escrita oportunizarão para que avancem nesse sentido. Ou seja, é preciso:

- pensar ao mesmo tempo em como melhor agrupá-las, mas igualmente em como ajustar os encaminhamentos e intervenções docentes; e
- considerar a diversidade de saberes na turma e pensar também nos ajustes dos desafios lançados.

Em relação à análise dos registros das professoras, você, formadora, pode se atentar a:

1. identificar, nos registros das professoras, as intervenções que colocaram em ação para ajudar as crianças a avançarem em suas conceitualizações;
2. atentar-se para as transcrições de trechos de diálogos das crianças com as professoras, ou dessas entre si, buscando estabelecer uma conexão entre as intervenções didáticas; e
3. analisar se o registro faz alusão aos ajustes (mudanças nos percursos previstos no planejamento) feitos nos encaminhamentos da atividade em razão de melhor se aproximar das necessidades das crianças, diante dos desafios apresentados, buscando observar se as professoras referendam a oferta de novas condições didáticas, postas em ação, em razão de desdobramentos não previstos no plano de aula.

4- Sobre as intervenções das professoras

Poderemos receber registros que trazem, diretamente, algumas intervenções realizadas durante a atividade de leitura do cardápio, e, nesse caso, será possível ajudá-las a pensar sobre como essas intervenções auxiliaram as crianças a avançarem. Também é importante observar em outros registros onde aparece a insegurança e a dificuldade em intervir. Vamos ler o trecho de um registro:

Na escola em que eu trabalho, as crianças se servem da merenda escolar, mas eu nunca tinha pensado antes que era possível trabalhar com esse conhecimento de forma didática. Eu fiquei muito insegura de fazer a atividade com a minha turma, pois as crianças estão em diferentes hipóteses de escrita. Não sei ao certo como fazer uma intervenção adequada porque tenho 30 crianças na minha sala (Professora F. Q. S.).

Você, formadora, ao receber esse registro, poderá:

- compartilhar o registro e propor questões para o grupo pensar: Vocês acham importante a professora trabalhar com o cardápio das refeições servidas na escola? Como podemos organizar as crianças para que seja possível a realização da atividade? É possível fazer intervenções pedagógicas com classes numerosas?

Embora já tratado no texto do material destinado às professoras sobre a importância de se trabalhar com as escritas em seus usos reais e também a importância de promover situações de leitura pelas próprias crianças, é possível que haja dúvidas por parte de algumas professoras. Nesse caso, você pode:

1. fazer uma retomada das ideias que foram apresentadas nos textos “Leitura pela criança nas situações do cotidiano escolar” (F2.U3.T1- Professoras) e “As crianças e as culturas do escrito” (F2.TC - Professoras);
2. apresentar outras propostas em que seja possível trabalhar com as escritas reais e, a partir delas, analisar mais algumas possibilidades de leitura pela criança, assim como destacar as intervenções das professoras para que o grupo as analise; e
3. proporcionar o intercâmbio de conhecimento entre as professoras. Ouvir o que pensam seus pares pode auxiliar na troca de informações, nas discussões enfrentadas e nas dificuldades apresentadas durante o trabalho pedagógico.

De forma recorrente, podemos observar a preocupação das professoras quando falamos em intervenção pedagógica. Isso porque, quando falamos em intervir, existe uma diversidade de estratégias que podem ser utilizadas para consolidar suas intenções pedagógicas com as crianças. Essa preocupação é extremamente relevante, pois, pelo que podemos observar, há diferentes variantes com as quais as professoras precisam lidar: cada criança tem um percurso individual, conhecimentos diversos e entendimentos diferentes de determinada situação.

Cabe às professoras mediar a relação entre os sujeitos da aprendizagem e o objeto de ensino, ofertando as condições necessárias para aprenderem. Portanto, você, formadora, pode orientá-las que, ao pensarem em planejar uma intervenção, é necessário organizar os agrupamentos produtivos de forma a favorecer as interações em diferentes níveis de conhecimento, propor intercâmbios em pequenos grupos ou coletivamente, que permitam auxiliar as crianças a aprenderem e socializarem as aprendizagens.

É preciso também tranquilizar as professoras que nem sempre é possível acompanhar todas as crianças em uma única aula. Para garantir que todas as crianças sejam atendidas, é possível organizar o planejamento de um registro que informe quais crianças foram atendidas para, numa próxima oportunidade, priorizar outras.

Uma outra dica importante é que você pode contribuir compartilhando como foi sua experiência enquanto professora, como se apropriou dos pressupostos que agora norteiam sua prática, sugerir referenciais teóricos que contribuíram para que você compreendesse a importância das intervenções para os processos de ensino e de aprendizagem.

5- Sobre o diálogo das crianças com as professoras

É possível que apareçam, nos registros das professoras, transcrições de falas das crianças diante de um desafio trazido por elas.

Notem, no trecho do registro a seguir, o que falam as crianças e como a professora lida com suas ideias:

A situação de leitura pela criança do cardápio gerou diversas interações na minha sala de aula. Em determinado momento, estávamos tentando localizar a palavra “café”. Eu perguntei:

– Alguém sabe onde está escrito “café”? – Algumas crianças levantaram a mão.

Então, pedi para a Verônica me mostrar onde estava escrito. Ela apontou para a palavra “arroz”. Perguntei para ela por que achava que era ali que estava escrito “café”, e ela falou:

– Café começa com “a”.

Logo, outra criança argumentou.

– Aí não está escrito “café” não, está escrito aqui – e apontou para a palavra “carne”.

Intervi novamente:

– Por que você acha que café está escrito aqui (apontando para “carne”), e não aqui (apontando para “arroz”).

A criança respondeu:

– Café tem poucas letras, e aqui tem “z”, e aqui tem “e” – respondeu apontando para a última letra de cada palavra.

Perguntei para a turma se percebiam mais alguma coisa que nos ajudasse a encontrar “café”. Isadora se manifestou:

– Mas aqui também tem “e” e é pequena – apontando para a palavra “café”.

Chegamos, então, a duas palavras: “café” e “carne”. Escrevi as duas na lousa. Em seguida, perguntei:

– Como a gente pode descobrir qual dessas duas palavras está escrito “café”? Será que, se a gente consultar a lista de nomes da sala, conseguimos encontrar alguma informação que nos ajude?

João respondeu:

– Carolina começa igual “café”.

Pedi para que ele me mostrasse, na lista, o nome da Carolina, e ele apontou para o “ca”. Maria, constatou:

– As duas palavras começam com “ca”.

Então, eu perguntei:

– E agora? Como podemos saber?

Como não responderam, completei: uma palavra é “café”, e a outra é “carne”.

Robson diz: Ah! Carne... igual a Neymar (o jogador)... é essa daqui (apontando a palavra “carne”).

Felipe completa:

– É a segunda porque tem no meu nome também – mostrou na lista o “fe” de Felipe.

As demais crianças concordaram, e, então, conseguimos encontrar a palavra que estávamos procurando.

(Professora J. T.)

Lendo a reflexão acima, você, formadora, pode:

- conversar com as professoras sobre a importância de reconhecer e fazer circular os saberes das crianças;
- evidenciar como a professora J. T. problematiza a partir das respostas das crianças e refletir: em que medida as intervenções encaminhadas pela professora ajudaram as crianças a avançarem nas suas ideias sobre a escrita?
- destacar a importância de ter na sala fontes de informação, nas quais as crianças possam fazer consultas e ter o apoio necessário para validar algumas hipóteses; e
- conversar com as professoras sobre a importância de transcrever, em seus registros, as falas das crianças para poder pensar, afastada da ação, sobre elas. Você pode, para tanto, encaminhar na devolutiva algumas provocações:
 - O que conseguimos dizer sobre os saberes das crianças cujas falas aparecem no registro? (Não se limitar a apontar o nível de escrita).
 - Como esses saberes te ajudam a planejar melhor suas intervenções?
 - Se você fosse a professora que tivesse escrito esse registro, quais novos encaminhamentos você planejará para seguir ajudando as crianças a avançarem?

6- Sobre a análise dos registros das professoras

Ao ler os registros que as professoras encaminharam, você, formadora, pode estar atenta também a:

- se aparece nos escritos das professoras algum trecho que indique o que ela está pensando sobre o que planejou, como deseja encaminhar a referida atividade e se aquilo que planejou aconteceu na prática como havia previsto.

Caso apareça tal ponto, você pode sugerir que a professora escreva mais sobre como vê a relação entre “o planejado e o vivido”. Desse modo, pode, progressivamente, e à medida que instaurar a prática da escrita reflexiva, ajustar melhor suas ações projetadas às necessidades das suas crianças. Algumas provocações que você pode encaminhar:

- Entre o que você planejou como atividade e os encaminhamentos propostos, o que você diria que deu certo? Por que você diria isso? E o que não deu certo? Por que acha que não deu certo? Onde pode estar o “problema”? Como poderia fazer os ajustes necessários?

No decorrer da atividade, é comum que as professoras ajustem suas ações quando percebem que a maneira como planejaram não atenderia às demandas de apoio às crianças. Esse é um momento em que elas precisam agir na incerteza, mas agir. Você, formadora, então, pode auxiliar a “olharem” de maneira afastada para as decisões que precisam tomar sem ter tempo para pensar de maneira mais aprofundada. Assim, você pode favorecer que pensem encaminhando algumas questões:

- Quando você diz no seu registro que teve que mudar o rumo da atividade e caminhar de outra forma, porque identificou que precisava mudar o rumo?
- Quais foram os acontecimentos que te fizeram entender que era preciso mudar o rumo? Se apoiou em que saber para tomar a referida decisão de mudança?

Um fator importante a ser observado por você, formadora, é se, nos registros reflexivos das professoras, é possível:

1. buscar, nos registros das professoras, indícios de que tenham promovido reflexões após a atividade com intenção de sistematizar e socializar a aprendizagem das crianças;
2. observar em que medida aparecem, nos registros das professoras, indagações sobre suas ações, seus encaminhamentos e sua relação com o avanço ou não das aprendizagens das crianças; e
3. notar se os registros indicam novas ideias e novas decisões que as professoras pretendem experimentar a partir da análise da atividade que realizaram com as crianças.

Quando a formadora solicita para as professoras fazerem um registro da sua prática pedagógica, está solicitando um valioso instrumento de reflexão. É importante dizer que essa produção escrita não tem o objetivo de avaliar o seu desempenho, mas o de utilizar a escrita como um instrumento de trabalho docente, de modo que esse registro seja útil para a reflexão de sua prática.

Além disso, para que se tenha êxito nessa proposta, você deve procurar construir um vínculo afetivo que possibilite desenvolver parceria e confiança entre você, formadora, e as professoras com as quais trabalha. Cabe destacar que a socialização dos registros deve ser feita de modo respeitoso, para que se tenha o registro mais fiel possível das situações.

Vamos seguir pensando, agora, sobre como dar devolutivas aos registros, olhando para as ações encaminhadas depois da atividade.

7- Sobre as sistematizações possíveis

As sistematizações que as professoras costumam encaminhar ao final das atividades propostas às crianças as ajudam a organizar as informações, os conflitos surgidos, as conversas e a troca de ideias. No planejamento da atividade de leitura dos cardápios que compartilhamos no texto “Trabalho pessoal: planejamento da situação didática de leitura pela criança” (F2.U3.T4 - Professoras), vimos a proposição desse momento de sistematização. Nessa direção, sugerimos a você, formadora, olhar para os registros das professoras, buscando identificar trechos que:

- indiquem que as professoras ajudaram as crianças a organizarem as informações que circularam no grande grupo ou nos subgrupos; e
- destaquem qual o sentido que as professoras veem para a sistematização das informações no processo de aprendizagem das crianças.

A seguir, podemos ler um trecho de um registro que faz referência a esse momento do planejamento. Vamos acompanhar:

No meu grupo, a atividade de leitura do cardápio deu pano para as mangas! Alguns subgrupos conseguiram ler as palavras com sucesso. Vi que se ajudaram e conseguiram usar as palavras presentes no mural da sala para ler com sentido. Vi as crianças animadas e com vontade de ler! Outros subgrupos brigaram entre si, não prestaram atenção e não conseguiram ler os nomes dos alimentos do cardápio. Vou ter que ajudá-los melhor em outro momento.

No final de tudo, quando nos juntamos para avaliarmos o que aprendemos, foi para mim um momento muito importante. Acho que para mim e para as crianças. Observei que algumas crianças dos subgrupos que não conseguiram fazer a proposta ficaram atentas quando os colegas contaram como fizeram para resolver os desafios e conseguir descobrir onde estava escrita uma palavra que buscavam ou ainda qual seria, entre duas, a que dizia “carne”, por exemplo. As crianças aprenderam umas com as outras.

Propus que fizéssemos uma lista de tudo o que eles fizeram para concluir onde estava escrito o que procuravam. Algumas crianças comentaram: “procurei na lista dos nomes um nome parecido [com a palavra que queria escrever]”; “Na parlenda da ‘galinha choca’, tinha a ‘galinha’, aí olhei e achei onde estava escrito ‘galinhada’”; “A professora escreveu uma palavra para ajudar, eu olhei o final e vi que biscoito terminava com O e mexerica terminava com A”; etc.

Percebi que isso ajudou todo mundo! Não tinha parado para pensar ainda sobre a importância de fazer essa ação de organização de “o que fizemos e que nos ajudou a encontrar o que tem no cardápio”. Foi muito bom!

(Professora D. A.)

Esse trecho aponta na direção de uma tomada de consciência pela professora sobre a importância que as sistematizações têm no processo de aprendizagem das crianças.

Algumas devolutivas podem ajudar essa professora e os demais a seguirem refletindo sobre esse ponto a partir de algumas ações:

- valorizar o fato de ter trazido a etapa da sistematização como ponto de reflexão da sua ação pedagógica;
- pedir que destaquem qual o sentido que a professora deu ao momento de sistematização e por que foi importante fazer a sistematização; e
- refletir em que medida reunir as crianças do grupo e listar “o que fizemos e que nos ajudou a encontrar o que tem no cardápio” com a atividade ajuda cada criança a avançar no seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Você também pode usar esse trecho do registro para propor que as professoras, em pequenos grupos, conversem sobre diferentes formas para sistematizar conhecimentos.

8- Sobre autoperguntas que as professoras podem se fazer

Analisar a prática não é uma tarefa fácil. Na maioria das vezes, as professoras se dedicam plenamente para que suas atividades ocorram conforme planejado. Quando uma atividade não sai como esperado, o desconforto se instala. É nesse momento que você, formadora, deve auxiliar as professoras a entenderem as razões de o planejamento não ter dado certo.

Nos registros escritos, as professoras frequentemente narram o ocorrido, incluindo o que não funcionou, mas nem sempre analisam profundamente as causas do “fracasso” ou sucesso. Para ajudar nessa reflexão, é importante perguntar:

- se, ao lerem seus registros, conseguem identificar ações fundamentais para o desenvolvimento da proposta; e
- se escrever ou ler os registros ajuda a identificar dificuldades enfrentadas e o que poderiam fazer diferente na próxima vez.

• Chegando ao final da nossa conversa

Caminhamos até aqui construindo, junto com você, formadora, um repertório de boas práticas formativas para aplicar com as professoras alfabetizadoras. Elegemos o registro reflexivo como instrumento profissional, entendendo que ele convoca as professoras a analisarem suas ações didáticas. Ao compartilhar com seus pares e com você, formadora, esperamos que essa reflexão adquira camadas mais complexas, resultando em decisões autorais, conscientes e consequentes.

Diversos motivos podem levar as professoras a refletirem sobre suas práticas: dificuldades em engajar as crianças nas atividades, desejo de entender melhor os fatores que influenciam o avanço das crianças, necessidade de ajustar o funcionamento de um subgrupo, ou participação em uma formação desestabilizadora. Essas motivações incentivam as professoras a questionarem e analisarem seu fazer pedagógico.

Assim, parece relevante investir na ação reflexiva, criando condições para que o ato de ensinar a ler e a escrever ganhe expressão profissional.

Bom trabalho!

Referências

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Natália Raphaela dos Santos é pedagoga, especialista em Alfabetização e mestranda em Escritura y Alfabetización pela UNLP. Integra a Comissão de Tecnologia e Comunicação da Rede Latino-Americana de Alfabetização. Atua como formadora de professores na área de Alfabetização e como professora de Educação Infantil e de Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.

E-mail: nataliaraphaela@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1720288052624618>

Maria Clara Fontes de Mello Coelho é pedagoga, Especialista em língua e linguagem (UNEB), Mestre em Educação e doutoranda pela Universidade Federal da Bahia, membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Didática e Ludicidade (Gepel/UFBA). Atua como formadora de professores e gestores escolares em instituições públicas e privadas, e também como diretora pedagógica numa instituição privada de ensino em Salvador-BA.

E-mail: claramellocoelho@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4917999188810244>

unidade

4

Práticas de
escrita pela
criança nas
situações do
cotidiano

TEXTO 1

F2.U4.T1 - FORMADORAS

Pauta do encontro formativo: situação didática de escrita pela criança

Adriana Miritello Terahata
Isis Nogueira
Giulianny Russo

Este encontro formativo tem por objetivo promover a reflexão sobre como a escrita pela criança, nas situações do cotidiano, é parte do processo de aprendizagem da leitura e da própria escrita, portanto, do processo de alfabetização das crianças. O grupo irá se debruçar sobre situações de sala de aula, para que possa aprofundar conhecimentos sobre as condições didáticas envolvidas nessas situações e as possibilidades de diversificação das propostas com textos do cotidiano. Ao final, será elaborado um planejamento considerando esses aspectos.

Durante o encontro, é sempre importante abrir um espaço para que as professoras compartilhem suas opiniões. Também é válido criar oportunidades para retomar alguns assuntos tematizados nos encontros anteriores, desde que contribuam para a discussão.

Objetivos do encontro formativo

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

- compreender como as crianças podem avançar em seu processo de alfabetização, por meio das práticas de escrita pela criança;
- refletir sobre as estratégias utilizadas pelas crianças quando escrevem por si mesmas;
- identificar e compreender quais são as condições didáticas necessárias para potencializar a reflexão que as crianças fazem sobre o Sistema de Escrita Alfabética, em propostas de escrita pelo aluno; e
- planejar situações de escrita realizadas pelas crianças, considerando aspectos como: expectativas de aprendizagem, agrupamentos, condições didáticas, possíveis intervenções, articulação com outras modalidades.

Conteúdos:

- situação didática de escrita pela criança;
- condições didáticas que favorecem a aprendizagem da escrita e contribuem para a alfabetização;
- procedimentos de escrita; e
- planejamento de situação didática de escrita pela criança.

Materiais:

- projetor;
- tela para projeção dos slides (durante todo o Percorso Formativo da pauta); e
- computador.

Roteiro do encontro:

Roteiro para o desenvolvimento da pauta do encontro		
Momentos	Tempo previsto	Materiais
Boas-vindas e Momento Cultural	20 minutos	Poema da autora Ana Martins Marques à escolha da formadora.
Retomada da Unidade anterior	30 minutos	"Subsídios para a tematização da prática proposta no encontro: situação de leitura pela criança" (F2.U3.T3 - Formadora)
Problematização	30 minutos	Imagens de escritas infantis não convencionais que remetam a situações comunicativas reais, como bilhete, anotação, convite, entre outros.
Tematização da prática de uma situação de escrita pela criança	90 minutos	"Escrita pela criança nas situações do cotidiano escolar" (F2.U4.T1 - Professoras) "Tematização da prática docente: escrita pela criança" (F2.U4.T3 - Professoras) "Subsídios para a tematização da prática proposta no encontro: situação de leitura pela criança" (F2.U3.T3 - Formadora)
Intervalo (20 minutos)		
Trabalho Pessoal: planejamento da situação didática de escrita pela criança	40 minutos	"Reflexão a partir da prática: subsídios para a devolutiva da atividade prática de escrita pela criança" (F2.U3.T4 - Formadora)
Avaliação do encontro e Fechamento	10 minutos	Ficha avaliativa

1. Desenvolvimento da pauta

1. Momento Cultural: leitura compartilhada do poema da autora Ana Martins Marques.

Tempo de Duração: 20 minutos

Forma de organização do grupo: coletiva

Você já deve ter notado, nas pautas que constam nesse material, que, para abrir o encontro Formativo, consideramos importante ampliar o repertório cultural e estético das professoras. Você pode usar diferentes recursos, como: ler um texto literário, poético, apresentar uma obra de arte, uma música, um vídeo, entre outras possibilidades do campo artístico. A escolha não precisa estar relacionada ao tema do encontro ou da Unidade, uma vez que o objetivo é possibilitar que as participantes entrem em contato com uma variedade de produções culturais e artísticas e, com isso, tenham suas experiências estéticas ampliadas.

Ao planejar esse momento, considere o que será apresentado sobre a obra, a biografia de quem a produziu, quando foi feita, uma curiosidade, entre outras possibilidades.

Como sugestão para esta pauta, indicamos a leitura de um poema de Ana Martins Marques. Sendo esse ou outro texto, é interessante compartilhar com o grupo a escolha da leitura e perguntar se alguém já o conhece. Caso alguém conheça, solicite que compartilhe seus conhecimentos e, a partir dos comentários, incentive a participação do grupo, fazendo outras perguntas sobre quem escreveu o poema, em que livro ele se encontra, que outras obras são da mesma autora e o que mais for surgindo de pertinente durante o diálogo. Com isso, você terá mais informações sobre o repertório literário do grupo.

Mesmo que alguns participantes conheçam o poema e a autora, é importante apresentá-la. Para isso, você pode projetar a imagem da escritora Ana Martins Marques e ler em voz alta sua minibiografia (Figura 1). Nesse momento, você também pode compartilhar a motivação dessa escolha. Por exemplo, destacar a importância de ler e escolher obras de escritoras contemporâneas, especialmente mulheres. Também vale enfatizar o reconhecimento que essa autora tem recebido, sendo aclamada pela crítica como “a voz da poesia brasileira”.



Figura 1 – Minibiografia da autora

ANA MARTINS MARQUES nasceu em 1977, em Belo Horizonte. Graduada em Letras, tem doutorado em literatura comparada pela UFMG. Entre outros livros, publicou, pela Companhia das Letras, *Da arte das armadilhas* (2011, vencedor do prêmio da Biblioteca Nacional), *O livro das semelhanças* (2015, terceiro lugar no prêmio Oceanos) e a reedição de *A vida submarina* (2021, lançado originalmente em 2009 pela editora Scriptum).

Fonte: Companhia das Letras

Na sequência da apresentação da autora e da leitura, você pode encaminhar uma conversa, com o objetivo de partilhar as impressões e os sentimentos que o poema mobilizou. Para incentivar a participação de todos e todas, você pode propor algumas perguntas: Apreciaram a leitura? Identificaram-se com o poema? O que sentiram ao ouvirem o poema? Qual trecho causou essa sensação? É importante você também compartilhar suas impressões pessoais sobre o texto escolhido, dando destaque ao que a autora faz com as palavras na construção de seus poemas.

Para ter familiaridade com o texto e fazer possíveis intervenções na leitura, sugerimos que leia com antecedência e planeje as perguntas e observações que considerar pertinentes.

Caso seja possível, apresente o livro em que o poema está inserido e/ou outras obras da mesma autora. Faça circular os exemplares ou monte uma mesa com eles, para que, no intervalo ou ao final do encontro, as professoras possam apreciá-los. Você também pode mencionar ou mostrar outros títulos, projetando suas capas (Figura 2).

Figura 2 – Painel com obras da autora



Fonte: elaborado pelas autoras (2024)

Para conhecer e escolher um texto da autora Ana Martins Marques, consulte: Revista Piauí: <https://piaui.folha.uol.com.br/colaborador/ana-martins-marques/>.

Para saber mais sobre o processo de criação de Ana Martins Marques, assista ao depoimento em que a autora conta, entre outras coisas, “sobre a leitura e a escrita como forma de felicidade, que amplia as possibilidades de enxergar e compreender o mundo”, que está disponível no link:

Ana Martins Marques – A relação do poema com o tempo e com a linguagem: <https://youtu.be/zlD8otNTR00?si=AmeOUtHwipXX3WOI>

Com esses cuidados, as professoras terão, além do próprio repertório literário ampliado, uma boa referência de mediação de leitura para realizar com as crianças em sala de aula.

2. Retomada da Unidade anterior

Tempo de Duração: 30 minutos

Forma de organização do grupo: coletiva.

Para retomar a atividade prática desenvolvida na Unidade 3, você poderá se apoiar no texto “Reflexão a partir da prática: subsídios para a devolutiva da atividade prática de leitura pela criança” (F2.U3.T4 - Formadora), que apresenta diversas possibilidades e subsídios para fomentar a reflexão e o debate neste momento.

Além da leitura desse texto, é importante que, previamente, você analise os registros enviados pelas professoras sobre as atividades que realizaram com as crianças e as reflexões sobre essas atividades, para identificar quais assuntos precisam ser retomados, que dúvidas podem ser esclarecidas ou seguirão como pontos de reflexão do grupo.

É interessante iniciar a conversa perguntando como foi a realização das tarefas propostas e a experiência do registro reflexivo. Ao ouvir os comentários, incentive a

participação de todas neste momento, fazendo intervenções que revelem o que você antecipadamente identificou e selecionou no que lhe foi enviado: *“Ao ler o registro de vocês, pude perceber que algumas dúvidas foram comuns”*; *“Diante de uma mesma situação, algumas professoras fizeram encaminhamentos distintos”* ou, ainda, *“Parece que o grupo encaminhou de modo muito semelhante as situações em sala de aula”*.

Para exemplificar o que está sendo discutido e contribuir com a retomada dos registros que recebeu, selecione alguns trechos desses registros e destaque algumas questões importantes, como: *O que a professora garantiu nesta situação? Como encaminhou a atividade?* Ao apresentar as situações, incentive o grupo a comentá-las e traga suas contribuições, lembrando o que fizeram e sobre o que refletiram.

Além dos exemplos extraídos dos registros das professoras, você pode retomar a discussão sobre as estratégias de leitura utilizadas pela criança na situação do cardápio, estudadas na Unidade anterior, e, a partir daí, propor uma reflexão sobre como essa situação de leitura possibilita pensar na situação de escrita feita pela criança, que será tematizada com maior profundidade neste encontro.

Ao longo da discussão, é interessante fazer o registro dos principais pontos levantados pelo grupo, para que possa ser retomado em outros momentos da formação. Caso considere pertinente, solicite a colaboração de uma professora (ou de uma dupla) para fazer esse registro.

3. Problematização sobre o tema: Escrita pela criança para aprender a ler e a escrever

Tempo de Duração: 30 minutos

Forma de organização do grupo: coletiva

A partir da retomada das estratégias de leitura utilizadas pelas crianças quando leem por si mesmas, compartilhe que, neste encontro, será estudada a situação didática de escrita pela criança em torno das práticas cotidianas.

É importante aproveitar este momento para situar a escrita pela criança como uma das quatro situações didáticas fundamentais apresentadas nos encontros formativos anteriores e para enfatizar que as estamos estudando de forma separada, porque esta é a organização didática da formação. O intuito é o de que possamos conhecê-las em profundidade, saber as condições didáticas e as intervenções que são específicas para cada uma dessas situações. No entanto, no contexto de sala de aula, para a formação plena das crianças enquanto leitoras e escritoras, elas (as crianças) precisam ser convidadas de forma sistemática e frequente a lerem e a escreverem por si mesmas e a lerem e a escreverem por meio de suas professoras (situações que serão aprofundadas nos próximos encontros).

Também é importante retomar que essas situações se fundamentam no princípio didático, também já estudado nos encontros anteriores, de que **“Aprende-se a ler lendo e aprende-se a escrever escrevendo”**.

Para iniciar esta discussão, sugerimos que você projete algumas imagens de escritas infantis não convencionais, que podem ser selecionadas nos textos das professoras, e problematize-as, perguntando ao grupo: *Basta que as crianças escrevam por si mesmas, para que avancem na reflexão que fazem sobre o Sistema de Escrita de Alfabética? Nas*

propostas que as crianças desenvolvem na sala de aula, vocês sentem que basta permitir que elas escrevam para que aprendam a ler e a escrever?

Essas perguntas devem abrir espaço para que as professoras comentem os desafios que encontram e, também, as concepções que têm sobre o que é necessário fazer para que as crianças avancem.

À medida que a discussão se desenvolve, também é importante perguntar quais situações de escrita de textos do cotidiano são propostas em sala, em que momento do planejamento da rotina as crianças são convidadas a escrever e, finalmente, qual ou quais intervenções elas fazem para apoiar as crianças.

Se avaliar necessário, complemente a discussão:

- Por que lhe parece importante que as crianças escrevam por si mesmas antes de saberem escrever convencionalmente?
- Na sua turma, quais são as situações em que as crianças têm a oportunidade de escrever por si mesmas, segundo suas próprias ideias de escrita?
- O que as crianças da sua turma costumam fazer quando não sabem escrever parte do que pretendem?

É possível que, a partir destas perguntas, apareçam respostas reveladoras, tais como:

- as crianças têm poucas oportunidades de escrever durante a jornada escolar;
- as práticas de escrita aparecem como propostas descontextualizadas e sem propósito do ponto de vista das crianças;
- as propostas de escrita pautam-se pela memorização de informações;
- algumas professoras compreendem que copiar é escrever;
- algumas professoras compreendem que as crianças precisam saber previamente algumas informações, como o nome de letra, o seu traçado e correlatos sonoros, antes de poder escrever por si mesmas; e
- algumas professoras desconhecem as condições que precisam garantir para que a escrita pela criança seja um momento de reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética.

Não será necessário tratar dessas questões neste momento, pois o objetivo é que, ao longo do encontro, o grupo tenha a possibilidade de ressignificar essas ideias. No entanto, conhecê-las será importante, para que você possa selecionar, durante o encontro, as discussões que irá favorecer. Se possível, anote alguns pontos para não se esquecer.

4. Tematização da prática: situação de escrita pela criança

Tempo de Duração: 90 minutos (1h30)

Forma de organização do grupo: Parte 1 – Leitura da cena (coletiva) e análise (pequenos grupos)

Tempo destinado: Leitura – 10 minutos; Análise em pequenos grupos – 30 minutos.

A cena que será tematizada está, na íntegra, no material da professora desta Unidade: “Tematização da prática docente: escrita pela criança” (F2.U4.T3 - Professoras), e os subsídios para que você se prepare para as discussões propostas estão no material da formadora: “Subsídios para a tematização da prática proposta no encontro: situação de escrita pela criança” (F2.U4.T3 - Formadoras). Além do estudo dos textos, sugerimos que você faça, previamente, o exercício reflexivo que proporá ao grupo. Como você, formadora, responderia às questões que vai propor? Conhecendo o grupo, uma vez que este é o 4º encontro do Percorso Formativo, o que imagina que as professoras podem responder? Quais dúvidas teriam? Relembrando os objetivos do encontro, estude os materiais indicados com essas questões em mente.

É importante ter ciência, durante a sua preparação e durante o encaminhamento das atividades, que o objetivo desta tematização é o de ajudar as professoras a compreenderem o que é preciso garantir para que a situação de escrita pela criança seja uma boa oportunidade de reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética e o que as crianças aprendem ao escreverem por si mesmas.

Compartilhe esse objetivo com as professoras e explique que refletiremos sobre a escrita pela criança por meio da análise de uma situação de sala de aula de 1º ano, compartilhada pela professora Tânia. Nesta cena, em que a professora propõe a escrita em duplas de uma das cantigas favoritas do grupo, analisaremos o processo de produção de Marina e Samuel ao escreverem a cantiga “O sapo não lava o pé”. Oriente-as a localizarem a cena da tematização em seu material.

A proposta para este momento é que, na 1ª parte, você, formadora, faça a projeção do texto, para que o grupo possa observá-lo também na tela, e encaminhe a leitura em voz alta da cena integralmente. Esses são procedimentos importantes, pois os diálogos presentes nas cenas envolvem as reflexões das crianças sobre o Sistema de Escrita Alfabética, e a compreensão dos processos envolvidos pode ser desafiadora para a leitura individual, num primeiro momento. É especialmente importante que sejam feitas as projeções das escritas que foram construídas em sala e que seja dada a explicação de como as crianças as interpretaram.

Após a leitura, o grupo deverá se dividir em subgrupos, para que possam discutir e refletir a partir das perguntas a seguir e, na sequência, socializar a discussão com o grande grupo.

1. O que a professora espera que as crianças aprendam na situação de escrita por si mesmas? Do ponto de vista das crianças, por que elas escrevem a cantiga?
2. Como a professora interage com as respostas das crianças? Em que medida as problematizações feitas pela professora favorecem a reflexão das crianças?
3. Quais condições didáticas foram asseguradas pela professora, para que as crianças pudessem realizar a atividade proposta?

É importante se certificar de que todas compreenderam as perguntas, e, durante o trabalho em grupos, acompanhar como avançam na discussão, oferecendo ajuda àqueles grupos que demonstrarem alguma dificuldade. Observe se o tempo de atividade foi suficiente e se é possível ou não o estender, a fim de garantir que todos finalizem a tarefa.

Sugerimos que os subgrupos sejam compostos por no máximo 5 professoras, de modo a favorecer a participação de todas. No entanto, se os grupos de formação forem muito grandes, é importante considerar a gestão do tempo na socialização, e, se forem muitos grupos, isso pode demandar mais tempo para compartilharem suas reflexões.

• Parte 1: Socialização

Tempo destinado: 30 minutos

Forma de organização do grupo: atividade coletiva

É interessante iniciar este momento perguntando sobre as impressões que tiveram da cena, se observaram algum trecho que lhes chamou a atenção ou algo muito diferente de suas práticas ou semelhante a elas.

Para este momento, escreva cada uma das perguntas em slides ou em cartazes diferentes. Combine com as professoras que vocês discutirão uma pergunta por vez: a formadora lê a pergunta 1, o grupo 1 comenta e os demais complementam e discutem a cena a partir de alguns trechos dos textos de referência “Escrita pela criança nas situações do cotidiano escolar (F2.U4.T1 - Professoras) e “Como diversificar as propostas de escrita pela criança de modo que aprendam?” (F2.U4.T2 - Professora); e assim sucessivamente.

Frente às considerações dos grupos sobre cada pergunta, podemos solicitar que digam quais foram os momentos da cena que os levaram a determinada conclusão.

Tematização – Pergunta 1:

O que a professora espera que as crianças aprendam na situação de escrita por si mesmas? Do ponto de vista das crianças, por que elas escrevem a cantiga?

Ao analisar a cena, é possível perceber que:

- A professora espera que as crianças:
 - reflitam sobre o Sistema de Escrita Alfabética; e
 - desenvolvam diferentes estratégias para escrever: consultar palavras, consultar os colegas, revisar o que já escreveu para melhorar a escrita, entre outras.
- As crianças se envolvem na reflexão sobre a escrita, porque querem registrar a cantiga favorita para compartilhar com crianças de outra turma.

Há pontos essenciais que devemos abordar ao discutir essa questão:

- A professora garante que as crianças escrevam com um propósito comunicativo real: que saibam por que escrevem, o que escrevem e para quem escrevem. Isso favorece que as crianças se dediquem à situação de escrita e, também, aprendam que escrevemos para cumprir determinados propósitos, que a forma como escrevemos precisa ser adequada ao gênero produzido, que a linguagem deve ser ajustada ao destinatário, sem perder de vista o propósito que temos; e

- A professora legitima as escritas não convencionais produzidas pelas crianças, porque compreende que essa é a forma de elas materializarem suas ideias sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética ao terem que lidar com os problemas que suas produções lhes apresentam. Quando a professora interpreta as escritas das crianças e realiza intervenções ajustadas ao que pensam, ela contribui para que reelaborem suas ideias iniciais. Essa é uma das premissas da Rede Latino-Americana de Alfabetização²⁰.

Encontre subsídios para essa tematização no texto “Subsídios para a tematização da prática proposta no encontro: situação de escrita pela criança” (F2.U4.T3 – Formadoras).

Tematização – Pergunta 2:

Como a professora interage com as respostas das crianças? Como as problematizações que faz favorecem a reflexão das crianças?

Ao analisar a cena, é possível perceber que a professora:

- dá informações e indica estratégias de como as crianças podem resolver suas dúvidas;
- sugere que busquem palavras de referência, para ajudar as crianças a encontrarem ou justificarem suas respostas;
- solicita que o parceiro da dupla comente e diga se concorda (ou não) com a resposta, a fala do outro; e
- retoma a escrita das crianças e pede a elas para ler o que escreveram.

Há pontos essenciais que devemos abordar ao discutir essa questão:

Assim como viram no encontro formativo anterior – quando analisaram a cena na qual as crianças identificavam as etiquetas, para organizarem as caixas com materiais de uso coletivo – nesta situação, a professora sustenta a reflexão das crianças ao pedir que expliquem sobre o que pensaram, ao indicar estratégias (por exemplo, a consulta a fontes de informação, a releitura do que escreveram e a localização de uma palavra no texto), como também ao fomentar o diálogo entre a dupla e sugerir-lhe revisões. Ao realizar essas intervenções, Tânia favorece que as crianças explicitem suas ideias, confrontem-nas, encontrem contradições entre suas escritas e a leitura que realizam e tenham que, novamente, refletir sobre a escrita para resolver os novos problemas encontrados. Estes novos problemas são encontrados a partir da mediação da professora.

Encontre subsídios para essa tematização no texto “Subsídios para a tematização da prática proposta no encontro: situação de escrita pela criança” (F2.U4.T3 - Formadoras)

²⁰ Para saber mais: <https://redalf.org/pt/compromissos/premissas>

Tematização – Pergunta 3:

Quais condições didáticas foram asseguradas pela professora, para que as crianças pudessem realizar a atividade proposta?

Ao analisar a cena, é possível perceber que a professora:

- informou o propósito comunicativo da proposta: as crianças sabiam por que, para quem e o que iriam escrever;
- propôs a escrita de um texto real, que circula fora da escola;
- disponibilizou, na sala de aula, fontes de informação seguras sobre a escrita. As crianças sabiam o seu conteúdo e que poderiam consultá-lo; e
- organizou duplas de acordo com a sua intencionalidade na atividade.

Outro fator foi igualmente importante para promover a reflexão da dupla nessa situação:

- As crianças tinham familiaridade com o comando da atividade; não demonstraram estranhamento frente aos convites realizados pela professora para que escrevessem, pensassem em palavras que pudessem ajudá-las e relesem e revisassem o que tinham acabado de escrever. Ou seja, porque já haviam participado de situações semelhantes anteriormente, elas puderam mobilizar estratégias já conhecidas e, assim, potencializaram suas reflexões.

Há pontos essenciais que devemos abordar ao discutir essa questão:

- a professora garante que as crianças escrevam com um propósito comunicativo real: que saibam por que escrevem, o que escrevem e para quem escrevem. Isso favorece que as crianças se dediquem à situação de escrita e, também, aprendam que escrevemos para cumprir determinados propósitos, que a forma como escrevemos precisa ser adequada ao gênero produzido, que a linguagem deve ser ajustada ao destinatário, sem perder de vista o propósito que temos; e
- a professora legitima as escritas não convencionais produzidas pelas crianças, porque compreende que essa é a forma de elas materializarem suas ideias sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética ao terem que lidar com os problemas que suas produções lhes apresentam. Quando a professora interpreta as escritas das crianças e realiza intervenções ajustadas ao que pensam, ela contribui para que reelaborem suas ideias iniciais. Essa é uma das premissas da Rede Latino-Americana de Alfabetização.

Encontre subsídios para esta tematização no texto “Subsídios para a tematização da prática proposta no encontro: situação de escrita pela criança” (F2.U4.T3 - Formadoras).

Para finalização, sugerimos que você, formadora, sistematize o que foi aprendido:

As situações de escrita pela criança favorecem a reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética, porque as crianças:

1. têm uma real situação-problema: escrever quando ainda não o fazem convencionalmente;
2. precisam colocar em jogo suas estratégias e ideias sobre como escrever;
3. à medida que refletem sobre o Sistema de Escrita, aprendem sobre as estratégias que utilizaram para resolver os problemas que suas próprias produções apresentam e discutem essas estratégias com seus colegas;
4. têm, ao escrever por si mesmas, a oportunidade de desenvolver suas conceitualizações sobre a escrita, formular novas perguntas e enfrentar novos problemas que as ajudam a avançar;
5. produzem escritas não convencionais que são legitimadas pela professora, que realiza intervenções ajustadas aos saberes delas;
6. assumem a responsabilidade de escrever diretamente;
7. refletem sobre o Sistema de Escrita Alfabética (quantas e quais letras, e em que ordem), à medida que enfrentam o desafio de escrever em situações reais de escrita; e
8. aprendem diversas estratégias utilizadas por escritores experientes sobre o que fazer quando não sabem a grafia de uma palavra ou parte dela: consulta diferentes fontes, como colegas, professor, palavras de referência, palavras semelhantes etc.

• Parte 3: Sistematização

Tempo destinado: 20 minutos

Forma de organização do grupo: individual

Por fim, oriente as professoras a responderem por escrito às questões a seguir:

A partir do que foi apresentado no encontro de hoje, considerando que as crianças aprendem a escrever escrevendo e que precisam escrever por si mesmas para aprender a ler e a escrever, reflita e responda:

- *Isso significa que basta oferecer um lápis e uma folha de papel e pedir que escrevam para que as crianças reflitam sobre a escrita?*
- *A professora deve atuar apenas como espectadora nesse processo?*
- *Qual é o papel da professora nesse tipo de proposta?*

Quando o tempo finalizar, recolha as respostas por escrito e peça que, de modo geral, comentem o que responderam. As respostas das professoras servirão para que você, formadora, acompanhe o quanto o grupo se aproximou dos objetivos definidos para o encontro, e quais pontos demandam uma retomada em ocasiões futuras.

É importante salientar que, nesta pauta, colocamos alguns insumos para o encaminhamento da tematização da prática. No entanto, o texto “Subsídios para a tematização da prática: escrita pela criança (F2.U4.T3 - Formadoras) aprofunda a análise e serve como fonte importante de consulta para o desenvolvimento da pauta.

INTERVALO – 20 MINUTOS

5. Planejamento: situação didática de escrita pela criança de um texto que se sabe de cor

Tempo de Duração: 40 minutos

- Parte 1: Leitura do planejamento da atividade práticas

Tempo destinado: 15 minutos

Forma de organização do grupo: Individual

Experimentar na sala de aula a situação didática estudada é uma nova oportunidade para que a professora aprofunde o conteúdo do encontro formativo. Do ponto de vista da formadora, essa é uma situação que favorece a concretização do nosso principal objetivo: o de que as professoras incorporem os conteúdos da formação em suas práticas. Além disso, ao nos enviar seus registros reflexivos, possibilitam-nos conhecer suas compreensões sobre o assunto abordado e, no momento da retomada do encontro anterior, provocam novas aproximações.

Retome o objetivo e a importância, no contexto formativo, da proposta da realização da atividade prática. Se em seu grupo há muitas professoras que não realizam a atividade, aproveite o momento para conversar sobre formas de apoiá-las nessa tarefa, e avaliem coletivamente a possibilidade. Busque motivá-las, para que se comprometam a experimentar a proposta oferecida.

O planejamento detalhado da atividade está no texto “Trabalho pessoal: planejamento da situação didática de escrita pela criança” (F2.U4.T4- Professoras). Oriente-as a localizarem o texto e a realizarem, em dupla, a leitura da proposta, buscando, nessa primeira leitura, identificar quais são os desafios e suas dúvidas.

- Parte 2: alinhamentos coletivos

Tempo destinado: 15 minutos

Forma de organização do grupo: coletiva

Ao projetar partes do planejamento e apresentá-las ao grupo, favorecemos a compreensão daqueles elementos que são essenciais. É fundamental que as professoras saiam do encontro conscientes do que precisam fazer.

O que devem fazer:	encaminhar a escrita de um texto que as crianças tenham de memória, cujo conteúdo não precisam criar.
Para quê:	para que as crianças reflitam sobre o Sistema de Escrita, a partir de uma situação de escrita pela criança.
Foco da proposta:	incentivar os procedimentos de consulta às fontes de informação seguras e presentes no ambiente alfabetizador, diante das questões que a produção escrita das crianças apresenta.
Atenção:	é fundamental que, ao serem convidadas a escreverem por si mesmas, as crianças vejam sentido na proposta, saibam por que, o que e para quem escrevem.
O que enviar para a formadora:	o registro reflexivo, a partir das perguntas presentes no final do Texto 4.

Neste momento, as professoras devem compartilhar as dúvidas que tiveram sobre o encaminhamento e os aspectos que consideraram mais desafiadores.

Diante do tempo disponível, incentive o grupo a responder às questões levantadas, promovendo a participação de todas na busca por soluções.

Após o esclarecimento das dúvidas, peça que, individualmente, as professoras observem novamente o planejamento e localizem os itens que precisam ser preenchidos (*checklist*). Esses itens servem para que identifiquem, por um lado, o que precisam preparar para o encaminhamento da proposta e, por outro, o que já têm organizado. São eles: 1. O que preciso garantir **antes da atividade**; 2. O que é preciso garantir **durante a atividade**; 3. O que preciso garantir **após a atividade**.

Não é necessária a socialização desse momento. Apenas se certifique de que não restam dúvidas sobre a proposta.

• Parte 3: Reflexão e registro da prática encaminhada

Tempo destinado: 10 minutos

Forma de organização do grupo: *coletivo*

Considere projetar as perguntas que deverão nortear o registro reflexivo a ser produzido pela professora após o encaminhamento da atividade. No texto “Trabalho Pessoal: planejamento da situação didática de escrita pela criança” (F2.U4.T4 – Professoras) estão sugeridas sete perguntas, baseadas nos objetivos previstos para o encontro. Mas você, formadora, pode optar por oferecer apenas algumas dessas perguntas ou incluir outras, conforme considerar necessário. As perguntas para orientar a reflexão docente após o encaminhamento da atividade prática são:

- A proposta de escrita em dupla da cantiga provocou boas reflexões nas crianças? Registre uma situação que ilustre isso.
- O contexto da produção em dupla, em um mesmo suporte, provocou boas reflexões nas crianças? Registre uma situação que evidencie esse aspecto.
- Como as condições didáticas (antes e durante a atividade) influenciaram o encaminhamento da mesma?
- O objetivo principal era que as crianças usassem diferentes fontes de informação na sala para compor as palavras. A proposta foi pertinente para esse objetivo? As crianças têm usado essa estratégia em outras situações de escrita?
- Você tem incentivado o uso dessa estratégia (consultar palavras estáveis) em outras situações de escrita?
- Quais desafios encontrou no encaminhamento da proposta? Que ajustes faria para superar esses desafios em uma próxima situação?
- Quais outras propostas poderiam utilizar os princípios desse planejamento (organização, condições didáticas, intervenções)?

É importante que as professoras tenham ciência de quais perguntas precisam responder, do prazo para entrega e da forma de envio para a formadora.

Tempo de Duração: 10 minutos

Forma de organização do grupo: individual

Antes de encerrar o encontro, é importante encaminhar uma avaliação. Ela poderá fornecer insumos para que você possa repensar os próximos encontros e ajustar cada vez mais a proposta formativa às reais necessidades do grupo. Sugerimos três perguntas básicas para todos os encontros, além de outras duas, cuja pertinência você, formadora, pode avaliar, assim como decidir a possível inclusão de outras.

Itens básicos para a avaliação

De 1 a 5, sendo 1 – Atendeu muito pouco as expectativas e 5 – Superou as expectativas.

Como você avalia o encontro em função dos seguintes aspectos.

1. Eu considero que os materiais utilizados na formação contribuíram para a ampliação de meu repertório de recursos (slides, textos, vídeos etc.).

Atendeu muito pouco às expectativas	1	2	3	4	5	Superou as expectativas
-------------------------------------	---	---	---	---	---	-------------------------

2. Eu me sinto mobilizada/o a utilizar os conteúdos e/ou materiais presentes nessa formação, porque podem contribuir com a minha prática profissional.

Atendeu muito pouco às expectativas	1	2	3	4	5	Superou as expectativas
-------------------------------------	---	---	---	---	---	-------------------------

3. Eu senti que, durante a formação, houve um clima de diálogo, respeito e inclusão em relação às opiniões das/os participantes.

Atendeu muito pouco às expectativas	1	2	3	4	5	Superou as expectativas
-------------------------------------	---	---	---	---	---	-------------------------

Itens opcionais:

1. Em relação ao tema desta Unidade – Práticas de escrita pela criança nas situações do cotidiano –, compartilhe uma aprendizagem que você está levando para a sua prática.
2. Você teria alguma dica para os nossos próximos encontros?

Adriana Miritello Terahata é Doutora e Mestre em Educação: Psicologia da Educação pela PUC/SP e tem graduação em Pedagogia e Fonoaudiologia. Atualmente é professora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I na Escola da Vila e faz parte do corpo docente do Centro de Formação da Vila. Realiza assessoria e formação de professores, e elabora materiais didáticos e de apoio à formação docente.

E-mail: adriana.miritello@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2970498829382478>

Isis Nogueira é pedagoga e Especialista em Alfabetização pelo Centro de Estudos da Escola da Vila. É mestranda em Escritura y Alfabetización pela UNLP. Foi professora e coordenadora pedagógica da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas redes pública e privada. Atua como formadora de professores e gestores na área de Alfabetização. Presta assessoria a escolas e produz materiais didáticos e pedagógicos. É membro da Comissão de Tecnologia e Comunicação da Rede Latino-Americana de Alfabetização.

E-mail: isisnogueira@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5241746730488083>

Giulianny Russo é Mestre em Escritura Y Alfabetización pela Universidad Nacional de La Plata, Argentina; Especialista em Alfabetização pelo Centro de Formação da Escola da Vila; pedagoga e fonoaudióloga. É membro da diretoria da Rede Latino-Americana de Alfabetização e possui um canal no Instagram de conteúdos educacionais @reescritasblog.

E-mail: giulianny.russo@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9676853920975923>

TEXTO 2

F2.U4.T2- FORMADORA

5 perguntas e respostas sobre a escrita pela criança para aprender a ler e a escrever

Isis Nogueira
Débora Rana

Sabendo do desafio que é ajudar as professoras a avançarem nos seus conhecimentos sobre a perspectiva construtivista psicogenética e em suas intervenções em sala, decidimos abordar algumas dúvidas recorrentes. Nosso objetivo é oferecer subsídios para respondê-las, transformando essas questões em boas oportunidades de reflexão sobre como as crianças aprendem a ler e escrever.

Vale destacar que os conteúdos dessas perguntas são aprofundados nos textos do material das professoras. Na Unidade 3, voltada à discussão sobre as práticas de leitura pela criança nas situações do cotidiano, o texto "5 perguntas e respostas sobre a leitura pela criança para aprender a ler e a escrever" (F2.U3.T2 - Formadoras) aborda as principais dúvidas relacionadas às situações de leitura. Na Unidade 4, destinada à reflexão sobre as práticas de escrita, trataremos as principais questões relacionadas às situações de escrita, quando ainda não se escreve convencionalmente.

Papel do Professor e Intervenções Docentes

1. *Quando pensamos que as crianças aprendem a escrever escrevendo, significa que, para que avancem, basta dar um papel e um lápis e pedir que escrevam?*

Oportunizar que escrevam é essencial, mas não suficiente. É necessário que a professora compreenda que, no processo de aprendizagem, seu papel nunca é o de espectadora, ao contrário: sua função é ajudar a criança a refletir sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética.

Convidar as crianças a escreverem, ainda que não o façam de forma convencional, é importantíssimo para a aprendizagem. Ao se sentirem autorizadas a se arriscar a escrever conforme suas hipóteses, as crianças têm a oportunidade de nos mostrar o que pensam sobre a escrita, e, então, podemos propor desafios ajustados às suas necessidades de aprendizagem. Os estudos de Scarpa (2014) fundamentam essa ideia: a pesquisadora acompanhou um grupo de quatro escolas e comparou práticas em que as crianças tinham permissão de escrever conforme suas ideias (denominadas pela autora de Escolas Z) com práticas nas quais as crianças que ainda não escreviam convencionalmente eram limitadas a copiar escritas convencionais (Escolas X):



Embora nas Escolas X as crianças tenham oportunidade de grafar letras e copiar mediante modelos, essas práticas mostraram-se insuficientes para promover a reflexão sobre as características de nosso sistema de escrita. Já as propostas didáticas presentes nas Escolas Z – que permitiram às crianças

escrever da melhor forma que podiam, segundo as ideias que possuíam sobre a escrita no momento, para refletir sobre ela – geraram condições mais favoráveis para o avanço de suas conceitualizações (Scarpa, 2014, p. 214).

Ou seja, enquanto as crianças das Escolas X demonstravam insegurança, recusando-se a produzir ou afirmando que não sabiam escrever, aquelas das Escolas Z demonstraram familiaridade com a prática, e, dessa forma, era possível acessar mais facilmente seus saberes e compreender suas necessidades de aprendizagem. Em outras palavras, é possível afirmar que "liberar as escritas" das crianças ajuda, e muito, em seus processos de apropriação da escrita. Essa é uma das premissas defendidas pela Rede Latino-americana de Alfabetização²¹:



Legitimar as escritas não convencionais produzidas pelas/os aprendizes é central porque lhes permite materializar suas ideias sobre o sistema de escrita, enfrentar os problemas que suas próprias produções colocam e discutir com os colegas acerca delas. Interpretar as produções genuínas das/dos estudantes permite à/ao docente intervir em sintonia com o que pensam para ajudá-las/los a avançar.

No entanto, isso não significa abandonar as crianças nesta tarefa. Além de proporcionar um espaço convidativo e livre para escrever, é essencial que, durante esse momento, elas tenham acesso e apoio de diversas fontes para refletir e encontrar soluções. Ou seja, é fundamental que as crianças consultem variadas fontes de informação, como os colegas, a professora e outros textos escritos disponíveis no ambiente alfabetizador²².

Para que a situação de escrita pela criança seja de fato potente no processo de alfabetização, é necessário que as crianças se envolvam na busca por compreender como o Sistema de Escrita Alfabética funciona e se organiza. Nesse sentido, o papel da professora é ativo e fundamental ao:

- compartilhar com a turma os motivos pelos quais escreverão algo, isto é, o que aquela escrita comunica e para quem comunica: escrever um cartão para os aniversariantes do mês, um bilhete para avisar aos pais sobre o Dia do Brinquedo, uma lista de ingredientes para solicitar a compra à diretora da escola, entre tantos outros exemplos. Dessa forma, preserva-se, na escola, o sentido que a escrita tem fora dela (Lerner, 2002);
- promover a circulação de saberes na turma, ora propondo situações didáticas coletivas, ora organizando o trabalho em duplas, com conceitualizações próximas, que permitam a troca potente de ideias entre as crianças;
- viabilizar a criação de um ambiente alfabetizador, que possa apoiar a busca por informações;
- incentivar que leiam o que já escreveram, de forma a desenvolver progressivamente um autocontrole sobre suas produções e promover reflexões que, sozinhas, não teriam como alcançar. Por exemplo: "Mostre para mim o que você já escreveu até aqui. E agora, o que você ainda precisa escrever."
- provocar novas reflexões ajustadas ao que as crianças pensam sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, ora por meio de perguntas: "Será que vocês conhecem

²¹ Confira a explicação dessa premissa e conheça outras no site www.redalf.br

²² Para saber mais sobre este assunto, retome o texto "O trabalho com nomes próprios e as práticas de leitura pela criança em contextos do cotidiano escolar" (F2.U3.T2 - Professoras).

uma palavra que possa ajudar a escrever esta parte que estão escrevendo?"; ora pela oferta de informações mais diretas: "Vou escrever aqui 'travesseiro', porque pode ajudar vocês a escreverem "trabalho"; e

- legitimar as escritas não convencionais das crianças, pois, quando materializa suas ideias sobre o Sistema de Escrita Alfabética, a criança se depara com questões que suas próprias produções apresentam, como, por exemplo: uma letra que não corresponde ao que imagina ser preciso ou a quantidade de letras insuficiente (ou em excesso) na palavra que deseja escrever.

2. *Quais intervenções são potentes com crianças que não estabelecem a relação entre escrita e oral?*

As crianças que ainda não estabelecem a relação entre a escrita e a oralidade (escritas pré-fonetizantes) se beneficiam de momentos planejados intencionalmente nos quais:

- presenciam a professora lendo e escrevendo – especialmente quando a professora escreve algo ditado pela própria criança – pois, assim, aprendem aspectos importantes, tais como: a direção da escrita (da esquerda para a direita), o fato de usarmos exclusivamente letras para escrever e o que a escrita representa;
- precisam justificar suas produções e revisar o que escreveram (Kaufman e Gallo, 2022). Para tanto, é necessário que tenham variadas oportunidades de ler²³ e escrever por si mesmas, do seu *melhor jeito*. Isso significa dizer que, embora não escrevam e leiam convencionalmente, é importante possibilitar que façam uso de suas hipóteses sobre o Sistema de Escrita Alfabética e sejam convidadas a refletir sobre suas respostas: Mostre para mim o que você escreveu até aqui. Você escreveu **arroz**, vamos conferir? Onde começa **arroz**? Tem algum amigo ou amiga na sala cujo nome comece igual a **arroz** pra gente conferir se essa é a melhor letra? Vamos pegar a ficha do nome da Alice, para ver se nos ajuda a escrever **arroz**. Palavras escritas são importantes fontes de consulta para o momento de as crianças revisarem suas produções. Não é necessário, no entanto, revisar exaustivamente toda a palavra, já que o objetivo dessa revisão não é tornar a escrita alfabética, e sim que a criança possa refletir sobre o Sistema de Escrita Alfabética até que, progressivamente, se aproxime da compreensão de seu funcionamento e consiga escrever convencionalmente. Ainda que as letras utilizadas sejam pertinentes e/ou corretas, é importante solicitar às crianças que justifiquem suas respostas. Desse modo, explicitam suas hipóteses e estratégias para escrever, possibilitando que a professora adeque os novos desafios, cada vez mais ajustados às necessidades específicas de aprendizagem.
- tenham a possibilidade de escrever em parceria. Essa é sempre uma intervenção muito potente para ajudar as crianças a trocarem ideias, conhecerem diferentes formas de resolver os problemas que as suas produções escritas lhes apresentam e, com isso, incorporar novos saberes. O desafio é saber formar as duplas. Uma das questões a serem trabalhadas na formação é o critério de agrupamento. Do ponto de vista geral, no caso de proposta de escrita, a indicação é juntar crianças com saberes próximos sobre o Sistema de Escrita Alfabética, mas não os mesmos saberes.

Portanto, é fundamental ajudar a professora a saber como pensam as crianças e acompanhar o desenvolvimento desses conhecimentos, para que possa ter elementos para organizar as duplas de modo a considerar quem poderá aprender com quem.

²³ Para saber mais sobre este assunto, consulte o texto "Leitura pela criança nas situações do cotidiano escolar" (F2.U3.T1 - Professoras).

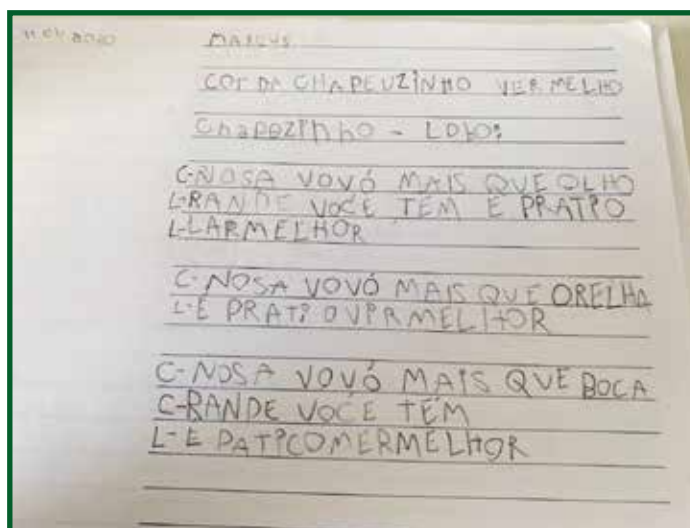
Formadora, observe que aqui temos uma questão importante a ser discutida com as professoras. O fato de a criança não fonetizar a escrita não significa que ela não possa ser colocada em situações em que precise pensar sobre como se escreve, muito pelo contrário! Ela vai avançar conforme tenha oportunidade de refletir sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética e ver suas produções escritas sendo legitimadas pela professora. Isso só será possível enfrentando o desafio de ler e escrever em situações cujo propósito social e comunicativo esteja preservado. O importante é compreender que oferecer respostas prontamente pode impedir que se crie as melhores condições para que se alfabetize. Tampouco é um pré-requisito para a alfabetização saber os nomes das letras, seus correspondentes sonoros e seu traçado. Essas são, sem dúvida, informações importantes, mas são aprendidas conforme a criança avança na reflexão que faz sobre o Sistema de Escrita Alfabética. Neste sentido, é importante que você discuta com as professoras a importância de se ter fontes de pesquisa para as crianças fazerem as suas escolhas, testarem, trocarem, até acharem a que ficou melhor. As intervenções sustentam a reflexão da criança sobre essas questões.

3. E com as crianças que já escrevem alfabeticamente, o que fazer?

Quando as crianças começam a escrever alfabeticamente, é necessário propor situações que aumentem, progressivamente, os desafios relacionados à mensagem que se quer transmitir por meio da escrita pela criança, ou seja, os aspectos discursivos de coesão, coerência, assim como os desafios relacionados à ortografia e à segmentação.

Para tanto, são propostas privilegiadas aquelas nas quais seja possível revisar textos produzidos pelas crianças, de maneira coletiva, em pares e/ou individualmente (Kaufman; Gallo, 2022). No exemplo a seguir, Marcus escreve o trecho do conto Chapeuzinho Vermelho, com o qual está bem familiarizado.

Escrita produzida pela criança



Fonte: Acervo das autoras (2024).

A produção de Marcus revela que ele precisa cuidar da segmentação das palavras no texto (PRATIOLARMELHOR – OVIRMELHOR – PATICOMERMELHOR). Por isso, no momento da revisão, a professora pode comunicar a Marcus que há mais de uma palavra nos trechos que ela indicar, por exemplo: "Neste trecho (OVIRMELHOR), você escreveu duas palavras juntas. Como podemos separá-las?". Ademais, Marcus se apoia na maneira como fala para escrever "PRATI" em vez de "para te", e isso também deve ser sinalizado para a criança: "Sabia que algumas palavras a gente fala de um jeito, mas escreve de outro? Esse trecho, por exemplo, seria 'para te ouvir', e não 'PRATI'. Vamos ajustar?"

Em outros casos ou momentos, é importante discutir a convenção ortográfica (Vidal, 2021), propondo reflexões sobre o uso do S e do SS nas palavras (NOSA/NOSSA). Ou seja, a escrita alfabética é uma importante conquista no processo de alfabetização, mas não é o final do processo, pois há questões, como as que acabamos de indicar, que precisam ser apropriadas pelas crianças, o que não ocorrerá sem boas situações propostas.

Ademais, cuidar dos aspectos discursivos, em situações comunicativas reais, é essencial para garantir que as crianças possam progressivamente compreender que a escrita é meio de comunicação e de reflexão sobre o próprio conhecimento, e, principalmente, que pode ser uma ferramenta básica para participarem ativamente da cultura letrada na qual estão inseridas. Na escrita de Marcus, fica evidente a necessidade de reflexão sobre a pontuação, em especial aquela que marca o discurso direto.

Desenvolvimento da Escrita e do Aprendizado

4. Quando as crianças copiam a lição da lousa, estão escrevendo por si mesmas?

Escrita e cópia não são sinônimos. Ao copiarem, as crianças se preocupam em grafar as letras, uma a uma, da esquerda para a direita, cuidando de reproduzir a grafia e os espaços presentes no texto-fonte. Já quando escrevem por si mesmas, precisam tomar decisões sobre quantas marcas, quais marcas e em que ordem vão utilizá-las para comunicar suas ideias, além de combinar seus saberes com outras informações provenientes de fontes variadas (a ideia do colega, a escrita de palavras presentes na sala ou alguma informação trazida pela professora). Mobilizamos diferentes estratégias quando copiamos e quando produzimos escrita. Ou seja, os momentos nos quais as crianças copiam da lousa não contam como situações de escrita pela criança, porque não demandam que a criança reflita sobre como escrever.

É necessário considerar que a cópia é um procedimento muito importante tanto fora da escola quanto dentro dela, mas apenas quando tem uma função social legítima. Isso ocorre, por exemplo, quando copiamos para nos lembrar de algo importante que pretendemos retomar depois, para consultar ou estudar. Não é o caso de banirmos a cópia, mas, sim, de ressignificá-la, de modo que sempre que copiem algo, seja porque faz sentido como forma de pesquisa, seja para aperfeiçoamento (Macedo, 1994).

Este é um ponto importante a ser problematizado nas formações: Em quais situações as crianças de fato são convidadas a escrever segundo suas hipóteses? Em quais estão copiando? Há mais situações de cópia ou de escrita pela criança?

5. Tenho muitas crianças que não sabem sequer os nomes das letras! Como vou pedir para que escrevam?

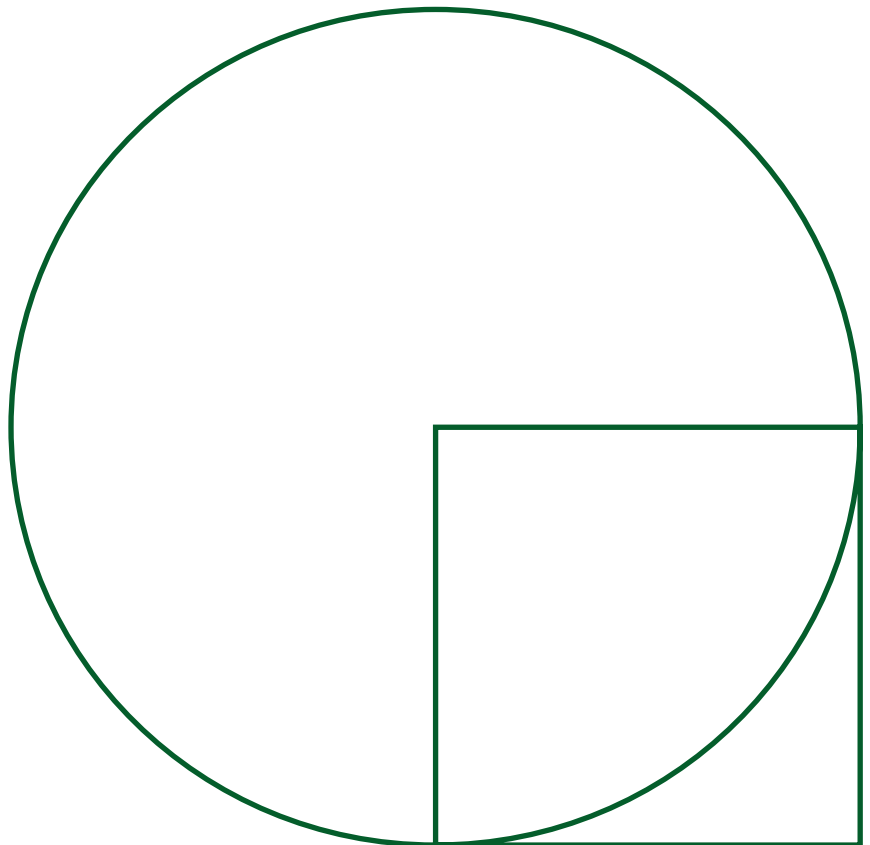
Convidamos as crianças que ainda não conhecem os nomes das letras para escreverem da mesma maneira que convidamos aquelas que já conhecem as letras: com propostas que envolvam situações comunicativas reais e preferencialmente em duplas, organizadas previamente pela professora, de modo a favorecer a máxima circulação de informações e a troca de conhecimento entre os pares.

Isso porque, quando escrevem, as crianças mobilizam várias informações e conhecimentos: suas hipóteses sobre como se escreve, aliadas a variadas fontes de

informação provenientes da interação com os colegas, com a professora e com as palavras de referência presentes no ambiente da sala, em listas e cartazes variados.

Na perspectiva construtivista psicogenética, entendemos que a memorização do nome das letras, do traçado e dos correspondentes sonoros não é suficiente para que as crianças avancem no processo de alfabetização. Em uma pesquisa realizada por Russo (2018) com crianças brasileiras, observou-se que, embora as crianças possam conhecer muitas letras, a capacidade de utilizar essa informação para ler ou escrever depende do nível de conceitualização da escrita, ou seja, de como ela entende que se organiza o Sistema de Escrita Alfabética.

Em outras palavras, podemos dizer que resulta improdutivo buscar ensinar os nomes das letras de maneira isolada, sequenciada e repetitiva. As crianças aprendem a utilizar as letras do alfabeto de maneira contextualizada, durante as propostas de escrita, ao consultarem diferentes fontes de informação.



Referências

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

KAUFMAN, Ana María; GALLO, Adriana. **Lectura y escritura: 31 preguntas y respuestas**. Argentina: El Ateneo, 2022.

MACEDO, L. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

RUSSO, Giulianny. **A utilidade do conhecimento do nome da letra para a aquisição do sistema de escrita**. 2018. Dissertação (Mestrado em Escrita e Alfabetização) – Universidad Nacional de La Plata (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación), La Plata. Disponível em: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1711/te.1711.pdf>. Acesso em: 4 de novembro de 2024.

SCARPA, Regina. **O conhecimento de pré-escolares sobre a escrita: impactos de propostas didáticas diferentes em regiões vulneráveis**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

VIDAL, Elaine Cristina. **A aprendizagem da ortografia sob o viés das práticas interativas**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

Isis Nogueira é pedagoga e Especialista em Alfabetização pelo Centro de Estudos da Escola da Vila. É mestranda em Escrita y Alfabetización pela UNLP. Foi professora e coordenadora pedagógica da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas redes pública e privada. Atua como formadora de professores e gestores na área de Alfabetização. Presta assessoria a escolas e produz materiais didáticos e pedagógicos. É membro da Comissão de Tecnologia e Comunicação da Rede Latino-Americana de Alfabetização.

E-mail: isisnogueira@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5241746730488083>

Débora Rana é psicóloga, Mestre em Educação e Currículo pela PUC/SP. Coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental da Escola Vera Cruz, tem experiência em programas de formação de professores e coordenadores pedagógicos, com ênfase em alfabetização em redes públicas. Atuou na elaboração do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores do MEC (PROFA). Coordenou a produção do material de Língua Portuguesa para o projeto Nossa Rede do município de Salvador. Tem publicações na revista Avisa Lá. Publicou, em coautoria, o livro Língua Portuguesa: soluções para dez desafios. É membro da diretoria da Rede Latino-Americana de Alfabetização

E-mail: deborarana@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1229645600105085>

TEXTO 3

F2.U4.T3 - FORMADORAS

Subsídios para a tematização da prática proposta no encontro: situação de escrita pela criança

Rosa Maria Monsanto Glória
Liliane Cremonese Salomé

O objetivo deste texto é fornecer subsídios para a tematização da prática do encontro formativo 4. A cena presente no texto “Tematização da prática docente: escrita pela criança” (F2.U4.T3 - Professoras) contextualiza a situação didática de escrita pela criança, para aprender a ler e a escrever, e faz parte de um projeto de produção de uma coletânea das cantigas conhecidas pela turma.

Por meio da reflexão sobre a prática docente, discutiremos os diferentes conteúdos envolvidos na ação e alguns saberes essenciais para toda professora alfabetizadora.

Tematização da Prática: uma importante estratégia de formação

Toda ação didática traz em si saberes da professora a respeito do conteúdo a ser ensinado (nesse caso, o Sistema de Escrita Alfabética), do processo de aprendizagem (como as crianças aprendem) e das formas de ensinar (conhecimento didático). Por isso, a análise da prática, a partir de uma determinada perspectiva teórica, é uma estratégia de formação fundamental, porque cria contextos potentes de reflexão sobre a ação desenvolvida com as crianças. De acordo com Weisz (2009, p. 123),



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

Trata-se de uma teorização fundamentada na análise da prática que, simultaneamente, oferece um olhar sobre a prática a partir de uma perspectiva teórica.

A cena que será analisada se insere no contexto do projeto didático “Cantigas: um convite à brincadeira”, desenvolvido em uma turma de 1º ano e compartilhado pela professora Tânia. Dentre as muitas atividades do projeto, utilizaremos para a nossa análise aqui uma situação de escrita por duas crianças, reunidas em dupla, de uma das cantigas selecionadas pelo grupo para compor uma coletânea das cantigas favoritas e presentear uma turma da Educação Infantil:

Projeto: “Cantigas: um convite à brincadeira”

Turma: 1º ano

Professora: Tânia

Organização do grupo: em duplas, com saberes próximos sobre o Sistema de Escrita Alfabética, mas com estratégias diferentes.

Atividade: escrita pela criança de textos que conhecem de memória.

Destino: coletânea das cantigas favoritas, para presentear outra turma.

Destinatário: turma da Educação Infantil.

Cena analisada: escrita pela dupla Samuel e Marina da cantiga “O sapo não lava o pé”, realizada em dois dias.

Na sequência, analisaremos a cena para:

1. compreender o que a professora espera que as crianças aprendam na situação de escrita por si mesmas e, do ponto de vista das crianças, por que elas escrevem a cantiga;
2. refletir sobre quais condições didáticas precisam ser asseguradas, para que as crianças possam refletir sobre o Sistema de Escrita Alfabética durante a proposta; e
3. refletir sobre a intervenção docente a partir da forma como a professora da cena analisada interage com as respostas das crianças e sobre as problematizações que favorecem a reflexão delas sobre o Sistema de Escrita Alfabética.

O que a professora espera que as crianças aprendam na situação de escrita por si mesmas? Do ponto de vista das crianças, por que elas escrevem a cantiga?

O objetivo da situação de escrita pela criança é favorecer a reflexão sobre a organização e o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, possibilitando que avancem na leitura e na escrita por si mesmas, tornando-se leitoras e escritoras cada vez mais autônomas. É com essa intenção que a professora Tânia faz essa proposta. No entanto, do ponto de vista das crianças, elas não se dedicam à escrita para aprender sobre ela propriamente, mas sim para compartilhar com colegas da Educação Infantil suas cantigas favoritas.

De acordo com Lerner (2002), para que um objeto de ensino (no caso desta tematização, a escrita) também seja um objeto de aprendizagem “é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno, o que significa – entre outras coisas – que deve cumprir uma função para a realização de um propósito que ele conhece e valoriza”. Para a autora, é essencial que a escola proponha práticas de leitura e de escrita que se assemelhem às situações de leitura e escrita que acontecem fora dela, para que se aproximem em sua natureza e em suas finalidades.



Cada situação de leitura responderá a um duplo propósito. Por um lado, um propósito didático: ensinar certos conteúdos constitutivos da prática social da leitura, com o objetivo de que o aluno possa reutilizá-los no futuro, em situações não didáticas. Por outro lado, um propósito comunicativo relevante desde a perspectiva atual do aluno (Lerner, 2002, p. 80).

Ao discutir sobre os propósitos – comunicativo e didático – que devem ser considerados no trabalho pedagógico com as situações de escrita, é necessário explicitar para as professoras que o **propósito comunicativo** precisa ser sempre compartilhado com as crianças, tendo em vista que é ele que contextualiza a escrita e deixa clara a sua função social, promovendo o engajamento nas propostas: O que queremos comunicar? Para quem? Qual o melhor modo de comunicar?

Ao mesmo tempo, é fundamental ressaltar que são os **propósitos didáticos** que orientam as escolhas a serem feitas e, por se referirem à prática docente, não são compartilhados com as crianças. Por que definimos alguns tipos de agrupamento das crianças? Por que escolhemos determinados textos? Quais intervenções fazemos? Essas são algumas das questões que dizem respeito aos propósitos didáticos, e estes, por sua vez, dizem respeito ao fazer das professoras: o que pretendem ensinar e com qual finalidade.

Você, formadora, pode usar como exemplo a escolha da professora Tânia, que propõe a canção “O sapo não lava o pé”, parte da coletânea destinada a crianças da Educação Infantil. O propósito comunicativo, que vai dar sentido à escrita das crianças, é escrever para outras crianças, enquanto o propósito didático da professora Tânia é favorecer que seu grupo de crianças avance em seus processos de alfabetização. Para tanto, ela considera o que a dupla de crianças Samuel e Marina já sabia sobre a escrita, quais desafios poderiam ser oferecidos à dupla e quais intervenções seriam necessárias na situação de escrita proposta.

O conhecimento sobre o que as crianças já sabem e sobre o que precisam aprender para avançar é a base dos propósitos didáticos e pode inspirar propostas com propósitos comunicativos que façam sentido para elas. Você pode trazer para a discussão, durante a formação, o seguinte trecho do texto “Escrita pela criança nas situações do cotidiano escolar” (F2.U4.T1 – Professoras):

A proposta da professora tinha dois objetivos, um comunicativo e outro didático. O objetivo comunicativo, compartilhado com as crianças, era escrever um cartão de aniversário para os aniversariantes do mês, possibilitando que participassem de práticas comunicativas reais. Isso mostra às crianças a função social da escrita e as motiva a se empenharem. Os objetivos didáticos, focados na aprendizagem, eram explícitos para a professora e presentes ao longo da proposta, sem necessidade de serem explicitados para a turma.

Ao propor que escrevessem um texto que já conheciam de cor, Tânia favoreceu que as crianças se dedicassem a refletir sobre o Sistema de Escrita Alfabética: poderiam pensar em “como escrever”, pois não precisavam criar o conteúdo, tampouco pensar em aspectos textuais.

Outra questão a ressaltar é o fato de que o processo de ensino na alfabetização inicial não pode ser concebido por partes isoladas e desarticuladas na prática pedagógica. É imprescindível que as situações em que as crianças são desafiadas a escrever por si mesmas sejam combinadas com outras em que elas possam também:

- escrever ditando à professora;
- participar de práticas sistemáticas de leitura realizadas pela professora; e
- ler por si mesmas.

Dessa forma, é possível favorecer que as crianças se apropriem progressivamente do Sistema de Escrita Alfabética e, também, das práticas de uso da linguagem e do tipo de linguagem própria dos textos escritos.

No que se refere à situação de escrita por si mesmas, objeto de análise deste texto, podemos dizer que as crianças terão mais chances de avançar na compreensão do funcionamento e da organização do Sistema de Escrita Alfabética quanto mais oportunidades tiverem de refletir a respeito. Sendo assim, é necessário aproveitar as diversas situações que o cotidiano escolar oferece, nas quais ler e escrever é necessário e oportuno e que, por isso, mobilizam o interesse da turma.

Quais estratégias podem ser utilizadas por crianças que ainda não escrevem convencionalmente ao escreverem por si mesmas?

Na cena analisada, para escrever, Marina e Samuel recorreram a diferentes estratégias, como:

- Escolher quantas e quais letras usar, além da ordem em que as escreveriam.
- Basear-se em suas hipóteses sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, acreditando que cada parte sonora identificada deve ser representada por uma letra e que nem qualquer letra pode cumprir essa função.
- Ler e interpretar o que escreveram, tanto sua própria escrita quanto a do colega.
- Rever suas ideias após a leitura ou a partir da argumentação do colega.
- Consultar outros textos presentes na sala de aula como fonte de informação para escrever, como os próprios nomes, os nomes dos colegas e o cardápio.

Ao enfrentarem o desafio de escrever sem ainda dominarem a escrita convencional, e com a intervenção da professora, Samuel e Marina se deparam com diversos desafios relacionados à quantidade e à ordem das letras. Nos exemplos a seguir, observamos situações em que enfrentam o problema de sobrar de letras ao tentarem interpretar aquilo que acabaram de escrever:

Samuel e Marina enfrentam o problema de sobram letras em diversos momentos nesta proposta, por exemplo:

1. Quando a professora solicita que leiam o que escreveram, e Samuel o faz ajustando cada emissão sonora (sílabas orais) a uma letra, mas se incomoda ao perceber que a parte falada não corresponde à parte escrita: as decisões que tomaram no momento de escrever não correspondem à leitura que fazem. Sobram letras durante a leitura:



As partes orais (sílabas) foram representadas com a letra pertinente, como é possível resgatar neste trecho de “Tematização da prática docente: escrita pela criança” (F2.U4.T3 - Professoras):

Como sua escrita é silábica com uso de letras pertinentes, sabe que o SA de SAPO não pode ser representado pela letra M, ou que o PO não pode ser representado pela letra A – como estava ocorrendo ao interpretar o que haviam escrito. Deste modo, incomodado, suspende a leitura.

2. Quando a professora solicita que encontrem a palavra SAPO, Marina lê buscando ajustar o oral ao escrito. A letra U, interpreta como O; a letra M, interpreta como SA e a letra A como PO. Dessa forma, indica que SAPO está escrito nas letras “MA”. Samuel se incomoda e reafirma que SAPO começa como o seu nome e indica as letras “SA”. Então, a professora questiona: “e estas daqui?” (apontando MA que não foram interpretadas na leitura). Marina responde que são letras de seu nome, contudo, logo percebe que não servem para escrever O SAPO e as risca, ficando apenas com a letra U para representar O, e as letras SAO, para representar SAPO, considerando, dessa forma, que as letras MA estavam a mais na escrita:



3. No segundo dia, as crianças deveriam escrever o restante da cantiga. Depois da primeira textualização, a professora propõe a revisão, solicitando que encontrem algumas palavras, entre elas, a palavra MORA. As crianças não têm dificuldades para encontrá-la (OAR). A professora reconhece o trabalho da dupla, comentando que as letras que usaram são boas para a escrita da palavra e as convida a verificar se já usaram todas as letras necessárias. Desse modo, as crianças são desafiadas a fazer nova análise da palavra e, consultando outras palavras de referência, acrescentam um M para a escrita de MO. Também observam a desordem das letras “AR” para a escrita de RA. Durante a conversa, a dupla se dá conta de que a palavra precisa terminar com a letra A, mas que não basta acrescentar a letra no final, pois também reparam que só tem um A na palavra MORA. Após analisarem outras palavras, concluem que a palavra se escreve com esta quantidade de letras, estas letras específicas e nesta ordem: MORA.

É interessante observar que, em diversos momentos, as crianças retomam a cantiga, cantando-a baixinho, e se apoiam naquilo que já sabem que está escrito e no ajuste que conseguem fazer entre partes da escrita e partes do oral, para localizarem as palavras indicadas pela professora.

Ferreiro (2010) evidencia que a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética resulta do contínuo esforço da criança em compreender o que são e como se organizam as marcas gráficas encontradas nos materiais escritos. Esse esforço só é possível se ela estiver em constante interação com as práticas de leitura e escrita, em situações em que possa se arriscar a escrever, expondo seus saberes provisórios e os comparando com os saberes de outros colegas ou de escritores experientes.

Quais condições didáticas foram asseguradas pela professora para que as crianças pudessem refletir sobre o Sistema de Escrita Alfabética?

Para terem valor pedagógico e se tornarem boas situações de aprendizagem, as atividades propostas devem: possibilitar que as crianças mobilizem tudo o que sabem a respeito do que já é objeto de seu conhecimento; propiciar que as crianças enfrentem desafios difíceis, porém possíveis, capazes de provocar reflexão e avanço nas aprendizagens; garantir contextos favoráveis para que ocorra a máxima circulação de conhecimentos entre as crianças; e, por fim, assegurar que o objeto de conhecimento preserve suas características socioculturais reais, presentes em diferentes práticas sociais (Weisz, 2009). Apoiada nesses cuidados metodológicos, a professora Tânia garantiu as seguintes condições didáticas, para que as crianças pudessem realizar a atividade proposta:

- ofereceu um contexto desafiador para que as crianças escrevessem por si mesmas;
- planejou duplas com saberes próximos, para que, na interação, pudessem se apoiar em suas escritas e compará-las, avançando em suas hipóteses;
- garantiu materiais que servissem como fonte de consulta sobre a escrita;
- garantiu que a escrita tivesse um destinatário real e um propósito comunicativo, e que as crianças conhecessem o contexto de circulação dos textos;
- possibilitou que as crianças conhecessem e memorizassem o texto previamente, focando apenas em como escrevê-lo;
- solicitou que as crianças lessem o que escreveram ao final, promovendo explicações e revisões das ideias; e
- circulou pela classe, fazendo perguntas que incentivavam as crianças a refletir sobre o que escreveram e considerar novas questões.

Na situação analisada, foi possível provocar a reflexão das crianças a respeito das características do Sistema de Escrita Alfabética em situação real de uso, sem a necessidade de descaracterizar o texto, como muitas vezes se faz, dividindo-o em partes menores como fonemas, letras e sílabas. Durante a atividade, Samuel e Marina tiveram diversas oportunidades de aprendizagem. Eles puderam ajustar suas hipóteses sobre a escrita das palavras e, ao trabalhar em dupla, tiveram a chance de negociar e validar suas ideias com base no conhecimento de cada um.

Quando as crianças interagem com colegas que fazem escolhas diferentes sobre a escrita, a tendência é que a reflexão se intensifique. Isso ocorre porque elas precisam considerar outras formas de pensar além das suas, comparar ideias, retomá-las, negociar escolhas e buscar soluções em conjunto. A organização das duplas pela professora, baseada no conhecimento prévio das crianças, favorece avanços significativos. Vale retomar e destacar com o grupo a reflexão apresentada no texto *Escrita pela criança nas situações do cotidiano escolar* (F2.U4.T1 - Professoras):



O trabalho em parceria demanda que entrem em acordo, que contem suas ideias, ouçam as das e dos colegas, ponderem e tomem uma decisão. Além de garantir que seja uma produção mais reflexiva, a troca entre pares possibilita a ampliação das estratégias e dos aspectos que cada um observa na escrita. [...] A definição das duplas ou grupos de trabalho precisa considerar tanto os aspectos da relação entre estudantes (se trabalham bem em conjunto) como o conhecimento que têm sobre a escrita e o assunto sobre o qual vão escrever, além de levar em conta o objetivo da professora e do professor com a proposta (Russo; Nogueira, 2023, p. 28).

Situações como essa proposta por Tânia são potentes para promover a colaboração, a reflexão e a ampliação das estratégias de como escrever quando ainda não se sabe escrever convencionalmente. Marina, por exemplo, pôde aprender a importância de consultar textos e colegas para validar suas hipóteses.

Outra prática que precisa ser destacada é a revisão daquilo que foi escrito. Tânia convida as crianças a lerem o que escreveram e a pensarem novamente sobre as decisões tomadas, com o propósito de aprimorar a redação do texto, considerando seu destinatário. Isso permitiu que as crianças: (1) compreendessem esse momento como parte do processo de produção. Quando escrevemos com a finalidade de nos comunicar, é necessário que a escrita cumpra sua função comunicativa. Por isso, é essencial revisita-la, não no papel de quem escreve, mas na posição de quem lê, enfrentando o desafio de compreender o que foi escrito; e (2) tivessem nova oportunidade de pensar sobre a escrita.

Como a professora interage com as respostas das crianças? Como as problematizações que faz favorecem a reflexão que elas fazem?

Intervenção docente, tal como defendemos, é a ação intencional da professora no sentido de provocar a reflexão das crianças sobre um objeto de aprendizagem. Quando se adota uma proposta de ensino que considera que as crianças aprendem quando têm bons problemas a resolver, o papel da professora, durante a realização da atividade, é imprescindível para torná-la, de fato, uma “boa situação de aprendizagem”.

Nesse sentido, os procedimentos didáticos da professora precisam estar a serviço do apoio às crianças em seus processos de construção de conhecimento e se evidenciam no tipo da proposta apresentada, nos materiais selecionados para a realização das atividades, nos critérios pensados para a organização dos agrupamentos, nas perguntas que faz, nas informações que oferece. Realizar uma intervenção que ajude as crianças a avançarem em suas aprendizagens é muito importante para fazê-las avançar. Exemplos de intervenções nesse sentido incluem a proposição de uma nova pergunta ou a disponibilização de uma informação que permita às crianças continuar refletindo e tomando decisões sobre a escrita. Assim como é também importante reconfigurar o problema ou sugerir possibilidades que elas não haviam ainda considerado.

Enquanto formadora, ao propor a reflexão sobre as intervenções feitas pela professora Tânia, é importante destacar o quanto essas ações se relacionam com os propósitos didáticos, ou seja, com o que ela pretende ensinar. Pode ser interessante ler novamente alguns trechos da cena que evidenciem as intervenções realizadas, por exemplo:

- **Professora:** Samuel, explica para a Marina por que você acha que tem o S também.
- **Professora:** Terminaram? Que bom! Vamos reler para ver como ficou e revisar o texto?
- **Professora:** Agora você, Samuel. Leia pra gente ver como ficou essa parte da cantiga.
- **Professora:** Professora: Verdade, a Marina tem razão... tem duas vezes a palavra LAVA. Uma está aqui (grifa onde Marina apontou o primeiro LAVA), a outra pode ser esta aqui? (apontando as letras CP indicadas na leitura da Marina)
- **Professora:** Tem alguma palavra que posso escrever para ajudá-los a pensar nessa parte?

Ao trazer essas falas de Tânia, o grupo pode ser convidado a refletir sobre: O que as crianças aprendem quando Tânia devolve a pergunta ou pede para que releiam o que escreveram? As respostas a essa pergunta evidenciam as relações que as professoras estão estabelecendo entre propósitos didáticos e intervenções em sala, e ajudam você, formadora, a intervir no sentido de ajudá-las a observar e compreender o que cada tipo de intervenção favorece. De acordo com Zen (2021, p. 6),



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.

Portanto, formadora, é fundamental colaborar com as professoras para que percebam as oportunidades criadas por Tânia, por meio de suas intervenções, possibilitando que as crianças resolvam os problemas colocados pela situação e, com isso, aprendam enquanto buscam soluções.

Para finalizar este ponto, você pode apresentar o trecho de “Escrita pela criança nas situações do cotidiano escolar” (F2.U4.T1- Professoras) a seguir, que traz exemplos de intervenções potentes, realizadas pela professora Ivani, que se assemelham às de Tânia.

- *garantiu um tempo para o planejamento do texto;*
- *definiu a função de cada integrante da dupla: quem seria o escriba e quem seria o ditante;*
- *organizou as duplas de trabalho previamente, a partir do que ela já conhecia de suas escritas, das estratégias que recorrem quando não sabem como escrever uma parte, além de atitudes comportamentais que favorecessem a interação;*
- *ênfatisou a importância de ler enquanto se escreve e de revisar após escrever;*
- *pediu que explicassem suas decisões; e*
- *ofereceu informações para que a dupla pudesse ampliar suas reflexões e aprimorar sua escrita.*

Vale reiterar que o próprio planejamento da situação de aprendizagem já é, em si, uma forma de intervenção da professora. Ao planejar desafios ajustados às possibilidades das crianças, a professora já está agindo indiretamente, uma vez que organiza contextos que exigem a mobilização de certos recursos cognitivos pelas crianças e a tomada de decisões

que, por sua vez, acionam conhecimentos prévios e possibilitam a sua reorganização.

Intervenções dessa natureza são possíveis quando planejadas e desenvolvidas considerando o que as crianças sabem sobre o conteúdo que se pretende trabalhar. O fato é que organizar e encaminhar propostas ajustadas às necessidades e possibilidades de aprendizagem das crianças, para que se constituam em boas situações-problema, ao mesmo tempo possíveis e difíceis, é sempre um desafio pedagógico. Veja a seguir, formadora, como Astolfi (apud Perrenoud, 2000, p. 42-43) descreve as 10 características de uma situação-problema:

1. Uma situação-problema é organizada em torno da resolução de um obstáculo [...] previamente bem identificado.
2. O estudo organiza-se em torno de uma situação de caráter concreto, que permita efetivamente ao aluno formular hipóteses e conjecturas. [...]
3. Os alunos veem a situação que lhes é proposta como um verdadeiro desafio a ser resolvido, no qual estão em condições de investir. Esta é a condição para que funcione a devolução: o problema, ainda que inicialmente proposto pelo professor, torna-se 'questão dos alunos'.
4. Os alunos não dispõem, no início, dos meios da solução buscada, devido à existência do obstáculo a transpor para chegar a ela. É a necessidade de resolver que leva o aluno a elaborar ou a se apropriar coletivamente dos instrumentos intelectuais necessários à construção de uma solução.
5. A situação deve oferecer resistência suficiente, levando o aluno a nela investir seus conhecimentos anteriores disponíveis, assim como suas representações, de modo que leve a questionamentos e à elaboração de novas ideias.
6. Entretanto, a solução não deve ser percebida como fora de alcance pelos alunos, não sendo a situação-problema uma situação de caráter problemático. A atividade deve [...] propiciar o desafio intelectual a ser resolvido e a interiorização das 'regras do jogo'.
7. A antecipação dos resultados e sua expressão coletiva precedem a busca efetiva da solução, fazendo parte do jogo o 'risco' assumido por cada um.
8. O trabalho da situação-problema funciona, assim, como um debate científico dentro da classe, estimulando os conflitos sociocognitivos potenciais.
9. A validação da solução e sua sanção não são dadas de modo externo pelo professor, mas resultam do modo de estruturação da própria situação.
10. O reexame coletivo do caminho percorrido é a oportunidade para um retorno reflexivo, de caráter metacognitivo; auxilia os alunos a conscientizarem-se das estratégias que executaram de forma heurística e a estabilizá-las em procedimentos disponíveis para novas situações-problema.

O que nos apresenta o autor não significa que toda proposta didática adequada deva ter necessariamente essas dez características, mas, sim, que uma boa situação-problema terá sempre várias delas e será sempre ajustada ao conhecimento prévio das crianças.

Para compreender melhor o que aconteceu na sala de Tânia, vale considerar alguns aspectos que envolvem a cena da sala de aula:

- Quais intervenções ela realizou junto à dupla de crianças durante a atividade?
- Por que realizou essas intervenções?
- Quais são os saberes das crianças possíveis de se observar durante a atividade?

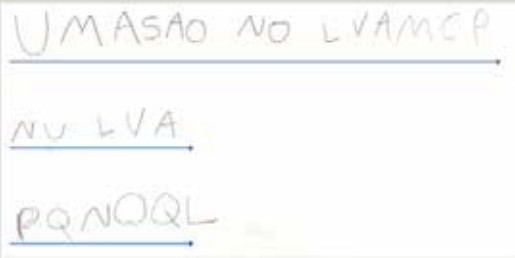
A seguir, destacamos cinco fragmentos da cena tematizada que evidenciam as intervenções e as razões de cada uma delas. Nos quadros a seguir, você encontrará:

1. na primeira linha, a indicação do trecho do texto "Tematização da prática docente - escrita pela criança" (F2.U4.T3 - Professoras). Nessa parte, estão apontados apenas o início e o término do referido trecho;
2. na segunda linha, as intervenções da professora naquele trecho; e
3. na terceira, a(s) justificativa(s), o porquê de cada intervenção.

Fragmento 1 – Dia 1


<p>A partir de:</p> <p>Professora: Hoje vamos iniciar a escrita das cantigas que utilizaremos no livro com que vamos presentear as crianças do Infantil".</p> <p>Até:</p> <p>Samuel: SAPO começa igual o meu nome... olha meu nome, tem o S também (Marina acrescenta o).</p>	
<p>Intervenção</p>	<p>A professora:</p> <ul style="list-style-type: none"> • retoma a finalidade do projeto com a turma, garantindo que o propósito comunicativo seja compartilhado e lembrado pelas crianças; • propõe a escrita em duplas de uma cantiga conhecida; • define as duplas e os papéis de cada uma na dupla; • faz perguntas sobre o que as crianças pensaram durante a escrita; • propõe que Samuel justifique o uso da letra escolhida (S); e • circula pela sala para apoiar as diferentes duplas.
<p>Por que a professora faz essas intervenções?</p>	<p>Para criar uma situação em que as crianças tenham que escrever juntas e, assim, cada uma precisa considerar o que a outra diz, deslocando-se do próprio ponto de vista, a fim de tomar as decisões que a situação-problema requer.</p>

Fragmento 2 – Dia 1

<p>A partir de:</p> <p>(Retorno para apoiar a dupla)</p> <p>Professora: Terminaram? Que bom! Vamos reler para ver como ficou e revisar o texto? Então lê pra gente, Marina, lê e mostra para a gente apontando o que está escrito.</p> <p>(A menina leu os dois versos linearmente, sem se deter nas partes: O sapo não lava o pé, não lava porque não quer.)</p> <p>Até:</p> 	
<p>Intervenção</p>	<p>A professora:</p> <ul style="list-style-type: none"> • solicita que as crianças retomem a leitura da cantiga que escreveram; e • propõe que elas digam o que escreveram, apontando com o dedo indicador para cada parte do que está escrito.

<p>Por que a professora faz essas intervenções?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Para que possa observar a forma como as crianças pensam durante a escrita; e • para possibilitar que as crianças se deparem com a contradição entre a exigência de um número mínimo de letras para escrever e a ideia, característica do nível de conceitualização silábica, ou seja, de que seria necessária uma letra para cada emissão sonora.
--	--

Fragmento 3 – Dia 1

<p>A partir de: Professora: E SAPO, onde está escrito? (Marina canta a melodia baixinho e aponta para o início da linha para as letras MA.) Samuel: Eu já falei que o SAPO começa como o meu nome... É aqui (apontando o SA). Professora: e essa parte aqui (apontando o MA) Marina: é do meu nome... Não tem ai... tem o U... e tem o SAPO (apontando respectivamente U, SA e O e risca o MA).</p>  <p>Até: Professora: Vamos tentar ler de novo?</p>	
<p>Intervenção</p>	<p>A professora:</p> <ul style="list-style-type: none"> • solicita que localizem algumas palavras escritas em determinado verso da cantiga – a primeira delas é SAPO; • pergunta o que está escrito na parte indicada (MA); e • propõe que leiam novamente.
<p>Por que a professora faz essas intervenções?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Para favorecer que as crianças se aprimorem no ajuste entre o que se fala e o que está escrito; • para favorecer que se apoiem na escrita dos próprios nomes e decidam como irão escrever a palavra sapo; • para que possam confirmar ou refutar suas hipóteses sobre a escrita daquele trecho da música, apoiados na leitura feita a partir do ajuste entre o oral e o escrito; e • para provocar uma situação em que as crianças se deparem com as contradições próprias do nível de conceitualização silábica: <ul style="list-style-type: none"> • a exigência de uma quantidade mínima de letras para escrever (possível de ser observada quando escrevem MCP: MC, para O, e P, para PÉ, ao realizar a leitura. A partir das intervenções da professora, elas riscam MC e se contentam apenas com o O); e • o conhecimento da pertinência sonora de mais de uma letra na sílaba, em contraposição à ideia de que seria preciso uma letra para escrever cada sílaba (como quando escrevem SAO, para SA PO).

Fragmento 4 – Dia 1

A partir de: Professora: E onde pode ser LAVA? Marina, acha onde está escrito...	
Até: Professora: Muito bem! Vocês passam a limpo a escrita nesse papel enquanto eu vou auxiliar as outras duplas. Amanhã finalizamos a cantiga.	
Intervenção	A professora: <ul style="list-style-type: none">• pede para localizarem a palavra LAVA, solicitando que indiquem onde está escrita;• valida a observação de Marina a respeito da existência da escrita de LAVA duas vezes;• grifa onde a criança indica que está escrito LAVA pela primeira vez e, em seguida, questiona se a segunda palavra pode ser representada pelas letras CP, demonstradas na leitura de Marina;• propõe que as crianças leiam, para confirmar a localização das palavras que aparecem duas vezes no texto; e• propõe que parem de escrever o texto para retomá-lo no dia seguinte.
Por que a professora faz essas intervenções?	<ul style="list-style-type: none">• para chamar a atenção às características da palavra LAVA, criando o contexto para que as crianças avaliem a forma como escreveram;• para delimitar o universo de reflexão das crianças e potencializar a análise da escrita da palavra LAVA ao grifá-la, bem como chamar a atenção para outra escrita da mesma palavra; e• para favorecer a observação de que a mesma palavra é escrita sempre da mesma forma, mesmo que as crianças não tenham chegado ainda à forma convencional, pois escrevem LVA para LAVA nas duas vezes em que a palavra aparece na cantiga.

Fragmento 5 – Dia 1

A partir de: No dia seguinte, proponho o grupo retomar a produção.	
Até: Professora: Leiam o que já escreveram... (As crianças leem desde o início da cantiga e relembram.)	
Intervenção	A professora: <ul style="list-style-type: none">• reveza os papéis na dupla, atribuindo a função de escrever para Samuel;• valoriza a função de Marina, pedindo-lhe para acompanhar, dar dicas e controlar tudo o que Samuel escrevesse;• valida e solicita que Samuel consulte a escrita do cardápio presente na sala, para apoiar a escrita de LE para ELE, junto com a colega;• solicita que leiam o que já escreveram e confirmem/confiram, na escrita de LEITE COM ACHOCOLATADO, como escrever LE, uma vez que se confundem nessa escrita; e• percebe que, ao localizarem a escrita de LEITE COM ACHOCOLATADO, as crianças encontram a resposta que procuravam para escrever LE, mas se confundem e esquecem o que queriam escrever. Solicita, então, que leiam o que já escreveram (como é um texto de memória, é possível realizar essa tarefa mesmo sem lerem autonomamente).

Por que a professora faz essas intervenções?	<ul style="list-style-type: none"> • Porque a professora sabe que as tarefas propostas à Marina (acompanhar a escrita, lembrar o que precisa escrever, observar o que já está escrito) são procedimentos que todo escritor experiente precisa realizar; • porque sabe que as duas crianças ainda não conseguem ler de forma autônoma; porém, como a tarefa é compartilhada, o desafio proposto torna-se possível de ser superado; e • para que as crianças se deparem com as características das escritas convencionais e possam compará-las com as suas próprias escritas e refletir sobre quantas e quais letras são necessárias para escrever aquela palavra.
---	---

Os quadros acima apresentam, de forma sistematizada, as intervenções da professora e as razões para fazê-las. Podemos dizer que nele estão representados os seus saberes, uma vez que mostra os conhecimentos necessários para o planejamento de situações de aprendizagem potentes para a reflexão das crianças. As intervenções analisadas só foram possíveis porque a professora sabia quais eram os conhecimentos prévios das crianças a respeito do Sistema de Escrita Alfabética, condição indispensável para organizar propostas ajustadas às reais necessidades de aprendizagem da turma. Vejamos alguns dos saberes das crianças que vão se tornando evidentes ao longo das cenas e que possibilitam à professora realizar as intervenções descritas no quadro a seguir.

Saberes das crianças
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecem a cantiga de cor, sabem que precisam escolher as letras necessárias para escrever com critério, reconhecem o valor sonoro de muitas letras; • sabem que para escrever precisam utilizar letras; • sabem que a escolha das letras que usam para escrever não é aleatória e se baseiam nos saberes que têm para fazer essa escolha; • estabelecem relação entre oral e escrito ao ajustar a leitura ao registro escrito, apoiando-se no lugar em que a palavra ocupa no verso e no valor sonoro que já conseguem reconhecer; • apresentam escrita silábica com pertinência sonora; • sabem que as escritas têm partes semelhantes em comum, que podem servir de referência para a escrita de outras palavras (a exemplo de quando se referem à ARARA por MORA); • sabem que outras palavras podem ajudar a escrever o que querem; assim, usam o valor sonoro e o conhecimento que têm das letras para buscá-las. Isso fica evidente quando Samuel relaciona LEITE com o LE de ELE; • percebem a exigência de uma quantidade de letras para escrever, o que é possível observar quando escrevem MCP: MC para O e P para PÉ, assim como quando riscam MC e se contentam apenas com o O ao realizar a leitura a partir das intervenções da professora; e • reconhecem o valor sonoro de mais de uma letra na sílaba em contraposição à ideia de que bastaria uma letra para cada sílaba ao escrever (como quando escrevem SAO para SA PO).

Um dos nossos propósitos com este texto, formadora, foi evidenciar a importância de planejar propostas a partir do conhecimento hoje disponível sobre os processos de aprendizagem inicial da leitura e da escrita, bem como do conhecimento didático que pôde ser construído em consequência do que atualmente sabemos a respeito dos modos de aprender das crianças quando se alfabetizam. Essas propostas são sempre boas situações-problema, potentes para a construção de conhecimento, para os avanços cognitivos e para a formação leitora e escritora de todos e todas.

Referências

FERREIRO, Emilia; ZEN, Giovana Cristina. **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: 8 jun. 2024.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre a alfabetização.** 25. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: ArtMed, 1999.

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

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

RUSSO, Giulianny; NOGUEIRA, Isis. **Escrita por si mesmo.** Fascículos sobre situações didáticas de leitura e escrita [livro eletrônico]. Volume 3. Coordenadoras: Renata Frauendorf, Sílvia Carvalho. São Paulo: Instituto Avisa Lá Formação Continuada de Educadores, 2023. Disponível em: https://trajetoriaescolar.org.br/experiencia_didatica/fasciculos-leitura-escrita/. Acesso em: 01 jun. 2024.

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

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>. Acesso em: 11 jun. 2024

Rosa Maria Monsanto Glória é mestranda em Escritura y Alfabetización na UNLP Argentina; pós-graduada em Constructivismo y Educacion pela FLACSO-Argentina; graduada em Pedagogia/Supervisão e Orientação Educacional. Integrou a equipe de formação e elaboração do material escrito e videográfico e coordenação nacional do PROFA/MEC; foi formadora dos Programas Letra e Vida e Ler e Escrever, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Orientadora pedagógica da Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo.

E-mail: rosinhamonsantogloria@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0253330671585835>

Liliane Cremonese Salomé é Mestre em Educação na linha de formação professores pela Universidade Metodista de Ensino Superior (UMESP)-SP; cursou Pós-Graduação lato sensu em Psicopedagogia pela UMESP e Especialização em Escolarização e Diversidade pela USP; é licenciada em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar (UMESP). Atua como orientadora pedagógica na formação de professores e de formadores dos professores. Atuou como formadora no Programa de Formação de Professores (PROFA), de 2001 a 2004, e no Programa Ler e Escrever, no ano de 2007.

E-mail: lcs.cremonese@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3633385210387770>

TEXTO 4

F2.U4.T4 - FORMADORAS

Reflexão a partir da prática: subsídios para a devolutiva da atividade prática de escrita pela criança

Rosa Maria Monsanto Glória
Liliane Cremonese Salomé
Giulianny Russo

No encontro formativo referente à Unidade 4 – “Práticas de escrita nas situações do cotidiano” (F2.U4), as professoras foram convidadas a desenvolver, em suas salas de aula, uma atividade em que as crianças precisavam escrever, em duplas, cantigas utilizadas nas brincadeiras de roda, com o propósito de ampliar o repertório das brincadeiras no momento do recreio.

Uma proposta semelhante a essa foi tematizada e discutida pelo grupo de professoras²⁴, e o planejamento e orientação para seu encaminhamento podem ser encontrados no texto “Trabalho Pessoal: planejamento da situação didática de escrita pela criança” (F2.U4.T4 - Professoras).

Após a realização da proposta, as professoras foram convidadas a refletir a partir de algumas perguntas (presentes no texto anteriormente citado) e a compartilhar com a formadora o registro reflexivo produzido com base nessas questões.

Com os registros recebidos, você, formadora, organizará uma devolutiva coletiva, como já vem fazendo ao final de cada Unidade do Percorso Formativo. Este é o momento em que, de forma mais distanciada da situação de sala de aula, as professoras podem refletir coletivamente sobre o próprio fazer pedagógico. Retomar a atividade realizada pelas professoras em um contexto de análise e reflexão permite que revisitem procedimentos, falas e tomadas de decisão ocorridas durante a realização da proposta. Esse procedimento metodológico de formação não tem como objetivo julgar a prática das professoras ou verificar se o Trabalho Pessoal foi cumprido. Trata-se, sim, de criar um ambiente colaborativo, no qual a prática de sala de aula seja trazida para o centro da discussão e transformada em objeto de estudo e reflexão.

Se no texto “Tematização da prática docente: escrita pela criança” (F2.U4.T3 - Professoras) a cena descrita foi protagonizada por Samuel, Marina e pela professora Tânia, neste momento formativo, as professoras poderão ter a chance de olhar para as próprias práticas e para as das colegas, de forma a discutir o contexto vivido em suas turmas. No mesmo sentido, a formadora poderá chamar atenção para aspectos fundamentais do saber docente: os saberes das crianças, a forma de ensinar (didática) e as características e conceitualizações sobre o objeto de ensino (no caso, o Sistema de Escrita Alfabética). Nesse contexto, espera-se que as professoras tenham questões para refletir e problemas para

²⁴ A cena da tematização encontra-se no texto “Tematização da prática docente: escrita pela criança” (F2.U4.T3 - Professoras).

resolver; comparem as diferentes ideias que circulam no grupo; escutem as colegas e as diversas posições defendidas, busquem referência teórica para conceitualizar e sistematizar suas reflexões; construam referências sobre o contexto analisado, generalizando-o para outras situações.

Planejamento da devolutiva da formadora para as professoras

É sempre muito importante iniciar agradecendo os registros enviados, destacando a importância deles no processo formativo, tanto no momento da realização da atividade quanto posteriormente, visto que possibilitam nova reflexão sobre os conteúdos da formação.

Para iniciar a conversa com o grupo, é possível pedir para que as professoras compartilhem quais foram os principais desafios durante a realização da atividade de escrita de texto de memória e convidar aquelas que conseguiram realizar a atividade a compartilharem no grupo como foi a experiência.

Durante o encaminhamento deste momento, frente às dúvidas ou comentários do grupo, busque envolver todas as professoras na reflexão, dirigir-lhes perguntas e trocar impressões sobre os comentários, por exemplo: *Como vocês responderiam a essas questões? O que vocês fariam ou fazem quando isso ocorre? Que sugestões podemos dar à colega?*

Essa sugestão tem o objetivo de propiciar a reflexão das professoras sobre suas ideias e práticas, sem que a formadora se torne a única fonte de conhecimento. Isso porque entendemos que as professoras também aprendem por meio da interação e da troca de experiências com seus pares. Nesse sentido, a formadora desempenha um papel fundamental ao criar contextos propícios para a reflexão, ampliar saberes e mediar os diferentes pontos de vista.

Devolutivas a partir dos registros enviados pelas professoras

No texto “Trabalho Pessoal: planejamento da situação didática de leitura pela criança” (F2. U4.T4 - Professoras), após a orientação do encaminhamento da atividade, estão listadas oito questões que têm o objetivo de fomentar a reflexão da professora. São elas:

- A proposta de escrita em dupla da cantiga provocou boas reflexões nas crianças? Registre uma situação que ilustre isso.
- O contexto da produção em dupla, em um mesmo suporte, provocou boas reflexões nas crianças? Registre uma situação que evidencie esse aspecto.
- Como as condições didáticas (antes e durante a atividade) influenciaram o encaminhamento da atividade?
- O objetivo principal era que as crianças usassem diferentes fontes de informação na sala para compor as palavras. A proposta foi pertinente para esse objetivo? As crianças têm usado essa estratégia em outras situações de escrita?
- Você tem incentivado o uso dessa estratégia (consultar palavras estáveis) em outras

situações de escrita?

- Quais desafios encontrou no encaminhamento da proposta? Que ajustes faria para superar esses desafios em uma próxima situação?
- Quais outras propostas poderiam utilizar os princípios deste planejamento (organização, condições didáticas, intervenções)?

Como orientado no texto “Pauta do encontro formativo: situação didática de escrita pela criança” (F2.U4.T1 - Formadoras), a formadora, conhecendo seu grupo, poderá selecionar algumas dessas questões para compor o registro reflexivo. Para isso, deve considerar que o objetivo da atividade é garantir as condições necessárias para que a proposta de escrita encaminhada pela professora seja, de fato, uma situação potente para a aprendizagem sobre o Sistema de Escrita Alfabética. Neste texto, oferecemos subsídios para que, a partir das questões escolhidas para encaminhar com seu grupo, você possa desenvolver este momento da devolutiva.

Para tal, organizamos as perguntas acima em três grupos:

Reflexões e interações das crianças	<ol style="list-style-type: none">1. A proposta de escrita em dupla da cantiga provocou boas reflexões nas crianças? Registre uma situação que ilustre isso.2. O contexto da produção em dupla, em um mesmo suporte, provocou boas reflexões nas crianças? Registre uma situação que evidencie esse aspecto.
Condições didáticas e estratégias	<ol style="list-style-type: none">3. Como as condições didáticas (antes e durante a atividade) influenciaram o encaminhamento da atividade?4. O objetivo principal era que as crianças usassem diferentes fontes de informação na sala para compor as palavras. A proposta foi pertinente para esse objetivo? As crianças têm usado essa estratégia em outras situações de escrita?5. Você tem incentivado o uso dessa estratégia (consultar palavras estáveis) em outras situações de escrita?
Desafios e ajustes	<ol style="list-style-type: none">6. Quais desafios encontrou no encaminhamento da proposta? Que ajustes faria para superar esses desafios em uma próxima situação?7. Quais outras propostas poderiam utilizar os princípios deste planejamento (organização, condições didáticas, intervenções)?

Ao ler os registros enviados, é interessante selecionar trechos que possam servir de referência para o grupo e exemplificar, na prática, os aspectos que você, formadora, deseja destacar. Observar como a formação reflete as realidades das salas de aula locais pode inspirar o grupo de professoras.

Reflexões e interações das crianças

O princípio didático de que as crianças aprendem a ler e a escrever lendo e escrevendo de forma espontânea suscita um dos diversos mal-entendidos a respeito da perspectiva construtivista psicogenética. Isso ocorre porque essa premissa foi, muitas vezes, interpretada como a defesa de que bastava que as crianças escrevessem por si mesmas, sem qualquer intervenção da professora, para que avançassem no processo de alfabetização. Não é incomum que nós, formadoras, escutemos professores comentando: **“passo o ano todo pedindo para as crianças escreverem convites, bilhetes, histórias, mas elas não avançam”**.

Sabendo desse mal-entendido, precisamos criar oportunidades em nossos encontros formativos para trazer a discussão para o centro do debate. Após a tematização da prática, é pertinente destacar o papel estruturante da professora ao planejar a proposta pedagógica, organizar o grupo, selecionar os materiais, bem como garantir as condições e fazer as intervenções necessárias. A devolutiva da atividade prática também é outro momento muito oportuno para essa discussão. Você pode observar se algum registro enviado permite essa problematização ou mesmo trazer o comentário destacado no parágrafo anterior e convidar as professoras para compartilharem suas reflexões sobre ele.

O depoimento a seguir, da professora J. L. M.²⁵, apresenta diversos pontos relevantes para fomentar uma discussão com as professoras. Entre esses pontos, destacamos: o sentido que a professora atribuiu à proposta de escrita pela criança, relacionando-a ao princípio didático mencionado anteriormente (aprende-se a ler e a escrever lendo e escrevendo); como a realização da atividade prática ajudou em sua reflexão; as diferentes intervenções que julgou necessárias para que as crianças avançassem; os desafios de encaminhar propostas que considerem os saberes das crianças; e, finalmente, a importância de propor atividades significativas para as crianças.

Antes eu não via o menor sentido em pedir para as crianças escreverem antes de ensiná-las a escrever. Via que elas até faziam “escritas” no papel, mas não via como que elas poderiam avançar. Isso de consultar outras palavras, de pedir para as crianças explicarem o que leram, de revisarem, de compararem as escritas nunca me passou pela cabeça. Foi bom experimentar a situação na minha sala, porque na formação parecia ser mais fácil... a gente, professor, também precisa ficar o tempo todo coordenando um monte de informação: o que cada criança sabe, boas perguntas, com que vai intervir, que proposta vai oferecer... quando a gente propõe algo igual para todos é mais fácil de fazer, não dá pra dizer que não é... mas não adianta, as crianças não aprendem... Nesta proposta elas vão criando autonomia e buscando estratégias de como escrever, porque estão implicadas em escrever, então realmente a proposta precisa fazer sentido para as crianças. Professora J. L. M.

Esse registro da professora J. M. L. permite problematizar como as crianças aprendem por meio das situações propostas em sala. Essas atividades favorecem a motivação das crianças para escrever, incentivando-as a se dedicarem a entender como o Sistema de Escrita Alfabética se organiza. Progressivamente, elas observam e constroem critérios que as ajudam a desvendar como a escrita funciona. A formadora pode retomar que, ao escrever por si mesmas, as crianças precisam:

- colocar em jogo tudo o que sabem sobre o Sistema de Escrita Alfabética, ou seja, todo o conhecimento que dispõem naquele momento;
- tomar decisões a respeito de quais letras serão usadas, quantas e sua ordem;
- procurar respostas para problemas que se apresentam nesse momento, como, por exemplo: Por que há escritas diferentes para a mesma palavra em sua turma ou em sua mesa?

²⁵ Utilizamos as iniciais dos nomes e sobrenomes para indicar a autoria dos registros e, ao mesmo tempo, preservar o anonimato das professoras. No contexto da formação, ao utilizar os registros enviados por seu grupo, a formadora precisa cuidar desse aspecto, para garantir que as professoras cujos registros foram compartilhados publicamente se sintam à vontade para se identificarem perante o grupo ou não. As iniciais facilitam a identificação pelas próprias participantes, caso desejem.

- recorrer às palavras que já conhecem (como a escrita dos colegas da turma) para apoiar a sua escrita;
- compreender que tudo o que se fala precisa ser escrito (inclusive as palavras que são escritas com poucas letras); e
- justificar suas ideias ao reler o que escreveram, as escolhas que fizeram ao usar uma ou outra letra, as letras que sobraram ou faltaram ao realizar a leitura, e voltar à escrita para ajustá-la ao que está pensando naquele momento.

Outro aspecto que é pertinente explicitar é o porquê da orientação para que as crianças trabalhem em parceria. Se esse aspecto não foi discutido no encontro formativo anterior, considere levá-lo para este momento da devolutiva. Depoimentos como o que segue podem servir como disparador para a reflexão:

Formei dupla com crianças que tinham saberes próximos sobre a escrita. Antes falei com o grupo:

- *Se não souber escrever uma parte, o que podemos fazer? Podemos consultar as listas, podemos consultar os amigos, chamar a professora, mas é importante nos dedicarmos para fazer do melhor jeito.*

No decorrer das atividades foi possível observar que as crianças se apoiaram no amigo que estava sentado do lado e nos materiais que estavam expostos na parede da sala de aula como fonte de pesquisa e apoio. A verdade é que as duplas não sabiam se ajudar muito, mas tenho incentivado e dado dicas... Eu nunca tinha oferecido só um papel para as duas crianças escreverem e quando vi isso achei que não ia funcionar. Mas tenho incentivado e dado dicas de como podem se ajudar e a cada proposta isso tem sido diferente. Antes eles brigavam muito, agora está melhor. Tenho buscado incentivar bastante esse procedimento e vejo que sempre que eles vão escrever alguma palavra eles já procuram apoio em alguma palavra escrita na sala ou com os amigos, ainda que nem sempre a ajuda seja efetiva. Professora I. N.

Aprender a trabalhar em parceria é algo que as crianças aprenderão tendo a oportunidade de trabalhar em parceria, podendo refletir sobre como a dupla funcionou e em que poderiam melhorar. A mediação da professora, também neste aspecto, é imprescindível. Mas por que trabalhar em parceria?

Trabalhar em duplas ou pequenos agrupamentos, aspecto que pode ser retomado nos diversos textos deste Fascículo 2 e no Fascículo 1, requer que as crianças negociem com o colega o que fazer e como fazer. Com isso, precisam explicitar suas ideias, escutar as do outro, analisá-las e confrontá-las, tendo como referência as suas próprias. Demanda argumentar e considerar outros pontos de vista nessa argumentação: seja para descartar, seja para validar. Todo esse processo propicia novas análises da escrita – além da tomada de consciência de elementos que levava em consideração, sem, no entanto, se dar conta –, ampliando os saberes sobre o funcionamento e organização da escrita.

Para apoiar a discussão do grupo sobre o que as crianças sabem e como podemos possibilitar que seus conhecimentos avancem, sugerimos a leitura do excerto:



De uma perspectiva construtivista, o conhecimento só avança quando o aprendiz tem bons problemas sobre os quais pensar. É isso que justifica uma proposta de ensino baseada na ideia de que se aprende resolvendo problemas.

Construir situações que se orientem por esses pressupostos exige do professor competência para estabelecer seus desafios adequados para seus alunos, que são os que ficam na interseção entre o difícil e o possível. Se a proposta é difícil demais e impossível de realizar, o desafio não se instaura para o aprendiz, pois o que está posto é um problema insolúvel no momento. Se a proposta é possível, mas fácil demais, não há sequer desafio colocado. Portanto, o desafio do professor é armar boas situações de aprendizagem para os alunos: atividades que representem possibilidades difíceis, mas coloquem dificuldades possíveis.

Para que o aluno possa pôr em jogo o que sabe, a escola precisa autorizá-lo e incentivá-lo a acionar seus conhecimentos e experiências anteriores fazendo uso deles nas atividades escolares. Essa autorização não pode ser apenas verbalizada pelo professor: é importante que ele prepare as atividades de maneira que isso seja de fato requisitado (Weisz, 2009. p. 67).

Condições didáticas e estratégias

Como discutido ao longo de todo o Fascículo 2, as situações em que convidamos as crianças a escreverem precisam preservar algumas características fundamentais dessa prática social: as crianças devem ter uma razão real para escrever; escrever um texto que existe socialmente; para um destinatário real. Observe, nos registros enviados, se há evidências de que as professoras garantiram esse aspecto, pois, mesmo que a atividade proposta como trabalho pessoal partisse dessas características como princípio, o sentido que o grupo atribuirá a ela dependerá do contexto criado pela professora.

Ter textos presentes na sala de aula é uma condição fundamental, mas sabemos que a simples presença deles não garante que as crianças de fato os utilizem, e isso pode ser problematizado com o grupo. Os depoimentos do professor R. P. e das professoras A. K. e L.S. revelam de formas diferentes a presença e a utilização das fontes de informação seguras no momento da atividade:

A sala não possuía qualquer tipo de lista afixada. Precisei criar as duas que utilizamos no dia da atividade (lista dos nomes, e criei outra com os materiais de uso individual - caneca, estojo, lápis etc.). Possivelmente, essa carência tenha interferido no comportamento das crianças durante a produção de suas cantigas. Agora, com as listas disponíveis na sala de aula, consigo pedir que elas consultem as listas quando têm dúvidas de como escrever alguma palavra. Professor R. P.

Eu também acrescentei na parede algumas parlendas e cantigas que foram trabalhadas nos meses anteriores como fonte de pesquisa, porque eu só tinha lista de nomes, dias da semana e os meses. Professora A. K.

[...] senti necessidade de fazer algumas alterações na disposição dos cartazes da sala. Antes estava deixando todos no alto, para que ficasse visível para todos. Logo após o encontro me vi refletindo sobre alguns aspectos como, a altura dos cartazes e o quanto não estavam tão acessíveis para a consulta das crianças, refleti sobre o

quanto eu sugeria muito pouco os mesmos como fontes potentes de consulta e sobre a quantidade de cartazes que tínhamos na sala que, para a atividade proposta, considere que estavam escassos. De modo que minha adaptação consistiu em descer os cartazes para uma altura adequada para as crianças utilizá-los no dia a dia como fonte de consulta, inclusive chamando atenção para isso em nossa leitura diária e produzir um cartaz a mais com uma cantiga que estávamos trabalhando no momento, de modo que posso adiantar que foram todas adaptações muito positivas para minha turma. Professora L. S.

A partir de depoimentos como esses, vemos que é possível pedir que as professoras comentem se tinham fontes de informação disponíveis, o que fizeram quando não as tinham, como incentivaram o seu uso e quais outros textos presentes na sala de aula poderiam ser utilizados para este fim (calendários, lista dos meses, a rotina do dia etc.).

Outra condição didática nessas situações é escutar as crianças e observar suas reflexões e estratégias. É comum que as crianças ainda bem pequenas sejam capazes de mencionar palavras que comecem de forma parecida, mesmo quando não estabeleçam a relação entre a escrita e a oralidade. Por isso, podem mencionar que, por exemplo, LAVADEIRA começa igual a LARISSA, mas não relacionar que podem consultar o nome da colega para escrever o início da palavra. Quando a professora indica a consulta como possibilidade, as crianças podem achar que só a primeira letra basta ou que qualquer outra letra da palavra de referência serve para escrever o que precisam. É importante reconhecer esse momento como parte do processo e valorizá-lo como uma conquista. Quanto mais oportunidades as crianças tiverem de refletir sobre o Sistema de Escrita Alfabética, lendo e escrevendo, mais avançarão em suas observações e na incorporação desses procedimentos, realizando-os de forma cada vez mais autônoma.

Acredito que a estratégia de utilizar palavras já conhecidas ajuda bastante as crianças na escrita de outras, porém com meus alunos que ainda têm escrita pré-fonetizante que não foi muito eficiente. Quando eu perguntava se tinha alguma palavra que ajudasse, eles até mencionavam algumas, mas, quando as consultavam, selecionavam só a primeira letra, não a sílaba completa. Professora M. S.

Depoimentos como o da professora M. S. nos permitem lembrar, com as professoras, outras intervenções possíveis, que foram estudadas no encontro formativo anterior e que podem ser retomadas em todos os textos do material da professora no Fascículo 2, tais como: pedir que leiam (interpretem) e revisem o que escreveram e que comparem diferentes grafias produzidas para as mesmas palavras. Nesse momento, você, formadora, pode compartilhar algum registro enviado pelas professoras com um fragmento da cena ou retomar algumas das cenas presentes no texto “Tematização da prática docente: escrita pela criança” (F2.U4.T3 - Professoras) ou outros registros do material que avaliar pertinente para exemplificar estas outras intervenções. Na cena do referido texto, Samuel e Marina se dedicam à escrita da cantiga “O sapo não lava o pé”:

Professora: Terminaram? Que bom! Vamos reler para ver como ficou e revisar o texto? Então lê pra gente, Marina, lê e mostra para a gente apontando para o que está escrito.

(A menina leu os dois versos linearmente, sem se deter nas partes: O sapo não lava o pé, não lava porque não quer.)

Professora: Agora você, Samuel. Leia pra gente ver como ficou essa parte da cantiga.

(Samuel lê, ajustando cada emissão sonora a uma letra, mas fica incomodado ao perceber que a parte falada não corresponde à parte escrita. Como tem escrita silábica, com uso de letras pertinentes, sabe que o SA de SAPO não pode ser representado pela letra M ou que o PO não pode ser representado pela letra A, como estava ocorrendo ao interpretar o que haviam escrito. Demonstrando incômodo, ele suspende a leitura.)

Professora: O que houve, Samuel? Por que parou?

Samuel: Não está dando certo...

Professora: (dirigindo-me aos dois) Vou ajudar vocês... Onde está escrito PÉ?

(ambos apontam para a letra P, no final da primeira linha)

Professora: E SAPO, onde está escrito?

(Marina canta a melodia baixinho e aponta para o início da linha, para as letras MA.)

Samuel: Eu já falei que o SAPO começa como o meu nome... É aqui (apontando para o SA).

Professora: E essa parte aqui (apontando para o MA)...

Marina: é do meu nome... não tem aí... tem o U... e tem o SAPO (apontando respectivamente para o U, SA e O, e risca o MA)

Professora: Vamos tentar ler de novo?

Desafios e ajustes

O planejamento de uma atividade nos ajuda a ter consciência sobre o seu propósito, e essa compreensão é o que permite flexibilizações e alterações sem descaracterizar a proposta. No excerto a seguir, vejamos o que a professora T. L. faz quando percebe – ao tentar encaminhar a atividade sugerida – que precisaria desenvolver muitas etapas anteriores, para que o propósito comunicativo proposto (compor uma coletânea de cantigas utilizadas nas brincadeiras de roda, para ampliar o repertório das brincadeiras no momento do recreio) fosse pertinente ao grupo:

No início da atividade, eu realizei uma roda de conversa com as crianças para saber o repertório delas sobre as cantigas e tão grande foi a minha surpresa, quando percebi que algumas crianças não conheciam o “Sapo não lava o pé” ou “Ciranda cirandinha”. Vejo que têm um repertório de músicas mais voltadas a temas da vida adulta (amor, traição, relacionamentos) e percebi a necessidade real de ampliar esse repertório, trazer outras referências. Não fazia sentido a proposta porque as crianças não conheciam as cantigas então não fazia sentido pedir para escrever. Mas como o objetivo da proposta era que as crianças escrevessem por si mesmas, propus que realizassem a escrita de uma lista das brincadeiras favoritas para brincar no recreio.
Professora T. L.

Como as crianças não conheciam as cantigas, não fazia sentido propor a escrita delas para compor a coletânea. A professora se dá conta de que seria necessário um trabalho prévio para ampliar o repertório das crianças, para, então, poder propor a composição da referida coletânea. T. L. sabe que para escrever é fundamental saber o que se vai escrever e demonstra conhecer o propósito da atividade: proporcionar uma situação de escrita por si mesmo. Por isso, encaminha uma adaptação da proposta da formação.

É interessante destacar, em discussão com as professoras, como o fato de entender o objetivo possibilitou a T. L. fazer a adaptação e manter-se comprometida com o estudo da situação didática “escrita pela criança”, por meio do seu encaminhamento prático. Nesse momento, é possível incentivar o grupo a compartilhar quais adaptações seriam possíveis em suas turmas, bem como outros momentos em que as crianças podem ser convidadas a escrever por si mesmas com um propósito comunicativo real.

Alguns desafios relatados pelas professoras podem servir como oportunidades para refletirem que a resposta que esperamos das crianças está diretamente relacionada não apenas às suas competências individuais, mas também às dinâmicas estabelecidas. O relato da professora C. M. nos permite discutir que não basta compor o ambiente alfabetizador com diferentes textos para que as crianças espontaneamente comecem a utilizá-los como fonte de informação. É preciso que as crianças se sintam autorizadas e incentivadas a fazerem esse uso.

Esta atividade não funcionou na minha sala. Para esta atividade eu tive que fazer uma nova lista de nomes, porque havia retirado a lista da minha turma depois que eles tinham aprendido a escrever o próprio nome. Mas durante a atividade ninguém consultou a lista. Muitas crianças ficaram incomodadas com a proposta e diziam que não sabiam escrever. Professora C. M.

Quando uma proposta não ocorre exatamente da maneira como estava prevista, é comum que algumas professoras atribuam esse fato ao interesse ou à competência das crianças, ou ainda à inadequação da atividade. O registro reflexivo da professora C. M. abre margem para essa discussão, e a formadora poderá pedir a contribuição do grupo para a reflexão: Por que a atividade não funcionou? O que vocês fariam no lugar da professora C. M.? Que dicas vocês dariam a ela?

Em casos como esses ou de aparente resistência à proposta, para fazer a discussão avançar, você, formadora, pode lançar outras perguntas para o grupo. Essas questões são, na verdade, problematizações possíveis de serem realizadas para ampliar o olhar das professoras; trata-se aqui de fomentar a discussão, e não devem ser vistas como um “teste” acerca dos conhecimentos delas.

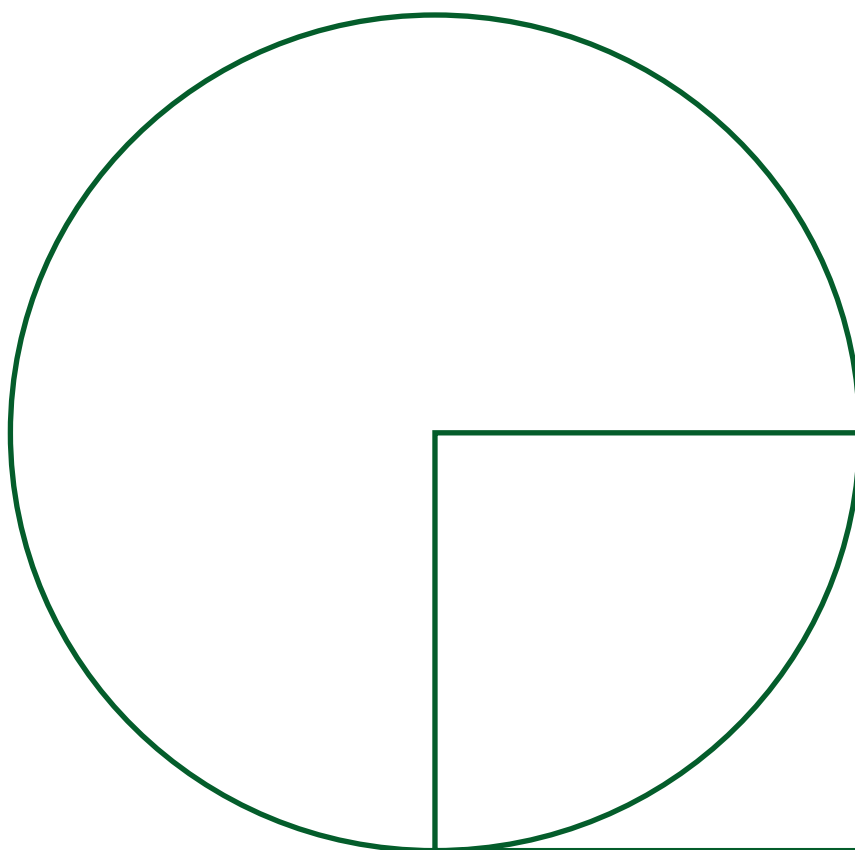


A problematização não é exatamente uma atividade, mas um procedimento metodológico do formador durante as atividades. Ocorre, por exemplo, quando o formador “devolve” ao grupo as perguntas feitas, para que procure encontrar respostas; quando questiona colocações feitas pelos educadores, procurando fazê-los pensar nas concepções subjacentes; quando retoma uma discussão inicial para a qual não se deu fechamento ou informações conclusivas, para que o próprio grupo tente concluir com os recursos de que dispõe; quando enche o grupo de “por quês?”, para levá-lo a pensar, e não a esperar respostas prontas [...] (Brasil, 2001, p. 146).

O Sistema de Escrita Alfabética é gradualmente compreendido à medida que as crianças têm a chance de participar de situações diversas em que leitores mais experientes leem para e com elas, conversam sobre as leituras que realizam, participam de situações em que as crianças ditam para a professora escrever, escrevem segundo suas próprias ideias, comparam suas produções com escritas diferentes das suas, assim como quando leem usando tudo o que sabem sobre a escrita, aprendendo a usar as informações disponíveis.

Todo esse processo se dá de forma contínua e simultânea, e a professora tem aí um papel insubstituível: não apenas o de planejar uma rotina pedagógica que contemple todas essas situações, mas também de colocar em prática procedimentos que provoquem a reflexão e as aprendizagens das crianças.

Bom trabalho!!



Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores:** guia de orientações metodológicas gerais. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/guia_orient.pdf. Acesso em: 23 jan. 2025.

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

Rosa Maria Monsanto Glória é mestranda em Escritura y Alfabetización na UNLP Argentina; pós-graduada em Constructivismo y Educacion pela FLACSO-Argentina; graduada em Pedagogia/Supervisão e Orientação Educacional. Integrou a equipe de formação e elaboração do material escrito e videográfico e coordenação nacional do PROFA/MEC; foi formadora dos Programas Letra e Vida e Ler e Escrever, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Orientadora pedagógica da Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo.

E-mail: rosinhamonsantogloria@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0253330671585835>

Liliane Cremonese Salomé é Mestre em Educação na linha de formação professores pela Universidade Metodista de Ensino Superior (UMESP)-SP; cursou Pós-Graduação lato sensu em Psicopedagogia pela UMEESP e Especialização em Escolarização e Diversidade pela USP; é licenciada em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar (UMESP). Atua como orientadora pedagógica na formação de professores e de formadores dos professores. Atuou como formadora no Programa de Formação de Professores (PROFA), de 2001 a 2004, e no Programa Ler e Escrever, no ano de 2007.

E-mail: lcs.cremonese@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3633385210387770>

Giulianny Russo é Mestre em Escritura y Alfabetización pela Universidad Nacional de La Plata – Argentina, Especialista em Alfabetização pelo Centro de Formação da Escola da Vila, pedagoga e fonoaudióloga. Membro da diretoria da Rede Latino-americana de Alfabetização e tem um canal no Instagram com conteúdos educacionais @reescritasblog.

E-mail: giulianny.russo@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9676853920975923>

TEXTO COMPLEMENTAR

F2.TC - FORMADORAS

Formação docente reflexiva e colaborativa: um caminho para a autonomia

Angela Kim Arahata

Introdução

Neste texto, apresentaremos os princípios que fundamentam nossa perspectiva sobre a formação de professoras. Inicialmente, destacamos alguns princípios essenciais:

- as docentes são consideradas como profissionais reflexivas e autônomas, agentes de seu próprio desenvolvimento profissional (Freire, 1996);
- uma boa situação formativa favorece o desenvolvimento de competências profissionais que impactem na qualidade do ensino e, conseqüentemente, na aprendizagem das crianças; e
- o processo formativo envolve reflexão sobre a prática, estudo, diálogo, respeito às diferenças e retorno à prática, em um processo cíclico.

Considerando que o papel da formadora consiste em ajudar as professoras no desenvolvimento de competências profissionais que contribuam com suas práticas pedagógicas, é imprescindível que a formadora possua um conhecimento profundo do trabalho docente.

Portanto, iniciaremos discutindo a concepção de ensino e a nossa perspectiva sobre o trabalho da professora, para posteriormente abordarmos a concepção de formação.

1. Concepção de ensino

O ensino é uma profissão de enorme exigência, mas que parece fácil aos olhos de muita gente (Nóvoa, 2012, p. 12).

Contrariamente à visão geral que se tem a respeito do trabalho docente, ensinar é um trabalho exigente e complexo, que envolve conhecimentos de ao menos três tipos: conhecer o conteúdo a ser ensinado, saber como as crianças aprendem e dominar a didática.

No que diz respeito ao conteúdo a ser ensinado, é importante que uma professora alfabetizadora, por exemplo, conheça bem o processo de alfabetização, concebendo-o como um processo discursivo e multidimensional, que envolve: o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética; a capacidade de produzir e compreender textos orais e escritos; a capacidade de utilizar diferentes gêneros discursivos no contextos das

práticas de leitura e de escrita; e os diferentes aspectos da língua (sonoro, morfológico, sintático, semântico e semiótico).

Mas isso não basta. No que diz respeito à aprendizagem, também é necessário saber que as crianças não precisam dominar o Sistema de Escrita Alfabética para serem leitoras e produtoras de texto, que se apropriarão do Sistema de Escrita Alfabética por meio de sucessivas problematizações e conceitualizações. É preciso também compreender que a aprendizagem só se dá quando conseguimos elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou um conteúdo que se conecte com nossos conhecimentos prévios. Por isso, é tão importante, em qualquer situação de aprendizagem, saber o que sabem os sujeitos aprendentes, pois a aprendizagem ocorrerá quando for possível usar, revisar e enriquecer os conhecimentos prévios (Coll, 1998).

Sabendo tudo isso, é essencial fazer opções didáticas coerentes com a concepção de aprendizagem e de ensino, como garantir que as crianças participem das práticas sociais de leitura e de escrita desde o começo da escolaridade, para que se tornem leitoras e escritoras; legitimar as escritas não convencionais produzidas pelas crianças; garantir a presença das quatro situações didáticas fundamentais (leitura e escrita por meio da docente; leitura e escrita das crianças por si mesmas) em sua rotina.

Conhecer profundamente o objeto de conhecimento, o processo de aprendizagem e a didática e articular tais conhecimentos é uma tarefa bastante complexa e exigente, diferentemente da famigerada ideia de que “Quem sabe, faz. Quem não sabe, ensina”²⁶, tantas vezes usada para corroborar a ideia de que quem ensina tem pouco desafio e até mesmo pouco compromisso.

Para tomar boas decisões didáticas é essencial conhecer as diferentes modalidades organizativas (Lerner, 2002) e dispor de um repertório consistente de estratégias e intervenções pedagógicas. Por exemplo, uma professora faz uso dos saberes até aqui elencados quando decide propor uma situação coletiva de produção de texto na qual ela atuará como escriba. Nessa situação, a docente insere a produção textual dentro de uma situação comunicativa, definindo para quem o texto será escrito, com qual propósito e onde será publicado; discute com a turma o que o texto precisa conter e em qual ordem os conteúdos aparecerão, registrando um planejamento; escuta as sugestões das crianças e atua como mediadora para decidir quais palavras usar no momento da textualização; convida aquelas que costumam ter menor participação para darem sugestões, garantindo a escuta de todas. Além disso, a docente precisa usar seus conhecimentos para decidir em quais momentos a produção textual coletiva é necessária e indicada.

Ensinar é, portanto, “uma atividade de criação, que tem o conhecimento preexistente como matéria-prima, mas que elabora um conhecimento novo no próprio acto pedagógico” (Nóvoa, 2012, p. 15). A matéria-prima do ensinar é o conhecimento sobre o conteúdo a ser ensinado, sobre o processo de aprendizagem e sobre a didática. Tudo isso é colocado em jogo no ato pedagógico. A realização do ato pedagógico e a observação dos resultados (participação, envolvimento, aprendizagens) geram um novo conhecimento.

²⁶ Bernard Shaw, em suas *Maxims for revolutionists* (1903).

2. Concepção de formação

Como dissemos anteriormente, o objetivo de uma situação formativa é o de favorecer o desenvolvimento de competências profissionais que impactem na qualidade do ensino e, conseqüentemente, na aprendizagem das crianças. Por isso, o formador deve colocar, no centro de suas reflexões, o processo de ensino e o processo de aprendizagem tanto do adulto profissional como da criança.

Segundo Nóvoa (2022, p.10), o conhecimento profissional docente tem uma natureza contingente, ou seja, é “um conhecimento difícil de codificar e impossível de generalizar, que ganha sentido enquanto inventário ou repertório de acontecimentos e situações vividas, experienciadas, analisadas e partilhadas”. Por ser impossível de generalizar, não pode ser considerado um trabalho puramente técnico, que possa ser realizado por qualquer um que tenha conhecimento do assunto.

E como essas ideias nos ajudam a pensar na formação?

A formadora, além de conhecer profundamente o processo de ensino, precisa considerar que as professoras aprimorarão seu fazer docente a partir de “situações vividas, experienciadas, analisadas e partilhadas”. Ou seja, o processo formativo envolve reflexão-ação-reflexão (Schön, 1992) em um processo cíclico. E esse movimento exige profissionais reflexivas e autônomas, sujeitos de seu desenvolvimento profissional, conforme afirmamos anteriormente a respeito dos princípios que embasam nossa visão acerca da formação de professoras.

Vejamos, então, algumas diretrizes para pensar a formação.

• Escuta

A escuta é, sem dúvida alguma, uma postura necessária em todo o processo de formação. Ouvir a respeito de como as professoras veem o processo de aprendizagem e de ensino, qual é sua concepção de educação, a história de sua constituição enquanto docentes, suas certezas e dúvidas, dificuldades, solicitações, enfim, os saberes da experiência, tão importantes quanto os demais saberes profissionais, exige da formadora uma postura mais humanizadora, dialógica, colaborativa e menos transmissiva (Frauendorf, 2023).

Os dois primeiros textos de cada Unidade deste fascículo trazem conceitos importantes que, por vezes, podem desestabilizar os saberes de algumas professoras. É importante que, ao trabalhá-los, possamos ouvir o que as professoras pensam sobre eles.

• Perguntas das professoras

O que as professoras afirmam, muitas vezes, é revelador de sua concepção a respeito do ensino e da aprendizagem e é um elemento importante para a formadora definir o Percorso Formativo. Por outro lado, as perguntas levantadas pelas professoras também constituem pistas relevantes do conhecimento que possuem e que precisam compreender.

Em primeiro lugar, é importante reconhecer que o fato de elaborarem suas dúvidas revela uma possibilidade de apontar problemas e o desejo de confrontá-los. Nemirovsky (2001) apresenta uma classificação de tipos de pergunta, com base no seu conteúdo temático, que indica uma linha evolutiva na aprendizagem das professoras:

- perguntas sobre o tipo de letra;
- perguntas sobre o Sistema de Escrita Alfabética;
- perguntas sobre os tipos de texto;
- perguntas sobre a organização do grupo de crianças e as intervenções da professora; e
- perguntas sobre outras áreas curriculares.

As dúvidas sobre o tipo de letra podem estar bastante presentes no início do processo formativo, porque o traçado e a ligação entre as letras costumam ocupar um lugar central na representação social das atribuições da professora alfabetizadora. Perguntas desse tipo podem revelar, portanto, a concepção que as docentes possuem sobre o processo de alfabetização.

Outro aspecto a se observar, dentro desse primeiro tipo, é se a dúvida revela um papel mais diretivo por parte da professora (como, por exemplo, na pergunta “Quando se introduz a letra maiúscula?”) ou uma ênfase maior na atividade da criança (como, por exemplo, na pergunta “Como trabalhar a letra maiúscula?”).

As perguntas do segundo tipo (sobre o sistema de escrita) revelam conhecimentos a respeito da psicogênese do Sistema de Escrita. Por exemplo, quando as professoras perguntam “Como podemos ajudar as crianças a apressar a passagem de uma fase a outra?”, observa-se uma visão de alfabetização centrada na unidade palavra, em contraposição à pouca atenção dada à leitura e à escrita de textos.

Quando as professoras compreendem que alfabetizar implica em propor situações nas quais a leitura e a escrita de textos de uso social estejam presentes no cotidiano e em que a análise das palavras constitui apenas uma das tarefas, podemos considerar que houve um salto qualitativo no processo de formação.

Nesse ponto do processo, surgem as dúvidas do terceiro tipo, ligadas aos tipos de texto, como por exemplo: “Quais tipos de textos são mais apropriados para cada idade? Há tipos de texto mais apropriados do que outros?. É melhor iniciar com textos pequenos e depois introduzir textos grandes?”.

Entre essas perguntas, encontram-se aquelas que revelam dificuldades das professoras no que diz respeito ao conhecimento sobre os gêneros textuais. Nesse momento, a formadora pode se deparar com a dúvida sobre o tempo a dedicar aos conteúdos em si (sobre os gêneros) e à didática dos conteúdos. Myriam Nemirovsky nos orienta a focar na didática da alfabetização e aprofundar o conhecimento sobre os textos apenas quando isso é imprescindível para organizar as situações didáticas.

As dúvidas do quarto tipo, sobre a organização da turma e as intervenções da professora, costumam surgir ao mesmo tempo dentro do processo formativo.

Um dos pressupostos centrais da nossa concepção de alfabetização é a interação, com textos ou sujeitos, pois tais situações permitem colocar em jogo as próprias hipóteses, confrontá-las, argumentar, justificar suas ideias, reformulá-las etc. Uma dúvida sobre o critério para formar os agrupamentos – se homogêneos ou heterogêneos, se livres ou definidos pela docente – revela uma percepção, por parte da professora, de que a organização do grupo importa.

Outros exemplos de dúvidas ligadas à intervenção da professora são: “O que dizer e o que omitir nas orientações dadas às crianças?”, “Se nosso objetivo é favorecer a discussão entre as crianças, até que ponto devemos intervir?” e “Como intervir nos momentos de interação das crianças?”.

E, conforme avançam no processo formativo, as professoras acabam refletindo sobre o ensino de outras áreas, e é nesse ponto que surgem as dúvidas do quinto tipo.

• Relação com a prática

Outra forma de levantar as necessidades das professoras é observar sua prática. Em algumas situações, caberá à formadora levantar questões, problematizar, instaurar a dúvida a respeito de aspectos não observáveis naquele momento. E a observação da prática pode ajudar a inferir necessidades que, talvez, não sejam detectáveis pela professora.

Segundo Nemirovsky (2001, p. 10), “a teoria educativa se expressa nos níveis mais micro das decisões didáticas”. Quando falamos sobre diretrizes, orientações ou referências, é mais provável que concordemos. Mas, se analisarmos as decisões didáticas que foram efetivamente tomadas em sala de aula diante de situações específicas, será bem possível identificar as concepções subjacentes. Por isso, a observação da prática pedagógica e as dúvidas levantadas pelas professoras são altamente reveladoras tanto das necessidades quanto das possibilidades do grupo no que diz respeito ao processo formativo.

Imaginemos alguém que apresenta às crianças primeiro as letras, depois as sílabas, depois as palavras, para só então introduzir textos; que acredita ser necessário começar com textos pequenos; que atribui a dificuldade de compreensão de um texto à falta de domínio do vocabulário ou à falta de atenção da criança, sem considerar outros fatores; que só propõe a produção de textos completos após o ensino das letras, sílabas e palavras. Qual é a sua concepção sobre o processo de alfabetização? E a sua concepção sobre a aprendizagem? Suas ideias sobre o que é alfabetizar e como alfabetizar se baseiam na decodificação de palavras, no ensino que vai do curto/simplex ao longo/complexo e na leitura como um processo ascendente, que vai dos níveis inferiores (sinais gráficos e palavras) aos níveis superiores (frase e texto).

A partir dessa observação, o formador pode, por meio de diferentes estratégias formativas, desestabilizar tais concepções. Isso pode ser feito por meio de atividades de tematização da prática, conforme proposto no terceiro texto de cada Unidade deste Fascículo, ou convidando as professoras a planejarem e realizarem uma atividade, conforme proposto no quarto texto de cada Unidade.

• Conhecimentos prévios

Se as necessidades podem ser levantadas a partir da escuta e da observação da prática, os conhecimentos prévios das professoras revelarão as possibilidades. As discussões dentro do espaço formativo e os novos aportes precisam se conectar com o que as docentes já sabem.

Assim como acontece com as crianças, qualquer que seja o sujeito aprendiz, ele precisa conectar seus conhecimentos prévios com o novo conhecimento. Isso afirma a necessidade de se conhecer o grupo que participa da formação, de ouvir cada pessoa, a fim de saber como enxerga a educação, o que faz, como faz, por que faz o que faz.

O levantamento de conhecimentos prévios iluminará a escolha não apenas das propostas das pautas dos encontros, mas também das estratégias formativas. Diante de um grupo cuja concepção do processo de alfabetização se distancia muito da concepção defendida pela equipe de formação, será pouco eficaz propor, por exemplo, analisar uma situação didática encaminhada por uma das professoras. Isso porque a conversa a respeito de uma situação didática não é suficiente para provocar uma transformação em concepções, que geralmente são bastante arraigadas.

Para modificar a prática pedagógica, é necessário desestabilizar os conhecimentos prévios do grupo, desconstruir mitos e modelos consolidados, possibilitar que acessem novos conhecimentos que façam sentido e ter em mente que este é um processo lento, que não é linear e é composto por aproximações sucessivas.

Importante lembrar que é necessário valorizar as experiências, os conhecimentos e os percursos das educadoras e garantir um ambiente em que se sintam à vontade para compartilhá-los. Isso é essencial para que o processo formativo seja colaborativo (Imbernón, 2011).

• Ação e reflexão, reflexão e ação

Não há dúvida de que a prática tem papel central na formação docente. Até hoje prevalece a ideia de que professoras são formadas “no chão da escola”. Não vemos problema nessa afirmação, mas, sim, na ideia implícita de que sua formação se dá apenas no chão da escola. A primeira consequência perversa dessa afirmação é acreditarmos que é possível recrutar pessoas sem conhecimento pedagógico para dar aulas. A segunda consequência é enxergar o ensino como uma atividade puramente técnica, que dispensa a necessidade de reflexão, contextualização ou problematização (Nóvoa, 2022).

Se o conhecimento profissional docente é contingente e ganha sentido enquanto inventário de situações vividas, o processo formativo deve estar fortemente atrelado à prática, partindo de uma situação contextualizada. Mas isso não basta. É necessário promover reflexão e análise.

Ao analisar a prática de outra professora ou a própria prática, a professora tem a oportunidade de se distanciar da ação, identificar os encaminhamentos e intervenções de maneira pormenorizada, observar as respostas das crianças (seja através da análise de suas produções, seja através do registro da aula em forma de vídeo, áudio ou texto), relacioná-las às intervenções da professora, questionar-se sobre o porquê de cada intervenção e de seus efeitos. Acessar um conteúdo (texto, vídeo, apresentação do formador) que responda aos seus questionamentos propiciará um gradativo aprimoramento de seu conhecimento docente.

Posteriormente, ao planejar e encaminhar outra situação didática, a professora terá condições de modificar sua prática. O movimento formativo envolve, portanto, agir, refletir sobre a ação, voltar a agir após a reflexão. Em outras palavras, partir de uma situação contextualizada; descontextualizá-la, analisando-a e aprendendo princípios ou formulando conceitos coerentes com a concepção de ensino; colocar em jogo tais princípios ou conceitos em uma nova situação contextualizada.

Todo esse processo constitui uma verdadeira pesquisa da própria prática, que passa, necessariamente, pelo registro de experiências. A sistematização e a publicação/divulgação organizam o conhecimento produzido e permitem a partilha. Dessa maneira, a professora pode, gradativamente, se apropriar de conhecimentos importantes para qualificar cada vez mais a sua prática e a de seus pares.

• Estratégias formativas

Considerando os princípios de formação até aqui elencados, podemos vislumbrar diversas estratégias formativas possíveis.

Uma das mais potentes é a tematização da prática (Weisz, 2009), proposta nos textos deste fascículo. Por meio dela, é possível promover reflexões sobre diversos aspectos da situação didática analisada, a depender do objetivo do formador. E, ainda no campo da análise, é possível olhar coletivamente para os materiais didáticos.

O acesso a novas informações, outra estratégia formativa, pode se dar através do estudo, seja pela leitura de um texto, seja pela exposição dialogada pelo formador.

Finalmente, a produção de materiais pelas professoras é mais uma estratégia potente: planejar aulas individualmente, em pequenos grupos ou coletivamente; construir materiais didáticos; produzir textos reflexivos sobre experiências docentes; participar de seminários ou congressos.

• Conhecimento teórico

Os conhecimentos teóricos não são suficientes, mas são essenciais para que as professoras avancem em seu processo formativo. Recorrer à produção de autores e autoras que se dedicaram a produzir conhecimento sobre a prática pedagógica oferece ferramentas especializadas, para que as professoras reflitam sobre a própria prática e possam transformá-la de modo a potencializar cada vez mais a aprendizagem das crianças.

Por isso, é importante instigar o estudo e a produção de conhecimento por parte das professoras, isso permitirá uma reflexão crítica e embasada. É papel da formadora ampliar o acesso às publicações mais significativas da área da educação, de modo a incluí-las no debate.

• Acompanhamento das aprendizagens

Em se tratando de um processo formativo que visa à aprendizagem das professoras, a formadora deve observar atentamente o desenvolvimento de cada participante, seja escutando as falas durante os encontros, lendo as produções das professoras, seja dando devolutivas orais ou escritas e utilizando o observado para repensar o percurso da formação, caso julgue necessário.

• Processo colaborativo e construção coletiva

O processo formativo que defendemos é essencialmente colaborativo, uma vez que a interação propicia a troca de experiências e de saberes e permite que professoras se coloquem no lugar de observadoras. Além disso, permite a construção de um conhecimento compartilhado, fortalecendo não apenas cada docente, mas também a instituição escolar.

A colaboração também se dá na relação formadora – professoras. A formação está longe de ser um processo de mão única, no qual a formadora leva conhecimento às professoras. No lugar disso, enxergamos a formação como um processo de genuína troca, no qual as formadoras propõem situações que favorecerão a reflexão, a problematização, a inclinação para o estudo e a revisão da prática.

Além disso, há de se considerar as dimensões ética e política da formação de professores, no sentido de estar compromissada com a busca da equidade e da justiça social e no sentido da necessidade de marcar presença no espaço público da educação. Neste texto, abordamos prioritariamente o contexto interno da formação de professoras, mas é importante ampliar o olhar para o contexto sociocultural e político e estimular a sua participação na vida social, encorajando-as a assumirem uma posição no que diz respeito a tudo que envolve a educação. Por isso, consideramos a formação de professoras como uma construção direcionada à coletividade.

• Conclusão

Por fim, queremos destacar uma das premissas da Rede Latino-Americana de Alfabetização:



Ensinar a partir da perspectiva construtivista psicogenética pressupõe conceber as/os docentes como profissionais em permanente formação, que dispõem dos referenciais teóricos necessários para interpretar o que as/os estudantes pensam e colocar novos problemas que permitam tornar observáveis aspectos que ainda não haviam levado em conta. (REDALF, 2024, não paginado)

Ensinar não é, portanto, uma tarefa simples.

Segundo Lee Shulman²⁶, “Quem sabe, faz. Quem compreende, ensina”. Aquele que ensina não é aquele que não sabe, mas, sim, aquele que compreende o objeto de conhecimento, o processo de aprendizagem e a didática, que coloca em jogo seus conhecimentos, reflete sobre sua prática, submete-a à avaliação, reformula e compartilha o conhecimento construído com seus pares.

Daí a urgência de valorização do conhecimento docente, o que não ocorrerá sem um “tecido profissional enriquecido” (Nóvoa, 2012), formado por um conjunto de modos coletivos de produção e uma cultura colaborativa.

E cabe às formadoras compreender toda essa complexidade e ajudar as professoras nessa jornada.

²⁶ Bernard Shaw, em suas *Maxims for revolutionists* (1903).

Referências

COLL, Cesar et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1998.

FRAUENDORF, Renata Barroso de Siqueira. **De estrela a constelações**: “investigação-formação” narrativa da formadora “flâneuse” de formadoras. 2023. 283f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Campinas, 2023. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/16055>. Acesso em: 6 fev. 2025.

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

IMBERNON, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução: Silvana Cobucc Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NEMIROVSKY, Myriam. **Evolución de las preguntas, evolución del aprendizaje**. La formación del profesorado – Proyectos de formación en centros educativos – Claves para la innovación educativa, Barcelona, n. 7, abr. 2001.

NÓVOA, António. Conhecimento Profissional Docente e Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 1-18, out. 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/367136123_Conhecimento_profissional_docente_e_formacao_de_professores. Acesso em: 18 jan. 2024.

NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, ES. v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012.

REDALF – Rede Latino-americana de Alfabetização. Premissas. 2024. Disponível em: <https://redalf.org/pt/compromissos/premissas>. Acesso em: 18 mar. 2025.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

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

Angela Kim é Pedagoga e Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, ambos pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). Com experiência docente no Ensino Fundamental e Ensino Médio, é autora de livro didático e, atualmente, presta assessoria em escolas públicas e particulares e desenvolve atividades de formação de professores, coordenadores e formadores, tendo atuado nos Institutos Vera Cruz, Avisa Lá, ICEP, Anísio Teixeira, Roda Educativa, Parceiros da Educação, Acaia, Centro de Formação da Vila e Espaço Eko.

E-mail: angelaarahata@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6155749896106359>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Elaine Vidal

Nas condições da prática educativa, indubitavelmente, há uma preexistência de sistemas conceituais, valores e procedimentos socialmente criados, com relação às crianças e também aos docentes. Por essa razão, de uma interação dos alunos com o “saber a ser ensinado” se requer que adquira um caráter orientador com respeito ao conhecimento infantil. Tal saber converte-se em um dos objetos a serem reconstruídos pelos alunos e, por isto, influi sobre a aprendizagem (Castorina, 2010, p.25).

Cara formadora,

A epígrafe que abre esse texto trata do “caráter orientador com respeito ao conhecimento infantil” de que devem se revestir as práticas educativas. Esse postulado esteve presente ao longo de todos os textos deste fascículo. Tanto no material dirigido às professoras quanto neste caderno voltado a você, formadora, procurou-se evidenciar a necessidade de se criar situações de aprendizagem potentes para a alfabetização. Para isso, é importante que as crianças tenham a oportunidade de ler e escrever mesmo antes de saberem fazê-lo no sentido convencional do termo. Mas apenas garantir essa oportunidade não é suficiente. Para que as práticas educativas se constituam em boas situações de aprendizagem, é preciso criar outras condições que permitam que o objeto de conhecimento – a língua escrita – seja reconstruído pelas crianças, influenciando sobre sua aprendizagem, tal como preconiza Castorina.

Uma primeira condição a ser apontada é a necessidade de as quatro situações didáticas fundamentais (Kaufman; Lerner; Castedo, 2015; Inoue, Amado, Zen e Molinari, 2019) estarem presentes constante e simultaneamente nas rotinas das turmas de alfabetização, de modo que as crianças possam refletir sobre a escrita a partir de diferentes enfoques. Por isso, é válido que você explicita às professoras que, embora cada encontro formativo dê ênfase a uma das situações didáticas fundamentais, essa divisão é uma estratégia didática da formação, e não significa que deva existir uma sequência em sua vivência em sala de aula. Pelo contrário, é preciso que as crianças possam ler e escrever por si mesmas e, também, que possam ler e escrever por meio das professoras o tempo todo. As práticas de linguagem do cotidiano, justamente pela constância de sua presença na rotina das crianças, são especialmente propícias a isso.

A segunda condição em que podemos pensar é a da necessidade de se garantir as condições didáticas de cada situação de aprendizagem. Você deve ter notado que esse conceito apareceu em muitos textos, e essa presença tão marcante foi intencional: ao planejar uma aula, não basta que a professora pense sobre os recursos materiais de que vai necessitar, ou o tempo que vai destinar àquela atividade. É importante que ela considere os saberes das crianças para tomar decisões sobre os agrupamentos que favorecerão seus propósitos didáticos; é preciso considerar a organização dos recursos materiais e humanos que permitirão melhor aproveitamento da proposta didática, os propósitos comunicativos que mais engajarão as crianças na atividade, entre outros fatores.

A terceira condição a ser pensada remete às intervenções docentes. Em uma sociedade grafocêntrica como a nossa, as práticas sociais de leitura e escrita são vividas intensamente pelas crianças. Qual seria, então, a diferença de se vivenciá-las dentro da escola? Podemos afirmar que a diferença fundamental é a presença da professora que, a partir de seus conhecimentos didáticos e de sua observação e escuta atentas em sala de aula, pode identificar o que as crianças pensam sobre a escrita e fazer, junto a cada uma, intervenções que favoreçam seu avanço, tanto sobre o Sistema de Escrita Alfabética quanto sobre a linguagem que se usa para escrever. A professora, enquanto profissional que relaciona constantemente teoria e prática pedagógicas, é a pessoa que tem condições de compreender o que as crianças sabem sobre a escrita, o que elas podem aprender e quais intervenções podem favorecer mais esses avanços.

Os textos presentes ao longo deste fascículo tiveram a intenção de, entre outros objetivos, permitir às professoras refletir sobre os “sistemas conceituais, valores e procedimentos socialmente criados” para o ensino da leitura e da escrita na escola. E, a partir de tudo o que aqui se discutiu, especialmente a potência das situações em que as crianças podem ler e escrever por si mesmas, esperamos que os encontros formativos possam proporcionar a cada professora reflexões, partilhas e conhecimentos suficientes, para que possam conduzir suas práticas pedagógicas com segurança e autonomia, garantindo às crianças, cada vez mais, o direito à alfabetização.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.

CASTORINA, José Antonio. O debate Piaget-Vygotsky. *In*: CASTORINA, José Antonio; FERREIRO, Emilia; LERNER, Delia; OLIVEIRA, Marta Kohl. **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 2010. p. 7-50.

INOUE, A.; AMADO, C.; ZEN, G. C.; MOLINARI, C. **Situações didáticas na alfabetização inicial**. Bahia: ICEP, 2019.

KAUFMAN, Ana Maria.; LERNER, Delia; CASTEDO, Mirta. Escribir y aprender a escribir. *In*: ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Nación. **Documento Transversal 3**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015. E-book.

Elaine Vidal é professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), Doutora e Mestre na área de Psicologia, Linguagem e Educação pela FEUSP. É Especialista em Alfabetização pelo ISE Vera Cruz e em Ética, Valores e Cidadania pela UNIVESP. Graduada em Letras (FFLCH/USP) e Pedagogia (UMESP). Autora de livros sobre alfabetização, desenvolve trabalhos de formação continuada e assessoria pedagógica na área de Linguagens, em redes públicas e privadas de ensino.

E-mail: elainecrgvidal@usp.br

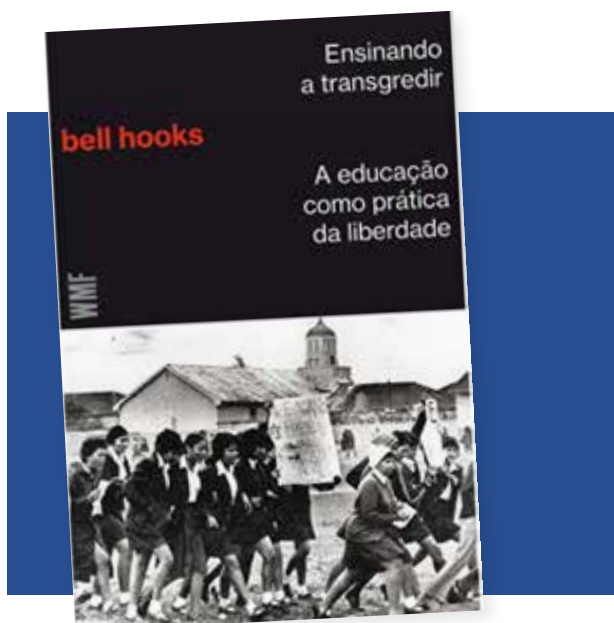
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5749096803223767>



**PARA
SABER
MAIS**

EQUIDADE NA ALFABETIZAÇÃO

Livro: Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade



bell hooks
Editora WMF Martins Fontes
2013

Nessa obra, a autora bell hooks tem como proposta analisar os efeitos do colonialismo no campo educacional. Além disso, ela enfatiza a perspectiva crítica e decolonial como um possível caminho para a promoção da liberdade. A leitura é conduzida por reflexões acerca da prática pedagógica como um lugar político e de resistência.

Assim, essa obra se torna necessária para pensar os impactos das construções teóricas europeias (hegemônicas) em sala de aula e a importância de que o ensino seja conduzido com vistas a romper com as heranças coloniais. Entende a educação como um meio de promover a liberdade e a transformação social.

DE FORMADORA PARA FORMADORA

Alfabetização inicial: o que a ciência tem a ver com isso?

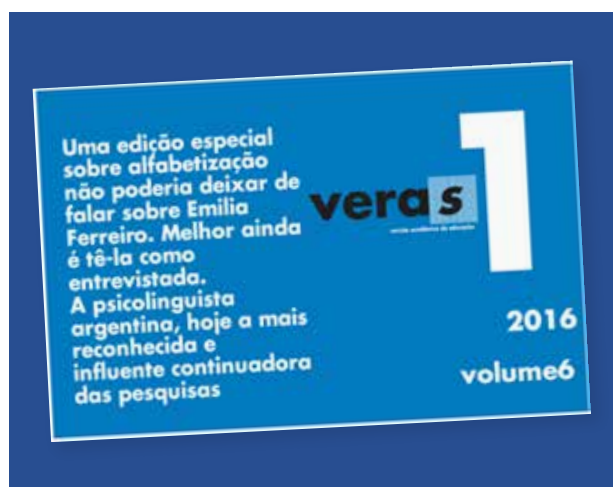


*Congresso Educação e Protagonismo -
Alfabetização e Letramento
12ª Semana da Educação de Campinas*

O vídeo traz uma palestra realizada pela Profa. Dra. Rosaura Soligo em que são apresentadas as evidências científicas que embasam a perspectiva construtivista psicogenética da alfabetização e exemplos potentes para uma alfabetização inicial bem-sucedida.

Pode ser acessado em: https://youtu.be/UuN_BUI5CbE?si=iT7AEFLtfRYE2VnN

A linguagem escrita na Educação Infantil: uma análise sobre as práticas de leitura



Andrea Luize
Revista Veras, São Paulo, v. 6, n. 1, janeiro/
junho 2016.

Esse artigo, embora tome como objeto de análise o cotidiano de turmas da Educação Infantil, traz exemplos e reflexões sobre as diferentes modalidades por meio das quais a leitura pode ser proposta às crianças durante a alfabetização inicial. Ao refletir sobre as possibilidades que se abrem a partir das interações das crianças com a língua escrita, o artigo contribui também para a formação docente.

Pode ser acessado pelo link: <https://site.vera-cruz.edu.br/instituto/revistaveras/index.php/veras/article/view/217/229>

Possibilidades e avanços da alfabetização na América Latina



Portal E-docente

Nessa live, realizada em comemoração ao Dia Mundial da Alfabetização (8 de setembro), Mirta Castedo e Monica Alvarado analisam o panorama atual da alfabetização em seus países (Argentina e México, respectivamente), estabelecendo comparativos com a alfabetização no Brasil. O foco é colocado especialmente na didática da alfabetização, nos desafios que se apresentam na contemporaneidade e nas possibilidades de superá-los.

Pode ser visualizado no link: https://www.youtube.com/live/du9y-EOtQxQ?si=K_9BTKxy3Z9V3KXI

Alfabetização: o quê, porquê e como



Silvia M. Gasparian Colello
Summus Editorial, 2021

A alfabetização é considerada, nesse livro, em toda a sua complexidade. A obra traz um verdadeiro mosaico que compreende fundamentação teórica, concepções de linguagem, leitura e escrita, consideração dos processos de aprendizagem, mecanismos do fracasso escolar, diretrizes e práticas de ensino, desafios docentes e frentes de formação de professores.

A construção de práticas docentes em alfabetização por professoras que assumem pela primeira vez turmas do 1º ano do Ensino Fundamental



Regina Aparecida Correa
Faculdade de Educação - Universidade
Federal de Minas Gerais (UFMG)
2024

Nessa tese, a pesquisadora Regina Aparecida Correa reflete sobre o (re)início da profissão docente, abordando especificamente o momento em que professoras assumem, pela primeira vez, uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. Suas reflexões acerca das concepções, dúvidas, anseios e percepções que costumam atravessar a prática dessas professoras, especialmente no que concerne ao desafio de alfabetizar pela primeira vez, podem contribuir para uma reflexão da formadora, que poderá lidar com grupos com características semelhantes.

Pode ser acessada pelo link: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/74610/1/Tese_Regina_%20Aparecida_Correa_vers%C3%A3o_fi%20nal_enviada_ao_PPGE.pdf

Coordenação

Simone Azevedo

Organizadoras:

Elaine Vidal é professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), Doutora e Mestra na área de Psicologia, Linguagem e Educação pela FEUSP. É Especialista em Alfabetização pelo ISE Vera Cruz e em Ética, Valores e Cidadania pela UNIVESP. Graduada em Letras (FFLCH/USP) e Pedagogia (UMESP). Autora de livros sobre alfabetização, desenvolve trabalhos de formação continuada e assessoria pedagógica na área de Linguagens, em redes públicas e privadas de ensino.

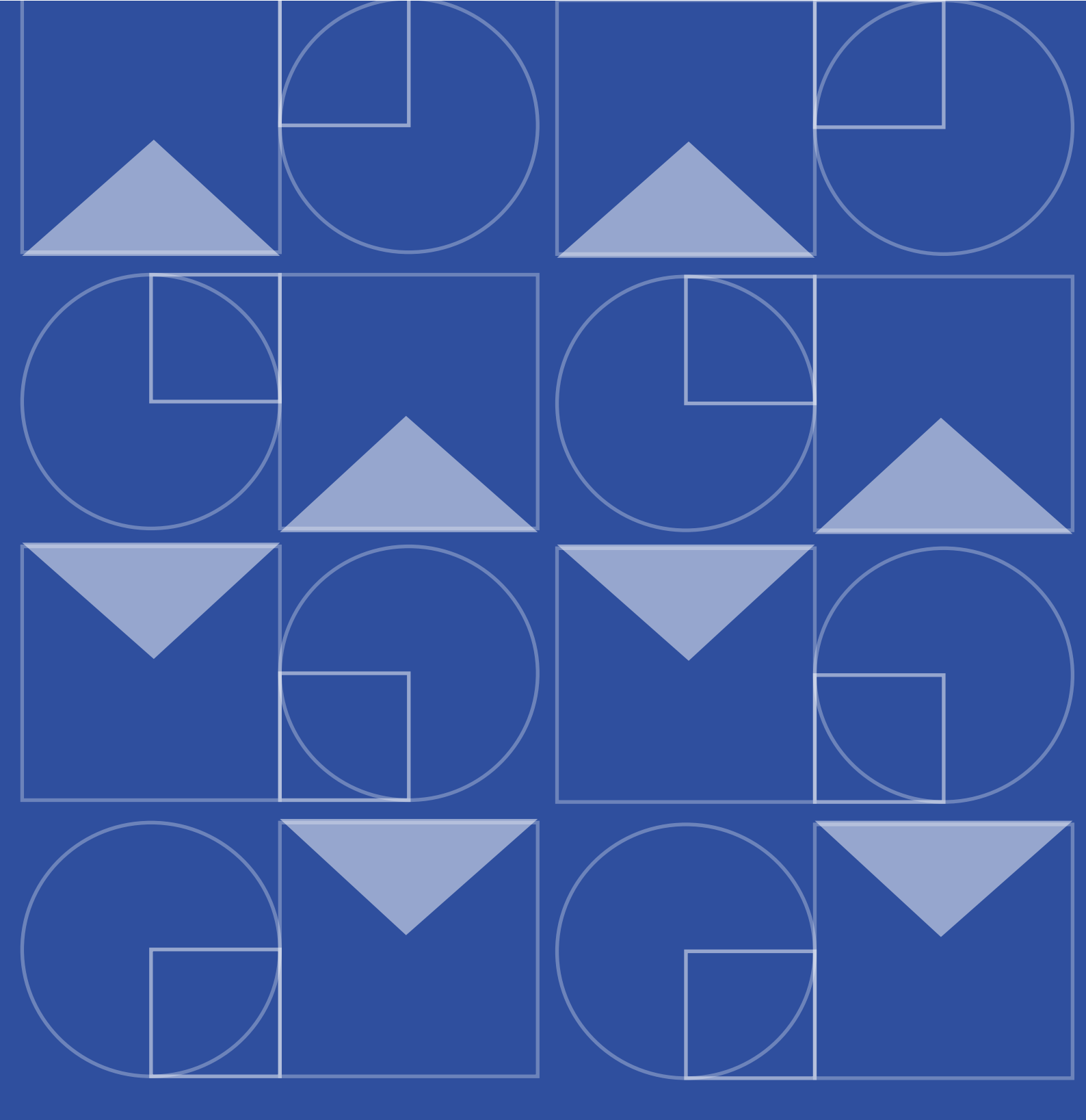
E-mail: elaineecrgvidal@usp.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5749096803223767>

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

