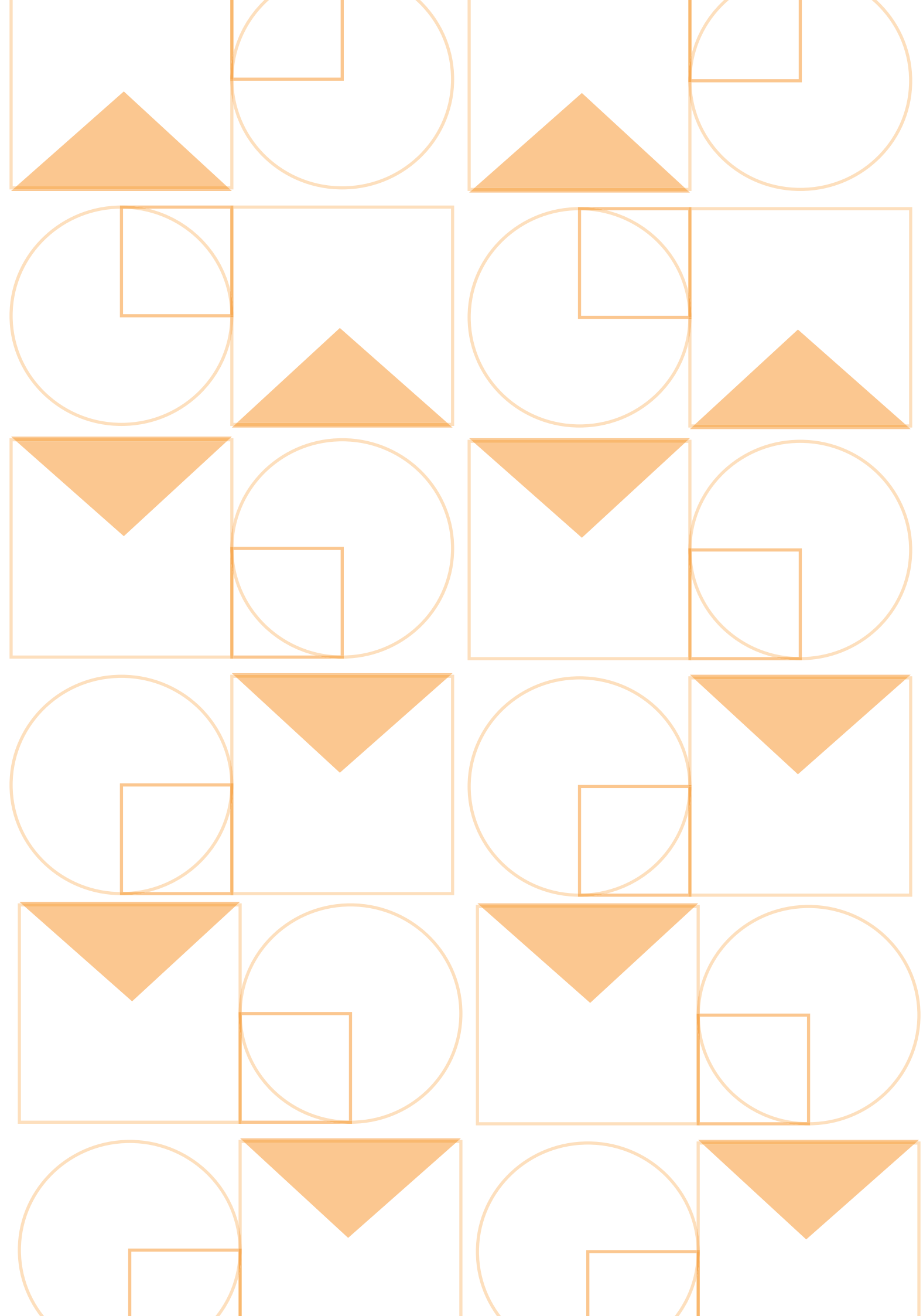




Alfabetização contextualizada e reflexiva:  
Percurso Formativo para **1° e 2° anos**

FASCÍCULO **5**  
do/a Formador/a ■

Ensino contextualizado e reflexivo na alfabetização inicial:  
integração, reflexão e práticas colaborativas



## 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

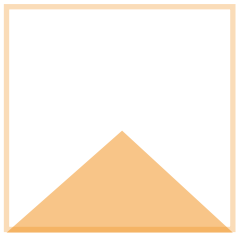
**Rede Latino-Americana de Alfabetização e Avante-Educação e Mobilização Social**

Marliza Bodê de Moraes

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

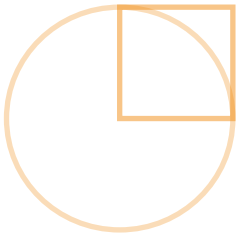
Patrícia Helena da Silva Diaz

**Roda Educativa**



Simone Azevedo  
**Roda Educativa**

Tereza Perez  
**Roda Educativa**



**Revisão linguístico-textual:**

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

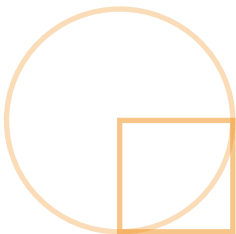


**Normalização**

Mariana de Souza Alves

**Diagramação:**

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



**Coordenação do Fascículo 5:**

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**

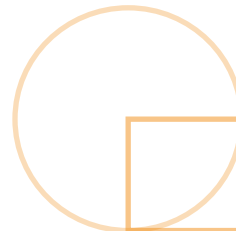


Maria da Conceição de Carvalho Rosa (Nalu)

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

Marliza Bodê de Moraes

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



**Coordenação do Para Saber Mais**

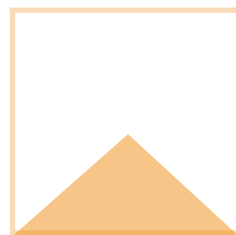
Simone Azevedo

**Roda Educativa**

**Organizadora do Fascículo 5:**

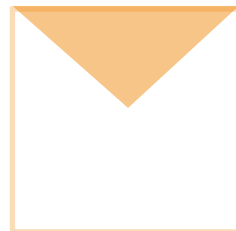
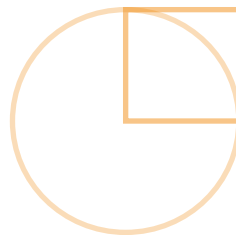
Unidade 9: Giulianny Russo Marinho

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



Unidade 10: Elaine Cristina Rodrigues Gomes Vidal

**Rede Latino-Americana de Alfabetização e Universidade São Paulo**





**Autoras:**

Debora Samori  
**Instituto Vera Cruz e Roda Educativa**

Elaine Cristina Rodrigues Gomes Vidal  
**Rede Latino-Americana de Alfabetização e Universidade São Paulo**



Fátima Fonseca  
**Roda Educativa**

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



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

Maria da Conceição de Carvalho Rosa (Nalu)  
**Rede Latino-Americana de Alfabetização e Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

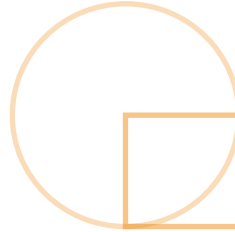


Marliza Bodê de Moraes  
**Rede Latino-Americana de Alfabetização e Universidade do Estado do Rio de Janeiro**




Renata Barroso de Siqueira Frauendorf  
**Rede Latino-Americana de Alfabetização, Instituto Avisa Lá e Universidade Estadual de Campinas**

Tamara Abrão Pina Lopretti  
**Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) da Universidade Estadual de Campinas**



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



Brasil. Ministério da Educação  
Alfabetização contextualizada e reflexiva [livro eletrônico] : percurso formativo para 1º e 2º anos : fascículo 5 do/a formador/a : ensino contextualizado e reflexivo na alfabetização inicial : integração, reflexão e práticas colaborativas / Brasil.  
Ministério da Educação. -- Teresina, PI : Editora CEAD, 2025.  
PDF

Vários autores.  
Vários colaboradores.  
Bibliografia.  
ISBN 978-65-83673-19-0

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

25-279784

CDD-370.71



Índices para catálogo sistemático:

1. Processo de alfabetização : Professores : Formação : Educação 370.71

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

# SUMÁRIO

## APRESENTAÇÃO

### UNIDADE 9

Ler, escrever, falar e ouvir como práticas sociais articuladas na alfabetização inicial

TEXTO 1 - (F5.U9.T1- Formadoras)

- 6** Pauta do Encontro Formativo: o trabalho intencional com as práticas de oralidade na roda de conversa de apresentação do Projeto Sarau de Poemas

TEXTO 2 - (F5.U9.T2 - Formadoras)

- 29** Perguntas e respostas: Projetos Didáticos, a participação das crianças e as práticas de linguagem oral

TEXTO 3- (F5.U9.T3 - Formadoras)

- 38** Subsídios para tematização da prática: roda de conversa inicial do Projeto Sarau de Poemas

TEXTO 4- (F5.U9.T4 - Formadoras)

- 53** Reflexão a partir da prática: subsídios para a devolutiva da roda de apresentação do Projeto Sarau de Poemas

### UNIDADE 10

Reflexões complementares sobre a sala de aula, o ensinar e o aprender

TEXTO 1- (F5.U10. T1- Formadoras)

- 69** Organização da pauta do último encontro formativo

TEXTO 2- (F5.U10.T2 - Formadoras)

- 79** Subsídios para elaboração da pauta do encontro formativo referente ao texto “A diversidade de textos na alfabetização”

TEXTO 3- (F5.U10.T3 - Formadoras)

- 95** Subsídios para elaboração da pauta do encontro formativo referente ao texto “Revisão de texto: um caminho para aprender a escrever”

TEXTO 4- (F5.U10.T4 - Formadoras)

- 107** Subsídios para elaboração da pauta do encontro formativo referente ao texto “Novas abordagens para velhas práticas”

TEXTO 5- (F5.U10.T5 - Formadoras)

- 119** Subsídios para elaboração da pauta do encontro formativo referente ao texto “A sala de aula: um universo de trocas e aprendizagem”

## 136 CONSIDERAÇÕES FINAIS

## 138 PARA SABER MAIS

# APRESENTAÇÃO

## Ensino contextualizado e reflexivo na alfabetização inicial: integração, reflexão e práticas colaborativas

Giuliany Russo  
Elaine Vidal

Cara Formadora,

Chegamos ao último fascículo do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - Percurso Formativo de 1º e 2º anos (CNCA-Perfor 1)!

Ao longo deste Percurso Formativo, vocês oportunizaram às professoras o desenvolvimento de uma prática pedagógica que compreende a alfabetização como um processo vivo, dinâmico e essencialmente ligado à realidade social. Este fascículo busca oferecer um olhar aprofundado sobre como as práticas de ensino podem ser ressignificadas e potencializadas ao promovermos um ambiente de aprendizado que é, ao mesmo tempo, colaborativo, reflexivo e intencional.

Nas unidades que compõem este material, destacamos a importância de integrar a leitura, a escrita, a fala e a escuta em contexto significativos, alinhando essas práticas às necessidades reais das crianças e ao ambiente escolar. O objetivo é que as professoras possam não apenas desenvolver suas competências didáticas, mas também adotar uma postura crítica e investigativa em relação à própria prática, transformando cada momento de sua aula em oportunidade para incentivar a autonomia e a participação ativa das crianças.

Na unidade 9, intitulada **“Ler, escrever, falar e ouvir como práticas sociais articuladas na alfabetização inicial”**, convidamos as professoras a desenvolver o projeto didático “Sarau de Poemas”. Esse projeto tem por objetivo ampliar as referências de situações didáticas que rompem com as práticas isoladas e descontextualizadas, promovendo um percurso de aprendizagem no qual as crianças são protagonistas. No encontro formativo, além de apresentarmos as etapas do projeto por meio de um relato docente, daremos ênfase às práticas de oralidade no contexto da roda de conversa para apresentação da proposta. Sabemos que o trabalho com a oralidade não se restringe a essa roda, mas ela servirá de contexto para uma reflexão acerca do trabalho intencional das professoras na área, com vista ao desenvolvimento de competências comunicativas pelas crianças.

A unidade 10, intitulada **“Reflexões complementares sobre a sala de aula, o ensinar e o aprender”**, por sua vez, marca o encerramento do ciclo formativo e destaca a importância de conceber a formação contínua como uma estrada que se percorre coletivamente. Nessa unidade, as formadoras são incentivadas a tomar decisões sobre os temas do último encontro, com base nas necessidades e interesses do grupo, demonstrando que a aprendizagem nunca é um processo acabado, mas uma construção permanente. A reflexão sobre práticas docentes ocupa um papel central, proporcionando espaços para que as professoras avaliem suas trajetórias, compartilhem suas experiências e planejem futuros passos no seu desenvolvimento profissional e pessoal.

O fascículo 5, como um todo, reafirma a importância de uma prática pedagógica que valoriza a reflexão crítica, a colaboração e a integração das experiências de sala de aula a contextos sociais mais amplos. Ao promover uma abordagem que integra teoria e prática, o fascículo busca inspirar as formadoras a desenvolverem um encontro formativo que é ao mesmo tempo profundo, conectado à realidade das professoras, e aberto às transformações que o conhecimento compartilhado pode proporcionar.

---

**Giuliany 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. Atua como membro da diretoria da Rede Latino-Americana de Alfabetização e tem um canal no Instagram de conteúdos educacionais @reescritasblog.

E-mail: [giuliany.russo@gmail.com](mailto:giuliany.russo@gmail.com)

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

**Elaine Vidal** é graduada em Letras pela USP e em Pedagogia pela UMESP; Especialista em alfabetização pelo ISE Vera Cruz/SP e em ética, valores e cidadania na escola pela UNIVESP. É Mestra e Doutora na linha de pesquisa “Psicologia, Linguagem e Educação” da USP. Autora de livros sobre alfabetização, desenvolve trabalhos de formação continuada e assessoria pedagógica na área de Linguagens, em redes públicas e privadas de ensino. Atualmente, é professora da Faculdade de Educação da USP (FEUSP).

E-mail: [elainecrgvidal@usp.br](mailto:elainecrgvidal@usp.br)

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

unidade

9

Ler, escrever,  
falar e ouvir como  
práticas sociais  
articuladas na  
alfabetização inicial

# TEXTO 1 - F5.U9.T1- FORMADORAS

## Pauta do encontro formativo: o trabalho intencional com as práticas de oralidade na roda de conversa de apresentação do Projeto Sarau de Poemas

Debora Samori

Este é o encontro formativo da unidade 9 em que nos dedicaremos a estudar e aprofundar o projeto “Sarau de Poemas”, uma modalidade organizativa do trabalho didático que favorece a integração contextualizada das situações didáticas fundamentais com práticas de oralidade. Uma de suas etapas centrais é a apresentação do projeto às crianças, momento que selecionamos para tematizar o trabalho intencional com a linguagem oral nas suas turmas de 1º e 2º anos.

Neste texto, teremos como foco os encaminhamentos da pauta formativa para o seu encontro com as professoras. Nele, pretendemos aprofundar os saberes docentes e as decisões tomadas pela professora ao realizar um projeto didático de Sarau de Poemas. Foram pensadas estratégias, como o momento cultural, a retomada do encontro anterior, a problematização e tematização da prática em que diferentes aspectos desses conteúdos de formação são abordados, com vista a apoiar as decisões e os planejamentos das professoras.

Afinal, entendemos que apoiar a construção de conhecimentos didáticos pelas professoras e constituir um espaço para que se tornem profissionais reflexivas são objetivos da formação continuada. Por isso, ao longo das proposições dessa pauta, pretendemos que as professoras reflitam sobre as próprias ações e práticas, encontrem subsídios de referenciais que balizem e qualifiquem essas ações e práticas, transformando intencionalmente o seu fazer cotidiano em boas situações de aprendizagem às crianças.

Assim como nos encontros anteriores, não deixe de se preparar, lendo e estudando previamente os textos da unidade 9 do material das professoras e os textos dedicados a você.

### Objetivos do encontro formativo

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

- Atribuir sentidos e significados às experiências estéticas vivenciadas durante a leitura realizada pela formadora, ampliando seu repertório de conhecimentos literários sobre poemas, na perspectiva dos encaminhamentos a serem feitos com as crianças.
- Identificar a importância da articulação entre as práticas sociais de ler, recitar, escrever e conversar sobre poemas e as práticas escolares, no contexto do projeto didático “Sarau de Poemas”.

- Refletir sobre as diferentes possibilidades de trabalho com as práticas de linguagem oral, considerando as quatro situações didáticas fundamentais no contexto de um projeto didático.
- Refletir sobre a importância de planejar uma roda de conversa para compartilhar o projeto “Sarau de Poemas” que contemple intervenções docentes, bem como as condições didáticas necessárias para potencializar a participação e o envolvimento das crianças durante todo o projeto.
- Compreender a récita como produto de um trabalho intenso de leitura, intimamente atrelada à compreensão do poema e aos sentidos que se deseja comunicar e provocar no interlocutor.

## Conteúdos

- A preservação das características da leitura e da récita de poemas como objetos socioculturais no contexto de um projeto didático.
- Experiências estéticas e literárias vivenciadas por meio da leitura de poemas.
- As práticas de linguagem oral e a articulação entre as quatro situações didáticas fundamentais no contexto de um projeto didático.
- A participação das crianças na modalidade organizativa projeto didático.
- Intervenções e planejamento docentes para encaminhamento de uma roda de conversa.
- As diferenças entre recitar e ler poemas, e suas implicações nas diferentes aprendizagens das crianças.

## Roteiro do encontro

| Tempo  | Proposta  | Materiais   |
|--------|---|---|
| --     | Momento Cultural                                      | Texto: "Pauta do Encontro Formativo: o trabalho intencional com as práticas de oralidade na roda de conversa de apresentação do projeto Sarau de Poemas" (F5.U9.T1 - Formadoras);<br><br>Poemas: "rebentação" e "Caligrafia da resistência" de Jarid Arraes, disponíveis em <a href="https://jaridarraes.com/rebentacao/">https://jaridarraes.com/rebentacao/</a> e <a href="https://jaridarraes.com/caligrafia-da-resistencia/">https://jaridarraes.com/caligrafia-da-resistencia/</a> . |
| 30 min | Retomada da unidade anterior                          | Texto: "Reflexão a partir da prática: subsídios para a devolutiva da roda de apresentação do Projeto Sarau de Poemas" (F5.U9.T4 - Formadoras);<br><br>Texto: "Trabalho Pessoal: planejamento da atividade escrita de um verbete de enciclopédia" (F4.U8.T4 - Professoras).  |
| 40 min | Problematização: estudo de caso e discussão em grupos | Texto: "Pauta do Encontro Formativo: o trabalho intencional com as práticas de oralidade na roda de conversa de apresentação do Projeto Sarau de Poemas" (F5.U9.T1 - Formadoras);<br><br>Texto: "projeto didático: Sarau de Poemas" (F5.U9.T1- Professoras).  |
| 20 min | <b>Intervalo</b>                                      |   |
| 90 min | Tematização da prática e sistematização               | Texto: "Tematização da prática: reflexões sobre a roda de conversa inicial do projeto Sarau de Poemas" (F5.U9.T3 - Professoras);<br><br>Texto: "Subsídios para tematização da prática: reflexões sobre a roda de conversa inicial do projeto Sarau de Poemas" (F5.U9.T3 - Formadoras).  |
| 20 min | Planejamento de atividade prática                     | Texto: "Trabalho Pessoal: encaminhamento da roda de apresentação do projeto Sarau de Poemas" (F5.U9.T4 - Professoras).  |
| 10 min | Avaliação do Encontro                                 | Avaliação do encontro formativo, no formato definido pela formadora.  |

## Desenvolvimento da pauta

### 1. Momento Cultural

**Tempo de Duração:** 30 minutos

**Forma de organização do grupo:** inicialmente coletiva, depois em pequenos grupos e, para finalizar, coletiva novamente.

Como você vivenciou em encontros anteriores, entendemos o Momento Cultural como um espaço para a ampliação das diferentes manifestações artísticas e culturais a serem apresentadas às professoras. Dessa maneira, a experiência com a leitura de poemas,

proposta a seguir, é um dos propósitos que motivaram nossas escolhas. Queremos abrir um espaço para o diálogo e para as conversas a respeito dos diferentes sentidos que algumas passagens, lidas coletivamente, podem assumir para cada uma das participantes, inclusive para você, formadora. Além disso, buscamos proporcionar e ampliar o conhecimento do grupo sobre poetas e poetisas.

Para esse encontro, trouxemos uma poetisa brasileira. A escolha por essa autora se justifica por valorizar a literatura negra. Suas obras e produções artísticas e intelectuais remetem, de diferentes maneiras, a importantes histórias que precisam ser narradas e conhecidas. Muitas dessas histórias não constam nos livros de História que tradicionalmente estudamos em nossas escolas. Além disso, trata-se de uma autora contemporânea, em plena atividade em sua área.

Por tudo isso, é muito relevante conhecer mais sobre ela e suas obras. Projetar a imagem da escritora e realizar a leitura de sua biografia é uma maneira de valorizar o que ela produz e oferecer às professoras a oportunidade de conhecer mais uma artista, caso ainda não a conheçam, ou saber algumas curiosidades sobre ela, caso já tenham ciência de suas obras.



**Jarid Arraes**, jovem escritora e cordelista, foi escolhida por nós para a leitura de alguns de seus poemas disponíveis em seu site.

“Nascida em Juazeiro do Norte, na região do Cariri (CE), em 12 de fevereiro de 1991, Jarid Arraes é escritora, cordelista, poeta e autora do romance “Corpo desfeito” e do premiado “Redemoinho em dia quente”, vencedor do Prêmio Biblioteca Nacional de Literatura, na categoria Contos, conferido pela APCA<sup>4</sup>, e finalista do Prêmio Jabuti. Jarid também é autora do livro de poemas “Um buraco com meu nome”, da coletânea “Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis” e de “As Lendas de Dandara”. Atualmente vive em São Paulo (SP), onde criou o Clube da Escrita para Mulheres. Tem mais de 70 títulos publicados em Literatura de Cordel”<sup>1</sup>.

## Leitura de poemas

Fizemos a escolha pelos poemas dessa autora, mas cabe também a você, formadora, fazer seleções que julgar mais pertinentes ao seu grupo. Os poemas sugeridos são “rebentação”<sup>2</sup> e “Caligrafia da resistência”<sup>3</sup>, ambos de Jarid Arraes.

Ainda que projete os poemas ou distribua cópias para que o grupo acompanhe a sua leitura em voz alta, é importante se preparar. Leia os poemas para você mesma, tanto silenciosamente como em voz alta, para alinhar o ritmo, a entonação, a velocidade e as expressões, respeitando as pontuações, os espaços criados pelo texto poético e os sentidos que ele pode suscitar em você e que você deseja despertar nas professoras.

A ideia é realizar, inicialmente, a leitura em voz alta de um dos poemas, que as professoras podem acompanhar com cópias impressas ou com o texto projetado. Em seguida, ainda coletivamente, abrir para comentários sobre o que pensaram durante a leitura, de que se lembraram, o que conseguiram perceber acerca do poema lido. Nesse momento, formadora, é fundamental garantir que as professoras se escutem, que alternem suas falas e tentem considerar os comentários umas das outras, para construir sentidos coletivos sobre o que foi lido. Para isso, você pode chamar a atenção do grupo, questionando, por exemplo: Alguém ouviu o que a professora Ana disse? Por favor, Ana, pode repetir para todas ouvirem? O que acham sobre esse comentário dela? Alguém pensou/sentiu algo diferente disso? Ajudar as professoras a vivenciar uma experiência com a leitura baseada em diferentes interpretações dadas ao poema é o que pretendemos nesse momento.

<sup>1</sup> Texto e fotos retirados do site da autora <https://jaridarraes.com/biografia/>. Acesso em: 10 dez. 2024.

<sup>2</sup> Disponível em: <https://jaridarraes.com/rebentacao/>. Acesso em: 10 dez. 2024.

<sup>3</sup> Disponível em: <https://jaridarraes.com/caligrafia-da-resistencia/>. Acesso em: 11 dez. 2024.

<sup>4</sup> Associação Paulista de Críticos de Arte

Por exemplo, o poema “rebentação” pode trazer inúmeras imagens e metáforas – a partir das palavras escolhidas por Jarid Arraes para remeter às dores, às perdas, ao choro. O importante é abrir um espaço de conversa sobre o que foi lido em voz alta por você, a fim de que esses (e outros) sentidos e interpretações venham das falas das professoras.

Nos versos, “há sempre um mar invisível/despejado a conta-gotas/pingando nos olhos de quem sofre”, o “mar invisível” pode estar se remetendo ao sentido que esse choro assume numa situação de tristeza, de sofrimento por amor, como ela mesma cita na estrofe seguinte. Esses sentimentos tão humanos são arrebatados pela última estrofe do poema, em que escreve: “as algas presas aos meus cabelos/e o sempre-mar/na ressaca dos meus olhos”. A imagem das “algas presas” pode ser compreendida como metáfora de dor pela perda de um amor, uma dor tão grande que incomoda como algas (que insistem em ficar) presas aos cabelos. A expressão “sempre-mar”, com o hífen, dá a sensação de um choro que persiste, mais uma vez, pela perda de um amor que traz uma dolorosa e incômoda ressaca.

Todos esses sentidos e interpretações podem ser discutidos, e você pode pedir que as professoras compartilhem o que pensaram, que lembranças o poema evocou, a que o poema remete. Esses sentidos são interpretações abertas, não são únicas nem absolutas. O importante é que todas essas possibilidades sejam conversadas e que se volte ao poema para reler algumas partes, para que as pessoas comentem quais passagens as fizeram pensar ou sentir isso que compartilharam.

Para a leitura do segundo poema (se achar viável, cabe fazer também uma seleção de outros poemas da autora disponíveis no site para distribuir entre os grupos), propor que a realizem em pequenos grupos, de até quatro pessoas, a partir da seguinte consigna: **leiam juntas, conversem sobre os sentidos construídos por vocês, sobre as impressões que tiveram. Busquem passagens do poema que lhes chamaram a atenção, procurando entender o que está por trás delas, seus sentidos e interpretações. Também devem ler em voz alta, ajustando o ritmo e a entonação da leitura em voz alta ao que compreenderam sobre o poema, preparando-se para ler para o grupo ou recitá-lo.**

No segundo poema<sup>5</sup> indicado, a autora aborda o tema da resistência feminina, construída por mãos de mulheres que escrevem, lutam, costuram, cuidam. A leitura do poema pode despertar reflexões sobre a relação entre o título, “Caligrafia da resistência”, e os elementos presentes nos versos e estrofes, cuidadosamente selecionados por Arraes para provocar diferentes sentimentos e interpretações no leitor. Além disso, é importante destacar as dedicatórias do poema a Conceição Evaristo e Amelinha Teles, ambas escritoras brasileiras, sendo a segunda também jornalista. As duas são conhecidas por sua luta pelos direitos das mulheres: Amelinha Teles, por dar visibilidade à resistência feminina durante a ditadura militar, e Conceição Evaristo, por retratar a experiência cotidiana da mulher negra no Brasil. Cabe fazer a relação entre partes do poema, as escolhas cuidadosas das palavras e os ofícios dessas mulheres, lançando luzes sobre as conexões que se manifestam na escrita.

Depois de um tempo de trabalho em pequenos grupos, a sugestão é que façam uma rodada de socialização sobre as interpretações feitas pelos grupos, de modo que você faça a mediação do que compreenderam, e busquem, conjuntamente, passagens do poema que justifiquem os sentidos dados ao que foi lido. Neste momento, os grupos também farão a récita ou leitura do poema de acordo com a forma que escolheram e como se prepararam para esta proposta. Outra ideia para diversificar as leituras ou récitas é que você escolha também outros poemas dessa mesma autora para serem compartilhados durante a apresentação.

---

<sup>5</sup> Outros poemas da autora, caso sejam de sua preferência, podem ser encontrados em seu site: <https://jaridarraes.com/category/poemas/>. Acesso em: 10 dez. 2024.

## **Trocas entre leitores do ponto de vista da formação**

Após essa estratégia formativa do Momento Cultural, em que houve uma leitura coletiva e um tempo em pequenos grupos para as professoras lerem, compreenderem o que leram e se prepararem para a récita ou leitura em voz alta, realizando-a coletivamente, é interessante abrir um espaço para que conversem sobre como foi essa experiência de intercâmbio vivenciado por elas, também como leitoras. Cabe realizar esse movimento de retomada dessa experiência vivida, de “olhada pelo retrovisor”, também na perspectiva do relacionamento com essa vivência: as trocas que fizeram durante a leitura e depois dela; o que uma comentou que fez com que a outra reparasse em aspectos dos poemas que não havia percebido sozinha; o que lhes chamou a atenção num primeiro momento e o que conseguiram reparar – com mais profundidade – depois de voltar ao texto e ler mais de uma vez; que ações você, como formadora, fez para voltar a atenção delas para os textos lidos e os elementos que ali apareciam e que suscitaram diferentes sentimentos, lembranças e sensações; como foi a preparação de cada grupo para recitar ou ler o poema para os demais em voz alta. É importante que o foco nesse momento não seja a apreciação do conteúdo e dos efeitos do texto em si, mas o processo de leitura e compreensão realizado por cada grupo.

Além disso, é importante também promover esse espaço de reflexão sobre a relação entre as ações que você, formadora, propôs e o que é possível promover de trocas nas rodas de leitura a serem feitas com as crianças. É essencial provocar a reflexão sobre como as participantes se sentiram durante essa atividade, em que medida os espaços de troca e diálogo foram conservados e respeitados. Perguntar, por exemplo, se conseguiram dizer o que pensavam; se conseguiram se fazer compreendidas; como foi em termos de possibilidade de expressarem uma ideia e se arriscarem a dizer o que pensavam sobre o poema para diferentes colegas, com diferentes saberes e experiências leitoras.

Nesse momento, é importante estabelecer um diálogo com as professoras para que possam relacionar essa experiência vivida ao que será preciso garantir, em suas salas de aula, para que situações semelhantes também aconteçam com as crianças. O objetivo é que essa experiência como leitoras sirva de referência e qualifique as estratégias e intervenções ao abrirem espaços de conversa e intercâmbios entre as crianças.

Para finalizar esse momento, proponha que as professoras reflitam sobre o processo que vivenciaram durante o momento literário e avaliem se foram estratégias pertinentes também a serem realizadas com as crianças: Quais encaminhamentos e propostas realizadas durante o momento cultural da formação poderiam ser também realizadas em sala de aula com as suas crianças? Registrar em uma lista coletiva esses encaminhamentos e reservar (será retomada durante a problematização).

## 2. Retomada da unidade anterior

**Tempo de Duração:** 30 minutos

**Forma de organização do grupo:** em pequenos grupos e, depois, coletiva.

Para retomar a atividade prática desenvolvida na Unidade 8, você poderá se apoiar no texto “Subsídios para devolutiva formativa às professoras” (F4.U8.T4 - Formadoras), que

apresenta várias possibilidades de ações que podem fomentar a reflexão e o debate deste momento. Além disso, é importante se apropriar das análises feitas pelas professoras sobre o contexto de produção, o texto produzido coletivamente com cada turma e as ideias que surgiram para a revisão.

A leitura prévia dos registros das professoras ajudará a identificar os pontos de convergência e, também, os dissonantes em relação ao que foi proposto na unidade anterior. Essa análise é fundamental para que você, formadora, esteja preparada para ouvir as respostas dos grupos, fazer comentários e encaminhar a apresentação, ajudando as professoras a estabelecer relações entre os conteúdos didáticos abordados.

A nossa proposta é que as professoras iniciem as discussões resgatando as experiências anteriores, organizando-se em grupos. Ao planejar a formação, é importante considerar a quantidade de grupos em função do tempo disponível para esse momento da pauta e a quantidade de professoras em sua turma. Grupos com poucas participantes favorecem a troca e o diálogo entre elas, mas implicam um número maior de grupos e maior tempo de apresentação durante a socialização. A partir disso, avalie qual o número ideal de professoras por grupo. Com base no roteiro a seguir, elas compartilharão suas práticas, dialogando sobre as experiências em cada turma. Uma pessoa do grupo ficará responsável por registrar, de forma resumida, as respostas e atuará como porta-voz durante a apresentação.

### **Consigna e roteiro para a discussão em pequenos grupos:**

Compartilhe, com seu grupo, o registro sobre o gênero escolhido para a produção, destacando algumas questões:

- 1-** De quais aspectos discursivos do verbete de enciclopédia você acredita que seu grupo mais se aproximou?
- 2-** Quais encaminhamentos e ideias para revisão foram mais significativos para seu grupo? Justifique.

É importante informar ao grupo sobre o tempo destinado à discussão (aproximadamente 15 minutos), para que, em seguida, voltem a se reunir em roda e compartilhem as discussões. Enquanto os grupos discutem, você pode circular entre eles, fazendo comentários, ouvindo suas explicações e reflexões. Isso contribuiu para que, no momento da socialização, você consiga destacar pontos em comum, como os aspectos da situação de escrita por meio da professora que algumas professoras conseguiram compreender em relação aos encaminhamentos e intervenções docentes; os principais pontos da revisão dos verbetes que se destacaram em cada grupo; entre outros.

Para a apresentação, que deve durar cerca de 15 minutos, é importante realizar previamente um registro coletivo (no quadro ou em um cartaz) dos principais tópicos abordados pelos grupos em ambas as questões. Esse apanhado sintetiza o que foi discutido em cada grupo e revela o processo de discussão do coletivo. O registro pode ficar exposto no espaço de formação e, caso seja interessante, poderá ser retomado em outros momentos do encontro.

### 3. Problematização: estudo de caso

**Tempo de Duração:** 40 minutos

**Forma de organização do grupo:** em duplas e, posteriormente, coletiva.

O estudo de caso, enquanto estratégia formativa, como o que é proposto a seguir, traz o desafio de que as professoras se deparem com uma situação cotidiana, comum ao ambiente escolar, que poderia ocorrer em qualquer sala de aula, envolvendo impasses e desafios ou mesmo algumas contradições. Espera-se que, por meio da reflexão coletiva, as professoras coloquem em jogo seus conhecimentos e concepções sobre a prática pedagógica, buscando soluções coerentes com os principais temas de discussão do encontro formativo. A ideia não é julgar a prática da professora entre certa e errada, tampouco considerá-la perfeita, mas dialogar com os fazeres da professora, as questões que se apresentam, buscando as relações com a prática das professoras que participam da formação. Esses temas incluem: a preservação das características da leitura e recitação de poemas como objetos socioculturais, no contexto de um projeto didático; experiências estéticas e literárias vivenciadas por meio da leitura de poemas; a participação das crianças em um projeto didático; o trabalho com as práticas de linguagem oral; as quatro situações didáticas fundamentais no contexto de projeto de poemas; intervenções e planejamento docente de roda de conversa; e as diferenças entre recitar e ler poemas, e suas implicações para as aprendizagens das crianças.

Nesse caso, as professoras terão diante de si o relato da professora Elisa, que relaciona o que observa e ouve de suas crianças com tudo que vem estudando na formação, principalmente no contexto do projeto “Sarau de Poemas”. Foram destacadas, no relato, algumas passagens sobre as quais as professoras devem focar a atenção. Nelas, Elisa expõe os desafios e conquistas que teve durante o desenvolvimento do projeto. Durante a explicação da proposta, sugerimos projetá-la, de forma que o grupo possa visualizá-la enquanto você realiza a leitura em voz alta. Em seguida, as professoras, organizadas em duplas, deverão discutir a proposta com base nas perguntas que seguem o relato.

#### **Estudo de caso - Registro de aula da professora Elisa - 1º ano**

*Desde o último encontro de formação, tenho me dedicado a planejar e realizar as propostas do projeto Sarau de Poemas. Como vivi na prática a leitura e a conversa sobre os poemas que a formadora fez, percebi que incentivar isso entre minhas crianças é muito importante para a formação delas como leitoras.*

*Mas também foi desafiador, porque, quando fiz a roda de conversa para compartilhar o projeto, contando que faríamos um sarau de poemas, elas tiveram tantas ideias e deram tantas sugestões que fiquei na dúvida até onde deveria ouvir e considerar tudo que falavam, e em que momentos eu deveria demonstrar as decisões que eram minhas também. Como quero mantê-las motivadas para participarem de todas as etapas do projeto, o mais importante nesta roda foi listarmos o que precisaríamos fazer até o dia do sarau. Deixei essa lista visível na parede da sala, e fomos marcando, ao longo do projeto, o que já tínhamos realizado e quais etapas ainda faltavam até chegarmos ao sarau. Observei que recorrer a essa lista, de tempos em tempos, nortearia as ações das crianças e as ajudava a lembrar o porquê estavam lendo e escrevendo, enfrentando os desafios que essas atividades trazem. Afinal, elas sabiam, desde o começo, que o sarau seria mesmo realizado na nossa escola*

– então, participaram de seu melhor jeito: escrevendo, lendo e recitando os poemas com empenho para que os convidados pudessem também apreciá-los. Também percebi, ao longo do projeto, que escolher bons poemas para ler e recitar nessas rodas, partindo daqueles que eu também gostava, foi muito importante para que ampliassem seus conhecimentos sobre os próprios poemas e poetas preferidos, suas curiosidades etc. Um ponto importante é que, no começo, eu escolhia apenas poemas que tratavam de temas cotidianos para as crianças, como animais, brincadeiras etc. Passei a me atentar ao critério de escolha e não fiquei mais restrita apenas à temática, busquei poemas escritos por mulheres, autores locais, pessoas negras, poetas que vivem nas comunidades e com isso fomos conhecendo os diferentes autores e poemas. Mas, conforme foram conhecendo diferentes autores e poemas e pudemos conversar sempre sobre eles, interpretando-os, as crianças passaram também a reparar na linguagem em que são escritos, em seus formatos, na escolha das palavras, se o livro traz uma coletânea de poemas de um mesmo autor ou se são poemas de autores diferentes etc.

Também observei que muitas propostas do projeto ajudaram as crianças a ler e escrever por elas mesmas e isso ajudou para que avançassem na compreensão do sistema de escrita alfabética ao mesmo tempo em que ampliavam seus saberes como leitoras. O projeto tem sido muito significativo desse ponto de vista, me fazendo entender que, ao escreverem os títulos dos poemas, ou os poemas em si que foram escolhidos para serem recitados em nosso sarau, ou a lista de convidados, as crianças podem ser desafiadas a tomarem decisões sobre quantas letras precisam, quais letras, em quais posições, ao mesmo tempo em que aprendem essa prática social: que escrevemos com propósito, destinatário, um texto específico, cuja linguagem e estilo precisam se adequar aos propósitos e destinatários...

O mesmo acontece em relação à leitura, porque ainda que as crianças precisem ampliar sua autonomia leitora, observo que se sentem encorajadas a ler, já que estão tão familiarizadas com alguns dos poemas, seus títulos, nomes dos autores etc.

Achei bastante desafiador ajudar as crianças a recitarem os poemas que já conhecemos, de forma coletiva: algumas iam rápido demais, lendo ou recitando de memória, ora não utilizavam um ritmo adequado, fazendo com que a recitação perdesse a graça. Uma atividade do projeto que as ajudou com essa prática da linguagem oral, foi propor que recitassem, uma de cada vez, umas às outras e depois, de forma respeitosa, também comentassem o que tinha sido bom e o que poderia melhorar, dando dicas umas às outras. Com isso, percebi que a interação entre elas aumentou e o interesse por participarem, recitando ou comentando, nessas situações também. Uma problematização que costumava fazer para ajudá-las nessa situação era perguntar se tinham ido rápido demais ou muito baixo para quem estava escutando. Com isso, queria que pensassem no momento em que iriam se apresentar em público e em como os ouvintes poderiam se divertir ou prestar mais atenção ao que recitavam/liam se fizerem de um jeito bacana! Estamos muito animados com o dia do sarau e preparando os convites, cartazes, para receber o público que virá ouvir os poemas escolhidos. E o melhor de tudo é que observo muitas aprendizagens e um grande envolvimento das crianças em todas as propostas do projeto.

Para discussão com a colega ao seu lado:

- a) Quais desafios a professora Elisa vem vivenciando ao colocar em prática o projeto “Sarau de Poemas”? Conversem sobre como ela os resolveu.
- b) Identifiquem as intervenções da professora nos momentos em que as crianças recitam de forma coletiva os poemas conhecidos. O que será que as crianças podem aprender nessa situação referente às práticas de linguagem oral?
- c) Há passagens do relato em que ela traz a importância da articulação entre as práticas sociais com os poemas e as práticas escolares. Por que os projetos didáticos favorecem essa articulação?

Enquanto as duplas discutem e respondem às questões (aproximadamente por 15 minutos), é interessante circular entre elas e anotar as principais falas, que podem ser retomadas durante a discussão coletiva. Isso a ajudará a relacionar o que responderam e discutiram aos pontos que pretendemos problematizar.

Na socialização das discussões, serão propostas algumas incursões no relato com o objetivo de apresentar para as professoras algumas etapas do projeto, assim como no texto “Projeto Didático: Sarau de Poemas” (F5.U9.T1- Professoras), para que se familiarizem e, também, se inspirem para encaminhá-lo. A seguir, apresentamos algumas sugestões para a mediação da discussão coletiva, com trechos em destaque que dialogam com o que se espera discutir a partir das respostas dadas pelas professoras ao lerem o relato (que deve durar, aproximadamente, 30 minutos):

- Apoiar as professoras quando buscam **relacionar aquilo que vivenciaram como leitoras no início do encontro formativo** (retomando a lista de encaminhamentos a partir da leitura por meio da formadora) **ao relato da professora Elisa:** ela comenta que as crianças, primeiramente, **demonstraram mais interesses em poemas que traziam temas mais cotidianos** - que geralmente é uma primeira aproximação. Mas, depois, **conforme ocorreram rodas de leitura e discussão sobre os poemas, as crianças passaram também a observar a forma escrita, a escolha das palavras e a linguagem.** Espera-se que isso também tenha ocorrido com as professoras durante o momento cultural: **de uma interpretação mais pessoal e subjetiva, tenham passado a observar aspectos literários dos poemas lidos, apreciando as escolhas feitas pela autora para provocar efeitos de sentido nos leitores.**
- Ajudar as professoras a ampliar seus repertórios para que **ajam nas situações em que se deparam com as diversas ideias das crianças.** Como responsáveis por seus grupos e pelo processo de aprendizagem das crianças, elas precisam tomar decisões didáticas sobre quais encaminhamentos são mais eficazes para organizar as ações. Problematizar, por exemplo, perguntando: “Quando as crianças começam a dar muitas sugestões, o que você costuma fazer?” Cabe ajudar as professoras a compreender que há situações em que é preciso acolher as diferentes ideias, mas direcionar a discussão para o foco que se pretende dar, ajudando as crianças a ponderarem entre aquilo que imaginam e gostariam e aquilo que realmente é viável à realização de um projeto.
- Evidenciar que: (1) o projeto didático é uma forma de organização do trabalho pedagógico que favorece a articulação entre as **práticas sociais e as práticas escolares de leitura, escrita e linguagem oral;** (2) o **compartilhamento da situação comunicativa final do projeto** com as crianças é essencial para que as propostas em que leem, escrevem e conversam, durante todo o processo, sejam contextualizadas e relacionadas às práticas sociais reais; (3) os **conhecimentos das crianças, suas construções conceituais em relação à escrita, à leitura e à linguagem oral** podem ser transformados ao longo do projeto; (4) **compartilhar com as crianças as etapas do projeto e as responsabilidades sobre sua preparação pode mobilizá-las para escrever, ler recitar** etc.
- Discutir com as professoras sobre os **desafios de inserir propostas intencionais de linguagem oral como prática social, garantindo melhores condições de aprendizagens pelas crianças.** Como é possível observar no relato da professora Elisa, quando ela propõe, por exemplo, uma roda de conversa sobre o projeto, ou quando relata que uma atividade a ser destacada no decorrer do projeto foi aquela em que as crianças se prepararam para recitar ou ler os poemas, recitando ou lendo seus poemas umas para as outras e, depois, conversando entre si sobre o que estava bom, o que poderiam melhorar e quais dicas poderiam dar aos colegas para que aprimorassem sua apresentação oral dos poemas.

Projetar trechos do texto “Projeto didático: Sarau de Poemas” (F5.U9.T1 - Professoras) pode ajudar as professoras a discutirem alguns temas a partir das provocações feitas por você:



*[...] os projetos nos permitem trabalhar, simultaneamente, com propósitos comunicativos, colocando as crianças como participantes de práticas sociais de uso da linguagem, e com propósitos didáticos, ao envolver os conteúdos que desejamos ensinar e fazer que elas aprendam. Para organizarmos um projeto, é essencial termos em mente a necessidade de que a turma de estudantes vivencie situações-problema, ou seja, precisamos planejar situações para as quais as crianças não contam com todos os conhecimentos e estratégias para resolvê-las; neste processo, elas terão que coordenar ou ressignificar conhecimentos que já possuem, construindo, assim, novos conhecimentos. (F5.U9.T1 - Professoras).*

Durante essa discussão, formadora, é importante ajudar as professoras a se aproximarem da ideia de que os projetos didáticos envolvem, ao longo de toda a sua realização, as quatro situações didáticas fundamentais: a leitura e a escrita por meio da professora e a leitura e a escrita pela criança. Além disso, é relevante destacar que a linguagem oral, conforme observado na roda de conversa da professora Elisa, também é compreendida como uma prática social que permeia a realização do projeto “Sarau de Poemas”. Esse aspecto deve ser objeto de reflexão, antecipação e planejamento por parte das professoras, como vemos no trecho do texto “Projeto didático: Sarau de Poemas” (F5.U9.T1 - Professoras) a seguir, que pode ser projetado para potencializar a discussão.



*Definir um projeto a ser vivenciado com uma turma de crianças demanda, assim, elegermos uma situação comunicativa, isto é, uma finalidade para a escrita, como a produção de um livro de contos; outra para a comunicação oral de um texto, como um sarau de poemas; outra para a leitura, como a busca de informações sobre o tema que está sendo estudado; por fim, um público destinatário, como estudantes de outro grupo da escola. Um conjunto de decisões será tomado por você, professora, no planejamento e no encaminhamento das situações – como as etapas e as ações a serem realizadas pela turma – e outros aspectos serão definidos juntamente com as crianças – como o público destinatário ou, por vezes, o conto a ser reescrito, seguindo um dos exemplos dados acima (ainda que esta escolha seja feita entre algumas opções ofertadas por você, tendo em vista determinados critérios usados na seleção dos contos). (F5.U9.T1- Professoras).*

Sugerimos também que seja tematizada a importância de compreender os projetos didáticos como modalidades de organização do tempo didático que, ao serem inseridos na rotina, podem potencializar as aprendizagens essenciais às crianças em relação às práticas sociais da leitura, da escrita e da linguagem oral. Para enriquecer essa discussão, sugerimos projetar a seguinte citação de Lerner (2002, p. 81, destaques nossos):



*Como se articulam os propósitos didáticos e os propósitos comunicativos aos quais aponta o projeto proposto? Se, ao criar o projeto, **se leva em conta ambos os tipos de propósitos - tanto os que se referem ao ensino e à aprendizagem como os inspirados na prática social da leitura** -, essa articulação não apresenta maiores problemas: enquanto se desenvolvem as atividades necessárias para cumprir com o propósito comunicativo imediato, vão-se cumprindo também aqueles que se referem à aprendizagem de conteúdos que os alunos deverão manejar no futuro, como adultos.*

Ao final dessa discussão, não se pretende chegar a uma única solução para as questões suscitadas pelo estudo de caso da professora Elisa. No entanto, é importante anotar, coletivamente, as reflexões do grupo sobre a participação das crianças nas diferentes situações em que são convidadas a expor o que pensam, como escrevem, como leem e como podem tomar ciência das discussões acerca dos propósitos comunicativos. Esses aspectos serão aprofundados no decorrer desta pauta formativa.

## **INTERVALO - 20 MINUTOS**

### 4. Tematização da prática

**Tempo de Duração:** 90 minutos

**Forma de organização do grupo:** no Momento 1, coletiva; no Momento 2, em pequenos grupos; no Momento 3, coletiva; e, finalmente, no Momento 4, coletiva.

A estratégia formativa de tematização da prática docente será utilizada com o objetivo de que as professoras:

- identifiquem, ao longo do processo de realização de um projeto didático, a importância da articulação entre as práticas sociais ao ler, recitar, escrever e conversar sobre poemas e as práticas escolares no contexto do projeto didático “Sarau de Poemas”;
- reflitam sobre as diferentes possibilidades de trabalho com as práticas de linguagem oral, considerando as quatro situações didáticas fundamentais no contexto de um projeto didático;
- compreendam a importância de planejar uma roda de conversa para compartilhar com as crianças o projeto “Sarau de Poemas”, utilizando intervenções docentes e garantindo as condições didáticas necessárias para potencializar a participação e o envolvimento das crianças durante todo o projeto;
- diferenciem os momentos de leitura e de recitação de poemas, e as suas implicações na prática didática.

É fundamental que, para esse ponto da pauta, você, formadora, estude previamente o texto: Subsídios para tematização da prática: Roda de conversa inicial do Projeto “Sarau de Poemas” (F5.U9.T3 - Formadoras), para antecipar as discussões dessa estratégia formativa.

### Momento 1 – Contextualização da prática – leitura coletiva (10 min)

As cenas a serem tematizadas retratam uma roda de conversa em que a professora Sônia, no início do 2º semestre do ano letivo, apresenta e compartilha com sua turma do 2º ano B, o projeto “Sarau de Poemas”. Você pode iniciar esse momento, realizando a leitura do tópico “Contextualização da prática pedagógica de uma professora” do texto “Tematização da prática: reflexões sobre a roda de conversa inicial do Projeto Sarau de Poemas” (F5.U9.T3 - Professoras). Será importante abrir um espaço, ainda que breve, para que as professoras tirem suas dúvidas sobre as cenas, antes de seguir para a próxima etapa de trabalho em pequenos grupos.

## Momento 2 – Leitura e análise das cenas – em pequenos grupos (20 min)

Para esse momento, é interessante propor que as professoras se organizem em pequenos grupos, a fim de que possam discutir de forma mais aprofundada as decisões e intervenções realizadas pela professora e as respostas das crianças, assim como colaborar nos registros do grupo.

Proponha que façam o registro das questões em uma folha de papel (que pode ser um cartaz ou, se disponível, um arquivo em um processador de textos no computador, um para cada grupo). O importante é que cada grupo se comprometa com os registros que serão socializados no momento seguinte.

É importante que você, formadora, informe às professoras quais questões elas devem observar e em que cenas específicas. Isso as ajudará a serem mais assertivas, buscando indícios e respostas que aprofundem a reflexão sobre as cenas, evitando respostas muito gerais. O objetivo é aprimorar o olhar sobre as decisões didáticas que nortearam as escolhas da professora Sônia, como já foi discutido em textos anteriores sobre tematização da prática.

Dependendo da quantidade de grupos, pode ser necessário dividir as cenas a serem analisadas e as perguntas a serem respondidas, de modo que cada grupo analise apenas uma cena. Depois que o grupo compreender a proposta, combinem o tempo que terão para analisar e realizar seus registros (cerca de 20 minutos).

As cenas estão no texto: “Tematização da prática: reflexões sobre a roda de conversa inicial do Projeto Sarau de Poemas” (F5.U9.T3 – Professoras) e as questões sugeridas para a análise de cada uma delas são as seguintes:

**Cena 1 – roda de conversa com as crianças sentadas no chão, em círculo, de forma confortável. Professora e crianças lembram os poemas que conhecem, recitam e leem os seus favoritos.**

**1-** Quais ações a professora realiza, nessa parte da roda de conversa, que apoiam a troca entre as crianças sobre os poemas, favorecendo que atribuam diferentes sentidos ao que está sendo lido, às trocas como leitores, apreciem os poemas e demonstrem suas preferências?

**2-** Quais parecem ser as intenções da professora Sônia ao abordar as diferenças entre recitar e ler com as crianças?

**Cena 2 - Ainda em roda de conversa, a professora apresenta a proposta do projeto “Sarau de Poemas” e inicia uma primeira conversa com as crianças sobre o que é um sarau.**

**3-** Quais são as diferentes maneiras de participação das crianças que podem ser observadas nessa roda de conversa para o compartilhamento do Projeto Sarau de Poemas?

**4-** Quais são as intervenções realizadas pela professora Sônia que qualificam essa situação como uma potente roda de conversa?

**Cena 3 - A professora define com as crianças a situação comunicativa do projeto.**

**5-** É possível observar como a definição da situação comunicativa compartilhada com as crianças (realizarem um Sarau de Poemas) potencializa a participação delas em algumas decisões sobre o projeto? Como isso se dá?

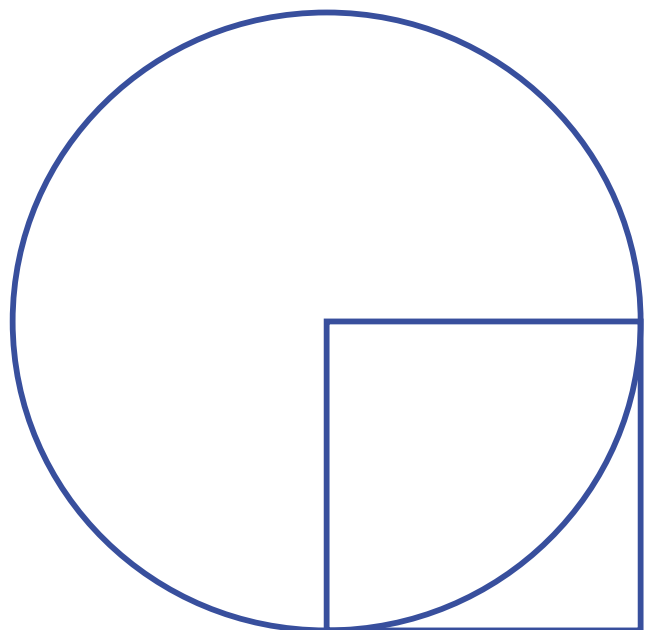
**6-** Qual parece ser a importância da escrita da lista para a organização da agenda de atividades do projeto?

Enquanto discutem, é importante circular entre os grupos para verificar se todas as professoras entenderam a proposta; para acompanhar as discussões; para tirar dúvidas, se necessário; e para fazer comentários e/ou perguntas que possam contribuir com as reflexões dos grupos.

### Momento 3 – Socialização – coletivo (40 min)

Para a socialização das discussões, é interessante que cada grupo fique com uma cena e, ao compartilharem suas conclusões, realizem a leitura em voz alta da cena correspondente para garantir que todos os participantes possam relembrar os detalhes importantes. Durante a socialização, é crucial que as respostas se complementem, evitando repetições. Esse exercício pode servir como um bom desafio, incentivando as professoras não apenas a expor o que foi discutido em seus grupos, mas também a escutar atentamente as falas dos outros, refletindo sobre essas contribuições e as complementando.

Caso algum grupo não aborde aspectos relevantes durante a socialização, é fundamental que você, formadora, retome esses pontos no momento de sistematização dos conhecimentos didáticos, garantindo que todos os temas essenciais sejam discutidos. Ao antecipar os elementos de cada cena que deverão ser destacados, você assegura que a discussão avance de forma produtiva e integrada, conectando as reflexões dos grupos às questões pedagógicas centrais do projeto “Sarau de Poemas”.



**CENA 1** - Roda de conversa com as crianças sentadas no chão, em círculo, de forma confortável. Professora e crianças lembram os poemas que conhecem, recitam e leem os seus favoritos.

**1-** Quais ações a professora realiza, nessa parte da roda de conversa, que apoiam a troca entre as crianças sobre os poemas, favorecendo que atribuam sentido às experiências estéticas e literárias vivenciadas por meio deles?

- Retoma as experiências com a leitura de poemas que realizaram no semestre anterior;
- Recita, com entonação, um poema do seu gosto pessoal;
- Favorece que as crianças falem sobre os poemas recitados, porque é por meio desse intercâmbio, que acontece após a leitura, que podem ampliar a compreensão leitora e compartilhar impressões;
- Permite que se divirtam, relembrem do que gostam no resgate dos poemas conhecidos;
- Retoma alguns livros de poemas conhecidos pelas crianças, o que permite que ativem os conhecimentos que possuem, garantindo que se aproximem da proposta que será apresentada.

**2-** Quais parecem ser as intenções da professora Sônia ao abordar as diferenças entre recitar e ler com as crianças?

- Retoma a experiência ao recitar e incentiva que as crianças também recitem poemas que sabem de memória;
- Favorece que, ao recitarem, comecem a refletir sobre o que precisam fazer e qual a diferença entre recitar e ler um poema - conversam a esse respeito;
- Traz, para a roda de conversa, a importância de as crianças já considerarem a adequação do volume de voz, da entonação e do ritmo ao recitar;
- Demonstra, ao recitar e ao contar como se preparou, como comportamentos de leitora e de falante, o quão intencional e planejada foi a sua escolha;
- Garante espaço e lugar, durante a roda de vonversa, para as crianças expressarem seus saberes;
- Problematiza a forma de recitar, questionando se podem gritar e, com isso, demonstra, por sua ação, que não aceita que participem de qualquer forma, mas que precisam se preparar e fazer a recitação com cuidado, entonação e ritmo adequados.

**CENA 2** - Ainda em roda de conversa, a professora apresenta a proposta do projeto "Sarau de Poemas" e inicia uma primeira conversa com as crianças sobre o que é um sarau.

**3-** Quais são as diferentes maneiras de participação das crianças que podem ser observadas nessa roda de conversa para o compartilhamento do projeto Sarau de Poemas?

- Falam sobre suas experiências de vida, relacionando-as ao que a professora problematiza;
- Interagem a partir do que sabem e de suas experiências e falam a partir do que cada uma lembra;
- Expressam ideias que se aproximam (ou não) da ideia de sarau;
- Gradualmente, durante a roda de conversa, alternam seus turnos de fala com os da professora, fazendo comentários e participando quando ela retoma um tema que foi comentado anteriormente por uma criança.

**4-** Quais são as intervenções realizadas pela professora Sônia que qualificam essa situação como uma potente roda de conversa?

- Propõe a realização do "Sarau de Poemas" por todos eles;
- Garante que se aproximem da prática social do Sarau quando ela mesma recita, propõe que as crianças recitem e faz referência a essa prática da forma como ocorre socialmente;
- Faz perguntas que convidam as crianças a compartilharem suas experiências;
- Permite que elas expressem ideias que podem não estar totalmente alinhadas ao que estão conversando;
- Considera que não vão saber tudo sobre Sarau antes de vivenciarem um, já que esse também é um dos objetivos do projeto;
- Valoriza as falas das crianças, mesmo as que se afastam do que estão discutindo, explicando a uma das crianças por que não será possível acatar o que ele sugeriu. Com isso, a professora serve de referência na conversa e garante que o menino perceba as respostas dadas ao seu questionamento;
- Direciona perguntas específicas a uma criança que não estava participando, incentiva que fale e explicita sua opinião sobre o que está sendo discutido;
- Retoma uma fala que tinha sido feita antes para ajudar o grupo a entender do que estão falando/propondo;
- Valoriza a participação das crianças e as ajuda a refletirem sobre como se expressam.

**CENA 3** – A professora define, com a participação das crianças, a situação comunicativa do projeto.

**5-** É possível observar como a definição da situação comunicativa compartilhada com as crianças (realizarem um sarau de poemas) potencializa a participação delas em algumas decisões sobre o projeto? Como isso se dá?

- Envolvem-se, falando sobre quem vão convidar e, com isso, participam ativamente para definir os interlocutores do sarau;
- Têm a ideia de conversar com as pessoas da escola que podem se envolver. Com isso, passam a entender que alguns textos da vida cotidiana cumprem o propósito de organizar a realização do sarau, como bilhetes, convites etc.;
- Imaginam o que precisam fazer (etapas a serem percorridas) e começam a ditar para a professora registrar em uma lista esse planejamento que vai se construindo coletivamente;
- Negociam, ao planejar coletivamente, o que imaginam para o sarau com o que a professora propõe;
- Tomam decisões que também, são acatadas, quando viáveis, pela professora nessas negociações; e assim o projeto vai se delineando, como delas também, porque efetivamente participam;
- Decidem sobre a situação comunicativa, definida em conjunto com as crianças, a situação comunicativa, o que garante que elas compreendam todas as ações necessárias para a realização do sarau, como ler poemas, conversar sobre eles e escrever. Essas ações envolvem, por meio da escrita e leitura de outros textos, a mobilização de pessoas da escola e familiares. Todas essas ações que ocorrem nessa roda inicial de compartilhamento do projeto envolvem as crianças e permitem que os problemas a serem enfrentados também sejam delas;
- Todo o envolvimento para a realização do projeto favorece que o trabalho com a escrita, a leitura e oralidade aconteça no contexto das práticas sociais. Isso não envolve apenas o gênero em destaque nas atividades de leitura e escrita desenvolvidas - no caso, os poemas -, mas também outros textos, como bilhetes, convites, listas, que ganham uma função social real.

|   |   |
|---|---|
| <p><b>6-</b> Qual parece ser a importância da escrita da lista para organização da agenda de atividades do projeto?</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A escrita da lista favorece a construção de uma agenda de tudo que precisa ser feito ao longo do projeto, juntamente com as crianças, até chegar à situação comunicativa (sarau para os convidados);</li> <li>- A agenda concretiza o planejamento conjunto com as crianças e a ideia é que vá sendo consultada e replanejada conforme as ações ocorrerem, o que mais uma vez coloca as crianças também como corresponsáveis pela realização do projeto;</li> <li>- A lista é uma forma de escrita com função social, pois organiza ações que devem ser realizadas e não podem ser esquecidas, o que, para as crianças, lhe confere importância e propósito. Ao elaborar a lista de forma coletiva, a professora promove a compreensão do papel desses textos em situações práticas;</li> <li>- A lista, que se transforma na agenda (atividades distribuídas no tempo), também se configura como um recurso de que a professora Sônia lança mão para que as crianças se aproximem dos propósitos comunicativos de todo esse trabalho (que é o projeto) até chegarem ao Sarau de Poemas;</li> <li>- A professora entende a importância desse início de trabalho compartilhado no envolvimento das crianças nas atividades que serão propostas no projeto e reconhece o quanto podem aprender nesse tipo de roda de conversa planejada intencionalmente.</li> </ul> |
|---|---|

Será imprescindível, nesse momento, que você tenha em mente as trocas feitas no momento de problematização (antes do intervalo), para retomá-las aqui e ajudar as professoras a relacionarem essas trocas com as discussões realizadas em cada cena, sistematizando-as ao final. Cabe recorrer às perguntas feitas no início da tematização<sup>5</sup>, destacando e projetando trechos dos textos “Subsídios para tematização da prática: roda de conversa Inicial do Projeto Sarau de Poemas” (F5.U9.T3 - Formadoras) e “Tematização da prática: reflexões sobre a roda de conversa inicial do Projeto Sarau de Poemas” (F5.U9.T3 - Professoras), sugeridos no momento a seguir.

## Momento 4 – Sistematização – coletivo (20 min)

Na análise das cenas, é possível observar a intencionalidade da professora Sônia em colocar as crianças em contato com uma prática social da língua escrita e falada que, no caso analisado, gira em torno do Sarau de Poemas. Além disso, caso as professoras não tenham observado em suas análises, é fundamental destacar as possíveis aprendizagens que foram vivenciadas por elas, a saber:

*O projeto Sarau de Poemas objetiva oportunizar a interação das crianças de*

<sup>5</sup> As perguntas foram: 1- Quais desafios a professora Elisa vem vivenciando ao colocar em prática o Projeto Sarau de Poemas? Conversem sobre como ela os resolveu; 2- Há passagens do relato em que ela traz a importância da articulação entre as práticas sociais com os poemas e as práticas escolares. Por que os projetos didáticos favorecem essa articulação?



*1º e 2º anos com este gênero literário, instigando aprendizagens que envolvam a escuta, a leitura, a observação de algumas características singulares aos poemas, as conversas em torno dos poemas conhecidos, a possibilidade de indicar esses textos para outras pessoas e a récita ou a leitura em voz alta para um público destinatário. Neste sentido, mais especificamente, o projeto favorece a participação das crianças numa prática social de uso da linguagem oral: o sarau. Seja por meio da leitura em voz alta dos poemas, seja por meio da récita, as crianças precisam lidar com o uso intencional de recursos da linguagem oral – como o volume de voz, a entonação, o ritmo, a pausa etc. – de forma a apresentar os textos e encantar o público ouvinte. Esta é uma prática social que, por ter certo grau de formalidade, exige um preparo prévio e maiores cuidados no uso desses recursos, diferentemente do que ocorre nas conversas cotidianas, por exemplo. (F5.U9.T1- Professoras).*

É importante que as professoras percebam que, ao longo de toda a roda de conversa, além de recitar e dialogar sobre seus repertórios de poemas já conhecidos, as crianças são convidadas a expressar seus saberes, compartilhar opiniões e se envolver nos encaminhamentos necessários para a realização do Sarau de Poemas. Por isso, corroboramos com Dolz e Schneuwly (2004, p. 140), quando afirmam que:



*[...] para uma didática em que se coloca a questão do desenvolvimento da expressão oral, o essencial não é caracterizar o oral em geral e trabalhar exclusivamente os aspectos de superfície da fala, mas, antes, conhecer diversas práticas orais de linguagem e as relações muito variáveis que estas mantêm com a escrita. A constituição do oral como objeto legítimo de ensino exige, portanto, antes de tudo, um esclarecimento das práticas orais de linguagem que serão exploradas na escola e uma caracterização das especificidades linguísticas e dos saberes práticos nelas implicados.*

Dessa maneira, é importante que as professoras compreendam que a oralidade precisa ser considerada, antes de tudo, como prática social de linguagem. Assim como a leitura e a escrita têm sido abordadas em todos os encontros de formação, a oralidade também é um conteúdo que deve ser incluído nos planejamentos. Ela também requer intencionalidade nas práticas docentes, começando pela roda de conversa tematizada aqui, que pode potencializar as aprendizagens e o envolvimento das crianças no projeto didático. É essencial, no entanto, que compreendam que o trabalho com linguagem oral não se reduz à roda de apresentação do projeto Sarau de Poemas. Há diversas outras propostas a serem feitas – dentro de diferentes projetos ou como atividades habituais – que ampliam essas aprendizagens. Pode ser interessante resgatar algumas delas, abordadas no texto “A linguagem oral na escola: o sarau e outras práticas” (F5.U9.T2 - Professoras), como, por exemplo: realizar entrevistas; realizar exposições orais sobre um tema ou apresentações orais para comunicar informações aprendidas; gravar podcasts e programas de rádio; fazer relatos de experiências pessoais; realizar recontos. Todas essas situações, quando planejadas com foco na oralidade, podem oferecer excelentes condições de reflexão e aprendizagem para as crianças.

Para finalizar esse momento, é importante realizar uma sistematização com o grupo, permitindo que as participantes reflitam sobre os conteúdos trabalhados e discutam coletivamente sobre os pontos dos quais mais se aproximaram, fazendo comentários a respeito.

Essa discussão pode ocorrer de forma coletiva, com você, formadora, registrando os principais tópicos e projetando-os à medida que são mencionados. Esperamos que as professoras se aproximem dos seguintes pontos:

| <b>Conteúdos abordados no Encontro</b>  | <b>O que pensamos a respeito... (antecipações do que as professoras podem dizer)</b>  |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- As práticas de linguagem oral e a articulação entre as quatro situações didáticas fundamentais no contexto de um projeto didático.</li> <li>- As diferenças entre recitar e ler poemas e suas implicações para as diferentes aprendizagens das crianças.</li> <li>- A participação das crianças na modalidade organizativa de um projeto didático.</li> <li>- A importância da definição de uma situação comunicativa para potencializar a participação das crianças no projeto didático Sarau de Poemas.</li> <li>- Intervenções e planejamento docente de roda de conversa.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- O fato de as crianças se comprometerem a recitar os poemas para um público definido coletivamente dá potência e sentido a todas as atividades realizadas ao longo do processo. Ler, escrever e recitar diferentes tipos de textos tornam-se práticas significativas, pois as crianças entendem que estão respondendo a um propósito comunicativo real.</li> <li>- As rodas de conversa ao longo do projeto preveem a fala das crianças, a escuta da professora, intervenções específicas para que as crianças retomem as falas umas das outras, relembrem, considerem e dialoguem. Nesse sentido, a professora, ao atuar como falante e referência para as crianças, deve também considerar a intencionalidade dessa situação, prevendo e planejando situações de prática social da linguagem oral.</li> <li>- A promoção de experiências estéticas e literárias para as crianças, garantindo que compartilhem significados, troquem interpretações e ampliem seu repertório de poemas, é uma condição fundamental para o projeto Sarau de Poemas.</li> <li>- As crianças devem se aproximar, ao longo do projeto, da diferença entre ler e recitar, colocando em jogo todo o seu repertório de poemas conhecidos, ampliando-o também dentro do projeto.</li> <li>- É importante que as crianças participem de momentos em que ouvem a leitura de poemas feita pela professora. Além disso, que leiam poemas já conhecidos com o propósito de selecionar os favoritos e destacar os que serão recitados no sarau de poemas.</li> <li>- A situação de roda de conversa deve ser planejada com intencionalidade pela professora, ainda mais quando se trata do compartilhamento do projeto com as crianças e do planejamento de etapas de que elas também precisam tomar parte e com as quais precisam se envolver.</li> </ul> |

Ao longo dessa pauta, oferecemos subsídios para apoiar você na tematização e indicamos fortemente que se baseie no texto “Subsídios para tematização da prática: reflexões sobre a roda de conversa inicial do Projeto Sarau de Poemas” (F5.U9.T3 - Formadoras), para que possa fazer ajustes e antecipações dos tópicos que seu grupo de professoras poderá trazer, à luz dos conteúdos abordados.

## 5. Planejamento de atividade prática

**Tempo de Duração:** 20 minutos

**Forma de organização do grupo:** coletiva.

Para esta proposta coletiva, a ideia é realizar a leitura compartilhada do texto “Trabalho Pessoal: encaminhamento da roda de apresentação do projeto Sarau de Poemas” (F5.U9.T4 - Professoras), que detalha o encaminhamento da roda de conversa em que o projeto “Sarau de Poemas” é compartilhado com as crianças.

É interessante realizar a leitura da parte inicial do texto e questionar às professoras: **O que consideram que precisa ser observado no planejamento e na preparação da aula para que a roda seja tão potente quanto discutida na tematização da prática da professora Sônia?** Reservar alguns minutos para essa problematização coletiva inicial, lembrando que elas devem considerar as crianças reais de seus grupos. Isso permitirá que cada uma antecipe e vislumbre como tudo que foi vivenciado ao longo do encontro pode ser transposto para suas salas de aula, identificando os ajustes necessários e buscando criar condições didáticas para que suas crianças aprendam o que está previsto na proposta.

Caso não seja possível realizar a leitura completa do documento durante o encontro, explore-o com o grupo, leia os itens principais, dê explicações sobre cada parte, relacionando-as com a experiência vivenciada ao tematizar a prática da professora Sônia. É importante incentivar que compartilhem as dúvidas que tiverem sobre como encaminhar a roda com suas turmas. Por fim, apresente uma síntese do que precisam fazer a partir do planejamento.

|                                      |  |
|--------------------------------------|--|
| <b>O que devem fazer:</b>            | - Encaminhar a roda de apresentação do projeto Sarau de Poemas, considerando as práticas sociais de linguagem oral e garantindo a definição da situação comunicativa juntamente com as crianças.   |
| <b>Para quê:</b>                     | - Para que as crianças aprendam a:<br>desenvolver seu interesse e engajamento na organização e na participação de um sarau de poemas;<br>compreender as diferentes práticas sociais de leitura necessárias para a organização e para a participação em um sarau de poemas. |
| <b>Foco da proposta:</b>             | - Envolver e instigar a participação e o engajamento das crianças no projeto Sarau de Poemas.  |
| <b>O que envio para a formadora:</b> | - Registro reflexivo a partir das perguntas norteadoras que estão no final do texto “Trabalho Pessoal: encaminhamento da roda de apresentação do projeto Sarau de Poemas” (F5.U9.T4 - Professoras)   |

## 6. Avaliação do encontro e encerramento

**Tempo de Duração:** 10 minutos

**Forma de organização do grupo:** individual

Propor que, antes de encerrar o encontro, as professoras realizem uma avaliação.

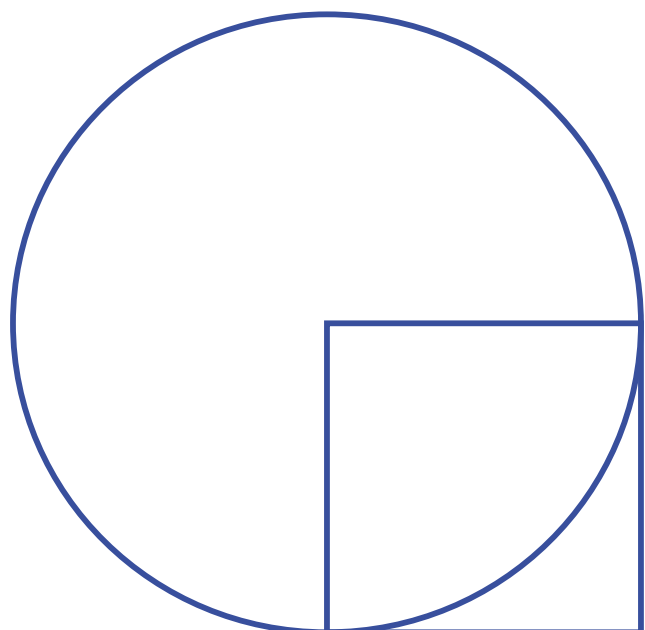
Essa proposta pode ser adaptada às condições disponíveis, podendo ser feita por meio de um formulário on-line ou impresso para ser preenchido e entregue.

Proposta de Avaliação:

Se uma professora nova em sua escola chegasse agora para participar desses encontros formativos, o que você consideraria essencial que ela incorporasse em sua prática, especialmente no que diz respeito ao tema desta Unidade: “Ler, escrever, falar e ouvir como práticas sociais articuladas na alfabetização inicial”?

Posteriormente, é interessante ler as respostas das professoras a essa questão e analisá-las em relação às expectativas de aprendizagem pensadas para este encontro. Isso pode oferecer alguns indícios sobre quais professoras se aproximaram mais daquilo que esperávamos, quais aspectos do trabalho ficaram mais claros e quais precisam ser retomados. Caso julgue pertinente, esses pontos podem ser abordados no próximo encontro, por meio das devolutivas dos Trabalhos Pessoais.

Bom trabalho!



---

## Referências

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

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de ROJO, Roxane Helena Rodrigues; CORDEIRO, Glaís Sales. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** 2. ed. São Paulo: Ática, 2000.

**Debora Perillo Samori** é Mestre em Educação (FEUSP) e Especialista em Educação Infantil (FEUSP), Formação de Professores (E. Pedagógico), Alfabetização (ISEVEC) e Psicopedagogia (Pró-Saber/RJ). Graduada em Pedagogia, já atuou como professora, coordenadora pedagógica e psicopedagoga na EI e no EFI. Trabalha como formadora de professores e coordenadores pedagógicos nas áreas de alfabetização, didática da Língua Portuguesa e Educação Infantil por meio de parcerias público-privadas. Pela Roda Educativa, atuou em diversos projetos da instituição como coordenadora pedagógica e formadora de educadores, bem como na elaboração e revisão de materiais de apoio à formação continuada.

E-mail: [debora.samori@roda.org.br](mailto:debora.samori@roda.org.br)

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1773019817636575>

# TEXTO 2 - F5.U9.T2 - FORMADORAS

## Perguntas e respostas: Projetos didáticos, a participação das crianças e as práticas de linguagem oral

Debora Samori

Neste texto, procuramos trazer alguns questionamentos que costumamos ouvir das professoras no processo de formação continuada. Essas perguntas foram especialmente elaboradas para esta Unidade e são aquelas que também nos fazemos quando estamos diante de alguns dilemas relacionados aos projetos didáticos, ao trabalho com a linguagem oral e à forma de participação das crianças nessas propostas. Nosso objetivo é que, por meio de reflexões sobre as inquietações do cotidiano escolar, seja possível acessar orientações, assim como apoio teórico e prático, para orientar as professoras com quem você atua.

### 1- Por que trabalhar com projetos didáticos é uma proposta interessante?

A organização do trabalho pedagógico por meio de projetos, historicamente, se dá por uma ruptura com a visão centralizadora e transmissiva da aprendizagem. Esse tipo de organização pressupõe uma mudança na forma de compreender como novos conhecimentos são adquiridos, o que implica também maneiras distintas de entender o sujeito que aprende e os objetos do conhecimento. No entanto, há diversas concepções que dialogam com a proposta de reorganização dos conteúdos escolares, como afirmam Zen et al. (2019):



*Atualmente é possível identificar várias acepções para o que inicialmente foi definido como Método de Projetos. Centros de Interesse, Tema Gerador, Pedagogia de Projetos e Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) são denominações utilizadas muitas vezes para designar uma única proposta, mas representam concepções e práticas distintas. O que há de comum entre elas é uma desconfiança com relação à organização do conhecimento escolar por disciplinas que, uma vez consolidadas nos currículos escolares, parecem ganhar legitimidade e autonomia (Zen et al., 2019, p. 146-147).*

As crianças aprendem por meio da interação com outros indivíduos e com os diferentes objetos culturais do seu contexto social. Esse processo é sempre mediado e impulsionado por problemas que precisam ser resolvidos, especialmente quando os sujeitos não possuem todos os recursos necessários para enfrentá-los. Essa situação demanda uma reorganização de suas estruturas e esquemas mentais para solucionar os impasses que surgem.

De acordo com essa concepção de aprendizagem, as crianças atuam sobre os objetos culturais, transformando-os e sendo transformadas por eles. Esse processo envolve uma

série de reconceitualizações que devem ser consideradas na organização do trabalho pedagógico. Assim, a realização de projetos didáticos se alinha a essa perspectiva, permitindo que as crianças se apropriem dos objetos de conhecimento ao resolver problemas para os quais ainda não têm todas as respostas.

A compreensão dos fundamentos que sustentam a concepção de um projeto didático é fundamental para a tomada de decisões relacionadas ao seu planejamento e execução. Os critérios que orientam a definição dos conteúdos, por exemplo, precisam considerar tanto a relevância social quanto a relevância didática do que as crianças podem e devem aprender. Um dilema enfrentado por professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no contexto do trabalho com projetos, é a ideia amplamente difundida de que um projeto deve ser escolhido simplesmente porque as *crianças gostam* do tema. Sobre isso, Nemirowsky (2002) afirma que,



*Supor que os temas devem surgir das iniciativas dos alunos implica que devemos abordar assuntos sobre os quais pelo menos alguns componentes da turma tenham manifestado interesse. Porém, um sujeito pode interessar-se por temas que desconhecem, dos quais não conceba sequer a existência? Obviamente não, pois isso levaria ao paradoxo de que o circuito de temáticas de trabalho fosse reduzido, exclusivamente, àquelas que os alunos – ou alguns alunos – já conhecem, pelo menos até certo ponto. E como se abririam ao desconhecido? Dificilmente haverá alunos que manifestem, espontaneamente, interesse por trabalhar sobre o sistema circulatório, as cores do arco-íris, a alimentação em diferentes lugares do mundo, a vida e a obra de Van Gogh, os anéis de Saturno, se não tiverem tido a oportunidade de aproximação, de alguma forma, com tais temas (Nemirowsky, 2002, p. 101).*

Diante disso, a definição dos conteúdos precisa dialogar com temas de interesse das crianças, mas também deve possibilitar a ampliação do repertório de possibilidades de apropriação do mundo. Como afirmam Zen *et al.* (2019, p. 147), “a proposta em torno dos projetos didáticos também parte da premissa que as instituições educativas são geradoras de cultura e que as crianças devem ter uma participação ativa na produção de conhecimentos”.

Reconhecer tanto o que as crianças precisam aprender quanto o que já conhecem e sabem sobre determinada área ou objeto de conhecimento é uma das chaves para a definição dos critérios de seleção dos conteúdos do projeto didático. Por isso, é fundamental considerar a escuta e a observação sobre o que e como pensam as crianças, permitindo uma participação ativa de cada criança no planejamento e na execução do projeto.

É importante destacar que é necessário ter cuidado com a forma como determinados conteúdos e propostas são apresentados para as crianças, sempre considerando o que já sabem e propondo um problema compartilhado, de modo que sejam coautoras de todo esse processo. Dessa forma, organizar o trabalho pedagógico por meio de projetos didáticos implica uma redefinição dos objetos de conhecimento e a forma de ensiná-los.

## **2- Como conciliar a participação das crianças nas tomadas de decisão sobre o projeto com os objetivos de aprendizagem que precisamos alcançar?**

A participação das crianças é um elemento fundamental no trabalho com projetos didáticos, especialmente porque esses projetos se organizam em torno de propósitos

didáticos e comunicativos. Delia Lerner (2002), argumenta que



*[...] 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. 79).*

Um projeto didático sempre envolve uma ação definida, planejada e executada coletivamente ao longo de um determinado período. Por isso, a participação das crianças é um elemento fundamental. Desde o início, o propósito comunicativo deve ser compartilhado com as crianças, permitindo que elas participem de decisões e negociações que visam a concretização desse propósito. É importante que, no contexto dos projetos didáticos, as crianças tenham espaço para participar, principalmente na negociação e definição das ações necessárias para a realização da atividade proposta.

No Projeto “Sarau de Poemas”, o propósito comunicativo está diretamente ligado à preparação do próprio sarau. Por isso, é essencial que as crianças compreendam como essa atividade ocorre socialmente, quem serão os convidados e quais poemas serão lidos ou recitados. Esses detalhes podem ser discutidos e negociados com elas. Por outro lado, um dos propósitos didáticos é desafiar as crianças a utilizar a linguagem oral, a leitura e a escrita em suas práticas sociais, o que requer que as professoras definam as melhores formas de implementar essas propostas ao longo do tempo e em diferentes contextos.

Jolibert (1994, p. 21) argumenta que a organização do trabalho pedagógico por Projetos permite que a criança aprenda a:

- não mais depender apenas das escolhas do adulto;
- viver uma experiência positiva de confronto com os outros (aportes mútuos e conflitos a serem superados) e de solidariedade;
- decidir e comprometer-se após a sua escolha;
- projetar-se no tempo através do planejamento de suas ações e de seus aprendizados;
- assumir responsabilidades;
- ser agente de seus aprendizados, produzindo algo que tem um sentido e uma unidade.

Portanto, a participação das crianças nas decisões relacionadas aos Projetos Didáticos deve ser gradualmente incorporada pelas professoras. Conforme as crianças se aprofundam no que precisam aprender e compreendem por que estão aprendendo (ou seja, qual é a finalidade de comunicar aquilo que aprendem), elas passam a participar mais ativamente das decisões e da construção do projeto. As decisões que podem ser tomadas pelas crianças são essenciais para o aprendizado e refletem a potência da infância. No entanto, essa participação não é vazia de significado; ela implica um compromisso com o problema central que as crianças devem enfrentar, por exemplo, a realização do Sarau de Poemas. Essa abordagem confere sentido a todas as ações das crianças ao longo do projeto.

### **3- Eu sei que as crianças aprendem muito com os projetos, mas com tanto conteúdo para ensinar, como posso organizar meu tempo para dar conta de tudo isso e ainda trabalhar com projetos na sala de aula?**

De fato, as demandas da sala de aula são imensas e conciliar diferentes abordagens é um grande desafio para as professoras. Embora as crianças aprendam muito com projetos, é comum encontrarmos professoras que consideram não haver “tempo” suficiente para trabalhar com eles devido à quantidade de conteúdos que precisam ensinar. No entanto, é fundamental que as professoras compreendam a potência do trabalho com projetos na aprendizagem dos conteúdos da língua, vinculados ao contexto das práticas sociais.

Assim como sugerimos no trabalho com as crianças, é importante considerar o que as professoras pensam nos encontros de formação. Por trás do que expressam, há questões relacionadas à concepção de como o sujeito aprende, de como se ensina e de qual é o objeto de ensino. Vale ressaltar que, ao falarmos sobre a distribuição dos projetos didáticos ao longo do tempo, precisamos lembrar que eles não atendem a todas as necessidades de aprendizagem da leitura, escrita e linguagem oral. Portanto, é fundamental combiná-los com outras modalidades organizativas, como atividades habituais e sequências didáticas. A articulação entre essas abordagens garante que as crianças sejam colocadas em diferentes posições enunciativas diante das quatro situações didáticas fundamentais: ora ouvindo a leitura e escrevendo textos por meio da professora, ora lendo e escrevendo por si mesmas.

Na prática, isso significa que, dependendo do projeto didático, as propostas devem ser distribuídas na rotina e podem se prolongar, por exemplo, por um trimestre. Essa duração varia de acordo com a faixa etária das crianças e o planejamento das etapas que compõem o projeto didático. O fundamental é que a articulação entre as situações didáticas e as modalidades organizativas assegure que, ao longo do tempo, as crianças vivenciem diferentes possibilidades de ler, escrever e falar, refletindo como essas práticas acontecem socialmente.

Cabe ressaltar a importância de apoiar as professoras na reflexão sobre como articular essas propostas ao uso do livro didático adotado por sua escola, identificando quais propostas se relacionam e quais se complementam. Também é fundamental que o projeto ou a sequência didática, conforme o caso, aconteça de forma paralela a outras propostas, considerando as diferentes áreas do conhecimento, como Matemática, Ciências, Arte, entre outras. Para questões relacionadas à distribuição do tempo didático, recomendamos a consulta do texto “Novas abordagens para velhas práticas” (F5.U10.T3 - Professoras), que aborda como utilizar o livro didático e as possibilidades de relação com os projetos didáticos.

As grandes etapas de um projeto didático geralmente incluem o compartilhamento do projeto e da situação comunicativa com as crianças (“Projeto didático: Sarau de Poemas” - F5.U9.T1- Professoras), assim como a ampliação do seu repertório em relação aos gêneros do discurso, que se constituem em principais objetos de conhecimento do projeto, como o “Sarau de Poemas”, que propõe aprendizagens relacionadas às práticas de leitura, escrita e linguagem oral. As etapas seguintes incluem a produção e elaboração do produto final, a preparação da situação comunicativa, a edição dos textos, a confecção dos convites, entre outras. Por fim, o projeto é finalizado com a realização da situação comunicativa, planejada de forma colaborativa com as crianças desde o início.

Ao longo desta Unidade, é possível observar que o projeto didático é uma modalidade organizativa que favorece aprendizagens significativas em relação à língua, dentro do contexto das práticas sociais. A definição de um produto tangível, como o Sarau de Poemas, funciona como um fio condutor para toda a proposta, conferindo sentido às atividades que

as crianças realizarão ao longo de um período mais extenso, de cerca de três meses. Essas características permitem que a professora atenda às necessidades de aprendizagem que as crianças demonstram durante todo esse tempo, caracterizando o produto final apenas como uma consequência de todo esse processo.

Essas questões estão em pauta ao longo de todo esse Percorso Formativo, e, sempre que necessário, será preciso dar um passo atrás e retomar pontos discutidos em outras Unidades, como aqueles trabalhados no Fascículo 1 – “Organização do trabalho pedagógico: planejamento e gestão da sala de aula na alfabetização inicial” (F1 - Professoras). É essencial ajudar as professoras a compreenderem esse fio condutor que permeia todas as propostas aqui discutidas, pois somente assim poderemos, de fato, garantir as mudanças necessárias nas práticas pedagógicas das professoras em sala de aula.

#### **4- Como posso manter o envolvimento das crianças durante todo o processo e garantir que elas continuem motivadas até a finalização do projeto didático?**

A manutenção do interesse das crianças por um período se configura como um desafio. Porém, o que está em jogo é o envolvimento que elas podem ter com a situação comunicativa em si e com os interlocutores aos quais a produção final do projeto se destina.

Quando ocorre o compartilhamento da situação comunicativa com as crianças – como você pode acompanhar, formadora, nos textos “Subsídios para tematização da prática: reflexões sobre a roda de conversa Inicial do projeto Sarau de Poemas” (F5.U9.T3 - Formadoras) e “Pauta do encontro formativo: o trabalho intencional com as práticas de oralidade na roda de conversa de apresentação do Projeto Sarau de Poemas” (F5.U9.T1- Formadoras) – é fundamental que um plano de trabalho traduzido em um cronograma que inclui as grandes etapas seja realizado juntamente com as crianças desde o primeiro momento do projeto didático. Essas grandes etapas compartilhadas e distribuídas ao longo do tempo configuram a agenda de trabalho e



*se constituem como um instrumento fundamental no planejamento e na execução do projeto didático, porque sua organização e seu acompanhamento já colocam, em si, bons problemas a serem resolvidos. Na elaboração da agenda de trabalho os alunos aprendem a tomar decisões sobre os caminhos possíveis, a definir diferentes papéis no grupo, a monitorar o andamento das atividades, a realizar os ajustes necessários para levar a tarefa a termo, a solicitar ajuda e cooperar com os colegas que estão com mais dificuldade, garantindo que o projeto aconteça de acordo com a expectativa do grupo (Zen, Faria e De Sá, 2019, p. 156).*

Elaborar e manter uma agenda de trabalho compartilhada em um cartaz na sala de aula é fundamental para que as crianças possam consultá-la sempre que estiverem diante de uma atividade ou proposta que compõe uma das grandes etapas do projeto. Essa prática não apenas permite que elas retomem o que já realizaram, mas também as ajuda a antecipar o que está por vir na situação comunicativa.

A agenda de trabalho funciona como um instrumento que garante autonomia às crianças, permitindo que elas reflitam sobre as tarefas às quais se comprometeram. Nesse sentido, valoriza-se a capacidade de se mobilizar diante de uma necessidade. Aprender a utilizar a agenda como um recurso para acompanhar suas próprias ações reforça o entendimento de que as crianças, como sujeitos cognoscentes, são capazes de organizar seu cotidiano e se envolver ativamente nas etapas necessárias para alcançar um objetivo compartilhado e coletivo em um projeto didático.

No exemplo do projeto Sarau de Poemas, a escolha dos poemas a serem lidos ou recitados para um público específico é uma tarefa fundamental, que deve ser realizada a tempo de permitir os ensaios para a apresentação. Ao acompanhar as ações definidas coletivamente para o sarau por meio da agenda de trabalho, as crianças podem fazer os ajustes necessários, o que mobiliza e dá sentido às práticas de leitura, escrita e fala. Além disso, esse processo fomenta um ambiente de cooperação, onde as crianças se comprometem a aprimorar as récitas e leituras umas das outras.

A situação comunicativa compartilhada instiga as crianças a fazerem o melhor que podem, porque o objetivo final é compartilhar seus conhecimentos construídos com outras pessoas. Dessa forma, a prática comunicativa é colocada em primeiro plano, consolidando-se conforme a agenda de trabalho do projeto é utilizada, revista e atualizada a cada nova etapa:



*Ao longo do projeto é imprescindível que os alunos tomem a agenda de trabalho como ponto de partida para as atividades a serem realizadas e que aprendam a monitorar a execução do Projeto Didático. As tantas observações e ajustes realizados ao longo do Projeto Didático são indicadores de que de fato a agenda cumpriu o seu papel na construção da autonomia intelectual dos estudantes, assim como ocorre na vida cotidiana, quando precisamos realizar algo que necessita de um planejamento minucioso para a sua execução (Zen; Faria; De Sá, 2019, p. 157).*

Portanto, entendemos que manter o interesse e a participação das crianças, por meio da constante retomada do propósito comunicativo que as motiva, é fundamental para apoiar e dar sentido a todas as atividades e propostas relacionadas à incorporação dos projetos didáticos na rotina dos 1º e 2º anos da escola.

### **5- Entendo que é importante que as crianças tenham oportunidades de aperfeiçoar na escola a comunicação oral. Mas, como eu faço para dar mais espaço à linguagem oral nos projetos didáticos e garantir que essa prática tenha um foco intencional no ensino? Já não é suficiente o que falamos diariamente?**

Para dar mais espaço à linguagem oral nos projetos didáticos e garantir que essa prática tenha um foco intencional no ensino, é fundamental que as professoras planejem atividades específicas que incentivam a comunicação oral das crianças. Isso pode incluir a realização de entrevistas, debates, exposições orais, apresentações, entre outras atividades que não apenas promovem o uso da linguagem oral, mas também ajudam as crianças a estruturar e expressar suas ideias em gêneros do discurso oral que existem socialmente. Além disso, é importante criar um ambiente de sala de aula seguro e acolhedor, onde as crianças se sintam confortáveis para compartilhar suas opiniões e experiências. Integrando a linguagem oral a um objetivo explícito dentro dos projetos, as professoras podem, por exemplo, definir momentos regulares para a prática de leitura em voz alta e discussões em grupo, onde o foco esteja não apenas no conteúdo, mas também na forma como as crianças se comunicam, escutam diferentes opiniões, aguardam a vez de falar, entre outros.

A situação comunicativa compartilhada desde o início do projeto didático, em estreita relação com práticas sociais reais, confere sentido à participação das crianças em todo o processo. Isso se torna ainda mais significativo ao explorarmos os gêneros do discurso oral que envolvem as práticas sociais da linguagem oral. No entanto, é importante apoiar as

professoras na compreensão de que as práticas relacionadas à linguagem oral precisam ter um espaço significativo no ensino e na aprendizagem das crianças.

Ao trabalhar com a concepção de projetos didáticos, adotamos a perspectiva de que os propósitos sociais relacionados à leitura, escrita e linguagem oral definem as escolhas dos objetos de ensino. Uma forma de incluir as práticas da linguagem oral é buscar a correspondência entre o que se espera que as crianças aprendam e como a linguagem oral, organizada em gêneros do discurso, é utilizada fora da escola. Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que:



*“[...] para uma didática em que se coloca a questão do desenvolvimento da expressão oral, o essencial não é caracterizar o oral em geral e trabalhar exclusivamente os aspectos de superfície da fala, mas, antes, conhecer diversas práticas orais de linguagem e as relações muito variáveis que estas mantêm com a escrita. **A constituição do oral como objeto legítimo de ensino exige, portanto, antes de tudo, um esclarecimento das práticas orais de linguagem que serão exploradas na escola e uma caracterização das especificidades linguísticas e dos saberes práticos nelas implicados**” (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 140, destaques nossos).*

No texto “A linguagem oral na escola: o sarau e outras práticas” (F5.U9.T2 - Professoras), apresentamos algumas práticas sociais que envolvem a linguagem oral, como entrevistas, exposições orais, gravações de podcasts e relatos de experiências pessoais. No entanto, para reconhecer a prática da linguagem oral como um objeto de conhecimento a ser aprendido, é essencial que as professoras valorizem esse conteúdo como um elemento central do processo de ensino.



*Para fazê-lo, numa perspectiva didática de um procedimento sistemático de intervenções ao longo do ensino fundamental, **é necessário definir claramente as características do oral a ser ensinado. É somente com essa condição que se pode promovê-lo de simples objeto de aprendizagem ao estatuto de objeto de ensino reconhecido pela instituição escolar**, como o são a produção escrita, a gramática ou a literatura (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 126, destaques nossos).*

Essa afirmação de Dolz e Schneuwly (2024) ressalta que, ao reconhecer a linguagem oral como um objeto de ensino, as professoras podem transformar a maneira como esse conteúdo é abordado no currículo. Isso implica não apenas ensinar a fala, mas também aprender um conjunto de procedimentos que possibilite às crianças se comunicarem de maneira coerente em diversas situações. Entendemos que as situações de conversas cotidianas não são suficientes para que essas aprendizagens ocorram com o aprofundamento necessário. Dessa maneira, ao integrar intencionalmente a linguagem oral nos projetos didáticos, as professoras contribuem para o desenvolvimento da comunicação oral das crianças, possibilitando interações significativas tanto na escola quanto fora dela.

Fazer escolhas intencionais e reservar tempo e espaço para que as crianças lidem com desafios, como a entonação e o ritmo ao recitar e ler poemas em voz alta, são aspectos que as professoras devem considerar em seu planejamento. Por ser uma prática comum, é essencial que a linguagem oral se torne um objeto de ensino nos projetos didáticos. Nesse sentido, concordamos com Kátia Bräkling (2004):



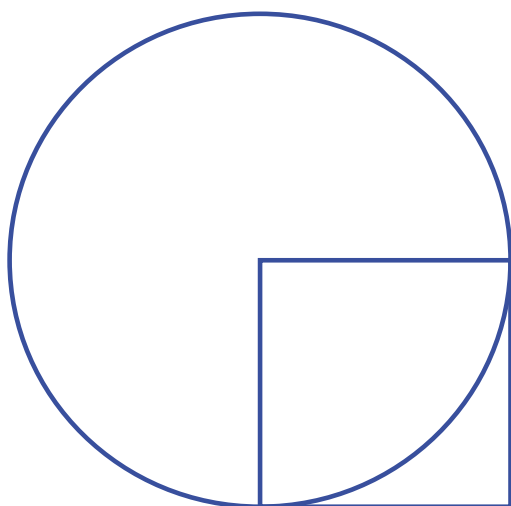
*Da mesma maneira, não se pode confundir a linguagem oral com fala ou oralização da linguagem; o som não pode ser usado como critério que diferencia linguagem oral de linguagem escrita. Nessa perspectiva, mais que considerar o suporte gráfico ou fônico da linguagem escrita ou oral, é preciso levar em conta que os discursos são produzidos em determinadas circunstâncias e organizados em determinados gêneros (Bräkling, 2004, p. 9-10).*

É fundamental apoiar as professoras na compreensão das diferenças entre a aquisição da fala e as práticas relacionadas à linguagem oral. Entender as situações comunicativas e refletir sobre a dinâmica entre quem fala e quem escuta ajudam a identificar aspectos da linguagem oral a serem incorporados em seus planejamentos. Como afirma Bräkling (2004, p. 2),



*O ensino de linguagem oral, hoje, tem sido foco de muitas discussões, sobretudo a partir da compreensão da linguagem como atividade discursiva, como processo de interação verbal pelo qual as pessoas se comunicam umas com as outras por meio de textos — orais ou escritos — organizados, inevitavelmente, em gêneros (Bräkling, 2004, p. 2).*

Por fim, considerando a importância das ações intencionais com a linguagem oral, podemos compreender o papel significativo do trabalho com essa prática nos projetos didáticos. Aprender a se comunicar não se limita à fala, mas também envolve a escuta ativa e a interação com diferentes gêneros orais. Dessa forma, a escola deve aproveitar as experiências linguísticas já presentes no cotidiano das crianças, promovendo o uso de gêneros da comunicação oral e ampliando as possibilidades de aprendizagem. Assim, não apenas enriquecemos o repertório linguístico das crianças, mas também ampliamos as possibilidades de se comunicarem de forma mais efetiva em diversos contextos.



---

## Referências

BRÄKLING, Kátia L. **Orientações didáticas fundamentais sobre as expectativas de aprendizagem de Língua Portuguesa.** In: SÃO PAULO, Governo do Estado. Supervisão pedagógica de Telma Weisz; colaboração: Formadoras do Programa Ler e Escrever e Equipe CEFAL, 2013.

BRÄKLING, Kátia L. **Linguagem oral e linguagem escrita:** novas perspectivas de discussão. Disponível em: [https://www.academia.edu/18103901/Linguagem\\_oral\\_e\\_linguagem\\_escrita\\_novas\\_perspectivas\\_de\\_discuss%C3%A3o](https://www.academia.edu/18103901/Linguagem_oral_e_linguagem_escrita_novas_perspectivas_de_discuss%C3%A3o). Acesso em: 17/12/2024

JOLIBERT, Josette *et al.* **Formando crianças produtoras de textos.** Porto Alegre: Artmed, 1994.

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

NEMIROVSKY, Myriam. **O ensino da linguagem escrita.** Trad. Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed, 2002 (reimpressão 2010).

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de ROJO, Roxane Helena Rodrigues; CORDEIRO, Gláís Sales. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

ZEN, Giovana, FARIA, Marcelo Oliveira, DE SÁ, Maria Roseli Gomes Brito. Projetos Didáticos: uma concepção de formação e apropriação do mundo. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista (BA), v. 15, n. 35, p. 144-160, out./dez. 2019.

**Debora Perillo Samori** é Mestre em Educação (FEUSP) e Especialista em Educação Infantil (FEUSP), Formação de Professores (E. Pedagógico), Alfabetização (ISEVEC) e Psicopedagogia (Pró-Saber/RJ). Graduada em Pedagogia, já atuou como professora, coordenadora pedagógica e psicopedagoga na EI e no EFI. Trabalha como formadora de professores e coordenadores pedagógicos nas áreas de alfabetização, didática da Língua Portuguesa e Educação Infantil por meio de parcerias público-privadas. Pela Roda Educativa, atuou em diversos projetos da instituição como coordenadora pedagógica e formadora de educadores, bem como na elaboração e revisão de materiais de apoio à formação continuada.

E-mail: [debora.samori@roda.org.br](mailto:debora.samori@roda.org.br)

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1773019817636575>

# TEXTO 3 - F5.U9.T3 - FORMADORAS

## Subsídios para tematização da prática: roda de conversa inicial do Projeto Sarau de Poemas

Fátima Fonseca

Ao longo das Unidades deste Percorso Formativo, estudamos sobre a estratégia formativa: tematização da prática. Dessa forma, você, formadora, sabe que a análise das práticas das professoras precisa estar embasada em referências teóricas que contribuam para as reflexões propostas.

A tematização da prática pode ter diferentes propósitos a depender das situações em análise e das necessidades formativas das professoras. Quando planejada dentro de um contexto formativo, ou seja, quando a prática tematizada está relacionada com os demais estudos que estão acontecendo em um processo de formação, como é o caso aqui, ela potencializa as discussões e reflexões do grupo.

O que procuramos fazer nos textos de subsídio para tematização, ao longo das diferentes Unidades, é aprofundar estudos e análises que auxiliem na realização desse momento da pauta do encontro.

Mais uma vez, convidamos você a estudar este texto e se preparar para oferecer às professoras uma discussão que dialogue o máximo possível com as concepções e práticas presentes no grupo.

Antes de dar sequência, entretanto, lembramos que é fundamental que você leia o texto “Tematização da prática: reflexões sobre a roda de conversa inicial do projeto Sarau de Poemas” (F5.U9.T3 - Professoras) e, também, que faça um exercício de antecipar possíveis questões e dúvidas que possam surgir no seu grupo. Assim, você poderá fortalecer as reflexões realizadas. Vamos lá?

### **A prática em questão**

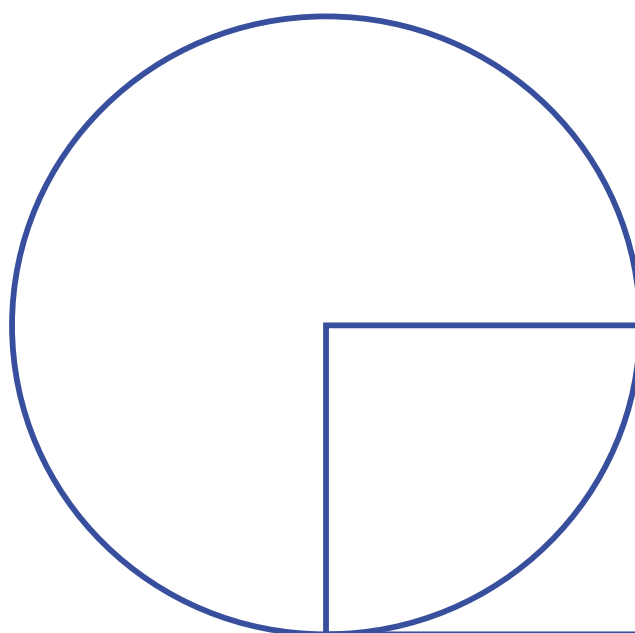
Nesta Unidade, estamos estudando a modalidade organizativa: Projetos didáticos, a partir do exemplo do projeto “Sarau de Poemas”. A aula selecionada para a tematização foi a da roda de conversa Inicial, realizada com o objetivo de compartilhar a proposta com as crianças.

Vamos começar pela análise mais detalhada de cada cena.

### CENA 1

Roda de conversa, com as crianças sentadas no chão, em círculo, de forma confortável. Professora e crianças lembram os poemas que conhecem, **recitam** e **leem** alguns que gostam.

| Registro   | Análise  |
|--|--|
| <p><b>Professora:</b> Hoje, eu quero conversar com vocês sobre algo em que fiquei pensando. Eu estava lembrando que, no 1º semestre, eu li vários poemas para vocês e que vocês também leram alguns que estão no livro didático ou nos livros da biblioteca da sala, não foi?</p> <p><b>Crianças respondem juntas:</b> Sim!</p> <p><b>Camila:</b> Eu gosto muito de poema. Outras crianças também comentam que gostam.</p> | <p>A professora Sônia planejou começar a conversa sobre a proposta do Projeto do 2º Semestre pela retomada da atividade de leitura de poemas que realizaram no semestre anterior.</p> <p>Há muitas formas interessantes de iniciar essa conversa com as crianças. Essa, escolhida por Sônia, faz sentido, porque ela havia assegurado esse trabalho de forma intencional no 1º semestre.</p> <p>Esse encaminhamento, apesar de muito interessante no que diz respeito à organização curricular do ano letivo, não é condição para a realização deste projeto com a turma. As crianças podem, no próprio desenvolvimento do projeto, ampliar seu repertório. Esse pode ser um dos objetivos de aprendizagem do projeto.</p> <p>Nesse caso, seria necessário adequar essa proposta. Por exemplo, considere, antes de encaminhar a roda para apresentar a proposta do sarau às crianças, encaminhar algumas situações em que elas possam explorar livros de poemas, identificar algum poema já conhecido, compartilhar e ouvir leituras e récitas de poemas, conversar sobre eles para, depois, participarem da roda sobre a proposta do projeto.</p> |



|   |  |
|---|--|
| <p><b>Professora:</b> Eu também gosto muito. Sabem, sempre que posso costumo ler poemas das minhas autoras e dos meus autores preferidos. Tem alguns que eu já li tanto que até sei <b>recitá-los</b>. Vocês sabem o que é <b>recitar</b>?</p> <p><b>Carlos:</b> É quando você fala o poema.</p> <p><b>Professora:</b> Isso, Carlos. É quando a gente fala o poema, mas sem lê-lo. A gente sabe falar sem ler porque já sabemos de cor. Eu vou <b>recitar</b> um poema que sei de cor para vocês. Posso?</p> <p>As crianças concordaram prontamente. A professora então <b>recita</b> o poema “A lua no cinema”, de Paulo Leminski<sup>6</sup>.</p> <p><b>Carlos:</b> Ahhh, prô, você já leu esse para nós...</p> <p><b>Outras crianças:</b> Sim! Sim!</p> <p><b>Professora:</b> Sim! Isso mesmo! Eu já li para vocês, sim! Hoje, eu <b>recitei</b>, porque não estava lendo, certo? <b>Recitei</b>, porque sei de memória já. E eu gosto tanto dele que decorei e agora <b>recitei</b> para vocês. Mas, esse poema está neste livro aqui [mostra o livro para as crianças]. Vocês gostam desse poema?</p> <p><b>As crianças respondem juntas:</b> Simmm!</p> | <p>Sônia escolhe <b>recitar</b> um poema do seu gosto pessoal, porque sabe que será importante as crianças terem essa referência para a continuidade da conversa. A professora sabe que, para as crianças entenderem melhor a proposta do projeto, elas precisam se aproximar da ideia do que é recitar, o que demonstra o quão intencional e planejada foi a sua escolha. A partir da recitação do poema, ela vai retomando com as crianças a diferença entre <b>recitar</b> e <b>ler</b> um poema, duas ações que estarão presentes na realização do sarau e, portanto, estarão em jogo nas atividades do projeto. A professora comenta com as crianças que já leu o poema e, inclusive, retoma e mostra o livro em que o poema está escrito. Dessa forma, ela reforça que a memorização passa pela leitura e comunica uma prática: a de que ela memorizou por gostar demais do poema, o que possibilita que ela também o declame de forma a impactar ainda mais o leitor.</p> |
| <p><b>Professora:</b> Do que vocês gostam nesse poema?</p> <p><b>Camila:</b> É tão bonitinho!</p> <p><b>Professora:</b> Por que você acha bonito, Camila?</p> <p><b>Camila:</b> Porque fala da estrela.</p> <p><b>Professora:</b> Ahhh. E o que acham da lua ir ao cinema?</p> <p><b>João:</b> A lua vai ao cinema, prô? A lua não cabe no cinema. Todos riem.</p> <p><b>Letícia:</b> O cinema da lua é o céu, não é professora?</p> <p><b>Professora:</b> Será Letícia? Por que você acha isso?</p> <p><b>Letícia:</b> Porque ela fala das estrelas que ficam no céu.</p> <p><b>Professora:</b> Vocês concordam com a Letícia? O que acham? Algumas crianças concordam e outras não.</p>   | <p>Sônia sabe que é importante que as crianças possam falar sobre o poema que foi lido, porque é por meio desse intercâmbio que acontece após a leitura que podem ampliar a compreensão sobre o que foi lido, como vimos na Unidade 5. Entretanto, esse não é o objetivo deste momento, por isso ela encaminha uma breve conversa a esse respeito.</p>   |

<sup>6</sup> In: LEMINSKI, Paulo. Toda poesia. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. Disponível em: <https://www.editoraschwarcz.com.br/companhiadasletras/pnld2018/todapoesia>. Acesso em: 15 ago. 2024.

**Professora:** Ok, mas vocês gostaram de me ouvir **recitar** o poema para vocês?

**Crianças:** Simmm!

**Camila:** Eu gostei.

**Professora:** E vocês? Quem sabe **recitar** algum poema?

Crianças ficam pensativas.

**Júlia:** Eu não sei.

**Carlos:** Eu também não!

**Professora:** Eu acho que sabem sim!

Crianças duvidam.

**Professora:** Eu lembro de um que vocês gostam muito e que acho que sabem de cor.

**Camila:** Qual, pró?

Algumas crianças parecem pensar e outras também perguntam qual é.

**Professora:** “A foca”, do Vinícius de Moraes.

Deste livro aqui [fala mostrando o livro].

Lembram?

As crianças não responderam e começaram a falar o poema. Algumas crianças querem falar muito alto, quase gritam.

**Professora:** Espera, espera. Será que fica bom **recitar** um poema gritando?

Crianças dão risada e respondem que não.

**Professora:** Então, vamos, todos juntos, com calma e **recitando** com a voz normal, sem gritar. Certo?

Crianças **recitam** o poema “A foca”. Algumas lembram o poema todo, outras parecem ter esquecido algumas partes, mas juntas conseguem **recitá-lo**.

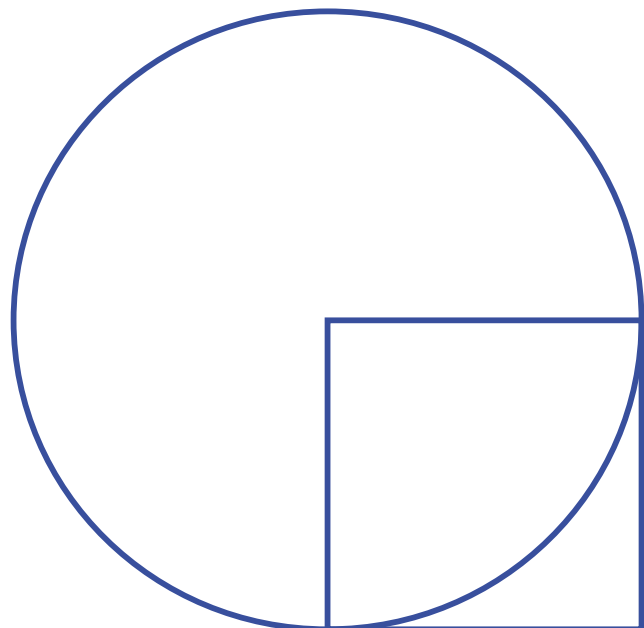
A professora retoma a conversa sobre o que é **recitar** e, agora, incentiva que as crianças o façam.

Esse encaminhamento contribui para que elas reconheçam o que já sabem e se envolvam ainda mais com a proposta.

Nesse momento, vemos o quanto a professora conhece suas crianças e o quanto valoriza seus saberes.

Porém, isso não significa que ela aceite que eles participem de qualquer forma, pois sabe que um dos conteúdos da linguagem oral que esse Projeto potencializa está relacionado à adequação do volume de voz, da entonação e do ritmo. Dessa forma, ela orienta que eles declamem o poema da foca sem gritar.

Esses cuidados da professora comunicam, durante todo o desenvolvimento do Projeto, o que se espera com a sua realização, assegurando coerência entre as propostas, encaminhamentos e intervenções.



**Professora:** Muito bem! **Nós conhecemos muitos poemas no 1º Semestre, não foi?**

Crianças concordam.

**Professora:** **E que outros poemas vocês lembram que eu li para vocês ou que vocês leram?**

**Letícia:** Nós lemos aquele... das borboletas...

**Professora:** Isso mesmo, Letícia. Você lembra quem é o autor?

**João:** É do mesmo da foca, o Vinicius de Moraes.

**Professora:** Muito bem! É deste mesmo livro que tem "A foca". **Eu trouxe alguns livros para a gente lembrar um pouco mais dos poemas que a gente já conhece.**

**Carlos:** Eu gosto deste aqui. [apontando para o livro "Bebês Brasileirinhos", de Lalau e da Laura Beatriz].

**Miguel:** É legal... é sobre os filhotes.

**Professora:** Isso mesmo. **Eles têm esses outros também que são poemas sobre os animais, né? E esse aqui, vocês lembram?** [mostrando o livro "Poesia fora da estante"].

**Crianças:** Simmm

**Camila:** é neste que tem aquele do Zé Minhocão...

**Fernanda:** esse era engraçado...

**Professora:** Isso mesmo. Da Tatiana Belinky, lembram? **Neste livro tem poemas de várias autoras e autores.** Vou ler para vocês o do Zé Minhocão, então. Querem? Lucas, você quer que eu leia?

**Lucas:** Simmm!

A professora lê e as crianças vão lendo junto com ela.

Para encerrar essa parte da conversa, a professora **retoma alguns livros de poemas conhecidos** pelas crianças.

Ela faz perguntas e oferece informações que ajudam as crianças a lembrar de alguns livros, do tipo de poemas que eles contêm e de algumas autoras e autores.

Dessa forma, possibilita que as crianças acionem ou ativem os conhecimentos que possuem, o que lhes permitirá compreender melhor a proposta que será apresentada no momento seguinte.

Nesta Cena 1, vemos que a professora Sônia favorece a retomada dos poemas que as crianças já conhecem e que serão o gênero trabalhado durante o desenvolvimento do projeto, por meio das atividades de leitura, escrita e oralidade. Essa é uma forma de incentivar que acionem seus conhecimentos prévios, o que, como vimos em várias Unidades deste Percurso Formativo, é fundamental para uma intervenção docente adequada.

Um aspecto que merece sua atenção, formadora, é o de saber o quanto o grupo de professoras está familiarizado com a proposta de recitar poemas e avaliar a necessidade de investir um tempo para discutir a diferença entre recitar e ler um poema, bem como as aprendizagens favorecidas na realização do sarau, um evento que se configura como uma prática social de uso da linguagem oral. Nos textos "Projeto didático: Sarau de Poemas" (F5.U9.T1 - Professoras) e "Tematização da prática: reflexões sobre a roda de conversa inicial do projeto Sarau de Poemas" (F5.U9.T3 - Professoras), você encontra insumos para subsidiar essa discussão.

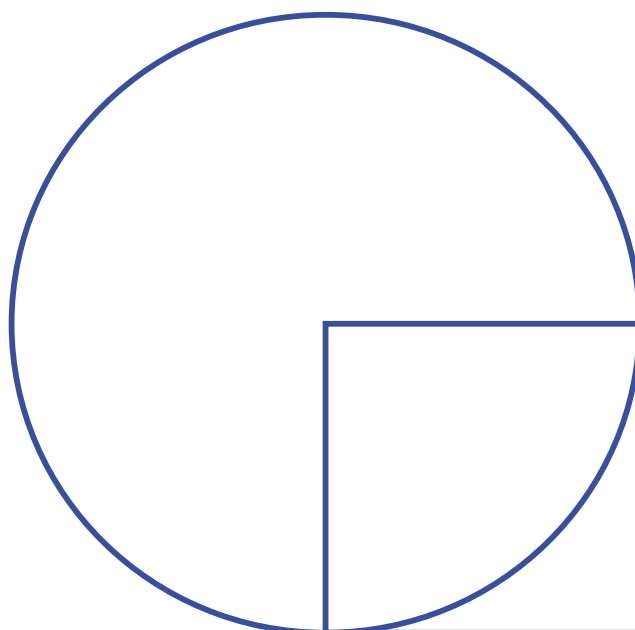
É preciso assegurar que as professoras compreendam que, em ambas as propostas – de recitação ou de leitura dos poemas –, será necessário proporcionar às crianças diversas situações de leitura e escrita. Essas situações devem favorecer a compreensão e a memorização dos poemas. Por exemplo, após ler e conversar sobre um poema em sala,

as crianças podem escrevê-lo no caderno para compartilhar com a família como lição de casa. Também é possível reservar um tempo nas aulas para que elas possam recitar para os colegas, a fim de ensaiar.

Assim, tanto quem irá ler quanto quem irá recitar o poema precisarão participar de situações de leitura para conversar sobre o poema, compreender o que ele diz e poder ensaiar a leitura, para que aprendam a dar sentido ao que estão falando ou lendo e possam adequar o ritmo, a entonação e o tom de voz para a apresentação, considerando o efeito que desejam causar em seus espectadores. Não basta apenas falar ou ler como um texto qualquer. Assim, será necessário um trabalho intenso e longo e, por isso, a importância de, desde o início, as crianças compreenderem o que se espera delas para que se envolvam com as propostas.

Muitas vezes, o trabalho com a linguagem oral a partir dos poemas em sala de aula se restringe a ler os poemas em coro ou repetindo cada frase que a professora diz, o que não é suficiente para o desenvolvimento de outros conteúdos relacionados à oralidade.

Será importante que as professoras entendam que a escolha por trabalhar com esse gênero por meio da modalidade organizativa dos projetos didáticos se dá pela compreensão de que o trabalho vai muito além e demanda muitas atividades, como: ler e conversar a respeito do poema para compreendê-lo de forma a lê-lo melhor; realizar ensaios com o colegas; escutar atentamente a apresentação dos colegas para dar sugestões em situações de ensaio; entre outras, a fim de assegurar aprendizagens efetivas e adequadas à situação comunicativa definida.



## CENA 2

Ainda em roda de conversa, a professora apresenta a proposta do projeto “Sarau de Poemas” e faz uma primeira conversa com as crianças sobre o que é um **sarau**.

| Registro   | Análise   |
|--|---|
| <p><b>Professora:</b> Então, eu fiquei pensando que a gente poderia fazer uma <b>apresentação e compartilhar</b> os nossos poemas favoritos com outras pessoas? O que acham?</p> <p>Algumas crianças ficaram pensativas e animadas, outras concordaram prontamente.</p> <p><b>Carlos:</b> Hoje, prô?</p> <p><b>Professora:</b> Carlos, <b>será que a gente conseguiria se apresentar hoje sem se preparar?</b> E teríamos tempo para convidar as pessoas? Temos muitas coisas para fazer para que o Sarau possa acontecer.</p> <p><b>Letícia:</b> A gente pode chamar nossa família para ver?</p> <p><b>Pedro:</b> E os amigos das outras salas?</p> <p><b>Camila:</b> Posso chamar a vovó também?</p> <p>As crianças conversam entre si sobre quem irão convidar.</p> <p><b>Professora:</b> Sim, sim! <b>Vamos combinar tudo isso.</b> Que legal que vocês ficaram animados! <b>Alguém já participou de uma apresentação em que as pessoas leem ou recitam poemas?</b></p> <p><b>Letícia:</b> Acho que não.</p> <p><b>Fernanda:</b> Não.</p> <p><b>Miguel:</b> É tipo um show.</p> <p><b>Professora:</b> Um pouco diferente, Miguel, porque nessas apresentações a ideia não é só assistir, mas que todos possam compartilhar. Tem até um nome para este tipo de evento: <b>Sarau</b>. sarau de poemas. <b>Vocês já ouviram este nome?</b></p> <p>As crianças sinalizam que não conheciam.</p> <p><b>Professora:</b> Aqui no bairro, na Associação Cultural, de vez em quando, tem Sarau? Alguém já foi?</p> <p>Crianças respondem que não.</p> <p><b>Carlos:</b> Prô, então a gente pode cantar também neste Sarau?</p> <p><b>Professora:</b> Sim, Carlos, mas o nosso será um sarau de poemas. O que vocês acham?</p> <p>Crianças ficam pensativas.</p> <p><b>João:</b> Eu acho que poderia cantar também! É legal!</p> <p><b>Professora:</b> Mas, João, para se apresentar no sarau a gente precisa se preparar e a gente já conhece vários poemas e vai se preparar para ler ou recitar. Para cantar, a gente precisaria se preparar também e isso precisaria de muito tempo e de uma professora que ensinasse você a cantar. Então, eu pensei que o nosso Sarau poderia ser apenas de poemas, <b>você concorda?</b></p> <p>João concorda com a professora.</p> | <p>A professora lança então a ideia da realização do Sarau, e as crianças interagem a partir do que sabem e de suas experiências.</p> <p>Mesmo que a pergunta do Carlos não faça muito sentido, <b>a professora não a ignora; ao contrário</b>, ela a retoma com ele para que possa refletir a respeito. Essa postura da professora faz toda diferença para que as crianças sintam que podem expressar suas ideias e opiniões, sabendo que serão acolhidas e respeitadas.</p> <p>Muitas vezes, devido à preocupação com o tempo e com a quantidade de conteúdos a serem ensinados, as perguntas das crianças são ignoradas, o que pode gerar consequências desfavoráveis, como a falta de participação e o não engajamento nas atividades. Esse é um importante ponto de reflexão com o grupo.</p> <p>Quando Sônia faz perguntas que possibilitam que os estudantes compartilhem suas experiências, ela também permite que eles expressem <b>ideias que podem não estar totalmente alinhadas ao que estão conversando</b>, como acontece na comparação que Miguel faz entre sarau e show. Entretanto, é a partir dessa ideia que a professora pode ajudá-lo e as demais crianças a se aproximarem da prática social do sarau.</p> <p>Também é possível observar que, diante da insistência de João em sugerir que poderiam cantar, ela não apenas recusa a possibilidade, mas também <b>explica a ele por que isso não será possível</b>.</p> <p>Nesse momento da conversa, outra intervenção importante que Sônia realiza é <b>direcionar-se especificamente a uma criança</b>, como acontece quando ela faz uma pergunta ao Lucas</p> |

**Professora:** E, então, vamos fazer um Sarau de Poemas? Que tal?  
Crianças concordam animadamente.

**Professora: O que você acha, Lucas?**  
Lucas concorda prontamente.

**Professora:** Ótimo! Então a gente vai precisar se preparar. Certo?

**Camila:** Prô, mas a gente vai precisar saber de cor o poema?

**Miguel:** Eu não sei re... recitar.

**Luana:** A gente vai ter que se apresentar?

**Carlos:** A gente vai falar o poema da foca?

**Professora:** Que bom que se animaram com a proposta. **A gente pode combinar quem vai ler e quem vai recitar e vamos combinar tudo direitinho como vai ser.** A gente pode apresentar “A foca” se vocês quiserem, mas teremos que escolher outros poemas também. Ficaria legal, a gente apresentar um poema só?  
Crianças dizem que não.

**Letícia:** Mas, cada um vai ter que falar um?

**Professora:** A gente pode combinar isso também, Letícia. Podemos ter apresentações individuais, ou por dupla ou por trio...

**Carlos:** E a gente pode falar “A foca” todo mundo junto.

**Professora:** O que você está propondo, Carlos, é que a turma toda apresente o poema da foca junto, é isso?

**Carlos:** Sim!

**Professora:** Se todos concordarem, podemos sim!

**Carlos:** Oba!

**Professora:** Legal, né?! Eu também estou animada. Vocês estão?  
Algumas crianças respondem que sim e um ou outro que não.

que, aparentemente, não estava participando. Dessa forma, ela incentiva sua participação.

Vale ainda destacar outra intervenção da professora, que ocorre quando ela **retoma a proposta feita por Carlos**, provavelmente para se certificar de que havia compreendido corretamente o que ele estava propondo. Essa também é uma forma de valorizar a participação e de incentivar as crianças a refletirem sobre como se expressam, além de ressaltar a importância de garantir que o interlocutor compreenda o que estão dizendo.

Na **Cena 2**, queremos chamar a atenção para a postura e as várias intervenções da professora no encaminhamento da conversa, visando potencializar a situação da roda como um espaço de diferentes aprendizagens, o que acontece quando ela:

- compreende a importância de ajudar as crianças a se expressarem melhor, por isso não ignora suas falas, por mais confusas ou inadequadas que possam parecer;
- compartilha e explica para as crianças as atitudes que adota, em vez de simplesmente recusar as propostas que fazem;
- busca o envolvimento de mais crianças, dirigindo perguntas especialmente àquelas que participaram menos da conversa;
- assegura a circulação de opiniões e valoriza a participação, quando retoma algumas falas para se certificar que as compreendeu e que as demais crianças também compreenderam.

Dessa forma, a professora promove uma situação respeitosa de conversa e, com isso, ensina as crianças a dialogar com respeito também, algo tão necessário.

Muitas de nossas crianças, por uma série de motivos, inclusive socioeconômicos, não têm a oportunidade de crescer em um meio onde suas palavras, ideias e opiniões – enfim, sua voz – sejam valorizadas. Ao contrário, “A linguagem que a criança entende é, na verdade e com frequência, uma linguagem onipresente, anônima e barulhenta” (Patte, 2012, p. 78). Nos dias de hoje, elas vivem em um mundo de informações vindas de todos os lados, por diversos meios, como o rádio, a TV, as mídias digitais, e que se dirigem a todos e a ninguém especificamente. E na escola, muitas vezes, isso não é diferente: “É o professor da classe que, por causa da sobrecarga do número de alunos, não tem a possibilidade de se dirigir a cada um individualmente, ou de escutar um por um, ainda que fosse uma vez só por dia.” (Patte, 2012, p. 78). Dessa forma, levar as crianças a sério e ouvir o que têm a dizer é um desafio que precisamos enfrentar em nossas salas de aula.

Uma fala que pode parecer inadequada, vinda de uma criança, demonstra o que ela está pensando, com base no conhecimento que já construiu sobre o mundo, e merece nossa atenção.

Por que, muitas vezes, pensamos que são as crianças que devem entender tudo o que falamos em sala de aula e não consideramos que nós é que deveríamos nos esforçar para nos fazer entender e, no mínimo, ouvir com atenção o que elas querem nos dizer?

Nessa conversa da professora Sônia com as crianças, vemos “por um lado, o professor tentando se fazer entender e, do outro, as crianças, pensando o mundo com os recursos que lhes são próprios” (Augusto, 2011, p. 54). É nesse movimento que as aprendizagens podem acontecer, afinal, levar em conta os conhecimentos das crianças não pode se restringir a um momento específico da aula ou a uma única atividade, precisa ser uma premissa que se faça presente durante todo o processo.

O que ainda não presenciamos, na maioria das salas de aula, são espaços para que as interações – entre os e as estudantes e entre estes e as professoras – possam acontecer e, também para escutas verdadeiras, pois, como aponta Augusto (2011, p. 58):



A Roda de Conversa é usada, muitas vezes, como meio de apresentação de assuntos, de instrução do professor para uma atividade ou para as etapas de trabalho de um projeto, mas a comunicação quase sempre fica centrada na fala do adulto, restando à criança o lugar de ouvinte, tantas vezes respondendo em coro.

É preciso tematizar essa forma de conversar com as crianças e ajudar as professoras a compreenderem a importância de planejar e realizar esses momentos com intencionalidade pedagógica.

| <b>CENA 3</b><br>A professora define com as crianças a <b>situação comunicativa do projeto</b> .  |  |
|---|--|
| <b>Registro</b>   | <b>Análise</b>   |
| <p><b>Professora:</b> Então, vamos realizar um Sarau, certo? Vamos pensar mais algumas coisas então. A gente precisa <b>planejar</b> como vai ser, certo? Precisamos pensar: Onde vai ser? Quem vai participar? Quando? Eu pensei que a gente poderia fazer...</p> <p><b>João:</b> Pode ser semana que vem.</p> <p><b>Professora:</b> Mas, João, a gente consegue preparar tudo que precisa até a semana que vem? A gente precisa escolher os poemas, precisa ensaiar; precisa convidar as pessoas... Eu pensei que a gente poderia fazer no dia da “Feira Cultural”, em novembro, o que acham?</p> <p><b>João:</b> Legal!!</p> <p><b>Pedro:</b> Em novembro...</p> <p><b>Professora:</b> Onde vamos fazer o Sarau, o que acham? Pode ser aqui na sala?</p> <p><b>Professora:</b> <b>Miguel, Lucas, Pedro, o que vocês acham?</b></p> <p><b>Letícia:</b> Podia ser na Sala de Leitura, prô.</p> <p><b>Professora:</b> Poderia mesmo, Letícia. Boa ideia. O que vocês acham? Concordam com a Letícia? Crianças se animam com a proposta.</p> <p><b>Professora:</b> Será que alguém vai utilizar no dia da Feira? Vamos precisar consultar a professora Juliana (responsável pela Sala de Leitura). Como podemos fazer isso?</p> <p><b>Camila:</b> A gente pode ir lá agora para perguntar.</p> | <p>Nesse momento da conversa, a professora informa que precisarão definir várias questões em relação ao evento e iniciar o planejamento de tudo que será necessário até a sua realização.</p> <p><b>Planejar</b> não é algo simples, mas a professora anuncia que é isso que irão fazer.</p> <p>Como as crianças ainda têm poucos conhecimentos sobre o que é um Sarau e tudo que será necessário para sua realização, Sônia sabe que não definirão tudo nesse momento. Ao propor que pensem sobre o planejamento, tem como objetivo envolver as crianças no processo. Ela sabe que elas terão novas oportunidades para pensar a respeito. Um indicativo disso é a sugestão do estudante João de que o sarau poderia acontecer na semana seguinte. A professora destaca que muitas ações serão necessárias e questiona se uma semana seria tempo suficiente.</p> <p>Sônia, então, conversa sobre a <b>situação comunicativa</b> e define com as crianças o que é possível no momento, e na aula seguinte continuarão com o planejamento do evento.</p> <p>Também acontece algo muito interessante que reforça o quanto a participação das crianças pode fazer diferença. A estudante Letícia dá uma ideia em relação ao local para realização do sarau que a professora Sônia avalia como pertinente. Isso só é possível porque a professora, de fato, assegura espaço para a participação das crianças.</p> |

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Professora:</b> Mas agora ela está em aula e vamos atrapalhar. Que tal escrevermos um bilhete para ela perguntando?</p> <p><b>Crianças:</b> Sim!</p> <p><b>Professora:</b> Ótimo! Então, amanhã, a gente escreve o bilhete para ela, porque ainda temos bastante tempo até o Sarau.</p>   | <p>Como foi destacado no texto “Tematização da prática: reflexões sobre a roda de conversa inicial do projeto Sarau de Poemas” (F5.U9.T3 - Professoras), o Projeto favorece que <b>o trabalho com a escrita, a leitura e oralidade aconteça no contexto das práticas sociais</b>. Isso não envolve apenas o gênero em destaque nas atividades de leitura e escrita desenvolvidas - no caso, os <b>poemas</b> - , mas também outros textos, como <b>bilhetes, convites, listas</b> que ganham uma <b>função social real</b>.</p>                   |
| <p><b>Professora:</b> E quem vamos convidar?</p> <p><b>Camila:</b> Eu quero convidar minha mãe e minha avó.</p> <p><b>João:</b> E eu meu pai.</p> <p><b>Pedro:</b> Eu também!</p> <p><b>Professora:</b> Então, vocês estão dizendo que vamos convidar os familiares, é isso?</p> <p><b>Crianças:</b> Sim!</p> <p><b>Professora:</b> Mais alguém? Não? E quem vai participar do Sarau?</p> <p><b>Camila:</b> Os familiares, prô.</p> <p><b>Professora:</b> Sim, vamos convidar os familiares, mas no Sarau as pessoas podem apenas assistir ou podem participar apresentando também um poema.</p> <p><b>Camila:</b> Que legal!</p> <p><b>Carlos:</b> Mas a gente vai apresentar, não vai prô?</p> <p><b>Professora:</b> Sim, Carlos! Mas será que podemos convidar também outras pessoas, por exemplo: a Juliana, professora da Sala de Leitura, que eu sei que gosta muito de poemas também; ou algum familiar de vocês que também gosta.</p> <p><b>Letícia:</b> Eu acho que a minha tia gosta.</p> <p><b>Professora:</b> Então, vamos convidar outras pessoas que quiserem para apresentar também? Que tal?</p> <p><b>Crianças:</b> Simmm!</p> | <p>A professora e as crianças continuam <b>definindo a situação comunicativa</b> (quem serão os convidados). Combinam que alguns convidados irão prestigiar o evento, enquanto outros poderão também apresentar um poema, lendo ou recitando. À medida que discutem, pensam na organização e trocam ideias, ampliam a compreensão sobre o que é um sarau. A professora não espera chegar a uma compreensão total nessa roda inaugural, cujo objetivo principal é envolver as crianças no Projeto do qual ela as está convidando a participar.</p> |

**Professora:** Então, teremos que fazer a **lista das pessoas que vamos convidar**. Vamos pensar em **tudo que a gente precisa fazer até o dia da realização do sarau**? Eu vou listar aqui e depois, na próxima aula, eu **coloco na agenda** para a gente poder começar, pode ser assim?

**Crianças:** Simmmm!

**Professora:** Então, vamos lá! **O que precisamos fazer?**

**Letícia:** Convidar as pessoas.

**Professora:** Ok, Letícia! Convidar as pessoas, mas isso pode ser mais para frente, não é? O que precisamos fazer antes?

**Carlos:** Ler a poesia.

**Camila:** Escolher o que a gente quer.

**Professora:** Boa! **Vou anotar tudo aqui para depois a gente organizar na agenda:** escrever bilhete para Juliana da Sala de Leitura; fazer lista de convidados; escolher os poemas...

Carlos, posso colocar ensaiar para ler ou recitar poemas? Pode ser?

**Carlos:** Sim!

**Professora:** O que mais? Será que seria legal a gente assistir outras pessoas lendo ou recitando poemas para ver como é?

**Crianças:** Sim!

**Professora:** Então, vou anotar para a gente lembrar de convidar algumas pessoas para lerem ou recitarem. A gente pode ver também se consegue algum vídeo de Sarau para vocês verem como é, o que acham?

**João:** Sim!

Outras crianças também concordam.

**Professora:** Muito bem! Estou anotando tudo aqui. **Vou ler o que já anotei para a gente ver se falta algo.** Teremos muito o que fazer, mas tenho certeza de que será um sucesso nosso Sarau!

A professora Sônia lê a lista e finaliza a conversa, pensando também em tudo que ela precisa fazer até a aula seguinte: organizar um cartaz com o que já definiram da **situação comunicativa**, para colocar em um espaço da sala que deixará reservado para tudo que for relacionado ao Projeto; retomar, com as crianças, a lista das atividades que precisam fazer e que já levantaram; verificar se falta algo e então organizar a agenda com as etapas do Projeto e os tempos para todas as atividades.

Para organizar as atividades do projeto, nesse momento da conversa, a professora **anuncia** para as crianças que fará uma **lista** e também que **organizará as atividades** em uma **agenda**.

Observe que ela não apenas realiza as ações, mas informa o que está fazendo e o que vai fazer. Dessa forma, ela envolve as crianças na compreensão da função destes textos em seu uso: “vamos listar para não esquecer, para organizar tudo o que será preciso”; “vamos colocar na agenda tudo que faremos até a realização do sarau, ou seja, vamos organizar no tempo as atividades”.

Assim, lendo o que havia anotado, a professora finaliza essa conversa. Ela entende a importância desse início de trabalho para envolver as crianças com as atividades que serão propostas, mas também reconhece o quanto elas podem aprender nesta roda de conversa.

Já na **Cena 3**, o ponto que merece nossa atenção é a discussão realizada pela professora, com as crianças, sobre a **situação comunicativa**, que assegura o sentido para todas as atividades a serem desenvolvidas no projeto. Podemos dizer que toda a conversa anterior, **Cenas 1 e 2**, tinha como objetivo chegar a esse momento.

Assim, percebemos que o projeto possibilita o trabalho com níveis diferentes de formalidade da comunicação oral. No caso da roda de conversa, descrita aqui, trata-se de



*uma situação comunicativa informal, na qual, os e as estudantes têm a oportunidade de desenvolver uma escuta ativa e respeitosa, formular perguntas a respeito do assunto, fazer perguntas pertinentes, aguardar o turno de fala, enfim se comunicar de alguma forma” (Russo; Nogueira, 2023, p. 12).*

Já na realização do sarau, a comunicação oral assume uma maior formalidade e as crianças precisarão se preparar considerando o contexto comunicativo: para quem, para quê, onde, por que e como se dará a comunicação.

Apesar da oralidade fazer parte do ensino da língua, muitas vezes, esse é um conteúdo pouco trabalhado pelas professoras, entretanto:



*É papel da escola ensinar o e a estudante a se apropriar da linguagem oral em suas diferentes dimensões, principalmente as mais formais, ou seja, aquelas que são importantes para a vida escolar e para situações públicas que acontecem fora da escola, muitas delas fundamentais para o exercício da cidadania. Podemos dizer que o ensino da oralidade compreende a organização de discursos orais em diferentes gêneros e situações de comunicação. (Russo; Nogueira, 2023, p. 7, grifos das autoras).*

Para aprofundar essa discussão, é fundamental a leitura e o estudo do texto: “A linguagem oral na escola: o sarau e outras práticas” (F5.U9.T2 - Professoras).

Nas cenas que acabamos de ler, é possível perceber que a professora planejou a roda de conversa com as crianças, desde:

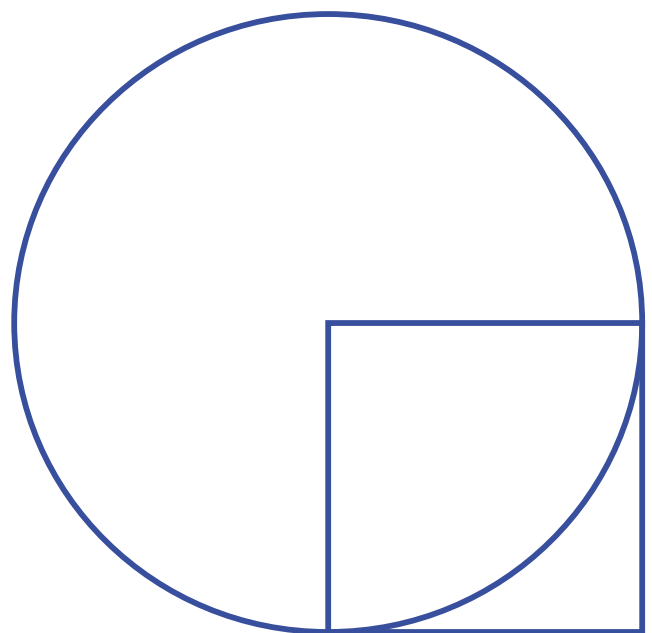
- a recitação do poema;
- a retomada de alguns livros e poemas já lidos no semestre anterior;
- a apresentação da proposta de sarau;
- a definição da situação comunicativa;
- o início do planejamento do que será necessário preparar durante o projeto.

Identificamos que Sônia sabia de onde partiria e até onde chegaria, explicitando a intencionalidade da proposta.

Entretanto, é preciso considerar que, se o objetivo é a participação das crianças, não é possível que tudo esteja previamente e exatamente definido; é necessário contar com alguma flexibilidade: “Ao planejar a roda de conversa nem sempre o professor tem condições de antecipar todos os assuntos que serão tratados, afinal, um certo grau de imprevisto é esperado nesse tipo de comunicação, bastante informal” (Augusto, 2011, p. 60-61).

As rodas de conversa, muito presentes na Educação Infantil, perdem espaço nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, quando entendemos as crianças como sujeitos de direitos, precisamos repensar em como assegurar que tenham voz na sala de aula, para que também possam ter voz fora dela. Esperamos que a prática da professora Sônia possibilite às professoras refletirem sobre a importância das rodas como espaços fundamentais de interação para se aprender a conversar e a expressar pensamentos.

Muitas vezes, a preocupação das professoras se concentra na leitura e na escrita, sem que a oralidade seja contemplada com propostas específicas. Mas, como diz Ferreiro (2010, p. 146): “existe interface entre o ler e o escrever, entre o ler, o falar sobre o que foi lido, o falar sobre o que foi escrito, refletir sobre o que foi dito e refletir sobre o que foi lido”. É essencial que as crianças aprendam a falar, a conversar, a argumentar e a expressar opiniões. Precisamos compreender que a linguagem oral é um conteúdo ao qual nossas crianças têm direito, para que possam utilizá-la com autonomia nas mais diversas práticas sociais. E cabe à escola assegurar essa oportunidade para elas.



---

## Referências

AUGUSTO, Silvana. **A linguagem oral e as crianças:** possibilidades do trabalho na educação infantil. *In:* Educação Infantil: diferentes formas de linguagem expressivas e comunicativas. UNESP, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/446/1/01d14t03.pdf>. Acesso em: 02 set. 2024.

FERREIRO, Emilia. **Sobre as não previstas, porém lamentáveis, consequências de pensar apenas na leitura e esquecer a escrita quando se pretende formar o leitor.** *In:* 30 olhares para o futuro. Escola da Vila - Centro de Formação, 2010.

PATTE, Geneviève. **Deixem que leiam.** Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

RUSSO, Julianny; NOGUEIRA, Isis. **Oralidade.** Fascículos sobre situações didáticas de leitura e escrita [livro eletrônico]. Volume 5. São Paulo: Instituto Avisa Lá. Formação Continuada de Educadores, 2023. Disponível em: [https://avisala.org.br/wp-content/uploads/2023/10/fasciculos\\_finais.zip](https://avisala.org.br/wp-content/uploads/2023/10/fasciculos_finais.zip). Acesso em: 15 set. 2024.

**Fátima Fonseca** é pedagoga e Mestre em Educação (Currículo) pela PUC/SP. Atuou como professora nos Anos Iniciais do EF e como orientadora pedagógica nas Redes Públicas Municipais de São Paulo e São Bernardo do Campo. Atualmente, coordena projetos de formação de profissionais da Educação na Roda Educativa (antiga Comunidade Educativa CEDAC). Também desenvolve ações de formação continuada de professoras e coordenadoras pedagógicas, e produz materiais didáticos e materiais de apoio à formação docente.

E-mail: [fatima.fonseca@roda.org.br](mailto:fatima.fonseca@roda.org.br) / [fatima.fonseca.educ30@gmail.com](mailto:fatima.fonseca.educ30@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3020999203032398>

# TEXTO 4 - F5.U9.T4 - FORMADORAS

## Reflexão a partir da prática: subsídios para a devolutiva da roda de apresentação do projeto Sarau de Poemas

Júlia Menezes Alonso  
Giovana Cristina Zen

Durante o encontro de formação relacionado à Unidade 9 – “Ler, escrever, falar e ouvir como práticas sociais articuladas na alfabetização inicial” (F5.U9), as professoras foram incentivadas a realizar a roda de apresentação do projeto “Sarau de Poemas”, uma proposta em que as crianças são convidadas a se envolverem na organização dessa prática social de linguagem.

O objetivo dessa roda é oportunizar às crianças a possibilidade de emprestarem a sua voz, para que outras pessoas possam apreciar poemas belos e interessantes por meio da leitura em voz alta ou da récita.

Após encaminhar a proposta, as professoras foram convidadas a refletir sobre sua prática a partir de algumas perguntas apresentadas no texto “Trabalho Pessoal: encaminhamento da roda de apresentação do projeto Sarau de Poemas” (F5.U9.T4 - Professoras) e a compartilhar com você e com o grupo de formação.

Com base nos registros recebidos, a orientação é que você, formadora, possa elaborar uma devolutiva coletiva, como já tem feito ao longo desse percurso formativo. Esse é um momento propício para que cada professora reflita sobre sua prática com um certo distanciamento. Para tanto, é importante que, nesse momento, sejam retomadas as condições didáticas, os procedimentos adotados e a observação de como as crianças se comunicam oralmente nas situações em torno da apreciação do poema e em relação às discussões sobre a organização do sarau.

As ações formativas, segundo Monteiro et al. (2012), devem partir da sala de aula e retornar a ela, analisando práticas à luz das teorias. Em vez de julgar as práticas docentes, o foco deve ser a criação de um ambiente reflexivo e colaborativo, permitindo a transformação e o aprimoramento da prática pedagógica e ampliação das aprendizagens. Nesse processo, é muito importante que as professoras reflitam criticamente sobre sua atuação, identificando saberes e lacunas. A devolutiva da formadora, ao promover escuta ativa e fundamentação teórica, pode impactar positivamente os processos de ensino e de aprendizagem.

## Planejamento da devolutiva da formadora para as professoras

Ao elaborar uma devolutiva, é importante promover a reflexão crítica acerca da prática pedagógica, estabelecendo um contexto de parceria entre as professoras alfabetizadoras e você, formadora. Antes de tudo, sugerimos, primeiro, ouvir das professoras sobre o que elas pensaram da prática vivenciada. Uma possibilidade é propor que elas comentem o que consideram ter sido bem-feito na roda de apresentação do projeto “Sarau de Poemas” e relatem dúvidas ou dificuldades enfrentadas na interação com as crianças.

Ao comentar sobre os registros reflexivos recebidos, vale, então, observar alguns princípios para esse diálogo respeitoso sobre a prática experimentada.

| <b>Princípios norteadores para uma devolutiva</b>   |
|---|
| Valorizar os saberes das professoras, reconhecendo e destacando, primeiro, o que foi positivo no trabalho da roda de apresentação do projeto Sarau de Poemas.   |
| Retomar o objetivo da roda de apresentação do projeto: (1) O que se pretendia compartilhar com as crianças? Como encantar as crianças com a proposta de organizarem um sarau? O que as crianças poderiam aprender com essa prática de linguagem? (2) A situação favoreceu as crianças para que pudessem manifestar oralmente suas opiniões e interesses e escutassem os colegas, respeitando os turnos de fala? |
| Sinalizar, em colaboração com o grupo, elementos que poderiam qualificar ainda mais a prática ou sugerir outras possibilidades igualmente efetivas além do que já fizeram.  |
| Oferecer apoio ou sugerir materiais de estudo para seguir pensando sobre a própria prática.   |

Para elaborar a devolutiva às professoras que você, formadora, fará, vamos retomar as perguntas propostas no texto “Trabalho Pessoal: encaminhamento da roda de apresentação do projeto Sarau de Poemas” (F5.U9.T4 - Professoras), já mencionado anteriormente.

| <b>Perguntas norteadoras para o registro reflexivo das professoras sobre a realização da roda de apresentação do projeto Sarau de Poemas</b>  |
|---|
| Onde a roda de conversa com a apresentação do projeto foi realizada? Houve alguma ambientação ou recurso especial para esse momento? O que foi utilizado?   |
| Conseguiu promover um ambiente de colaboração, onde as crianças se sentiram confortáveis para compartilhar suas ideias e opiniões sobre o poema lido/recitado e sobre o sarau? Comente alguma estratégia ou intervenção que, na sua avaliação, favoreceu o intercâmbio de ideias entre as crianças. |
| As crianças se mostraram envolvidas, animadas e entusiasmadas com a proposta do sarau? Compartilhe alguns comentários que elas fizeram e que contribuíram para essa percepção.  |
| Quais foram os principais desafios que você, professora, enfrentou antes, durante e depois da roda de conversa e como lidou com eles?   |

Essas perguntas foram sugeridas como eixos norteadores para o registro reflexivo das professoras, mas não precisavam ser respondidas integralmente, uma vez que o objetivo é favorecer a reflexão sobre a prática.

A seguir, compartilharemos alguns registros, para que possamos analisar possíveis formas de encaminhamento para o momento da devolutiva. Caso considere relevante, você poderá utilizá-los nos encontros formativos, assegurando que eles dialoguem com as principais questões levantadas pelos seus grupos.

Vejamos a seguir, um registro reflexivo:

1. *Onde a roda de conversa com a apresentação do projeto foi realizada? Houve alguma ambientação ou recurso especial para esse momento? O que foi utilizado? Na sala, recebi os alunos na roda com uma esteira.*
2. *Consegui promover um ambiente de colaboração, onde as crianças se sentiram confortáveis para compartilhar suas ideias e opiniões sobre o poema lido/recitado e sobre o sarau? Li, conforme sugerido no material, o texto “As meninas” de Cecília Meireles, pois tinha o livro “Isto ou aquilo”, da Editora Global, na biblioteca da sala. Li em voz alta, enaltecendo a sonoridade. Mostrei a capa, falei que a Cecília Meireles é uma autora premiada e que o Odilon Moraes também já recebeu prêmios. No final, pedi que as crianças comentassem o que gostaram, mas a turma não falou muita coisa. Disseram que era um poema legal.*
3. *As crianças se mostraram envolvidas, animadas e entusiasmadas com a proposta do sarau? Compartilhe alguns comentários que elas fizeram e que contribuíram para essa percepção. Sobre o sarau, as crianças aceitaram a proposta. Também disseram que era legal.*
4. *Quais foram os principais desafios que você, professora, enfrentou antes, durante e depois da roda de conversa e como lidou com eles? Desenvolver a conversa com as crianças em torno do poema e do sarau, ampliar as falas.*

*Professora M. I. N.*

Podemos observar que a professora fez um registro escrito como se estivesse respondendo a um questionário e com comentários genéricos. Isso dificulta a compreensão de o quanto ela conseguiu refletir sobre a sua prática e sobre os saberes das crianças.

Se um registro como esse for entregue por alguém do seu grupo de formação, vale retomar, com as professoras, a natureza de um registro reflexivo e o propósito para o qual é escrito. Isto é, registrar o que refletiu sobre a prática vivenciada e socializar com outros educadores para continuar pensando sobre a ação docente.

Uma possibilidade é fazer a leitura de um registro que de fato seja reflexivo, ou um trecho dele, e perguntar ao grupo: De acordo com o que lemos, o quanto a professora conseguiu refletir, repensar e problematizar sua prática? Como ela fez isso? O que tem nesse registro que evidencia a reflexão da professora? Se a professora tivesse escrito um registro apenas descritivo, teríamos conseguido perceber o quanto ela aprendeu com essa experiência em sala de aula?

Espera-se que as professoras percebam a potência de tornar sua prática em objeto de estudo ao escreverem registros reflexivos sobre ela, o que possibilita avanços no conhecimento didático.

Para organizar a devolutiva que fará às professoras, convidamos você a analisar as práticas enviadas em função de alguns aspectos:

| <b>Aspectos para análise</b>  | <b>Ponderações para a formadora</b>  |
|---|--|
| <p><b>As reflexões das crianças sobre a prática social do sarau e a apreciação do poema lido ou recitado</b></p>        | <p>Vale refletir se a professora considerou, em seu registro, se a proposta da roda de apresentação do projeto Sarau de Poemas suscitou boas reflexões nas crianças. A professora comentou se a roda provocou engajamento em participar do sarau? A professora registrou alguma situação que ilustrasse as reflexões das crianças sobre a participação em um sarau? No registro escrito da professora, há indícios de que ela analisa o quanto as crianças já conseguem estruturar comentários de apreciação de poemas? Há indícios de que ela reflete sobre o quanto as crianças conseguiram, na roda de apresentação do projeto, compartilhar oralmente e com clareza suas expectativas, desejos ou preocupações em participar de um sarau? No registro, há trechos em que é possível analisar o quanto e como as crianças participaram da roda, ouvindo, falando e dialogando a partir do que seus pares trazem para a conversa?</p>  |
| <p><b>As reflexões da professora sobre as condições didáticas a serem asseguradas e os encaminhamentos adotados</b></p> | <p>No material da professora<sup>6</sup>, foram discutidas as condições didáticas (o que precisa ser assegurado antes e durante a atividade) da roda de apresentação do projeto. É importante observar, na análise dos registros, se as professoras conseguiram garanti-las e se refletem sobre esse aspecto. Ao estudar os registros, repare nas seguintes questões: A professora refletiu sobre como as condições didáticas influenciaram o encaminhamento da roda? A professora reconheceu os seus saberes e não saberes em torno da didática? Houve algum comentário da professora sobre um procedimento didático que tenha sido mais desafiador? Por quê? Se sim, o que isso indica como pista para o processo formativo? O objetivo principal era que as crianças se encantassem com a possibilidade de organizar um sarau e tivessem oportunidade de ouvir, expressar suas opiniões, ponderar sobre a fala dos colegas, respeitando os turnos de fala. A proposta foi pertinente a esses objetivos? A professora fez algum comentário em torno disso?</p> |

<sup>6</sup> Especificamente nos textos: “Projeto didático: Sarau de Poemas” (F5.U9.T1- Professoras); “Tematização da prática: reflexões sobre a roda de conversa inicial do projeto Sarau de Poemas” (F5.U9.T3- Professoras) e “Trabalho Pessoal: encaminhamento da roda de apresentação do projeto Sarau de Poemas” (F5.U9.T4- Professoras).

## As reflexões das crianças sobre a prática social de sarau e a apreciação do poema lido ou recitado

Como foi discutido ao longo de todo o Percurso Formativo, o diferencial na formação de leitores e escritores ocorre quando o trabalho pedagógico da alfabetização consegue se organizar a partir de situações contextualizadas, nas quais as situações escolares preservam o máximo possível das características fundamentais das práticas sociais de linguagem.

No caso do projeto em questão, “Sarau de Poemas”, é essencial garantir que as crianças saibam o que vão ler, que lerão para alguém (Quem?), em um contexto real (Onde? Quando? Como? Por quê? Para quê?). Isso é o que podemos considerar como o contexto de produção do sarau, o qual é essencial que tenha sido combinado com as crianças, na roda de apresentação do projeto, mesmo que parcialmente, já que alguns desses elementos poderão ser alinhados nas etapas seguintes.

Considerando a importância da articulação entre as práticas sociais e as práticas escolares, é fundamental observar se os registros mostram evidências de que as professoras compreenderam esse aspecto e de como garantiram que as crianças percebessem sentido e se envolvessem na proposta de organização do sarau. Vejamos a seguir o trecho de um registro:

*Antes da formação, eu não compreendia muito bem o que deveria ser compartilhado na abertura de um projeto didático. Já fiz outros projetos e sempre iniciei com uma roda de conversa, mas, geralmente, eu só informava para as crianças o que ia ser feito. Nem sempre elas se sentiam envolvidas, parecia ser só mais uma tarefa escolar a cumprir. Ao longo das etapas, de alguma forma, eu via que nem sempre as propostas faziam sentido para as crianças, mesmo tendo sido intencionalmente planejadas por mim. Ocorre que, na formação de alfabetização, eu entendi, juntamente com meus colegas e a formadora, a importância de encantar as crianças com a proposta para a qual estão sendo convidadas. Assim como é fundamental ter clareza do que eu pretendia ensinar por meio desse projeto. Por isso, na roda de apresentação do projeto Sarau de Poemas, eu preparei um ambiente agradável, com as esteiras que já tinha na escola. As posicionei embaixo da árvore do pátio. Disse para as crianças que faríamos uma conversa especial sobre um novo trabalho que iniciaríamos na turma, e que elas poderiam falar tudo o que pensavam sobre essa proposta, pois seriam ouvidas. Antes de tudo, recitei um poema já conhecido pela turma e que eu me esforcei para memorizá-lo. Me inspirei, na CENA 1 do texto “Tematização da prática: reflexões sobre a roda de conversa Inicial do projeto Sarau de Poemas”, pois, igual como foi relatado lá, resgatei os poemas que eu e as crianças já tínhamos lido juntos no livro didático ou nos livros da biblioteca da sala. Declamei o poema “Cobra grande” de Thiago Hakiy, do livro “A pescaria do curumim e outros poemas indígenas”. A Luana falou, após a recitação, “Na minha comunidade, quando é férias, as mães e avós colocam as cadeiras para fora da casa, após o jantar, e ficam declamando versinhos da infância delas para todas as crianças ouvirem. Igual você fez agora, professora. É assim que faremos nesse projeto que você está falando?”. Fiquei muito feliz com o comentário dessa criança e perguntei se ela gostava de ouvir aqueles versinhos. Ela disse que era muito divertido, gostoso de ouvir e que ia amar fazer isso na escola também, especialmente se fosse para as famílias, pois poderia, nas palavras dela ‘apresentar seus sentimentos de amor para os pais, as mães e os irmãos’.*

*Eu, então, perguntei para a turma se os poemas que já tínhamos lido na escola eram só poemas românticos, de sentimentos, como amor e amizade. Prontamente, as crianças perceberam que não, que poderiam tratar sobre vários temas. E aí comecei a falação, mas muito pertinente: “Eu vou falar um de animais”, “Eu vou querer ler o do trem, que imita o barulho do trem”, “Eu vou querer aquele do indígena, que eu acho que as pessoas iam gostar de conhecer de outro povo”.*

Professora V. L.

Esse registro nos permite perceber que a menina Luana compreendeu que em um sarau podemos emprestar a nossa voz para que outras pessoas conheçam belos poemas. Além disso, por meio da fala dela, podemos reconhecer que ela sabe que todo sarau tem um contexto de produção, ou seja, se lê ou se recita poemas, com um jeito especial de falar, para alguém, em algum lugar, em uma data combinada e com o propósito de encantar as pessoas com a poesia. A professora provavelmente está atenta aos saberes de Luana.

Mostrando trechos de registros enviados pelas professoras, é interessante destacar com o grupo as passagens que revelam o quanto as crianças têm conhecimentos sobre a cultura escrita antes mesmo de estarem alfabetizadas e ajudá-las a reconhecerem esses saberes.

Ainda que as professoras possam dizer que em seus grupos isso não acontece, que as crianças demonstram desconhecer a prática proposta, você, formadora, pode incentivá-las a buscarem soluções para o problema apresentado, convidando o grupo a refletir a partir de perguntas, por exemplo: Como fazer para que as crianças se familiarizem com a prática apresentada? Como as crianças aprendem sobre um evento em que se apresenta e compartilha a leitura e a recitação de poemas? Além das situações em que as professoras poderão apresentar referências de saraus, por meio de vídeos, relatos de estudantes e demais pessoas da comunidade escolar que podem ser convidadas a contribuir com o Projeto, e mesmo, a depender das possibilidades de cada unidade escolar, a participar de um Sarau da comunidade, as crianças também aprendem sobre essa prática social quando conversam com os colegas, enquanto preparam o evento e quando o vivenciam.

Para apoiar a discussão com as professoras sobre a importância de o trabalho pedagógico da alfabetização ser organizado em torno de práticas de linguagem reais, sugerimos a leitura de Russo (2024, p. 16):



*Trazer as práticas sociais de leitura e de escrita para dentro da escola é a resposta para o desafio de propor uma experiência escolar coerente com a missão de formar leitores e escritores plenos. Através de análises detalhadas de situações práticas em sala de aula, ficou evidente que o aprendizado efetivo transcende a mera aquisição de habilidades técnicas, abrangendo uma compreensão mais ampla e prática (relacionada ao uso) da linguagem.*

A comunicação oral, de igual modo, é desenvolvida no uso da linguagem, vivenciando práticas sociais reais. Portanto, é intencional a proposta de trazê-las para currículo escolar, como, por exemplo, por meio do projeto Sarau de Poemas. Vale destacar que, assim como ocorre com a escrita, há diversas práticas sociais que envolvem a comunicação oral, que têm maior ou menor grau de formalização. No projeto Sarau de Poemas, há diversas situações em que as crianças se comunicam oralmente com diferentes propósitos e que são ocasiões para que as professoras avaliem a pertinência e a oportunidade de intervir, de mediar, favorecendo a reflexão das crianças sobre suas competências comunicativas. A roda de conversa para apresentar o projeto é uma entre essas várias ocasiões.

Formadora, avalie a possibilidade de propor uma reflexão com as professoras sobre o quanto é explorada a potencialidade das rodas de conversa. Muitas vezes, elas são encaminhadas sem foco ou intencionalidade, servindo apenas como um momento para as crianças falarem, sem que um verdadeiro diálogo ocorra, por exemplo, quando cada criança conta algo sem que as demais comentem, pensem a partir do que o colega compartilhou, respondam. Embora garantir o espaço de fala das crianças seja muito importante, é possível planejar essas situações, os encaminhamentos e as intervenções que serão feitas, de

modo que seja um momento em que as crianças possam desenvolver suas competências comunicativas.

O trecho do registro, a seguir, destaca observações sobre as competências orais da turma, durante a roda de apresentação do projeto Sarau de Poemas.

*(...) Quando perguntei para as crianças o que acharam do poema que eu recitei, percebi que a escolha por esse Projeto foi acertada, uma vez que ele possibilitou a oportunidade de as crianças aprenderem mais sobre o uso formal e estruturado da linguagem oral. Expliquei como eu fiz para decorar o poema, dizendo que, na verdade, gosto tanto dele que o li várias vezes, porque queria recitar e, assim, o memorizei. No entanto, compartilhei com as crianças que, embora eu já estivesse muito familiaridade com o texto, precisei ensaiar em casa como iria apresentá-lo para elas, pois queria que elas se encantassem com o poema, assim como eu também gostei muito dele. Outra coisa que observei é que boa parte da turma apresenta dificuldade referente à escuta e ao respeito aos turnos da fala. Foi um pouco desgastante, organizar a vez de cada um para falar. A turma se empolgou tanto com a forma como recitei o poema e com a proposta do Sarau que falavam todos ao mesmo tempo, mas nem sempre era possível compreender o que pensavam sobre também lerem ou recitarem poemas para outras pessoas. Quando finalmente eu conseguia organizar a roda, se Joana e Lavínia, por exemplo, pediam a palavra, demoravam muito a concluir o pensamento e as demais crianças ficavam impacientes, até porque a fala delas perdia o foco do que estava sendo discutido, elas comentavam sobre contos que gostam de ler e que ler é importante. Deixei anotado, para que eu não esqueça que precisarei, em novas rodas de conversa, apoiar as crianças a manterem o foco do que está sendo discutido e a cuidarem do tempo, para que não fique cansativo para quem está ouvindo, afinal, todo mundo quer ter a oportunidade de falar também.*

Professora J. L.

Depoimentos como esse nos permitem retomar, com o grupo de formação, que a estruturação coesa da fala, a escuta atenta, o respeito aos turnos de fala, o controle do tempo com a palavra, entre outras, são competências comunicativas essenciais que as crianças aprendem somente se têm oportunidade de vivenciá-las e, com a mediação da professora, podem aprimorá-las. Por isso, é fundamental reforçar que situações cujo foco seja o ensino das práticas de oralidade precisam de planejamento intencional.

É importante, por meio dos registros ou das trocas nos momentos de formação, notar se as professoras têm incorporado o hábito de realizar pequenos registros sobre as observações dos saberes das crianças e se costumam recorrer a esses registros para planejar os próximos encaminhamentos do trabalho pedagógico. Caso avalie pertinente, formadora, você pode, no momento da devolutiva da tarefa, perguntar: Quem tem o hábito de observar e registrar como as crianças participam de rodas de conversa? E, caso tenha algumas respostas afirmativas: Por que registram? Como sentem que isso ajuda em sua prática? Como fazem esse registro?

Em seguida, pode ser interessante ler colaborativamente, com seu grupo de formação, o registro da professora J. L. (ou outro que você receba e que permita a reflexão proposta) e fomentar novas problematizações como: E para vocês, como foi observar e registrar os saberes das crianças em relação ao sarau de poemas? Quando escreveram o registro reflexivo do Trabalho Pessoal, vocês conseguiram refletir sobre o que as crianças sabem

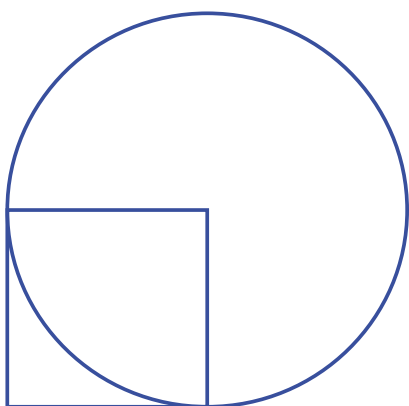
sobre sarau, poemas e preparação de um evento como ao que estão sendo convidadas? Puderam refletir se as crianças conseguiram compartilhar oralmente esses saberes? As crianças que possuíam menor familiaridade com a prática social de sarau, mesmo assim se animaram com a possibilidade de participar de um? O que elas falaram e como falaram sobre isso? Observaram se a troca de ideias entre os colegas ajudou para que o grupo se motivasse e juntos fossem construindo aproximações e compreensões sobre o Projeto apresentado? Quais anseios, desejos, motivações ou mesmo preocupações foram evidenciadas nas falas das crianças?

Essas sugestões são, na verdade, possibilidades para ampliar as observações das professoras, como uma forma de fomentar a discussão em torno do quanto a roda de apresentação pode fomentar o engajamento das crianças no projeto Sarau de Poemas, compreendendo que, para ler em voz alta ou recitar um poema para um público de leitores, precisarão preparar-se para essa prática social. Além disso, entendendo que, no sarau, pode haver um momento para comentários em torno dos textos lidos ou recitados e que, para isso, será importante organizar os turnos de fala, aguardar a sua vez, falar cuidando do tempo e, de forma clara, escutar atentamente a fala de outras pessoas.

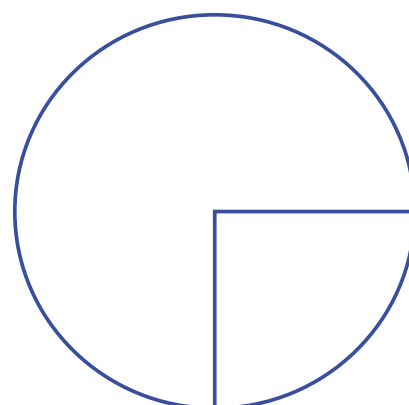
## As reflexões da professora sobre as condições didáticas a serem asseguradas e os encaminhamentos adotados

Como discutido anteriormente, a roda de conversa em que convidamos as crianças a participarem de um projeto é um momento importante para engajar as crianças em uma prática social de linguagem que, possivelmente, ainda não conheçam ou que não consigam participar com autonomia. Não se trata apenas da abertura de um projeto, mas de uma situação que requer planejamento e assertividade nas ações com o intuito de encantar as crianças e de explicitar a elas uma razão real para ler, escrever, recitar ou falar para um destinatário.

Para que essa roda de apresentação seja bem-sucedida, é preciso assegurar algumas condições tanto antes quanto durante sua realização. No contexto do projeto Sarau de Poemas, foi sugerido às professoras, por meio do texto “Trabalho Pessoal: encaminhamento da roda de apresentação do projeto Sarau de Poemas” (F5.U9.T4 - Professoras), que realizassem a roda considerando as condições didáticas elencadas na primeira coluna do quadro a seguir. Na segunda coluna, são apresentadas justificativas que demonstram a importância de assegurar cada uma dessas condições para subsidiar a sua mediação:



| O que o professor deve garantir na roda de apresentação?            | Por que garantir?   |
|---|---|
| <p>Leitura ou récita de poemas selecionados com bons critérios.</p> | <p>Quando o professor l  em voz alta ou recita poemas, pode ser uma referência de leitor ou de enunciador mais experiente para as crianças, dando-lhes acesso a poemas que não leriam por si mesmas.</p> <p>Formadora, você pode verificar, nos registros recebidos das professoras do seu grupo, quais foram os poemas selecionados para essa leitura ou récita da roda de poemas e se consideraram os critérios já discutidos no texto "Práticas de leitura e escrita de textos literários" (F3.A - Professoras). Vale lembrar que o que qualifica a leitura em voz alta ou a récita do poema é a compreensão do texto. Isso envolve a necessidade de um estudo do poema que será lido previamente, analisando os jogos sonoros, a musicalidade, a brincadeira com as palavras, as possibilidades de constru es de sentido, as suas rela es com as vivências pessoais do leitor etc.</p> <p>Também é essencial pensar na maneira como usamos a nossa voz para ler ou recitar: falar mais alto ou mais baixo (volume), mudar o tom da voz para expressar emo es (entona o), fazer pausas nos momentos certos (pausas) e ajustar a velocidade da fala, lendo mais devagar ou mais rápido conforme o sentido do trecho do poema.   possível, ainda, usar expressões faciais e até gestos para dar vida ao poema e tornar a leitura mais interessante e envolvente para o público.</p> <p>Portanto, você pode verificar se, no registro das professoras, há trechos em que contam sobre como se prepararam para a leitura ou récita do poema.</p> |



|  |  |
|--|--|
| <p>Levantamento dos conhecimentos das crianças sobre um sarau.</p>   | <p>Vale destacar, com as professoras, que as crianças não precisam dominar completamente o conceito de sarau para organizarem um e participarem dele. Na verdade, é por meio da participação em um sarau e em momentos de apreciação de poemas que elas aprenderão sobre como ler, recitar e comentar sobre poemas, além de entender o porquê, o quando e o como dessas ações.</p>   |
| <p>Conversa com as crianças sobre o que é e como é um sarau.</p>   | <p>No entanto, compreender o quanto as crianças estão próximas ou distantes dessa prática social de uso formal da linguagem oral é fundamental para ajustar os encaminhamentos didáticos, no contexto do projeto de Sarau de Poemas, às suas necessidades e saberes.</p>   |
| <p>Observações sobre a forma de participação e os saberes prévios dos e das estudantes na roda de apresentação do projeto Sarau de Poemas.</p> | <p>É importante que você, formadora, pondere, com base nos registros, sobre o quanto elas conseguiram observar a forma de participação das crianças na roda. Avalie até que ponto elas consideraram as possibilidades de comunicação oral indicadas na pauta de observação sugerida no texto "Trabalho Pessoal: encaminhamento da roda de apresentação do projeto Sarau de Poemas" (F5.U9.T4 - Professoras) ao se referirem à forma de participação das crianças na roda. Como as crianças elaboraram comentários de apreciação do poema lido ou recitado? Houve comentários que indicassem o interesse delas em participar de um sarau? Quais foram esses comentários? Como as professoras refletiram sobre essas interações da turma? Além disso, as crianças respeitaram os turnos de fala, ouvindo atentamente os colegas? Se isso não ocorreu, as professoras indicaram algo no sentido de contemplar o tratamento dessas questões em uma próxima roda?</p> |

|   |  |
|---|--|
| <p>Encantamento das crianças com a possibilidade de participarem de um sarau de poemas.</p>   | <p>Para que as crianças se disponham a ler ou recitar poemas para outros leitores, é importante que se sintam desafiadas, animadas e com desejo de emprestar a sua voz para que outras pessoas possam conhecer poemas belos e interessantes.</p>   |
| <p>Compartilhamento breve do que é esperado que as crianças aprendam com essa experiência e o quanto você acredita ser interessante para elas e para a comunidade escolar a vivência de um sarau de poemas.</p> | <p>Por outro lado, é necessário que se sintam confortáveis e confiantes no papel de leitoras. Por isso, é fundamental compartilhar com elas o que se espera que aprendam e o quanto a experiência do sarau pode ser enriquecedora e divertida tanto para elas quanto para toda a escola.</p> <p>Formadora, você pode analisar, nos registros das professoras, as estratégias utilizadas para encantar as crianças no convite para a organização do Sarau de Poemas. Verifique se elas compartilharam alguma experiência que incentivasse o papel das crianças como leitoras, mostrando que todas poderão participar da melhor forma possível.</p>  |
| <p>Análise do quanto as crianças estão motivadas e engajadas para participar desse projeto.</p>   | <p>Outra possibilidade é verificar se as professoras transcreveram falas das crianças em seus textos, a fim de identificar as pistas que essas falas revelam sobre a disposição e a motivação das crianças para a organização do sarau.</p>  |
| <p>Recuperação de alguns poemas/livros de poemas conhecidos pela turma.</p>   | <p>Espera-se que as crianças escolham qual poema irão apresentar no sarau, levando em consideração o público que será convidado. Essa escolha deve se basear na reflexão: Quem são as pessoas que podemos encantar com a leitura e récita de poemas? Quem podemos convidar e por qual razão? Entre os poemas que já conhecemos, quais têm maior potencial para encantar os ouvintes? Por quê?</p>  |
| <p>Levantamento de algumas ideias sobre para quem lerão os poemas selecionados, onde e quando realizarão o sarau.</p>   | <p>Esse primeiro movimento de retomada do repertório de poemas conhecidos pelas crianças pode auxiliá-las na escolha que será feita nas etapas seguintes. Durante a Roda de Apresentação, uma pequena “tempestade de ideias” sobre quem convidar, além de onde e quando será o sarau, pode ajudar a turma a se engajar no Projeto.</p> <p>Formadora, você pode analisar nos registros das professoras se elas relacionam a seleção do poema, leitura ou récita e outras decisões sobre a organização do sarau com o público que as crianças mencionaram. Também observem o quanto as professoras valorizam e dão espaço às ideias das crianças.</p> <p>Se há em seu grupo professoras que comentaram que as crianças não conhecem bons livros de poemas, é importante esclarecer que isso não impede a realização do projeto sarau de poemas. Elas podem, paralelamente ao projeto, desenvolver uma trilha de leitura de poemas, lendo em voz alta um poema por dia, pelo tempo que for necessário. Outra possibilidade é dedicar um dia de sua agenda de leitura semanal, durante o período do projeto, para apresentar poemas às crianças.</p> |

Sugerimos que, ao analisar os registros enviados, você identifique quais dos aspectos mencionados no quadro anterior foram contemplados e quais ficaram ausentes na reflexão de mais de uma professora. Esses pontos podem ser levados para discussão durante o encontro formativo, no momento da devolutiva da tarefa de Trabalho Pessoal. É importante observar se as professoras evidenciam, em seus registros, a compreensão da finalidade da Roda de Conversa para apresentação do projeto e o quanto cada elemento dela pode despertar nas crianças o desejo de participar do sarau, que é o objetivo principal dessa etapa do projeto. No caso desses aspectos não serem contemplados nos registros, você pode dar dicas e sugestões do que podem incluir nos registros e o quanto isso torna o texto mais vivo e interessante para quem lê.

O depoimento, a seguir, revela o cuidado do professor L. R. e de sua colega ao planejar a roda de apresentação do projeto Sarau de Poemas, ainda que, em alguns momentos, eles não tivessem total clareza da importância de certos elementos na conversa com as crianças. Vejamos:

*Planejei a roda de apresentação do Projeto Sarau de Poemas, conforme orientado na formação. Agrupei-me com a professora do 2º Ano B e juntos estudamos o planejamento oferecido no material da formação e pensamos em cada detalhe. O poema lido foi “A Lua no Cinema”, de Paulo Leminski, conforme lemos no Texto 3, da Unidade 9. Sugeri à minha colega que lêssemos esse, não porque está na cena descrita no material formativo, mas porque sou muito fã do autor e da obra. Eu, que já conheço de memória boa parte do poema, disse que seria fácil para ela memorizar também. Li com ela, que gostou muito e disse que o texto tinha muita qualidade na linguagem poética. Concordei.*

*Na sala de aula, especialmente preparada para a realização dessa Roda, com cadeiras posicionadas em formato de círculo, recebi a turma que vinha da Ed. Física e disse que tínhamos uma aula com a apresentação de um trabalho incrível que iniciariam, e isso foi suficiente para que todas as crianças ficassem muito curiosas. Comecei pela récita do poema, mas antes de tudo contei o motivo pelo qual tinha escolhido aquele poema, o quanto eu sou fã de Leminski e algumas curiosidades sobre o poeta.*

*Quando iniciei a récita, que ensaiei em casa, as crianças ficaram paralisadas, me ouvindo. Acho que agradou, pois, quando eu pedi para que comentassem, elas falaram que amaram e pediram para que declamasse outra vez. A Bruna até falou: “Professor, é muito gostoso ouvir o som dessa leitura”. Eu não soube muito bem como ajudar as crianças a estruturarem os comentários delas sobre o poema, como meu formador abordou no Encontro, mas eu sei que esse momento tem a sua importância.*

*Quando eu anunciei que faríamos um sarau, precisei explicar o que era, mas como as crianças ficaram deslumbradas com a minha récita, logo relacionaram a ideia do sarau com a experiência vivida. Leoni disse: “Professor, você está convidando a gente para fazer como você fez, não é? Pois eu quero sim, pois quero aprender a ler bonito como o professor e ler na frente das pessoas”. Expliquei para Leoni e toda a turma que se aceitassem a fazer um sarau teriam a oportunidade de emprestar a sua voz para outras pessoas apreciarem o poema. Falei igual meu formador disse na reunião de estudo. Não sei o quanto é importante falar assim, mas sei que as crianças precisam entender por que vão ler ou recitar poemas. Aliás, foi a minha colega do 2º B quem, durante o planejamento, reforçou essa ideia. Ela também disse que poderíamos dizer para as crianças como esperávamos que elas lessem e o que aprenderiam com esse projeto. Eu falei tudo isso, só não sei se a turma entendeu. (...)*

Professor L. R.

A partir de depoimentos como esse, é possível incentivar que as professoras discutam, coletivamente ou em pequenos grupos, sobre a potência de planejar ou estudar um planejamento em parceria.

Formadora, você pode destacar para o grupo a importância de compartilhar suas práticas e de buscar parcerias com seus colegas ou com sua coordenadora pedagógica. Essas são oportunidades de tornar a ação alfabetizadora em objeto de estudo, o que contribui para qualificar o ensino das práticas de linguagem na sala de aula.

Além disso, você pode retomar e sistematizar, com base na lista a seguir, as condições didáticas para a roda de apresentação do Projeto Sarau de Poemas.

- *Utilizar a roda de conversa, de forma planejada, para dar início ao projeto Sarau de Poema.*
- *Planejar qual poema será lido e recitado, levando em consideração os critérios de seleção do texto.*
- *Planejar e ensaiar a forma como o poema será lido ou recitado na roda, de modo a encantar as crianças com a possibilidade de participarem de um sarau.*
- *Relembrar os poemas conhecidos pelas crianças, para que se sintam confiantes em ler para outros leitores.*
- *Ouvir e favorecer a troca de ideias entre as crianças sobre suas impressões acerca do poema lido ou recitado.*
- *Levantar o que sabem sobre um sarau.*
- *Realizar uma primeira conversa sobre ler e recitar, verificando o quanto as crianças estão motivadas a se engajarem em um Projeto como o do “Sarau de Poemas”.*
- *Explicar que, mesmo quem optar por recitar o poema escolhido, antes precisará lê-lo várias vezes até memorizá-lo, e que esse processo pode ajudar a ler cada vez melhor.*
- *Ajudar as crianças a organizarem os turnos de fala durante a roda, ensinando-as a aguardar sua vez de falar e a controlar o tempo de fala de cada uma.*
- *Conversar com as crianças sobre como todas poderão participar do sarau da melhor maneira, ampliando sua capacidade de leitura.*
- *Começar a definir a situação comunicativa do projeto, refletindo, por exemplo, sobre para quem poderiam apresentar o sarau.*
- *Registrar as observações sobre os saberes das crianças.*

## Retomando o objetivo das devolutivas e alguns cuidados que podem ser adotados

A roda de conversa que inicia o projeto Sarau de Poemas oferece uma primeira aproximação das crianças com o que será trabalhado no projeto. Nesse momento, elas podem colocar em jogo o que já sabem, além de demonstrar o que precisam aprender sobre um Sarau e a apreciação de poemas. Essas informações são valiosas para que as professoras possam tomar decisões significativas ao longo do desenvolvimento do trabalho.

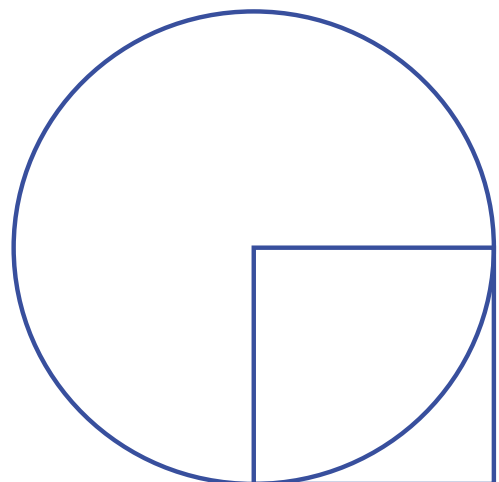
Nesse sentido, é fundamental que as professoras tenham compreendido e expressado em seus registros reflexivos que a roda de apresentação de um projeto serve para compartilhar com as crianças o trabalho que está por vir. Ao envolver as crianças nas decisões sobre a organização das etapas do projeto, elas aprendem a: expor suas ideias e opiniões, escutar a professora e os colegas, refletir sobre diferentes pontos de vistas, respeitar os turnos de fala, esperar a sua vez de falar e responder de acordo com o que um colega falou.

Dessa forma, as crianças podem desenvolver autonomia na comunicação oral e no trabalho colaborativo. Sabemos que essa aprendizagem ocorre de forma processual e contínua. Portanto, se perceber que essas premissas não ficaram evidentes para as professoras, é necessário retomar essas questões na formação docente. Assim, nas próximas rodas de conversa desse projeto ou de outros projetos e sequências didáticas, as professoras poderão encaminhar a proposta de maneira mais eficaz.

Um cuidado que pode ser adotado nessa devolutiva é ressaltar o papel das professoras como mediadoras entre as crianças e as práticas de linguagem. Para isso, você, formadora, pode destacar a importância de levar em consideração o que foi observado na roda ao planejar os próximos passos. Isso inclui: planejar uma rotina de trabalho que favoreça a realização das etapas do projeto; observar continuamente o que as crianças estão aprendendo por meio do projeto Sarau de Poemas; e estabelecer um diálogo entre o que as crianças já sabem e aquilo que se pretende ensinar.

Por fim, é sempre importante lembrar que o processo formativo deve ter como foco central a ampliação dos saberes didáticos das educadoras, para que possam propor, cada vez melhor, situações didáticas que democratizem o acesso às culturas do escrito.

Bom trabalho!



---

## Referências

MONTEIRO, Elisabete; RIBEIRO, Neurilene; SILVEIRA, Maria Aparecida; ZEN, Giovana. **Coordenador pedagógico: função, rotina e prática**. Bahia: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa. Coordenação geral de Ana Inoue e Cybele Amado; Coordenação pedagógica de Beatriz Gouveia, 2012.

RUSSO, Giulianny. **Articulações necessárias e possíveis entre as práticas escolares e as práticas sociais na aprendizagem da leitura e da escrita**. Documento de Organização Pedagógica. Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo – Educação: COPED, 2024.

**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. Possui um MBA em Gestão Escolar pela ESALQ/USP. Leciona há quase 20 anos na Educação Básica, sobretudo, em turmas de alfabetização. Desde 2013, atua em formação continuada e com assessoria pedagógica na área de alfabetização e 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](mailto:formadora.julia.menezes@gmail.com)

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

**Giovana Cristina Zen** é professora Adjunta da FAGED/UFBA. Doutorado em Educação (UFBA) e Pós-Doutorado em Alfabetização (CINVESTAV – México). Membro da diretoria da ANDIPE. Presidente da Rede Latino-Americana de Alfabetização.

E-mail: [giovanacristinazen@gmail.com](mailto:giovanacristinazen@gmail.com)

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

unidade

# 10

Reflexões complementares sobre  
a sala de aula, o ensinar e  
o aprender

# TEXTO 1 - F5.U10.T1 - FORMADORAS

## Organização da pauta do último encontro formativo

Elaine Vidal

*O que faz a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar, a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro.*

(Mia Couto)

A Unidade 10 deste Fascículo 5, além das reflexões que propicia, marca também o último Encontro Formativo das professoras. É possível que este encerramento traga angústias, dúvidas, nostalgias... Neste momento, é fundamental pensar no percurso formativo, tendo em mente a epígrafe que abre esse texto, pois a formação continuada não é um ponto de chegada, mas um caminho. Uma estrada que permite um caminhar compartilhado, que alimenta sonhos e que dá às professoras e formadoras a possibilidade de seguir sonhando e vislumbrando o futuro tão desejado. No caso de um curso de formação de alfabetizadoras como este, um futuro que assegure a cada criança seu direito à alfabetização, com respeito às infâncias e ao conhecimento didático amplamente construído, difundido e compartilhado entre as professoras.

Nas unidades anteriores, você, formadora, encontrava a pauta do encontro nesse primeiro texto. Nesta, por ser a última unidade, a proposta será diferente: caberá a você decidir o tema do último encontro, escolhendo um entre os quatro temas propostos nos textos das professoras. A partir de sua escolha, você organizará a pauta do encontro a ser desenvolvida junto a seu grupo, definindo as atividades que serão realizadas, selecionando materiais de apoio e distribuindo o tempo como melhor lhe aprouver.

Neste primeiro texto, daremos orientações gerais para a construção da sua pauta, seja qual for o tema escolhido por você. Nos textos 2, 3, 4 e 5 – formadoras, você encontrará subsídios teóricos para essa construção (cada texto traz os subsídios concernentes a um tema diferente – o Texto 2 corresponde ao Texto 1 das professoras; o Texto 3 corresponde ao Texto 2 das professoras, e assim por diante).

## A escolha do tema

O último encontro foi concebido como uma oportunidade para aprofundar algum assunto, ou dirimir eventuais dúvidas das participantes, que possam ter permanecido sem respostas satisfatórias ao longo da formação. O fascículo oferece quatro possibilidades de temas que podem ser trabalhados nessa ocasião, que estão especificados a seguir.

- A diversidade de textos na alfabetização
- Revisão de texto: um caminho para aprender a escrever
- Novas abordagens para velhas práticas
- A sala de aula: um universo de trocas e aprendizados

Em que pese a relevância dos quatro temas, será necessário fazer uma seleção e escolher um deles para o último encontro. Para fazer essa escolha, recomendamos que você, formadora, leia atentamente os quatro textos das professoras e também os quatro textos das formadoras. Essa leitura é importante porque, embora você certamente já tenha uma ideia do conteúdo de que cada tema vai tratar, os textos podem abordar aspectos não previstos inicialmente, colocando luz em discussões ainda não feitas junto ao grupo, ou que merecem ser retomadas.

Depois da leitura dos oito textos, é a hora de tomar a decisão. Para que esta seja fundamentada, é conveniente que você use, como principal critério, as expectativas de aprendizagem que tem junto a seu grupo. Para pensar sobre elas, reflita acerca de todo o processo formativo e responda, para si própria, as seguintes perguntas:

- As participantes trouxeram dúvidas que não pude responder, por não corresponderem ao tema que estava sendo tratado no momento?
- Houve alguma discussão ou atividade que eu gostaria de ter prolongado, mas precisei encerrar em razão do tempo?
- Eu prometi tratar de algum assunto em outra ocasião e não tive oportunidade de retomá-lo?
- Alguma discussão ou reflexão me trouxe preocupação por ter dúvidas quanto à real compreensão das participantes?
- As professoras trouxeram relatos de práticas que considero importante problematizar à luz de novas reflexões?
- O grupo demonstra particular interesse por algum tema específico?
- As professoras evidenciam dificuldades que enfrentam na sala de aula quando tentam trabalhar sob a perspectiva aqui proposta?
- Analisando os quatro temas, posso dizer que alguns desses assuntos traz reflexões já empreendidas pelo grupo, não havendo necessidade de retomada?
- Analisando os quatro temas, posso dizer que algum desses assuntos traria discussões relevantes e reflexões pertinentes para a turma?
- A realidade da sala de aula relatada pelas professoras, principalmente durante as partilhas das atividades práticas desenvolvidas, e a dinâmica dos encontros formativos apontam para alguma necessidade específica? Em caso positivo, qual dos quatro temas mais se aproxima dela?

As respostas a essas perguntas certamente a auxiliarão a escolher o melhor tema. Sabemos que é difícil fazer uma seleção, pois escolher um dos temas significa deixar os outros três de fora. Lembre-se, porém, de que o processo de formação docente é contínuo e eventuais aspectos não contemplados durante esse curso poderão ser objeto de estudo das professoras em outras ocasiões. Procure contemplar, então, o tema que você acredita que suprirá mais necessidades neste momento, para a maior parte das professoras de seu grupo.

É importante que você explique às professoras a proposta deste último encontro, explicita a elas seus critérios de escolha do tema e recomende fortemente que façam a leitura dos quatro textos das professoras. Assim, a leitura autônoma pode trazer ao grupo, ainda que parcialmente, a oportunidade de ter contato com as reflexões que não puderam ser abordadas.

### **Partilha de experiências**

A autoria desta última pauta de formação, a explicitação dos critérios de tomada de decisão e o próprio momento de encerramento do Percorso Formativo poderão, de certa forma, aproximar você, formadora, das professoras participantes.

Para além dessa aproximação natural, recomendamos que você reserve um momento, neste último encontro, para falar um pouco sobre a sua própria trajetória e experiência, compartilhando com as participantes dificuldades que já teve (ou tem) na carreira, na conciliação com a vida pessoal, as estratégias que usou para superar os obstáculos que encontrou, os caminhos pelos quais construiu seu conhecimento pedagógico, as vivências que já teve em sala de aula, as lembranças mais marcantes de sua trajetória, o modo como se deu seu Percorso Formativo, as dúvidas que ainda são objetos de reflexão etc. Procure enfatizar, em seus relatos, o modo como cada experiência vivida a tocou, e não simplesmente narrar uma sequência de fatos. Afinal, como afirma Larrosa (2002, p. 21):



*A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.*

Esse momento de partilha deve focar, portanto, nas suas experiências, e não nos fatos em si. Ele pode ocorrer no início, no meio ou no fim do encontro, a seu critério. Trazer um relato honesto sobre suas dificuldades e conquistas certamente estreitará ainda mais a aproximação com o grupo.

Essa aproximação é bem-vinda por algumas razões: em primeiro lugar, porque, considerando o afeto como uma necessidade intrinsecamente humana, construir relações de proximidade e identificação traz sentimentos de satisfação pessoal e conforto a todos os envolvidos. Tanto você quanto as professoras certamente sairão mais felizes do curso, a partir do momento em que se sentirem mais próximas. Em segundo lugar, porque é

comum, considerando-se a tradição empirista da escola brasileira, conceber o professor como “aquele que sabe”, em contraposição ao estudante, que seria aquele que “não sabe”, e que precisa dos conhecimentos transmitidos por outrem. Em um nível consciente ou subconsciente, é possível que, em algumas situações, essa relação seja projetada na formação. Nesse caso, a formadora seria a detentora dos conhecimentos, encarregada de transmiti-los às participantes, que pouco ou nada saberiam. É fundamental que essa imagem possa ser desconstruída e, a partir do momento em que a formadora relata suas dificuldades, incluindo eventuais equívocos que já tenha cometido, isso gera uma identificação que permite às participantes verem a si próprias como sujeitos em permanente transformação, tanto quanto a formadora. Em terceiro lugar, os relatos das suas conquistas, obtidas a partir de experiências práticas e teóricas, pode servir de incentivo para que as professoras sigam estudando, refletindo, transformando sua prática, aprimorando cada vez mais seus saberes e fazeres na educação. Por fim, relatar experiências vividas e o modo como elas nos afetam é sempre uma forma de validar o conhecimento construído por diferentes vias, de privilegiar a cognição e a emoção em igual medida e de resgatar aquilo de mais humano que há em nós.

Para inspirar esse momento, sugerimos que você leia alguns textos em que professoras de referência relatam seus percursos, incluindo conquistas e dificuldades. Uma primeira indicação é o relato da professora Telma Weisz, incluído na obra “O diálogo entre o ensino e a aprendizagem” (Weisz, 2000). Outra indicação é o texto “Trajetória profissional das professoras do Grupo-Referência e caracterização das turmas de alunos”, disponível no primeiro módulo (M1U1T6) do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA (BRASIL, 2001). Há, ainda, uma indicação bastante inspiradora do texto de Rosaura Soligo e Eliane Nogueira, “A experiência de escrita como espaço-tempo de formação” (SOLIGO e NOGUEIRA, 2016).

A partir dessas inspirações, estruture seu momento de partilha: selecione previamente o que deseja contar às participantes; se desejar, traga elementos (fotos ou objetos) que sirvam de apoio ao seu relato; calcule o tempo que levará; abra espaço para discussões e trocas, deixando as participantes à vontade para narrarem suas próprias vivências pessoais; proponha perguntas ao final, que permitam às professoras expressarem como se sentiram ao ouvirem e narrarem pontos de identificação.

### **Roteiro da formação**

É interessante que, embora a pauta seja de sua autoria, você siga a estrutura dos encontros anteriores. Por ser a última Unidade, propomos uma única diferença nessa estrutura: é importante que haja um momento para que as participantes possam registrar a avaliação do curso como um todo, e uma reflexão sobre seu próprio Percurso Formativo, incluindo dificuldades e avanços ao longo da formação. Como a produção de um registro reflexivo exige tempo e esforço, recomendamos um tempo mínimo de uma hora para essa avaliação. Afinal, ao contrário das anteriores, essa avaliação contemplará o curso como um todo, e não apenas um encontro.

Nesse sentido, pode-se pensar no roteiro a seguir (com distribuição do tempo a seu critério, considerando o perfil do grupo e as necessidades para este momento).

- 1) Momento cultural
- 2) Retomada da Unidade anterior e devolutiva sobre a atividade prática
- 3) Problematização/discussão sobre o tema do Encontro atual
- 4) Tematização da prática, a partir do tema do Encontro
- 5) Avaliação do curso

Nos textos da formadora relativos a cada tema, você encontrará algumas sugestões possíveis para alguns desses momentos. Neste texto, abordaremos um pouco, a seguir, o que é esperado para cada um deles.

## 1. Momento cultural

Nos encontros anteriores, você recebeu sugestões para o momento cultural. Agora, ao estruturar a sua pauta, é o seu momento de selecionar qual obra e autor comporá a abertura do último encontro. Para fazer essa seleção, você pode atentar para alguns critérios, como os indicados a seguir.

- **Gosto pessoal** – O momento cultural é também um momento de partilha e conexão entre a formadora e as professoras. Quando lemos para alguém, ou apresentamos uma obra de que gostamos, estamos contando ao outro um pouco de quem somos. Em um encontro permeado por afetos e partilhas, é importante que você selecione uma obra/autor de que goste bastante, e que explicita sua preferência para o grupo, apresentando seus critérios de escolha.
- **Tempo de apresentação** – Estipule o tempo que será dedicado ao momento cultural (lembre-se de incluir um tempo não apenas para a leitura ou apresentação da obra, mas também para a discussão sobre ela entre as participantes; inspire-se nas pautas anteriores para definir esse tempo). Na hora de selecionar, escolha um texto cuja apresentação e discussão “caibam” no tempo destinado a este fim.
- **Diversificação de autores e gêneros do discurso** – Pensando na ampliação do repertório das participantes, procure privilegiar autores e gêneros do discurso que ainda não tenham sido trabalhados, de modo que as participantes possam ter contato com novas referências.
- **Qualidade da experiência estética** – Embora seja um critério subjetivo, procure pensar sobre a qualidade da experiência estética que a obra selecionada promoverá junto às participantes. Para isso, faça-se algumas perguntas: a obra permite àquele que a recebe atribuir-lhe sentidos próprios, de acordo com suas vivências e repertório? A obra amplia horizontes, trazendo referências estéticas nem sempre divulgadas? A obra tem o potencial de gerar uma boa apreciação, seja pelo prazer que pode proporcionar, seja pelos possíveis incômodos que pode gerar, por romper com paradigmas já consolidados?
- **Perfil do grupo** – Por fim, considere o perfil do grupo com o qual você está atuando. Nos momentos culturais anteriores, que características pareceram

atrair mais a atenção? Como era a reação das professoras durante e após o momento cultural? Que tipo de experiência estética você acha que seria interessante proporcionar neste momento? Que impactos a obra pode gerar neste grupo, ao ser apresentada?

## 2. Retomada da unidade anterior e devolutiva sobre a atividade prática

Para retomar a atividade prática desenvolvida na Unidade 9, você poderá se apoiar no texto “Trabalho Pessoal: encaminhamento da roda de apresentação do Projeto Sarau de Poemas” (F5.U9.T4 - Professoras) – que apresenta várias possibilidades e subsídios que podem fomentar a reflexão e o debate deste momento.

Além do texto citado trazer pistas que podem contribuir para o planejamento dessa devolutiva, é importante que você considere também as vivências nas devolutivas anteriores, a fim de planejar encaminhamentos que privilegiem os aspectos mais relevantes para este momento, como gerir bem o tempo, garantir uma discussão profícua, com participação da maior parte das professoras.

A proposta da atividade era o encaminhamento de uma roda de conversa junto às crianças, que constituirá a primeira atividade de um projeto didático de Sarau de Poemas. Pode ser interessante, portanto, que você retome o conceito de projeto didático, com especial ênfase em seu caráter de modalidade articuladora dos propósitos didáticos e comunicativos (LERNER, 2002). Discuta com as professoras o sentido dessa primeira roda de conversa, evidenciando sua função de apresentar os propósitos comunicativos que mobilizarão as crianças à atividade. Já em relação aos propósitos didáticos, explore uma vez mais as relações entre as modalidades oral e escrita da língua, retomando as discussões empreendidas durante o estudo da Unidade 9.

Peça que as professoras relatem o modo como encaminharam a roda de conversa e, com base nos relatos, aborde: o papel da professora na proposição do sarau; as reações das crianças à proposta; o engajamento das crianças como sujeitos protagonistas de seu processo de aprendizagem; a alternância entre os turnos de fala e a dinâmica de partilha coletiva em cada grupo; as intervenções feitas pelas professoras e, por fim, ressalte tanto os pontos que considerar mais potentes quanto aqueles mais frágeis, a fim de promover novos espaços de reflexão e construção de conhecimento para o grupo.

## 3. Problematização/discussão sobre o tema do encontro atual

Tal como nas outras pautas, após a retomada da Unidade anterior e a devolutiva da atividade prática desenvolvida pelas professoras, é chegado o momento de trazer uma problematização para o tema do encontro atual.

No caso desse último encontro, depois de ter escolhido o tema que você deseja trabalhar, procure os textos das professoras e das formadoras correspondentes. Leia mais uma vez, então, os dois textos, adotando, agora, procedimentos de estudo para essa leitura: destaque o que considerar relevante, faça anotações, levante possíveis dúvidas para buscar respostas, sinalize os aspectos que julgar imprescindíveis de serem tratados no encontro etc.

Valendo-se desse estudo, observe, nos textos das formadoras, se há sugestões para essa problematização. Caso não haja sugestões explícitas, procure, com base nos subsídios trazidos, elaborar a problematização a ser proposta para o grupo.

Não deixe de articular o planejamento desse momento com os encontros anteriores. Repasse as problematizações já trazidas, lembrando quais pareceram mais potentes, que tenham gerado maiores discussões. Articule essa experiência com o perfil de seu grupo e elabore, então, a problematização do último encontro.

## 4. Tematização da prática

A tematização da prática, tal como você já deve ter observado nas unidades anteriores, toma como objeto de estudo uma cena da sala de aula. Essa cena pode ser apresentada aos participantes por meio de um relato escrito, um vídeo, ou outra forma de registro.

Nos textos das formadoras, há algumas sugestões de cenas a serem trabalhadas no momento da tematização. Além dessas sugestões, você também pode fazer uma busca na internet, procurando vídeos que possam servir a esse momento. Não deixe de olhar, também, a seção “Para Saber Mais” deste Fascículo, que traz sugestões que podem ser aproveitadas, inclusive, para a tematização da prática.

Para selecionar a cena – seja vídeo, seja relato escrito – é fundamental que você tenha em mente os objetivos que pretende atingir com a tematização. Que discussões pretende levantar? Que pontos deseja que as professoras observem? Que reflexões precisam ser feitas, a partir da realidade do grupo, para que se possa promover avanço no conhecimento didático?

Procure trazer uma cena que retrate uma boa situação de aprendizagem. Afinal, o objetivo da tematização da prática nunca pode ser o de encontrar falhas ou equívocos na prática docente, mas, sim, o de refletir sobre os encaminhamentos feitos pela professora naquela situação didática, as concepções que subjazem à prática docente, os princípios que orientam as tomadas de decisão, as possibilidades que as respostas das crianças ensejam e as aprendizagens que podem ser construídas a partir daquela prática.

Depois de selecionada a cena, é chegado o momento de planejar a tematização. Com atenção, assista ao vídeo ou leia o texto do relato, procurando inferir alguns pontos. Quais são as bases que orientam o trabalho didático apresentado? O que a professora tenta ensinar e o que as crianças parecem aprender? Quais objetivos e intencionalidades norteiam a prática docente? Que concepções a professora parece ter da aprendizagem, do objeto de ensino e da didática da alfabetização? Como o tema estudado se reflete naquela cena?

A partir das reflexões empreendidas, planeje a tematização, garantindo algumas etapas, como estas a seguir.

- Definição objetiva das expectativas de aprendizagem que se pretende alcançar junto às professoras com esta tematização da prática.
- Planejamento das perguntas a serem feitas às participantes por meio da cena tematizada.
- Antecipação de possíveis respostas às perguntas elaboradas.
- Seleção de trechos da cena que propiciem maiores reflexões acerca das temáticas abordadas nas perguntas.
- Seleção de trechos da cena que evidenciem as crianças como sujeitos intelectualmente ativos e protagonistas da construção de sua aprendizagem.
- Listagem de conceitos, procedimentos ou outros aspectos cuja abordagem se pretenda garantir durante a discussão.

## 5. Avaliação do Curso

Por ser este o último encontro, é importante que o tempo destinado à avaliação seja maior, em comparação aos encontros anteriores. Afinal, é o momento de as participantes, mais do que avaliarem um encontro, refletirem sobre todo o seu percurso formativo. Sugerimos um tempo mínimo de 1h para essa atividade, que pode ser ampliado, a depender do modo como você distribuirá as demais propostas da pauta.

A avaliação pode começar coletivamente. Convide as professoras a dizerem os aspectos que mais as marcaram durante o curso, seus maiores aprendizados, suas maiores dúvidas, trocas mais significativas com os colegas... Você pode, inclusive, organizar um registro deste momento. Se houver disponibilidade de uso de recursos digitais, pode propor a criação de um painel colaborativo (do tipo *padlet*), em que cada participante seja convidada a fazer pequenos registros sobre cada um dos aspectos elencados e anexar. Caso não haja essa possibilidade, a mesma proposta pode ser feita fisicamente, usando-se pequenos papéis do tipo *post-it*, colando-os em um quadro coletivo.

Após esse primeiro momento, sugerimos que as professoras sejam convidadas a escrever um registro reflexivo. Esse registro pode ter um gênero pré-definido, como uma carta à formadora, uma autobiografia ou um memorial de formação, com ênfase no Percurso Formativo realizado.

É importante que o registro reflexivo seja em primeira pessoa e traga relatos de como cada experiência foi vivenciada pelas participantes. Usar o espaço de formação para a produção desses registros não é uma decisão neutra, mas repleta de intencionalidades. Como afirmam Soligo e Nogueira (2016):



*Tomar intencionalmente os espaço-tempos de formação como possibilidades de constituição desse tipo de experiência singular e estética contribui para refinar o pensamento sobre a realidade em que a experiência acontece de modo a enriquecê-la, ampliar seus horizontes, colocar certos óbvios sob suspeita, tomar distância e conquistar outras dimensões de compreensão nem sempre alcançadas nos modelos convencionais de formação, alimentar a imaginação e a criação de novos inéditos. Entre muitas outras possibilidades.*

Pode ser que as professoras não se sintam à vontade para produzir os registros naquele momento. Explique-lhes, então, que o objetivo desses textos é atender a um duplo propósito: por um lado, levá-las ao exame da própria trajetória, identificando suas conquistas, potências e fragilidades. Por outro, é evidenciar, para a formadora, os aspectos do curso que parecem ter causado maior impacto entre as participantes, permitindo uma revisão do próprio curso e da atuação da formadora.

Se sua proposta para o registro reflexivo for a produção de uma carta à formadora, incentive a escrita das professoras com perguntas como estas:

- Como vocês se viam no início do curso, e como se veem hoje? Houve mudanças nos âmbitos pessoal e/ou profissional?
- Depois de tudo o que partilhamos, de conhecermos nossas histórias, o que mais você gostaria de contar?
- Considerando que a leitora será apenas a formadora, o que você julga relevante destacar? Há algo que possa ser dito, que você não diria em outro contexto?
- As propostas aqui vivenciadas foram sentidas como experiências transformadoras para você? Por quê?
- Sua percepção da sala de aula e a relação com as crianças foram alteradas de alguma forma, a partir do curso? De que forma?
- Os encontros trouxeram a você novas ideias, sonhos, desejos e projetos? Quais?
- As colegas contribuíram para o seu processo de aprendizagem ao longo do curso? De que forma?
- Se esse curso for repetido para outra(s) turma(s), há aspectos que você imagina que deveriam ser revistos? Quais? Como suas experiências influenciaram essa sua percepção?
- Que mensagem final você gostaria de deixar, para si própria, para seus próximos passos e para a formadora?

Talvez algumas professoras do grupo aleguem não ter facilidade para escrever. Talvez outras se queixem da necessidade de escreverem sob a pressão do contexto. Talvez algumas gostem da proposta, e precisem até de mais tempo para a tarefa. Em todos esses casos, converse com elas, saliente a importância deste momento e a decisão de vivenciá-lo de modo possivelmente distante do ideal, mas da maneira possível para este contexto.

Ao final das escritas, fica a seu critério propor uma atividade de confraternização e encerramento de todo o processo vivido até aqui.

Esperamos que o conjunto dos encontros tenha sido positivo e transformador não apenas para as professoras, mas para você também, formadora. Não deixe de também produzir o seu registro reflexivo, buscando, nas experiências vividas, motivações para seguir trabalhando pela garantia do direito à alfabetização a todas as crianças brasileiras, pela valorização docente e pela partilha contínua de saberes, afetos e vivências nas escolas.

---

## Referências

BRASIL. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília: MEC/SEB, 2001.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan.-abr. 2002. p. 20-28. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 28 set. 2024.

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

SOLIGO, R.; NOGUEIRA, E. A experiência de escrita como espaço-tempo de formação. In: MONTEIRO, F.; NACARATO, A.; FONTOURA, H. (org.) **Narrativas docentes, memórias e formação**. Curitiba: CRV, 2016. Disponível em: <https://rosaurasoligo.siteoficial.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/04/rosaura-s-e-eliane-n-a-experic3aancia-de-escrita-como-espac3a7o-tempo-de-formac3a7c3a3o.pdf>. Acesso em: 28 set. 2024.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

**Elaine Vidal** é professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). É Doutora e Mestre na área de Psicologia, Linguagem e Educação pela FEUSP, Especialista em alfabetização pelo ISE Vera Cruz, e em Ética, valores e cidadania pela UNIVESP. Tem graduação em Letras (FFLCH/USP) e em 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](mailto:elainecrgvidal@usp.br)  
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5749096803223767>

# TEXTO 2 - F5.U10.T2 - FORMADORAS

## Subsídios para elaboração da pauta do encontro formativo referente ao texto “A diversidade de textos na alfabetização”

Para começo de conversa: Por que ensinar a ler e escrever considerando a diversidade de textos em sala de aula?

Tamara Abrão Pina Lopretti

*“A leitura e a escrita são atos de compreensão e produção de sentidos, práticas sociais que transformam tanto o leitor quanto o mundo.”*

(Delia Lerner)

Cara Formadora,

Eis que aqui nos encontramos na última Unidade deste Percurso Formativo, tendo você a tarefa de construir a sua própria pauta para o encontro com as professoras que estiverem contigo ao longo desta jornada de formação, assumindo um compromisso com a qualidade do trabalho pedagógico no processo de alfabetização de crianças das escolas públicas do nosso país.

Isto posto, temos como objetivo no presente texto contribuir com a reflexão sobre a importância de ensinar as crianças a ler e escrever considerando a diversidade de textos em sala de aula.

- *Por que esta é uma discussão pertinente no processo de formação de professoras alfabetizadoras, devendo ocupar um lugar na pauta de um encontro formativo?*
- *De que maneira a diversidade de textos no processo de alfabetização pode potencializar práticas bem sucedidas de aprendizagem de leitura e escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?*
- *É, de fato, possível trabalhar em sala de aula textos de diferentes gêneros, com crianças que ainda não sabem ler e escrever?*
- *Qual a diferença entre gêneros e textos?*
- *Por que ancorar no trabalho com textos de diferentes gêneros as práticas de alfabetização na escola?*

- *Quais textos usar para ensinar a ler e escrever?*
- *Quais os possíveis obstáculos que as professoras podem encontrar no trabalho com a diversidade de textos no processo de alfabetização das crianças? Como transpor esses possíveis desafios?*

Partindo desses questionamentos iniciais, buscamos, aqui, tematizar a relação entre diversidade de textos e alfabetização (uma relação intrínseca, mas nem sempre bem definida), trazendo algumas contribuições sobre os aspectos a seguir.

- *Concepção de alfabetização que pressupõe situações didáticas de leitura e escrita de textos de diferentes gêneros.*
- *Concepção de texto e de gênero.*
- *Possibilidades de trabalho com a diversidade de textos na alfabetização.*

### **Retomando a concepção de alfabetização que pressupõe situações didáticas de leitura e escrita de diferentes textos**

Neste Percurso Formativo, compreendemos o processo de alfabetização como um processo ativo, dinâmico e reflexivo de construção do conhecimento sobre o Sistema de Escrita Alfabética e sobre os usos sociais da linguagem escrita, marcado por interações e experiências sociais e culturais. Ou seja, por meio de um percurso de aprendizagem complexo e progressivo, o sujeito constrói o conhecimento sobre a linguagem escrita, pensando sobre suas características, formulando hipóteses sobre suas regularidades e o seu funcionamento, em um contexto de múltiplas interações, que serão tanto mais potentes e significativas quanto forem adequadas as intervenções docentes.

Como já apresentado anteriormente pelas autoras Zen, Valadares e Nascimento no texto “O processo de construção do Sistema de Escrita Alfabética pela criança” (F1.U2.T1 - Professoras), no Fascículo 1 deste Percurso Formativo, cabe reiterar essa perspectiva aqui assumida, destacando uma das premissas da Rede Latino-americana de Alfabetização (2024):



*A apropriação do sistema de escrita, concebido como um sistema de representação da linguagem – não como um código de transcrição de sons – implica interatuar com um objeto cultural, problematizá-lo e elaborar conceitualizações que constituem aproximações sucessivas à sua compreensão. As intervenções problematizadoras das/dos docentes são fundamentais neste processo.*

Sendo assim, não se trata de um processo simples de aprendizagem, mas sim de grande complexidade, que exige procedimentos elaborados de análise por parte de quem aprende. Alfabetizar crianças por meio da leitura e escrita de textos de diferentes gêneros, e não por meio das práticas de memorização é um trabalho pedagógico sério e exigente, que demanda das professoras alfabetizadoras uma formação específica e bem fundamentada (Barros e Soligo, 2000). O desafio não é ensinar aos poucos o “be-a-ba”, mas organizar o trabalho para que as crianças possam, de fato, aprender a ler e escrever, participando cada vez mais das culturas do escrito.

Quando se tem como perspectiva a formação de leitores e escritores, alfabetizar pressupõe conhecer as possibilidades e necessidades de aprendizagem das crianças, oferecer propostas ajustadas ao que elas podem e precisam aprender, pesquisar os textos mais adequados a essas propostas e planejar intervenções potentes, que contribuam para a conquista dos conhecimentos pretendidos em relação à leitura e escrita. Como afirma Lerner (2002),



*(...) para concretizar o propósito de formar todos os alunos como praticantes da cultura escrita, é necessário reconceitualizar o objeto de ensino e construí-lo tomando como referência fundamental as práticas sociais de leitura e escrita. Pôr em cena uma versão escolar dessas práticas, que mantenha certa fidelidade à versão social (não-escolar), requer que a escola funcione como uma microcomunidade de leitores e escritores (Lerner, 2002, p.17).*

O fato é que se aprende a ler e escrever lendo e escrevendo textos. Por essa razão, desde cedo, é preciso garantir às crianças um ambiente alfabetizador. Tal como afirma o Documento de Apresentação deste Percurso Formativo, ambiente alfabetizador não é exatamente um espaço físico repleto de materiais escritos pendurados nas paredes ou dispostos em prateleiras, mas um contexto potente para se aprender a acessá-los quando necessário, em situações reais de uso da linguagem escrita. Trata-se, portanto, de um contexto favorável de leitura e escrita dos textos de diferentes gêneros que possibilitam, cada vez mais, a participação nas culturas do escrito.

Isso pressupõe que as crianças conheçam uma grande variedade de textos que circulam socialmente com diferentes propósitos, para que possam recorrer a eles em busca de respostas para os desafios e necessidades trazidos pela prática da leitura e da escrita.

No próprio texto ao qual este serve como subsídio, “A diversidade de textos na alfabetização” (F5.U10.T1- Professoras), há exemplos, nos fragmentos de relatórios de turma da professora Marliza, que ilustram como se dá esse processo de recorrer aos textos e tê-los como referência para resolver questões colocadas pela proposta em desenvolvimento.

É necessário garantir que as crianças produzam seus próprios textos para mostrar suas ideias, para informar sobre fatos que os destinatários precisam conhecer, para reivindicar seus direitos, para solicitar algo importante, para partilhar fatos da vida em uma escrita pessoal e autoformativa, para se corresponder com alguém querido ou fazer declarações, enfim, por inúmeros motivos reais e importantes.

No texto “A sala de aula: um universo de trocas e aprendizados” (F5.U10.T4- Professoras) as autoras trazem um relato muito especial do Diário de Bordo da professora Nalu e seus alunos de 2º ano sobre a produção de folhetos para uma campanha em defesa das baleias, que ilustra como se assegura a função social da escrita, os propósitos comunicativos e sociais dos textos, e a diversidade de gêneros, em favor da formação de leitores e escritores atuantes no contexto em que vivem, fazendo da escola e da sala de aula uma extensão do mundo social do qual fazem parte.

## Compreendendo a diferença e relação entre textos e gêneros

Ao considerarmos o trabalho com textos de diferentes gêneros nos processos de aprendizagem da leitura e escrita como um conteúdo importante no processo formativo de professoras alfabetizadoras, cabe refletir, como formadoras, o que pensam e sabem as professoras sobre os conceitos de texto, gênero e as diferenças entre ambos.

O Fascículo de Apresentação Alfabetização contextualizada e reflexiva: Percurso Formativo para 1º e 2º anos(2025, p. 48) traz as seguintes definições para esses conceitos:

### Gênero | Texto



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

*Segundo Adail Sobral (2024)<sup>7</sup>, estudioso das contribuições de Bakhtin para a compreensão da linguagem, o texto é entendido como a parte material do discurso, e o discurso, na forma de enunciados, usa o texto para criar sentido. Só conseguimos perceber o sentido de um texto se conhecermos o discurso que o produziu, o que implica conhecer a situação em que ele foi produzido: quem o produziu, a quem ele se destina, onde vai circular, quando foi produzido, onde (e, em alguns casos, quando) vai ser lido ou ouvido. Por isso nos referimos a gêneros discursivos ou do discurso, e não a gêneros textuais. Os gêneros do discurso estabelecem as maneiras como os enunciados usam o texto para atender às necessidades do discurso.*

*O trabalho com os gêneros na escola pressupõe necessariamente um compromisso de fidelidade com os contextos comunicativos nos quais eles existem, com seus propósitos, suas características, seus destinos e seus destinatários. Isso significa que, se pretendemos ensinar as crianças a escrever o gênero carta, por exemplo, será preciso que exista um contexto real de correspondência entre elas e outras pessoas; e, se pretendemos ensiná-las a ler o gênero notícia, será preciso que conheçam o portador de notícias (o jornal físico ou virtual), sua função social, que importância as notícias têm na vida das pessoas. Ou seja, abordar a carta como gênero não significa ensinar uma de suas formas textuais típicas, com destaque para local, data, cumprimento, mensagem e despedida. E abordar a notícia como gênero não significa ensinar suas formas textuais típicas, com destaque para manchete seguida de informações principais que respondem a fórmula padrão do fato noticiado – o quê, quem, quando, onde, como e por quê – com os dados menos relevantes na sequência. Cada gênero se materializa em formas textuais próprias, sendo alguns deles mais flexíveis e outros menos. E ensinar uma forma textual, por si só, não garante a aprendizagem do gênero.*

---

<sup>7</sup> Por meio de comunicação pessoal. Campinas, 02, outubro, 2024

É muito importante contribuir para que as professoras compreendam especialmente o que está explicitado no último parágrafo da citação acima. Quando o objetivo é formar leitores e escritores, o que importa é trabalhar com os gêneros à semelhança de como eles existem socialmente, em vez de insistir no ensino das formas textuais descontextualizadas dos gêneros a que dizem respeito. E eles são muitos. Aqui estão alguns dos gêneros mais familiares:

|                                     |                                 |
|-------------------------------------|---------------------------------|
| Adivinha                            | Conto de humor                  |
| Trava língua                        | Conto acumulativo               |
| Limerique                           | Conto de assombração            |
| Quadrinha                           | Conto de repetição              |
| Poema                               | Conto popular                   |
| Parlenda                            | Anedota                         |
| Cantiga infantil                    | Piada                           |
| Canção popular                      | Tira                            |
| Canção de ninar                     | Quadrinho                       |
| Cordel                              | Fábula                          |
| Conto de fada                       | Provérbio                       |
| Conto de aventura                   | Lenda                           |
| Mito                                | Problema matemático             |
| Romance                             | Comentário                      |
| Crônica                             | Verbetes de dicionário          |
| Relato pessoal de experiências      | Verbetes de enciclopédia        |
| Relato de viagem                    | Verbetes de curiosidade         |
| Relato de acontecimentos históricos | 'Você sabia...'                 |
| Relato de experimentos científicos  | Ficha técnica                   |
| Diário de viagem                    | Artigo de divulgação científica |
| Diário de bordo (de projetos)       | Artigo de opinião               |
| Autobiografia                       | Resumo de explicações           |
| Bilhete                             | Esquema                         |
| Carta pessoal                       | Mapa conceitual                 |
| Carta formal                        | Aviso                           |
| Mensagem de e-mail                  | Anúncio                         |
| Convite                             | Receita                         |
| Lista                               | Regras de Jogo                  |
| Legenda                             | Resenha descritiva              |
| Notícia                             | Sinopse de filme                |
| Reportagem                          | Slogan                          |
| Mapa                                | Entrevista                      |
| Biografia                           | Exposição oral escolar          |
| Relatório de pesquisa               | Depoimento                      |

Os gêneros que existem no mundo são muitos e vão surgindo outros com o tempo – eles se constituem a partir de necessidades de interação humana em um dado momento e envolvem sempre uma intencionalidade comunicativa. A mensagem de e-mail, por exemplo, surgiu para responder a uma necessidade comunicativa que não existia antes da internet. Já a carta é um gênero muito antigo, que surgiu há muitos séculos para responder a necessidade de comunicação a distância.

Há algumas décadas, quando os textos passaram a ser considerados necessários no trabalho de Língua Portuguesa, mas os gêneros ainda não estavam em pauta, tornou-se comum a defesa dos tipos de texto (ou tipologia textual) como conteúdo. Marcuschi (2002, p. 22) explica que essa expressão se usa



*para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.*

Entretanto, narrar, argumentar, expor, descrever e instruir ou ordenar são ações que acontecem como parte dos gêneros, que não têm existência em si. Em um conto como o Chapeuzinho Vermelho, por exemplo, uma parte é a narração do que acontece desde que a menina sai de sua casa com a cestinha de doces, outra parte é a argumentação da mãe sobre porque ela não deve ir pelo caminho da floresta, outra parte é a descrição da estranha fisionomia da suposta vovozinha. E assim é, de modo geral. Então, não faz sentido ter como proposta ensinar a narração, a argumentação, a exposição, a descrição e a injunção isoladamente, “fora dos gêneros”. Por isso, cada vez mais se defende que na escola é preciso abordar os gêneros – estes, sim, com existência real no mundo – e não as tipologias textuais em formas descontextualizadas.

Se é possível classificar os textos em cinco tipologias diferentes, o mesmo não ocorre com os gêneros, uma vez que eles apresentam uma infinidade de formas e representações, que podem ser modificadas a depender do contexto. Cada gênero apresenta um estilo próprio, configurando-se em manifestações socialmente reconhecidas.

Para Kaufman e Rodriguez (1993), a necessidade de estabelecer e compreender as definições de gêneros e tipologias têm a intenção de favorecer a produção e interpretação dos textos presentes em determinado círculo social. Ou seja, todo conhecimento que puder contribuir para a formação de leitores e escritores na escola é útil na formação docente.

### **Possibilidades de trabalho com a diversidade de textos na alfabetização**

Considerando as concepções aqui apresentadas, que sustentam o nosso modo de olhar para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido no processo de alfabetização e envolvendo a diversidade de textos, cabe também destacar a importância de criar, em sala de aula, situações de leitura, escrita, fala e escuta sempre semelhantes às práticas sociais.

Os textos reais, produtos de situações reais de uso, é que devem ter lugar no cotidiano escolar. Como bem enfatiza Pasquier e Dolz (1996, p. 6-7 *apud* Santos, Mendonça e Cavalcante, 2007, p. 24)



*“É importante que o aluno não imite textos escolares, mas que produza textos com referência a situações de comunicação bem definidas, precisas e reais: uma verdadeira explicação de um fenômeno desconhecido; uma verdadeira descrição de uma catedral para um guia turístico; uma verdadeira receita culinária que possa ser feita em casa.”*

Isso posto, nossa intenção, nesta parte final, é trazer algumas referências como exemplos de trabalhos com textos de diferentes gêneros.

Se considerarmos que ler e escrever é uma prática social que se aprende com ajuda de uma intervenção planejada, sistemática e intencional, é imprescindível que os professores sejam cada vez mais capazes de planejar as propostas considerando, ao mesmo tempo, propósitos didáticos e comunicativos. Por isso, em seu grupo de professoras, você pode propor problematizações e indagações do seguinte tipo: *Que propósitos precisam ser garantidos para que as crianças se tornem leitoras e escritoras proficientes no uso da linguagem? O que deve orientar a seleção dos gêneros a serem trabalhados em cada ano escolar, em especial, nos anos iniciais de alfabetização? Os textos selecionados estão a serviço de quais propósitos? Há textos mais pertinentes para trabalhar em projetos, sequências didáticas, atividades habituais ou atividades ocasionais?* Essas são questões que, quando discutidas com sua ajuda, contribuem para que as professoras pensem sobre o próprio trabalho e façam escolhas mais conscientes ao planejá-lo.

Para subsidiá-las nesse sentido, é importante também discutir alguns critérios gerais. Dutoit, Soligo e Takemoto (2009) e Soligo e Veliago (2022) destacam quatro importantes dimensões (abordadas também em textos do Fascículo 1) a serem contempladas nos processos de planejamento.

- 1. Continuidade** – Refere-se aos objetivos de aprendizagem propostos, e que não são alcançados em datas pré-estabelecidas, ao mesmo tempo, por todas as crianças, o que requer uma abordagem em progressão.
- 2. Diversidade** – Diz respeito à natureza heterogênea das turmas – como sabemos, turmas do mesmo ano de escolaridade demonstram conhecimentos, experiências e atitudes bem diferentes em relação aos conteúdos e às propostas, demandando, deste modo, o planejamento de intervenções ajustadas em cada caso.
- 3. Provisoriedade** – Trata-se da necessidade de reajustar o previsto, na medida em que a realidade vai indicando possibilidades e demandas não antecipadas por ocasião do planejamento inicial.
- 4. Construção coletiva** – É um pressuposto baseado na concepção de que para educar um coletivo de estudantes em uma escola é preciso haver necessariamente um coletivo de profissionais.

A essas dimensões gerais, Soligo e Veliago (2022) acrescentam, a seguir, outros aspectos igualmente importantes para o planejamento de professoras alfabetizadoras.

- Propor situações que atendem aos objetivos de aprendizagem definidos para orientar o trabalho de alfabetização da turma, lembrando que não existem propostas boas por si só: as propostas de ensino são boas somente quando buscam atender, de fato, as necessidades e possibilidades de aprendizagem das crianças e, assim, as desafiam a avançar em seus conhecimentos.
- Analisar as modalidades organizativas do trabalho didático mais pertinentes para abordar os conteúdos definidos como principais para a alfabetização.
- Ler diariamente para as crianças textos selecionados, tendo como referência a diversidade de gêneros e a necessidade de garantir textos literários e não literários (com função informativa, instrucional e da vida cotidiana).
- Garantir, nas propostas específicas de alfabetização, os procedimentos de reflexão necessários para que as crianças aprendam a ler e escrever em situações sempre contextualizadas.
- Olhar com critério para o tempo a ser utilizado em cada proposta tendo em mente que o tempo adequado é aquele necessário para que as crianças aprendam da melhor forma possível, e não o tempo imaginado como suficiente.
- Privilegiar, em outras áreas do conhecimento, situações que favoreçam o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem que são também da área de Língua Portuguesa – como a fala, a escuta ativa e os procedimentos de pesquisa – para articular e potencializar o trabalho pedagógico.

Tendo em perspectiva esses critérios, apresentamos a seguir um quadro-síntese que traz possibilidades de trabalho com textos de diferentes gêneros nas dimensões de leitura, escrita e práticas de oralidade, como um exemplo de registro sobre possibilidades para o trabalho pedagógico em um período letivo. Esse material foi elaborado originalmente para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, não exatamente para o trabalho específico com crianças de 1º e 2º anos, mas consideramos uma contribuição importante também para a reflexão sobre o que levar em conta ao organizar o trabalho de alfabetização<sup>8</sup>. Algumas propostas que, em princípio, seriam mais pertinentes para as crianças realizarem com autonomia nos anos seguintes, podem ser coletivas, tendo a professora no papel central de quem orienta, dá os encaminhamentos e procede como parceira experiente.

O quadro-síntese é um subsídio para você, formadora, ampliar o seu olhar sobre o que é apresentado em cada coluna: possibilidades de leitura/escrita/práticas de oralidade, gêneros privilegiados nas práticas exemplificadas, procedimentos que as crianças precisam realizar em cada caso, modalidades de organização do trabalho didático pertinentes e objetos de conhecimento, isto é, conteúdos do ensino que podem ser trabalhados.

Como se trata de um subsídio para você, a decisão de utilizar o conteúdo do quadro-síntese no encontro formativo é sua. Você pode projetá-lo ou distribuir cópias, se possível, destacando uma ou duas linhas para discutir com a turma. Considere o que pode ser uma contribuição, levando em conta dúvidas e incompreensões apresentadas anteriormente pelas professoras. Outra abordagem seria selecionar trechos específicos e propor que o grupo discuta as melhores formas de abordá-los, compartilhando suas reflexões

---

<sup>8</sup> BARRETO, P.; SOLIGO, R. Possibilidades de trabalho com Leitura e Produção de Texto (escrita e oral). In: São Bernardo do Campo, Secretaria Municipal de Educação. Proposta Curricular para o Ensino Fundamental – Língua Portuguesa – Série Orientações Curriculares – São Bernardo do Campo: SEC, 2024, v. 4. p. 134-141. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1LLfkcwOmDsx8I-dhE6Xev\\_2SifeTs\\_AP/view](https://drive.google.com/file/d/1LLfkcwOmDsx8I-dhE6Xev_2SifeTs_AP/view) Último acesso em: 17 dez. 2024.

posteriormente. Também é possível problematizar certos aspectos das práticas, como a diferença nos procedimentos que as crianças utilizam ao ler uma história, um material de estudo ou um texto em revisão. Caso prefira, o quadro pode ser apenas um suporte para ampliar seu conhecimento e ajudar na apresentação de possibilidades quando necessário. No entanto, distribuí-lo sem propor uma reflexão sobre seus conteúdos não é recomendado, pois não seria um encaminhamento adequado.

## POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO (ESCRITA E ORAL)

### LEITURA

| <b>Algumas possibilidades de leitura</b>   | <b>Possibilidades de textos</b>  | <b>Procedimentos das crianças (com ajuda quando necessário)</b>   | <b>Possíveis modalidades didáticas</b>   | <b>Objetos de conhecimento <sup>10</sup></b>   |
|--|--|---|--|--|
| Ler para ampliar o repertório de histórias, autores e visões de mundo.                         | Textos de qualidade e pertinentes para a turma, de diferentes gêneros e graus de extensão e complexidade – quanto mais a professora ler para as crianças, incluindo os chamados “textos difíceis”, maior será o repertório de conhecimento delas sobre os assuntos, os textos e a própria leitura. | Escutar atentamente durante a leitura e participar quando for essa a proposta.  | Qualquer modalidade em que essa possibilidade de leitura faça sentido.         | Comportamento de leitor<br>Uso de estratégias de leitura<br>Características específicas: <ul style="list-style-type: none"> <li>· da linguagem que se usa para escrever, diferenciando-a da que se usa para falar;</li> <li>· dos gêneros;</li> <li>· do estilo do/a autor/a;</li> <li>· vocabulário.</li> </ul>                     |
| Ler para analisar e refletir sobre boas escolhas de autores em relação a aspectos discursivos. | Textos de boa qualidade e pertinentes para a turma, nos gêneros priorizados para aquele ano.   | Observar que recursos utilizam os autores que escrevem bem e analisar, com ajuda da professora, a qualidade estética das escolhas que eles fazem. | Sequência didática.<br><br>Projeto didático que tenha uma publicação prevista. | Comportamento de leitor em situação de apreciação estética da linguagem.<br><br>Uso de estratégias de leitura.<br><br>Estilos de escrita dos autores, uso de recursos estéticos, formas de organização dos textos.<br><br>Flexão dos tempos verbais, conforme o gênero do texto.<br><br>Conectivos.<br><br>Recursos de substituição. |

<sup>10</sup> Tal como apresentado aqui, objeto de conhecimento é tudo o que as crianças precisam aprender e que, portanto, cabe à professora garantir as condições para isso.

| <b>Algumas possibilidades de leitura</b>          | <b>Possibilidades de textos</b>  | <b>Procedimentos das crianças (com ajuda quando necessário)</b>  | <b>Possíveis modalidades didáticas</b>  | <b>Objetos de conhecimento</b>   |
|---|--|--|---|--|
| Ler para revisar.                                 | <p>Textos de diferentes gêneros que precisam ser melhorados do ponto de vista discursivo-textual (escritos pelas próprias crianças individual ou coletivamente, ou, ainda, por crianças que não são da turma).</p> <p>Textos já produzidos em que é preciso escrever as palavras corretas ou pontuar de forma adequada.</p> <p>Textos escritos por crianças (individual ou coletivamente) que passarão por revisão desses dois aspectos.</p> | <p>Refletir sobre as melhores alternativas do ponto de vista da coerência e coesão, considerando o contexto de produção para dar qualidade ao texto e favorecer a compreensão dos leitores.</p> <p>Pensar sobre como proceder em relação à ortografia ou à pontuação para fazer as melhores escolhas, considerando o contexto de produção.</p> | <p>Projeto didático.</p> <p>Sequência didática.</p> <p>Situações independentes.</p>   | <p>Comportamento de leitor em situação de revisão</p> <p>Formas de organização dos textos.</p> <p>Adequação do texto ao destinatário.</p> <p>Flexão dos tempos verbais, conforme o gênero.</p> <p>Conectivos.</p> <p>Recursos de substituição.</p> <p>Pontuação.</p> <p>Ortografia, dentre outros.</p> <p>Uso de estratégias de leitura.</p> <p>Regras e irregularidades ortográficas.</p> <p>Pontuação para melhorar a qualidade estética do texto e para produzir efeitos intencionais na compreensão do leitor.</p> |
| Ler para aprender mais sobre determinado assunto. | Textos com função informativa e expositiva, de diferentes gêneros e de diferentes áreas de conhecimento.   | Utilizar estratégias (que precisam ser ensinadas e consolidadas ao longo de toda a escolaridade) para lidar com as informações do texto, de modo a entender/aprender o que o autor pretende comunicar ou ensinar com ele.  | <p>Projeto interdisciplinar.</p> <p>Sequência didática.</p>                           | <p>Comportamento de leitor em situação de estudo.</p> <p>Estratégias de leitura.</p> <p>Localização de informações explícitas e implícitas, com ajuda ou com autonomia, quando já houver experiência suficiente para isso.</p> <p>Relação entre informações contidas no texto.</p> <p>Busca de informações complementares ao que o autor quis dizer etc.</p>   |
| Ler pela fruição, com autonomia crescente.        | Textos de diferentes gêneros escolhidos com ou sem mediação da professora, de acordo com critérios pessoais.   | Escolher textos a serem lidos (aprimorando de forma crescente seus critérios de escolha) e realizar a leitura considerando diferentes propósitos.  | Atividade habitual ou outras modalidades em que esse tipo de leitura seja necessário. | Desenvolvimento do gosto pela leitura e de comportamento de leitor por meio de escolhas pessoais ou indicadas.   |

**POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO (ESCRITA E ORAL)**

**ESCRITA**

| <b>Algumas possibilidades de escrita</b>   | <b>Possibilidades de textos</b>   | <b>Procedimentos das crianças (com ajuda quando necessário)</b>   | <b>Possíveis modalidades didáticas</b>                                  | <b>Objetos de conhecimento</b>   |
|--|---|---|---|--|
| Escrever para aprender a escrever no sentido convencional do termo.  | Textos de gêneros do cotidiano escolar <sup>11</sup> , ou poéticos/lúdicos, em situações de uso real. | Escolher quantas e quais letras são necessárias para escrever.<br><br>Revisar o já escrito para que fique da melhor forma possível.   | Atividade habitual.<br><br>Sequência didática.<br><br>Projeto didático. | Características e funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética.<br><br>Organização espacial do texto.<br><br>Pertinência sonora das letras em situações reais de uso.  |
| Produzir textos com apoio – reescrever <sup>12</sup> textos conhecidos.  | Textos de gêneros narrativos literários.  | Escutar atentamente as leituras realizadas pela professora em momentos anteriores à atividade de reescrita.<br><br>Planejar o texto no sentido de <u>o que e como será escrito</u> .<br>Revisar o texto produzido, com ou sem ajuda (como conseguir). | Sequência didática.<br><br>Projeto didático.                            | Adequação do texto aos propósitos comunicativos e ao destinatário.<br><br>Organização e encadeamento – aspectos coesivos e de coerência – dos textos lidos/escutados.<br><br>Diferença entre a linguagem escrita e a linguagem oral.<br><br>Ampliação do repertório de conhecimento sobre a linguagem que se usa para escrever.  |
| Produzir textos com apoio – outras propostas:<br>•Final, início ou meio para um texto parcialmente escrito;<br>•Um novo texto mudando o foco enunciativo – narrar a partir da perspectiva de um personagem, por exemplo;<br>•Texto de outro gênero sobre o mesmo conteúdo; | Textos de gêneros narrativos literários.<br><br>Textos de gêneros poéticos.                           | Utilizar o texto-fonte como referência e produzir trechos/versões de autoria.   | Sequência didática.<br><br>Projeto didático.                            | Adequação do texto aos propósitos comunicativos e ao destinatário.<br><br>Características dos gêneros propostos para a produção escrita com apoio.<br><br>Organização e encadeamento – aspectos coesivos e de coerência – propostos para a produção escrita com apoio.<br><br>Diferença entre a linguagem escrita e a linguagem oral.<br><br>Ampliação do repertório de conhecimento sobre a linguagem que se usa para escrever. |

<sup>11</sup> Listas úteis no cotidiano escolar (nomes, cardápios, títulos de histórias, materiais escolares etc.) cantigas, parlendas e diferentes registros necessários no dia a dia.

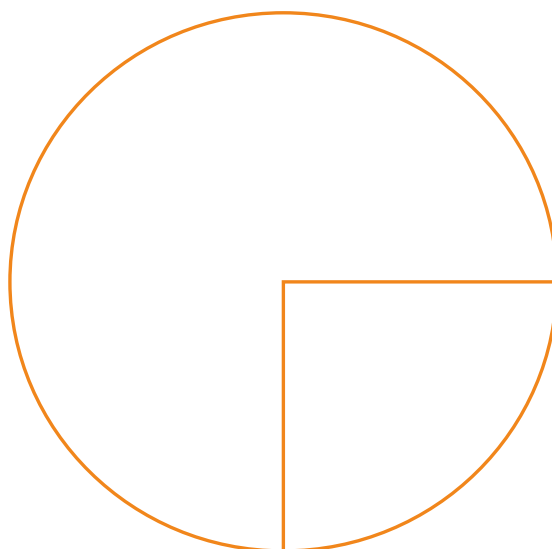
<sup>12</sup> As propostas de reescrita estão a serviço do conhecimento da linguagem que se usa para escrever, não são cópias do texto original nem pressupõe decorá-lo para, então, reproduzi-lo. Crianças com poucas oportunidades de contato com a linguagem escrita precisam constituir um repertório para produzir textos de diferentes gêneros. O que está em jogo nessas atividades é o como se escreve. Nesse caso, atividades de reescrita devem ser propostas quando o texto já for bem conhecido e houver um propósito explícito para realizá-las. (sobre este assunto, ver Fascículo 3, U6)

| <b>Algumas possibilidades de escrita</b>  | <b>Possibilidades de textos</b>                                      | <b>Procedimentos das crianças (com ajuda quando necessário)</b>   | <b>Possíveis modalidades didáticas</b>              | <b>Objetos de conhecimento</b>  |
|---|--|---|---|---|
| Escrever textos de autoria. <sup>13</sup> | Textos de gêneros com função informativa e expositiva. <sup>14</sup> | <p>Considerar as características específicas do gênero a ser escrito.</p> <p>Planejar o texto desde a definição do tema central e até as informações secundárias.</p> <p>Buscar fontes de pesquisa.</p> <p>Ler textos-fonte para reunir ou fundamentar informações.</p> <p>Revisar o texto produzido.</p> | <p>Sequência didática.</p> <p>Projeto didático.</p> | <p>Adequação do texto aos propósitos comunicativos e ao destinatário.</p> <p>Produção de texto a partir de um tema estudado e de pesquisas em relação ao tema.</p> <p>Características da linguagem, dos recursos específicos e da forma de organizar as informações no gênero informativo-expositivo a ser escrito.</p> <p>Diferença entre a linguagem desses gêneros e a dos gêneros literários.</p> |
|   | Textos narrativos de diferentes gêneros, especialmente literários.   | <p>Considerar as características do gênero a ser escrito.</p> <p>Planejar o texto.</p> <p>Revisar o texto produzido.</p>  | Projeto didático.                                   | <p>Produção de texto de gêneros narrativos com autoria.</p> <p>Adequação do texto aos propósitos comunicativos e ao destinatário.</p> <p>Características da linguagem, dos recursos específicos e da forma de organizar as informações no gênero narrativo a ser escrito.</p> <p>Diferença entre a linguagem desses gêneros e dos gêneros literários.</p>   |

<sup>13</sup> A produção de autoria tende a ser a mais difícil de todas e, por isso, é preciso garantir muitas experiências anteriores de produção de texto com apoio, bem como um repertório de escuta e leitura de muitos textos do gênero a ser escrito. Além de ensinar as crianças a narrarem por escrito, também é preciso ensiná-las a argumentar, expor, descrever – por isso nesta linha do quadro estão indicados textos com função informativa e expositiva, e também gêneros narrativos. Em qualquer caso, mesmo que não façam parte de projetos, as propostas de escrita devem ter contexto, propósitos comunicativos, destino e destinatários.

<sup>14</sup> Alguns exemplos de gêneros com função informativa e expositiva: explicação, definição, verbete de enciclopédia, verbete de curiosidade científica, relato de experimento, resenha, esquema, mapa conceitual, textos de livros didáticos produzidos para ensinar conteúdos.

| <b>Algumas possibilidades de escrita</b>                          | <b>Possibilidades de textos</b>   | <b>Procedimentos das crianças (com ajuda quando necessário)</b>  | <b>Possíveis modalidades didáticas</b>   | <b>Objetos de conhecimento</b>   |
|---|---|--|--|--|
| <p>Escrever em situações de estudo (com ajuda da professora).</p> | <p>Textos de gêneros com função informativa e expositiva, que circulam nas diferentes áreas de conhecimento e componentes curriculares.</p> | <p>Fazer anotações a partir da leitura.</p> <p>Identificar informações relevantes para copiar ou resumir.</p> <p>Considerar diferentes fontes de informação.</p> <p>Produzir diferentes tipos de escrita, considerando os textos lidos: listas de informações principais, esquemas, resumos etc.</p> | <p>Sequência didática.</p> <p>Projeto didático.</p> <p>Atividades permanentes.</p> | <p>Gêneros com função informativa e expositiva de diferentes tipos que faz sentido escrever: listas de informações principais dos textos estudados, esquemas, resumos etc.</p> <p>Adequação do texto aos propósitos comunicativos e ao destinatário.</p> |



## PRÁTICAS DE ORALIDADE

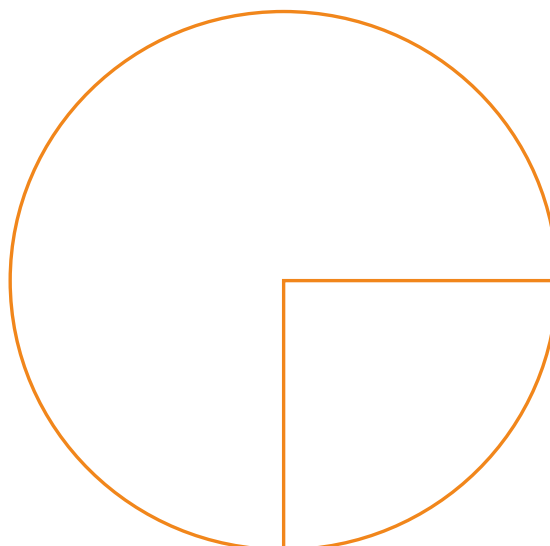
| <b>Algumas possibilidades de práticas de oralidade</b>   | <b>Possibilidades de textos</b>  | <b>Procedimentos das crianças (com ajuda quando necessário)</b>  | <b>Possíveis modalidades didáticas</b>                             | <b>Objetos de conhecimento</b>  |
|--|--|--|--|---|
| Falar informalmente.                                     | Rodas de conversa sobre assuntos cotidianos.                                 | Falar de forma adequada ao momento e ao contexto.  | Atividade habitual.  | Organização da fala de acordo com o assunto.<br>Emissão de opiniões adequadas.                          |
| Dar recados e avisos.                                    | Comunicação escola-escola e escola-casa, casa-escola.                        | Reproduzir a mensagem completa.  | Atividade habitual.<br><br>Situação independente.                  | Ampliação de repertório.<br><br>Manutenção da coerência do assunto.                                     |
| Contar fatos, histórias.                                 | Textos de gêneros narrativos (relatos orais, histórias recontadas e outros). | Relatar fatos, narrar oralmente (recontar).  | Qualquer modalidade em que as situações de contar fizerem sentido. | Narração e relato completos, sem omissão de partes importantes.   |
| Expor, descrever, informar temas pré-determinados.       | Comunicação oral, podcasts, notícias/ reportagens em vídeo.                  | Falar com base em pesquisas e/ou leituras sobre o tema.<br><br>Planejar e organizar o encadeamento da fala, com ou sem ajuda<br><br>Ensaiai a fala em questão.   | Projeto didático.  | Fala em situações formais, com linguagem adequada.  |
| Conversar com alguém para divulgar um tema/assunto/fato. | Entrevista.  | Elaborar e planejar as perguntas de acordo com o tema/assunto/fato, com ou sem apoio.<br><br>Antecipar o que pode ser dito considerando a/s pessoa/s em questão. | Projeto didático.  | Conversa com alguém por meio de perguntas para esclarecer/relatar/argumentar sobre determinado assunto. |

Essas são algumas contribuições que acreditamos ser pertinentes para o trabalho formativo com as professoras, caso a escolha de pauta seja abordar a temática tratada no texto “A diversidade de textos na alfabetização” (F5.U10.T1 - Professoras). Assim, gostaríamos de finalizar com duas últimas considerações importantes.

**1.** A abordagem de textos e gêneros apresentadas neste texto, na perspectiva da formação de crianças leitoras e escritoras, teve a intenção de contribuir para fundamentar as escolhas pedagógicas das professoras, sem perder de vista que as quatro situações didáticas fundamentais – leitura e escrita por meio da professora e pelas próprias crianças – são estratégias didáticas que assumem um lugar preponderante na alfabetização.

**2.** O quadro que aqui apresentamos é um instrumento de registro relacionado a outros instrumentos de planejamento anteriores a ele, que documentam projetos maiores, estabelecidos coletivamente por profissionais que se referenciam nas expectativas de aprendizagem que pretendem alcançar e no currículo a ser desenvolvido com as crianças. A intenção é compartilhar com as professoras um tipo de registro que possa inspirá-las a construir propostas semelhantes.

Assim, nos despedimos com o desejo de ter colaborado para ampliar o horizonte de possibilidades para a formação das professoras e para a aprendizagem de todas as crianças que nos propomos alfabetizar, para que possam, todas, cada vez mais, exercer a cidadania e desenvolver o pensamento crítico e reflexivo.



## Referências

BARRETO, P. e SOLIGO, R. Possibilidades de trabalho com Leitura e Produção de Texto (escrita e oral). In: SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular para o Ensino Fundamental** – Língua Portuguesa – Série Orientações Curriculares – São Bernardo do Campo: SEC, 2024. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1LLfkcwOmDsx8l-dhE6Xev\\_2SifeTs\\_AP/view](https://drive.google.com/file/d/1LLfkcwOmDsx8l-dhE6Xev_2SifeTs_AP/view). Último acesso em: 18 dez. 2024.

BARROS, R. M. A e SOLIGO, R. **É possível alfabetizar sem ensinar sílabas?** Programa Salto para o Futuro, TVE Brasil, 2000.

DUTOIT, R; SOLIGO, R.; TAKEMOTO, W. **Planejamento Escolar** – Compromisso com a Aprendizagem. Secretaria de Estado da Educação do Acre. Rio Branco: SEE, 2009.

KAUFMAN, A. M. e RODRIGUEZ, M. H. Hacia una tipología de los textos. In: **La escuela e los textos**. São Paulo: Santillana, 1993.

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

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

SANTOS, Carmi Ferraz.; MENDONÇA, Márcia.; CAVALCANTE, Marianne C. B. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. e CAVALCANTE, M. C. B (orgs). **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de ROJO, Roxane Helena Rodrigues; CORDEIRO, Gláís Sales. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SOLIGO, R. VELIAGO, R. **Considerações sobre o planejamento da rotina da prática pedagógica**. In: Rosaura Soligo|Site Oficial. <https://rosaurasoligositeoficial.wordpress.com/> Disponível em: <https://rosaurasoligositeoficial.wordpress.com/wp-content/uploads/2022/03/rosaura-soligo-consideracoes-sobre-o-planejamento-da-rotina.pdf>

**Tamara Abrão Pina Lopretti** é Doutora e Mestre em Educação pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora alfabetizadora nas redes pública e privada. Formadora de professores. Analista do comportamento certificada pelo Behavior Analyst Certification Board (USA).  
E-mail: tamara.pina@hotmail.com  
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4560526157643648>

# TEXTO 3 - F5.U10.T3 - FORMADORAS

## Subsídios para elaboração da pauta do encontro formativo referente ao texto “Revisão de texto: um caminho para aprender a escrever”

Renata Barroso de Siqueira Frauendorf

*“Ser formador é também comprometer-se a ter desafios consigo mesmo.”*

(Beillerot)

O foco deste segundo texto é oferecer subsídios para a elaboração de uma pauta formativa que tenha como objetivo contribuir para que as professoras considerem a revisão como parte integrante do processo de produção de texto, bem como reconheçam as especificidades do processo de revisão textual dos pontos de vista do ensino e da aprendizagem. Para isso, é fundamental que você, formadora, retome o texto “Revisão de texto: um caminho para aprender a escrever” (F5.U10.T2-Professoras), para apoiar seu estudo e planejamento. Também é importante considerar em sua pauta a perspectiva de aprofundamento, uma vez que a aproximação a esse conteúdo – revisão textual – já aconteceu em outros encontros no decorrer deste Percorso Formativo, relacionados principalmente aos Fascículos 2 - Unidade 4: “Práticas de linguagem em torno das situações do cotidiano”; Fascículo 3 - Unidade 6: “Práticas de leitura e escrita de textos literários”; e Fascículo 4 - Unidade 8: “Práticas de escrita de textos informativos”.

*O que é preciso aprofundar em relação à revisão textual, que ainda parece pouco compreendido pelas professoras? Após todos os encontros até aqui realizados, saberes construídos, práticas desenvolvidas, o que se configura como uma necessidade formativa para esse grupo, relacionada à revisão textual? Essas são algumas perguntas que podem lhe ajudar na escolha do caminho e do foco a considerar nesse encontro que irá propor.*

O texto “Revisão de texto: um caminho para aprender a escrever” (F5.U10.T2-Professoras), retoma a ideia, do processo de revisão textual compreendido como um importante comportamento típico de todo e qualquer escritor, seja ele iniciante ou mais experiente. A revisão textual é uma prática social que faz parte do processo de produção de texto, não é uma atividade escolar cujo principal fim é a correção, em que a professora indica os erros que precisam ser ajustados e as crianças corrigem sem nem mesmo refletir sobre o que precisa ser modificado. Na grande maioria das vezes, na prática de correção, a principal tarefa dos estudantes é fazer substituições ou reescrever trechos de acordo com as questões textuais indicadas pela professora, num fazer solitário e frequentemente sem sentido. Desse modo, você pode indagar se os tipos de propostas que têm ocorrido nas salas de aula estão mais para correção ou para revisão. E, a partir de seu levantamento

de informações junto às professoras cursistas, retomar esse tema fundamental para compreender a concepção de revisão que o nosso Percurso Formativo assume.

Portanto, nosso foco nessa formação é contribuir para que as professoras avancem na compreensão de que a proposta de revisão como correção pouco contribui para formar um produtor de texto proficiente e autônomo. Quando consideramos que a revisão é um caminho para se aprender a escrever, ampliamos a perspectiva de revisão para um processo que precisa ser ensinado às crianças, favorecendo que elas se coloquem no lugar de quem pensa sobre o texto enquanto planeja, produz e depois de finalizada uma primeira versão.



*[...] A ideia é que o professor potencialize os conhecimentos adquiridos e ajude a buscar soluções, revisar, reescrever e tornar a revisar. O processo para chegar a um bom texto é muito mais significativo para a aprendizagem do que a chegada rápida numa solução que pouco teve a participação da criança.*

*Um texto não fica pronto na primeira vez em que é escrito, da mesma forma que não é escrito sem que haja algumas paradas para retomar o que já foi produzido, rever e então seguir. Há muitas coisas para serem revisadas em um texto: a coerência, a coesão e as questões gramaticais e ortográficas. Por isso, uma só revisão não basta [...]*

*Há algum tempo, a revisão era feita pelos professores, que corrigiam o texto e entregavam para os alunos verem, entretanto há nesse procedimento pelo menos dois problemas: o aluno perde a revisão processual e é tirada dele uma oportunidade de rever o texto e buscar alternativas para resolver os problemas. Além disso, há uma relação mais autoritária na qual a criança, autora, deve se submeter ao que a professora ou o professor indica sobre o seu texto. As revisões em grupo potencializam as trocas de opiniões e favorecem as críticas. A alternância de papel – ora escritor, ora revisor – cria o distanciamento necessário para o aluno perceber os trechos que precisam de ajustes. (Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Salvador, 2015, p. 40)*

Diante disso, um dos aspectos que pode ser aprofundado em seu encontro é a diferença entre revisão e correção. Já sabemos que, conforme a concepção de formação que defendemos, o caminho para fazer essa discussão junto às professoras não deve ser o da transmissão de informação, tampouco o de indicar a leitura e estudo individual de um texto que mencione essa diferença. Este Percurso Formativo não é de caráter transmissivo – seu propósito é construir um problema em colaboração com as professoras para que, a partir da reflexão e tematização das práticas realizadas, se possa compreender essa diferença. Nessa perspectiva, um caminho que pode ser interessante para discutir esse aspecto e construir o problema junto às professoras é fazer um levantamento das práticas recorrentes de revisão que elas costumam propor em sala de aula e refletir sobre a finalidade dessa revisão. Com esse panorama, é possível problematizar se as práticas se aproximam mais da ideia de correção ou de revisão como parte integrante do processo de produção de texto.

A partir da reflexão, empreendida de forma colaborativa, sobre se as práticas habituais são mais próximas da revisão ou da correção, virá então o segundo momento do encontro para pensar em como incluir, ou qualificar, ou transformar as situações de revisão textual que ocorrem em sala de aula. E, para isso, podemos lançar uma nova problematização: *Todos os*

*textos produzidos pelas crianças devem ser revisados coletivamente? O que é preciso cuidar no processo de produção de texto para que o texto a ser revisado se configure, de fato, como uma ótima situação de aprendizagem?*

Como também já foi discutido em outras Unidades deste Percurso Formativo, um dos saberes importantes da formadora é fazer boas perguntas – não com o propósito de checar o que as professoras sabem, ou o de verificar se o que fazem está correto ou não –, perguntas que contribuam para mobilizar o conhecimento prévio, para ampliar a reflexão, para produzir deslocamentos que levem a percepções outras sobre algo que já parecia instalado.



*Nas atividades propostas pela formação os educadores precisam ter decisões a tomar, ações a realizar, desafios que os mobilizem a colocar em jogo tudo o que sabem. Assim, o formador busca criar situações sobre as quais os educadores possam articular diferentes respostas, construídas na própria dinâmica de sua prática educativa.*

*Tais situações são contextualizadas nas tarefas que tenham a ver com as questões que os educadores encontram em seu cotidiano de trabalho (Carvalho, Klisys, Augusto, 2006).*

Já vimos que, se tomamos a revisão como parte integrante do processo de produção textual, de acordo com o que já discutimos ao longo de todo o Percurso Formativo, isso significa que algumas condições didáticas precisaram ou precisam ser garantidas como: planificação/planejamento em que o contexto de produção é oferecido (o que escrever, para quem escrever, com que finalidade, em que espaço o texto irá circular); textualização (escrita propriamente dita do texto) e revisão, tanto processual como final. Nesse sentido, para se revisar um texto de modo a contribuir para a reflexão das crianças sobre os fazeres do escritor, é importante que se vá além do conteúdo temático que normalmente é dado, por exemplo, “escreva sobre os animais marinhos”. Quando se privilegia apenas o conteúdo temático, corre-se o risco de que o foco da revisão seja somente ortografia e pontuação, porque, nesse caso, esses dois aspectos tendem a ser o máximo a se considerar no texto. A ideia é que, na condição de revisoras, as crianças tenham a oportunidade de refletir e tomar decisões sobre o que escreveram, tendo em vista as características do texto e o contexto comunicativo. Nessa perspectiva, durante a revisão, elas precisarão avaliar a adequação do que foi dito sobre o assunto tratado no texto, e como foi dito, isto é, se a forma discursiva está adequada à situação e ao que se pretende comunicar. E isso é muito mais do que revisar apenas ortografia e pontuação.

*Diante desse aspecto, qual seria uma boa pergunta a se fazer para pensar no processo formativo e que pontos podem ser necessários aprofundar?*

Um bom texto para ser revisado é aquele que foi elaborado a partir de um contexto de produção definido, em que o conteúdo foi abordado em um determinado gênero, que se saiba quem serão os leitores, que a finalidade da escrita seja conhecida das crianças, que elas tenham uma ideia do portador em que irá circular. Portanto, quando esse contexto de produção foi definido, é possível tomar como objeto de ensino o ajuste do texto ao possível leitor, às finalidades e ao lugar de circulação. Enfim, é muito importante que você, formadora, tenha em mente que o processo de revisão processual e final se relaciona diretamente às condições didáticas oferecidas na situação de produção de texto.

*E as professoras de seu grupo, será que já construíram essa compreensão? Como*

*problematizar essa relação – qualidade do texto e condições didáticas garantidas – no espaço formativo, de modo a colaborar para que as professoras retomem seu fazer pedagógico, seus planejamentos e reconheçam, identifiquem, esse processo?*

Uma possibilidade para discutir essa questão junto às professoras é apresentar um conjunto de textos produzidos por crianças – escritos por elas próprias ou ditados para a professora escrever. Alguns textos em que apenas o conteúdo temático foi oferecido, por exemplo: “Escreva sobre animais marinhos”; outros em que apenas o gênero tenha sido indicado, por exemplo: “Escreva um bilhete sobre a festa junina.”, sem explicitar quem é o possível interlocutor, qual propósito comunicativo e a finalidade de escrita do bilhete; e textos em que seja possível identificar o contexto de produção, mesmo que não totalmente explícito, como, por exemplo: “Escrever em dupla um verbete de curiosidades sobre o golfinho, para compor um mural informativo na entrada da escola, de modo a partilhar com a comunidade os estudos realizados.”. Nesse último exemplo, é possível identificar que as crianças produzem em duplas, que o gênero em que o texto será organizado é o verbete de curiosidades, que o mural da entrada da escola é o portador – e, com isso, os possíveis leitores são estudantes, comunidade escolar, famílias, entre outros – e que a finalidade é comunicar conhecimento sobre um tema estudado referente a animais marinhos – golfinhos –, provavelmente fruto de um projeto. Com esse repertório de produções das crianças, você poderá provocar a reflexão referente ao critério de escolha dos textos a serem revisados, quando o objetivo é privilegiar aspectos discursivos e textuais.

No caso de textos produzidos por duplas que escrevem alfabeticamente, já será possível analisar questões gramaticais e ortográficas, conforme indicado na questão 1 do texto “Revisão de texto: um caminho para aprender a escrever” (F5.U10.T2 - Professoras). Ao revisar esses aspectos de modo integrado ao texto produzido, cria-se um importante espaço de reflexão sobre algumas regras ortográficas, que podem ajudar na escrita correta de certas palavras, como também ensinar às crianças diferentes procedimentos úteis diante de alguma dúvida de como se escreve determinada palavra, como, por exemplo, recorrer ao dicionário, à memória da palavra escrita ou mesmo à escrita da palavra de diferentes formas para verificar a que mais se adéqua.

Outro critério a ser considerado na escolha do texto a ser revisado é que ele seja representativo das necessidades de aprendizagem das crianças. Por exemplo, em uma reescrita em duplas de um conto africano para compor uma coleção de contos africanos para encantar as crianças, a professora observa a presença de marcas de oralidade como né, daí, tipo, em diferentes textos. Esse pode ser, então, um primeiro aspecto a destacar na revisão. Para isso, é fundamental que você, formadora, retome com o grupo de professoras os encaminhamentos para realizar esse tipo de revisão: retomar contos já lidos, levantar as expressões típicas dos contos, identificar no texto revisado onde e como as marcas de oralidade aparecem, e discutir junto com a turma que esse tipo de linguagem com marcas da oralidade não é próprio do discurso escrito de um conto, e quais expressões estariam mais ajustadas ao contexto.

No caso de um texto de uma criança ou de uma dupla ser escolhido para discussão coletiva, é muito importante que, antes de expô-lo para a turma, a professora consulte o/s autor/es, tenha sua autorização, mostre as qualidades do texto, explicita os pontos em que pode melhorar e em que poderá ajudar a turma a aprender com ele. Esse cuidado no processo de revisão garante o respeito ao autor, destaca as suas possibilidades e reforça, na turma, a experiência de aprender em colaboração com outro. Quando a professora cria um clima de valorização do processo de revisão, as crianças passam a desenvolver uma expectativa positiva em relação à oportunidade de terem seus textos revisados pela turma.

Ao verem os colegas como revisores, elas podem compreender o momento da revisão como uma chance de aprimorar suas produções, de aprender com as contribuições dos colegas e de disponibilizar seu texto para colaborar com a aprendizagem da turma.

Observe que, a depender da necessidade formativa de seu grupo de professoras, a delegação progressiva de responsabilidade pode ser o ponto escolhido para você aprofundar. No Glossário, no Fascículo de Apresentação, esse conceito é apresentado como “um movimento de uma situação totalmente dirigida, a princípio, para uma situação desejável de trabalho autônomo”, considerando principalmente “as propostas que envolvem procedimentos pouco familiares”. A revisão, assim como o momento de produção de texto, é uma situação em que delegação progressiva de responsabilidade faz todo sentido, pois “não basta explicar várias vezes o que deve ser feito na esperança de que, apenas ouvindo explicações, as crianças saberão realizar o que para elas ainda é estranho”. Por isso, é preciso planejar momentos de revisão coletiva e, nesse caso, a professora é a referência, ao explicitar os procedimentos envolvidos. Também é preciso garantir momentos em que se amplia o grau de autonomia das crianças e elas vivam a experiência de revisar o texto em duplas até chegarem, com o tempo, a um desempenho em que já poderão revisar por si mesmas, individualmente. Porém, é preciso ter claro que esse é um processo; um processo que ocorre de forma progressiva e relacionada aos objetivos de aprendizagem que se referem à produção textual e à revisão.

*Considerando a ideia de delegação progressiva de responsabilidade no processo de revisão textual, qual pergunta ou perguntas você proporia, de modo a levar as professoras a refletirem se têm proporcionado em suas turmas essa autonomia de modo processual? O que pode se constituir em uma importante fonte de informação sobre como isso está sendo proposto em sala de aula?*

Além da análise de produções de textos das crianças, outra fonte de informação sobre o que acontece nas salas de aula são os seus cadernos. *Que tipo de atividades aparecem? Os textos são revisados, corrigidos ou apenas “vistados”?* Os planejamentos, ou semanários das professoras, também se constituem em ótimos materiais para favorecer a discussão de como as propostas de revisão estão sendo apresentadas. Por fim, são privilegiadas as gravações de situações de salas de aula. Os vídeos são excelentes para a tematização da prática, como já abordado em outros fascículos, e essa é uma estratégia de formação que, você, formadora, poderá utilizar para discutir a importância de momentos de revisão textual.

Considerando o tempo de duração do encontro, os saberes das professoras, suas necessidades formativas, você, formadora, poderá escolher outros caminhos e eleger de forma criteriosa o que considerar fundamental para aprofundar.

Ao organizar o encontro, é importante que você não perca de vista alguns princípios, como os especificados a seguir.

- A produção de texto não era ensinada na escola até pouco tempo.
- Há uma ideia muito consolidada de que revisão e correção são práticas equivalentes, que não é a concepção do nosso Percorso Formativo.
- No processo de ensino e de aprendizagem da produção textual, os conteúdos discursivos assumem posição de destaque.
- A linguagem é considerada um processo de interlocução, e não apenas um meio de comunicar-se.

- Uma das principais finalidades da revisão textual é ajustar o texto ao contexto de produção e aos seus destinatários.
- O bom texto não se resume a um texto criativo, ortograficamente correto e bem pontuado – além de bem escrito, o bom texto é adequado ao contexto de produção.
- Ensinar as formas textuais não é o mesmo que ensinar os gêneros.
- A orientação de uma atividade e as condições didáticas garantidas influenciam a qualidade da produção textual da criança.
- O texto produzido nos oferece pistas em relação ao que deve ser considerado no processo de revisão textual.
- A revisão processual e final é parte integrante do processo de produção de texto.
- O processo de revisão deve levar em conta as possibilidades e necessidades de aprendizagem da turma, ou seja, é preciso considerar se o texto a ser revisado será uma boa oportunidade de explicitar as lacunas/necessidades de aprendizagem, de abordá-las de forma adequada, de indicar o que é preciso retomar para que se possa avançar.
- No processo de planejamento da revisão, é preciso fazer escolhas, pois revisar tudo ao mesmo tempo é cansativo e improdutivo, por isso inadequado.

### **Sobre as estratégias formativas que podem potencializar as discussões no encontro com as professoras**

Ao longo do texto, foram sugeridos alguns encaminhamentos para refletir sobre a necessidade de aprendizagem de revisão textual e suas especificidades.

Para apoiar o processo de reflexão sobre a prática e produzir conhecimento teórico, também é muito indicado planejar um momento de tematização da prática de uma situação de revisão textual. De acordo com o que já foi discutido em outras unidades e fascículos, o material a ser tematizado precisa apresentar uma boa referência didática, sem, com isso, criar a expectativa de que seja uma prática perfeita. O importante é que a cena, seja em vídeo ou transcrita, revele um processo de revisão textual coerente com o que foi apresentado até o momento. Nos Fascículos anteriores, Unidades que tratam de situações de escrita pela professora e pela criança, você encontrará bons exemplos de situações de revisão para tematizar com as professoras. Ao contrário do que muitas vezes se pensa, trabalhar com cenas conhecidas, que já foram utilizadas em outros momentos da formação, permite que se volte a algo familiar com outro olhar, a partir de outros conhecimentos e experiências. Retomar uma mesma cena, um vídeo ou um texto, de forma intencional e articulada às demandas formativas do grupo, é um pressuposto metodológico importante que, no entanto, nem sempre é bem recebido, por romper com a lógica de novidade como sinal de qualidade da formação, tão presente em cursos e palestras. Compreender que um mesmo material, na medida do possível, pode ser explorado diferentes vezes e a partir de diferentes ângulos em um mesmo grupo, que não precisa ser descartado, rejeitado, simplesmente pelo fato de já ter sido apresentado uma vez, também se constitui em um importante saber da formadora. (Frauendorf, 2023, p. 223). E é preciso compartilhar com as professoras a razão e a potência desse tipo de encaminhamento.

Há bons vídeos nas redes sociais para levar para a formação, mas é preciso ter critérios para selecioná-los, porque também há muito material inadequado. Assim, como formadora, você terá como seu maior desafio a escolha das cenas. Seguir certos protocolos na escolha dos vídeos, como os indicados a seguir, é muito importante.

- Ter claro o que você deseja tematizar – se o foco está na intervenção da professora, ou na forma como as crianças participam da situação ou, ainda, em evidenciar como a revisão é considerada parte do processo de produção textual. Essa decisão tem relação com as necessidades de aprendizagem de sua turma.
- Selecionar a cena ou alguns fragmentos de cenas que sejam reveladores do foco pretendido.
- Planejar as perguntas que serão geradoras de reflexão e que podem contribuir para que as professoras identifiquem qual a concepção de revisão na prática observada.
- Selecionar um texto teórico que sirva de subsídio e enriqueça, do ponto de vista conceitual, as discussões realizadas a partir das cenas tematizadas.

A fim de apoiar a professora nesse processo de seleção de materiais para utilizar com sua turma, seguem algumas sugestões que precisam ser estudadas, analisadas, para que possam fazer sentido, tendo em conta aquilo que você tem como objetivo aprofundar em sua formação. A ação de retomar os subsídios das pautas dos fascículos anteriores, agora no lugar de leitora e autora da proposta, certamente irá lhe apoiar na organização da pauta para esse encontro e nos elementos que não podem faltar, como a leitura inicial, momentos de problematização, sistematização, atividades em pequenos grupos, entre outros. Assim como acontece com as crianças, também as formadoras vão sendo desafiadas a progressivamente exercitarem maior autonomia no planejamento de seus Encontros com as professoras, uma vez que já construíram um repertório de experiências formativas e didáticas, considerando a abordagem deste Percorso Formativo.

### Sugestões de cenas apresentadas nos Fascículos do Percorso Formativo

Fascículo 1 - Unidade 2 - Texto 3 Professoras: “Escrever por si mesmo no contexto de produção do Jogo de Memória” – Aline Carvalho Nascimento e Caroline Rezende de Souza

#### Cena: **Revisão em duplas das cartas do Jogo de Memória**

Breve contexto: [...] A revisão das cartas do Jogo de Memória se configura como um grande desafio para as crianças porque aquelas que ainda não produzem escritas alfabéticas, frequentemente produzem cada carta com uma escrita diferente. O fato de compreenderem desde o início do processo de alfabetização que a escrita possui estabilidade faz com que elas próprias reconheçam a contradição na sua produção. No entanto, o maior desafio do momento de revisão é problematizar o que as crianças pensam, sem solicitar que apenas escolham a melhor versão ou escrevam uma nova versão, sem considerar as anteriores. No momento da revisão, a professora propôs que Maria, que já produz uma escrita silábica inicial, colaborasse com Thalles na revisão de suas cartas. A professora, então, questionou se cada uma poderia ficar de um jeito diferente para representar o nome de Mônica e prontamente ambos concordaram com a revisão.

## Cena – Observe como a professora encaminhou o trabalho nas duplas.

**Professora:** Olhem para essas duas cartas (apontando para as duas cartas produzidas por Thalles) com nome da Mônica. Elas podem ser escritas de formas diferentes? O que vocês me dizem?

**Crianças:** Não pode.

**Professora:** Thalles leia aí o nome Mônica que você escreveu.

**Thalles:** Mônica (Lê assinalando continuamente, passando o dedo embaixo da palavra SELAMRT)

**Maria:** ‘Mo’(S), ‘ni’(E), ‘ca’(LA)

**Professora:** E essas letras que sobraram? Faz o quê? Conversem os dois.

**Maria:** Mônica não começa com essa, Thalles. E também Mônica termina no A.

(Thalles fica em silêncio)

**Professora:** Então vamos pensar juntos como faremos. Maria falou que o nome Mônica não começa com essa (aponta para S). Você concorda, Thalles?

**Thalles:** Começa com essa (aponta para S da sua segunda carta)

**Maria:** Com ‘eme’, como meu nome.

**Professora:** Ah, então Mônica começa como o seu nome? Escreve seu nome aí Maria pra Thalles ver.

(Maria escreve seu nome e Thalles permanece em silêncio)

**Professora:** Pois é isso mesmo, Mônica começa com ‘mo’, e tem a inicial do nome de Maria. E também como o nome de outro personagem, Magali (pega um gibi com o título Magali e mostra para as crianças).

**Maria:** E termina com A

**Professora:** Maria, você leu o ‘ca’ nessas duas (aponta para LA), e as anteriores em uma letra só. É isso mesmo?

**Thalles:** Acho que não.

**Professora:** Vamos ver aqui alguns personagens que dão nome a esses gibis e vamos ler observando a escrita.

(As crianças observaram o nome Magali)

**Professora:** Sigam aí dialogando para pensar na melhor forma de revisar essa escrita para que as pessoas entendam o nome da Mônica.

(A professora foi para outra dupla). Thalles seguiu analisando e fez a revisão, conjuntamente com Maria. Ao retornar, a professora pediu que ele dissesse o que estava escrito apontando com o dedo.

**Maria:** ‘Mo’(M), ‘ni’(RA), ‘ca’(TM). (Professora questiona se está pronta a revisão e solicita que copiem na carta em branco)

Dica para a formadora – Nessa cena, é possível problematizar a proposta da revisão em duplas na situação de produção de jogo de memória com foco na compreensão do Sistema de Escrita Alfabética, tendo como destaque a intervenção da professora.

Fascículo 3 - Unidade 6 - Texto 2 Professoras: “Rotina para a produção de textos em contexto literário” - Andrea Luize

Cena: **Revisão de indicação literária**

Breve contexto:

[...] situação didática de produção de uma indicação literária, escrita por meio da professora, por uma turma de crianças de 1º ano. Depois das votações parciais e da final, a escolha foi indicar o livro *Bruxinha e as maldades da Sorumbática*, escrito e ilustrado por Eva Furnari, para colegas de outra turma de 1º ano.

Planejamento coletivo da indicação literária

O QUE NÃO PODEMOS DEIXAR DE ESCREVER NO TEXTO

- O TÍTULO DO LIVRO
- NOMES DOS PERSONAGENS
- NOME DA AUTORA
- DIZER QUE NA HISTÓRIA É A NOITE DA MALDADE E O QUE PODE ACONTECER

LEMBRAR:

- PERGUNTAR ALGUMA COISA PARA O LEITOR
- NÃO CONTAR O FINAL PARA O LEITOR

Primeira versão da indicação literária

BRUXINHA E AS MALDADES DA SORUMBÁTICA

BRUXINHA E BAIXINHO SÃO PRIMOS. ERA A NOITE DA MALDADE. ELES TINHAM TRÊS TIAS: TIA NANÁ, TIA DOLORES E TIA TETÊ. ELAS IAM VIRAR GELEIA DE OVO, DE POLVO E DE COUVE. E SÓ O CRISTAL AZUL VAI PODER DESFAZER ESSE FEITIÇO QUE A BRUXA SORUMBÁTICA FEZ.

E AGORA? QUEM VAI PEGAR O CRISTAL AZUL? LEIAM O LIVRO PARA DESCOBRIR O FINAL DESTA HISTÓRIA ENGRAÇADA.

## Indicação literária com marcas de revisão

\*BRUXINHA E BAIXINHO SÃO PRIMOS. ERA A NOITE DA MALDADE. ELES TINHAM TRÊS TIAS: TIA NANÁ, TIA DOLORES E TIA TETÊ. NAQUELE DIA, ERA A NOITE DA MALDADE E A BRUXA SORUMBÁTICA IA TRANSFORMAR AS TIAS EM GELEIA DE OVO, DE POLVO E DE COUVE. ELES TINHAM TRÊS TIAS: TIA NANÁ, TIA DOLORES E TIA TETÊ. ELAS IAM VIRAR GELEIA DE OVO, DE POLVO E DE COUVE. E SÓ O CRISTAL AZUL VAI PODER DESFAZER ESSE FEITIÇO QUE A BRUXA SORUMBÁTICA FEZ.

E AGORA? QUEM VAI PEGAR O CRISTAL AZUL? VÃO CONSEGUIR SALVAR AS TIAS? LEIAM O LIVRO PARA DESCOBRIR O FINAL DESTA HISTÓRIA ENGRAÇADA E QUE DÁ UM POUQUINHO DE MEDO TAMBÉM.

\* BRUXINHA E AS MALDADES DA SORUMBÁTICA É UM LIVRO DA EVA FURNARI QUE CONTA A HISTÓRIA DE DOIS PRIMOS:

Dica para a formadora – Esse conjunto de imagens poderá contribuir para a discussão sobre os procedimentos de revisão de forma coletiva. Destaque a importância do planejamento coletivo do texto como condição para iniciar a revisão pelos aspectos discursivos.

## Versão final da indicação literária



BRUXINHA E AS MALDADES DA SORUMBÁTICA É UM LIVRO DA EVA FURNARI QUE CONTA A HISTÓRIA DE DOIS PRIMOS: BRUXINHA E BAIXINHO. ELES TINHAM TRÊS TIAS: TIA NANÁ, TIA DOLORES E TIA TETÊ. NAQUELE DIA, ERA A NOITE DA MALDADE E A BRUXA SORUMBÁTICA IA TRANSFORMAR AS TIAS EM GELEIA DE OVO, DE POLVO E DE COUVE. E SÓ O CRISTAL AZUL VAI PODER DESFAZER ESSE FEITIÇO.

E AGORA? QUEM VAI PEGAR O CRISTAL AZUL? VÃO CONSEGUIR SALVAR AS TIAS? LEIAM O LIVRO PARA DESCOBRIR O FINAL DESTA HISTÓRIA ENGRAÇADA E QUE DÁ UM POUQUINHO DE MEDO TAMBÉM.

Sugestões de vídeos de revisão textual:

1. Você sabia que... Vídeo produzido em 2010 para o Programa Ler e Escrever. [https://www.youtube.com/watch?v=Q\\_7MxZJjbr8](https://www.youtube.com/watch?v=Q_7MxZJjbr8)

Dica para a formadora – Esse vídeo apresenta todo o percurso de produção textual e traz, explicitamente, a proposta de revisão a ser feita durante a produção escrita, articulada ao contexto de produção, o que poderá ajudar no aprofundamento da diferença entre corrigir e revisar.

2. Revisar para aprender a produzir (relato de experiência vivida) – Acompanhamento de atividade de revisão de relato de experiências vividas pelos alunos para o Programa Ler e Escrever. <https://www.youtube.com/watch?v=gGTu8bx3pCo>

Dica para a formadora – O foco desse vídeo é a situação de revisão coletiva encaminhada pela professora, com especial destaque ao modo como ela introduz o texto da criança, escolhido para ser revisado por todos, e o fato de ela propor a revisão como parte do processo de produção de texto.

3. Revisar para aprender a escrever – Vídeo produzido em 2000 para o Programa de Formação Professores Alfabetizadores – PROFA <https://www.youtube.com/watch?v=kt7YEdj7AbA>

Dica para a formadora – Esse vídeo apresenta diferentes situações de revisão coletiva envolvendo crianças que ainda não escrevem alfabeticamente com crianças que já compreenderam o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética.

Sugestões de relatos de experiência para aprofundar a discussão sobre revisão textual

Diferentes vozes para uma mesma história – Claudiene Dias da Silva, Sandra Duarte e Renata Frauendorf – *Revista Avisa Lá* 59

As autoras refletem sobre o processo de produção textual e revisão em *Reescrita de Contos Africanos*, como formadoras de uma rede pública de ensino na Região Norte do país. A formação é para professoras e coordenadoras de 2º ano do Ensino Fundamental. <https://avisala.org.br/index.php/conteudo-por-edicoes/revista-avisa-la-59/diferentes-vozes-para-uma-mesma-historia/>

Revisão e análise de texto bem escrito – Thais Sindice Fazenda Coelho – *Revista Avisa Lá* 63 No artigo, a professora relata a experiência de produção textual e revisão de contos de aventura com alunos de 3º ano. Embora as turmas de 3º ano não sejam nosso foco neste momento, o texto apresenta o percurso realizado pela professora para que as crianças reflitam sobre aspectos discursivos no processo de revisão, primeiro, de forma coletiva e depois individualmente, considerando a experiência escritora que já possuem. Fazer a leitura com especial atenção às intervenções da professora poderá contribuir para pensar sobre essas questões. <https://avisala.org.br/index.php/conteudo-por-edicoes/revista-avisa-la-63/revisao-e-analise-de-texto-bem-escrito/>

Em Português bem escrito – Debora Samori – *Revista Avisa Lá* 16

Nesse artigo, a autora e professora da turma de 1º ano relata o trabalho de revisão com foco na ortografia e na pontuação. <https://avisala.org.br/index.php/conteudo-por-edicoes/revista-avisala-16/em-portugues-bem-escrito/>

---

## Referências

CARVALHO, Silvia Pereira de; KLISYS, Adriana; AUGUSTO, Silvana. **Bem-vindo mundo!** Criança, cultura e formação de educadores. São Paulo: Peirópolis, 2006.

FRAUENDORF, Renata Barroso de Siqueira. **De estrela a constelações:** investigação de formação narrativa da formadora flâneuse de formadoras. Orientador: Guilherme do Val Toledo Prado. 2023. 283f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2023.

Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Salvador: SMEC, 2015. Disponível em: [http://educacao3.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2018/03/Referencial-Curricular-Municipal-para-os-anos-iniciais-do-EF\\_versao-onli...-1.pdf](http://educacao3.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2018/03/Referencial-Curricular-Municipal-para-os-anos-iniciais-do-EF_versao-onli...-1.pdf) Acesso em 29 set. 2024

**Renata Barroso de Siqueira Frauendorf** é Pesquisadora-colaboradora do GEPEC - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doutora e Mestre em Educação na área de formação de professores pela FE-Unicamp. Graduada em Pedagogia (FEUSP). Coordenadora de Projetos do Instituto Avisa Lá - SP. Coordenadora do Grupo Alfabetização em Diálogo - GRUPAD - UNICAMP. Coordenadora do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) Polo UNICAMP. Membro da diretoria da Rede Latino-Americana de Alfabetização.

E-mail: [renata.siqfrau@gmail.com](mailto:renata.siqfrau@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4167299270723951>

# TEXTO 4 - F5.U10.T4 - FORMADORAS

## Subsídios para elaboração da pauta do encontro formativo referente ao texto “Novas abordagens para velhas práticas”

Elaine Vidal

*E de novo o ar, que lhe faltara tanto tempo,  
lhe entrou fresco nos pulmões.  
E sentiu de novo que o ar lhe abria,  
mas com dor,  
uma liberdade  
no peito.*

(Fernando Pessoa)

Fernando Pessoa, o poeta fingidor, usando seu heterônimo Alberto Caeiro, aborda de forma poética as dores que a liberdade pode trazer. Fazendo uma analogia com os processos de formação continuada, pode-se afirmar que essas dores são constantes. Não é fácil analisar a própria prática, não é fácil refletir sobre o cotidiano, não é fácil articular tudo o que se estuda com os difíceis momentos de tomada de decisão que a sala de aula traz, não é fácil garantir voz às crianças o tempo todo (sobretudo nos momentos mais difíceis), não é fácil ser professora, muito menos uma professora aberta continuamente à transformação de seu fazer profissional.

É possível que você, formadora, encontre em seu grupo professoras que vieram participar deste Percorso Formativo porque sentiam que algo lhes faltava. Outras podem ter vindo em busca de uma atualização profissional. Outras, ainda, podem não saber bem ao certo porque vieram, mas estão aqui. De semelhante, todas elas certamente têm algumas dores profissionais e conquistas de que se orgulham. Buscam na formação, possivelmente, um conhecimento que lhes confira maior segurança, autonomia e liberdade.

Entretanto, tal como afirma a epígrafe, mesmo o ar que nos falta, quando vem nos abrir a liberdade no peito, nos causa dor. É importante ter isso em mente, especialmente se você escolheu o tema de que trata esse texto para ser abordado no último Encontro com suas professoras.

Pode ser que as “velhas práticas” já não ecoem tão bem para elas. Pode ser que sintam que algo lhes falta neste sentido. Pode ser que desejem ser mais livres no âmbito profissional, transitando com maior segurança entre seus planejamentos, suas práticas e suas reflexões. E pode até ser que acreditem que o conhecimento obtido neste e em outros cursos de formação continuada sejam como uma lufada de ar fresco, a revigorar seus conhecimentos e ideais. Entretanto, ainda que estejam nessa condição, a transformação trazida pelo conhecimento, tal como o ar que abre o peito, vai lhes trazer, junto com a liberdade, também, uma carga de dor.

Por isso, é fundamental que, ao tratarmos de novas abordagens para velhas práticas, possamos fazê-lo de forma respeitosa, empática e em um contexto participativo, considerando os conhecimentos já construídos que trouxeram as professoras até este ponto. Levando-se em conta a importância da homologia de processos<sup>15</sup> a que se referem Donald Schön (2000) e outros autores, não faz sentido pensar em uma educação que coloque a criança como protagonista, considerando-a como um sujeito intelectualmente ativo e respeitando seus conhecimentos prévios, se não adotarmos a mesma postura com as professoras.

Partindo dessa premissa, consideramos que, se você escolheu este tema para o último encontro, possivelmente é porque ainda enxerga dúvidas (ou, por outro lado, podem até ser certezas!) das participantes em relação a essas chamadas “velhas práticas”. Se essa é uma questão que você julga que precisa ser tratada com seu grupo, analisemos, então, a melhor maneira de se fazer isso.

### **As concepções que subsidiam as práticas docentes**

É comum que se encontre, nas escolas e em outros espaços profissionais da sociedade de modo geral, a ideia de que teoria e prática são âmbitos distintos, que podem, inclusive, se contradizer. Quem já não ouviu a máxima “A teoria, na prática, é outra coisa”? Há também uma percepção, generalizada pelo senso comum, de que a formação acadêmica seria responsável pela teoria, enquanto da experiência profissional adviria o saber prático. No âmbito pedagógico, essa ideia se traduz pela concepção de que os bancos universitários, em geral responsáveis pela formação inicial, dariam às professoras o saber teórico, enquanto somente a vivência escolar junto às crianças lhes traria o saber prático.

Pode ser que você tenha ouvido ao longo do curso, entre as professoras, diálogos e afirmações que defendessem essa ideia. Expressões como: “na minha escola, isso não funciona”; ou “isso é muito bonito, mas a prática mostra outra realidade”; ou ainda: “mesmo com esses estudos, eu sei que muito de tudo isso não funciona com meus alunos” podem ser alguns exemplos que traduzem essa ideia.

Por isso, um primeiro ponto que pode servir como “aquecimento” deste Encontro deve partir dessa reflexão: como nossas concepções teóricas se manifestam em nossas práticas docentes? Afinal, como afirma Weisz (2000, p. 58),



*Quando analisamos a prática pedagógica de qualquer professor, vemos que, por trás de suas ações, há sempre um conjunto de ideias que as orienta. Mesmo quando ele não tem consciência dessas ideias, dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes.*

É fundamental propor um diálogo ao grupo que evidencie, de alguma forma, as concepções e ideias que subsidiam a prática de qualquer professor, ainda que ele não se dê conta delas (Weisz, 2000). Afinal, ao contrário do que se acredita no senso comum, teoria e prática estão sempre intrinsecamente associadas. Assim, não há como falar em novas abordagens para as velhas práticas, se não revisitarmos as concepções que sustentam essas práticas. Para este primeiro momento, você pode pedir que as professoras relatem

---

<sup>15</sup> No Glossário do Texto de Apresentação do Percurso Formativo, esse conceito é explicado.

atividades que consideram boas para alfabetizar e que expliquem, segundo o seu ponto de vista, quais são as ideias que as levam a classificar essas atividades como “boas”. Nessa discussão inicial, não se preocupe em aprofundar as ideias apresentadas. O objetivo principal é evidenciar para o grupo que as atividades não são escolhidas ou consideradas boas ou más pelas professoras, aleatoriamente: tanto a escolha quanto a avaliação que fazem dela partem das ideias e concepções gerais que as professoras têm acerca dos elementos que compõem a prática pedagógica, sobre os quais falaremos a seguir.

Segundo Chevallard (1991), para compreendermos as concepções que sustentam uma prática pedagógica, é preciso analisarmos três aspectos que compõem o que o autor chama de “triangulação didática”:

- a concepção de sujeito e seus processos de aprendizagem;
- a concepção do objeto de ensino;
- a concepção de didática.

Para se pensar em novas abordagens na alfabetização que sejam coerentes com a perspectiva construtivista psicogenética, é preciso que consideremos os vértices da triangulação didática partindo dessa perspectiva.

Assim, a concepção de criança será a de um sujeito ativo, inteligente e reflexivo, que precisa ser ouvido e considerado, a fim de que a professora possa compreender os processos pelos quais constrói seus conhecimentos e faça intervenções que os potencializem. Sua aprendizagem é construída por meio da interação – com seus pares, com a professora e com o que é objeto de seu conhecimento.

Já a concepção de língua escrita – principal objeto de ensino na alfabetização – é a de um sistema de representação complexo, com características próprias, cujo funcionamento precisa ser compreendido pela criança (para aprofundar esse conceito, sugerimos a leitura do texto do Fascículo 1 “O processo de construção do Sistema de Escrita Alfabética pela criança” (F1.U2.T1 - Professoras). Dada sua natureza e especificidades, não tem sentido considerá-la um código de transcrição da oralidade. A interação das crianças com esse objeto de conhecimento deve ser capaz de levá-las a compreender o que a escrita representa, e como o representa.

Por fim, a didática da alfabetização deve privilegiar as quatro situações didáticas fundamentais, apresentadas ao longo deste Percorso Formativo. Para aprofundar esse conceito, sugerimos a leitura do texto “Fundamentos para a organização do trabalho pedagógico na Alfabetização - F1.U1.T1 - Professoras): a leitura e a escrita por meio da professora, e a leitura e a escrita pela criança. É preciso que essas situações sejam apresentadas sempre dentro de um contexto que articule os propósitos didáticos (aquilo que a professora pretende ensinar) aos propósitos comunicativos (a que e a quem se destina, para que, a razão explícita da proposta que tende a mobilizar a criança a ler e escrever, mesmo que ainda não saiba fazê-lo no sentido convencional do termo).

## Problematização

Feita essa primeira discussão, você pode propor uma problematização baseada diretamente nas “velhas práticas” abordadas no texto das professoras (F5.U10.T3 – Professoras).

Uma possibilidade é propor que as professoras se reúnam em grupos e entregar, a cada grupo, uma das práticas a serem discutidas, a seguir.

- Memorização do alfabeto.
- Ditado de palavras compostas por sílabas cujo som a professora deseje enfatizar.
- Cópia, no caderno, de um texto do livro didático.
- Cópia de palavras diversas no caderno de caligrafia.

Peça que os grupos reflitam sobre como essas práticas costumam acontecer e montem uma tabela indicando as concepções que orientam cada uma dessas práticas. O modelo da tabela pode ser como o que se segue.

|   | <b>Memorização do alfabeto</b> | <b>Ditado de palavras</b> | <b>Cópia do livro didático</b> | <b>Caderno de caligrafia</b> |
|---|--------------------------------|---------------------------|--------------------------------|------------------------------|
| <b>Como essa prática costuma ser vivida em sala de aula</b> |                                |                           |                                |                              |
| <b>Concepção de criança e de aprendizagem que a orienta</b> |                                |                           |                                |                              |
| <b>Concepção de língua escrita que a orienta</b>            |                                |                           |                                |                              |
| <b>Concepção de didática que a orienta</b>                  |                                |                           |                                |                              |

Depois de os grupos discutirem e registrarem suas conclusões na tabela (defina o tempo que você julgar necessário para isso e combine com as professoras o cumprimento desse prazo), abra a socialização das conclusões.

É importante que, na discussão coletiva, você possa contribuir trazendo elementos das diferentes concepções que podem sustentar a prática docente.

Nas práticas em questão, por exemplo, a concepção de aprendizagem que se destaca é a concepção chamada de empirista. Segundo essa visão (Vidal, 2014), a criança nasceria como uma tabula rasa e apreenderia os conhecimentos do mundo por meio dos sentidos, empiricamente. Nessa perspectiva, o processo de aprendizagem se daria por transmissão de conhecimento e fixação na memória dos conteúdos aprendidos.

Essa concepção se reflete nas diferentes práticas presentes na tabela, e você pode evidenciar isso durante a discussão: na memorização do alfabeto, por exemplo, parte-se do princípio de que as crianças não conhecem as letras, e à professora cabe a função de “transmitir” esse conhecimento. Ouvindo os nomes do alfabeto, as crianças aprenderiam empiricamente esse conteúdo e fariam treinos de fixação, para poder memorizá-lo. O mesmo princípio aplica-se ao ditado: nele, a professora ensina a escrita de algumas palavras a crianças que não sabem escrever e, depois, as dita, para que elas fixem na memória a informação. Já na cópia e no caderno de caligrafia, o treino motor se faz mais presente. Nessas duas práticas, a criança é vista também como alguém que precisa treinar a coordenação motora fina para poder traçar as letras e que, por meio de treinos visuais e motores, supostamente aprenderia a escrever – com essas práticas, há uma tendência a se valorizar os aspectos figurativos da escrita, em detrimento dos aspectos reflexivos (Ferreiro, 1990). Em comum, todas essas visões partem de uma concepção empirista, na medida em que vislumbram a criança numa condição de “não-saber” e a escola como o ambiente onde a professora – aquela que sabe – transmite conhecimentos que tirariam as crianças dessa condição. É como se, para ensinar, bastasse transmitir informação nova a quem não sabe e, para aprender, bastasse ter contato com a informação transmitida.

Quando se pensa na concepção de objeto de ensino, pode-se perceber que, nessas práticas, a escrita é vista como um código de transcrição da oralidade, um conjunto de marcas gráficas que teria uma correspondência biunívoca com a pauta sonora. Por isso, faria sentido memorizar o alfabeto: para se dominar um código, é preciso memorizar cada um de seus elementos, a fim de se saber combiná-los depois. Esse enfoque na correspondência letra/som, que sustenta essa visão de língua escrita, é também a base teórica que sustenta o ditado: nele, a criança precisa ouvir diferentes sons e saber encontrar e registrar no papel as letras que os representam, sem precisar pensar sobre o texto que está produzindo. Seria, de certa forma, uma atividade em que a criança apenas encontraria essa correspondência – “que grafia corresponde aos sons ditados pela professora?”. Já a cópia e o caderno de caligrafia seriam estratégias para, a partir desta ótica, treinar os símbolos que compõem o código estudado, traçando-os da maneira mais precisa possível, de forma que as mensagens possam ser decodificadas. Não há, em nenhuma dessas atividades, propósitos comunicativos que contribuam para mobilizar as crianças a escrever, tampouco reflexões sobre o que a escrita representa e como o representa.

Por fim, podemos perceber que a concepção didática, articulada à concepção empirista de aprendizagem e à concepção de escrita como código, é baseada em memorização, treino e repetição. O papel da professora seria o de encontrar estratégias eficientes para que as crianças memorizem e reproduzam as letras do alfabeto, as correspondências letra-som e o traçado de textos que copiam, usando o caderno de caligrafia ou outros portadores.

É importante que, ao discutir a didática presente nessas práticas, você aborde também a questão da ludicidade. Não raras vezes, há profissionais que confundem a perspectiva construtivista psicogenética com algo que chamam, de forma vaga, de uma “abordagem lúdica”. Como se, pelo simples fato de propor brincadeiras e momentos divertidos, o trabalho pedagógico pudesse ser classificado como construtivista, centrado no sujeito da aprendizagem.

Para problematizar essa ideia, você pode lançar, durante a discussão, questões como: “Toda atividade lúdica considera a criança protagonista?”; “A concepção empirista de aprendizagem também propõe estratégias lúdicas?”. Depois de ouvir as professoras, você pode apresentar alguns exemplos, como os que se seguem:

- **Uma professora cria uma música para memorizar o alfabeto:** por mais que a criação de uma música possa envolver as crianças e ser divertida, se ela tem por objetivo apenas memorizar as letras do alfabeto, ela continua partindo de uma concepção empirista de aprendizagem. Afinal, a música viria para apresentar a crianças que nada sabem as letras que elas desconhecem e para facilitar a memorização mecânica, com uma frágil contextualização. Uma atividade como essa não explora nem a linguagem musical nem a linguagem escrita.
- **Uma professora faz um “ditado” diferente, apresentando uma brincadeira em que as crianças sorteiam figuras e devem escrever seus nomes:** em uma proposta como essa, que pode até soar divertida para as crianças, a língua escrita continua sendo vista como um código. Não há um propósito comunicativo que mobilize as crianças a escrever, nem uma reflexão sobre o que ou como se escreve. O objetivo é verificar se as crianças já demonstram domínio das correspondências letra/som aprendidas.
- **Uma professora faz uma brincadeira para ver quem consegue copiar mais rápido, ou fazer a letra mais bonita:** em uma brincadeira como essa, a criança continua sendo vista apenas sob a ótica de suas capacidades motoras, e não é levada em consideração sua capacidade reflexiva. Os aspectos figurativos da escrita estão no centro da proposta, já que o importante é que a grafia apresente legibilidade e velocidade, e não necessariamente reflexão sobre a escrita. Propostas como essas podem, inclusive, contribuir para o surgimento dos chamados estudantes “copistas”, ou seja, que se tornam capazes de copiar textos, usando uma letra legível e bonita, mas que não estão alfabetizados, já que não são capazes de ler, nem mesmo os textos que copiam.

Exemplos como esses (você pode pensar em outros desse tipo) serviriam para discutir com as professoras alguns conceitos importantes envolvidos nessa problematização: não é a atividade em si que determina se uma prática está mais ou menos alinhada à perspectiva construtivista psicogenética. Proporcionar às crianças momentos agradáveis ou divertidos, por mais que seja importante, é diferente de colocá-las como protagonistas de seu processo de aprendizagem e de promover reflexões potentes para seu avanço. Nem tudo que é bom para diversão e prazer é favorável à aprendizagem e vice-versa, e essa é uma confusão muito comum. Se desejamos novas abordagens, não basta pensar em velhas ou novas práticas: é preciso compreender as concepções – de criança, de aprendizagem, de língua escrita e de didática – que subsidiam essas práticas, e problematizá-las.

Um segundo momento da problematização pode se constituir a partir da análise de cadernos e livros didáticos de Língua Portuguesa, voltados ao primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental. Você pode levar alguns para a discussão no grupo se for possível ou, se não for, pode pedir que as professoras pesquisem alguns exemplos na internet.

Trabalhando com os mesmos grupos da atividade anterior, você pode pedir que cada grupo analise um livro didático e um caderno de criança em fase de alfabetização. A análise pode ser feita com base em algumas perguntas norteadoras:

- O que a professora pode ensinar com esse material? E o que as crianças podem aprender?
- Por que e o quanto esse material é necessário na fase de alfabetização? É imprescindível? É importante? Pode ser substituído?
- Que autonomia esse material oferece à professora? É possível utilizá-lo preservando a liberdade e autoria da própria aula e do próprio planejamento pedagógico?
- Esse material é encontrado em contextos sociais fora da escola? Quais? Se não for, é possível aproximá-los dessa realidade?
- Qual seria o melhor uso a se fazer do livro didático e do caderno na fase de alfabetização?

Na discussão, é importante que alguns pontos sejam abordados. Um primeiro aspecto seria o fato de que esses materiais – livro didático e caderno –, embora culturalmente sejam muito associados ao ambiente escolar, não são imprescindíveis. É possível alfabetizar sem eles, usando outros materiais e suportes de escrita. Entretanto, muitas vezes, a depender do contexto da escola e da realidade das crianças, livro didático e caderno podem ser os únicos materiais disponíveis. Nesses casos, é necessário discutir um segundo aspecto: o uso do livro e do caderno não podem, em hipótese alguma, tirar a autonomia docente, nem delegar às crianças o papel de reproduzirem conteúdos prontos. A perspectiva é de que os professores e as crianças ocupem um lugar de autoria, de produtores de conhecimento, e não de reprodutores de modelos. Você pode propor, para aprofundar essa discussão, a leitura das questões que tratam desse assunto no texto “Novas abordagens para velhas práticas”, destinado às professoras.

### **Tematização da prática**

Após a problematização, é chegado o momento da tematização da prática. Para selecionar o material a ser utilizado – uma cena de sala de aula apresentada em forma de vídeo ou relato escrito – recomendamos que você leia atentamente, mais uma vez, o texto **“Novas abordagens para velhas práticas”** (F5.U10.T3 - Professoras), que traz sugestões de como renovar essas chamadas “velhas práticas”, com base em outra concepção.

Procure, então, um material que retrate uma sala de aula em que a professora faz uso dessas práticas considerando abordagens diferentes. Você encontra muitas dessas cenas nas unidades anteriores, especialmente nos textos voltados à tematização da prática, e seria uma boa alternativa retomá-las agora, sob outra perspectiva. Algumas sugestões são apresentadas a seguir e, para cada uma delas, há também indicações de perguntas que podem ser feitas para se tematizar a prática apresentada.

**a) Cena em que os estudantes usam a ordem alfabética para organizar uma lista ou para procurar uma palavra no dicionário**

Se você selecionar uma cena com essas características, pode propor às professoras as seguintes reflexões:

- Em que nível de conceitualização da escrita essas crianças parecem estar?
- Qual é a função prática da memorização do alfabeto e da ordem alfabética, nesse caso?
- Qual a proximidade ou semelhança do uso que as crianças fazem da ordem alfabética neste contexto, com o uso que fazemos em outros contextos sociais?

A partir dessas discussões, pode ser que se evidencie para o grupo a importância de utilizar a ordem alfabética na escola de forma próxima ao uso que se faz dela em outros contextos sociais, e não, supostamente, para aprender a ler e escrever.

**b) Cena em que duas crianças produzem um texto em dupla, uma delas responsável por ditar o texto, e a outra por grafá-lo.**

Em uma cena como esta, você pode propor ao grupo questões como:

- Considerando que, no momento da escrita, é preciso pensar em **o que** escrever e em **como** escrever, qual criança tem sua atenção mais focada em cada um desses aspectos?
- Que critérios a professora pode ter usado para dividir essa função entre as crianças?
- Em uma atividade assim, o que cada uma dessas crianças pode aprender?

As discussões podem fazer o grupo refletir sobre o duplo desafio que se apresenta às crianças em fase de alfabetização durante a produção de um texto: pensar no conteúdo do texto propriamente dito (o que escrever), na textualização e na grafia de cada trecho (como fazê-lo). Nesse contexto, a proposta de dividir os desafios, deixando uma criança com a responsabilidade pela criação do conteúdo e textualização, e outra responsável por grafar o que vai sendo ditado pode tornar a tarefa mais acessível para ambas. O ditado, nesse contexto, ganha uma perspectiva completamente diferente daquela tradicionalmente usada nas escolas: deixa de ser um instrumento de avaliação da aprendizagem (afinal, é comum que professoras façam ditados para avaliar se as crianças já são ou não capazes de grafar palavras cuja correspondência letra-som já foi estudada) e passa a ser uma estratégia de trabalho colaborativo.

**c) Cena em que as crianças elaboram um texto coletivamente, tendo a professora como escriba, e depois o copiam para apresentá-lo a outros leitores.**

Nessa terceira opção de cena, o ideal é que você selecione uma situação que esteja inserida dentro de um projeto didático, de forma que a cópia do texto elaborado coletivamente sirva para se atingir um propósito comunicativo. Veja, a seguir, estes exemplos: as crianças fazem a reescrita de um conto conhecido coletivamente, e depois o copiam a fim de presentear crianças de outras turmas com ele; as crianças produzem coletivamente um texto informativo sobre um tema previamente estudado, e depois o copiam em folhetos a serem distribuídos na comunidade, com o objetivo de difundir a informação; as crianças registram uma receita culinária feita em sala de aula, e depois a copiam a fim de levá-la para casa, para que as famílias possam também fazê-la etc. A partir de cenas desse tipo, você pode propor ao grupo questões como:

- Que reflexões sobre a escrita a atividade suscita nas crianças?
- Que relação as crianças parecem ter com o texto a ser copiado?
- Por que as crianças são convidadas a copiar o texto? Qual é o propósito comunicativo que as mobiliza à cópia, e qual é o propósito didático da professora, com esta atividade?

Por meio dessas discussões, pode ser que as professoras compartilhem a perspectiva sob a qual a atividade de cópia se apresenta. Ela deixa de ser uma atividade mecânica, de exclusivo treino motor, na medida em que é proposta a partir de um texto de autoria das próprias crianças. O fato de terem precisado elaborar o texto coletivamente, registrando-o *a priori*, por meio da escrita pela professora, faz que as crianças reflitam sobre o que escrever e como fazê-lo, não limitando-se à função de “copistas”. Isso permite que elas tenham uma relação de maior envolvimento e autoria do texto a ser copiado, e passam a ter maior cuidado e atenção na cópia, por causa do propósito comunicativo que as mobiliza (compartilhar o texto produzido com interlocutores reais e externos à sala de aula).

Durante a tematização, é importante que você chame a atenção do grupo para todos os aspectos que diferenciam a cena retratada das tradicionais cenas em que tais atividades costumam aparecer na escola. Evidencie os pontos de diferença, articulando essa discussão com a problematização inicial: pergunte, em alguns momentos, qual é a concepção de criança, de objeto de ensino e de didática que parecem sustentar a cena analisada. Retome a ideia de que a prática, em si, pode não mudar tanto (afinal de contas, nos exemplos propostos, as crianças continuam memorizando o alfabeto, fazendo ditado e cópia), mas uma outra abordagem pode ser identificada a partir do momento em que as concepções que sustentam aquela prática se transformam. Quando se considera a criança como um sujeito intelectualmente ativo, protagonista da própria aprendizagem; a língua escrita como meio de interação e a didática como uma estratégia que transpõe o objeto de conhecimento para objeto de ensino, preservando ao máximo possível suas características socioculturais, pode-se falar em “novas abordagens”, ainda que a atividade em si se assemelhe, em alguma medida, às velhas práticas.

## **A professora como autora de sua prática pedagógica**

Ao longo deste encontro, abra espaço para que as professoras relatem as práticas que desenvolvem, mas proponha sempre que reflitam sobre elas e sobre o contexto em que são desenvolvidas. De quem é a autoria dessas práticas? Será que as professoras têm autonomia no planejamento e elaboração de sua aula, ou acabam – por vontade própria ou não – reproduzindo modelos de aulas e atividades elaboradas por outras pessoas?

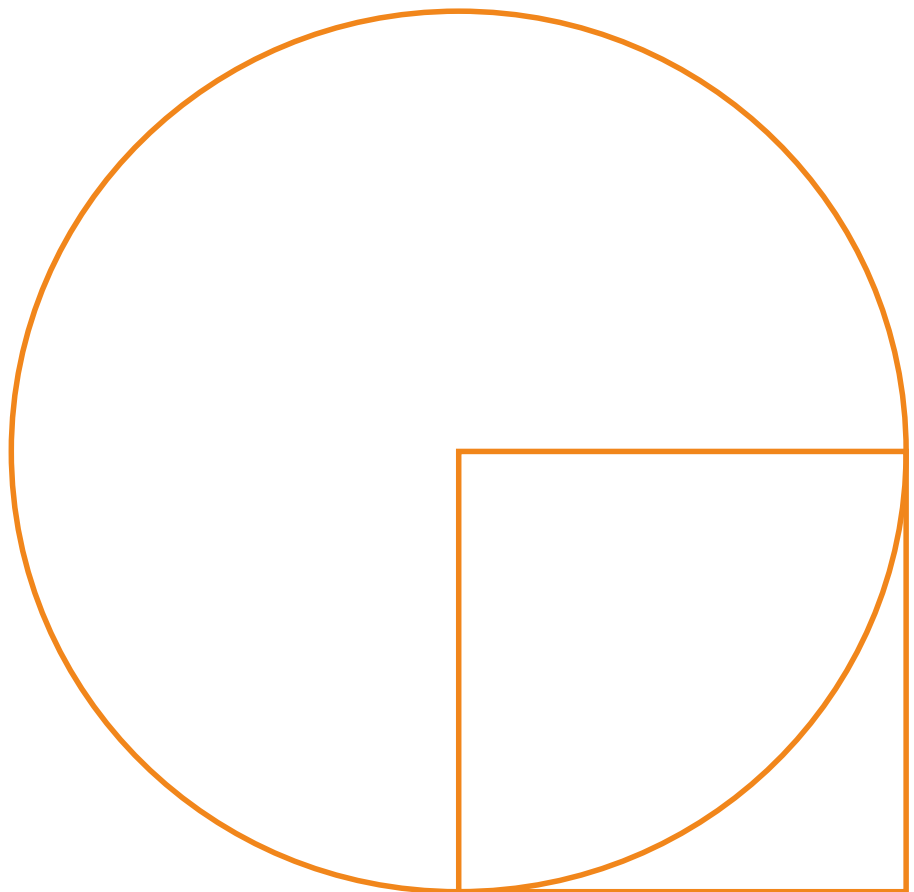
Não é raro que, por fatores alheios ou não à sua vontade, as professoras precisem desenvolver aulas cujas atividades não foram criadas ou propostas por elas. Por vezes, isso pode ocorrer por pressões da secretaria de educação, ou da equipe gestora da escola. Outras vezes, pode ser a pressão da falta de tempo, da sobrecarga de trabalho que as leva a reproduzir aulas já prontas (sejam planejamentos já fechados disponíveis na internet, seja por meio da sugestão de outras professoras com quem trabalham).

Em que pese a inadequação de se fazer isso, já que a ausência de autoria da professora em sua aula é um desrespeito à sua condição profissional, a discussão deste e pode propor outra reflexão. Algumas atividades podem até ser propostas em diferentes salas de aula (claro que com as devidas adaptações ao contexto e realidade de cada turma), sem que isso comprometa a autoria da professora. Para que essa condição aconteça, porém, é fundamental que ela não abra mão das concepções que favorecem a aprendizagem das crianças. Se tiver compreensão da concepção de criança, de língua escrita e de didática que possui, algumas práticas podem até permanecer, mas as abordagens, inevitavelmente, serão outras.

Este mesmo princípio pode ser aplicado ao uso do livro didático e do caderno: como já mencionado, a depender do contexto, esses podem ser o único material de escrita a que as crianças têm acesso. Por essa razão, aliada ao peso cultural que tais materiais têm na tradição escolar brasileira, nem sempre é possível ou desejável abrir mão deles. Se a professora, porém, se mantiver atenta e buscar compreender as concepções que orientam seu uso, é provável que ela tome alguns cuidados. Em primeiro lugar, o livro didático pode trazer propostas interessantes, mas elas não vão substituir aquelas criadas pela professora, a partir das necessidades de aprendizagem que ela identifica em sua turma. Tampouco a ordem das atividades propostas no livro precisará ser seguida. À professora deve assegurar a si mesma a liberdade de selecionar as atividades do livro que ache pertinentes realizar com as crianças, usando como critério o potencial de aprendizagem que enxerga em cada uma delas – em algumas situações, pode-se, inclusive, propor diferentes atividades do livro a diferentes crianças, a depender das necessidades que elas têm.

Em relação ao caderno, se a professora se ativer à sua função social, de um suporte para registros pessoais, ele pode se constituir em um eficaz instrumento de apoio pedagógico. É preciso estar atenta ao fato de que o caderno é da criança e poucas pessoas além dela têm acesso a ele. Não faz sentido, portanto, propor que ela escreva nele produções de textos a serem lidos por outros interlocutores, já que a criança não lhes dará seu caderno. Tampouco é recomendável uma exigência de cópias de cabeçalhos, títulos, perguntas ou questões, apenas para treino motor. Sendo o caderno um instrumento de registro pessoal, o maior cuidado que se deve ter é que ele possibilite à criança um uso que lhe permita se organizar, preservar as informações que julgar mais necessárias a serem consultadas em um momento posterior e guardar marcas de um percurso de aprendizagem construído na escola.

O texto **“Novas abordagens para velhas práticas” (F5.U10.T3 - Professoras)** traz outros exemplos de como velhas práticas podem ser ressignificadas a partir de outras abordagens. Você, formadora, pode propor a leitura de alguns trechos dele em momentos variados do encontro, de forma que seu grupo possa refletir sobre o assunto, encontrar exemplos de estratégias possíveis para essa transformação e buscar novos caminhos que confirmem maior liberdade e autonomia à professora (ainda que essa liberdade possa lhe trazer alguma dor, como já sinalizava a epígrafe) e maiores possibilidades de aprendizagem para as crianças.



---

## Referências

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sábio ao saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1991.

FERREIRO, E. A escrita antes das letras. *In*: SINCLAIR, H. **A produção de notações na criança: linguagem, números, ritmos e melodias**. São Paulo: Cortez, 1990.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Vidal, E. **Projetos didáticos em salas de alfabetização**. Curitiba: Appris, 2014.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

**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, Especialista em alfabetização pelo ISE Vera Cruz e em Ética, valores e cidadania pela UNIVESP. É graduada em Letras (FFLCH/USP) e em 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](mailto:elainecrgvidal@usp.br)

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

# TEXTO 5 - F5.U10.T5 - FORMADORAS

## Subsídios para elaboração da pauta do encontro formativo referente ao texto “A sala de aula: um universo de trocas e aprendizagem”

Maria da Conceição de Carvalho Rosa (Nalu)  
Marliza Bodê de Moraes

*Por mais que um professor faça cursos e fundamente sua prática pedagógica, a tendência é ficar dominado pelos problemas práticos e pelo dia a dia, difícil e envolvente, da sala de aula. A superação dessa tendência pelo professor é importante e não é fácil porque supõe a tematização de seu cotidiano, o que implica torná-lo público, sistematizar a metodologia, compartilhar com os colegas os problemas que enfrenta, discutir temas recorrentes em educação.*

(Lino de Macedo)

Cara formadora,

O propósito deste texto é trazer alguns subsídios para fomentar a discussão sobre as temáticas abordadas no texto “A sala de aula: um universo de trocas e aprendizagem” (F5.U10.T4- Professoras). Pretendemos incluir algumas sugestões que podem ajudá-la na elaboração da pauta, além de oferecer mais alguns subsídios para a discussão dos pontos apresentados, caso esse texto seja o escolhido para a discussão no último encontro.

Com base em suas observações sobre as demandas das professoras ao longo do curso, sugerimos que escolha entre duas abordagens: organizar a pauta para discutir todas as questões levantadas no texto das professoras ou selecionar uma ou duas perguntas para explorá-las em maior profundidade.

É importante considerar que as temáticas abordadas em cada pergunta se articulam, uma vez que, no cotidiano da sala de aula, lidamos com todas elas em sua integralidade. Assim, nossas concepções sobre como se aprende e como se ensina interferem na tomada de decisões sobre como tratamos os outros temas; como trabalhamos com a construção de valores, atitudes e normas tem relação com as questões de indisciplina que, por sua vez, tem relação com as questões da escuta atenta, do diálogo e do interesse. Além disso, há aspectos que perpassam todas as questões apresentadas, como a necessidade de se considerar o conhecimento prévio diante de novas aprendizagens; a necessidade de criar uma cultura de colaboração e a importância do registro da professora, como instrumento de reflexão.

Nessa perspectiva, apresentamos sugestões específicas e reflexões que perpassam cada questão e que podem ser exploradas pela formadora.

# 1. O que envolve aprender e ensinar?

Ao discutir essa questão, é fundamental que as professoras possam refletir sobre o ensino e a aprendizagem como processos distintos, embora relacionados, e sobre o que é preciso considerar para que o ensino, de fato, favoreça a aprendizagem. Também é fundamental que considerem a necessidade de olhar para a criança como um sujeito ativo intelectualmente, que pensa e elabora suas próprias ideias diante das situações e informações com as quais se depara, a partir de seus conhecimentos prévios.

Entendemos que aprender é um processo interno, complexo e ativo de construção de conhecimentos que ocorre por meio da interação com os objetos de conhecimento e com outras pessoas. Nesse processo, a criança não é uma receptora passiva das informações que lhe são transmitidas. Diante de um novo conhecimento, ela busca compreendê-lo estabelecendo internamente relações entre aquilo que já sabe e o novo conhecimento, o que poderá gerar novas ideias que são inadequadas em relação ao conhecimento formal, mas pertinentes em relação a sua possibilidade de compreensão em um dado momento.



*[...] o conhecimento é visto como produto da ação e reflexão do aprendiz – esse aprendiz é compreendido como alguém que sabe algumas coisas e que, diante de novas informações que para ele fazem algum sentido, realiza um esforço para assimilá-las. Ao deparar com questões que a ele se colocam como problemas, depara-se também com a necessidade de superação. E o conhecimento novo aparece como resultado de um processo de ampliação, diversificação e aprofundamento do conhecimento anterior que ele já detém. Assim sendo, é inerente à própria concepção de aprendizagem que se vá buscar o conhecimento prévio que o aprendiz tem sobre qualquer conteúdo (Weisz, 2000, p. 24).*

Como a criança não é “vazia” de conhecimento, não é uma folha de papel em branco, uma informação recebida sempre poderá ser transformada. Assim, podemos entender que ensinar na escola é criar as condições didáticas adequadas para “fazer com que as crianças coloquem novos problemas que não teriam levantado fora da escola” (Lerner, 1995, p. 120)

Entretanto, é importante refletir com as professoras que nem sempre é simples compreender o que as crianças elaboram. É preciso desenvolver uma escuta atenta e bem fundamentada, além de uma observação cuidadosa sobre aquilo que elas produzem. Para isso, são necessários estudos aprofundados que possibilitem construir uma escuta qualificada, sustentada por conhecimentos sobre como a criança aprende, sobre o conteúdo que se pretende ensinar e sobre a didática.

Nós, formadoras e professoras, também interpretamos o mundo e a sala de aula com base em nossos conhecimentos prévios e, a partir deles, construímos as nossas concepções sobre a ação didática. Nesse sentido, é fundamental compreender o que significa interpretar as situações e informações que circulam na sala de aula a partir desse repertório já construído.

Vale lembrar que conhecimento prévio não se resume à “matéria dada” ou ao conteúdo formalmente ensinado. Trata-se de um saber constituído por todas as experiências vivenciadas, pelas informações acumuladas, pelas interpretações elaboradas ao longo da vida, pelas relações que estabelecemos e por toda a cultura que nos forma e atravessa.

Ao refletir sobre as questões apresentadas neste texto, cada professora, a partir de suas experiências de vida, de suas leituras, de seus estudos, de sua forma de ver a vida,

fará aproximações sucessivas aos conceitos que estão sendo discutidos. Assim como as crianças, elas não partem do mesmo lugar, mas trazem distintas bagagens para a caminhada de aprendizagens. É a partir do conteúdo que as professoras trazem na bagagem que devemos ajudá-las a prosseguir e não do que supomos ou esperamos que esteja nela. Nunca haverá homogeneidade, pois as bagagens sempre serão distintas.

Portanto, é fundamental no processo formativo que as professoras compartilhem suas experiências e tenham uma escuta atenta sobre os conhecimentos que trazem. Como formadora, é importante que você também compartilhe suas próprias experiências e que aproveite os fragmentos de relatos de sala de aula incluídos ao longo deste texto e no texto das professoras, como exemplos e orientação para refletir sobre outras situações da prática trazidas pelas professoras.

*Na turma, temos um acordo de que as crianças, além de trabalharem nos projetos coletivos, sempre que desejarem, podem pedir ajuda para pesquisar algum assunto de interesse pessoal, seja aos colegas, à professora ou a outros adultos que possam colaborar.*

*Durante a aula, Arthur vem até mim para falar sobre seu interesse em pesquisar as baratas, demonstrando muita preocupação com o fato de que, após serem “matadas” várias vezes, elas se regeneravam e voltavam à vida.*

*“As baratas voltam, mesmo depois de serem matadas várias vezes”, é o que ele me diz, no início da conversa. Seguro o riso e peço: “Arthur, me explica melhor, porque eu fiquei muito interessada nesse assunto sobre as baratas.” Em seguida, gravo a fala dele, pois logo percebo que surgirá algo interessante de analisar:*

*“Eu tô pensando em fazer uma pesquisa sobre as baratas porque elas têm alguma capacidade de regeneração. Porque quando a gente pensa que matou elas... Quando a gente mata com aquelas coisas... Elas não morrem, elas se regeneram e depois voltam. A gente fica matando elas, mas de algum jeito elas conseguem voltar. Eu tô pensando em fazer uma pesquisa sobre as baratas pra ver se realmente elas têm uma função de regeneração”.*

*A fala de Arthur evidencia a ativação de vários conhecimentos prévios, que ele utiliza para tentar explicar o que observa. Arthur, que em vários momentos parece estar disperso, traz à tona uma curiosidade que revela um processo ativo e dinâmico de articulação de conhecimentos, ainda que suas formulações estejam imprecisas. Ele demonstra algum entendimento sobre o conceito de regeneração, embora sua aplicação às baratas esteja incorreta. Outros animais, no entanto, possuem a capacidade de regenerar partes destruídas do corpo, o que Arthur parece estar tentando associar para explicar o que ocorre com as baratas.*

*Além disso, ele demonstra a capacidade de formular hipóteses a partir de suas observações e dos conhecimentos prévios que possui, na tentativa de compreender o que vê: “Elas não morrem, elas se regeneram e depois voltam.” Arthur também sabe o que é uma pesquisa e reconhece a necessidade de realizá-la para confirmar sua hipótese: “Eu tô pensando em fazer uma pesquisa sobre as baratas pra ver se realmente elas têm uma função de regeneração.” Ao utilizar a expressão “se realmente”, Arthur demonstra ter dúvidas sobre a explicação que elaborou, temporariamente, reconhecendo que sua afirmativa inicial — “elas têm alguma capacidade de regeneração” — é apenas uma hipótese, ou seja, ainda não é um fato comprovado, entendendo que precisará confirmá-la por meio de pesquisa. Mesmo que, em sua observação, pareça que elas voltem após serem mortas várias vezes!*

*(Fragmento de Diário de bordo, com transcrição de áudio, 2º ano, Profª Nalu)<sup>16</sup>*

Assim como as professoras, as crianças usam o que sabem para tentar dar sentido ao que se torna objeto de aprendizagem, não chegam à sala de aula sem conhecimentos, mas trazem consigo sua bagagem de experiências, com seus conceitos e entendimentos. É a partir de seus conhecimentos prévios que reelaboram suas concepções e constroem novos conceitos. Casos como o de Arthur acontecem a todo momento em sala de aula, para conhecê-los basta deixarmos as crianças falarem e termos olhos e ouvidos apurados para interpretar o que trazem. Provavelmente, se este caso for compartilhado com as professoras, acionará muitos outros conhecimentos sobre suas próprias experiências em sala de aula.



*“Uma aprendizagem é tanto mais significativa quanto mais relações com sentido o aluno for capaz de estabelecer entre o que já conhece, seus conhecimentos prévios e o novo conteúdo que é apresentado como objeto de aprendizagem” (Miras, 1998, p. 61).*

Ainda que aparentemente não haja relações ou que estejam distantes do que nós professoras esperamos, é sempre importante observar com atenção os possíveis indícios de conhecimentos que estão sendo articulados durante a ação da criança em uma atividade.

*Algumas crianças estavam na sala, um pouco antes de terminar o intervalo do almoço, quando entrei com as mãos cheias de papéis e outros materiais para guardar. Ao vê-los, aproveitei e perguntei: “Alguém pode ler este folheto para mim? Ainda não consegui ver do que se trata.” Duda imediatamente se ofereceu.*

*Entreguei a ela o folheto que dizia: “Não deixe a dengue pegar você de surpresa”, e ela leu para mim:*

— Combata os germes.

— Onde você está lendo? — perguntei. Aponta para mim.

*Ela apontou no meio do título.*

*Outra criança se aproximou querendo ler, mas antes que pudesse se pronunciar, Duda disse:*

— Não é você!

*Após essa interrupção, peço novamente que leia para mim e ela lê:*

— Combata as doenças.

*Duda é ativa diante do novo texto e se sente confiante para fazer sua leitura, não permitindo ser intimidada pela outra criança, que já lê convencionalmente e se aproxima querendo ocupar o seu lugar. Ela garante sua vez sem demonstrar insegurança: “Não é você!”.*

*Embora Duda ainda não leia de forma convencional, sua leitura não é aleatória, ela utiliza seus conhecimentos prévios para atribuir sentido para o que lê.*



<sup>16</sup> “Diário de bordo” ou “Diário de Turma” é um caderno (ou qualquer outro tipo de suporte) onde registramos a memória do que acontece na turma, para nossa autorreflexão e/ou para compartilhar com outras professoras. Todos os fragmentos de Diários de Bordo apresentados neste texto são registros feitos, ao longo dos anos, pela mesma professora em diferentes turmas do Instituto de Aplicação da UERJ é uma instituição pública localizada na cidade do Rio de Janeiro, que atende estudantes oriundos de diversas cidades da Região Metropolitana. A professora é uma das autoras deste texto.

*Duda aponta que está lendo no título do folheto, e não na ilustração, demonstrando que sabe que é no título que a escrita está localizada.*

*Nas duas vezes em que lê, ela se mantém no mesmo campo semântico, adequado ao tema do folheto. É provável que ela tenha inferido a partir das imagens, mas não tenho como afirmar.*

*Ela dá indícios de compreender o tipo de mensagem que precisa transmitir e a força de impacto que os textos de folhetos devem ter, pois suas duas leituras — “Combata os germes” e “Combata as doenças” — são perfeitamente cabíveis em um folheto de alerta sobre temáticas de saúde pública. Duda utiliza o verbo no imperativo, “Combata”, algo muito comum no propósito comunicativo desse tipo de material.*

*(Fragmento de Diário de Bordo, com transcrição de áudio, 1º ano, Profª Nalu)*

É fácil perceber que Duda não lia convencionalmente. É fácil perceber o que ela não sabia. Mas é fácil perceber o que ela sabia? É fácil perceber o que utilizou para fazer a sua leitura? O que ela traz de seus conhecimentos prévios para dar sentido ao folheto que tem nas mãos? Seria aleatório, coincidência ou houve uma atividade intelectual para que ela construísse o conteúdo de sua leitura?

Se os conhecimentos prévios são fundamentais na aprendizagem, as professoras podem se favorecer deles, tentando mobilizá-los. Por exemplo, ao ler um texto, a professora pode apresentar o título e levantar as hipóteses das crianças sobre o que ele deve tratar. Assim, para antecipar o conteúdo do texto, elas precisarão acionar seus conhecimentos prévios, partindo do título. A professora também pode informar se o texto é um conto, um poema, uma notícia, uma informação científica... e ouvir o que mais as crianças têm a acrescentar. Pode ainda incluir outras informações sobre o texto antes de iniciar efetivamente a leitura. Todos esses movimentos tendem a favorecer as conexões entre o que as crianças já sabem e pensam — ou seja, seus conhecimentos prévios — e o texto, durante a leitura.

Como formadora você também pode fazer o mesmo com as professoras, para que experimentem o processo. Pedir, por exemplo, que antecipem o conteúdo do texto de abertura do encontro a partir do título e depois você pode utilizar o que observou durante as reflexões sobre o conhecimento prévio na leitura.

## 2. Como trabalhar valores, atitudes e normas em sala de aula?

Esse conjunto de conteúdos nem sempre foi considerado objeto de ensino nas escolas, como ocorre com os fatos, conceitos e procedimentos. Haja vista a sua importância numa perspectiva pedagógica que compreende a aprendizagem como um processo que se realiza na interação com o outro, entendemos que não poderíamos encerrar o programa sem abordá-lo ainda que de modo parcial.

Supomos que ao longo dos encontros as professoras tenham compartilhado preocupações relacionadas às atitudes das crianças em sala de aula. Talvez tenham comentado sobre a dificuldade de escuta durante a realização de determinadas atividades,

em que saber ouvir o outro é uma condição para a realização da tarefa proposta. Ou ainda sobre episódios de falta de respeito entre as crianças que podem se manifestar, por exemplo, na prática do *bullying*, de ofensas de cunho racista, de exclusão social e de comentários depreciativos.

As situações apontadas anteriormente são comuns e às vezes até frequentes em sala de aula. Não à toa são motivo de preocupações legítimas das professoras e, portanto, precisam ser acolhidas como tal. São atitudes que podem comprometer o desenvolvimento das atividades e o andamento da rotina em sala de aula e que, principalmente por sua relevância social, não podemos deixar de refletir sobre elas nos encontros formativos.

Além disso, precisamos levar em conta a natureza e a especificidade dos conteúdos atitudinais para tomá-los como objeto de ensino e favorecer sua aprendizagem, afinal, estamos diante de conteúdos cuja aprendizagem envolve sobretudo um componente precioso: o afeto.



*As características dos conteúdos atitudinais, e o fato de que o componente afetivo atue de forma determinante em sua aprendizagem, fazem com que as atividades de ensino destes conteúdos sejam muito mais complexas que a dos outros tipos de conteúdo. O caráter conceitual dos valores, as normas e as atitudes, quer dizer, o conhecimento do que cada um deles é e implica, pode ser apreendido mediante estratégias já descritas para os conteúdos conceituais. Agora, para que este conhecimento se transforme em referência de atuação, é preciso mobilizar todos os recursos relacionados com o componente afetivo. O papel e o sentido que pode ter o valor solidariedade, ou respeito às minorias, não se aprende apenas com o conhecimento do que cada uma destas ideias representa (Zabala, 1998, p. 83).*

Para iniciar a discussão sobre os conteúdos atitudinais, sugerimos que as professoras sejam ouvidas, que possam contar sobre situações desafiadoras vivenciadas em suas salas de aula e as estratégias adotadas para resolvê-las. Para que se sintam acolhidas e não tenham receio de expor o que foi desafiador, difícil e até desanimador no exercício da docência, um bom caminho é compartilhar alguma experiência difícil que você também tenha vivenciado ou compartilhar o relato de outra professora que não seja do grupo.

Um outro encaminhamento possível é o de propor que compartilhem perguntas envolvendo os conteúdos atitudinais sobre as quais gostariam de refletir. Como você já conhece bem o grupo, vale a pena avaliar se a melhor estratégia para abordar os conteúdos atitudinais é a de trazer uma situação ocorrida em sala de aula para que seja debatida no grupo. Neste caso, o desafio é refletir coletivamente sobre intervenções e encaminhamentos possíveis para a referida situação. Será que o episódio relatado no texto das professoras “A sala de aula: um universo de trocas e aprendizagem” (F5U10T4 - Professoras), pelo jovem Michael, não seria um bom caso para ser discutido? Será que já viveram uma situação semelhante? Como resolveram? Como avaliaram o encaminhamento da professora naquela situação?

Ainda sobre o episódio relatado por Michael, além dos tópicos já apontados, é importante destacar a questão da afetividade, evidenciada na relação com a professora e com os colegas, o que garante a segurança necessária para o desfecho da situação, bem como a possibilidade de refletir coletivamente sobre o ocorrido. Em situações como essa, é importante buscar “(...)sensibilizar o aluno sobre as normas existentes na escola e na aula, com objetivo de que compreenda a sua necessidade e de que, a partir da reflexão e da análise,

*não apenas as aceite, mas as respeite como suas. (Zabala, 1998, p. 84)*

É importante considerar as diferentes dimensões que envolvem a aprendizagem de normas, valores e atitudes. Zabala (1998) destaca que a reflexão e a compreensão dos conceitos associados a valores, bem como a tomada de posição acerca desses valores exigem elaborações complexas de caráter pessoal ao passo que a apropriação desses valores envolvem o estabelecimento de vínculos afetivos com pessoas ou grupos que promovem a reflexão ou a identificação com os valores em questão.

E foi com essa compreensão que foi desenvolvido o Projeto Beleza Negra, mencionado no relato transcrito abaixo.

*O Projeto Beleza Negra surgiu da observação de que principalmente as meninas, maioria negra, tinham como padrão de beleza as meninas brancas. Ao longo do Projeto, pesquisamos e conhecemos vários aspectos culturais da África, lemos contos, informações geográficas, mapas, estudamos a história do continente africano, conhecemos as princesas, os príncipes, as heroínas e os heróis do povo, as comidas, as danças e muito mais.*

*A culminância do projeto foi um evento aberto à comunidade que iniciou com as palestras das crianças em um seminário preparado para o encerramento.*

*Ao longo do evento, aconteceram várias atividades que tinham como propósito compartilhar com a comunidade tudo o que foi pesquisado e estudado pelas crianças durante o desenvolvimento do projeto: desfile de moda africana, onde as crianças desfilaram lindamente com vestes coloridas e cabelos trançados com belos penteados ou turbantes; exposição de artesanatos comuns na África, feitos pelas crianças com a colaboração de uma artista plástica ligada ao movimento negro; exposição das produções de estudos das crianças; e apresentação de poesias, contos africanos e danças.*

*Também contamos com a apresentação da Orquestra de Berimbaus, formada por jovens da comunidade, e de uma peça teatral encenada por um grupo vinculado ao movimento negro. Foi um dia inteiro de festa cultural!*

*Durante todo o ano, pudemos testemunhar a influência que o projeto teve sobre as crianças, a mudança na forma de olhar para si e para o outro. Entretanto, sabemos que o racismo é um problema muito maior e não será resolvido com um simples projeto escolar. Todavia, cabe também à escola o seu enfrentamento, cumprindo, assim, o seu papel na transformação por meio do processo educacional.”*

*(Fragmento de relatório do Projeto Beleza Negra)<sup>17</sup>*

---

<sup>17</sup> O projeto Beleza Negra, realizado em 1994 com crianças da Escola do CAC — uma escola pública comunitária criada por movimentos sociais na Baixada Fluminense, periferia do Rio de Janeiro — é mencionado por ex-alunos e ex-alunas, já na juventude, como referência positiva em entrevistas realizadas no âmbito de uma pesquisa de tese. A menção ao projeto, neste fragmento, encontra-se no relatório da escola: CAC. Relatório Beleza Negra. São João de Meriti, 1994.

Seguem abaixo dois trechos de entrevistas concedidas por duas jovens, Daniele e Michele, durante uma pesquisa (Rosa, 2011), em que destacam, 15 anos depois, com orgulho, a participação no Projeto Beleza Negra, na escola da infância.

#### ● Trecho 1

*DANIELE: Meu grupo tinha que falar sobre Nelson Mandela, isso eu lembro. Lembro que as crianças [que assistiam] tinham que perguntar e a gente tinha que responder. A [professora] Marliza ensaiava a gente..., leu a história. Eu conheço o Nelson Mandela por causa disso, por causa desse trabalho. A Marliza falava dele, contou a história para as pessoas perguntarem. As pessoas de fora perguntavam. Eu lembro sobre o Nelson Mandela... E a gente respondia.*

*PESQUISADORA: Vocês fizeram para a comunidade?*

*DANIELE: Pra comunidade.*

#### ● Trecho 2

*MICHELE: Isso da cultura negra... que teve maculelê, papel machê, cestas... Eu lembro disso tudo, entendeu? Então, isso tudo foi gratificante. Não foi nada forçado, não foi nada [que o aluno precisasse pedir:] “Ah, mãe, eu não quero ir para a escola!” Não, eu já acordava no pique, já acordava com vontade de vir.*

A valorização de uma cultura por meio de um projeto em que as crianças foram protagonistas de todo o processo construído coletivamente favorece essa reflexão, tal como preconiza Zabala:



*a vinculação afetiva necessária para que o que se compreendeu seja interiorizado e apropriado implica a necessidade de estabelecer relações afetivas, que estão condicionadas pelas necessidades pessoais, o ambiente, o contexto e a ascendência das pessoas ou coletividades que promovem a reflexão ou identificação com os valores que se promovem (Zabala, 1998, p.47).*

### 3. Como lidar com a indisciplina em sala de aula?

As reclamações das professoras quanto à “indisciplina” são recorrentes. Abordar esse tema tem como objetivos refletir sobre o que entendemos por disciplina e indisciplina, analisar a necessidade de criar condições para que o ambiente da sala de aula favoreça uma disciplina saudável, resultado de relações respeitadas, em que a professora exerça seu papel de autoridade com uma escuta atenta e democrática. Além disso, visa valorizar a organização como um aspecto da disciplina que facilita o desenvolvimento das atividades e promove a autodisciplina, compreendida como uma aprendizagem importante para a vida e, no caso das crianças, como consequência e não pré-requisito.

No texto das professoras, abordamos pontualmente a indisciplina a partir dos episódios envolvendo Adann e Michael. No caso de Adann, relatado por sua professora, a transgressão envolveu o desrespeito aos combinados da turma durante as leituras em roda. Já no caso de Michael, relatado por ele próprio, houve uma reação planejada que resultou no ferimento de um colega com uma tachinha. No entanto, é necessário ampliar a discussão para compreender o que significa ter disciplina, um conceito mais amplo e, muitas vezes, controverso, que pode ser analisado sob diferentes perspectivas.

Tratar dessa questão exige cuidado, pois há nuances delicadas. Para muitos, disciplina evoca ideias de obediência e de fazer valer regras autoritárias. E não é disso que estamos tratando.

Portanto, é importante destacar que quando tratamos de disciplina e indisciplina no ambiente escolar, não estamos defendendo a obediência cega, o autoritarismo ou o “adestramento”. Por outro lado, também não estamos negligenciando a necessidade de estabelecer coletivamente regras de convivência que contribuam para alcançar os objetivos educacionais e de estabelecer limites quando as atitudes individuais comprometem os acordos coletivos.

Diante de atos de indisciplina, é essencial buscar, em primeiro lugar, as causas, pois compreendê-las nos ajuda a intervir de forma mais adequada. Como no caso de Adann, nem toda indisciplina é censurável. La Taille (1996, p. 19) afirma: “Toda moral pede disciplina, mas nem toda disciplina é moral. O que há de moral em permanecer em silêncio horas a fio, ou em fazer fila?”

Disciplina na escola não é padronização e imposição de comportamento (ou não deveria ser), mas de reflexão e do estabelecimento de combinados coletivos, de atitudes que favoreçam a convivência e ajudem no alcance dos objetivos de aprendizagens em comum. Ficar em silêncio para escutar atentamente a apresentação de um livro por um colega na roda de leitura não é o mesmo que ser silenciado.

As crianças precisam respeitar regras, construir valores e desenvolver atitudes. Professoras, mães e pais precisam compreender seus papéis como adultos na relação com as crianças — estejam elas no papel de estudantes, filhos ou filhas. As crianças precisam de referências e esperam sentir-se protegidas e amparadas por adultos equilibrados com os quais se relacionam. A infância clama por limites, cabendo aos adultos assegurá-los de forma construtiva e saudável em favor da aprendizagem.

Sob outra perspectiva, também importante na escola, a disciplina pode ser entendida como organização — do tempo, dos materiais, do cumprimento de tarefas e dos objetos que pertencem ao coletivo. Conseqüentemente, a indisciplina pode ser vista como desorganização.

As questões relacionadas à disciplina e à indisciplina têm uma via de mão dupla e podem afetar tanto crianças quanto adultos, estudantes e professores. Em alguns casos, a atividade proposta, que pode ser desinteressante ou sem sentido até mesmo para a professora, acaba favorecendo o comportamento indisciplinado. Não é incomum que professoras relatem sentir-se pressionadas a realizar atividades que não consideram relevantes ou não gostariam de realizar.

Por outro lado, quanto mais significativas forem as atividades, quanto mais atenderem a uma intenção comunicativa, quanto mais estiverem alinhadas ao que as crianças desejam aprender e souberem que as ajudarão em seus propósitos, menores serão as chances de indisciplina, pois o foco estará na realização das tarefas propostas.

Macedo (2005) destaca que a disciplina é frequentemente desvalorizada, associada à chatice, à obediência cega e à intolerância, não recebendo o devido valor. Entretanto, a autodisciplina é fundamental para a vida, pois assegura a organização necessária para realizar o que se propõe, indo além de apenas respeitar regras de convivência.

Sabemos, também, que algumas pessoas se organizam de maneiras que, para outras, podem parecer desordem. Há escritores e pesquisadores cujos escritórios, repletos de livros e papéis espalhados, são vistos como uma bagunça, mas, se alguém ousar arrumá-los, pode desorganizar todo o trabalho. Esse antagonismo entre a necessidade de estabelecer padrões para o coletivo e o fato de que algumas pessoas se organizam de forma diferente pode ser abordado a partir de uma perspectiva inclusiva e flexível em sala de aula. O desafio é como manter um equilíbrio que permita o bom funcionamento da turma, respeitando as diferentes formas de organização e expressão das crianças.

Uma abordagem que respeite essas diferenças pode incluir a construção coletiva de combinados, regras ou uma “constituição” (não importa o nome), que ofereça espaço para que as crianças encontrem maneiras de se adequar, sem sufocar suas formas de organização.

*A mesa do Miguel está sempre cheia de materiais diversos espalhados — canetinhas, régua, papéis, cola... — e de todas as suas incríveis invenções com materiais reciclados, como porta-lápis, porta-borrachas, porta-pontas... Ele também é exímio em origami, criando “obras” impressionantes e trabalhosas. Sua habilidade com dobraduras e colagens é notável. No entanto, sua atenção muitas vezes se divide, envolvendo também os colegas. O simples ato de abrir um caderno ou um livro em sua mesa interrompe a aula, com materiais caindo no chão e colegas se arrastando por debaixo das mesas para ajudar a recolher. Quem senta perto dele dificilmente se mantém concentrado, dado o grande número de objetos espalhados que ele traz de casa ou confecciona durante a aula.*

*Combinei com ele que deixasse os materiais debaixo da mesa, mas não foi muito eficaz; ele continuava mexendo neles discretamente. Não queria que Miguel deixasse de fazer seus trabalhos tão lindos e inspiradores, especialmente nos dias de hoje, em que muitas crianças passam tanto tempo diante de telas. Mas, como estabelecer limites durante a aula?*

*Propus que ele organizasse uma aula de origami para a turma. Ele aceitou e ficou muito contente com a experiência. Também definimos momentos específicos em que ele e os colegas poderiam fazer suas artes com os objetos que traziam, com a condição de que, quando eu pedisse, eles parassem e guardassem tudo para continuar depois. Esse acordo foi formalizado na Constituição da turma.*

*Miguel ainda, ocasionalmente, viola o combinado, mas agora, com um simples olhar, gesto ou fala breve, ele entende que é o momento de redirecionar sua atenção e não distrair os colegas. Ele guarda os materiais para continuar em outro momento.*

*Acredito que fez diferença valorizar o que é importante para ele, pedindo que desse uma aula de origami. Ele percebeu que eu valorizo o que ele faz. Assim, quando peço para guardar ou até dou uma bronca, ele sabe que isso não significa desvalorizar o que lhe é tão caro. Ele confia que, quando peço para parar, é porque naquele momento é necessário focar em outra coisa. Ele também está incluindo os seus feitos nos projetos da turma, criando marcadores de livro em origami.*

*(Fragmento de Diário de Bordo, Prof<sup>a</sup> Nalu)*

Sugestão de encaminhamento da discussão:

- Levantar o que pensam sobre disciplina e indisciplina na escola.
- Listar o que acham que gera indisciplina na sala de aula.
- Prosseguir perguntando quem tem problemas com a indisciplina na turma e como tem enfrentado. Pedir que a partir da escuta atenta dos relatos compartilhados, os participantes façam perguntas, caso sintam necessidade de elucidar alguma questão.
- Levantar observações e sugestões de intervenção nas situações relatadas.
- Destacar se os casos relatados eram sobre questões comportamentais de relacionamento ou de desorganização.
- Retomar a lista inicial do que gera indisciplina e analisar, a partir das reflexões, revendo as hipóteses e/ou sugerindo intervenções.
- Ainda que seja rara a possibilidade das professoras não compartilharem relatos, prepare-se tendo um relato de sua própria experiência ou algum outro caso que leve para o encontro. Você também pode ler e refletir com elas sobre o caso de Miguel, transcrito no fragmento acima, ou sobre os casos do Adann e do Michael, apresentados no texto: “A sala de aula: um universo de trocas e aprendizagem das professoras” (F5.U10.T4 - Professoras).
- Outra possibilidade é ler os três casos para que sejam comparados e a partir deles levantar os casos que foram vivenciados e relatados pelas professoras.

## 4. Como as crianças se beneficiam de uma escuta atenta?

Ao abordar esta questão, nosso objetivo é refletir com as professoras sobre a importância da escuta atenta e do olhar apurado em relação ao que as crianças dizem e escrevem, identificando a necessidade de aprofundar estudos e trocar experiências para que a escuta qualificada e a observação sejam ampliadas, pois compreender o que as crianças nos mostram nem sempre é óbvio. Por outro lado, precisamos organizar a ação didática para que as crianças também desenvolvam a sua capacidade de se escutarem e dialogarem, a partir do que é colocado, tanto pelos colegas quanto pela professora.

As crianças não aprendem simplesmente porque explicamos “direitinho” ou porque fizemos uma atividade muito “bacana”. O que explicamos, dizemos, mostramos e ensinamos interage com seus conhecimentos prévios e é reelaborado com maior ou menor proximidade dos conhecimentos que nos dispusemos a ensinar. Portanto, cabem algumas indagações: o que ensinamos é o que de fato as crianças aprendem? O que explicamos é o que elas compreendem? O que mostramos é o que enxergam? O que dizemos é o que ouvem?

*Depois de alguns dias de revisões, o texto de Isaac estava pronto. Vi que o problema que ainda existia era muito simples: ele usava o N antes de P e B, em vez do M. Eu já havia conversado com a turma sobre isso em outro momento de revisão coletiva de texto. Decidi alertá-lo, pois certamente ele corrigiria isso sem muito esforço. Naquele texto precisaríamos chegar a uma versão bem revisada, adequada a um livro da turma que circularia em outras salas de aula.*

*— Isaac, o seu texto já está muito bom para o nosso livro de contos. Mas podemos corrigir apenas um detalhe antes de passarmos a limpo. Você não está usando o M antes de P e B. Só isso.*

*— Tem certeza? — disse ele, surpreso, com os olhos arregalados.*

*— Sim, só falta isso mesmo. Está ótimo! Você fez o seu melhor! Será a última revisão.*

*Pouco tempo depois, ele me entregou o texto todo revisado, começando pelo título: “O MPATINHO FEIO”. Não havia uma única letra P ou B sem um M antes!*

*Então, fui eu quem, surpresa, arregalou os olhos para o texto, e ele, ao meu lado, percebendo, comentou:*

*— Você disse que tinha certeza de que antes de P e B se coloca um M.*

*(Fragmento de Diário de Bordo, 2º ano, Profª Nalu)*

A situação relatada evidencia que não são apenas as crianças que nem sempre compreendem o que as professoras dizem. Ainda que busquemos realizar boas situações de aprendizagem, é muito comum cometermos equívocos que nos levem a agir como transmissores de informação, desconsiderando o que a criança está pensando. No episódio envolvendo o estudante Isaac havia o projeto de elaborar um livro de contos, reescritos pelas crianças, que seria compartilhado com as outras turmas. Para isso, os textos precisavam ficar bem escritos, várias revisões coletivas e individuais foram feitas na turma em dias alternados. Foi nesse contexto que aconteceu a situação narrada em que a professora de Isaac — no caso, uma das autoras deste texto — não conseguiu ter uma escuta apurada sobre o que ele dizia, pois sua escuta foi atravessada por julgamentos inadequados. Ela julgou que o problema do texto era simples, por se tratar de uma regra que não envolve muita complexidade; por já ter conversado com a turma sobre o assunto em revisões coletivas; pelo fato de o texto já ter passado por várias revisões em outros momentos; e por ser o único problema no texto de Isaac.

Baseada nesse julgamento inicial, afirmou que o texto estava muito bom, faltando apenas um detalhe, e simplesmente informou: “Você não está usando o M antes de P e B”. Partindo do princípio de que tudo o que avaliou em seu julgamento estava correto, transmitiu a informação a Isaac sem nenhuma outra intervenção que o ajudasse a entender o que propunha. E, até mesmo como informação, não indicou o que ele deveria fazer, mas, sim, o que não tinha feito.

O fato de Isaac já ter realizado muitas revisões a levou a interpretar o olhar surpreso dele como uma reação ao momento final de revisão, que a turma costumava valorizar. Isso impediu que a professora tivesse outra leitura sobre o que ele disse: “Tem certeza?”. Ela não teve uma escuta suficientemente apurada para perceber o sinal, a grande chance que Isaac lhe deu de compreender que havia uma sequência de equívocos e incoerências que poderiam ser interrompidas ali, com a intervenção dele, ao perguntar “Tem certeza?”. Bastaria que ela fizesse uma pergunta: ‘Por que você está me perguntando se eu tenho certeza?’ O “por quê”, o “me explica”, o “me mostra”, o “me conta” ou o “como” serão sempre boas alternativas para nos ajudar a descobrir por onde seguir ou para onde se redirecionar.

Portanto, assim como acontece com as crianças, o que chega à professora também interage com o que ela já sabe e pensa — seus conhecimentos prévios. Isso ocorre em todas as situações da vida, não apenas na sala de aula. A escuta atenta às professoras é fundamental para favorecer as intervenções didáticas da formadora nos encontros formativos, da mesma forma que a escuta às crianças é essencial para orientar as intervenções didáticas das professoras em sala de aula. As crianças nos ajudam, nos dizem, nos mostram, mas precisamos de ouvidos e olhos qualificados para escutar e enxergar, o que nem sempre é simples e fácil.

Por isso, é necessário que as professoras compreendam que conhecer o que as crianças sabem e pensam, aprendendo a escutá-las com uma atenção curiosa, rigorosa e qualificada, favorece muito o seu trabalho. Aprender a escutar é essencial para se ter um diálogo eficaz com as crianças. Como diz Freire (1996, p. 127 e 128),



*Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala **com** ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar **impositivamente**. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele.*

Assim como precisamos aprender a escutar as crianças, elas também precisam aprender a se escutarem e dialogarem. E nós, professoras, precisamos criar condições para que isso ocorra. Pois, é no confronto de ideias que elas se deparam com situações desafiadoras que exigem a busca de soluções.

#### **Reescrita do conto “Chapeuzinho Vermelho” em dupla:**

*Quando comecei a observar a discussão de Thaís e Maíra sobre se escreviam “uma menina chama” ou “uma menina chamava”, eu não cheguei nem perto de imaginar a verdadeira causa da insistência de Maíra, até que ela apresentasse seu motivo.*

**Thaís:** — Uma menina que se chamava...

**Maíra:** — Se chama!

**Thaís:** — É que se chamava.

**Maíra:** — Chamava se ela tivesse mudado de nome!

*Thaís aceita. Mas, escreve “CHAMAVA”.*

*Quando fazem a releitura...*

**Maíra:** — É chama. Apaga o “VA”!

#### **Thaís apaga e diz baixinho para si mesma:**

— Não estou entendendo nada...

*Para Maíra, só era aceitável usar o verbo no passado — CHAMAVA — se a Chapeuzinho Vermelho tivesse mudado de nome. Não importava se os acontecimentos narrados já tivessem acontecido, se o tempo escolhido para narrar o conto fosse o passado, ou se o texto lido como referência para a reescrita também estivesse no passado. Se Chapeuzinho Vermelho não mudou de nome no conto, não poderia dizer que ela se CHAMAVA, pois ela passou todo o conto com o mesmo nome! Thaís se sentia incomodada, mas não conseguia argumentar contra a justificativa enfática de Maíra e, por fim, apagou o VA, com um contragosto contido e se sentindo confusa.*

*Certamente, eu não saberia disso, apenas lendo a produção final do texto da dupla, se não tivesse parado por perto com uma escuta atenta ao que conversavam.*

*(Fragmento de Diário de Bordo, 2º ano, Profª Nalu)*

Nas parcerias de produção, a relação com o outro promove situações como as ocorridas entre Maíra e Thaís, as crianças se desafiam, provocam problemas, incômodos que mobilizam a busca de soluções. Neste processo, vão aprendendo a se escutarem e a argumentarem umas com as outras. As atividades coletivas como, por exemplo, a conversa sobre uma leitura ou a revisão de um texto no quadro também criam oportunidades para aprenderem a escutar e argumentarem entre si.

*Tem sido visível o avanço na escuta atenta e no diálogo que as crianças estabelecem entre si, durante as atividades. Na última revisão de texto coletivo que fizemos, fiquei muito atenta em como falavam considerando e refletindo sobre a fala do outro. É perceptível o quanto evoluíram quando retorno aos áudios que gravei, para ouvir como eu encaminhei a revisão da reescrita de O Patinho Feio. Em quase todos os comentários, as crianças se referem à fala de outras e estabelecem conexões concordando, discordando, reformulando ou sugerindo.*

**Cristiane:** *Como o Thales falou (...)*

**Inácio:** *O que ela acabou de falar é mais ou menos o que eu vou falar, só que de modo diferente. (...)*

**Luma:** *(...) por isso que eu discordo com eles dois. Entendeu?*

*(Fragmento de Diário de Bordo, com transcrição de áudio, Profª Nalu )*

Compartilhar os fragmentos de relatos apresentados neste texto pode ser ponto de partida para a escuta atenta do que trazem as professoras. Também, nós formadoras, precisamos constantemente aprimorar a nossa escuta nos encontros com as professoras.

## 5. Como mobilizar o interesse das crianças?

O objetivo de refletir sobre o papel do interesse é enfatizar a importância de as crianças serem protagonistas na construção das propostas de estudo da turma, em parceria com as professoras. Além disso, é fundamental que compreendam o propósito de cada tarefa, para que possam alcançar o objetivo final compartilhado. Isso contribui para que se empenhem, mesmo quando a satisfação com a atividade não é imediata. As crianças têm interesses variados, e nem todas se interessam pelas mesmas coisas, ou mantêm o mesmo nível de envolvimento. Ademais, muitos dos conhecimentos tratados na escola exigem certo esforço intelectual e um persistente envolvimento pessoal.



*Levar em conta que a elaboração do conhecimento requer tempo, esforço e envolvimento pessoal, bem como ajuda especializada, incentivo e afeto, pode contribuir para modificar em certo grau o processo, para ajustá-lo mais àquilo que esperamos: que os alunos aprendam e fiquem contentes por aprender; que os professores comprovem que seus esforços são úteis e sintam-se gratificados (Solé, 1998, p. 37).*

Portanto, além do desejo de saber, é necessária a decisão de aprender (Perrenoud, 2000). Cabe a nós, professoras, com uma escuta atenta às crianças, construir estratégias que mobilizem esse desejo e que provoquem e ajudem a sustentar a decisão de aprender.

Nos relatos apresentados ao longo deste texto, observamos o interesse de Arthur pelas baratas; de Miguel pelo origami; de Duda que, mesmo sem saber ler, se ofereceu para ler um folheto; de Isaac ao querer que seu texto fosse bem revisado – chegando a

questionar a informação dada pela professora, embora ela não o tenha compreendido; de Maíra preocupada com o uso correto de um verbo, temendo que ele levasse o leitor ao erro de achar que o nome de Chapeuzinho Vermelho havia sido alterado; de Thaís, que refletia sobre o uso do verbo sob outra perspectiva e, ao dizer baixinho “Não estou entendendo nada”, revelava sua tentativa interna de encontrar uma explicação. Além disso, vimos Cristiane, Inácio e Luma que, durante uma revisão coletiva, apresentaram suas opiniões levando em consideração as falas dos colegas. No texto das professoras (F5U10T4 - Professoras), também vimos o interesse das crianças pelas baleias, o que as levou a empenhar esforços na produção de folhetos de qualidade para uma campanha em defesa desses animais.

Em todas essas situações, podemos perceber como o interesse das crianças pode ser fomentado pelas decisões pedagógicas tomadas pela professora. O exemplo de Arthur, fascinado pelas baratas, ou de Miguel, envolvido com origami, demonstra que a curiosidade é um motor presente na sala de aula e cada escolha que fazemos pode direcionar essa curiosidade para propostas que favorecem a aprendizagem do que queremos ensinar. Duda, que se ofereceu para ler um folheto, mesmo sem saber ler, e Isaac, que questionou a professora para garantir a qualidade de seu texto, mostram como o desejo de aprender pode ser fortalecido em contextos significativos. A preocupação de Maíra com a interpretação correta de uma forma verbal e a reflexão de Thaís sobre seu entendimento são exemplos de como o interesse pode gerar questionamentos e novos aprendizados. Além disso, a colaboração de Cristiane, Inácio e Luma, durante uma revisão coletiva, destaca a importância de ouvir e considerar as ideias dos colegas, enriquecendo o processo de aprendizagem de forma colaborativa. Como observado no projeto sobre as baleias, as crianças se dedicaram com entusiasmo à produção de folhetos, revelando a potência de situações de aprendizagem com propósitos reais. Em todas essas situações, as crianças precisaram dedicar tempo, esforço e envolvimento pessoal, como disse Solé (1998).

É fundamental compreender que as crianças, as turmas e, também, as professoras sempre têm interesses variados. Portanto, nenhuma turma precisa, necessariamente, realizar o mesmo projeto ou estudar o mesmo assunto que outra turma em igual ano de escolaridade. As situações comunicativas podem ser distintas, cabe à professora tomar as decisões e planejá-las. O importante é que, na singularidade de suas histórias, as turmas possam compartilhar entre si os conhecimentos que constroem ao longo de suas trajetórias.

Assim, é essencial destacar, e não podemos perder de vista, que cabe à professora a tomada de todas as decisões em sala de aula, ninguém tem o direito de tirar dela a sua função de regente. As crianças não aprendem sozinhas, nem o conhecimento emerge espontaneamente, como se fosse inato. Muito menos, as crianças devem ficar à deriva no mar de seus interesses. Precisamos, como professoras, tomar o leme nas mãos com o discernimento de que *“é precisamente o professor quem decide sobre a tarefa e a propõe ao aluno; mesmo quando este pode escolher a tarefa a realizar, isso se deve a uma decisão prévia do professor”* (Salvador, 1994, p. 48).

Considerando esta reflexão, é fundamental que, na condição de formadora, partamos do mesmo princípio com as professoras. Quais são as demandas, os interesses, as necessidades que elas apresentam? Ao compartilhar as situações ocorridas em sala de aula apresentadas neste texto, como podemos ajudá-las a analisarem suas próprias experiências e, se necessário, redirecionar a sua prática pedagógica?

## 6. Por que registrar a sua experiência em sala de aula é tão importante e de que formas podem ser feitos os registros?

Ao longo deste texto e no texto da professora (F5U10T4 - Professoras), você leu vários fragmentos de diários de bordo com situações ocorridas em sala de aula, registradas e analisadas pela professora da turma (que é uma das autoras deste texto). Nos textos dos demais fascículos você também encontrou vários registros reflexivos de práticas pedagógicas realizadas por professoras em sala de aula. Esses registros são fundamentais para o processo formativo pois nos permitem tomar a prática como objeto de estudo.

A importância de registrar o nosso trabalho, como professoras ou como formadoras, não se dá apenas pela possibilidade que nos oferece de compartilhar e refletir com outras educadoras o que e como fazemos em sala de aula e em espaços formativos, mas também por nos oferecer a possibilidade de pensarmos sobre a prática fora da ação, fora do momento em que as situações ocorrem. Sabemos que é necessário nos afastarmos dos textos que estamos escrevendo para que possamos, depois de um tempo, identificar o que precisa ser revisado. Assim também acontece quando nos distanciamos da ação em sala de aula para conseguirmos refletir sobre ela. Para isso, os registros são importantes: pequenas notas em bloquinhos, para não esquecer o que poderá ser detalhado depois, relatos em diários de bordos, gravações em áudio, em vídeo ou qualquer outro suporte de registro.

Olhar para os nossos registros brutos e escrevermos sobre eles nos leva a níveis mais refinados de reflexão, pois, como nos diz Weisz (2000, p. 129), *“ao escrever para comunicar uma reflexão sobre o que se faz na prática profissional, somos obrigados a organizar as ideias, a buscar uma articulação entre elas e a avançar no conhecimento sobre o próprio trabalho”*.

## Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

LA TAILLE, Yves. A indisciplina e o sentimento de vergonha. *In*: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

LERNER, Délia. O ensino e o aprendizado escolar: argumentos contra uma falsa oposição. *In*: CASTORINA, José; FERREIRO, Emilia *et al.* **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 1995.

MACEDO, Lino. **Ensaios pedagógicos: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACEDO, Lino. **Ensaios Construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MIRAS, Mariana. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. *In*: COLL, César *et al.* **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1998.

ROSA, Maria. **A escola da infância narrada na juventude por ex-alunos do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti (CAC)**. Orientadora: Teresa Cristina Rebolho Rego de Moraes. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. <https://doi.org/10.11606/T.48.2011.tde-06122011-103109>. Acesso em: 10 ago. 2024.

SALVADOR, César Coll. **Aprendizagem escolar e construção de conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SOLÉ, Isabel. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. *In*: COLL, César *et al.* **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1998. p. 77-91.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**Maria da Conceição de Carvalho Rosa (Nalu)** é doutora em Educação pela Universidade de São Paulo - USP, mestrada em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ e graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. É professora adjunta do Instituto de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - CAp-UERJ. Coordena os projetos de extensão universitária “Nascedouro de Leitores” e de iniciação à docência “Rodas de Leitura: constituindo uma comunidade de leitores na Baixada Fluminense”. Foi professora da rede pública do Estado do Rio de Janeiro, atuando na Educação Infantil e no Ensino Médio na Formação de Professores. É sócia-fundadora do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti – CAC. Atua com a formação inicial e continuada de professores e com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente é vice-presidente da Rede Latinoamericana de Alfabetização.

E-mail: nalucarvalhorosa@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5470319077623792>

**Marliza Bodê de Moraes** possui mestrado em Educação e graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É professora aposentada do Instituto de Aplicação da UERJ e atua como formadora no projeto de extensão universitária “Além dos Muros - Ações de Formação no Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti (CAC-Meriti)”, vinculado ao Departamento de Extensão Universitária da UERJ. Foi professora da Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) e da Escola do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti, onde trabalhou com turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente, dedica-se à formação continuada de professores e integra o Conselho Fiscal da Rede Latino-americana de Alfabetização.

E-mail: marlizabode@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6792874166213804>

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Giulianny Russo  
Elaine Vidal

Cara formadora,

Ao encerrar este fascículo, “Ensino contextualizado e reflexivo na alfabetização inicial: Integração, reflexão e práticas colaborativas” (F5), é necessário reconhecer o valor do caminho percorrido e os aprendizados construídos ao longo dessa jornada formativa. Este material não se propôs apenas a trazer conteúdos, mas a fomentar uma postura crítica e investigativa sobre as práticas de ensino, incentivando cada formadora a se ver como autora de sua própria trajetória de formação.

A Unidade 9, com o Projeto “Sarau de Poemas”, foi um convite a ampliar o olhar sobre as práticas de linguagem, rompendo com as atividades isoladas e mecânicas para colocar a oralidade, a leitura e a escrita em situações que fazem sentido para as crianças. Nossa intenção foi suscitar a reflexão sobre a importância de criar oportunidades para que as crianças se expressem de maneira genuína e sejam desafiadas a pensar e a se comunicar em contextos reais e colaborativos.

A Unidade 10 trouxe à tona o desafio de encerrar um ciclo formativo com a clareza de que a formação contínua nunca se esgota. Este último encontro não é apenas um ponto de conclusão, mas um momento de transição, no qual cada formadora é chamada a refletir sobre suas escolhas pedagógicas, reconhecer suas conquistas e delinear novas metas para o futuro. A formação é, acima de tudo, um processo de crescimento profissional que se alimenta da troca de saberes e da coragem de questionar as próprias práticas.

O percurso traçado por este fascículo reafirma que a prática pedagógica deve estar em constante diálogo com a reflexão crítica e com as necessidades e realidades das crianças. Nossa intenção foi fornecer ferramentas e inspirações para que você, formadora, promova encontros significativos com as professoras, sempre vinculados aos desafios cotidianos da sala de aula. O propósito é promover uma alfabetização comprometida com a formação de cidadãos críticos e ativos.

Chegamos ao final deste material com o desejo de que cada formadora tenha ampliado as possibilidades de qualificar ainda mais seu trabalho e que tenha se fortalecido na tarefa de oferecer as melhores condições de aprendizagem para as professoras com quem atua. Que as reflexões provocadas ao longo destas unidades se desdobrem em práticas pedagógicas cada vez mais significativas e que, acima de tudo, continuem inspirando a busca por uma educação transformadora, que respeita e valoriza a diversidade de cada sujeito envolvido nos processos de ensino e de aprendizagem.

**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, tem um canal no Instagram de conteúdos educacionais @reescritasblog.  
e-mail: giulianny.russo@gmail.com  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9676853920975923>

**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. 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](mailto:elainecrgvidal@usp.br)  
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5749096803223767>



**PARA  
SABER  
MAIS**

# EQUIDADE NA EDUCAÇÃO



Esse livro trata do atendimento à diversidade no ambiente escolar. Defende o direito à educação de qualidade para todas/os, valorizando tanto a diversidade individual quanto o compromisso com o coletivo.

## Destacamos dois textos:

(1) das pesquisadoras Marli André e Hildizina Norberto Dias, O coordenador pedagógico e a formação de professores para a diversidade (p. 63-75), em que ressaltam o papel central da coordenação pedagógica na formação de docentes para lidar com a diversidade em sala de aula. As autoras defendem que a coordenação deve atuar como mediadora e formadora, promovendo práticas inclusivas e valorizando a pluralidade de experiências e saberes das/os estudantes, a fim de construir um ambiente educacional mais equitativo e acolhedor.

(2) da pesquisadora Lilian Corrêia Pessôa, Coordenação de professores alfabetizadores: um desafio a ser vencido (p. 99-110), em que são trazidas algumas questões para a reflexão sobre o modo como a coordenação pedagógica se prepara para enfrentar os desafios da educação, com quais recursos e a partir de quais parcerias.

**Livro:** O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade

Laurinda Ramalho de Almeida e Vera Maria Nigro de Souza Placco (organizadoras)

Edições Loyola 2014

## Psicanálise na Educação Inclusiva



Rinaldo Voltolini

PSIS

<https://www.youtube.com/@psis717>

Série pode ser visualizada nos links:

**Psicanálise na educação inclusiva**

[https://www.youtube.com/watch?v=SC2dd\\_DWzNo](https://www.youtube.com/watch?v=SC2dd_DWzNo)

**Psicanálise, Educação e Transmissão**

<https://www.youtube.com/watch?v=84gEVYrHhw>

**Mal-estar contemporâneo e educação**

<https://www.youtube.com/watch?v=JGjUkB9tVj0&t=137s>

A série explora o papel da psicanálise na educação, especialmente em contextos de inclusão e formação de docentes, discutindo como os saberes psicanalíticos podem enriquecer o campo educacional ao abordar aspectos inconscientes das interações pedagógicas.

**O primeiro vídeo** de Psicanálise e Educação Inclusiva explora o papel do psicanalista em apoiar a formação continuada de docentes. Destaca que a inclusão demanda das educadoras uma superação do “estranhamento” causado pelas crianças com necessidades específicas, exigindo mais do que adaptações práticas e provocando uma transformação na relação pedagógica e na identidade docente.

**No segundo vídeo**, Mal-estar Contemporâneo e Educação, discute-se a crise de autoridade na educação, em que a “majestade” conferida às crianças enfraquece a estrutura formativa e desautoriza educadores e pais. A psicanálise é apresentada como recurso para repensar a educação, que deve priorizar consistência e preparo para a vida, em vez de foco apenas na competência imediata.

**No último vídeo**, Psicanálise, Educação e Transmissão, distingue-se “ensino” de “transmissão”, apontando que esta última envolve valores inconscientes que afetam a/o estudante além do controle racional do educador. A psicanálise destaca a importância desses aspectos não planejados, alertando contra uma abordagem técnica que ignore o papel formativo do inconsciente na educação.

# DE FORMADORA PARA FORMADORA

**Artigo: As relações entre formação, ensino e aprendizagem no contexto de práticas alfabetizadoras.**



O artigo As relações entre formação, ensino e aprendizagem no contexto de práticas alfabetizadoras destaca a formação continuada como um processo experiencial que conecta práticas formativas aos desafios da sala de aula. Os resultados sugerem que as contradições no percurso formativo de docentes são essenciais nesse processo e que é preciso reconfigurar as práticas formativas para incentivar a reflexão crítica, redefinindo conteúdos e valorizando os próprios formadores como sujeitos da formação.

Pode ser acessado pelo link: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6788953.pdf>

Giovana Cristina Zen e Cristina D'Ávila  
Laplage em Revista, v. 4, n. especial, p. 122-134,  
2018

---

## **Livro: Projetos didáticos em salas de alfabetização**



Esse livro explora o conceito de “projeto” na educação, desde a Escola Nova até hoje, e seu uso por docentes em sala de aula. Ele explica o que são projetos didáticos, diferenciando-os de sequências didáticas e atividades habituais. Com um histórico do conceito, o livro também aborda diferenças entre projetos didáticos, temáticos e interdisciplinares, além de discutir concepções de aprendizagem e abordagens para o ensino de língua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Elaine Vidal  
Editora Appris  
2014

## LIVROS E OBRAS ACADÊMICAS



Neste 4º encontro do Webinário *Alfabetização em ação*, a Profa. Dra. Mirta Castedo discute dúvidas e temas polêmicos relacionados à alfabetização. As perguntas foram encaminhadas à Dra. Castedo por Marisa Garcia (DIPED P/J), Adriana Beatriz Oliveira (DIPED IQ), Juliana Nagahama (Coordenadora Pedagógica na CEMEI Domingos Delgado) e José Paulo (Coordenador Pedagógico na EMEF Teotônio Vilela). A conversa foi mediada pela Profa. Ma. Giulianny Russo, assessora de Alfabetização na Rede Municipal de Educação de São Paulo.



Pode ser visualizado no link:

<https://www.youtube.com/watch?v=ejjW6oUn5DA>

Palestrante: Dra. Mirta Castedo

Participantes:

Marisa Garcia (DIPED P/J)

Adriana Beatriz Oliveira (DIPED IQ)

Juliana Nagahama (Coordenadora Pedagógica na CEMEI Domingos Delgado)

José Paulo (Coordenador Pedagógico na EMEF Teotônio Vilela)

Assessora: Giulianny Russo

---

### Artigo: A alfabetização como questão nacional: relações históricas entre escola e alfabetização



Esse artigo apresenta uma retrospectiva histórica da alfabetização no Brasil sob duas perspectivas principais. A primeira aborda a história da escolarização, traçando uma linha do tempo desde a educação formal com os jesuítas até as práticas contemporâneas, explorando as formas de escolarização e as legislações que direcionaram a alfabetização em cada época. A segunda perspectiva foca em métodos e práticas didáticas, revisitando diferentes abordagens de ensino da alfabetização, com menção aos seus criadores e às razões para seu surgimento e eventual abandono. Ao final, o artigo sintetiza essa trajetória histórica e sugere perspectivas para o futuro da alfabetização no Brasil.



Pode ser acessado pelo link:

<https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/issue/view/43>

Elaine Vidal

Observatorio de La Economía Latinoamericana,  
v. 22, n. 9, 2024

## Livro: **Porque Escrever é Fazer História. Revelações Subversões Superações**



Esse livro reúne artigos que, em sua maioria, narram experiências de formação que privilegiam o trabalho com a leitura e a escrita, com especial destaque para a escrita. Escrever sobre a prática docente é um poderoso instrumento de reflexão. O desafio de narrar por escrito amplia as condições de compreensão e análise do vivido.

A obra aborda o papel da narrativa escrita no processo formativo de professoras, as parcerias entre pares e a superação do desafio de escrever.

Guilherme de Val Toledo Prado e Rosaura Soligo  
(organização)

Alínea  
2007

## COORDENAÇÃO

Simone Azevedo

## ORGANIZAÇÃO

**Elaine Vidal** é graduada em Letras pela Universidade de São Paulo (USP) e em Pedagogia pela UMESP e especialista em Alfabetização pelo ISE Vera Cruz/SP e em Ética, valores e cidadania na escola pela UNIVESP. É mestra e doutora na linha de pesquisa Psicologia, Linguagem e Educação pela USP. Autora de livros sobre alfabetização, desenvolve trabalhos de formação continuada e assessoria pedagógica na área de Linguagens, em redes públicas e privadas de ensino. Atualmente, é docente da Faculdade de Educação da USP (FEUSP).

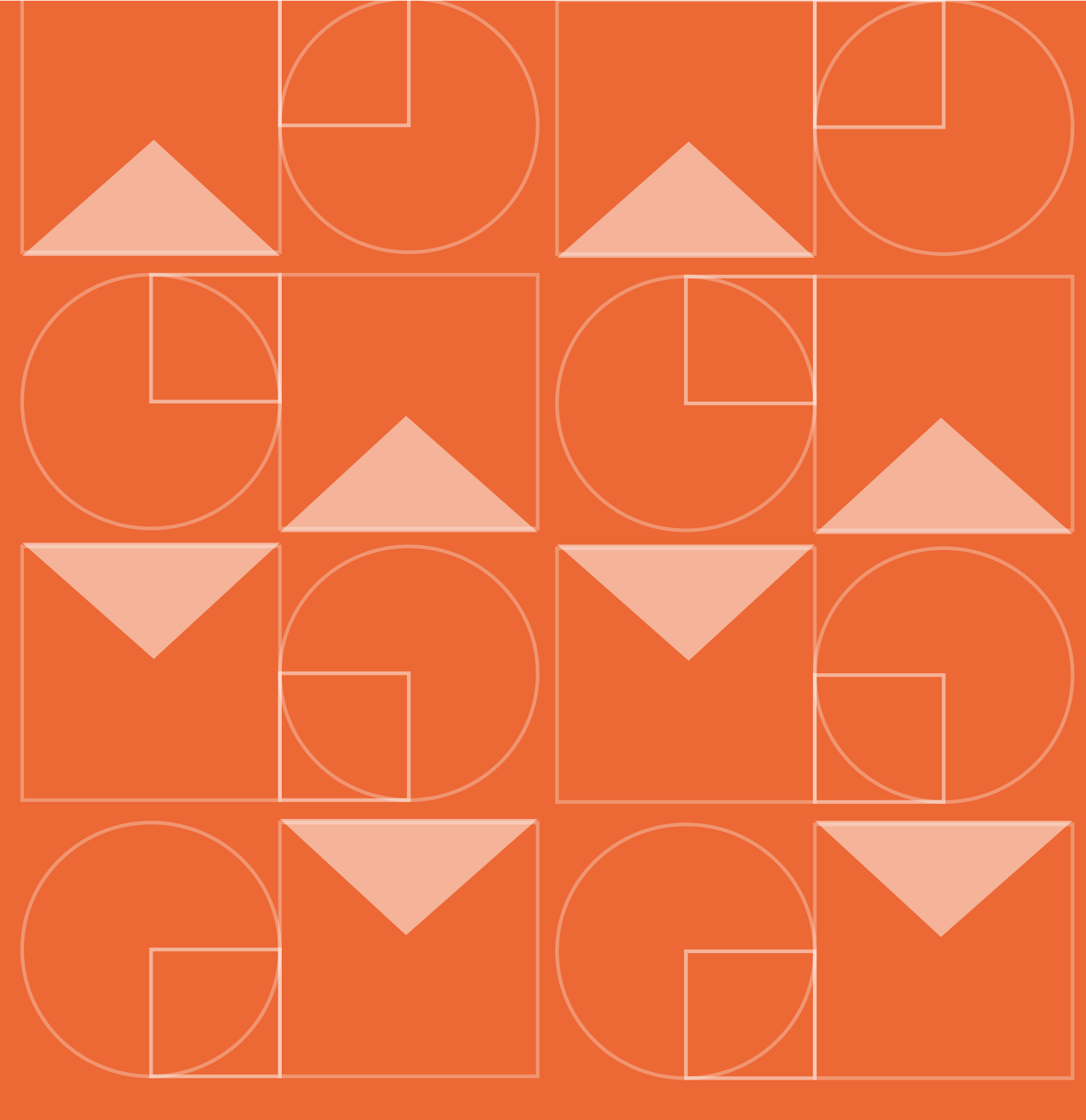
E-mail: [elainecrgvidal@usp.br](mailto:elainecrgvidal@usp.br)

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 (antiga Comunidade Educativa CEDAC), 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](mailto:simone.azevedo@roda.org.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1261593936239966>



MINISTÉRIO DA  
EDUCAÇÃO

