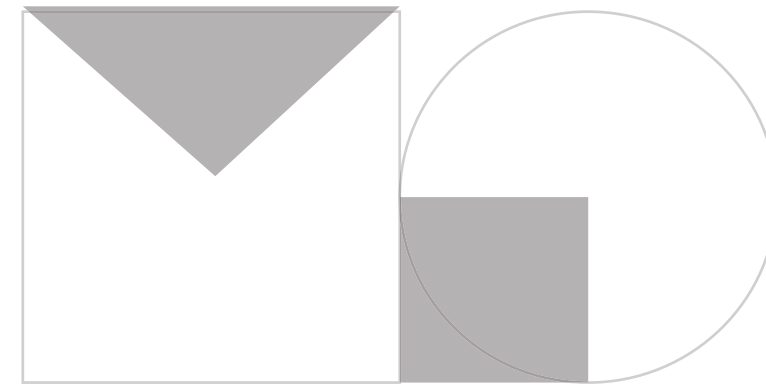
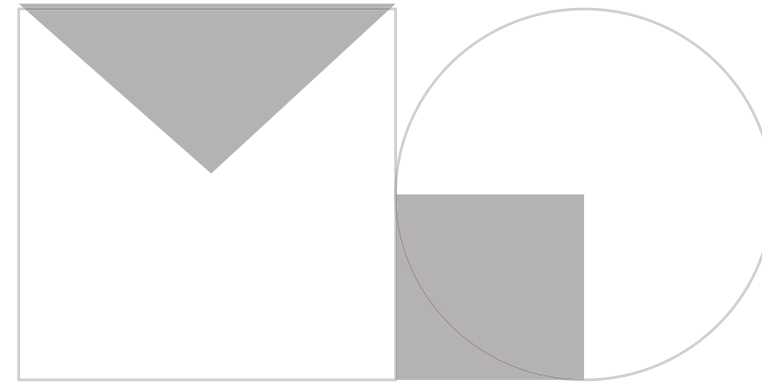
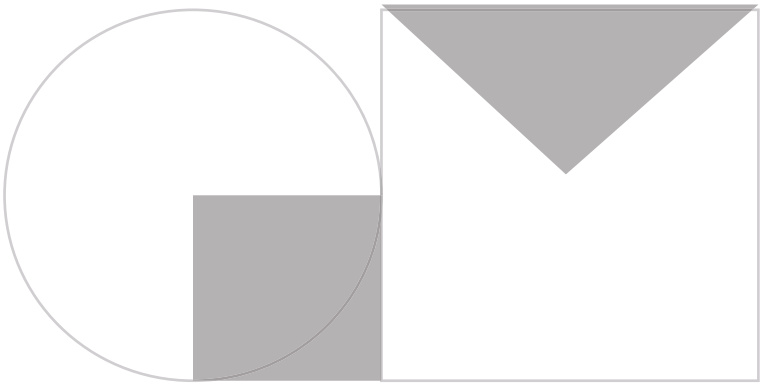
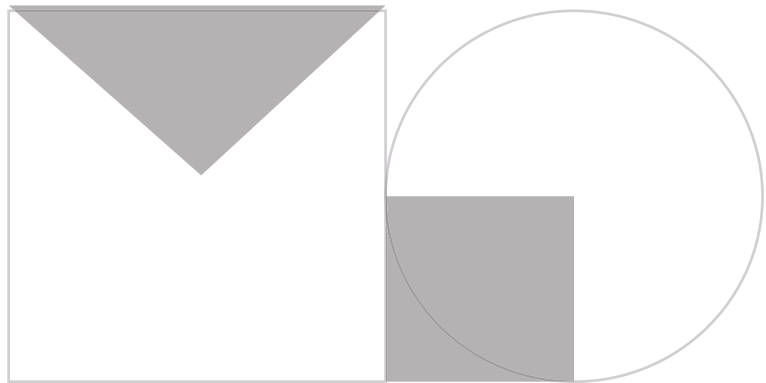
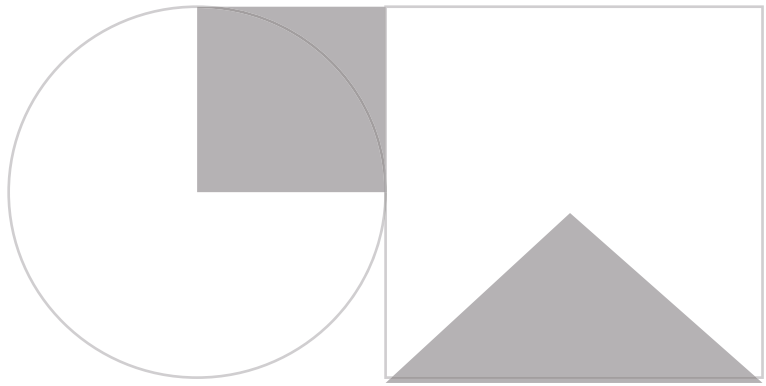
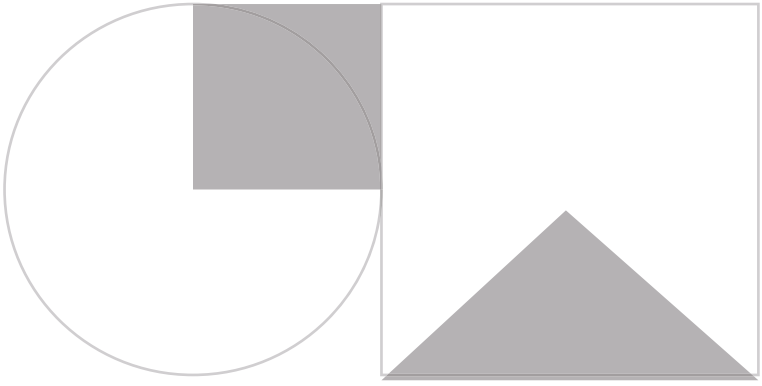
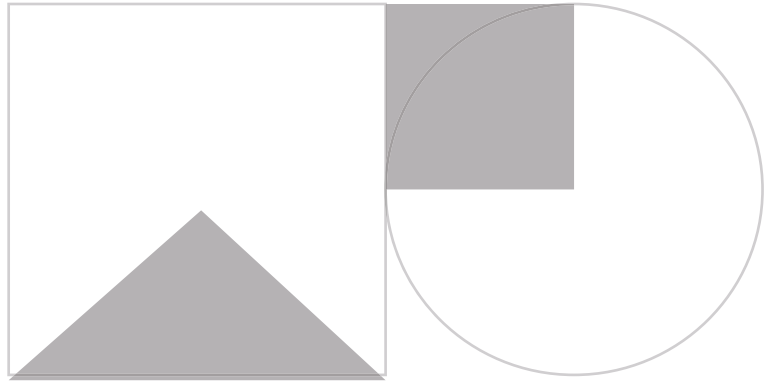


Alfabetização contextualizada e reflexiva:  
Percurso Formativo para **1º e 2º anos**

FASCÍCULO DE APRESENTAÇÃO







## 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

### EQUIPE DE PRODUÇÃO DOS MATERIAIS

#### Coordenação geral:

Renata Barroso de Siqueira Frauendorf

Rosaura Angélica Soligo

#### Coordenação pedagógica:

Elisabete Regina da Silva Monteiro

Giovana Cristina Zen

Giulianny Russo Marinho

Maria da Conceição de Carvalho Rosa (Nalu)

Maria Thereza Oliva Marcilio de Souza

Marliza Bodê de Moraes

Patrícia Helena da Silva Diaz

Simone Azevedo

Tereza Perez



**Produção de textos:**

Adriana Miritello Terahata  
Adriana Stela Pierini  
Adrianna Nunez  
Aline Carvalho Nascimento  
Andréa Dias Tambelli  
Andréa Luize  
Angela Kim Arahata  
Angela Maria da Silva Figueredo  
Beatriz Geraldo Drabik Mugnan  
Carla Clauber da Silva  
Carla Jamille Cerqueira de Araujo  
Carla Tocchet  
Caroline Rezende de Souza  
Daniela Munerato de Almeida  
Débora Rana de Camargo  
Débora Samori  
Elaine Cristina Rodrigues Gomes Vidal  
Érica de Faria Dutra  
Fátima Fonseca  
Giovana Cristina Zen  
Giulianny Russo Marinho  
Gisele Goller  
Heloisa Helena Dias Martins Proença  
Isis Nogueira  
Josélia Gomes Neves  
Julia Alves de Farias Barbato  
Júlia Menezes Alonso  
Karina Santos da Silva  
Liliane Cremonese Salomé  
Maria Clara Fontes de Mello Coelho  
Maria da Conceição de Carvalho Rosa (Nalu)  
Marliza Bodê de Moraes  
Marta Durante  
Maura Maria Morais de Oliveira Bolfer  
Mayra Kinker  
Miruna Kayano Genoio  
Natália Raphaela dos Santos  
Paula Stella  
Priscila de Giovani  
Renata Barroso de Siqueira Frauendorf  
Renata Helene F. Campos  
Roberta Leite Panico  
Rosa Maria Monsanto Glória  
Rosângela Moreira Veliago  
Rosaura Angélica Soligo  
Sandra Mayumi Murakami Medrano  
Sandra Novais Sousa  
Silvia Helena Mihok Fuertes  
Tamara Abrão Pina Lopretti  
Thais Almeida Costa  
Thais Monteiro Ciardella  
Thaís Sindice Fazenda Coelho  
Viviane Soares Anselmo



# DOCUMENTO DE APRESENTAÇÃO

## ALFABETIZAÇÃO INICIAL

### Uma proposta para formar professoras alfabetizadoras

Renata Frauendorf  
Rosaura Soligo

*Todas as crianças sabem muitas coisas, só que umas sabem coisas diferentes das outras. Telma Weisz (2018)*

#### INTRODUÇÃO

**O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - Percursos Formativos de 1º e 2º anos (CNCA-Perfor1)** é uma ação vinculada ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, programa nacional instituído em 2023 pelo Governo Federal, e tem como referência as premissas orientadoras das ações de formação apresentadas no documento “Orientações para a Formulação e Implementação das Estratégias de Formação Continuada no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada” (Brasil, 2023), que reúne um conjunto de pressupostos. São premissas para a formação:

- *Interpretar o processo de formação de educadores como parte integrante de um conjunto de políticas destinadas à sua valorização e a fomentar e a fortalecer seu desenvolvimento profissional.*
- *Reconhecer as relações intrínsecas entre os programas, as estratégias e as ações de formação continuada e o processo de desenvolvimento profissional dos educadores, enxergando-os como sujeitos desse processo e protagonistas do trabalho de ensino; detentores de um conjunto de saberes, crenças e experiências que devem ser mobilizadas como ponto de partida para qualquer ação formativa.*
- *Situar o processo de formação de educadores em uma perspectiva orientada pela lógica da ação crítica e reflexiva sobre a própria prática e da tematização informada e subsidiada por conhecimentos teórico-metodológicos do campo da didática da alfabetização. Tal perspectiva se afasta de modelos baseados na mera transmissão de informações ou modelos prontos para a prática pedagógica.*
- *Reconhecer que o engajamento ético-político e estético dos profissionais nos programas e ações de formação continuada é fator crítico para sua efetividade, o que indica a necessidade de desenhar boas condições de tempo (quantidade de horas e alocação da jornada de trabalho docente), ambientes acolhedores e organizados para a atividade de estudo e formação, materiais bem estruturados e que dialoguem com as necessidades e interesses dos profissionais e formas de agrupamento e mediação formativa pensadas para favorecer a colaboração.*
- *Mobilizar e fomentar o acesso ao conhecimento científico produzido pela pesquisa em educação e nas áreas afins como elemento estruturante da reflexão crítica e do aprofundamento da consciência profissional em torno dos desafios cotidianos da profissão e das possibilidades de criação coletiva e colaborativa de novos saberes e novas possibilidades de ação pedagógica.*
- *Incentivar e organizar a participação dos profissionais em situações de formação e espaços de reflexão e pesquisa sobre educação criados e desenvolvidos no território.*
- *Incentivar e organizar a integração dos esforços de ensino, pesquisa e extensão das*

*instituições de ensino superior com as ações, programas e estratégias de formação desenvolvidas no nível da escola e no nível do sistema de ensino.*

- *Ancorar, organizar e articular as ações de formação nos princípios éticos, políticos, estéticos e pedagógicos que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, a partir do paradigma da inseparabilidade e da indissociabilidade entre cuidar e educar e do esforço contínuo em torno de um projeto educacional emancipador, que pressupõe a sustentação de uma cultura de direitos humanos, de valorização da diversidade e de promoção e proteção da democracia e da cidadania. (Brasil, 2023, p. 12-13).*

No mesmo documento (Brasil, 2023), há definições epistemológicas relacionadas também ao processo de alfabetização que indicam os marcos conceituais propostos pelo Compromisso: toda criança é capaz de aprender e deve ser apoiada em suas necessidades; experiências contextualizadas, significativas e intencionais de participação das crianças em práticas sociais de oralidade, leitura e escrita são imprescindíveis desde a Educação Infantil; a alfabetização é um direito humano e um processo discursivo e multidimensional; a afetividade e a ludicidade são aspectos centrais das práticas pedagógicas com as crianças e demandam atenção intencional do professor; é preciso reconhecer as identidades, necessidades e características linguístico-culturais de crianças que não têm o português falado no Brasil como língua materna; um compromisso ético-político necessário e urgente diz respeito ao enfrentamento do racismo, da aporofobia, do capacitismo e demais preconceitos que produzem desigualdade e subalternização; há que se considerar sempre a estreita relação entre o ‘aprender a ler e escrever’ e o ‘ler e escrever para aprender’; é essencial investir na formação dos profissionais da educação para que ampliem seus repertórios de leitura e de escrita e se reconheçam como parte de uma comunidade profissional de leitores e escritores.

**O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - Percurso Formativo de 1º e 2º** anos (CNCA-Perfor 1) tomou como referência essas proposições para organizar toda a sua produção, constituída de material escrito em versão digital, vídeos e ações de formação continuada de profissionais que atuam em 1º e 2º anos.

## **MATERIAL ESCRITO**

O material escrito foi organizado em 12 fascículos, sendo 5 para professoras alfabetizadoras, 5 para as formadoras dessas professoras<sup>1</sup>, 1 para equipes gestoras das escolas – direção e coordenação pedagógica – e 1 fascículo de apresentação destinado a todos esses profissionais.

São eles:

- Fascículo de Apresentação: Uma proposta para formar professoras alfabetizadoras; Uma proposta para as formadoras; e Glossário
- Organização do trabalho pedagógico: planejamento e gestão da sala de aula na alfabetização inicial – para Professoras Alfabetizadoras
- Organização do trabalho pedagógico: planejamento e gestão da sala de aula na alfabetização inicial – para Formadoras
- Práticas de leitura e escrita em situações do cotidiano – para Professoras Alfabetizadoras

---

<sup>1</sup> Em todo o material, a opção foi por adotar a flexão de gênero no feminino em razão de a maioria das professoras e formadoras serem mulheres.

- Práticas de leitura e escrita em situações do cotidiano – para Formadoras
- Práticas de leitura e escrita de textos literários – para Professoras Alfabetizadoras
- Práticas de leitura e escrita de textos literários – para Formadoras
- Práticas de leitura e escrita de textos com função informativa – para Professoras Alfabetizadoras
- Práticas de leitura e escrita de textos com função informativa – para Formadoras
- Ensino contextualizado e reflexivo na alfabetização inicial: integração, reflexão e práticas colaborativas – para Professoras Alfabetizadoras
- Ensino contextualizado e reflexivo na alfabetização inicial: integração, reflexão e práticas colaborativas – para Formadoras
- A gestão escolar e o compromisso com a alfabetização e a formação integral das crianças – para equipes gestoras

Todo o material está fundamentado nas pesquisas científicas mais recentes sobre o conteúdo que aborda e no conhecimento pedagógico produzido por profissionais com práticas bem sucedidas. O propósito é disponibilizar o que há de mais recente em relação a alfabetização inicial, formação continuada e gestão escolar. No que diz respeito especialmente à alfabetização, o que predomina é o enfoque didático, pautado no que hoje se sabe sobre as melhores formas de ensinar considerando os processos de aprendizagem das crianças, o que se traduz em uma abordagem reflexiva e contextualizada para o ensino.

### **Como o material escrito está organizado**

Os fascículos para professoras e formadoras têm sempre a mesma organização – cada um é composto de 2 unidades com 9 textos de apoio.

Os textos destinados às professoras se apresentam da seguinte forma em cada unidade:

1. fundamentação sobre a proposta principal abordada na unidade;
2. explicitação de como abordá-la no trabalho pedagógico;
3. descrição de uma cena de aula em que esse tipo de proposta aconteceu; e
4. sugestão de uma proposta similar a ser desenvolvida com as crianças.

Os textos destinados às formadoras são assim apresentados:

1. proposta de pauta para o encontro formativo com as professoras;
2. orientações e reflexões complementares para os encaminhamentos da pauta;
3. tematização por escrito da situação apresentada na pauta; e
4. subsídios para a devolutiva às professoras sobre a proposta realizada com as crianças.

Em cada fascículo, há sempre um texto complementar. No material das professoras, o propósito desse texto é ampliar as reflexões sobre as temáticas das unidades, trazendo referências adicionais. No caso do material das formadoras, o propósito é aprofundar a proposta metodológica e as estratégias formativas fundamentais para práticas dialógicas de formação.

A unidade 10 do fascículo final de professoras e formadoras tem um formato um pouco diferente. A opção foi abordar vários temas importantes que não poderiam ficar fora do material, o que resultou em um modo diferente de organização.

O Fascículo “A gestão escolar e o compromisso com a alfabetização e a formação integral das crianças”, destinado às equipes gestoras, é composto de 10 textos relacionados a 7 temas:

- Funções Principais da Equipe de Gestão para garantir a qualidade do processo de alfabetização
- O Compromisso com a Formação Integral das Crianças
- O Lugar das Práticas de uso da Língua: Leitura, Escrita, Escuta e Fala, na formação integral
- O Lugar do Conhecimento, do Cuidado e da Convivência Democrática na Formação Integral: Leitura do Mundo
- Planejamento como Resposta às Necessidades e Diversidades de Estilos de Aprendizagem e Ritmos de Desenvolvimento das Crianças
- A Importância e a Necessidade de Ensinar, Estudar e Aprender na Escola.
- As Condições Institucionais Para a Educação Integral: Aprendizagens e Desenvolvimento.

Os textos do fascículo sobre gestão foram escritos de forma dialógica, “conversando” com as equipes gestoras, e representam um material autoformativo que pode ser utilizado também fora do CNCA-Perfor 1. A estrutura dos textos é composta dos seguintes tópicos:

- Cá entre nós: apresentação de algumas inquietações, convidando as equipes gestoras para o diálogo por meio de perguntas direcionadas ao leitor do texto.
- Para dialogar: diálogo entre teoria e prática, focado no papel da equipe gestora.
- Na prática: sugestões de práticas relacionadas ao papel da equipe gestora e ao tema abordado no texto.
- Para inspirar: fala de um profissional, citação de um texto, um depoimento de diretor/a ou de coordenador/a.
- Para seguir pensando: sugestões no fechamento das discussões e dos temas apresentados.
- Anexo: indicações de livros, revistas, vídeos e podcasts com um parágrafo de descrição do conteúdo, convidando as equipes gestoras para a consulta.

A coleção completa de 12 fascículos tem este texto de Apresentação como documento

de abertura que traz ao final, um complemento da maior importância: o Glossário que reúne definições detalhadas dos conceitos centrais abordados no material. O Glossário foi concebido para subsidiar formadoras, professoras, equipes gestoras e demais interessados não somente no CNCA-Perfor 1.

## **VÍDEOS**

Em complementação ao material escrito, foi produzida a Série “Criança Alfabetizada - Contribuições para a Prática Pedagógica”, composta de 10 vídeos para formação das formadoras do CNCA-Perfor 1 e uso nos grupos de professoras. Os vídeos apresentam situações didáticas e depoimentos de educadores e especialistas – não são citados nos textos dos fascículos por terem sido produzidos depois.

São eles:

1. A criança no centro da proposta de alfabetização
2. A professora no centro das decisões pedagógicas
3. Ambiente alfabetizador
4. Práticas de leitura por meio da professora
5. Práticas de leitura pelas crianças para aprender a ler
6. Práticas de escrita pelas crianças para aprender a escrever
7. Práticas de escrita por meio da professora
8. Práticas de leitura e escrita para aprender mais sobre um assunto
9. O trabalho com projetos didáticos
10. Desafios e possibilidades da gestão escolar.

Esse material videográfico não foi produzido exclusivamente para uso no CNCA-Perfor 1 e pode, portanto, contribuir com outros projetos de formação de professoras alfabetizadoras.

## **FORMAÇÃO CONTINUADA**

As ações de formação continuada das professoras alfabetizadoras de 1º e 2º anos totalizam 120 horas: 40 horas de encontros formativos presenciais, 24 horas de seminários e 56 horas de Trabalho Pessoal – estudo do material escrito e realização das demais atividades propostas nos encontros formativos.


As ações de formação continuada dos formadores acontecerão no âmbito do curso de especialização Formação, Docência e Alfabetização Inicial no 1º e 2º anos, na modalidade EaD, pela parceria do MEC com a Universidade Federal do Piauí (UFPI) em 2025 e 2026. A carga horária do curso é composta de 360 horas, sendo 180 horas de aulas, webinários e encontros e 180 horas de Trabalho Pessoal – leitura do material do Percurso Formativo, estudo para aprofundamento, planejamento para atuar na coordenação dos grupos de formação das professoras alfabetizadoras, coordenação de grupo e realização das atividades propostas nas aulas do curso de especialização.

O processo de formação continuada previsto para as equipes gestoras acontecerá a partir do material que compõe o Fascículo “A gestão escolar e o compromisso com a alfabetização e a formação integral das crianças”, especialmente produzido para se constituir em uma proposta autoformativa que apresenta questões para refletir, sugestões de registro, convites à leitura de textos complementares, retomadas provocativas da reflexão e outros recursos que instigam o pensamento crítico e as relações com a prática de gestão. Embora o Fascículo de gestão seja autoformativo, as Secretarias de Educação podem organizar ações de formação para as equipes gestoras a partir dele, com encontros e outras propostas complementares, o que certamente será uma importante contribuição para esses profissionais.

## Conteúdo e forma

A escolha de temas e abordagens em todos os casos – material escrito, vídeos e ações de formação continuada – teve como critério o fato de serem consideradas, no momento atual, as contribuições mais relevantes para os profissionais que atuam em 1º e 2º anos.

Há mais de duas décadas, em 2001, isso também foi feito no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA, que privilegiou o conhecimento didático relacionado à alfabetização inicial, disponível na época, e assim explicava as razões dessa opção em seu Documento de Apresentação:

 *O que justifica este projeto é principalmente a necessidade de oferecer aos professores brasileiros o conhecimento didático de alfabetização que vem sendo construído nos últimos vinte anos. Esse conhecimento didático, que se expressa em uma metodologia de ensino da língua escrita, é uma produção coletiva, construída a muitas mãos e em diferentes países (Brasil, 2001a, p. 5).*

Poderíamos escrever agora esse mesmo texto de justificativa, alterando apenas o tempo: o conteúdo central do CNCA-Perfor 1 deriva do conhecimento didático para alfabetizar construído nos últimos quarenta anos<sup>2</sup>.

É importante evidenciar a relação deste Percurso Formativo organizado agora, para 2025, com o PROFA, que inaugurou, no âmbito do Ministério da Educação, a difusão em escala nacional do conhecimento didático para alfabetizar produzido a partir do conhecimento científico sobre os processos de aprendizagem das crianças em relação ao sistema de escrita alfabética.

Nesse sentido, vale destacar dois pontos que, em meio a muitas semelhanças de ordem conceitual e metodológica, trazem algumas diferenças.

Hoje a ênfase nos propósitos comunicativos das práticas de leitura e escrita para alfabetizar é maior, o que significa privilegiar propostas inseridas em contextos de comunicação real. O desafio, do ponto de vista didático, tem sido buscar a maior articulação possível entre propósitos didáticos e propósitos comunicativos ao planejar as situações

---

<sup>2</sup> Várias referências bibliográficas apresentadas nos textos do CNCA-Perfor 1 a esse respeito são de autoras argentinas que vêm, nas últimas décadas, produzindo conhecimento a partir da investigação didática no campo da alfabetização e do ensino da língua. Esse tipo de investigação, tão relevante para o trabalho pedagógico, ainda acontece pouco no Brasil, infelizmente, razão da produção acadêmica nesse campo ficar circunscrita a poucos grupos.

de ensino. Também no PROFA se defendia esse pressuposto, mas por vezes as propostas poderiam ter apresentado um enfoque comunicativo mais explícito, mais evidente para as crianças. Passados 25 anos, e com o avanço do conhecimento didático e da reflexão sobre as práticas de alfabetização inicial, é possível agora essa análise retrospectiva.

O outro ponto distinto é que, em razão das mudanças que com o tempo foram acontecendo nos sentidos da palavra letramento, no CNCA-Perfor 1, a opção foi por não adotar esse conceito explicitamente, uma vez que a concepção de alfabetização inicial defendida pressupõe todo o conhecimento envolvido com a participação progressiva nas culturas do escrito<sup>3</sup>. Ou seja, entendemos que não são dois processos, mas apenas um.

Cabem aqui algumas considerações sobre essa ampliação de sentidos que se deu nas últimas décadas. O termo letramento começou a ser utilizado no Brasil nos anos 1980 para se referir ao conhecimento sobre usos sociais da escrita. Marcuschi (2007) apresenta uma definição que diz respeito ao que era predominante na época:



*O letramento [...] envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita – tal como o indivíduo que é analfabeto [...], mas identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente – até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances (Marcuschi, 2007, p. 25).*

O fato é que a palavra letramento passou a ser utilizada para nomear também o uso proficiente do conhecimento da língua para ler e escrever. Esse sentido é diferente do que atribui Marcuschi (e outros autores), pois diz respeito a níveis mais elaborados de utilização da escrita – e não a práticas que podem revelar também uma apropriação mínima, como ele exemplifica.

Magda Soares, autora muito identificada com a perspectiva de letramento, define o conceito na seguinte perspectiva: “desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções” (Soares, 2014).

O conceito migrou também para outras áreas curriculares além da Língua Portuguesa, passando a ser comum hoje a expressão letramento nas diferentes áreas. Nesse caso, pode significar o uso do conhecimento relacionado às diferentes disciplinas ou o uso adequado do conhecimento da língua nas situações em que é preciso ler e escrever nessas disciplinas, isto é, a habilidade de utilizar o conhecimento específico ou a habilidade progressiva de leitura e escrita.

Existem outros sentidos ainda – como letramento racial, letramento digital, letramento científico etc. – que dizem respeito a âmbitos que extrapolam a leitura e a escrita, e também o currículo escolar, referindo-se a práticas e capacidades de ler, escrever e produzir conhecimento envolvendo questões sociais, éticas, políticas.

---

<sup>3</sup> O conceito culturas do escrito é abordado também no Glossário que compõe esta Apresentação, no final do texto.

Assim a palavra letramento foi adquirindo múltiplos sentidos, e atualmente o que predomina é o de uso adequado da linguagem escrita e de outros conhecimentos. Essa perspectiva contrasta com o conceito difundido na década de 1980, que foi essencial para ampliar nossa compreensão dos processos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita e que não estava diretamente relacionado à escola nem à ideia de proficiência.

Entendemos que letramento diz respeito, principalmente, a dois sentidos: o conhecimento sobre usos sociais da escrita e o uso possível (mínimo que seja) do conhecimento sobre a escrita. Dessa perspectiva trazida por Marcuschi, uma criança de três anos, que sabe que os livros são portadores de histórias e que ao manuseá-los passa o dedinho da esquerda para a direita, é uma criança que já revela, em atos, muitos conhecimentos sobre a leitura e a escrita. Da mesma forma, também o analfabeto a que o autor se refere. Cada qual é capaz de utilizar os saberes que lhes foram possíveis até então.

Em razão da polissemia que foi se constituindo e que acaba por criar possibilidades de entendimento as mais diversas, provocando eventualmente mal-entendidos, no CNCA-Perfor 1, a opção foi por afirmar que se trata de um processo único. Da forma como é concebido o processo de alfabetização neste Percurso Formativo, nele estão incluídos o conhecimento construído pelas crianças sobre usos sociais da leitura e da escrita e o uso já possível por elas do conhecimento sobre a leitura e a escrita. Não consideramos que alfabetização é o conhecimento da correspondência letra-som e letramento é o bom uso da língua, por isso não utilizamos a expressão alfabetização e letramento. Entendemos que não é pertinente fragmentar ou dicotomizar o processo de apropriação das culturas do escrito.

Com o passar do tempo e com o avanço na produção do conhecimento, outras formas de enxergar os processos vão se tornando possíveis e, assim, os conceitos ganham outros contornos, são ressignificados em resposta a outras questões que se colocam. Destacamos a seguir dois deles, que merecem especial atenção: *culturas do escrito e ambiente alfabetizador*<sup>4</sup>.

A alfabetização inicial, tal como a concebemos, pressupõe a participação progressiva das crianças nas culturas do escrito, o que acontece quando elas têm experiências significativas em um ambiente que, de diferentes formas, favorece essa participação.

As culturas do escrito dizem respeito ao lugar e à importância que a escrita representa para as pessoas. São constituídas por valores, significados, sentimentos, expectativas, costumes, rituais, práticas individuais e coletivas, comportamentos compartilhados, objetos, produções e intercâmbios, todos mediados pela escrita, em um determinado tempo histórico. Portanto, a participação das crianças nas culturas do escrito não inicia com o seu ingresso na escola, mas muito antes, quando elas têm oportunidade de viver ou observar situações do cotidiano em que ler e escrever acontecem com diferentes funções, com diferentes propósitos, com diferentes finalidades, de diferentes formas, por diferentes pessoas. Quando, desde muito pequenas, começam a participar, mesmo que indiretamente, de situações reais em que se lê e se escreve, as crianças vão aprendendo sobre as práticas culturais mediadas pela escrita, mesmo sem que haja intenção explícita de que isso ocorra. E assim elas vão aprendendo os elementos culturais que dizem respeito à leitura e à escrita: valores, significados, sentimentos, expectativas, costumes, rituais, práticas individuais e coletivas, comportamentos compartilhados, objetos, produções, intercâmbios.

---

<sup>4</sup> Esses conceitos são abordados no Glossário.

Quando chegam à escola, desde a Educação Infantil, é preciso, então, que esse processo tenha continuidade e se amplie, agora de forma planejada e intencional. Isso acontece ao ler e escrever para as crianças com frequência, especialmente quando elas ainda não fazem isso de forma independente, ao ajudá-las a compreender para que se lê, para que se escreve, porque essas práticas são tão importantes para tantas pessoas, que elas podem mudar a vida das pessoas. Acontece também ao mostrar a elas o valor de determinados escritos, qual o papel da escrita para ajudar a memória e para outras funções, que tipos de portadores de textos existem, que há uma diversidade enorme de gêneros que servem para diferentes finalidades, que os livros são maravilhosos, que é possível ler e escrever em computadores e celulares... Tudo isso contribui para que, desde cedo, elas se interessem por esse mundo do escrito e por suas práticas tão repletas de possibilidades.

O que chamamos de ambiente alfabetizador na escola é, na verdade, a proposta intencional de ampliar o processo de participação nas culturas do escrito, que pressupõe a criação de um contexto favorável para que tudo o que foi descrito anteriormente aconteça, dando sentido e uso significativo aos materiais disponíveis, aos diferentes portadores e aos textos de diferentes gêneros. Portanto, ambiente alfabetizador não diz respeito somente à alfabetização inicial, mas, sim, à concretização de um projeto de formação das crianças para expandir cada vez mais o seu conhecimento sobre a linguagem escrita e para garantir o seu direito de acesso a práticas culturais muito valorizadas no mundo contemporâneo e na vida humana. E também não diz respeito exatamente a um espaço físico repleto de materiais escritos pendurados nas paredes ou dispostos em prateleiras. Ambiente alfabetizador é – muito mais do que isso – um contexto potente em que as crianças participam de situações de uso significativo da linguagem escrita e de uso contextualizado de materiais disponíveis.

Onde ler, onde escrever e onde compartilhar o que se produz são a parte material de um ambiente alfabetizador. Mas o que importa, de fato, é que isso tudo tenha uso, com propósitos comunicativos explícitos, em situações sociais de leitura e escrita. Deve ser assim em qualquer ano de escolaridade, em turmas tanto de Educação Infantil como dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos – o que varia é somente a adequação dos materiais e das propostas à faixa etária e aos conhecimentos prévios dos estudantes. Nesse contexto, cabe à professora um papel fundamental ao escolher o que apresentar à sua turma, como apresentar e com que objetivo. Além disso, é essencial demonstrar, na prática, como as informações expostas podem ajudar as crianças a resolver questões que surgem quando estão lendo ou escrevendo – por exemplo, como buscar, na lista de nomes da turma, a letra necessária para escrever uma palavra ou como recorrer aos livros disponíveis de contos a fim de localizar uma expressão pertinente para começar um conto de fadas. O aprendizado envolve tanto o uso pelas crianças, de forma cada vez mais autônoma, das informações disponíveis nesse ambiente como também o procedimento de consultar fontes que não se restringem apenas à professora.

# Premissas



*As mudanças necessárias para enfrentar sobre bases novas a alfabetização inicial não se resolvem com um novo método de ensino, nem com novos testes de prontidão nem com novos materiais didáticos. É preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central das nossas discussões. Temos uma imagem empobrecida da língua escrita: é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu (Ferreiro, 1988, pp.40-41).*

Os materiais e as propostas do CNCA-Perfor 1 se apoiam nas concepções abordadas anteriormente e se inspiram em oito premissas produzidas pela Rede Latino-Americana de Alfabetização (<https://redalf.org/pt>), que expressam essa perspectiva conceitual trazida por Emília Ferreiro e por outros pesquisadores do Brasil e de outros países da América Latina, anunciadas a seguir:

- As práticas de leitura e escrita são, desde o início e o tempo, o contexto da alfabetização, entendida como um processo único no qual as crianças se apropriam tanto do sistema de escrita alfabética quanto da linguagem escrita.
- Na alfabetização inicial, são quatro as situações didáticas fundamentais para aprender a ler e escrever: leitura e escrita pela própria criança e leitura e escrita por meio da professora.
- O que possibilita aprender de forma pertinente e com sentido é a interação com a língua e a linguagem, não o contato com letras e sons isolados.
- Ajustar as propostas de ensino às possibilidades e necessidades de aprendizagem das crianças é o grande desafio na docência, especialmente na alfabetização inicial.
- Legitimar e saber interpretar as escritas produzidas pelas crianças é condição para poder ajudá-las a avançar.
- Ler não é decodificar sons, é construir sentidos utilizando diferentes estratégias de leitura.
- A proposta de alfabetização que defendemos é contextualizada e reflexiva: as crianças são desafiadas a pensar sobre a escrita em todas as situações, mesmo no caso de unidades menores que as palavras.
- O conhecimento necessário para alfabetizar depende de um processo de formação permanente de professores e formadores.

Essas proposições caracterizam o que chamamos de proposta de alfabetização contextualizada e reflexiva e fundamentam os conteúdos e as abordagens do CNCA-Perfor 1 como um todo. Direta ou indiretamente, as concepções de aprendizagem, ensino, leitura, escrita, oralidade, situação didática, intervenção docente, avaliação, conhecimento profissional e formação continuada estão expressas nessas afirmações e são explicitadas nos materiais dos diferentes Fascículos.

O texto completo das premissas está publicado em <https://redalib.org/pt>, e a recomendação é de que sejam lidas na íntegra. No Glossário organizado ao final deste texto de Apresentação, são explicados os principais conceitos envolvidos em cada caso.

## Diversidades



*Transformar a diversidade conhecida e reconhecida em uma vantagem pedagógica: esse parece ser o grande desafio para o futuro. Estamos aprendendo a fazê-lo no caso da alfabetização, mas é preciso levar isso às últimas consequências nas situações críticas: alfabetizar, transformando em vantagem pedagógica as diferenças de idade num mesmo grupo, as diferenças dialetais, as diferenças de línguas e de culturas (Ferreiro, 2002, p. 88).*

Em um país como o Brasil, marcado por diversidades de todo tipo, a elaboração de um Percurso Formativo nacional que atenda a todas elas é praticamente uma impossibilidade. Por essa razão, tendo em perspectiva o objetivo central do CNCA-Perfor 1 – que é oferecer conhecimento didático relevante para formadoras e professoras alfabetizadoras –, a opção foi privilegiar o que é possível considerar em um percurso formativo de natureza didática: a diversidade em relação ao conhecimento das crianças. Como sabemos, as muitas diversidades – do ponto de vista social, econômico, cultural, étnico, de raça, de gênero, regional, entre outras – marcam as oportunidades, as experiências, os saberes, as histórias das pessoas, e essa é uma das razões de serem heterogêneos os conhecimentos que as crianças trazem para a escola. Por isso, o tipo de diversidade privilegiada nas propostas do CNCA-Perfor 1 foi em relação aos diferentes saberes que as crianças apresentam e que impactam/refletem no processo de alfabetização inicial: as experiências prévias com a leitura e a escrita, os diferentes níveis de conceitualização da escrita, as diferentes ideias sobre o que pode ser lido nos materiais escritos com os quais se relaciona, os saberes relacionados ao seu território e ao conhecimento de mundo que puderam construir.

A opção de não explicitar as especificidades da Educação Especial, da Educação Indígena, da Educação Quilombola e as particularidades regionais e locais de cada território foi orientada pela necessidade de atender à natureza, aos propósitos e aos limites do CNCA-Perfor 1. Essa escolha não desconsidera, em hipótese alguma, a importância dessas particularidades. Todas as propostas didáticas não só se destinam a crianças com diferentes tipos de saberes, mas valorizam, levam em conta e tomam essas diferenças como vantagens pedagógicas, o que, direta ou indiretamente, pressupõe considerar as demais diversidades.

Caberá aos educadores, em cada território, promover as adequações necessárias para atender à realidade local. Ajustar as propostas de ensino às possibilidades e necessidades de aprendizagem das crianças, em qualquer circunstância, é sempre um princípio inegociável, não só porque esse é um direito que elas têm, mas também por legitimar o lugar de autoria do professor, como produtor de conhecimento e pesquisador de sua própria prática.

No CNCA-Perfor 1, as professoras terão 40 horas de formação presencial em encontros coordenados por formadoras que contarão com propostas de pautas planejadas para compartilhar e tematizar situações didáticas de alfabetização que consideram a diversidade de saberes das crianças. Além desse tempo de formação, estão previstas outras 24 horas de seminários que podem ser organizados em cada território para atender às demais diversidades e especificidades locais.

Vale destacar que, no CNCA-Perfor 1, a literatura indicada para o trabalho com as crianças e com os profissionais procurou sempre garantir temas, experiências, visões de mundo, autores e autoras que abordam as questões étnico-raciais, que são hoje uma prioridade na educação. Tem sido um consenso nos grupos, coletivos e movimentos que, direta ou indiretamente, militam em favor dos direitos humanos, e da necessária garantia de respeito às diversidades, a defesa do papel essencial da educação para que se possa transformar a realidade adversa que aí está, marcada pela discriminação, pelo preconceito, pelo racismo, pela ausência de equidade.

Conforme Rosaura Soligo e Renata Barrichelo Cunha, “o currículo escolar é parte dos dispositivos capazes de favorecer progressivamente as transformações na visão de mundo dos cidadãos do país, uma vez que pode contribuir de forma decisiva para formação ética de todos que passam pela escola e com ela se relacionam de algum modo” (São Bernardo do Campo [...], 2024, p. 57). Para agir com flexibilidade e sem discriminação ou preconceito de qualquer natureza em relação a pessoas e grupos sociais, para conviver fraternalmente com quem é diferente de si, para valorizar as identidades e culturas locais, para apreciar as culturas e bens culturais produzidos por diferentes grupos e etnias e para defender a igualdade de gênero, as crianças, os adolescentes e os jovens precisam ter garantido o seu direito imprescindível de constituir esses valores e essas atitudes. A escola é um espaço educativo privilegiado para que os estudantes aprendam a: valorizar a diversidade de indivíduos, grupos sociais e características, saberes e vivências culturais de que dispõem; considerar que as diferenças são inerentes à condição humana e que conviver com elas contribui significativamente para a formação de cada um; e defender os direitos humanos de todos.

Esse é o espaço educativo em que a proposta didática de alfabetização inicial defendida no CNCA-Perfor 1, que pressupõe um ensino contextualizado e reflexivo, precisa acontecer. Cabe aos educadores e à equipe gestora da escola criarem as condições para tanto.

Do ponto de vista do trabalho de alfabetização inicial propriamente, tal como aqui a proposta é apresentada e considerando seus limites, a coerência com os pressupostos de uma educação na diversidade e para a diversidade se expressa, como dissemos, no respeito incondicional aos saberes, às experiências, às diferentes possibilidades e necessidades de aprendizagem de todas as crianças e no compromisso ético e político de tomar essas diferenças como vantagens pedagógicas. E se expressa também nas escolhas em relação à literatura apresentada para as crianças, nos temas levados para as rodas de conversa, nas atitudes valorizadas nas relações interpessoais, nos princípios praticados na escola. A educação na diversidade e para a diversidade acontece e se fortalece muito mais em atos do que em discursos afirmativos.

# Compromisso com a aprendizagem de todos

Como indicam os dados hoje disponíveis, especialmente os que dizem respeito a avaliações externas e estudos comparativos de vários tipos, é muito preocupante a situação atual do Brasil em relação ao desempenho dos estudantes na Educação Básica em todas as etapas da escolaridade. Especialmente a questão da alfabetização tem se mantido no centro do debate educacional das últimas décadas, entre outras razões, porque, nessa etapa da escolaridade, as aprendizagens a que têm direito nossas crianças estão muito aquém das expectativas, seja dos que militam em favor de uma educação escolar de qualidade, seja dos que financiam a educação. Por mais que sejam questionáveis muitos dos testes nacionais e internacionais que se propõem a avaliar a proficiência em leitura e escrita, o fato é que eles revelam algo que todos já sabemos faz tempo: a escola brasileira não está conseguindo cumprir com sua função histórica de ensinar a população a ler e escrever.

Nesse contexto, o CNCA-Perfor 1 assumiu o compromisso de apresentar aos educadores propostas didáticas validadas pela pesquisa acadêmica e pela prática bem-sucedida de muitas professoras alfabetizadoras com o intuito de contribuir para a aprendizagem de todas as crianças e, conseqüentemente, para a elevação dos percentuais de desempenho na alfabetização inicial. Essa expectativa pressupõe organizar o trabalho docente para que as crianças possam, ao mesmo tempo, compreender como funciona o sistema de escrita alfabética na língua portuguesa e fazer uso desse conhecimento para ler e escrever, com diferentes propósitos, textos dos gêneros trabalhados, tendo desenvolvido, até o final do 2º ano, um certo grau de autonomia na leitura e escrita desses textos.

Essas propostas didáticas são sempre relacionadas às práticas sociais de leitura e escrita de textos para aprender a ler e a escrever em situações comunicativas, parte delas realizada diretamente pelas próprias crianças, e parte delas por meio da professora. Em todos os casos, como dissemos, é considerada a diversidade de saberes apresentados pelas crianças como ponto de partida no processo de alfabetização e, em nenhum caso, os propósitos didáticos se justificam fora de situações contextualizadas. Não há, portanto, no CNCA-Perfor 1, atividades de decodificação de palavras sem sentido ou inexistentes, tampouco atividades de cópia de palavras, sílabas ou letras descontextualizadas. Isso porque o conhecimento científico no campo da alfabetização na perspectiva assumida neste material, disponível nas últimas décadas (Castedo; Torres, 2011), vem demonstrando de forma reiterada que, desse modo, não se garante a conquista da proficiência em leitura e escrita. Não tem nenhum sentido ensinar as crianças a vocalizar e copiar, com a expectativa de que se tornem capazes de ler e escrever de forma crítica e autônoma, porque vocalizar e copiar não significa ler e escrever.

Todo empenho é para que as crianças conquistem uma dupla aprendizagem: sobre os conteúdos propostos nas atividades e sobre os modos de aprender. A descrição das cenas (encontradas nos textos dos diferentes fascículos) que revelam como se dá o processo de construção de conhecimentos pelas crianças (na interação com as demais crianças e com a professora, a partir das informações que ela oferece e das perguntas que faz para ajudá-las a pensar e a avançar em seus saberes) pode eventualmente sugerir que seria muito mais razoável – por parecer mais rápido – a professora oferecer logo as informações de que elas precisam em vez de instigá-las a refletir por si mesmas e a trocar informação com os colegas. Entretanto, o processo de encontrar resposta para os desafios que se constituem em situações-problema interessantes ensina as crianças a buscar soluções e a desenvolver procedimentos que certamente serão úteis em outros casos. Assim, se a

proposta é de leitura, vão se tornando cada vez mais capazes de entender como faz para ler e, se a proposta é de escrita, vão se tornando cada vez mais capazes de entender como faz para escrever. No CNCA-Perfor 1, a ênfase em situações de leitura e escrita pela professora tem como propósito didático ensinar esses procedimentos.

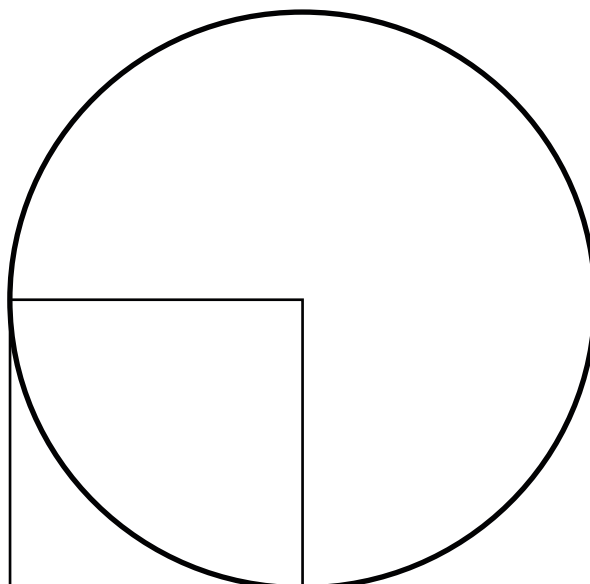
A proposição de situações de leitura e escrita por meio da professora é apoiada no pressuposto de que, por meio do outro, também se lê, também se escreve, também se aprende. Enquanto ainda não sabem ler e escrever por si mesmas, de forma independente e com autonomia, as crianças vão aprendendo ao realizar as propostas junto com a professora e com os colegas e ao observar como ela procede. Essa perspectiva traz uma enorme vantagem pedagógica e uma contribuição da maior importância para o conhecimento de todas: antes de se alfabetizarem, elas têm oportunidade de aprender os comportamentos de leitor e de escritor<sup>5</sup> e outros conteúdos essenciais relacionados às práticas sociais de escrita e compreensão de textos. Assim, é possível superarmos o modelo de ensino que predominou por muito tempo na alfabetização, e ainda predomina em muitos casos, de propor que as crianças só escrevam e leiam depois de terem aprendido a ler e escrever convencionalmente, o que torna muito mais longo o tempo para adquirir os conhecimentos esperados. Aqui a opção é inversa: é de ler e escrever justamente para aprender<sup>6</sup>.

O compromisso com a aprendizagem de todas as crianças se expressa nessas escolhas didáticas que, ao contrário do que podem sugerir, em vez de prolongar, na realidade agilizam o processo de construção de conhecimentos por elas estarem no centro do processo pedagógico, tendo suas possibilidades e necessidades consideradas.

---

<sup>5</sup> Esses conceitos estão explicitados no Glossário.

<sup>6</sup> Essa questão é abordada também no texto "Fundamentos para a organização do trabalho pedagógico na Alfabetização" (F1.U1.T1- Professoras).



# DOCUMENTO DE APRESENTAÇÃO

## FORMAÇÃO CONTINUADA

### Uma proposta para as formadoras

Rosaura Soligo  
Renata Frauendorf




*Não se pode esperar êxito, em ações que se pretendem formativas, se não responderem a alguma necessidade daqueles para os quais se destinam: assim como nas situações de sala de aula, o engajamento dos sujeitos é algo que depende de haver alguma coincidência ou conexão entre o objetivo da proposta e o objetivo daqueles que a recebem como tal (Soligo; Prado, 2017, p.231).*

São muitos os fatores que interferem na qualidade do ensino e, conseqüentemente, na aprendizagem dos estudantes. A formação profissional – inicial e continuada – representa um dos mais importantes, mas há outros também relevantes: condições institucionais favoráveis para a aprendizagem de todos da escola, tempo na jornada de trabalho destinado à formação continuada, currículo atualizado, material didático adequado, valorização profissional (que inclui carreira e salário, mas também o necessário reconhecimento do empenho e das experiências dos educadores), infraestrutura material, avaliação do sistema de ensino e dos resultados. Portanto, ao analisar o desempenho dos estudantes, é preciso sempre levar em conta esse conjunto de fatores, alguns que influenciam mais diretamente, outros mais indiretamente. O fato é que não é razoável, como por vezes ocorre, atribuir o desempenho dos estudantes, quando considerado insuficiente, unicamente às condições socioeconômicas da população atendida pela escola ou à formação precária dos profissionais da escola.

Os ambiciosos resultados educacionais que almejamos, que a sociedade reclama e a que têm direito os estudantes só poderão ser conquistados com um investimento concentrado e simultâneo para a resolução dos diferentes problemas que provocam os resultados insatisfatórios que aí estão. Isso implica desenvolver políticas eficazes que contribuam com a melhoria de todas as condições mencionadas. Mas implica também acertar o passo das propostas e metodologias de formação de professores, sem o que não se poderá impulsionar o desejado processo de profissionalização do magistério nem assegurar educação escolar de qualidade. A qualidade do ensino depende necessariamente de ações sistêmicas, que envolvem muitos atores e requerem coerência nos encaminhamentos institucionais e metodológicos – a realidade tem mostrado que iniciativas pontuais tendem a não produzir os efeitos desejados.

Na justificativa das premissas destacadas na Introdução deste documento de Apresentação, que são orientações para a formulação e implementação de estratégias de formação continuada no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, é citado um estudo importante que vale aqui destacar:



[...] Em 2017, a Fundação Carlos Chagas organizou, sob a liderança da pesquisadora Gabriela Moriconi, um estudo de meta-análise, com abrangência internacional e nacional, que pretendeu sistematizar as principais evidências científicas em torno da relação entre as características das políticas de formação continuada e a melhoria da prática pedagógica dos professores e dos resultados de aprendizagem dos estudantes. Tal estudo indicou que, na pesquisa de educação, os programas de formação mais efetivos são aqueles que:

- Organizam-se tendo como foco o conhecimento pedagógico do conteúdo.
- Mobilizam situações e metodologias de formação orientadas para o papel ativo dos profissionais na construção e reconstrução de seus saberes.
- Privilegiam o trabalho coletivo e colaborativo entre pares como base das situações de formação.
- Optam por duração prolongada, recorrência e regularidade do tempo de formação.
- Prezam pela busca da coerência sistêmica, considerando as tensões e os alinhamentos do processo de formação com outros elementos estruturantes do desenvolvimento profissional: as políticas de formação inicial e de carreira, a qualidade e a aderência dos materiais didáticos, os sistemas de avaliação de larga escala, os conhecimentos, as experiências prévias, as necessidades dos professores e gestores, os achados da pesquisa educacional e as recomendações das associações profissionais e sindicatos.

As evidências nos ajudam a reconhecer as ações e as estratégias de formação continuada sob uma perspectiva não ingênua e compreendê-las a partir de seus condicionantes históricos, sociais e institucionais, que podem favorecer ou dificultar sua incidência no desenvolvimento profissional individual e coletivo dos Profissionais da Educação.

Trata-se, portanto, de abandonar a visão segundo a qual o processo de formação continuada serve para depositar nos Profissionais da Educação um conjunto de informações e conhecimentos que se pressupõe que eles ainda não possuam, acreditando que tal iniciativa transformará, de modo imediato e sem qualquer contradição ou conflito, práticas consideradas indesejáveis, substituindo-as por outras consideradas modelares.

No âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, a compreensão a respeito das políticas e ações de formação continuada está ancorada no reconhecimento dos Profissionais da Educação como sujeitos do próprio processo de desenvolvimento profissional – e, portanto, protagonistas ativos das situações de formação continuada – e como pessoas que acumulam um conjunto de experiências, crenças e saberes sobre o próprio ofício e sobre como esse se materializa em práticas cotidianas.

Esse conjunto de experiências, crenças e saberes são forjados no exercício do trabalho docente. [...]

Essas duas ideias fundamentais (Profissionais da Educação como sujeitos do próprio processo de desenvolvimento e como pessoas que acumulam experiências, crenças e saberes sobre seu ofício) estão relacionadas a uma escolha ético-política e estética por privilegiar a formação continuada que fomenta e fortalece processos de tematização, reflexão compartilhada e produção de conhecimentos sobre a própria prática profissional.

Os processos de formação continuada que assumem essa escolha se afastam da interpretação da prática dos professores e gestores a partir do paradigma

da falta e do defeito. Pelo contrário, passam a mobilizar uma interpretação comprometida com o paradigma da potência e da melhoria contínua. [...]

Finalmente, a respeito do aprofundamento das capacidades dos profissionais da educação para o manejo, contextualização crítica e realização cotidiana do currículo, compreendemos, no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, que boas iniciativas de formação continuada dispõem de nitidez a respeito de quais são os direitos de aprendizagem de cada criança, bem como de investimento intencional. Dessa forma, as formações são capazes de subsidiar os professores para que possam movimentar tais direitos em sala de aula, e também as equipes gestoras na garantia das condições para que isso aconteça na escola (Brasil, 2023, p. 13-15).

Em uma perspectiva semelhante, Gatti e Barreto (2009) afirmam que

◀ Não há receitas, mas os ingredientes fundamentais estão dados: atenção ao contexto social e cultural do professor, condições de trabalho, valorização profissional e gestão com acento na participação democrática e nas responsabilidades das equipes dirigentes da administração central e intermediária, aos quais se poderia acrescentar o fator de políticas integradas e sustentáveis. As questões de maior relevância quanto à formação continuada de professores estão nos desdobramentos desses ingredientes (Gatti; Barreto, 2009, p. 225).

Recentemente, em 2019, foi publicado o manifesto *A Atuação dos Formadores Hoje* (Soligo, 2019), uma produção coletiva construída inicialmente por participantes do Curso Avançado de Formação de Formadores, coordenado por Rosaura Soligo, e subscrito por centenas de educadores. O manifesto definiu um marco de referência em relação à formação continuada considerando a prática de profissionais que atuam no contexto da formação em serviço, representando uma afirmação de princípios nessa área em uma abordagem semelhante às anteriores. O texto destaca, de início, algumas características marcantes no contexto da educação em nosso país:

◀ Ambiente institucional nem sempre favorável para o desenvolvimento profissional dos educadores, condições de trabalho muitas vezes difíceis; ausência de uma cultura consolidada de valorização da profissão e das pessoas que nela trabalham; meio social complexo, marcado por muita desigualdade; conjuntura política instável e de retrocesso em relação a alguns direitos adquiridos; deterioração de valores construtivos importantes; avanço de um pensamento conservador temerário e de visões de mundo superficiais, fantasiosas ou sem fundamentação; descontinuidade das propostas educacionais, o que causa uma atmosfera de instabilidade; escolaridade básica insatisfatória, repertório cultural restrito, habilidades reflexivas pouco exercitadas por uma parte dos profissionais e, por vezes, pouco engajamento e descrédito no poder da educação, na capacidade dos estudantes e nas próprias possibilidades de atuação (Soligo, 2019, p. 1).

Tendo em conta esse contexto complexo e a necessidade de oferecer educação escolar de qualidade para crianças, adolescentes, jovens e adultos que são os nossos estudantes, o Manifesto afirmou alguns pressupostos metodológicos que podem contribuir para a conquista de qualidade nas ações de formação:

## **Em relação aos formadores**

- Desenvolver uma prática formativa pautada na observação e na escuta, que permita identificar e considerar as expectativas e necessidades de aprendizagem dos professores, tratando-os, de fato, como sujeitos/pessoas singulares.
- Fortalecer o vínculo com os professores, considerando que as relações formativas podem ser, ao mesmo tempo, afetivas e exigentes.
- Incentivar os professores a olharem retrospectivamente para a própria história de alunos que foram.
- Instigar todo professor a estudar, buscar e produzir conhecimento, refletir de forma crítica, implicada e propositiva, contribuindo para que, conforme suas próprias possibilidades, se desenvolva como pesquisador e autor.
- Favorecer a atitude de pesquisa da própria prática, o registro de experiências e saberes experienciais compartilháveis, a produção de conhecimento profissional relevante a ser socializado com os pares.
- Contribuir para a desconstrução de mitos e modelos consolidados, que em nada contribuem para a aprendizagem dos estudantes e dos próprios professores.

## **Em relação às estratégias formativas**

- Empenhar-se por garantir, o máximo possível, a homologia dos processos<sup>7</sup> propostos para a prática dos professores e desenvolvidos em sua formação.
- Definir os tipos de propostas considerando aquelas que podem ser melhores para abordar os conteúdos que contribuem para atender/responder às necessidades identificadas no grupo.
- Utilizar diferentes abordagens, incluindo, sempre que possível, as que envolvem tecnologias digitais de comunicação e informação, artes e outras práticas culturais.
- Valorizar, fortalecer e potencializar as experiências dos professores, incentivando-os a narrá-las por escrito como puderem – esses registros são formas privilegiadas de reflexão e produção de conhecimento e, quando compartilhados, representam uma atitude generosa de socializar os saberes e contribuir com outros profissionais.
- Favorecer a ampliação do universo cultural de todos.
- Contribuir para a compreensão e análise crítica em relação a questões contemporâneas do país e do mundo, considerando o contexto sociocultural e político, instigando a participação dos professores na vida social e na formulação, implementação e acompanhamento de políticas educacionais.

---

<sup>7</sup> Esse conceito está explicitado no Glossário.

- Propor atividades em pequenos grupos durante os encontros formativos, organizadas em torno de situações-problema, simulações e vivências que façam sentido e sejam capazes de provocar interesse e engajamento, seguidas de momentos de socialização das discussões que valorizam os saberes do grupo.
- Empenhar-se por não deixar perguntas importantes sem respostas, tampouco responder a perguntas que ainda não se colocaram como questões para os professores – é preciso primeiro fazer emergir as questões para depois, se for o caso, respondê-las.
- Acompanhar as práticas dos professores e, quando se tratar de formação na escola, acompanhar a rotina, observar aulas, analisar registros, compartilhar experiências e dar devolutiva sobre o trabalho que realizam.
- Produzir devolutivas por escrito, valorizando posturas, gestos, estratégias, encaminhamentos considerados assertivos, mesmo quando esse tipo de devolutiva estiver fora do cronograma previsto – como uma delicadeza pedagógica.
- Assumir sempre uma postura democrática e de incentivo à participação de todos – o que não significa se submeter ao grupo e nem deixar de coordená-lo de fato.
- Promover autogestão em relação a atribuições e atitudes.
- Evidenciar para os professores que eles se tornam produtores de cultura à medida que estudam, discutem e criam propostas.
- Avaliar e replanejar continuamente o trabalho proposto (Soligo, 2019, p. 3-4).

Proposições semelhantes são apresentadas em subsídios publicados anteriormente (Brasil, 2002; 2001b;) e têm consonância com o que indicam as premissas do Compromisso, já citadas de início.

Um desses subsídios, o documento *Referenciais para Formação de Professores* (Brasil, 2002) foi um marco na discussão sobre formação, trazendo reflexões importantes sobre a natureza do trabalho do professor e as abordagens metodológicas já há mais de duas décadas:




*O trabalho do professor – e, portanto, sua formação – inclui competências de um profissional intelectual que atua em situações singulares. Para tanto, o domínio teórico do conhecimento profissional é essencial, mas não é suficiente. É preciso saber mobilizá-lo em situações concretas, qualquer que seja sua natureza. A produção de conhecimento pedagógico exige a competência de construir um discurso sobre a prática: de sistematizar e comunicar os saberes construídos para poder compartilhá-los. É isso que possibilitará, inclusive, confrontar os limites do conhecimento na explicação e solução das questões da realidade. Tudo isso se aprende a fazer, fazendo.*

*Ocorre que, na formação, atualmente o aprendizado dos saberes teóricos tem um espaço desproporcionalmente maior que o aprendizado prático. Os*

*aprendizados práticos ocupam lugar periférico e são muitas vezes associados à concepção tecnicista, o que tem sido um obstáculo a uma reorganização mais radical da formação de educadores. Isso ocorre também porque os saberes práticos têm sido desvalorizados socialmente e acredita-se que uma formação de alto nível é a que se concentra na formação teórica. Formados dessa maneira, os professores aprendem um discurso que não modifica sua atuação junto aos alunos. Entretanto, a análise do trabalho educativo escolar demonstra que não basta ao professor ter conhecimentos sobre a prática, é fundamental saber fazer. Uma verdadeira construção de competência profissional exige experiência de atuação aliada à reflexão sistemática (Brasil, 2002, p. 62-63).*

O fato é que, em se tratando das metodologias de formação, é enorme o desafio a enfrentar, e já não é de hoje. Apesar de o discurso educacional de vanguarda se pautar em ideias avançadas, inovadoras e dialógicas, na prática o que tem predominado é a concepção transmissiva, que representa um paradigma muito consolidado, expresso em propostas informativas comunicadas de modo expositivo, semelhantes às que Freire (2005) afirma serem típicas da educação bancária. As propostas desse tipo não consideram os profissionais em formação como sujeito de fato, não privilegiam a escuta, o diálogo e a adequação à realidade, pressupondo que, para aprender, basta ter contato com a informação transmitida e que, para ensinar, basta transmitir informação nova a quem não sabe. Essa é uma herança metodológica que recebemos ao ingressar na educação (como professoras e depois como formadoras) e que, quando temos o compromisso de desconstruí-la, será sempre um desafio. Um modelo assim acaba sendo autoritário por desconsiderar o sujeito da aprendizagem (o estudante, no caso da docência, e os profissionais da educação, no caso da formação), o seu conhecimento prévio, a sua experiência, a sua história.

Segundo Tavares (1997), as concepções de formação podem ter três tipos de abordagem:

 *Aquelas em que predomina a transmissão de conhecimentos, mais ligadas aos modelos de educação em que a palavra de ordem é ensinar [...]; aquelas em que predominam os processos de descoberta e pesquisa mais colaborativos e que se ligam a modelos como aprender a aprender, a investigar, a ser autônomo, mais voltados para a compreensão; e, por último, os modelos mistos, em que se articulam as duas orientações anteriores. Na nossa perspectiva de formação como construção de conhecimento e produção de saberes, interessamos, sobretudo, as concepções de natureza interativa, colaborativa e mista que possibilitam o desenvolvimento progressivo [...] dos sujeitos para a sua autonomia (Tavares, 1997, p. 66-67).*

No CNCA-Perfor 1, em diálogo com autores do campo da formação continuada, como Beillerot (1998), Ferry (1990), Frauendorf (2016; 2023), Imbernón (2011), Nóvoa (2002), a perspectiva de formação é semelhante: as concepções de caráter interativo e colaborativo são preponderantes, e não o “repasso” e “multiplicação” de informações para serem “aplicadas” depois – somente nos modelos transmissivos essas práticas e essas terminologias fazem sentido, e essa não é a abordagem que defendemos.

Quando os professores se sentem pessoalmente fragilizados em um cenário adverso, é especialmente importante que as estratégias formativas sejam dialógicas. Se as metodologias de formação não privilegiarem a escuta real, o respeito ao conhecimento (ou desconhecimento) prévio, a valorização da pessoa que é o professor, o acompanhamento de como as propostas discutidas estão de fato acontecendo na prática, podem se manifestar os chamados processos de “resistência”, pelo fato de os professores se sentirem inadequados,

com pouco ou nada a oferecer, pois supostamente tudo lhes falta. O efeito causado por esse tipo de sentimento a ninguém causa benefícios, tampouco representa um contexto favorável para experiências potentes de formação.

Segundo Crozier (apud Canario, 2003), é impossível e imoral pretender mudar as pessoas; só é possível ajudá-las a mudar a si próprias – se elas desejarem. Sim, porque a experiência de aprender é um patrimônio de cada pessoa, e as ações institucionalmente planejadas para formá-las só terão êxito se funcionarem como resposta às suas necessidades ou como provocações capazes de mobilizar nelas o desejo de aprender, de estudar, de mudar, de criar.

Por tudo isso, os cuidados metodológicos são imprescindíveis na formação de professores – assim como são imprescindíveis na educação escolar. Por mais bem elaborada e atualizada que seja, nenhuma proposta é boa em si, para todas as realidades e circunstâncias. Por isso, é necessário que as ações de formação continuada – tanto as políticas gerais como as metodologias específicas – sejam concebidas e planejadas tendo em conta a realidade e os sujeitos concretos para os quais se destinam, assim como é necessário que aconteçam em contextos favoráveis, capazes de provocar experiências que venham a encurtar o tempo para as conquistas que tanto desejamos. A abordagem do CNCA-Perfor 1 vai nessa direção.

A pretensão de que as práticas de ensino se transformem, quando não apresentam os melhores resultados em relação à aprendizagem das crianças, pressupõe considerar que esse não é um processo fácil, nem simples, nem rápido. Como dissemos, para aprender não basta ter contato com a informação transmitida e, para ensinar, não basta transmitir informação nova a quem a desconhece. Receber a informação de que há alternativas melhores para ensinar, por serem mais potentes para a aprendizagem, não é suficiente para adotá-las na prática, pois as formas tradicionais de ensinar são construções culturais antigas, consolidadas e muito arraigadas em todos nós. O conhecimento de como proceder não é suficiente para produzir transformações nas formas de fazer, pois estas envolvem crenças, valores, sentimentos, atitudes e condutas que não se modificam só pela consciência de que há possibilidades melhores.

Não podemos perder de vista que, para os professores, o contato com as abordagens de ensino começa muito cedo, desde quando eram estudantes, ainda crianças. São pelo menos doze anos no Ensino Fundamental (e às vezes somados a alguns na Educação Infantil) convivendo com dezenas de professores, em seguida com outros tantos no Ensino Superior – são anos e anos, muitas horas por dia, em contato com a prática profissional que virão a desenvolver depois. As formas de ensinar, portanto, são construções culturais muito consolidadas, algumas bem difíceis de se transformar.

Também por essa razão, tem-se tornado frequente a defesa da chamada homologia dos processos de docência e de formação, um pressuposto metodológico que significa criar contextos formativos coerentes com as abordagens defendidas para o trabalho pedagógico, de modo que os professores possam experimentar, nos grupos de que participam, situações semelhantes àquelas que se propõe que desenvolvam com os estudantes. São, portanto, situações formativas pautadas em certos princípios hoje muito difundidos: considerar os conhecimentos prévios em relação aos conteúdos a serem trabalhados; promover a interação e a aprendizagem em parceria; incentivar relações colaborativas e soluções coletivas; escutar com atenção e valorizar o que é dito; demonstrar atitude positiva de valorização das diferenças; instigar a participação de todos; respeitar os ritmos de aprendizagem de cada um; ajustar as intervenções às necessidades do grupo.

A homologia de processos é, então, esse alinhamento epistemológico e metodológico, essa posição epistemológica semelhante nos dois processos. Criar contextos formativos nos quais os professores possam compreender melhor os princípios defendidos para o trabalho pedagógico, a partir da própria experiência, tem se revelado mais potente e eficaz do que o discurso sobre a importância de praticá-los<sup>8</sup>.

O conhecimento didático hoje disponível, isto é, o conjunto de saberes específicos considerados mais pertinentes para que se possa favorecer a aprendizagem, geralmente não é privilegiado nos cursos de habilitação para a docência, e essa contradição traz grandes desafios para a formação continuada.

Como afirma Delia Lerner,

◀ *A consciência de que os problemas que os professores enfrentam dia-a-dia na sala de aula estão vinculados ao ensino ou à aprendizagem escolar de determinados conteúdos não foi suficiente para deduzir imediatamente que os conhecimentos mais relevantes para eles [nas ações de formação], são precisamente aqueles que contribuem para resolver esses problemas, quer dizer, os conhecimentos didáticos (Lerner, 2002b, p. 103).*

No CNCA-Perfor 1, a opção foi priorizar o conhecimento didático produzido nos últimos anos, como conteúdo, e a tematização da prática como estratégia formativa principal. Ou seja, o enfoque, em conteúdo e forma, é o trabalho pedagógico realizado junto às crianças, com a intenção de difundir, para professoras e formadoras, o que há de mais atualizado em relação à alfabetização inicial, fruto de avanços de investigações didáticas na área de leitura e escrita.

Sobre a tematização da prática, Telma Weisz afirma que

◀ *É um instrumento de formação que vai na direção contrária à da tradicional visão aplicacionista de formação de professores. Na visão aplicacionista oferece-se ao professor um corpo de ideias e conceitos teóricos que se espera que ele aplique em sua prática profissional. Quando se propõe a tematização da prática como eixo de trabalho de formação de professores – tanto a inicial como a continuada – não estamos, evidentemente, negando o conhecimento teórico [...]. Muito pelo contrário. O que propomos é tornar o professor capaz de desentranhar a(s) teoria(s) que guia(m) a prática pedagógica real (Weisz, 2000, p. 123).*

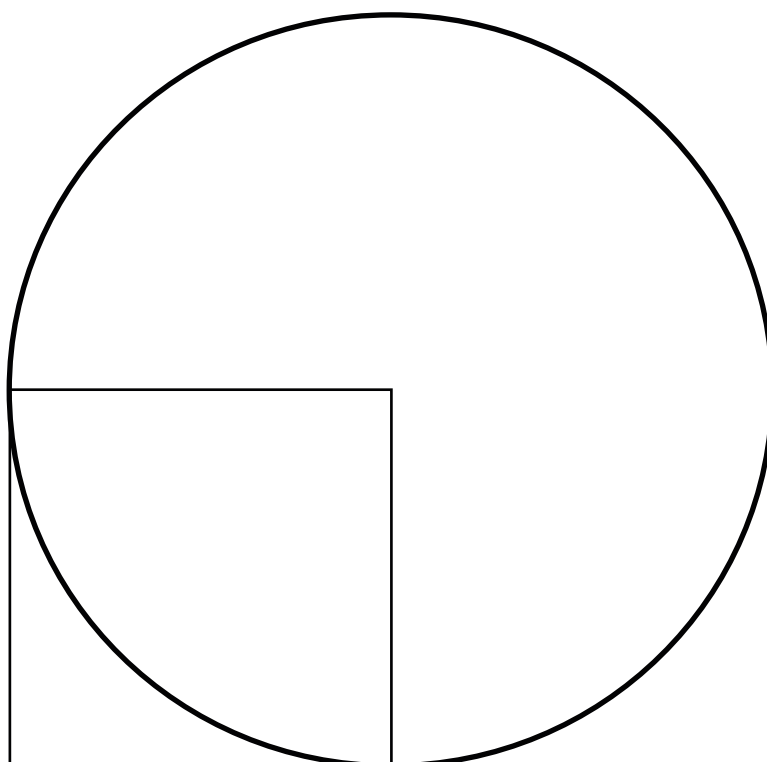
Nas diferentes unidades do CNCA-Perfor 1, há propostas desse tipo, com o objetivo de ampliar o olhar para os diferentes aspectos envolvidos nas situações didáticas de alfabetização e refinar a reflexão sobre eles. A tematização da prática é uma estratégia de discussão coletiva que favorece o desenvolvimento da reflexão crítica, implicada e propositiva, porque requer análise crítica do que se analisa, implicação pessoal – um olhar para si mesmo na relação com o que é analisado – e uma atitude propositiva de pensar caminhos, alternativas, encaminhamentos, possibilidades. As situações de tematização são privilegiadas e muito potentes, mas é fundamental que as professoras também tenham outras oportunidades formativas em seu processo de desenvolvimento profissional –

---

<sup>8</sup> O conceito de homologia dos processos de docência e formação é retomado e explicado também no Glossário.

contar com parceiros experientes, amigos críticos e comunidades de aprendizagem, de modo que as façam se sentir acolhidas e apoiadas, é o que pode potencializar os resultados conquistados nos grupos de formação.

Esses conceitos são desenvolvidos no Glossário, a seguir.



# DOCUMENTO DE APRESENTAÇÃO – GLOSSÁRIO

Rosaura Soligo  
Renata Frauendorf

O propósito deste Glossário, incluído no Fascículo de Apresentação é possibilitar o acesso fácil a definições de alguns conceitos centrais nos quais se apoia todo o material. Essa ideia foi parcialmente inspirada na iniciativa de Nóvoa e Vieira (2017), que organizaram um artigo contendo um “alfabeto”, no qual destacam alguns conceitos hoje relevantes na área da Educação explicados de forma objetiva em verbetes apresentados por ordem alfabética.

Também neste Glossário a proposta é semelhante. Selecionamos termos e expressões que aparecem nos textos dos fascículos e nesta Apresentação, tratando-os com destaque nas explicações. O critério de escolha dos tópicos foi a possibilidade de serem pouco familiares, eventualmente polêmicos ou poderem causar alguma incompreensão quando considerados similares a outros que, na realidade, são diferentes. Não pretendemos esgotar os tópicos, uma vez que a característica de um glossário é apresentar os conceitos em verbetes de forma breve, não é aprofundá-los. Em alguns casos, o que foi abordado no texto de Apresentação é retomado aqui, pois consideramos que a tendência é o Glossário ser acessado diretamente, não apenas por profissionais vinculados ao CNCA-Perfor 1.

## Culturas do escrito<sup>9</sup>

O fato de não haver uma única cultura relacionada à escrita tem levado ao uso, considerado hoje mais pertinente, da expressão no plural: “culturas escritas” ou “culturas do escrito” (Escobar; Galvão; Gomes, 2017). Nossa opção é pela expressão culturas do escrito, por considerá-la mais apropriada para expressar o que queremos comunicar, entendendo o escrito como toda produção não oral da linguagem verbal, e entendendo cultura como



*[...] o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, que facilita e ordena, limita e potencializa os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado. A cultura, portanto, é o resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo. Expressa-se em significados, valores, sentimentos, costumes, rituais, instituições, objetos materiais e simbólicos que circundam a vida individual e coletiva (Pérez Gómez, 2001, p. 17).*

Fazendo uma analogia, podemos afirmar, então, que as culturas do escrito são constituídas por valores, significados, sentimentos, expectativas, costumes, rituais, condutas, realizações individuais e coletivas, comportamentos compartilhados, tipos de intercâmbio, produções e objetos, todos mediados pela escrita, em um determinado tempo histórico. As culturas do escrito são plurais e dizem respeito ao lugar e à importância que a escrita representa para as pessoas.

---

<sup>9</sup> A apresentação das definições passa a ter ordem alfabética a partir do próximo verbete, sobre Ambiente Alfabetizador. Iniciamos com **Culturas do escrito**, por ser um conceito relacionado a vários que se seguem.

A participação progressiva das crianças nas culturas do escrito não inicia com o seu ingresso na escola, mas muito antes, desde que elas têm oportunidade de participar de situações do cotidiano em que ler e escrever acontecem com diferentes funções, com diferentes propósitos, com diferentes finalidades, de diferentes formas. Quando, desde muito pequenas, começam a presenciar situações reais em que se lê e se escreve, as crianças vão se inserindo nas práticas culturais mediadas pela escrita, mesmo sem que haja intenção explícita de que isso ocorra. E assim elas vão aprendendo os elementos culturais que dizem respeito à leitura e à escrita: valores, significados, sentimentos, expectativas, costumes, rituais, práticas individuais e coletivas, comportamentos compartilhados, objetos, produções, intercâmbios.

Quando chegam à escola, desde a Educação Infantil, é preciso, então, que esse processo tenha continuidade e se amplie, agora de forma planejada e intencional. Isso acontece ao ler e escrever para as crianças com frequência, especialmente quando elas ainda não fazem isso de forma independente, ao ajudá-las a compreender para que se lê, para que se escreve, porque essas práticas são consideradas tão importantes, que elas podem mudar a vida das pessoas. Acontece também ao mostrar a elas o valor de determinados escritos, qual o papel da escrita para ajudar a memória e para outras funções, que tipos de portadores de textos existem, que há uma diversidade enorme de gêneros que servem para diferentes finalidades, que os livros são maravilhosos, que é possível ler e escrever em computadores e celulares... Tudo isso contribui para que, desde cedo, elas se interessem por esse mundo do escrito e por suas práticas tão repletas de possibilidades.

## **Ambiente alfabetizador**

O que chamamos de ambiente alfabetizador é a proposta intencional de ampliar o processo de participação das crianças nas culturas do escrito, que pressupõe a criação de um contexto favorável a situações de leitura e escrita e ao uso significativo dos materiais disponíveis, dos diferentes portadores e dos textos de diferentes gêneros. Portanto, ambiente alfabetizador não diz respeito somente à alfabetização inicial, mas, sim, à concretização de um projeto de formação das crianças para expandir cada vez mais o seu conhecimento sobre a linguagem escrita e para garantir o seu direito de acesso a práticas culturais muito valorizadas no mundo contemporâneo e na vida humana.

Assim, o ambiente alfabetizador não é exatamente um espaço físico repleto de materiais escritos pendurados nas paredes ou dispostos em prateleiras, mas, muito mais do que isso, é um contexto potente para aprender a acessá-los, quando necessário, em situações reais de uso da linguagem escrita. Como sabemos, há crianças que desfrutam do privilégio de viver nesse tipo de contexto em suas próprias casas, com suas famílias, entretanto essa não é a realidade da maioria delas. Por isso, a escola é o lugar de criar esse contexto de forma intencional, para que todas as crianças tenham garantido o direito de viver experiências ricas com a linguagem escrita e de ampliar o seu conhecimento sobre como utilizá-la.

Um acervo de qualidade para leitura, materiais nos quais se pode escrever quando necessário e produções das próprias crianças, expostas para que todos conheçam, representam o ponto de partida de um ambiente alfabetizador.

Para tanto, uma biblioteca de classe – que pode ser uma caixa organizada – com livros de diferentes tipos que tenham textos e imagens de qualidade, com revistas, gibis, folhetos

e outras publicações escritas, mesmo que bem simples, é imprescindível. E também outros portadores de escrita pertinentes: calendário com os meses do ano, agenda com os dias da semana, cartelas com os nomes das crianças da turma, cartazes com informação relevante (listas dos nomes das crianças, das histórias lidas pela professora, de brincadeiras preferidas, de combinados, de palavras significativas para a turma que funcionem como fonte segura de consulta), um alfabeto e outros tipos de materiais que possam fazer sentido, inclusive portadores de textos digitais. É importante compreender que aqui estão propostas diferentes possibilidades de materiais, mas isso não significa que precisam estar expostos todos eles, e ao mesmo tempo. Às vezes um calendário com nome dos meses do ano e a lista de nomes das crianças da turma já podem ser suficientes como fonte de consulta por um determinado período.

Será preciso garantir também materiais (blocos de anotação, cadernos, etiquetas adesivas, folhas de papel de diferentes tipos, canetas, lápis, giz, teclado, quando houver, etc.) sempre à mão, nos quais se possa escrever quando surgir a necessidade no cotidiano (bilhetes, convites, solicitações ou outras escritas que as crianças desejarem).

E não poderão faltar, expostas, as produções das próprias crianças, para que experimentem um lugar de autoria reconhecida.

Onde ler, onde escrever e onde compartilhar o que se produz são a parte material de um ambiente alfabetizador. Mas o que importa, de fato, é que isso tudo tenha uso, com propósitos comunicativos explícitos, em situações semelhantes às situações sociais reais de leitura e escrita que acontecem na vida fora da escola. Deve ser assim em qualquer ano de escolaridade, em turmas tanto de Educação Infantil como dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos – o que varia é somente a adequação dos materiais e das propostas à faixa etária e aos conhecimentos prévios dos estudantes. Nesse contexto, cabe à professora um papel fundamental ao escolher o que apresentar à sua turma, como apresentar e com quais objetivos. Além disso, é essencial demonstrar, na prática, como as informações expostas podem ajudar as crianças a resolver questões que surgem quando estão lendo ou escrevendo. Por exemplo, como buscar, na lista de nomes da turma, a letra procurada para escrever uma palavra ou como recorrer aos livros de contos disponíveis na sala de aula em busca de uma expressão para começar um conto de fadas. O aprendizado, no caso dessas consultas, envolve tanto o uso pelas crianças, de forma cada vez mais autônoma, das informações disponíveis como também os procedimentos de buscar respostas em fontes que não se restringem somente à professora.

Os exemplos a seguir mostram alguns materiais e os respectivos usos, com vários propósitos, em diferentes turmas, também das crianças pequenas. Apenas os materiais, por mais ricos e variados que sejam, sem uso significativo para elas, não se constituem em ambiente alfabetizador.

**Livros:** para leitura da professora em voz alta, para manuseio e conhecimento pela criança de como eles se organizam e do que contêm, para encontrar algo de interesse, para conhecer histórias, para pesquisar etc.

**Calendários:** para encontrar dias da semana, para recordar datas importantes, para marcar dias de aniversários da turma, para marcar o tempo que já passou etc.

**Gibis:** para acompanhar a leitura da professora (quando há vários iguais), para ler por si mesmos (pois as imagens favorecem antecipações importantes que ajudam as crianças quando elas não sabem ainda ler) etc.

**Agendas:** para consultar ou anotar atividades a serem realizadas, para encontrar números de telefone, para consultar nomes de histórias que serão lidas pela professora etc.

**Cartelas com os nomes das crianças:** para a chamada, para sorteios, para uso quando for preciso encontrar nomes em alguma brincadeira ou outra atividade etc.

**Cartazes fixados na parede com algumas listas úteis:** para registrar os combinados, para encontrar os nomes dos colegas quando for preciso, para pesquisar algo escrito por uma necessidade, para buscar informação útil em alguma atividade etc.

Como se pode perceber, propostas desse tipo não só são pertinentes para todas as crianças como são essenciais para que participem cada vez mais das culturas do escrito desde que chegam à escola e ao longo de toda a escolaridade. E quando elas estão se alfabetizando, esses materiais disponíveis adquirem ainda mais relevância do ponto de vista didático, porque o conhecimento do que está escrito nos cartazes e o sentido atribuído a esses portadores de escrita favorecem que eles funcionem como fonte segura de informações que podem ser consultadas de forma independente nos momentos em que as crianças escrevem, de modo que a professora não seja considerada a única informante. A biblioteca de classe, por mais simples e reduzida que seja, não é só um “cantinho de materiais leitura”, mas uma biblioteca, de fato, que funciona como todas: com os livros disponíveis para consulta ou empréstimo, organizados (mesmo que em pequenas caixas divididas) por categorias que favorecem encontrá-los facilmente, com o registro de tudo o que há no acervo, com fichas de empréstimos datadas e assinadas, com as regras de funcionamento compartilhadas. O alfabeto, por sua vez, comunica duas informações relevantes para as crianças: reúne todas as letras utilizadas para escrever, na mesma ordem em que aparecem em fichas de nomes, em certas agendas, em dicionários.

Por fim, algo ainda sobre os cartazes úteis: é muito importante manter na classe uma lista exposta das chamadas palavras seguras (ou estáveis) que são, por exemplo, de nomes de personagens de histórias lidas ou de temas estudados em algum projeto, que funcionam como uma memória do trabalho realizado. Em qualquer caso, esses portadores de escrita só se justificam se, de fato, tiverem relação com situações vividas anteriormente pelas crianças e fizerem sentido para elas.

## **Cena**

É parte de uma situação didática registrada na qual são analisadas as interações entre professor e estudantes, incluindo as falas, intervenções e tudo o mais que o registro “alcançou”. Assim como nas artes cênicas, uma cena representa uma espécie de zoom no que aconteceu, um recorte que permite observar e entender detalhadamente o que ocorreu em um momento particular, sendo uma ferramenta valiosa para a formação dos professores ao possibilitar a tematização e reflexão sobre a prática pedagógica. Em algumas publicações, chama-se protocolo.

## **Chave de leitura**

Essa expressão é muito utilizada por Cecilia Bajour, professora e pesquisadora de leitura e literatura, e diz respeito às “portas de entrada” de um texto literário, ao modo pelo

qual se pode adentrá-lo, às diversas possibilidades de apreciação que podem ser exploradas nos momentos de conversa sobre ele. Segundo a autora, “Os modos específicos de entrar nos textos podem partir de algumas chaves que cada livro sugira, ou de algum aspecto que se queira destacar ou no qual se queira intervir para a construção de saberes literários” (Bajour, 2012, p. 63-64).

Quando a conversa sobre o texto ocorre como uma situação de aprendizagem na escola, será preciso planejá-la intencionalmente para que funcione como uma experiência potente de encontro dos estudantes com o que o texto traz. Refletir sobre formas instigantes de apresentar o texto, sobre boas perguntas que possam ampliar o olhar dos leitores, sobre as chaves de leitura potencialmente melhores para provocar a atenção, a curiosidade e a apreciação faz parte desse planejamento prévio que, embora criterioso, deverá estar sempre aberto às contribuições dos estudantes, que por vezes têm percepções importantes que ajudam a redirecionar o previsto.

A chave de leitura pode ser a relação entre texto e imagem, a forma peculiar de um determinado personagem se expressar, o estilo que o autor adota para criar efeitos de suspense, a referência a uma história conhecida – enfim, são muitas as possibilidades e, a depender do texto, pode haver mais de uma chave interessante de explorar. Cada livro ou cada material de leitura, em cada contexto, pode ter “entradas” diferentes.

O desafio para o professor será sempre imaginar como criar uma espécie de zoom para ajudar os estudantes a ampliarem suas formas de leitura, a construírem interpretações cada vez mais complexas e a apreciarem a literatura.

## **Comportamento de escritor**

Essa expressão diz respeito aos comportamentos próprios de quem escreve, que vão sendo aprendidos pela participação em práticas sociais de escrita junto com escritores experientes. São estes os principais comportamentos de escritor: planejar o que se pretende comunicar com a escrita; considerar os possíveis destinatários e o que se imagina que eles já sabem para definir o foco, o tom e o modo de tratar o conteúdo do texto; escrever a partir do planejado; buscar fontes de informações que ajudem na produção; pensar nos efeitos que se pretende provocar nos leitores e nos melhores recursos para tanto; preocupar-se em evitar ambiguidades ou mal entendidos; revisar o escrito até considerá-lo suficiente para o momento; conversar com outras pessoas sobre o que está sendo escrito ou depois de terminar; solicitar, sempre que possível, a opinião de um leitor que possa contribuir com a escrita.

São todos procedimentos que fazem parte do processo de escrita das pessoas experientes na produção de textos reais, o que pressupõe sempre um destino, um ou mais destinatários e propósitos comunicativos. São, portanto, conteúdos essenciais no trabalho pedagógico, pois favorecem que, desde pequenas, as crianças se apropriem progressivamente deles, aprendendo, com o tempo, a utilizá-los como praticantes autônomas da escrita (Lerner, 2002b).

Na escola, o aprendizado desses comportamentos de escritor requer processos colaborativos de produção escrita, em que, especialmente de início, a professora escreve o que as crianças produzem e ditam para ela e, assim, mesmo sem saber ainda ler e escrever convencionalmente, vão aprendendo tudo isso: como se planeja um texto com

destino, destinatários, propósitos, preocupação com os efeitos da escrita na compreensão dos leitores, consulta a fontes de informação, revisões parciais durante o percurso, busca de opinião externa e o que mais que for necessário. Aprender tudo isso não depende de estar alfabetizado, depende das oportunidades, garantidas pela professora, de viver a experiência de produzir textos com ela e por meio dela. Os processos colaborativos dizem respeito também a situações de escrita pelas próprias crianças, em parceria, com ajuda da professora.

Pelo fato de a escrita ser uma prática social e cultural, os aprendizes iniciantes vão se apropriando dos seus usos e modos de produção ao participarem de situações em que se escrevem textos reais, para destinatários reais, com propósitos comunicativos reais – e sempre mediadas por quem já tem experiência com a escrita. Inserir as crianças progressivamente nas culturas do escrito requer essas práticas colaborativas de produção de textos que garantem a elas a oportunidade de escrever com quem já sabe escrever, de escrever por meio de quem já sabe escrever convencionalmente.

## **Comportamento de leitor**

Essa expressão diz respeito aos comportamentos próprios de quem é leitor, que vão sendo aprendidos pela participação em práticas sociais de leitura junto com leitores experientes. São estes os principais comportamentos de leitor que se referem a uma dimensão mais pessoal: antecipar o que virá no texto; reler um trecho anterior quando surge uma dúvida ou parece haver algo estranho; pular o que não foi entendido ou não interessa de imediato e avançar para tentar compreender melhor; identificar-se com o autor ou não; reler o mesmo texto por apreciá-lo muito; ajustar o tipo de leitura – exploratória ou mais profunda, lenta ou rápida, cuidadosa ou de entretenimento. E são estes os principais comportamentos de leitor relacionados a uma dimensão mais social, típicos dos processos de interação com outros leitores: compartilhar a leitura; explicar os critérios de escolha do texto; comentar o que foi lido; recomendar a leitura; instigar outras pessoas para que também leiam o mesmo texto; destacar alguns trechos para ilustrar argumentos ou justificar a compreensão; comparar o texto com outros conhecidos; conversar sobre o autor ou ilustrador; analisar recursos adotados pelo autor para tornar sua escrita mais bonita ou mais compreensível; comparar as interpretações pessoais com as de outros leitores; inferir as possíveis intenções de quem escreveu o texto.

São, portanto, conteúdos essenciais no trabalho pedagógico, pois favorecem que, desde pequenas, as crianças se apropriem progressivamente deles, aprendendo, com o tempo, a utilizá-los como praticantes autônomas da leitura (Lerner, 2002b).

Na escola, o aprendizado desses comportamentos de leitor requer processos colaborativos de leitura em que a professora lê para as crianças, e, assim, mesmo sem saber ainda ler e escrever convencionalmente, elas vão aprendendo ao participar dessas situações e ao observar as ações da professora.

Pelo fato de a leitura ser uma prática social e cultural, os aprendizes iniciantes vão se apropriando dos seus usos e modalidades pela participação em situações de leitura – de textos dos diferentes gêneros, em diferentes portadores, com múltiplas linguagens, com finalidades diversas e produzidos por muitos autores e autoras – mediadas por leitores já experientes.

Inserir as crianças progressivamente nas culturas do escrito requer essas práticas colaborativas de leitura que garantem a elas a oportunidade de ler sem saber ler convencionalmente, de ler com quem já sabe ler, de ler por meio de quem já sabe ler. Participar de uma comunidade de leitores começa assim.

## Comunidade | Comunidade de aprendizagem

Aqui começamos pela definição do conceito de comunidade, partindo de um contraponto instigante com o conceito de sociedade que, para evidenciar as diferenças, toma como o exemplo a escola.

Nóvoa (2009) destaca a distinção proposta por Philippe Meirieu e Marc Guiraud (1997) entre “comunidade” e “sociedade”:



*Diz ele que o que caracteriza uma comunidade são os afectos, as tradições, os laços. Que há uma escolha na adesão a uma determinada comunidade (de jovens, de músicos, de bairro etc.). Que o essencial são as ligações afectivas entre os membros [...], são as forças centrípetas que a reforçam e lhe dão sentido. Acrescenta Philippe Meirieu que uma escola não deve ser encarada como uma comunidade. Desde logo, porque as pessoas não se escolhem entre si, estando reunidas naquele lugar, de forma mais ou menos arbitrária, com o objectivo de trabalharem juntas durante um período de tempo das suas vidas, independentemente de gostarem ou não das mesmas coisas, de terem ou não os mesmos interesses. Uma escola é uma sociedade, e não uma comunidade. Claro que, num contexto escolar, há sempre laços afectivos. Mas o cimento de uma sociedade não é o afecto entre as pessoas ou a semelhança dos gostos, mas o facto de estarem juntas, de terem de trabalhar em conjunto, de se respeitarem e de se enriquecerem mutuamente (Nóvoa, 2009, p. 66).*

Considerando esse ponto de vista, nossa perspectiva é a de que comunidade – como caracteriza Bauman se reportando à representação que predomina no imaginário social – é um “lugar” onde não somos estranhos uns dos outros, temos afinidades, nos sentimos acolhidos, seguros, confiamos no que ouvimos, podemos discutir de forma amigável, raramente ficamos desconcertados, temos certeza de contar com a boa vontade dos outros, que nos darão a mão quando precisamos, vivemos boas experiências (Bauman, 2001). Ou seja, comunidade é um lugar bom de estar, entre tantas razões, também para seus membros se fortalecerem frente às dificuldades típicas da vida em sociedade.

Aqui a ideia não é defender um conceito específico – comunidade investigativa, comunidade de prática, comunidade de aprendizagem, comunidade de conhecimento, comunidade virtual –, mas, sim, afirmar como pressuposto geral que, em qualquer área ou contexto, uma comunidade é um lugar em que as pessoas atuam, aprendem e compartilham saberes e experiências, a partir de propósitos, interesses e recursos comuns. Desse ponto de vista, toda comunidade, então, será de aprendizagem em colaboração, de expansão do conhecimento, de desenvolvimento pessoal e/ou profissional. E, embora a afirmação seja de comunidade como um “lugar”, não estamos aqui nos referindo a um espaço geográfico, a grupos sociais específicos ou categorias profissionais, mas, sim, a um ambiente cultural de partilha do comum, do mesmo, do semelhante.


## Comunidade de leitores

Poderíamos dizer que, metaforicamente, uma comunidade de leitores é um coletivo de pessoas que, como diria Larrosa (2000, p. 144), foram “mordidas por um mesmo veneno”, foram “inquietadas pelo mesmo”. No caso, esse mesmo, esse “comum” é a experiência significativa da leitura. Assim, em princípio, uma comunidade de leitores é um grupo de pessoas que se caracteriza por praticar algo comum e que, espera-se, experimentem o sentido de comunidade a que Bauman (2001) se refere: não se sentem estranhas em relação às outras, mas acolhidas e seguras; têm afinidades compartilhadas; confiam umas nas outras, podem discutir de forma amigável; raramente ficam desconcertadas; têm certeza de contar com a boa vontade dos companheiros, que lhes darão a mão quando precisarem. Então, aqui, comunidade de leitores tem, ao mesmo tempo, o sentido de coletivo de pessoas e de ambiente cultural de partilha da prática de leitura. E a escola, entendida como uma sociedade de pessoas, pode abrigar em seu interior várias comunidades – sendo a de leitores uma das mais importantes.

## Consciência fonológica


A consciência fonológica diz respeito ao conhecimento que cada pessoa tem sobre as unidades abstratas que compõem as palavras pronunciadas: sílabas, rimas, fonemas, partes maiores e menores que as sílabas. Refere-se à capacidade de manipular os diversos segmentos sonoros que formam as palavras, como, por exemplo, dividir oralmente as palavras em sílabas, o que entendemos ocorrer de forma processual à medida que a criança vai elaborando e reelaborando suas ideias sobre a linguagem escrita, sobre como se escreve, sobre quantas e quais letras são necessárias para tanto e em que ordem.

A esse respeito, Telma Weisz afirma que




*[...] a oferta de informação sobre as letras e seu valor sonoro deve dialogar com as hipóteses das crianças e informar o que faz sentido para elas em cada momento do seu processo de aquisição do sistema alfabético. Da mesma forma que o aprendiz aprende a ler e escrever à medida que vai elaborando novas hipóteses sobre o sistema de escrita, a cada reconstrução corresponde também uma reconstrução do seu nível de consciência fonológica e não se trata de uma ser pré-requisito para a outra. Pois nos baseamos em investigações que mostraram que se aprende a ler e escrever através de um processo dialético onde a aprendizagem acontece pela superação das contradições entre ideias do próprio aprendiz e destas com relação à escrita convencional (Weisz, 2004, p. 6).*

Também Emilia Ferreiro destaca essa relação dialética entre oralidade e escrita, ou seja, o processo contínuo de conceitualizações sobre o que se fala e o que se escreve.



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

Por fim, como destaca o texto “Questões a considerar sobre o ensino e a aprendizagem do sistema de escrita alfabética” (F1.U2.T2 - Formadoras), escrito por Giovana Cristina Zen e Daniela Munerato, na página 82:



*A insistência em ensinar de forma explícita e sistemática a correspondência fonema-grafema está vinculada a uma simplificação das relações entre a oralidade e a escrita porque supõe-se que as unidades da oralidade estão ‘dadas’ e que é suficiente ensinar a grafá-las. Supõe-se também que é possível ensinar a correspondência entre umas e outras, sem problematizá-las e sem contextualizá-las em situações reais de leitura e escrita.*

*[...] A consciência fonológica não está nem antes e nem depois desse processo, ela está dentro, ela é parte dessa complexidade. E, para nós, não convém isolá-la, assim como não nos convém isolar nenhuma outra dimensão desse objeto sociocultural tão complexo que chamamos de escrita.*

A consciência fonológica existe, é um fato. Mas, como afirmam Castedo e Torres (2011, p. 105), “nossa perspectiva [...] reconhece uma gênese que se constrói em interação com a escrita, e não à custa de uma análise da oralidade sobre si mesma”.

Sendo assim, nos materiais deste Percurso Formativo, não há qualquer tipo de exercício para “treinar” a consciência fonológica, por duas razões principais: uma é que não nos parece possível ensinar diretamente ou treinar o que é do âmbito da consciência, e outra é que, no nosso entender, esse tipo de proposta acaba por reduzir a língua escrita a um código de reciprocidade fonema-grafema, o que não é a perspectiva aqui defendida.

## **Contextualizar**

Contextualizar é relacionar algo à situação que lhe dá sentido. Por exemplo, contextualizar uma proposta para os estudantes é evidenciar (não necessariamente pela explicação, mas em atos) onde ela se encaixa no conjunto, qual o seu propósito, que importância ela tem, porque foi escolhida. É o que permite superar a fragmentação típica das atividades apresentadas de forma desarticulada, como se tivessem valor por si mesmas. Desse ponto de vista, uma proposta didática deve estar sempre contextualizada no currículo desenvolvido com os estudantes, ou seja, espera-se que ela seja a melhor forma de abordar os conteúdos selecionados em razão dos objetivos de aprendizagem que se tem. Os objetivos são os porquês, que indicam os conteúdos (os o quês), que indicam as propostas didáticas (os comos), isto é, as melhores formas de trabalhar os conteúdos para conquistar as aprendizagens definidas como objetivos. Além de não ter nenhuma justificativa pedagógica, a descontextualização das atividades é um modo de desconsiderar o direito de os estudantes conhecerem o sentido do que a eles é ensinado e não traz nenhum benefício para a aprendizagem.

## **Condições didáticas**

São condições didáticas todos os cuidados necessários ao planejar e desenvolver as propostas, que variam em cada caso, mas são determinadas por dois critérios principais: a natureza do que se pretende ensinar e os conhecimentos prévios dos estudantes a respeito do que será objeto de ensino e de aprendizagem.

Por exemplo, na situação de escrita pelas crianças em colaboração, uma das condições didáticas é a organização dos agrupamentos considerando seus saberes. Na situação de escrita de um bilhete pela professora ditado pelas crianças, uma das condições didáticas é que elas saibam qual o conteúdo a ser escrito, a quem se destina, como o texto chegará aos destinatários. Na situação de ler em voz alta para as crianças, são condições didáticas importantes a escolha de textos de qualidade que possam interessá-las e a leitura prévia da professora para que esse seja um momento especial e atraente. Na situação de leitura em voz alta pelas crianças para um determinado público, uma das condições didáticas é que elas ensaiem com antecedência, pois, para manter os ouvintes atentos e produzir efeitos em sua compreensão, será preciso entender bem o que leem, interpretar, usar a voz de forma intencional, e, para tudo isso, terão que se preparar adequadamente.

As condições didáticas se referem ao que precisa ser considerado tanto antes de apresentar uma proposta para a turma quanto depois, quando ela acontece. Antes é, por exemplo, em uma situação de leitura, assegurar que todos tenham um certo conhecimento prévio do tema do texto e do tipo de material em que ele se encontra, para que possam coordenar texto e contexto. Durante a situação é, por exemplo, no caso de uma produção escrita, deixar disponíveis textos do mesmo gênero que está sendo escrito, preferencialmente textos já conhecidos, para que seja possível recorrer a eles, consultá-los, tomá-los como referência sempre que necessário.

## Conhecimento didático

O conhecimento didático é um campo específico do saber, produzido pela busca de respostas para desafios e problemas próprios da comunicação do conhecimento, a partir do estudo rigoroso das relações que se produzem entre professor, estudantes e o que é objeto de ensino e de aprendizagem. Não é, portanto, uma simples decorrência direta de outras ciências, como se o acesso a teorias relacionadas aos processos de aprendizagem e aos conteúdos do ensino, por si só, fosse suficiente para indicar naturalmente as melhores propostas didáticas. A afirmação de que “na prática a teoria é outra” muitas vezes se apoia na convicção de que “não dá resultado”, na prática pedagógica, adotar os conhecimentos teóricos sobre as formas de aprender e sobre o que deve ser ensinado. Ocorre que as teorias que fazem parte de cada ciência podem ter implicações práticas diretas no âmbito da respectiva ciência em que foram produzidas, não necessariamente em outras áreas – a prática didática, portanto, não decorre diretamente de teorias da Psicologia, da Linguística ou da Matemática, por exemplo, tampouco é o lugar de aplicação direta dessas ou de outras ciências. A prática didática decorre das teorias produzidas no campo específico do conhecimento didático, pela análise criteriosa das interações entre professor, estudantes e o que a eles se ensina – e pressupõe, sempre, teoria-e-prática.



*A questão da especificidade do conhecimento didático se constitui hoje em um tema prioritário de discussão: rejeita-se explicitamente a simples ‘importação’ de saberes de outras ciências e concebe-se a didática de cada ramo do saber como uma ciência autônoma, cujo objeto de estudo é a comunicação do conhecimento. Desse modo, o saber didático, ainda que se apoie em saberes produzidos por outras ciências, não pode ser deduzido simplesmente deles – o saber didático é construído para resolver problemas próprios da comunicação do conhecimento (Lerner, 2002b, p. 105).*

O conhecimento didático, tal como aqui abordado, não é um saber geral que diz respeito ao ensino de todos os conteúdos em todas as áreas curriculares. Ele é produzido a partir do que se sabe sobre um determinado conteúdo e sobre as formas de aprendê-lo na relação com os outros sujeitos aprendizes, pois os processos de ensino, de aprendizagem e a comunicação do conhecimento não são sempre os mesmos em todos os casos.

Em *A Prática Educativa - Como ensinar*, Zabala (1998) aborda diferentes formas de aprender, ensinar e avaliar os vários tipos de conteúdo, entendidos como os objetos de ensino e de aprendizagem na escola, isto é, tudo que os estudantes devem aprender em relação às diversas dimensões de conhecimento: *saber*, *saber fazer* e *ser*. O autor afirma que a natureza e as características dos diferentes conteúdos – fatos, dados, conceitos, princípios, procedimentos, habilidades, técnicas, métodos, valores, normas e atitudes – exigem que os tipos de intervenção do professor “sejam de uma maneira ou de outra conforme os conteúdos sejam de um ou outro tipo” (Zabala, 1998, p. 136), ainda que eles estejam sempre relacionados, uma vez que não existem por si, isoladamente. Em uma mesma área, como a Língua Portuguesa, por exemplo, a abordagem do professor varia conforme a situação, se é de ensino de uma prática social, de um procedimento coletivo ou de um tema de estudo etc.

O conhecimento didático se constitui, portanto, a partir de questões específicas, importantes para a intervenção do professor. Na alfabetização inicial, por exemplo, algumas questões poderiam ser estas: como garantir propósitos didáticos e propósitos comunicativos nas situações de escrita pelas crianças que ainda não escrevem convencionalmente? Como criar situações que aproximem o máximo possível as práticas de leitura e escrita que acontecem na escola daquelas que acontecem fora da escola? Quando informar e quando propor que as crianças busquem por si o que é necessário para fazer antecipações durante a leitura? O que pode mobilizar a disponibilidade para a aprendizagem no caso das crianças que demonstram pouco interesse em escrever? Que recursos podem ser pertinentes para atender às diversidades e realizar a gestão da sala de aula, principalmente quando ela é muito heterogênea? Como agrupar as crianças de forma produtiva para que trabalhem cooperativamente e aprendam umas com as outras nas situações de escrita em parceria? Conforme destacamos anteriormente,



*Saber que os problemas que os professores enfrentam dia-a-dia na sala de aula estão vinculados ao ensino ou à aprendizagem escolar de determinados conteúdos não foi suficiente para deduzir imediatamente que os conhecimentos mais relevantes para eles são precisamente aqueles que contribuem para resolver esses problemas, quer dizer, os conhecimentos didáticos (Lerner, 2002b, p. 103).*

Por todas essas razões, cada vez mais pesquisadores e profissionais da Educação têm defendido que o conhecimento didático deve ser o eixo central da formação de professores. Além disso, é preciso impulsionar a investigação didática na área de leitura, escrita e oralidade para possibilitar avanços na produção desse tipo de saber tão imprescindível para a docência.

## **Contrato didático**

A escola – como toda instituição social – funciona conforme normas e expectativas que regulam as relações entre estudantes e professores e as relações que estudantes e professores estabelecem com o conhecimento.

Esse conjunto de normas e expectativas configura ‘contratos’ que determinam papéis e estabelecem direitos e deveres relacionados às situações de ensino. São contratos implícitos que quase sempre se tornam observáveis somente quando são transgredidos. Esse tipo de “script velado” é chamado de contrato didático e representa o conjunto de expectativas, responsabilidades e papéis, sobretudo implícitos, de cada um – professor e estudante – no processo pedagógico: um em relação ao outro e ambos em relação ao conhecimento que tem lugar na escola.

O imaginário social e a cultura escolar são povoados de representações (crenças e expectativas, muitas vezes) mais ou menos cristalizadas a respeito desses diferentes papéis e dos elementos que constituem a escola e as práticas que nela têm lugar. Quando uma proposta subverte o funcionamento convencional da escola, da sala de aula ou das práticas tradicionais, é muito importante ter conhecimento sobre o que é e como funciona o contrato didático para que se possam compreender acontecimentos por vezes incompreensíveis, à primeira vista.

Lerner há tempos vem abordando esse conceito, trazendo muitas contribuições a respeito:



*Ao analisar as interações entre professores e alunos acerca dos conteúdos, pode-se postular que tudo acontece como se essas interações respondessem a um contrato implícito, como se as atribuições que o professor e os alunos têm em relação ao saber estivessem distribuídas de uma maneira determinada, como se cada um dos participantes na relação didática tivesse certas responsabilidades e não outras quanto aos conteúdos trabalhados, como se tivesse sido tecido e enraizado na instituição escolar um interjogo de expectativas recíprocas. Esse 'contrato' implícito preexiste aos contratantes e, naturalmente, às pessoas concretas que estão na instituição; e é muito eficaz, apesar de não ter sido explicitado, e somente se põe em evidência quando é transgredido (Lerner, 2002b, p. 36).*

Guy Brousseau, professor e pesquisador da didática da matemática na França, foi quem desenvolveu o conceito de contrato didático a partir dos anos 1980, como parte de suas pesquisas sobre situações matemáticas, e as contribuições teóricas a esse respeito começaram a ser difundidas no Brasil nos anos 1990. As considerações apresentadas acima partem do conceito original, vinculado a princípio ao ensino da matemática, e se expandem para outras relações de ensino.

## **Delegação progressiva de responsabilidade**

Em qualquer situação, para que uma proposta nova para os estudantes, que envolve procedimentos desconhecidos, possa ser realizada de forma adequada, é preciso primeiro familiarizá-los com tudo o que a proposta pede. Uma forma pertinente de garantir essa aproximação é, de início, realizar a atividade “nova” junto com eles. Assim – na prática, bem assessorados e instigados a produzir como puderem – eles vão se sentindo autorizados a se arriscar, vão aprendendo como proceder cada vez melhor até se tornarem capazes de fazer o que é proposto por si mesmos. É importante que esse processo de aprendizagem aconteça em um movimento de delegação progressiva de responsabilidade, que pode ser desse modo:

- primeiro a professora trabalha junto com a turma toda e vai explicitando os procedimentos e atitudes, informando como a atividade deve ser feita e por que razão (ocupando a posição central em uma situação dirigida);
- depois passa para o papel de parceira experiente que assessora pequenos grupos enquanto trabalham (duplas ou trios, de preferência);
- então, passa a acompanhar prioritariamente os grupos que mais precisam de apoio, por apresentarem algum tipo de necessidade;
- e, por fim, se for o caso, solicita o trabalho individual, mantendo-se sempre disponível para ajudar, se necessário.

Esse movimento, de uma situação totalmente dirigida, a princípio, para uma situação desejável de trabalho autônomo, é importante para o caso das propostas que envolvem procedimentos pouco familiares, pois não basta explicar várias vezes o que deve ser feito na esperança de que, apenas ouvindo explicações, todos saberão realizar o que ainda é pedido. Em qualquer caso, para aprender a fazer algo, é preciso fazer, contando sempre com ajuda se necessário. Entretanto, se o objetivo for analisar como as crianças procedem quando nunca fizeram o que é proposto, na perspectiva de avaliar o seu desempenho diante de uma tarefa desconhecida, esse movimento de delegação não faz sentido.

Tudo dependerá sempre do objetivo que se tem: é o objetivo de aprendizagem que justifica o conteúdo da proposta e a forma de abordá-lo. E a abordagem, que inclui muitos aspectos de ordem metodológica, diz respeito também ao modo de realizar a atividade – individual, em parceria com supervisão, em parceria sem supervisão, no coletivo com mediação da professora – e em qual sequência.

Lerner afirma que “A articulação do trabalho coletivo, de grupo e individual se concretiza mediante processos complementares: um ascendente e outro descendente” (Lerner, 2002a, p. 134). Ou seja, são processos que acontecem em movimentos que partem do trabalho ou individual (ascendente) ou coletivo (descendente), como o que aqui descrevemos, e que podem também ser mistos. O que se pretende que os estudantes aprendam e para quais propósitos são os critérios que definem a escolha dos melhores caminhos a propor.

## **Estratégias de leitura**

Estratégias de leitura são esquemas amplos para obter, avaliar e utilizar informação, e o processo de leitura pressupõe o uso de várias delas. Segundo Goodman,



*Os leitores desenvolvem estratégias para trabalhar com o texto de tal maneira que seja possível construir significado, ou compreendê-lo. Utilizam estratégias para a leitura, mas também estas estratégias se desenvolvem e se modificam durante a leitura (Goodman, 1989, p. 16).*

Conforme o autor, os leitores desenvolvem estratégias de seleção, de predição (ou antecipação), de inferência, de verificação e de autocorreção.

Seleção é o que permite ao leitor se ater apenas aos índices úteis, desconsiderando os irrelevantes. Ao ler, isso acontece o tempo todo: o contato frequente e a experiência progressiva com materiais escritos fazem com que o cérebro “saiba”, por exemplo, que não precisa se deter na letra que vem após o “q”, pois certamente será “u” ou que nem sempre é o caso de se fixar nos artigos, pois o gênero é definido pelo substantivo.

Antecipação é um modo de prever o que ainda está por vir, considerando o contexto, informações explícitas do texto e as próprias suposições. O título, o gênero, o conhecimento do autor e muitos outros indícios informam ou sugerem o que se poderá encontrar em um texto – o leitor utiliza todo seu conhecimento e os recursos disponíveis para tentar antecipar o que virá adiante e os significados possíveis. Se a linguagem não for muito rebuscada e o conteúdo não for muito novo ou difícil, mesmo faltando letras e palavras em um texto escrito, a ausência dessas informações não impossibilita a compreensão.

Inferência é um tipo de dedução que se baseia tanto em pistas apresentadas pelo próprio texto como nos conhecimentos prévios do leitor, para captar o que não está dito de forma explícita – não é uma adivinhação aleatória, mas é aquilo que “se lê sem que esteja escrito” e que às vezes se confirma, às vezes não.

Verificação é um recurso inerente à leitura, que serve para checar se as demais estratégias utilizadas “deram certo”, isto é, se foram pertinentes e eficazes.

E autocorreção é um modo de reconsiderar uma informação ou obter outra quando as expectativas não se confirmam.

As estratégias de leitura são utilizadas conforme a necessidade que vai se colocando para o leitor, sem que ele tenha consciência delas. Todas são necessárias para a leitura fluente, um processo que implica necessariamente selecionar índices, antecipar, inferir, verificar se procedeu de forma pertinente e fazer autocorreções quando é o caso.

## **Fluência leitora**

Fluência leitora é a capacidade de ler textos com compreensão, nas situações de leitura tanto silenciosa quanto em voz alta. Nessa perspectiva nada tem a ver, portanto, com a rapidez na oralização das palavras lidas, como supõem os que explicam a fluência como “ler bem depressa” ou “ler sem engasgar”.

Conforme indicam as Orientações Didáticas do Currículo da Cidade de São Paulo,



*A fluência leitora não é entendida como a capacidade de ler rapidamente, ou seja, de oralizar com fluidez palavras lidas no texto. Fluência leitora é entendida como a capacidade de ler com compreensão, isto é, resgatando os sentidos do que foi lido, sem hesitações seja quando se lê em voz alta, seja quando se lê silenciosamente (São Paulo, 2018, p. 54).*

Bräkling e Weisz (2015) afirmam que é preciso planejar situações reais que favoreçam o desenvolvimento da fluência leitora, o uso de diferentes estratégias de leitura e a compreensão.

Desse ponto de vista, a fluência leitora não se conquista pelo treino da leitura em voz alta tendo como foco a velocidade ou a entonação: não é a leitura em voz alta – por si – que desenvolve a fluência leitora; ao contrário, esta é decorrente da compreensão do texto. Nossa convicção é que, no processo de leitura, quanto mais houver compreensão, mais se poderá antecipar os sentidos e, quanto mais as antecipações forem possíveis, maior será a agilidade na leitura. Segundo Bräkling (2012), o desejável é que coexistam fluência semântica e oral.

O fato é que a leitura é um processo pelo qual o leitor realiza um trabalho ativo de atribuição de sentidos para o texto a partir do que está buscando nele e do conhecimento que já tem a respeito do assunto, do autor e do que sabe sobre a língua – características do gênero, do portador, da escrita, entre outros. Não imaginamos como seria possível a alguém extrair informações do texto escrito decifrando letra por letra, sílaba por sílaba, palavra por

palavra. Todo leitor que analisar com atenção sua própria leitura perceberá que o decifrado (também chamado de decodificação) é apenas um dos procedimentos utilizados para ler. A leitura fluente envolve uma série de estratégias, isto é, de recursos para construir sentidos, dos quais depende a rapidez e a fluência: são estratégias de seleção, de antecipação, de inferência, de verificação, de autocorreção.

Se entendermos a leitura desse modo, não terá sentido propor que, para ganhar velocidade (e supostamente desenvolver fluência), os estudantes treinem insistentemente a decodificação, pois, na perspectiva que defendemos, a fluência leitora se constrói justamente pelo movimento inverso – utilizando estratégias antecipatórias que permitem se guiar pelo sentido e, assim, desenvolver agilidade na leitura. Vários estudiosos dos processos de leitura (Goodman, 1989; Smith, 1989), já há muitos anos, afirmam que, na realidade, quanto mais fluente é o leitor, menos ele decodifica –convicção da qual compartilhamos.

Essas ponderações não significam que a leitura em voz alta pelos estudantes não tenha lugar nas práticas escolares. Nas situações de leitura em que eles lerão para os colegas ou para um público maior, os momentos de ensaio são necessários para que possam se apropriar suficientemente do texto, se apoiando menos na decodificação e mais no sentido do texto. Para que tenha qualidade, toda leitura em situações contextualizadas, destinada a um público ouvinte, requer ensaio – o conhecimento insuficiente do texto ou a falta de oportunidade de ler antes algumas vezes não favorecem a fluência na leitura em voz alta, porque nesse caso não há como utilizar as estratégias que contribuem para conquistar a agilidade. Entretanto, defendemos que ensaiar a leitura oral é algo pontual, localizado em momentos específicos, com a finalidade de trazer segurança para quem vai se expor ao ler para pessoas interessadas no que ouvirão e de propiciar desenvoltura para mantê-las atentas o tempo todo.

## **Intervenção docente**

Essa expressão equivale à intervenção didática e significa a ação intencional do professor para favorecer a aprendizagem dos estudantes. Em uma proposta de ensino contextualizada e reflexiva, como a que defendemos, o papel do professor durante a realização das atividades é imprescindível para que elas se constituam, de fato, em boas situações para que todos aprendam.

Na verdade, podemos dizer que a intervenção docente tem início bem antes da realização da atividade, já no planejamento do que vai ser feito, e diz respeito a uma série de escolhas prévias: a proposta considerada mais adequada tendo em conta os objetivos de aprendizagem e o conhecimento prévio da turma; os materiais selecionados como subsídio para a realização das atividades; os critérios pensados para organizar os agrupamentos de modo que sejam produtivos; as condições didáticas que se pretende garantir; as perguntas imaginadas como boas de se fazer aos estudantes. Essas escolhas fazem parte da intervenção indireta do professor.

Depois, durante a realização da atividade, a intervenção didática se expressa em ações diretas para ajudar os estudantes a irem mais longe do que iriam por si: fazer perguntas que ajudem a pensar, oferecer a informação necessária, indicar materiais de subsídio, apoiar as escolhas que podem ser pertinentes ou sugerir possibilidades que podem ser alternativas melhores ao que está posto.

A intervenção didática expressa a concepção do professor de qual é o seu papel para

impulsionar a aprendizagem e, da forma como a concebemos, deve favorecer aos aprendizes de todas as idades: um papel ativo e a convicção de que são capazes de realizar o que é proposto, mesmo que precisem de ajuda; a disponibilidade para aprender, a curiosidade, a autonomia, a atitude favorável em relação às novas aprendizagens; o reconhecimento de que a proposta traz algo pertinente, que não é uma situação artificial destinada apenas a ensinar um conteúdo curricular; a iniciativa de fazer escolhas e enfrentar desafios; a elevação da autoestima pela experiência de êxito; o reconhecimento de que o empenho valeu a pena; o trabalho colaborativo e solidário. Algumas dessas condições são defendidas também por Zabala (1996, p. 157) e por outros autores citados por ele, por serem características das abordagens centradas no sujeito da aprendizagem.

Há um tipo de intervenção necessária em qualquer caso, e há um tipo de intervenção que é específico para certas situações de ensino, por terem relação com a natureza do conteúdo e com o que os estudantes sabem sobre o que estão aprendendo. Nas propostas de leitura na alfabetização inicial, uma intervenção adequada e necessária diz respeito, por exemplo, à coordenação de estratégias de antecipação e verificação. Assim, com crianças que colocam sempre em primeiro plano a antecipação (buscando adivinhar o que está escrito), cabe à professora recomendar que sempre verifiquem suas antecipações recorrendo a indícios como as letras iniciais ou finais, por exemplo. Com crianças centradas na decodificação, cabe à professora instigar que se arrisquem a antecipar, apoiando-se nos possíveis sentidos do texto ou mesmo em indícios como a ordem em que a palavra se encontra no verso de um poema ou uma imagem ou outros dados do contexto. Com crianças que se recusam a ler, dizendo sempre que não sabem, cabe à professora mostrar a elas o que já sabem, para encorajá-las a assumir o desafio.

Ao analisar o que representa a intervenção didática dessa perspectiva, é possível compreender que o sentido negativo que a palavra intervenção adquire em certos contextos (como um processo verticalizado e autoritário) não tem nenhuma relação com a concepção que defendemos. Ao longo das cenas apresentadas nos diferentes fascículos, é possível conhecer diferentes intervenções didáticas pertinentes e ajustadas à situação analisada.

## Homologia de processos

A expressão homologia de processos tornou-se conhecida no Brasil nos últimos anos e é geralmente atribuída a Donald Schön (2000) em razão do que o autor aborda no livro *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Na realidade, Schön não utiliza, em nenhum momento, essa expressão, mas defende ideias que remetem ao sentido atribuído a ela, que passou a figurar nos discursos e publicações da área da Educação algum tempo depois. O sentido é o de criar contextos de formação dos profissionais coerentes com os princípios metodológicos defendidos para o trabalho que eles realizam. Portanto, a homologia, nesse caso, diz respeito aos processos de docência e formação.

Sérgio Niza denomina essa semelhança, pretendida nos dois processos, de isomorfismo pedagógico:



*O isomorfismo pedagógico é a estratégia metodológica que consiste em fazer experimentar, através de todo o processo de formação, o envolvimento e as atitudes; os métodos e os procedimentos; os recursos técnicos e os modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais efetivas dos professores (Niza, 2009, p. 352).*

Algum tempo antes, já nos anos 1990, essa mesma ideia (embora não acompanhada de nenhum nome específico) foi defendida nos *Referenciais para a Formação de Professores*, publicado pelo Ministério da Educação:



*A coerência entre o modelo de formação (pelo qual os professores aprendem) e o modelo de ensino e de aprendizagem que é conteúdo de sua formação, isto é, a possibilidade de os professores experimentarem em seu próprio processo de formação (quando estão, também eles, na condição de aprendizes) o que lhe sugerem como necessário e bom para seus alunos – como, por exemplo, o desenvolvimento do pensamento crítico, da aprendizagem ativa, da criatividade, da autonomia, de valores democráticos, do exercício de cidadania (Brasil, 2002, p. 43).*

A perspectiva é sempre a mesma: a busca de coerência epistemológica e metodológica entre o que se propõe aos professores e o que se realiza em seus processos formativos. Isso significa criar contextos formativos coerentes com as abordagens defendidas para o trabalho pedagógico, de modo que os professores possam experimentar, nos grupos de que participam, situações semelhantes àquelas que se propõe que desenvolvam com os estudantes. São, portanto, situações formativas pautadas em certos princípios hoje muito difundidos: considerar os conhecimentos prévios em relação aos conteúdos a serem trabalhados; promover a interação e a aprendizagem em parceria; incentivar relações colaborativas e soluções coletivas; escutar com atenção e valorizar o que é dito; demonstrar atitude positiva de valorização das diferenças; instigar a participação de todos; respeitar os ritmos de aprendizagem de cada um; ajustar as intervenções às necessidades do grupo. A homologia de processos é, então, esse alinhamento epistemológico e metodológico, essa posição epistemológica semelhante nos dois processos. Criar contextos formativos nos quais os professores possam compreender melhor os princípios defendidos para o trabalho pedagógico, a partir da própria experiência, tem se revelado mais potente e eficaz do que o discurso sobre a importância de praticá-los.

## **Nível de conceitualização da escrita**

Os níveis de conceitualização da escrita descrevem características de um processo evolutivo de construção do conhecimento sobre o sistema de escrita alfabética. Pré-silábico, Silábico, Silábico-alfabético e Alfabético foram as denominações atribuídas a esses níveis, tomados como categorias de análise na pesquisa realizada por Emilia Ferreiro e sua equipe nos anos 1970, que ficou conhecida no Brasil como Psicogênese da Língua Escrita. Com o passar do tempo e com o avanço da reflexão sobre esses níveis de conceitualização, eles hoje têm sido assim considerados: Pré-fonetizante, Silábico Inicial, Silábico, Silábico-alfabético e Alfabético. Isso não significa que tenham mudado, mas, sim, que tiveram suas denominações ajustadas para dizerem melhor a que se referem.

Esses níveis de conceitualização também são chamados de hipóteses de escrita. Considerando a natureza do processo de construção do conhecimento, que pressupõe reconceitualizações e avanços nem sempre lineares, não é apropriado nomeá-los como etapas, fases ou estágios, pois esses termos remetem a uma ideia que não condiz com esse processo.

Em qualquer caso, o que analisamos são as produções escritas das crianças, e não propriamente seus níveis de conceitualização, de forma direta. É a produção da criança e a interpretação que ela faz do que produziu que podem nos dar pistas sobre o que ela pensa e possibilitam, então, inferir o nível de conceitualização de sua escrita.

## Observável

Piaget afirma que “um observável é aquilo que a experiência permite constatar” (Piaget, 1976, p. 46), e é assim que entendemos também.

A palavra observável, tal como aparece nos textos do CNCA-Perfor 1, tem o sentido de algo possível de ver, perceber ou constatar, mas que dependerá sempre das possibilidades de quem olha. Há uma afirmação que circula há muito tempo na internet, atribuída ora ao escritor Robertson Davies, ora ao filósofo Henri Bergson, que é esta: “O olho vê somente o que a mente está preparada para compreender”. Outros dizem também que o escritor Thomas Carlyle teria feito esta afirmação semelhante muitas décadas antes, no século XIX: “o olho enxerga o que tem meios para enxergar”.

Na realidade, com diferentes arranjos das palavras, muitos autores já disseram mais ou menos o mesmo: o olho vê o que é capaz, cada um de nós percebe o que pode perceber, nossas possibilidades interpretativas contam muito no processo de construção do conhecimento, o conhecimento amplia a capacidade de alcance. O fato é que os objetos, as situações, as paisagens, os fenômenos, os processos não se dão a ver igualmente para todas as pessoas, ao mesmo tempo.

Mas os observáveis são possíveis de serem constituídos ou expandidos pela ação dos outros. Criar um efeito de zoom, focar a atenção, problematizar, ajudar a ver e a pensar, fazer perguntas potentes, ampliar o repertório, funcionar como parceiro experiente atento são parte importante do papel de professor/a, da intervenção docente, do processo pedagógico. Especialmente no que diz respeito aos processos de construção de conhecimento pelas crianças, a ampliação dos observáveis depende muito da ação de adultos e outras crianças que podem ajudá-las a enxergar mais longe, a ir além, a expandir seu horizonte de possibilidades.

Embora a palavra possa remeter à ideia de algo a ser fisicamente visto, nem sempre será assim: há observáveis que dizem respeito ao que se pensa, não ao que se vê com os olhos. Quando, por exemplo, concluímos que até então estávamos enganados em relação a algo, é porque uma nova realidade, antes não percebida ou compreendida, se tornou observável. Às vezes, essa é uma conquista pessoal, resultado do próprio empenho, mas às vezes (quase sempre) só se tornou possível com a colaboração dos que nos ajudam a pensar, a perceber, a compreender, a duvidar, constatar, a construir observáveis.

O sufixo “-vel” traz uma ambiguidade interessante, porque pode expressar o sentido de possibilidade ou não (como em perdoável, confiável, inaceitável, incontrolável) ou de propriedade inerente às coisas (como em durável, dobrável, lavável, retornável). No caso de observável, esses dois sentidos têm lugar, porque a palavra pode expressar o que a pessoa é capaz de ver, pensar, perceber, constatar ou compreender e pode expressar os atributos que as coisas têm e não se dão a ver igualmente para todos – uma criança só pode ver que uma letra tem exatamente as características necessárias para uma determinada situação, por exemplo, se tiver conhecimento suficiente para isso. Nesse caso, as propriedades da letra só são consideradas se a criança tiver construído observáveis para considerá-las, isto é, possibilidades de enxergar seus atributos. O valor sonoro das letras, por exemplo, só será observável para quem estabelecer relação entre oral-escrito e já começar a utilizar letras pertinentes – antes disso esse atributo das letras não se dá a ver para a criança.

## Parceiro experiente | Amigo crítico

No Brasil, a expressão ‘parceiro experiente’ se tornou habitual para qualificar o profissional que assume o papel de, a partir do seu conhecimento e da sua experiência, colaborar com quem precisa de algum tipo de ajuda para desenvolver uma proposta que lhe é nova, pouco familiar ou desconhecida. É esse o papel que dizemos que o coordenador pedagógico deve assumir na relação com os professores, especialmente quando a perspectiva é de transformação das práticas convencionais por não obterem os resultados esperados em relação à aprendizagem dos estudantes. No entanto, a ideia de mais experiente é relativa e pode ser ambígua – nesse caso, por exemplo, um coordenador pode ser mais experiente como professor, porém pouco experiente na coordenação pedagógica; ou, ao contrário, pode ser experiente como coordenador, mas ter pouco conhecimento didático e, por isso, não dispor de repertório suficiente para se constituir, de fato, como parceiro do professor no planejamento de propostas de ensino ajustadas às necessidades dos estudantes.

Já a expressão ‘amigo crítico’ – *critical friend*, no conceito original em inglês – é menos usual em nosso país. Amigo crítico é alguém em quem se confia, com quem se deseja partilhar preocupações, dúvidas, problemas, dificuldades, ideias, conquistas, êxitos, alegrias. É alguém com quem se pensa bem junto, um interlocutor empenhado em colaborar, dialogar, apoiar, encorajar, apresentar outras perspectivas, acrescentar possibilidades, ajudar a ir mais longe do que se iria sozinho. Isso sem deixar de problematizar, de forma construtiva e solidária, trazendo o que pode eventualmente ser desconfortável, isto é, fazendo a crítica considerada necessária no momento. Então, é possível afirmar que amigo crítico é o que todo profissional que pretende ser um parceiro experiente deveria ser, mas nem sempre é, principalmente quando assume uma relação de superioridade frente ao seu grupo.

## Pré-fonetizante

Emilia Ferreiro sugeriu recentemente uma substituição do termo pré-silábico por pré-fonetizante, por considerá-lo mais pertinente para descrever o primeiro nível de conceitualização da escrita. Não há nenhuma mudança na compreensão do que até então se chamava pré-silábico – a mudança é apenas na denominação, e isso se deve ao fato de pré-fonetizante dizer melhor o que acontece no primeiro nível de conceitualização da escrita, quando ainda não há nenhum indício de fonetização. O processo de fonetização tem início quando “a criança começa a descobrir que as partes da escrita (suas letras) podem corresponder a outras tantas partes da palavra escrita (suas sílabas)” (Ferreiro, 1981, p. 24). É quando ela tenta estabelecer relação entre partes do oral e partes do escrito, e, então, suas escritas passam a revelar que houve avanços no seu conhecimento por já apresentarem indícios de fonetização. Isso acontece, por exemplo, quando a criança escreve uma única letra com pertinência sonora em cada palavra (e a pertinência sonora não é aleatória, por ser justificada ou aparecer também em outras palavras) ou quando, ao tentar interpretar a própria escrita, já relaciona uma letra com cada sílaba, mas, como sobram letras, não sabe o que fazer com elas – nesse caso, o que ela está produzindo são escritas silábicas iniciais. Assim, pré-fonetizante (antes, pré-silábico) diz respeito ao que antecede esse processo de fonetização da escrita (Zen; Molinari; Soto 2024).

## **Problematização**

Problematização é um tipo de intervenção, um procedimento metodológico realizado durante as atividades – tanto na docência quanto na formação – para instigar a reflexão e potencializar a aprendizagem. Ocorre, por exemplo, quando se fazem perguntas que ajudam a pensar, quando se “devolvem” as perguntas apresentadas para que se busquem respostas, quando se questiona algo para ampliar as possibilidades de compreensão, quando se retoma uma discussão inicial para concluir com o que se tem de informação disponível algum tempo depois. Em qualquer caso, é preciso sempre “dosar” o nível de desafio – se acreditamos que desafiador é aquilo que é difícil e possível ao mesmo tempo, será preciso antecipar até onde o questionamento é adequado e, para tanto, é importante identificar ou inferir os conhecimentos prévios sobre o que está em pauta. E será preciso sempre uma atitude de incentivo para que todos se expressem e de respeito ao que dizem e demonstram pensar (Brasil, 2001b).

## **Projetos didáticos**

Há muito já pudemos compreender o quanto os projetos didáticos são propostas privilegiadas para a construção de conhecimento dos estudantes em toda a escolaridade. São especialmente importantes porque objetivos, resultados pretendidos e formas de socializar o conhecimento conquistado são (ou vão sendo) compartilhados com os estudantes desde o início do trabalho, o que favorece o seu protagonismo e o trabalho contextualizado com diferentes tipos de conteúdo. Outras vantagens pedagógicas dos projetos didáticos são estas:

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

Existem diferentes abordagens de projetos, algumas que não pressupõem a definição prévia de etapas sequenciadas nem um produto final, pois os caminhos vão se delineando no decorrer do trabalho. Mas, quando se constituem a partir de uma intencionalidade explícita e consideram os estudantes, de fato, protagonistas no processo de aprendizagem, essas abordagens se assemelham em relação às características anteriormente listadas como vantagens pedagógicas. Os projetos representam uma modalidade importante de organização do trabalho pedagógico especialmente por primar pelo protagonismo e pelo engajamento.

Da forma como os concebemos, os projetos didáticos são organizados por meio de uma sequência de etapas articuladas que favorecem propostas de reflexão sistemática sobre o que será objeto de conhecimento dos estudantes e pressupõem uma produção coletiva a ser compartilhada com outras pessoas.

Considerando que ainda existem muitas compreensões equivocadas a respeito do que são, de fato, os projetos didáticos, optamos por afirmar aqui o que eles não são:

- Não são propostas além do currículo regular, que devem ser encaixadas em algum lugar no escasso tempo pedagógico por determinações alheias ao planejamento pedagógico.
- Não são propostas definidas a priori ou em separado, sem relação com os objetivos e conteúdos previstos.
- Não são organizados apenas em função de uma temática interessante para os estudantes.
- Não são propostas sempre interdisciplinares, envolvendo o maior número possível de componentes curriculares.
- Não são propostas incompatíveis com aulas expositivas sobre temas em estudo, que podem inclusive ser parte deles.
- Não são propostas que exigem formas peculiares e sofisticadas de avaliação.
- Não são as únicas propostas pedagogicamente relevantes para provocar engajamento.

## **Sequência didática**

É uma modalidade de organização do trabalho didático que se caracteriza como “um conjunto de situações didáticas estruturadas e vinculadas entre si por sua coerência interna e sentido próprio, realizada em momentos sucessivos” (Nemirowsky, 2002, p. 103). Não é uma seleção ordenada de atividades consideradas boas, porém sem relação umas com as outras, agrupadas somente por serem reconhecidas como adequadas “por si”. A seleção das propostas para compor uma sequência didática e a definição de quais atividades devem ser apresentadas antes e quais depois, em que ordem e com qual progressão de complexidade têm relação com a natureza dos conteúdos que se pretende abordar, com o nível de conhecimento prévio dos estudantes a respeito desses conteúdos, com as eventuais dificuldades que podem oferecer e com os objetivos que justificam a escolha e o planejamento dessa modalidade, e não de outra. As sequências didáticas são muito apropriadas para abordar conteúdos complexos, de aprofundamento ou de sistematização, justamente porque se apoiam em uma sucessão de complexidade progressiva.

## **Situação didática**

A concepção de situação didática, tal como utilizamos no material do CNCA-Perfor 1, tem como referência as contribuições do pesquisador Guy Brousseau (1986), que formulou a Teoria das Situações Didáticas. Segundo o autor, situação didática é o conjunto de relações estabelecidas, de forma explícita ou implícita, entre um ou mais estudantes, o professor e o saber, em um determinado meio, envolvendo eventualmente instrumentos, materiais, objetos. Ou seja, não é só a atividade nem só a intervenção do professor, mas tudo que se refere ao ensino e à aprendizagem de um conteúdo específico e que funciona como uma situação-problema a desafiar os estudantes para que avancem em seus saberes. A atividade apresentada, a consigna, as características do conteúdo, as condições didáticas, a intervenção docente, os materiais e demais recursos disponíveis, o contexto, as circunstâncias e tudo o mais que tenha alguma relação direta ou indireta com o processo de ensino compõem uma situação didática. Poderíamos dizer, então, que é a proposta como um todo, completa e contextualizada. Quando se planeja adequadamente uma situação didática, o que ocorre é que, tanto quanto possível, se antecipa o que diz respeito a esse conjunto todo, em um exercício de reflexão sobre o que ainda está por acontecer. E quando a situação didática já aconteceu, é possível refletir sobre ela, tematizá-la, torná-la objeto de reflexão para aprender com ela.

## **Sondagem**

A sondagem ficou conhecida no Brasil, a partir dos anos 1980, como um instrumento de avaliação diagnóstica das hipóteses de escrita da criança ainda não alfabetizada, em que a proposta era ela escrever algumas palavras não conhecidas de memória, ditadas pela professora (sem silabar), e logo em seguida “ler” o que escreveu, isto é, interpretar a escrita produzida. Pelo fato de esse procedimento (de interpretar a própria escrita) ser necessário, a sondagem deveria ser feita em um momento de conversa da professora com a criança individualmente, já que não seria possível verificar a leitura de cada criança após a escrita, se todas as que fariam a sondagem escrevessem ao mesmo tempo.

Nesse tipo de sondagem que se popularizou desde então, a proposta – que se tornou clássica – era da escrita de uma lista breve de palavras (quatro ou cinco) acompanhadas de uma frase, apresentadas na seguinte ordem: primeiro a polissílaba, depois a trissílaba, a dissílaba e, por fim, a monossílaba, com o mínimo de repetição de letras em cada palavra. A frase deveria conter pelo menos uma das palavras da lista, para que se pudesse verificar se havia estabilidade na escrita da mesma palavra em dois momentos. A recomendação era de que, em uma folha à parte, a professora registrasse a escrita e a leitura feita pela criança, bem como outras informações que julgasse relevantes.

Esse tipo de proposta foi se modificando com o tempo, e hoje há formas alternativas muito melhores de conhecer as hipóteses de escrita das crianças, em situações contextualizadas, e não em um momento específico de avaliação, como o anteriormente descrito. Essas possibilidades alternativas são sugeridas em vários textos do CNCA-Perfor 1, especialmente os que tratam do Jogo da Memória – uma situação muito pertinente para conhecer o que as crianças pensam sobre a escrita.

## Tematização da prática

A expressão tematização da prática refere-se a uma estratégia metodológica de formação em que a prática desenvolvida por um profissional, devidamente documentada, se torna objeto de reflexão num coletivo de pares. Essa estratégia é privilegiada porque pressupõe estudo da prática em um processo reflexivo e contextualizado que favorece o exercício de um tipo de reflexão bastante refinado, “que pressupõe análise crítica do que está em discussão, implicação pessoal (um olhar para si mesmo na relação com o que é analisado) e atitude propositiva (disposição de pensar caminhos, alternativas, encaminhamentos, possibilidades)” (Soligo, 2015, p. 1036).

A tematização da prática pedagógica de professores, em que colocam em discussão o que realizam em sala de aula, vem se tornando uma tradição em algumas abordagens de formação continuada, mas também o trabalho realizado por formadores, gestores ou outros profissionais pode ser tematizado. Em qualquer caso, isso só é possível quando existir uma documentação que permita analisar o que aconteceu, geralmente gravações em vídeo ou registros escritos – relatos, portfólios, transcrições/descrições (o que, no material do CNCA-Perfor 1, é chamado de “cenas”), de preferência com a indicação de falas, intervenções, diálogos. As narrativas orais, por si só, não são suficientes para o tipo de reflexão necessária em uma proposta de tematização, pois não permitem acessar a prática, somente o que é contado sobre ela.

São os registros que podem mostrar o que foi feito e revelar a natureza da proposta, seus objetivos, as abordagens e intervenções realizadas, as interações do grupo, as prováveis razões dos resultados, as concepções (por vezes implícitas) que orientam a prática, entre muitos outros aspectos. Evidentemente não há como analisar tudo isso de uma só vez, será sempre preciso definir o foco, isto é, escolher em quais aspectos se colocará o zoom, de modo a favorecer a reflexão do grupo, considerando os propósitos que se tem. O foco pode ser referente à ação/intervenção docente, à forma de participação dos estudantes, a como o objeto de ensino é abordado ou a outro que se considere mais apropriado para o momento.

A perspectiva não é avaliar as propostas como melhores ou piores, certas ou erradas, mas, sim, aprender a pensar sobre elas de forma crítica, implicada e propositiva – tanto o profissional que submete sua prática à análise do grupo quanto os colegas que participam desse processo. Todos podem aprender, seja sobre a prática do outro seja sobre a sua própria. E certamente será formativo perceber que também nós, adultos profissionais, formulamos hipóteses, analisamos o que vemos acontecer, revisamos o que pensávamos, nos damos conta de que nos enganamos, mudamos de ideia, estudamos para ampliar nosso conhecimento, transformar nosso olhar e construir novos observáveis. É assim com todos que aprendem.

São as abordagens não transmissivas e não aplicacionistas que privilegiam a tematização da prática como estratégia formativa e que têm teorizado essa experiência potente de reflexão e de construção de conhecimento.

Tal como explicita Telma Weisz,

É um instrumento de formação que vai na direção contrária à da tradicional visão aplicacionista de formação de professores. Na visão aplicacionista oferece-se ao professor um corpo de ideias e conceitos teóricos que se espera que ele aplique em sua prática profissional. Quando se propõe a tematização da prática como eixo de trabalho de formação de professores – tanto a inicial como a continuada – não estamos, evidentemente, negando o conhecimento teórico [...]. Muito pelo contrário. O que propomos é tornar o professor capaz de desentranhar a(s) teoria(s) que guia(m) a prática pedagógica real (Weisz, 2000, p. 123).

É o que propomos no material do CNCA-Perfor 1.

## Texto | Gênero

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 (Brasil, 1997, p. 35-36).

Segundo Adail Sobral (2024)<sup>10</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 os estudantes a escrever o gênero carta, por exemplo, será preciso que exista um contexto real de correspondência entre eles e outras pessoas; e, se pretendemos ensiná-los 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

---

<sup>10</sup> Por meio de comunicação pessoal. Campinas, 02, outubro, 2024

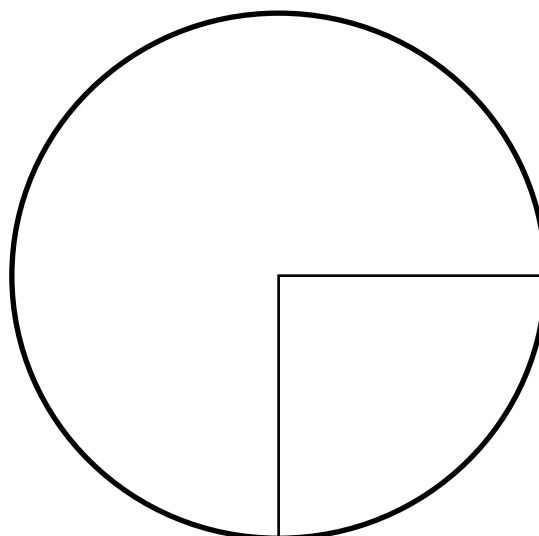
gênero não significa ensinar suas formas textuais típicas, com destaque para manchete seguida de informações principais que respondem à fórmula padrão do fato noticiado – o quê, quem, quando, onde, como e por quê – com os dados menos relevantes na sequência. Cada gênero se materializa em formas textuais próprias, sendo alguns deles mais flexíveis, e outros menos. E ensinar uma forma textual, por si só, não garante a aprendizagem do gênero.

## **Textualizar**

Entendemos que textualização, assim como afirmam os autores Dolz, Gagnon e Decâncio (2010), é uma das cinco grandes operações de produção de texto em uma situação comunicativa, sendo as demais: contextualização, referente à definição do contexto de produção; planejamento e tratamento/criação do conteúdo temático; planificação, referente à organização do texto considerando a ordem de relevância do que deve vir primeiro; e revisão processual ou final.

A textualização refere-se à elaboração do texto em si ou à sua materialização em função do propósito definido na contextualização. Isso significa fazer escolhas pensando no interlocutor, na finalidade do texto, nas marcas linguísticas necessárias – como sinais de pontuação, paragrafação, organizadores textuais típicos do gênero que está sendo escrito – garantindo a coesão no que se refere à continuidade, à referenciação e à concordância para preservar a relação entre as partes e assegurar progressão.

As crianças podem aprender a textualizar, elaborar o texto em função do propósito definido para ele, mesmo antes de serem escritoras autônomas, quando ditam o texto nas situações de escrita por meio da professora. No caso de o texto ser escrito por ela própria, a textualização também envolve as questões relacionadas à escrita alfabética e à ortografia.



---

## Referências

- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura.** São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BEILLEROT, Jacky. **La formación de formadores (entre la teoría y la práctica).** Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires; Ediciones Novedades Educativas, 1998. (Serie los Documentos).
- BRÄKLING, Kátia. **O trabalho com fluência leitora.** Material produzido para assessoria aos formadores do Programa Ler e Escrever. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, fev. 2012.
- BRÄKLING, Kátia; WEIZ, Telma. **VC [Videoconferência] Leitura nos anos iniciais I - Parte 1.** [S. l.: s. n.], 2015. 1 vídeo (59 min 56s). Publicado pelo canal Telma Weisz. Originalmente exibida no Programa Ler e Escrever da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em 23 abr. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RNvK7NuOfHI> Acesso em: 6 fev. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Documento de Apresentação.** Brasília: MEC/SEF, 2001a. 24 p.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores.** Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf> Acesso em: 6 fev. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para a formulação e implementação das estratégias de formação continuada no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.** Brasília: MEC, 2023. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/pdf/orientacoes\\_formacao\\_continuada.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/pdf/orientacoes_formacao_continuada.pdf). Acesso em: 6 fev. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: guia de orientações metodológicas gerais. Brasília: Ministério da Educação, 2001b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/guia\\_orient.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/guia_orient.pdf) Acesso em: 6 fev. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa - 1ª a 4ª série.** Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2025.
- BROUSSEAU, Guy. Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. **Recherches en Didactique des Mathématiques**, Grenoble, v. 7, n. 2, p. 33-116, 1986.
- CANÁRIO, Rui. **Formação e situações de trabalho.** Porto: Porto, 2003.
- CASTEDO, Mirta; TORRES, Mirta. Panorama das teorias de alfabetização na América Latina nas últimas décadas (1980-2010). Cadernos Cenpec, v. 1, n. 1, dec. 2011. Disponível em: [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.9646/pr.9646.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9646/pr.9646.pdf) Acesso em: 6 fev. 2025.
- DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem.** Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre a alfabetização.** Tradução Horacio Gonzales et al. São Paulo: Cortez, 1981.
- ESCOBAR, Suzana A.; GALVÃO, Ana Maria de O.; GOMES, Ana Maria R. Culturas do escrito nas associações e projetos sociais indígenas: um estudo sobre os Xakriabá. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 68, jan.-mar. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226812>
- FERREIRO, Emilia. Escrita e oralidade: unidades, níveis de análise e consciência metalinguística. In: FERREIRO, Emilia (org.). **Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita.** Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 139-172.
- FERREIRO, Emilia. L'écriture avant la lettre. In: SINCLAIR, Hermine (org.). **La production de notations chez le jeune enfant.** Paris: Presses Universitaires de France, 1988. p. 7-70.
- FERREIRO, Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e escrever.** Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Cortez, 2002.
- FERRY, Gilles. La tarea de formarse. In: FERRY, Gilles (org.). **El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica.** México: Universidad Nacional Autónoma de México/ Escola Nacional de Estudios Profesionales Iztacala/ Editorial Paidós Mexicana, 1990. p. 43-63.

- FRAUENDORF, Renata Barroso de Siqueira. **A voz de uma professora**-formadora que se inventa e reinventa a partir da/com/na escola. 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado) –Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2016.976299>
- FRAUENDORF, Renata Barroso de Siqueira. **De estrela a constelações**: “investigação formação” narrativa da formadora “flâneuse” de formadoras. 2023. 283f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Campinas, 2023. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/16055>. Acesso em: 6 fev. 2025.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba Siqueira de S. (coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2025.
- GOODMAN, Kenneth S. **O processo de leitura**: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, Emilia; PALACIOS, Margarita G. (org.). Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. p. 16-18. <https://doi.org/10.22476/revcted.v3i2.217>
- IMBERNON, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LARROSA, Jorge. Sobre a lição. In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 139-146.
- LERNER, Delia. A autonomia do leitor: uma análise didática. **Revista de Educação**, n. 6. Porto Alegre: Projeto, 2002a.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002b.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e letramento. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividade de retextualização. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007. cap. 1, p. 15-43.
- MEIRIEU, Philippe; GUIRAUD, Marc. **L'école ou la guerre civile**. Paris: Plon, 1997.
- NEMIROWSKY, Myriam. **O ensino da linguagem escrita**. Tradução de Neusa Kern Hicket. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- NIZA, Sérgio. Contextos cooperativos e aprendizagem profissional. A formação no movimento da Escola Moderna. In: FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de Professores** – aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto, 2009. p. 345-362.
- NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. Disponível em: [repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3703/1/formprof.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3703/1/formprof.pdf) Acesso em: 6 fev. 2025.
- NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
- NÓVOA, António; VIEIRA, Pâmela. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, n. 2 - Especial, p. 21-49, jan./jun. 2017. DOI:
- PÉREZ GÓMES, Ángel I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PIAGET, Jean. **A Equilíbrio das Estruturas Cognitivas**: problema central do desenvolvimento. Trad. Marion M. dos S. Penna. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.
- REDE LATINO-AMERICANA DE ALFABETIZAÇÃO. **Nossas Premissas**. [S. l.: s. n.], c2025. Disponível em: <https://redalf.org/pt>. Acesso em: 6 fev. 2025.
- SÃO BERNARDO DO CAMPO (Município). Secretaria de Educação. Departamento de Ações Educacionais. **Caderno 1**: Histórico, princípios e concepções: Orientações curriculares para a Educação Básica. São Bernardo do Campo: Secretaria de Educação, 2024. Disponível em: <https://educacao.saobernardo.sp.gov.br/proposta-curricular/proposta-curricular-caderno-1.html> Acesso em: 6 fev. 2025.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações Didáticas do Currículo da Cidade**: Língua Portuguesa. São Paulo: SME; COPED, 2018.
- SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura** – uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artmed, 1989.

SOARES, Magda Becker. Letramento. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento>. Acesso em: 6 fev. 2025.

SOLIGO, Rosaura. **A atuação dos formadores hoje** – Manifesto. [S. l.: s. n.], 2019. In: ROSAURA SOLIGO, Site Oficial. Texto construído coletivamente pelos profissionais inscritos no Curso Avançado de Formação de Formadores coordenado por Rosaura Soligo. Disponível em: <https://rosaurasoligo.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/manifesto-a-atuac3a7c3a3o-dos-formadores-hoje-.pdf> Acesso em: 23 jan. 2025.

SOLIGO, Rosaura. Metodologias dialógicas de formação. In: SEMINÁRIO FALA OUTRA ESCOLA, 7., 2015, [S. l.]. **Anais** [...]. Tema: O teu olhar transforma o meu? Disponível em: <https://rosaurasoligo.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/vii-fala-outra-escola-texto-da-conferc3aancia-idc3a1lia-sc3a1-chaves1.pdf> Acesso em: 6 fev. 2025.

SOLIGO, Rosaura. **Quem forma quem?** Instituição dos sujeitos. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2007.404520>

SOLIGO, Rosaura; PRADO, Guilherme do Val Toledo. A experiência da formação para alfabetizar. In: MORAIS, Jacqueline F. S.; ARAÚJO, Mairce; CARVALHO, Ricardo (org.). **Leitura e escrita**: experiências, políticas e práticas. Curitiba: Editora CRV, 2017. p. 231-249. Disponível em: <https://rosaurasoligo.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/04/rosaura-soligo-e-guilherme-prado-a-experic3aancia-da-formac3a7c3a3o-para-alfabetizar.pdf> Acesso em: 15 ago. 2024.

TAVARES, José. A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In: SÁ-CHAVES, Idália (org.). **Percursos de formação e desenvolvimento profissional**. Porto: Porto, 1997. p. 59-73.

WEISZ, Telma. Didática da leitura e da escrita: questões polêmicas. **Pátio**: Revista Pedagógica, Porto Alegre, v. 28, p. 57-62, 2004. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/alle/textos-eventos/TW-Didatica\\_da\\_leitura\\_e\\_da\\_escrita.pdf](https://www.fe.unicamp.br/alle/textos-eventos/TW-Didatica_da_leitura_e_da_escrita.pdf). Acesso em: 15 ago. 2024.

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

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZABALA, Antoni. Os enfoques didáticos. In: COLL, Cesar (org.). **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1996. p. 153-196.

ZEN, Giovana C.; MOLINARI, M. Claudia; SOTO, Arizbeth. A construção da escrita no português brasileiro a partir da perspectiva psicogenética construtivista. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 20, n. 51, p. e14871, 2024. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v20i51.14871>

---

## Leituras complementares

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTTLE, Susan. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education, London:** Sage, n. 24, p. 249-305, 1999.

BROUSSEAU, Guy. **Introdução ao estudo da teoria das situações didáticas.** São Paulo: Ática. 2008.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

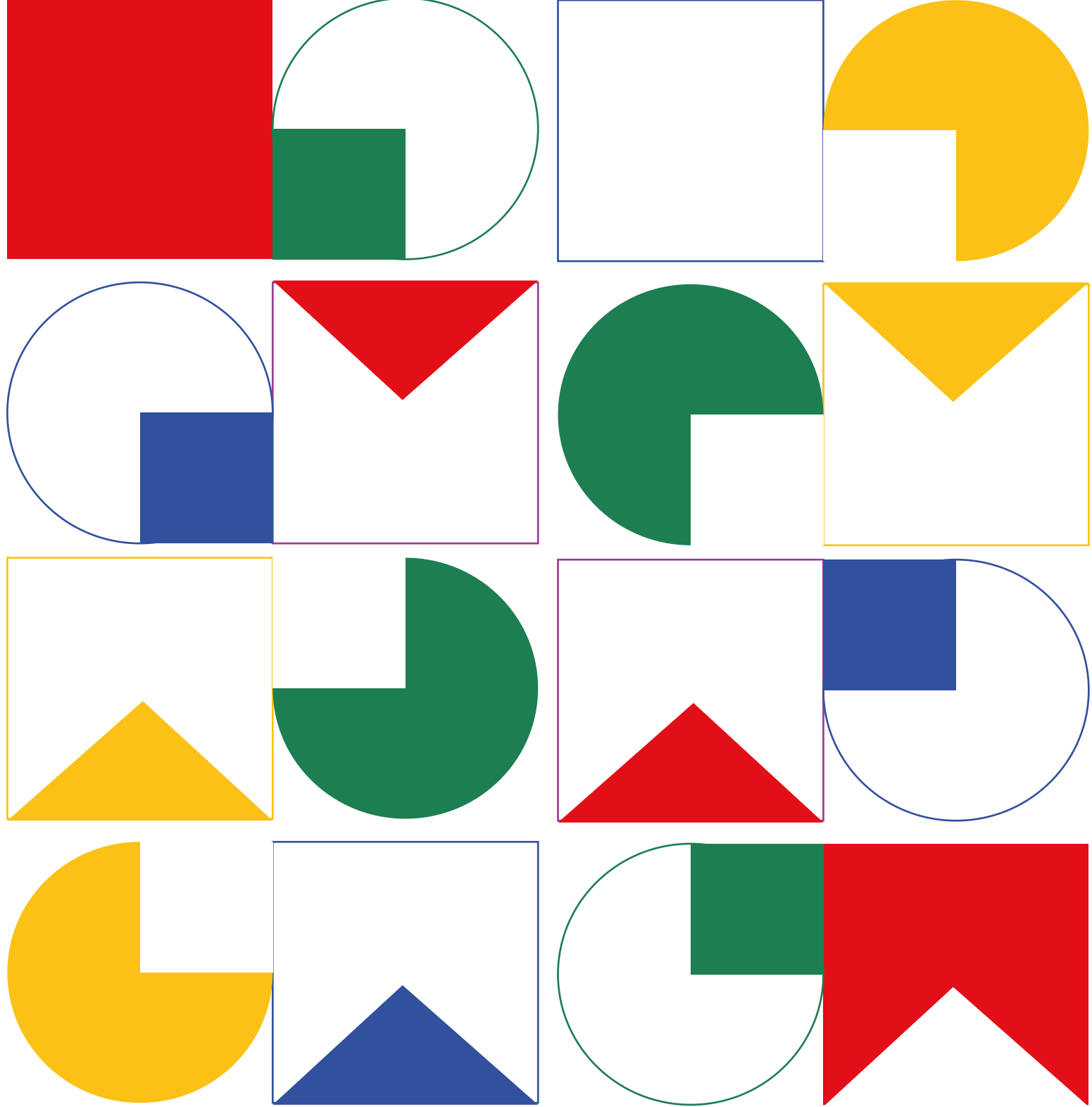
FIORENTINI, Dario; CRECCI, Vanessa. Interlocuções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 505-524, Jun. 2016.

MACBEATH, John. 'I didn't know he was ill': The role and value of the critical friend. *In:* STOLL, L; MYERS, J. (ed.). **No quick fixes: perspectives on schools in difficulty.** London: Falmer, 1998. p. 118-132.

SOLIGO, Rosaura. **Breves considerações sobre contrato didático.** 2016.

Disponível em: <https://rosaurasoligo.siteoficial.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/sobre-contrato-did3a1tico.pdf>  
Acesso em: 15 ago. 2024.

SOUSA, Sandra Novais. Parceria crítica na formação de alfabetizadoras: uma experiência com cartas formativas. *In:* VIII Fala OUTRA Escola - Re-existir nas Pluralidades do Cotidiano. Campinas: Galoá, 2017. v. 1. Disponível em: <https://proceedings.science/fala-outra-escola-2017/trabalhos?lang=pt-br>. Acesso em: 15 ago. 2024.



MINISTÉRIO DA  
EDUCAÇÃO

