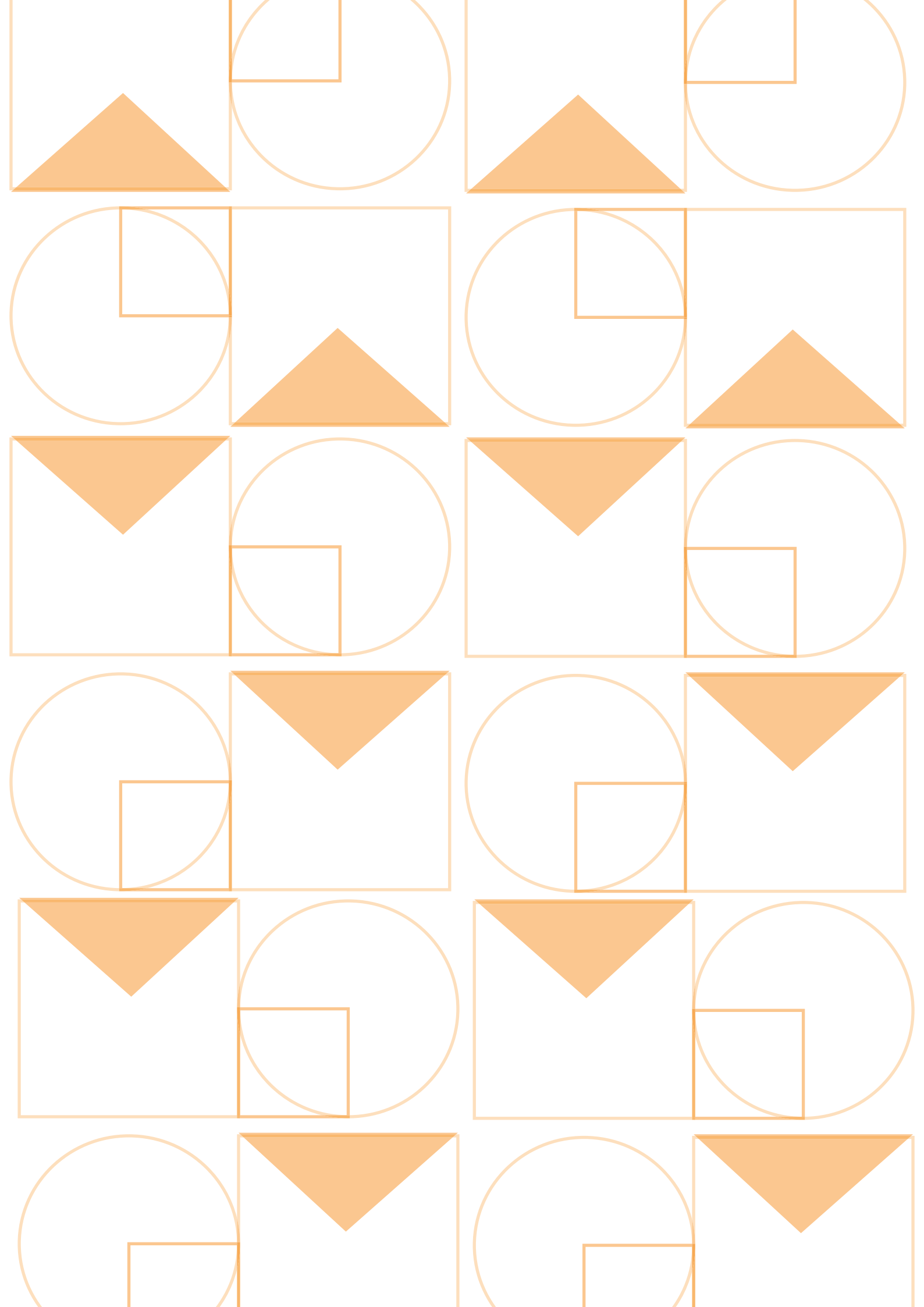
Alfabetização contextualizada e reflexiva: Percurso Formativo para **1° e 2° anos**

FASCÍCULO **1**

do/a Professor/a ▶

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

Compromisso Nacional Criança Alfabetizada



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 Latinoamericana de Alfabetização
Roda Educativa

PRODUÇÃO DOS MATERIAIS

Coordenação geral:

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

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

Coordenação pedagógica:

Elisabete Regina da Silva Monteiro
Rede Latino-Americana de Alfabetização e Instituto Chapada de Educação e Pesquisa

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

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

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

Maria Thereza Oliva Marcilio de Souza
Avante-Educação e Mobilização Social

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

Patrícia Helena da Silva Diaz
Roda Educativa

Simone Azevedo
Roda Educativa

Tereza Perez
Roda Educativa

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

Normalização
Mariana de Souza Alves

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

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

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

Coordenação do Para Saber Mais
Simone Azevedo
Roda Educativa

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

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

Brasil. Ministério da Educação

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

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-83673-00-8

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

25-260359 CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:
1. Ensino fundamental : Professores : Formação : Educação 370.7122
Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8 /9380

Autoras:

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

Andréa Dias Tambelli
Escola da Vila e Instituto Vera Cruz

Andréa Luize
Instituto Vera Cruz e Roda Educativa

Angela Maria da Silva Figueredo
Rede Latino-Americana de Alfabetização

Beatriz Geraldo Drabik Mugnani
Escola da Vila e Centro de formação da Vila

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

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

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

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

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

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

Miruna Kayano Genoino
Espaço ekoa e Instituto Vera Cruz

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

Rosângela Moreira Veliago
Escola Ursinho Branco

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

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

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

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

UNIDADE 1 Organização do trabalho pedagógico: planejamento e gestão da sala de aula na Alfabetização Inicial

- TEXTO 1 (F1.U1.T1 - Professoras)
  Fundamentos para a organização do trabalho pedagógico na Alfabetização
- TEXTO 2 (F1.U1.T2 - Professoras)
  Rotina e Planejamento na Alfabetização Inicial
- TEXTO 3 (F1.U1.T3 - Professoras)
  Leitura e escrita em contextos comunicativos na sala de aula
- TEXTO 4 (F1.U1.T4 - Professoras)
  Trabalho pessoal: aspectos a considerar no planejamento das situações didáticas

UNIDADE 2 Organização do trabalho pedagógico: planejamento e gestão da sala de aula na Alfabetização Inicial

- TEXTO 1 (F1.U2.T1 - Professoras)
  O processo de construção do Sistema de Escrita Alfabética pela criança
- TEXTO 2 (F1.U2.T2 - Professoras)
  O acompanhamento do que pensam e sabem crianças a favor das situações didáticas
- TEXTO 3 (F1.U2.T3 - Professoras)
  Escrever por si mesmo no contexto de produção do Jogo de Memória
- TEXTO 4 (F1.U2.T4 - Professoras)
  Trabalho Pessoal: planejamento de situações didáticas que levam em conta o que sabem as crianças

TEXTO COMPLEMENTAR (F1.TC - Professoras)
Alfabetização Inicial e diversidade: desafios e possibilidades

CONSIDERAÇÕES FINAIS
Planejamento e gestão de sala de aula na Alfabetização Inicial

PARA SABER MAIS

APRESENTAÇÃO

Priscila de Giovani

nunca sei ao certo
se sou um menino de dúvidas
ou um homem de fé
certezas o vento leva
só dúvidas ficam de pé
Leminski (2011, p.38)

Cara professora,

É com orgulho que apresentamos os textos do primeiro fascículo do Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - Percurso Formativo de 1° e 2° anos que subsidiará seus estudos nos dois primeiros encontros de formação. Esta coletânea de 9 textos, assim como os textos dos demais fascículos, foi construída a muitas mãos, fruto da experiência profissional de um conjunto de professoras e formadoras de professoras que elegem as práticas de sala de aula como objeto de estudo.

Nas duas primeiras unidades, apresentaremos conceitos relacionados à gestão da sala de aula, ao planejamento e aos processos de construção da escrita pelas crianças. Entendemos que, para organizar o trabalho pedagógico precisamos compreender: a natureza do objeto de conhecimento a ser aprendido, os processos pelos quais as crianças aprendem e as condições didáticas necessárias para assegurar um ensino contextualizado e reflexivo. E é essa relação entre o objeto de ensino, o conhecimento didático e o processo de aprendizagem (Chevallard, 1995) que ancora a discussão apresentada neste fascículo. Nosso objetivo central é apoiar você, professora, no acompanhamento do que sabem e pensam as crianças e no planejamento de boas situações didáticas para ajudá-las a avançar em suas conceitualizações.

Não é possível, em uma produção como esta, integrar aos conteúdos todas as especificidades locais dos diferentes territórios. Apresentamos alguns exemplos de práticas pautadas em situações reais de salas de aula, considerando a organização e as características dos sistemas de ensino do Brasil. Sugerimos que, ao planejar, você possa acolher a diversidade cultural que caracteriza o contexto das escolas em que atua (do campo, indígenas e quilombolas), bem como as diferentes realidades do território em que estão inseridas (urbanas, periféricas, rurais, ribeirinhas, de ilha).

As diferenças entre as classes seriadas e multisseriadas também precisam ser consideradas, e por isso discutimos critérios didáticos que podem orientar o ensino em diferentes tipos de organização escolar. Nossa ênfase está no reconhecimento da diversidade e na luta para que ela possa ser compreendida como vantagem pedagógica (Ferreiro, 2013).

Ao final de cada unidade, após o estudo e reflexão sobre os conceitos e práticas apresentadas, você será convidada a desenvolver com as crianças de sua turma uma das situações didáticas discutidas no encontro de formação. Será uma oportunidade para refletir sobre sua prática e trocar experiências com a formadora, com as demais professoras e equipe gestora da instituição em que atua. Para isso, precisará ajustar a proposta sugerida aos saberes e necessidades da turma e de todas as crianças que fazem parte dela, incluindo estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Nesse sentido, sugerimos que, caso seja necessário fazer alterações nas atividades ou nas estratégias de ensino, antes de olhar para a deficiência ou transtorno, perceba primeiro a criança, seus saberes e necessidades pedagógicas, e reflita sobre quais barreiras dificultam o acesso ao currículo, a fim de eliminá-las ou minimizá-las.

O processo de alfabetização será sempre complexo e desafiador, uma vez que a aprendizagem não acontece do mesmo jeito e ao mesmo tempo para todas as crianças. Acreditamos que, para assegurar o direito à aprendizagem, é desejável que a aula se converta em um espaço em que todas possam participar de práticas sociais com a linguagem escrita enquanto refletem e reconstroem o Sistema de Escrita Alfabética. Conte sempre com o coletivo de professoras, formadoras e equipe pedagógica!

Referências

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica:** del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Ainque, 1995.

FERREIRO, Emilia. La diversidad en el acercamiento a lo escrito: obstáculo o ventaja pedagógica? *In:* CONGRESO INTERNACIONAL DE BOARD ON BOOKS FOR YOUNG PEOPLE (IBBY), 32., 2010. **Actas [....]** Madrid: Organización Española para el Livro Infantil y Juvenil, 2013. Tema: La fuerza de las minorías. Disponível em: https://www.ibby.org/fileadmin/user_upload/ActasIbby2010.pdf#page=64. Acesso em: 8 fev. 2024.

LEMINSKI, Paulo. **O ex-estranho**. São Paulo: Iluminuras, 2011.

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

E-mail: prisciladegiovani@gmail.com

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

unidade 1

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

TEXTO 1
F1.U1.T1 - PROFESSORAS

Fundamentos para a organização do trabalho pedagógico na Alfabetização

Miruna Kayano Genoino
Beatriz Geraldo Drabik Mugnani
Priscila de Giovani

Adentrar os muros e paredes de uma escola, mergulhar em suas salas de aula, conhecer professoras, professores, suas turmas e suas propostas é ao mesmo tempo fascinante e desafiador. O fascínio muitas vezes surge da intensidade de viver o dia a dia da rotina escolar e da percepção das inúmeras possibilidades que se desenvolvem conforme as crianças avançam na produção de conhecimento. Os desafios são inerentes à prática pedagógica e se manifestam, por exemplo, diante da necessidade de planejar previamente o que será feito, levando em conta o que as crianças sabem e o que precisam aprender.

A ação docente não deixará de ser fascinante e desafiadora, mas certamente pode tornar-se mais efetiva quando se apoia em estudo, planejamento e reflexão. Assim, este texto apresenta princípios que fundamentam muitas das escolhas que são tomadas no cotidiano escolar, entendendo que quanto mais os docentes compreendem de quais são os sentidos e razões por trás das decisões didáticas, maiores são as chances de planejar e refletir sobre suas aulas com mais consistência. As reflexões aqui propostas estão organizadas em três eixos centrais do planejamento didático em Língua Portuguesa:

1. Língua Portuguesa em ação: as práticas de linguagem (leitura, escrita, fala e escuta)

2. Modalidades organizativas do trabalho didático: atividades habituais, sequências e projetos

3. Situações didáticas fundamentais: leitura por meio do/a professor/a, escrita por meio do/a professor/a, leitura pela criança e escrita pela criança

1. Língua Portuguesa em ação: as práticas de linguagem (leitura, escrita, fala e escuta)

Leituras e escritas do cotidiano

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

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

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

Estamos imersos em uma cultura marcada pela escrita, que nos atravessa de diferentes maneiras. Seja por ações simples e cotidianas, como responder uma mensagem no celular, seja por algo mais complexo, como realizar o planejamento de encaminhamentos em sala de aula, as culturas do escrito estão presentes de diferentes maneiras, e nos convocam a utilizar nossos saberes por meio da leitura e da escrita. A professora Maíra realizou diferentes leituras ao longo de seu dia, incluindo notícias, bilhetes e livros de pesquisa, e precisou utilizá-las de formas distintas. Ela também fez uso da escrita para registrar seu planejamento ou responder por escrito uma mensagem. Também colocou em ação algumas práticas orais, discutindo um livro de literatura e conversando com uma colega de trabalho sobre as demandas do cotidiano.

Como Maíra aprendeu a articular tantas práticas de linguagem? Como conseguiu utilizar a leitura, a escrita e a linguagem oral de forma tão integrada? Quem lhe ensinou que a forma como lemos um bilhete é diferente de como apreciamos um livro de literatura? De que maneira ela desenvolveu sua fala para saber que na conversa com sua colega de trabalho usará recursos diferentes daqueles usados ao trocar reflexões com as colegas que leram uma mesma obra de literatura?

Parte da aprendizagem de Maíra pode ter ocorrido pela vivência social e cultural na qual está imersa, mas esperamos que tenha ocorrido também na escola, quando estudante, em situações que favoreceram a reflexão sobre as diversas formas de se comunicar nos distintos contextos sociais. Assim, conforme nos coloca a pesquisadora argentina Delia Lerner (2002):

> *"Aprende-se a ler, lendo" e "aprende-se a escrever, escrevendo" são lemas educativos que expressaram o propósito de instalar as práticas de leitura e escrita como objeto de ensino. Apesar de esses lemas estarem, hoje, muito difundidos, sua concretização na atividade cotidiana da sala de aula é ainda pouco frequente. A que se deve essa distância entre o que se tenta fazer e o que efetivamente se faz? Entre as razões que a explicam, há uma que é fundamental considerar ao planejar um currículo: não é suficiente – da perspectiva do papel docente – reconhecer que se aprende a ler, lendo (ou a escrever, escrevendo), é imprescindível, além disso, esclarecer o que é que se aprende quando se lê ou se escreve em aula, quais são os conteúdos que se estão ensinando e aprendendo ao ler ou ao escrever (Lerner, 2002, p. 62 e 63).*

Os campos de atuação estão assim apresentados na BNCC (Brasil, 2017):

Campo da vida cotidiana: campo de atuação relativo à participação em situações de leitura , próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras (Brasil, 2017, p. 94).

Campo artístico-literário: campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge / cartum, dentre outros (Brasil, 2017, p. 94).

Campo das práticas de estudo e pesquisa: campo de atuação relativo à participação em situações de leitura/escrita que possibilitem conhecer os textos expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola. Alguns gêneros deste campo em mídia impressa ou digital: enunciados de tarefas escolares; relatos de experimentos; quadros; gráficos; tabelas; infográficos; diagramas; entrevistas; notas de divulgação científica; verbetes de enciclopédia etc. (Brasil, 2017, p. 106).

Campo da vida pública: campo de atuação relativo à participação em situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos. Alguns gêneros deste campo: notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em sites para criança; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos (Brasil, 2017, p. 120).

Os diferentes textos sugeridos em cada campo de atuação indicam a necessidade de que o planejamento do trabalho pedagógico contemple um mergulho em como a língua se materializa nas muitas formas de atuação da vida em sociedade, não apenas um estudo da

Língua Portuguesa de forma isolada, com ênfase somente em suas normas linguísticas.

Vale destacar, porém, que o foco de atuação docente não é ensinar a forma de cada texto e suas características, mas sim promover vivências autênticas e reflexivas que se relacionem com a expressão linguística presente em cada um dos textos, entendendo que cada um possui uma forma de organização própria, relacionada à sua função comunicativa no contexto em que ele existe.

Concluindo, um primeiro ponto que temos a considerar ao planejar nossas aulas é a integração de práticas de leitura, escrita, fala e escuta articuladas com os textos de diferentes gêneros, colocando no centro do processo de ensino e aprendizagem a função social da Língua Portuguesa.

2. Modalidades organizativas do trabalho didático: atividades habituais, sequências e projetos

A sala de aula e a culturas do escrito

Em uma turma de 2º ano, as crianças chegam na sala de aula e sua professora já está lá, escrevendo a rotina do dia na lousa. Enquanto isso, organizam seus materiais, colocando os cadernos, lápis e borracha debaixo da mesa e organizando a sala para o início do dia. Começam o dia anotando as novas lições de casa e corrigindo as que foram para casa. Em seguida, fazem uma leitura com a professora, em roda, de um livro de lendas brasileiras e conversam entre si sobre o que pensaram sobre a lenda e sobre como ela se parece com outras histórias que já leram. Depois de realizarem propostas de outra área de conhecimento, as crianças se voltam para uma pesquisa em duplas sobre diferentes animais do cerrado: buscam as informações sobre as características físicas e sobre a alimentação de cada animal. Finalizam esse momento registrando as informações relevantes em seu caderno, sabendo que terão de retomá-las novamente para a produção de um esquema sobre esses animais. Na sequência, o intervalo, o lanche e a brincadeira. Depois, as crianças participam da aula de Educação Física e, quando voltam, já é hora da saída.

Sabendo que as práticas sociais de leitura, escrita, fala e escuta são os conteúdos centrais das aulas de Língua Portuguesa, o que podemos observar na rotina dessa turma de 2º ano? De que maneira essas práticas são organizadas no dia a dia?

Nesse exemplo, a turma de 2º ano conta com quatro momentos em que as crianças se deparam com as funções sociais da língua escrita. Elas, portanto, em um mesmo dia, atuam como leitoras e escritoras em diversas situações. Ao entrar em contato com as práticas de linguagem no contexto escolar, fazem pequenos registros sobre as aulas e corrigem as lições de casa, participam da leitura de lendas brasileiras e trocam ideias com os colegas; buscam as informações em livros sobre os animais do cerrado, utilizando como referências imagens, índices ou subtítulos.

Importante destacar ainda que as atividades não finalizam em uma única aula, ou seja, têm continuidade nos dias seguintes. Além da pesquisa de informações para escrever o esquema, as crianças do 2º ano também seguirão lendo e discutindo outras lendas brasileiras. O tempo didático disponível para o contato com as práticas de linguagem é flexível e diverso, assegurando uma aprendizagem contínua e progressiva.

Essa organização do dia a dia da sala de aula está embasada na ideia de que a língua escrita é um objeto de ensino complexo, e que as crianças, ao entrar em contato com ela e participar das práticas que constituem as culturas do escrito, vivem diversos papéis enquanto leitores e escritores. Esses papéis se modificam a partir dos diversos propósitos comunicativos e dos textos de diferentes gêneros que são lidos. Delia Lerner (2002) afirma que quando o objeto de ensino se apresenta em toda a sua complexidade e levamos em consideração que a aprendizagem é um processo que ocorre através de sucessivas reorganizações do conhecimento, precisamos refletir sobre o tempo didático e a forma como distribuímos os conteúdos no nosso planejamento.

Para pensar a gestão do tempo didático a partir da complexidade do objeto de ensino e da maneira como as crianças aprendem, é necessário:

> *[...] manejar com flexibilidade a duração das situações didáticas e tornar possível a retomada dos próprios conteúdos em diferentes oportunidades e a partir de perspectivas diversas. Criar essas condições requer pôr em ação diferentes modalidades organizativas: projetos, atividades habituais, sequências de situações e atividades independentes coexistem e se articulam ao longo do ano escolarescolar (Lerner, 2002, p. 87).*

Assim, cada modalidade organizativa[1] pode ser definida da seguinte maneira:

Atividades habituais: são aquelas que se repetem de forma sistemática e previsível durante vários meses ou ao longo de todo o ano escolar. Podem acontecer todos os dias, uma vez por semana ou uma vez por quinzena, a depender da proposta e do objetivo. As atividades habituais oferecem a possibilidade de interação intensa e frequente com uma prática social determinada. Na rotina do 2º ano, por exemplo, a agenda de anotações sobre as próximas lições de casa é uma atividade habitual, além do acompanhamento do calendário, do registro dos aniversariantes do mês e dos ajudantes do dia.

Sequências didáticas: são propostas que articulam "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). As sequências didáticas podem ter variados enfoques: situações específicas de leitura, em que o principal objetivo é ler aprofundando um determinado conteúdo, ou situações de reflexão e sistematização de conteúdos gramaticais ou ortográficos, por exemplo. No caso da turma de 2º ano, temos uma proposta que se configura como sequência didática: a leitura de lendas brasileiras, para conhecê-las e também para comentar sobre o que foi lido, refletir sobre

[1] As atividades independentes (ocasionais ou de sistematização) também fazem parte das modalidades organizativas do trabalho didático. Porém, como esse texto se propõe a refletir sobre a construção do planejamento de Língua Portuguesa, optou-se por não incluí-las.

semelhanças e diferenças entre os textos, confrontar diferentes interpretações e discutir sobre as intenções ou informações implícitas nos textos. Essas situações favorecem o desenvolvimento de diferentes comportamentos leitores, que são conteúdos importantes, e não simplesmente tarefas, "porque se fazem presentes na sala de aula precisamente para que os alunos se apropriem deles e possam pô-los em ação no futuro, como praticantes da leitura e da escrita" (Lerner, 2002, p. 63).

Projetos: da forma como os concebemos, os projetos se caracterizam pelo fato de preverem objetivos compartilhados e um produto final definido com as crianças desde o seu início. Potencializam a aprendizagem das crianças, favorecendo que elas se debrucem sobre bons problemas a resolver e elaborem soluções, refletindo sobre o planejamento e organização daquilo que irão produzir. Propiciam uma gestão de tempo mais flexível, podendo durar dias, semanas ou alguns meses. Também oferecem a oportunidade de as crianças atuarem como coautoras em todo o percurso do trabalho, uma vez que o planejamento das tarefas e etapas a serem desenvolvidas é compartilhado. Os projetos são propostas privilegiadas para que as atividades de leitura e escrita aconteçam à semelhança das práticas sociais de leitura e escrita, considerando seus contextos, finalidades e propósitos comunicativos. No exemplo do 2º ano, a pesquisa de animais do cerrado faz parte de um projeto em que as crianças irão compartilhar com outra turma da escola um mural de verbetes de enciclopédia e esquemas sobre os animais estudados. Também são exemplos de projetos: a elaboração de um livro de contos de fadas, uma apresentação teatral, a exposição oral de um tema de estudo, a criação e manutenção de uma página nas redes sociais sobre poetisas brasileiras, dentre outros.

Concluindo, a articulação de diferentes modalidades organizativas (projetos, atividades habituais e sequências didáticas) permite reorganizar a distribuição do tempo didático de modo a favorecer a apresentação das práticas de linguagem como práticas sociais complexas e de apropriação progressiva. É importante haver um esforço coletivo, por parte da equipe de gestão escolar e da equipe docente, no intuito de organizar cada vez melhor o currículo e as situações didáticas de Língua Portuguesa, levando em consideração o que se pretende ensinar e o que sabemos sobre as formas de aprender das crianças.

3. Situações didáticas fundamentais: leitura por meio do/a professor/a, escrita por meio do/a professor/a, leitura pela criança e escrita pela criança

Diferentes situações didáticas em um mesmo projeto

As crianças de 2º ano desenvolveram um projeto no qual estudaram os animais do cerrado. A professora disparou a proposta lendo uma reportagem sobre o cerrado, e sobre as queimadas que estavam afetando esse bioma. Após a leitura, discutiram o texto lido e registraram em seus cadernos quais animais foram citados no texto e, em duplas, escolheram sobre quais gostariam de saber mais. As crianças que ainda não escreviam com autonomia fizeram a lista dos animais em pequenos grupos, com apoio da professora.

Em um segundo momento, as duplas foram até a biblioteca buscar, em enciclopédias e outros livros informativos, as informações sobre os animais estudados, consultando os índices dos livros para encontrar informações. As crianças que ainda não liam com autonomia puderam localizar as informações com o apoio de imagens, subtítulos e com a leitura realizada pela professora. Além disso, coletivamente, as crianças produziram um texto sobre as características do cerrado e a importância de preservar o bioma, ditando para a professora, que atuou como escriba.

As crianças também produziram fichas e infográficos com as informações e ilustrações que fizeram dos animais estudados. Ao final do projeto, divulgaram a pesquisa no mural e apresentaram para outra turma da escola.

Nesse novo relato, percebemos diferentes papéis ocupados pelas crianças e pela professora, bem como diversas leituras e escritas articuladas entre si. Ao longo do projeto sobre os animais do cerrado, as crianças do 2º ano viveram muitas situações em que atuavam como leitoras e escritoras, discutindo oralmente sobre um texto lido, ou conversando com a dupla sobre qual informação seria mais importante registrar.

No relato, é possível identificar situações em que as crianças escreveram e leram por si mesmas, como na escrita de listas dos animais do cerrado ou na busca por informações sobre o animal escolhido por cada dupla. Além disso, houve momentos, ao longo do projeto, em que elas leram e escreveram por meio da professora, como no caso da leitura da reportagem no início do projeto e na produção de um texto sobre o bioma a que todos os animais estudados pertencem.

Mas, quais as diferenças entre essas situações didáticas? As crianças aprendem conteúdos diferentes em cada uma delas? Agora, apresentaremos alguns aspectos que ajudam a compreender as quatro situações didáticas fundamentais, para em seguida refletir sobre a importância da articulação entre elas.

Situações em que as crianças leem por si mesmas: "Como as crianças que ainda não leem com autonomia podem ler?" – como afirma Delia Lerner (2002), as e os estudantes aprendem a ler quando leem. Em certas condições didáticas, as crianças que ainda não leem com autonomia utilizam as mesmas estratégias que leitores experientes. Elas antecipam significados possíveis a partir da coordenação dos dados do texto com os do contexto, como observar imagens dos animais do cerrado ou buscar números nos textos para encontrar informações sobre peso, altura ou tempo de vida. Além disso, começam a explorar indícios que contribuem para ampliar progressivamente a reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética, usando partes dos nomes de colegas da classe, por exemplo, para identificar qual palavra está lendo. Assim, nas situações em que as crianças leem por si mesmas quando ainda não leem autonomamente, é preciso oferecer contextos materiais e verbais para que se arrisquem a elaborar hipóteses cada vez mais pertinentes sobre os possíveis sentidos do texto e sobre a própria escrita. E é importante ressaltar que quando já leem por si mesmas e com autonomia, tanto nos anos iniciais como depois, conforme avança a escolaridade, as situações didáticas de ler por si mesmas continuam sendo essenciais – é a experiência frequente em atividades habituais que vai favorecer a ampliação progressiva de proficiência na leitura e de comportamentos leitores.

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

Situações em que as crianças leem por meio da professora: no 2º ano, a professora disparou o projeto lendo uma notícia sobre o cerrado e suas queimadas. É bem possível que esse texto apresente palavras que as crianças não conhecem, assim como mostre uma organização textual não tão comum às crianças. Então, por que ler esse texto com elas? Ler exige coordenar diferentes informações para construir o sentido do texto, relacionando suas partes, hierarquizando o que é mais importante e reconhecendo o que já se sabe e o que é novo. É fundamental considerar que, muito antes de saber ler por si mesmas, as crianças compreendem, interpretam, atribuem sentido ao que ouvem o tempo todo. Elas podem se posicionar como leitoras ao lerem a partir da voz do outro, participando de discussões sobre o que foi lido e beneficiando-se da competência dos colegas e da professora para construir o sentido do texto (Colomer, 2007). Portanto, ao ler por meio da professora, além de ter acesso a textos com diferentes complexidades, as crianças também têm a possibilidade de avançar como leitoras, pois observam e interagem com um leitor experiente, que exerce diferentes comportamentos de leitura, como por exemplo comentar sobre o que foi lido, argumentar sobre sua interpretação utilizando partes do texto, reler partes para compreendê-las melhor e relacionar o texto com o contexto de sua produção.

Situações em que as crianças escrevem por meio da professora: as crianças do 2º ano escreveram um texto informativo sobre o cerrado de maneira coletiva, em que a professora atuou como escriba. O que as crianças aprendem nessa situação didática? Diferentemente das situações em que escrevem por si mesmas, aqui elas são liberadas do esforço cognitivo de pensar sobre como escrever cada palavra, para se concentrarem no objetivo de construir um texto com sentido, ou seja, refletindo sobre os aspectos discursivos e textuais que o compõem. Assim, refletem sobre como se inicia um texto informativo a respeito de um bioma, selecionam as informações que consideram necessárias no texto e discutem como adequar aquilo que querem dizer com aquilo que sabem sobre o gênero. Portanto, quando elaboram um texto por meio da professora, as crianças estão aprendendo diferentes comportamentos e procedimentos escritores: planejar a escrita; buscar fontes de consulta para retomar informações ou observar a linguagem utilizada; reler e revisar o que escreveram à luz do que observaram nas leituras prévias; entender que os textos são provisórios até serem considerados suficientes para o momento, entre muitos outros. Ou seja, aprendem a escrever atuando como autores, de fato. A professora, nesses momentos, atua como modelo de referência, ajudando a planejar, lendo em voz alta para verificar se o texto faz sentido ou se está adequado etc.

As situações de ensino nas quais as crianças leem e escrevem por meio da professora partem do pressuposto de que elas estão atuando como leitoras e produtoras de texto e que por meio do outro também se lê, também se escreve, também se aprende. Nessas situações as crianças não são meras ouvintes ou falantes de um texto escrito. Se considerarmos que ler é produzir sentido, então, ao escutarem um texto lido pela professora, as crianças assumem a condição de leitoras pelos olhos da professora. Elas realizam uma atividade mental extremamente complexa para compreender o texto compartilhado. O mesmo acontece nas situações de escrita por meio do professor, nas quais elas precisam tomar decisões sobre uma linguagem com características muito diferentes daquela que se fala. Assim é possível superarmos o modelo de ensino, que predominou por muito tempo na alfabetização, de propor que as crianças escrevam e leiam só depois de terem compreendido o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética. Aqui a proposta é inversa: é de ler e escrever justamente para aprender.

Concluindo, o que propomos é que as quatro situações didáticas fundamentais se articulem e se retroalimentem nas diferentes modalidades organizativas do trabalho didático, oferecendo desafios possíveis para que as crianças mobilizem seus conhecimentos e avancem em suas possibilidades de produzir e interpretar textos escritos desde muito pequenas (Argentina, 2015).

Referências

ARGENTINA, Alfabetización en la Unidad Pedagógica. **Documento Transversal 1: La alfabetización inicial.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2015. E-book. Dispon.vel em: https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2024-04/Kaufman%2C%20Ana%20Mar%C3%ADa_%20Lerner%2C%20Delia%20(2015).%20La%20alfabetizaci%C3%B3n%20inicial.%20Documento%20transversal%201.pdf Acesso em:8 fev. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf Acesso em: 8 fev. 2024.

COLOMER, Tereza. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

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

NEMIROWSKY, Myriam. **O ensino da linguagem escrita.** Tradução de Neusa Kern Hicket. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Miruna Kayano Genoino é Pedagoga formada pela Universidade de São Paulo (USP), especialista em Alfabetização pelo Centro de formação da Escola da Vila e Mestre em Escrita e Alfabetização pela Universidade de La Plata, Argentina. Atuou durante 10 anos como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em especial nas turmas de 1º e 2º anos, e atualmente é orientadora dessas mesmas séries no espaço Ekoa, em São Paulo. É professora do curso de pós-graduação "Alfabetização: relações entre ensino e aprendizagem", do Instituto Vera Cruz, e membro do Instituto Emília.

E-mail: mirunagenoino@gmail.com

Lattes: http://lattes.cnpq.br/5312052509773838

Beatriz Mugnani é Pedagoga formada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e mestranda em Escrita e Alfabetização pela Universidade de La Plata, Argentina. Atua como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola da Vila, em São Paulo e como formadora da área de Práticas de Linguagem no Centro de Formação da Vila.

E-mail: beatriz.mugnani@gmail.com

Lattes: http://lattes.cnpq.br/2551114081821232

Priscila de Giovani é Mestre em Educação pela PUC/SP e concluinte das disciplinas/seminários do Mestrado em Alfabetização pela Universidad Nacional de La Plata (Maestría en Escritura y Alfabetización). Atuou como professora e coordenadora pedagógica da rede pública de Santo André/SP e como docente em cursos de graduação e pós-graduação. Atualmente integra a equipe de coordenação pedagógica na Roda Educativa e compõe a comissão editorial da Rede Latino-americana de Alfabetização

E-mail: prisciladegiovani@gmail.com

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

TEXTO 2
F1.U1.T2 - PROFESSORAS

Rotina e planejamento na Alfabetização Inicial

Beatriz Geraldo Drabik Mugnani
Miruna Kayano Genoino
Priscila de Giovani

O fazer docente, como já sabemos, não começa e nem termina dentro da sala de aula. A ação didática é uma atividade intelectual, que exige estudo, dedicação e planejamento das intervenções a serem realizadas com as crianças para que avancem em seus conhecimentos. Planejar as intervenções pedagógicas tem relação, portanto, com a intencionalidade de cada proposta que desenvolvemos em sala de aula.

Assim, este texto apresenta reflexões sobre o planejamento semanal e sua organização, levando em consideração os princípios da organização da rotina e a articulação das quatro situações didáticas fundamentais no trabalho com as práticas de linguagem. O texto é organizado em três eixos:

1. Exemplo de planejamento semanal de uma turma de 1º ano
2. Princípios da organização da rotina: intervenção, equilíbrio de desafios possíveis e as interações
3. Articulação das quatro situações didáticas fundamentais e a integração do trabalho com as práticas sociais de leitura e escrita

1. Exemplo de planejamento semanal de uma turma de 1º ano

No planejamento semanal da professora Jussara, do 1º ano, detalhamos de verde apenas as atividades da área de Língua Portuguesa e destacamos em letra azul as situações didáticas fundamentais e modalidades organizativas do trabalho, conteúdo abordado no texto "Fundamentos para a organização do trabalho pedagógico na Alfabetização" (F1.U1.T1 - Professoras).

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
7h30-8h	7h30-8h Leitura pelas crianças - escolha pessoal Livros-imagem, histórias em quadrinhos, livros informativos sobre animais, livros informativos sobre plantas, mesa de livros focados na educação étnico-racial (ERER) Leitura pela professora Leitura pela criança Atividade habitual	7h30-8h	7h30-8h	7h30-8h
8h-8h30 Roda inicial: Revisão das tarefas a serem realizadas para produção do Lançamento da Coletânea de Cantigas Favoritas. Listagem do que precisa ser providenciado durante a semana. Leitura e escrita pela criança Atividade habitual		8h-8h30 Roda inicial: Roda de cantoria da pasta de cantigas da turma - cantiga "Na roda de capoeira" Leitura pela criança Leitura pela professora Sequência didática	8h-8h30 Roda inicial: Combinados e acordos coletivos - ideias para resolver conflitos no uso dos brinquedos coletivos Escrita pela professora	8h-8h30 Roda inicial: Organização da tabela de ajudantes da próxima semana - sorteio dos nomes e registro na tabela coletiva Leitura e escrita pela criança Atividade habitual
8h30-9h15	8h30-9h15 Língua Portuguesa Escrita no caderno das brincadeiras favoritas do intervalo (registro prévio para selecionar quais serão realizadas no evento com as famílias) Quem terminar: Canto de leitura com histórias em quadrinhos Escrita pela criança Atividade habitual	8h30-9h15	8h30-9h15	8h-8h30 Língua Portuguesa - Roda: Retomada dos livros lidos na sequência de títulos de autoria negra: o que mais chamou a atenção em cada personagem? - registro coletivo ditado pelas crianças (sistematização das ideias principais) - Em duplas, escrita do nome dos personagens para compor a produção do mural sobre as histórias lidas (para a semana literária) Escrita pelas crianças Sequência didática

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
9h15-10h Intervalo	9h15-10h Intervalo	9h15-10h Intervalo	9h15-10h Intervalo	9h15-10h Intervalo
10h-10h30 Leitura e intercâmbios literários (sequência de títulos sobre identidade e protagonismo/ERER): “Ei, você!: Um livro sobre como crescer com orgulho de ser negro” - Dapo Adeola Leitura pela professora Sequência didática	10h-10h30 Leitura e intercâmbios literários (sequência de títulos sobre identidade e protagonismo ERER): “O mundo no Black Power de Tayó” - Kiusam de Oliveira Leitura pela professora Sequência didática	10h-10h30 Leitura e intercâmbios literários (sequência de títulos sobre identidade e protagonismo ERER): “Benedito” - Josias Marinho Leitura pela professora Sequência didática	10h-10h30 Leitura e intercâmbios literários (sequência de títulos sobre identidade e protagonismo ERER): “Tanto, tanto!” - Trish Cooke Leitura pela professora Sequência didática	10h-11h Roda de Biblioteca: roda de comentários das leituras que fizeram em casa (comentarão Janaína, Maíra e Yuri) e escolha da leitura semanal - registro na ficha de leitura Leitura pela criança/ Leitura por um adulto (família) Atividade habitual
10h30-11h	10h30-11h Organização da lição de casa Atividade habitual	10h30-11h	10h30-11h	
11h-12h Língua Portuguesa: Atividades diversificadas junto com 1º ano B Grupo 1: Enquete com a turma de 5 anos sobre as cantigas conhecidas e produção do índice da Coletânea das Cantigas, incluindo algumas novidades. Grupo 2: Produção da Capa e Contracapa da Coletânea das Cantigas Favoritas incluindo todas as informações necessárias de acordo com a análise feita de outras publicações Grupo 3: Elaboração do Convite para o Lançamento da Coletânea Grupo 4: Produção de móbiles para o lançamento da Coletânea com trechos das cantigas favoritas da turma Grupo 5: Elaboração da lista de convidados para o Lançamento da Coletânea Leitura e escrita pela criança Sequência didática	11h-12h	11h-12h Projeto livro de contos tradicionais (etapa de planejamento) - Coletivamente: Retomada de acontecimentos importantes de contos já lidos - Em duplas (ainda não as da reescrita) Registros de apoio à reescrita - lista de personagens dos 2 contos que mais gostaram (em tabela) Escrita pela criança Projeto didático	11h-12h Projeto livro de contos tradicionais (etapa de planejamento) - Ler trechos de alguns dos contos e pedir que recontem o trecho seguinte (“João e Maria” e “Os sete corvos”) - Em grupos, escolher um dos contos e escrever lista de ambientes das narrativas. Leitura pela professora Escrita pela criança Projeto didático	11h-12h

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
12h-12h30 Brincadeira coletiva	12h-12h30	12h-12h30	12h-12h30	12h-12h30 Retomada e conversa sobre as lições de casa da semana. Crianças que esqueceram o livro anotam na agenda o título para lembrar de trazer Escrita pela criança Atividade habitual
12h30 - Saída				
	Lição de casa de Língua Portuguesa: Leitura de tirinha de "Tayó em quadrinhos", Kiusam Oliveira"		Lição de casa	

2. Princípios da organização da rotina: intervenção, equilíbrio de desafios possíveis e as interações

O trabalho docente pressupõe planejamento, ou seja, as propostas encaminhadas e as intervenções realizadas em sala de aula pela professora são intencionais e exigem a prévia tomada de decisões didáticas. Esse é um desafio diante do qual a professora precisa considerar muitos aspectos. Quanto tempo dedico a cada proposta? Realizo as propostas da mesma área de conhecimento todas no mesmo dia ou as distribuo ao longo da semana? Preciso definir os agrupamentos previamente? Como devo agrupar as crianças para a realização de cada atividade?

A atuação em sala de aula também está baseada em princípios que orientam a organização de uma rotina que permita a distribuição dos diferentes conteúdos ao longo da semana, a articulação entre as propostas encaminhadas e a intencionalidade de cada situação didática. Quando analisamos um planejamento semanal como o da professora Jussara, destacamos a intervenção docente que foi planejada considerando, como afirma Zen (2023), que

> *[...] o ensino contextualizado e reflexivo não se confunde com práticas pedagógicas espontaneístas. Ao contrário, propor um ensino com tais características pressupõe um planejamento comprometido com os saberes dos estudantes. Ainda que algumas atividades sejam planejadas previamente, é fundamental que sejam ajustadas ao que os estudantes já sabem e precisam aprender. A atividade, por si só, não tem o poder de produzir conhecimento. A aprendizagem depende da interação realizada pelo sujeito com o mundo e com as coisas. Desta forma, reiteramos a importância da intervenção didática realizada pelos professores como um ato disruptivo, que considera os estudantes como sujeitos que pensam e que precisam ser constantemente desafiados (Zen, 2023, p. 6-7).*

Ao analisar o planejamento semanal da professora Jussara, podemos verificar, por exemplo, que ela organiza uma rotina de leitura que garante a participação das crianças em diferentes oportunidades para atuar como leitoras: um dia elas são recebidas na classe com livros variados, em outro momento participam de rodas de leituras literárias de diferentes autores e finalizam a semana retirando um livro da biblioteca que será levado para casa. Esse planejamento prevê situações variadas de leituras para serem realizadas pelas crianças individualmente, em grupo ou com familiares. Ao planejar a rotina de leitura de sua turma, Jussara encaminha as propostas de atividades tendo em vista o que pretende alcançar no que diz respeito à formação de leitores e assim define o que e como trabalhar com as práticas de leitura em sua sala de aula.

Além das intervenções previstas no planejamento, também destacamos as intervenções realizadas pela professora enquanto cada atividade acontece. Assim, no momento de chegada na escola, ao decidir sentar-se perto de determinada criança e ler alguns trechos de um livro, realiza uma intervenção que ajuda a incentivar o contato com a obra. Durante a leitura para o grupo, pensa em perguntas que abram espaço para o diálogo sobre o que foi lido e convoca crianças que não participaram a darem suas opiniões sobre as histórias que estão ouvindo. Propostas como essas, inseridas no planejamento, estão sempre orientadas pelos objetivos estabelecidos, pelo reconhecimento das crianças que precisam de maior apoio e pela busca constante por perguntas que ajudem a refletir sobre o que estão fazendo.

Os desafios que cada criança e que todos juntos precisam enfrentar é outro aspecto fundamental no planejamento docente. Tomar decisões sobre como são distribuídas as situações didáticas ao longo de cada dia e durante a semana pressupõe um cuidadoso olhar sobre a articulação entre cada atividade e os desafios que cada criança precisa enfrentar para progredir em suas aprendizagens.

Isso significa que o planejamento semanal é organizado considerando a distribuição das atividades e os desafios apresentados, garantindo que ao longo do dia aconteçam momentos diversificados, nos quais as crianças assumem posições diferentes como leitoras e escritoras, mas também contemplando momentos de pausa e descansos. Assim, depois de uma proposta mais desafiadora, como as atividades diversificadas planejadas por Jussara em seu planejamento na segunda-feira, na qual a turma realiza tarefas variadas da sequência de cantigas populares, vivenciam uma brincadeira coletiva para encerrar o dia. Por sua vez, no dia seguinte escrevem uma lista de brincadeiras de educação física para preparar uma vivência com suas famílias, mas têm garantido um momento de intervalo antes de mergulhar na leitura de uma obra literária.

Essas alternâncias ao longo do dia não são a única forma de equilibrar os desafios possíveis dentro do planejamento docente. É essencial também que esse aspecto seja levado em conta na definição de cada proposta, nos ajustes sobre o que esperamos que as crianças realizem, aquilo que já sabem e onde esperamos que possam chegar. Devemos considerar que

> *[...] Construir situações que se orientem por esses pressupostos exige do professor [...] estabelecer os desafios adequados para seus alunos, que são os que ficam na interseção entre o difícil e o possível. Se a proposta é difícil demais e impossível de realizar, o desafio não se instaura para o aprendiz, pois o que está posto é um problema insolúvel no momento. Se a proposta é possível, mas fácil demais, não há sequer desafio colocado. Portanto, o desafio do professor é armar boas situações de aprendizagem para os alunos: atividades que representem possibilidades difíceis, mas coloquem dificuldades possíveis (Weisz, 2018, p. 69).*

Ao retomar o planejamento semanal da professora Jussara, podemos notar que ela propõe diferentes atividades cuidadosamente definidas com base no conhecimento que tem de seu grupo e dos saberes que as crianças possuem para lidar com cada situação. Uma dessas atividades é a produção pelas próprias crianças da lista de personagens para apoiar a reescrita, enquanto uma outra envolve um ditado ao professor dos combinados do grupo para resolver os conflitos no uso do brinquedo coletivo. Assim, esse equilíbrio de desafios garante que as crianças construam, de forma progressiva e segura, a confiança em seu próprio saber. Isso permite que elas continuem se arriscando para avançar cada vez mais.

Esse intenso processo, vivenciado de diferentes formas ao longo do trabalho, também é permeado pela definição de como serão as relações interativas nas distintas atividades. No planejamento, há outro aspecto muito importante relacionado à escolha das diferentes situações interativas que serão propostas. Essa decisão também considera o que já destacamos, sobre o equilíbrio de desafios, pois leva em conta a importância de pensar cuidadosamente nas interações entre as crianças, por compreender que essa organização favorece que elas mobilizem o que já sabem e conheçam novos caminhos para enfrentar o que ainda estão aprendendo.

No planejamento de Jussara, estão previstas diversas situações em que as crianças trabalham em interação. Essas situações incluem atividades com todo o grupo, como as rodas iniciais e as leituras literárias; trabalhos em pequenos grupos, como as atividades diversificadas sobre a Coletânea de Cantigas; e, ainda, trabalhos em dupla, como a lista de personagens para o planejamento da reescrita. A presença dessa diversidade de interações apoia-se no princípio de que esses agrupamentos diversos apresentam desafios variados, potencializam as trocas entre as crianças ao lidarem com os distintos saberes dos colegas, e garantem que exista um ambiente coletivo favorável à construção do conhecimento.

Concluindo, ao organizar um planejamento semanal, a professora precisa considerar as muitas intervenções presentes no trabalho pedagógico, desde a definição das propostas até a intervenção durante as mesmas. Outro ponto importante é o equilíbrio de desafios na rotina, seja ao pensar na distribuição das atividades, seja no ajuste de cada uma delas, que também diz respeito a outro aspecto fundamental, que é o planejamento das diferentes intervenções consideradas fundamentais.

Com esta reflexão compartilhada até aqui, pretendemos oferecer algumas contribuições para seu planejamento semanal. Você considera que é possível repensar a ordem, organização e distribuição de suas propostas? Releia seus registros para analisar de que forma estas ideias podem colaborar de algum modo com seu cotidiano pedagógico.

3. A articulação das quatro situações didáticas fundamentais e a integração do trabalho com as práticas sociais de leitura e escrita

A análise do planejamento da turma de 1º ano da professora Jussara também permite refletir sobre a organização do trabalho com as práticas de linguagem durante uma semana. Como as quatro situações didáticas fundamentais aparecem ao longo da semana da turma do 1º ano? Há apenas um tipo de situação didática fundamental a cada dia? As propostas estão em blocos ou articuladas entre si? Quais são as razões pelas quais a professora Jussara teria organizado o trabalho com as práticas de linguagem da forma que organizou?

As quatro situações didáticas fundamentais de trabalho com a linguagem – ler e escrever por meio da professora e ler e escrever por meio das crianças[2] aparecem de maneira integrada no planejamento semanal. Então, em um mesmo dia, a partir do trabalho que está sendo realizado (atividades habituais, sequências didáticas ou projetos), as crianças são convidadas a atuar como leitoras e escritoras em situações que envolvem diferentes propósitos comunicativos. Para nós, professoras, é fundamental compreender os diferentes propósitos didáticos de cada situação proposta, pois isso nos permite planejar as intervenções com maior intencionalidade e, assim, considerar, de fato, o que as crianças já sabem e o que ainda precisam aprender. Por exemplo, às quartas e quintas-feiras, as crianças do 1º ano tiveram aulas relacionadas ao projeto no qual produzem um livro de contos tradicionais. Na aula de quarta-feira, a situação proposta é a escrita por si mesma, em que produzem uma lista dos personagens que aparecem em seus contos preferidos, como, por exemplo, princesas, camponeses, bruxas e reis. O propósito dessa situação se relaciona com o propósito comunicativo do projeto: produzir um livro com as reescritas de contos tradicionais selecionados pelo grupo.

As crianças podem compreender, desse modo, que fazer uma lista de personagens é produzir um texto que as auxiliará em sua produção textual futura, servindo como um texto intermediário. Assim fica explícito o propósito comunicativo para as crianças, e o propósito didático definido pela professora para concretizar seu planejamento. Ao definir que as duplas devem escrever por si mesmas os nomes dos personagens de seus contos favoritos, Jussara propõe intencionalmente uma situação na qual as crianças precisam acionar o que sabem sobre o Sistema de Escrita Alfabética – para escrever os nomes dos personagens, elas terão de compartilhar saberes e buscar informações em fontes confiáveis para tomar decisões sobre quantas e quais letras utilizar e em que ordem colocá-las.

Jussara sabia que nessa situação as crianças poderiam reorganizar seus conhecimentos sobre a escrita, refletindo sobre como são escritos os nomes dos personagens: uma oportunidade privilegiada para pensar sobre as letras (quantas, quais e em que ordem), para buscar informações em fontes confiáveis e para intercambiar saberes com os colegas e com a professora.

Já na quinta-feira, a primeira situação da aula, relacionada ao projeto, é a leitura por meio da professora de alguns trechos de contos conhecidos. Por que Jussara teria optado por reler esses trechos ao invés de solicitar que as próprias crianças os lessem de maneira autônoma? Porque os desafios pensados para elas são específicos do projeto: espera-

[2] As quatro situações didáticas fundamentais são apresentadas no texto: "Fundamentos para a organização do trabalho pedagógico na Alfabetização" (F1.U1.T1. - Professoras).

se que as crianças possam retomar as histórias lidas a partir dos trechos, discutir sobre o que pensaram a respeito das narrativas e quais as semelhanças e diferenças entre os trechos lidos. A ideia é que compartilhem o que observam durante a leitura, o que pensam a partir do texto lido e o que percebem de semelhante com outros textos. Além disso, como a proposta consiste em reescrever esses contos tradicionais para transformá-los em um livro, identificar regularidades entre esses textos é algo que favorece o desenvolvimento de comportamentos escritores, necessários para tomar como referência o texto-modelo e o gênero textual em sua própria escrita.

Na sequência didática "Leitura e intercâmbios literários", com títulos focados na discussão de identidade e protagonismo a partir dos personagens, dentro da educação étnico-racial (ERER)[3] , a leitura também é realizada por meio da professora. E qual o papel que as crianças ocupam nessas situações? Para as crianças, o propósito comunicativo é ler histórias junto com a turma, conhecer novos títulos, novas histórias e novos personagens, valorizando a cultura afro-brasileira. E qual o propósito didático, definido pela professora para essa proposta? Que as crianças possam atuar como leitoras de literatura, atribuindo sentido ao texto a partir da coordenação das diversas informações que ele oferece, comentando com os colegas determinados trechos e destacando o que mais chamou a sua atenção. Assim, a professora busca favorecer a constituição de uma microssociedade leitora (Lerner, 2002) que compartilha de um repertório comum e de significados comuns, em que os sujeitos se auxiliam na construção de interpretações sobre os textos, oportunizando o desenvolvimento de procedimentos, capacidades e comportamentos indispensáveis para a formação do leitor.

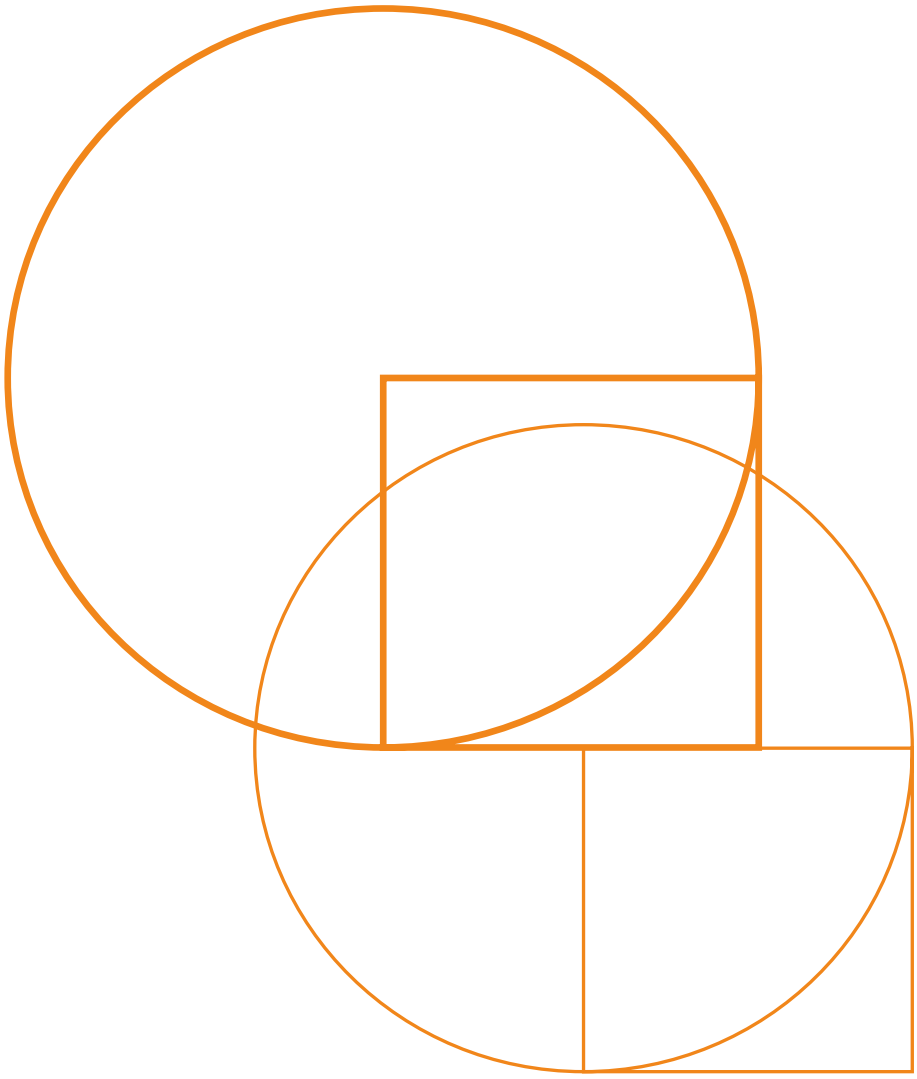
Já nas rodas iniciais, uma atividade habitual nas classes de 1º ano são momentos nos quais a professora promove situações em que as crianças leem por si mesmas. Por exemplo, às sextas-feiras, elas precisam ler os nomes sorteados para a tabela de ajudantes da próxima semana. Para elas, o objetivo é saber de quem é o nome sorteado, para escrevê-lo na tabela, organizando o cotidiano da turma. Porém, para a professora, o objetivo é que as crianças avancem em seus comportamentos leitores, que busquem diferentes referências para ler os nomes dos colegas, a partir de indícios quantitativos e qualitativos – refletindo sobre a extensão dos nomes, se são "curtos" ou "compridos", se começam ou terminam da mesma maneira, o que diferencia um do outro – e que usem como referência outras palavras estáveis que estão no ambiente da sala de aula, argumentando e justificando suas escolhas.

Outra situação interessante de se observar são as atividades diversificadas que ocorrem às segundas-feiras na rotina do 1º ano. No planejamento da aula, é possível prever que todas as crianças estão realizando propostas de escrita por si mesmas, relacionadas às cantigas favoritas das turmas. Entretanto, cada grupo tem diferentes propósitos comunicativos: algumas crianças estão fazendo a lista de convidados para conhecer a coletânea de cantigas favoritas, outras estão produzindo o próprio convite para o lançamento, um grupo está produzindo a capa e contracapa do livro, outros estão produzindo o índice da coletânea e um último grupo está produzindo móbiles com as letras da cantiga.

[3] O trabalho voltado para a Educação para as relações étnico-raciais não pode ocorrer apenas por meio de uma sequência didática ou atividade habitual de leitura pela professora. É um princípio educativo que permeia todas as ações pedagógicas da escola. Esse planejamento é um recorte do que a professora realiza, portanto não vemos outras ações. Neste caso, esse exemplo apresenta o trabalho organizado por meio da sequência didática, buscando aprofundar a reflexão sobre identidade e protagonismo, presente na ERER.

Apesar de todas as crianças estarem escrevendo por si mesmas, é possível observar que os desafios oferecidos são diferentes para cada grupo: escrever um convite possibilita diferentes reflexões, tanto sobre o que se escreve quanto sobre como se escreve. Já a lista de convidados oferecerá outras reflexões, principalmente sobre como se escrevem os nomes daqueles que serão convidados. E escrever partes das cantigas favoritas exige refletir sobre onde está escrita a parte a ser copiada, para fazer uma cópia com sentido. Assim, as atividades diversificadas possibilitam o trabalho com diferentes desafios relacionados à leitura e à escrita, tendo a docente distintas intencionalidades didáticas com cada grupo, mas também priorizando a construção de uma aprendizagem contextualizada e significativa, pois as crianças partem de uma situação real, referenciada nas práticas sociais de leitura e escrita.

Concluindo, a decisão de como encaminhar os projetos, sequências didáticas e atividades habituais, escolhendo, dentre as situações fundamentais, quais são mais produtivas no momento, depende de quais são os propósitos didáticos que temos. Nesse processo, é necessário levar em consideração a relação entre quem ensina, quem aprende e o conteúdo trabalhado, compreendendo como as crianças aprendem a complexidade das culturas do escrito nas quais queremos incluí-las cada vez mais. Nosso papel, como professoras, é oferecer as melhores possibilidades para que todas avancem, garantindo a elas o seu direito ao conhecimento.



Referências

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

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2018.

ZEN, Giovana C. Intervenção docente: por um ensino contextualizado e reflexivo. **Práxis Educacional,** Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, 2023. DOI: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v19i50.14121

Beatriz Mugnani é Pedagoga formada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e mestranda em Escrita e Alfabetização pela Universidade de La Plata, Argentina. Atua como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola da Vila, em São Paulo e como formadora da área de Práticas de Linguagem no Centro de Formação da Vila.

E-mail: beatriz.mugnani@gmail.com

Lattes: http://lattes.cnpq.br/2551114081821232

Miruna Kayano Genoino é Pedagoga formada pela Universidade de São Paulo (USP), especialista em Alfabetização pelo Centro de formação da Escola da Vila e Mestre em Escrita e Alfabetização pela Universidade de La Plata, Argentina. Atuou durante 10 anos como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em especial nas turmas de 1º e 2º anos, e atualmente é orientadora dessas mesmas séries no Espaço Ekoa, em São Paulo. É professora do curso de pós-graduação "Alfabetização: relações entre ensino e aprendizagem", do Instituto Vera Cruz, e membro do Instituto Emília.

E-mail: mirunagenoino@gmail.com

Lattes: http://lattes.cnpq.br/5312052509773838

Priscila de Giovani é Mestre em Educação pela PUC/SP e concluinte das disciplinas/seminários do Mestrado em Alfabetização pela Universidad Nacional de La Plata (Maestría en Escritura y Alfabetización). Atuou como professora e coordenadora pedagógica da rede pública de Santo André/SP e de cursos de graduação e pós-graduação. Atualmente integra a equipe de coordenação pedagógica na Roda Educativa e compõe a comissão editorial da Rede Latino-americana de Alfabetização.

E-mail: prisciladegiovani@gmail.com

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

TEXTO 3
F1.U1.T3 - PROFESSORAS

Leitura e escrita em contextos comunicativos na sala de aula

Rosângela Moreira Veliago
Andréa Dias Tambelli
Rosaura Angélica Soligo

Escrever por si mesmo, ler por si mesmo, escrever por meio da professora e ler por meio da professora são as quatro situações didáticas fundamentais que se constituem como o eixo do trabalho pedagógico na Alfabetização: ao articular todas elas, vamos criando as condições necessárias para que as crianças avancem na sua formação como leitoras e escritoras plenas e na compreensão do Sistema de Escrita Alfabética.

Nesta unidade, você pôde compreender como as modalidades organizativas do trabalho (atividades habituais, projetos e sequências didáticas) se relacionam e favorecem a articulação dessas quatro situações didáticas fundamentais, contribuindo para a gestão do tempo didático. Agora, com este texto, aprofundaremos a reflexão sobre os projetos didáticos, que são situações de ensino e aprendizagem privilegiadas para a construção de conhecimentos das crianças em toda a escolaridade.

Nos projetos didáticos, tal como defendemos, a leitura e a escrita ganham o necessário sentido social que devem ter na escola, na medida em que mantêm suas características de objetos socioculturais reais e evidenciam propósitos comunicativos, consideram destinatários e contextos.

Além disso, são propostas privilegiadas, do ponto de vista didático, porque objetivos, resultados pretendidos e formas de socializar o conhecimento conquistado vão sendo compartilhados com as crianças desde o início. Essa característica favorece o protagonismo de quem aprende e também o trabalho contextualizado com diferentes tipos de conteúdos. E há ainda outras vantagens pedagógicas nos projetos[4] , todas muito importantes:

- evitar a artificialização das atividades escolares na medida em que as aproximam de propostas que existem na 'vida real' e têm sentido social;
- favorecer que todos participem da construção de um empreendimento coletivo e experimentem a realização conjunta de uma proposta significativa;
- fortalecer a colaboração e o espírito de grupo;
- incentivar a participação de estudantes em algumas situações de planejamento das ações a serem realizadas e na definição de alguns encaminhamentos;

[4] Essas características estão expressas em vários materiais publicados por Rosaura Soligo, todos referenciados em Soligo e Dutoit (2007).

propiciar a máxima aproximação possível entre objetivos didáticos e objetivos de realização pessoal das crianças;

- privilegiar abordagens mais integradas dos conteúdos;
- e, por essas razões todas, potencializar o engajamento real dos estudantes nas propostas.

Existem diferentes abordagens de projetos, algumas que não pressupõem a definição prévia de um produto final, mas, quando consideram as crianças, de fato, protagonistas do processo de ensino e de aprendizagem, elas se assemelham em relação a essas características listadas acima como vantagens pedagógicas.

Da forma como os concebemos, os projetos são organizados por meio de uma sequência de etapas articuladas que possibilitam propostas de reflexão sistemática sobre o que é objeto de conhecimento dos e das crianças e se vinculam com a elaboração de uma produção coletiva que será compartilhada com outras pessoas.

Castedo e Molinari (2002) afirmam que

> *[...] as sequências de situações deixam de ser escolhidas em função de aplicar conhecimentos da língua, para seguir certa organização mais próxima às práticas que se desenvolvem na escrita. Entra-se em acordo com as crianças sobre quais vão ser os parâmetros da situação de comunicação, fato que, por um lado, resguarda a natureza da leitura e da escrita e, por outro, permite orientar as decisões que se tomam em aula, tanto para as crianças como para o docente. São aceitas e se promovem várias versões rascunhadas de um mesmo texto e/ou várias interpretações de um mesmo escrito – tal qual acontece fora da aula – e se propicia que tais aproximações sejam ajustadas e adequadas, progressivamente (Castedo; Molinari, 2002, p. 18).*

Quando as situações propostas são de produção escrita, a perspectiva é que as crianças se empenhem para considerar e atender as expectativas dos destinatários dos textos, buscando sempre aprimorá-los, e que as professoras definam os propósitos didáticos e comunicativos, assegurando espaços de reflexões sobre a língua, a linguagem e o Sistema de Escrita Alfabética, oferecendo apoio frente aos desafios que um escritor enfrenta ao produzir textos.

O planejamento de um projeto para os anos iniciais do Ensino fundamental pode ser organizado da seguinte forma:

Título: tem relação com o produto final que se estabelece, combinado inicialmente.

Tempo de duração: quantidade de aulas que serão destinadas ao projeto todo.

Objetivos: o que se espera que as crianças aprendam.

Etapas e encaminhamentos: lista detalhada das etapas do projeto, organizada por ordem cronológica. Em cada etapa, listam-se as ações planejadas, com a indicação prévia de propostas e intervenções. Nessa parte do projeto são descritas também as situações didáticas de leitura e escrita a serem realizadas pela professora e

pelas crianças, que potencializam sua ação reflexiva a partir das quatro situações didáticas fundamentais na alfabetização inicial[5]. É importante que a professora realize o planejamento das ações considerando a coparticipação das crianças, pois o trabalho com projetos sugere construção coletiva e desenvolvimento da autonomia (Jolibert, 1994).

Avaliação: acontece ao longo do projeto e tem como objetivo analisar cada etapa, fazendo ajustes quando necessário, e os avanços nos conhecimentos de cada criança durante o percurso. A avaliação contempla também momentos para que as crianças aprendam a refletir sobre a própria aprendizagem e detectar suas dificuldades, compreendê-las e autorregulá-las (Sanmartí, 2009).

A seguir, apresentaremos as etapas e algumas cenas de aulas desenvolvidas a partir de um projeto chamado "Listas fabulosas que os Irmãos Grimm não fizeram". Nosso propósito é demonstrar como é possível articular as quatro situações didáticas fundamentais e assegurar espaços para que as crianças avancem na compreensão sobre o Sistema de Escrita Alfabética a partir de propostas contextualizadas e reflexivas, em contextos nos quais possam atuar como leitoras e escritoras.

A importância desse tipo de abordagem está expressa na Premissa 7 da Rede Latino-americana de Alfabetização (REDALF)[6]:

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

[5] Referimo-nos a um período em que são ensinadas e aprendidas práticas de linguagem – práticas sociais de leitura, escrita e oralidade – que circulam com sentidos diversos nas culturas do escrito e cuja apropriação é um direito de todos os alunos desde sua entrada na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental (Molinari, 2019).

[6] A Rede Latino-americana de Alfabetização produziu premissas pelo direito das crianças, jovens e adultos de serem escutados e respeitados em seus processos de apropriação das culturas do escrito. Estas premissas estão disponíveis no seguinte endereço eletrônico: https://redalf.org/pt

Nem sempre os projetos didáticos contemplarão as quatro situações didáticas fundamentais, porque a depender da sua natureza e do que abordem, talvez isso não seja possível, mas devem necessariamente privilegiar a articulação entre as situações didáticas que os constituem. Escolhemos apresentar, a seguir, um exemplo em que todas são desenvolvidas.

Plano do projeto: Listas Fabulosas que os Irmãos Grimm não fizeram

Frequência: 2-3 vezes por semana

Turmas: 1º ano ou 2º ano

Justificativa: As narrativas tradicionais ou populares são conhecidas como contos de fadas. Machado (2002), no livro "Como e por que ler os clássicos universais desde cedo", defende a leitura dessas histórias para crianças por serem universais e constituírem o que chamamos de culturas da infância. Segundo a autora,

> *Falar em contos de fadas é evocar histórias para crianças, lembranças domésticas, ambiente familiar. Equivale também a uma filiação ao maravilhoso, em que tudo é possível acontecer. Esse universo tem a ver com outro aspecto: o da cultura oral. Trata-se de contos populares, de uma tradição anônima e coletiva, transmitidos oralmente de geração a geração e transportados de país em país (Machado, 2002, p. 73).*

Aprender a ler e escrever significa, ao mesmo tempo, aprender sobre as características e o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, a linguagem própria dos textos escritos e as práticas sociais de leitura e escrita. A concepção de alfabetização que defendemos pressupõe que, antes mesmo de compreender o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, as crianças sejam convidadas a ler e a produzir textos. Isso acontece quando são instigadas a escrever por si mesmas e em colaboração com os colegas, a ditar textos para que a professora escreva, a ler por meio da professora (ouvindo com atenção ou acompanhando no texto escrito), a ler por si mesmas (manuseando e interagindo com livros e textos com independência). É por isso que afirmamos que é possível ler sem ainda saber ler convencionalmente e é possível escrever sem ainda escrever convencionalmente. É por isso que afirmamos que ler se aprende lendo e escrever se aprende escrevendo. As situações didáticas fundamentais são assim consideradas porque se destinam a essas aprendizagens.

Tudo isso deve acontecer no interior de propostas que tenham propósitos comunicativos semelhantes aos das práticas sociais, como temos enfatizado. Sim, porque, do ponto de vista da criança, a alfabetização é o processo de aprendizagem inicial da leitura e da escrita e, do ponto de vista pedagógico, é o processo de ensino da leitura e da escrita. Sendo a leitura e a escrita práticas sociais de uso da língua e da linguagem, que respondem às necessidades das pessoas na vida cotidiana, quando ensinadas na escola devem necessariamente manter as características que têm fora dela. A alfabetização é, portanto, um processo de ensino e aprendizagem que precisa acontecer sempre que possível contextos comunicativos reais, que favoreçam a inserção progressiva das crianças nas culturas do escrito, na comunidade dos que leem e escrevem, dos usuários proficientes da linguagem.

Tendo como inspiração o livro "Listas fabulosas", de Eva Furnari[7], nesse projeto as crianças serão convidadas a produzir listas temáticas baseadas nos contos dos Irmãos Grimm – como, por exemplo, personagens malvados, objetos mágicos, moradia de personagens etc. – e construir uma galeria com a descrição desses personagens, para compor uma exposição na escola.

Por meio da professora, as crianças terão a oportunidade de ler novos contos dos Irmãos Grimm e produzir os textos da galeria de personagens. Também no projeto poderão, por si mesmas, escrever listas inspiradas nos contos para compor o livro de listas fabulosas e ler os títulos dos contos para organizar e acompanhar a agenda de leitura. Dessa forma, estarão se apropriando de comportamentos leitores (Lerner, 2002) característicos de quem lê contos de fadas: fazer comentários sobre o texto lido, comparar com outras histórias, explicar os critérios de escolha, conversar sobre o autor ou ilustrador e analisar recursos utilizados por autores experientes.

Produtos finais possíveis
(a serem discutidos com as crianças)

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

Objetivos de aprendizagem
Em relação à leitura:

- compartilhar a leitura com outras pessoas;
- comentar o que se está lendo;
- confrontar interpretações geradas pela leitura com outros leitores;
- fazer antecipações sobre o sentido do texto lido e tentar verificar se são
- adequadas;
- ler, mesmo antes de saber ler com autonomia, a partir dos contextos disponíveis.
- em relação à produção escrita:
- escrever listas fabulosas para compartilhar com outras pessoas;
- planejar o que vai ser escrito e, se necessário, modificar o plano enquanto estiver escrevendo;
- desenvolver procedimentos próprios de quem escreve: planejar o escrito, textualizar e revisar a escrita;
- considerar os conhecimentos do destinatário para decidir quais informações incluir ou não no texto a ser escrito;
- fazer modificações no texto, quando necessário;
- conversar, em grupo, sobre os problemas que a escrita apresenta, para decidir em conjunto o que fazer para melhorar;
- submeter o que escreveu ou está escrevendo à análise de alguns leitores, para ter uma opinião 'externa'.
- em relação à linguagem oral:
- organizar a fala considerando o contexto comunicativo;
- ditar para a professora características dos personagens, preocupando-se em manter o tipo de linguagem escrita apresentada nos contos.

[7] O livro de Eva Furnari, da Editora Moderna, encanta os leitores com suas ilustrações e listas divertidas, como: "lista de comida preferida do meu bicho de estimação (pizza de chiclete, sorvete de repolho...)", "as profissões mais difíceis do mundo" (dentista de jacaré, manicure de bruxa...)". Esse projeto se justifica enquanto prática social, em que as crianças realizam suas produções em torno do literário. No fascículo 3, você terá oportunidade de refletir sobre outras situações de leitura e escrita a partir de contextos literários.

Propostas

Etapas	Atividades envolvidas
1. Apresentação do projeto para as crianças e ampliação do repertório de contos clássicos	**1.A** - Releitura ou leitura do livro "Listas Fabulosas" de Eva Furnari; **1.B** - Apresentação do projeto e definição do produto final com a turma; **1.C** - Leitura pela professora dos contos de fada selecionados. Atividade permanente que acontecerá ao longo de toda a sequência e que prevê espaços para a conversa sobre a leitura. **1.D** - Proposta de leitura por si mesmo, que deve acontecer ao longo de todo o projeto: • Leitura de uma lista de títulos para encontrar os que serão lidos na semana e organizar a agenda de leituras. • Leitura dos títulos já escritos para comparar as escritas e decidir qual título irá para o mural. • Leitura dos nomes dos personagens para estabelecer correspondência com as imagens ou ilustrações produzidas para organizar um mural. • Leitura e escrita de títulos dos livros de contos para registrar, nas fichas da biblioteca de sala, os que serão lidos pela turma ou levados para casa.
2. Produção dos títulos e que irão compor o portador (livro, e-book, mural etc) da galeria de listas fabulosas	**2.A** - Definição dos temas das listas, que serão produzidas para compor o portador de listas fabulosas; **2.B** - Produção da primeira lista em dupla; **2.C** - Revisão da lista produzida em dupla; **2.D** - Continuidade da produção e revisão das demais listas. A quantidade e variedade das listas dependerá do tempo didático destinado ao projeto. Algumas possibilidades: • Lugares assustadores • Personagens malvados • Objetos mágicos • Lugares em que se passam os contos • Personagens bondosos
3. Produção das descrições dos personagens	**3.A** - Definição dos personagens que serão descritos para construção da galeria e produção coletiva (escrita por meio da professora e por si mesmos) da descrição dos personagens **3.B** - Revisão da descrição dos personagens **3.C** - Produção e revisão das demais descrições dos personagens.
4. Elaboração do produto final em função do decidido inicialmente e apresentação aos seus destinatários	**4.A** - Produção e revisão final da exposição **4.B** - Edição do produto final, considerando as características do portador definido inicialmente. **4.C** - Elaboração do convite para o lançamento do produto final. **4.D** - Lançamento.

A seguir, analisaremos três cenas registradas por uma professora alfabetizadora ao desenvolver o projeto descrito acima. Você pode observar que há momentos de leitura e escrita pela professora e pelas crianças. Em algumas propostas, a professora atua compartilhando comportamentos leitores e escritores[8] (Lerner, 2002); em outros, as crianças lançam mão de seus saberes para atuarem como leitores e escritores iniciantes.

Durante o desenvolvimento do projeto, entre outras possibilidades, todos poderão: ler títulos em uma lista para decidir onde está escrito o nome da história que comporá a agenda de leituras; ouvir e conversar sobre os contos de fadas a serem lidos em voz alta pela professora; escrever os títulos das listas fabulosas e os elementos que elas terão; ditar à professora as descrições dos personagens que farão parte do produto final. Dessa forma, o projeto comporta leitura e escrita por meio da professora e leitura e escrita pelas próprias crianças, isto é, articula as quatro situações didáticas fundamentais para o processo de alfabetização.

O que veremos a seguir é um recorte do que aconteceu na sala de aula, em algumas das propostas do projeto. Para realizá-las, a professora agrupou as crianças, considerando seus saberes sobre a escrita e suas características pessoais. Em todos os agrupamentos havia pelo menos uma criança que apresentava escrita silábica, fazendo uso de letras pertinentes[9].

Analisaremos apenas duas cenas que nos ajudam a pensar nos conhecimentos fundamentais para uma professora alfabetizadora: sobre o que é objeto de conhecimento, sobre os processos de aprendizagem e sobre a intervenção didática, que necessariamente deve ser problematizadora.

Cena 1: Lista de títulos de histórias conhecidas - Ler para aprender a ler e a escrever
Leitura por si mesmo
Professora explica a proposta:

> No projeto “Listas fabulosas que os Irmãos Grimm não fizeram” vamos conhecer novas histórias desses irmãos, para depois escrevermos as listas semelhantes às que a Eva Furnari colocou em seu livro “Listas Fabulosas”.
> Nesta semana, leremos três histórias – O gato de botas, O lobo e os sete cabritinhos e João felizardo – que estão nas fichas desta lista. A tarefa de vocês é dizer qual é qual. Vou colocar as fichas com os títulos das histórias e vocês irão encontrá-las, uma de cada vez, para que possam colar na agenda de leitura da sala e, assim, todos poderem saber quais são as histórias a serem lidas na próxima semana – a agenda nos ajudará a não esquecer os títulos que selecionamos.

O PRÍNCIPE MEDROSO
O GATO DE BOTAS
O LOBO E OS SETE CABRITINHOS
JOÃO E MARIA
JOÃO FELIZARDO
JOÃO DE FERRO

As crianças foram organizadas em duplas ou trios, considerando os seus saberes sobre a escrita – o trio, que aqui será foco de análise, foi formado por duas crianças com escrita silábica inicial e uma com escrita silábica usando letras pertinentes.

CENA 1 - Lista de títulos de histórias conhecidas - Ler para aprender a ler e a escrever

Leitura por si mesmo

Professora: Encontrem onde está escrito JOÃO FELIZARDO, a história que leremos na sexta-feira (circula entre as crianças, se aproxima de um trio). Vocês encontraram?
Pedro: A gente ficou confuso, porque está sempre igual no começo (apontando para João e Maria, João de Ferro e João Felizardo).
Professora: Isso mesmo, os três títulos começam com João. Mas qual deles é João Felizardo?
Pedro: Felizardo termina com 'o', esse termina com 'a' (apontando para João e Maria)... Não pode ser este.
Professora: Vocês concordam?
Crianças: Sim!
Professora: Aqui está escrito João e Maria e vocês têm razão: Maria termina com 'a'. Então, podemos tirar essa ficha? (retira a ficha após as crianças balançarem a cabeça concordando). Sobraram estas duas fichas (aponta para os títulos João Felizardo e João de Ferro). Qual delas é João Felizardo?
Darci: Começa com João, tem nos dois. (apontando para João Felizardo e João de Ferro)
Professora: Onde está escrito João?
Darci: Aqui e aqui! (apontando para o nome João nos dois títulos)
Professora: Se os dois começam igual, o que faremos para descobrir onde está escrito Felizardo?
Darci: Ou está em cima ou está embaixo (apontando para João Felizardo e João de Ferro)
Helia: Esses não terminam iguais (apontando para João Felizardo e João de Ferro)
Pedro: Termina sim! Termina com 'o' (apontando para Ferro e Felizardo)
Helia: Termina com 'o' (apontando para o final da palavra ferro), mas antes do 'o' tem essa letra 'erre' e atrás desse 'o' tem a letra 'd' (apontado para o final da palavra Felizardo).
Professora: E como termina Felizardo?
Helia: Felizardo precisa do 'dê' para fazer 'do'. É aqui! (apontando para Felizardo)
Professora: O que vocês acham?
Pedro: É aqui mesmo. Aqui termina com 'do', igual Leonardo (apontando para Felizardo)
Professora: Você pode buscar a ficha com o nome do Leonardo, para compararmos?
Pedro: (Helia traz a ficha, aponta para o final do nome Leonardo) É igual.
Professora: Vocês concordam?
Crianças: Sim.
Professora: Então leiam e vejam se está escrito João Felizardo mesmo.
Crianças: (Passam o dedo pela escrita lendo 'João Felizardo) É aqui mesmo!
Professora: Podemos colocar a ficha na agenda de sexta-feira?
Crianças: Sim!

Essa cena ilustra uma situação em que, mesmo sem saber ler no sentido convencional do termo, as crianças leem por si mesmas a ficha do livro João Felizardo, para compor a agenda de leitura. A seguir destacamos alguns aspectos para explicá-la melhor.

Quais foram as condições didáticas oferecidas pela professora para que as crianças pudessem ler, mesmo sem saber ler autonomamente?

Observe que a professora assegurou um contexto favorável para que as crianças pudessem ler. Elas sabiam o que seria lido e as intervenções da professora permitiram que realizassem antecipações ajustadas a seus conhecimentos, possibilitando a construção de estratégias para confirmar ou rechaçar essas antecipações. Desde muito pequenas, as crianças tentam compreender a natureza das marcas escritas que aparecem ao seu redor, e acionam seus conhecimentos prévios para interpretar o que estão tentando ler. Segundo Molinari (2017, p. 63): "A leitura implica um processo ativo de construção de significado, um processo complexo de coordenação de informações de natureza diferente, no qual o texto, o leitor e o contexto contribuem para que a compreensão se realize" .

Em quais indícios essas crianças se apoiaram para ler os títulos dos livros?

Nessa situação, as crianças puderam refletir sobre aspectos qualitativos da escrita – por exemplo, onde começa, onde termina, tem o mesmo que..., tem alguns que são o mesmo (quando identificam que os três títulos começam com JOÃO). A leitura por indícios é abordada em detalhes no Fascículo 2, principalmente nos textos 1 e 3 da Unidade 3.

Quais os critérios de composição do trio e o quanto essa escolha favoreceu a reflexão do grupo?

O trio foi formado por crianças que apresentavam saberes próximos em relação à escrita e à leitura. Nessa proposta evitamos a ideia de colocar um leitor autônomo com outro que ainda não lia com autonomia, pois provavelmente o que sabia mais leria com rapidez a informação, sem que o outro pudesse pensar. É importante que as propostas sejam desafiadoras para todas as crianças.

O que aprendem as crianças ao realizar essa proposta?

Ao participar de situações em que a professora lê para elas ou planeja situações em que elas precisem ler por si mesmas, as crianças vão aprendendo os comportamentos de quem lê, mesmo antes de saberem ler autonomamente.

Durante essa situação de leitura, podemos observar que a professora sempre instiga as crianças para que reflitam sobre o escrito, questionando, confirmando o que dizem ou convidando-as a contribuir com informações. Fica garantida a oportunidade de explicar, compartilhar, duvidar e reconsiderar as próprias hipóteses, isto é, de aprender não só sobre a leitura, mas também sobre o quanto são capazes de aprender em diálogos colaborativos como o que foi realizado, buscando respostas para os desafios propostos.

Cena 2 e 3 - Escrever por si mesmo - Lista de personagens malvados
Escrita de LOBO MAU

Nas cenas a seguir, a turma está dividida em duplas e a professora vai acompanhando o trabalho delas, considerando os conhecimentos prévios das crianças. A professora disponibilizou as fichas com o nome das crianças da turma e no mural também poderia ser consultado o calendário, o alfabeto e a lista de personagens das histórias em quadrinhos preferidas das crianças.

Ao escolher as duplas de trabalho, a professora agrupou as crianças considerando seus saberes sobre o Sistema de Escrita Alfabética. As duplas das cenas 2 e 3 foram formadas, cada qual, por uma criança com escrita silábica inicial e outra com escrita silábica, já fazendo uso das letras pertinentes.

Professora: Agora, que já lemos muitas histórias dos Irmãos Grimm, vamos começar a produzir as nossas listas que farão parte da galeria. A primeira lista escolhida por vocês é a de "Personagens malvadas dos contos de fada". Quais são as que vocês conhecem?
Crianças: Bruxa, lobo mau, dragão, ogro.
Professora: O que mais?
Crianças: Madrasta, gigante.
Professora: Então, agora vamos fazer a lista de personagens malvadas dos contos de fada. Cada dupla vai escrever um nome na ficha que vou entregar e depois colamos uma embaixo da outra para formar a nossa lista. Está bem? Eu vou ajudar a lembrar esses nomes que vocês falaram enquanto passo pelas duplas.

CENA 2 - Escrita de lobo mau - OLOMU

Professora: Vocês devem escrever lobo mau.
Celina: 'o' (escreve O se referindo a 'lo')
Gilvan: Lorenzo. (corre para pegar a ficha com o nome de Lorenzo)
Celina: 'bo', 'bo', é o 'o' (enquanto Gilvan busca a ficha de Lorenzo, acrescenta O - OO)
Gilvan: Tem esse (apontando para o L)
Professora: Celina, mostre aqui o que já está escrito.
(Celina lê 'lo' (O), 'bo' (O))
Gilvan: Está igual. (destacando a repetição de O)
Professora: E podemos colocar duas letras iguais para escrever lobo?
Celina: Pode.
Gilvan: Não pode não.
Professora: Como resolvemos isso então? Vamos ver aqui a ficha de Lorenzo que Gilvan pegou.
Gilvan: Lobo é igual Lorenzo. Tem essa aqui também. (apontando para L em Lorenzo)
Professora: O que você acha, Celina? Em lobo também tem essa letra de Lorenzo?
(Celina sacode os ombros)
Professora: Gilvan, você quer colocar essa letra para ver como fica?
(Gilvan escreve L entre o primeiro O e o segundo O - OLO)
Professora: Gilvan, por que você acha que é aqui que coloca essa letra?
Gilvan: Pra separar essas duas (apontando para o primeiro O e o segundo)
Professora: Celina, leia aqui o que já está escrito.
(Celina diz 'lo' e aponta para O, diz 'bo' e aponta para LO)
Professora: Já escrevemos lobo.O que falta escrever?
Gilvan: Falta escrever mau.
Celina: 'Ma', igual da Maria! (Pega a ficha com o nome da Maria)
(Celina escreve M, ao terminar diz 'u'e acrescenta U - OLOMU)
Professora: Gilvan, leia o que já escreveram.
(Gilvan lê 'lo' (O), 'bo' (LO), 'ma' (M), 'u' (U))
Professora: E agora, já está escrito lobo mau? Podemos colocá-lo na nossa lista de personagens malvados?
Celina e Gilvan: Sim!

CENA 3 - Escrita de gigante

Professora: Então, vamos lá! Vamos escrever agora gigante, mais um personagem da nossa lista de personagens malvados.
Eduardo: Gigante começa com 'i'.
Professora: Por que você acha que gigante começa com 'i'? O que você acha, Rafaela?
Rafaela: Gigante tem a letra de gira-gira (aponta para a lista de preferências dos brinquedos do parque)
Professora: Vamos ver. Cada um escreve a letra que acha que serve para começar a escrever gigante.
(Rafaela escreve G e Eduardo, I)
Professora: E agora? Cada um acha que é uma letra? Como podemos resolver isso?
Rafaela: Gira-gira tem as duas. Eu acho que gigante escreve do mesmo jeito que gira-gira.
Professora: O que você acha, Eduardo? Podemos deixar as duas?
(sacode o ombro e acata a sugestão)
Professora: E agora? O que mais precisa para escrever gigante?
Eduardo: É o 'a'.
Rafaela: Tem outra vez a letra de gira-gira, porque gangorra também tem essa letra.
(apontando novamente para a lista de preferências dos brinquedos do parque)
Professora: Por que você acha que gangorra ajuda a escrever gigante?
Rafaela: Porque tem um 'gan' igual nos dois.
Professora: Outra vez cada um acha que é uma letra. Como vamos resolver? O que você acha, Eduardo?
(Eduardo escreve o A depois de GI e fica GIA)
Professora: E você, Rafaela?
Rafaela: (acrescenta o G - GIAG)
Professora: Já está escrito gigante? Leia o que vocês já escreveram, Eduardo?
(Eduardo lê 'gi' (GI), 'gan' (AG) e completa com I - GIAGI)

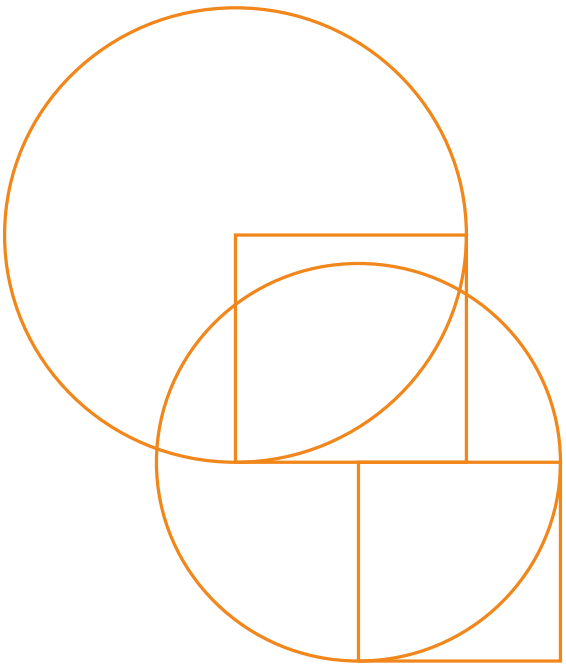
Analisando essas cenas, podemos observar que a professora trata as crianças como produtoras de textos. Mas de que forma ela contribui para que reflitam sobre o Sistema de Escrita Alfabética?

Nas situações de escrita por si mesmas, como discutido no texto “Fundamentos para a organização do trabalho pedagógico na Alfabetização” (F1.U1.T1- Professoras), as crianças precisam decidir sobre quantas e quais letras utilizar, e em que ordem colocá-las. Isso exige uma intensa reflexão sobre como a escrita se organiza, possibilitando que façam ajustes e validações diante da necessidade de justificar suas escolhas para os colegas ou para a professora. Tudo isso em um contexto que faça sentido para elas e que possibilite a aprendizagem de comportamentos típicos de quem participa das mais diversas práticas sociais de leitura e de escrita.

Tratar as crianças como escritoras, mesmo antes de escreverem no sentido convencional do termo, significa dizer, em atos, que todos podem escrever, cada um de acordo com suas próprias hipóteses, que todos são capazes de produzir textos diferentes em situações reais e significativas. Esse é o tipo de intervenção docente que “autoriza” a criança a se arriscar, com a certeza de que será apoiada em suas tentativas.

Propiciar a escrita em duplas ou trios possibilita o confronto de diferentes conceitualizações, a troca de informações e a alternância de papéis: de escritor, de leitor da escrita, de quem dita e de quem regista o ditado do colega. Nessas situações, é fundamental criar um ambiente de confiança, favorável para que todos possam escrever, pedir e dar informações, comparar suas ideias com as dos colegas, explicar seu ponto de vista, mudar de opinião, se sentir capaz de ousar e, nesse processo, ir se aproximando da escrita convencional e dos comportamentos típicos de quem escreve com proficiência. Sempre com a mediação da professora.

Como se pode ver, esse tipo de abordagem que caracteriza um ensino reflexivo e contextualizado propicia não apenas o acesso significativo aos conteúdos de Língua Portuguesa, mas também a conteúdos relacionados a formas de aprender, de proceder e de conviver – todos da maior importância para a formação de todas as crianças.



Referências

CASTEDO , Mirta; MOLINARI, Claudia. **Ler e escrever por projetos.** Projeto: Revista de Educação, ano III, nº 0. Porto Alegre: Projeto Editora, 2002.

FURNARI, Eva. **Listas Fabulosas.** São Paulo: Moderna, 2013.

JOLIBERT, Josette *et al.* **Formando crianças leitoras.** Porto Alegre: Artmed, 1994.

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

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

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

PREMISSA 7. *In:* **REDALF,** Rede Latino-americana de Alfabetização. [S. l.: s. n.], 2024. Disponível em: https://redalf.org/pt/compromissos/premissas. Acesso em: 23 jan. 2025. Vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=U-J5VMFkDmc

SANMARTÍ, Neus. **Avaliar para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOLIGO, Rosaura; DUTOIT, Rosana. **Para organizar o trabalho pedagógico no Ensino Fundamental.** Rio Branco: SEE/SME, 2007.

Rosangela Veliago atua na área da Educação há mais de 30 anos. Foi Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Rede Municipal de São Paulo e, depois, Coordenadora Pedagógica de Educação Infantil da Cooperativa Educacional da Cidade de São Paulo. Integrou a equipe de formadores da Secretaria Municipal de São Paulo na Gestão Paulo Freire e participou da equipe de coordenação nacional dos programas Parâmetros em Ação e PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, do MEC. Assessora e formadora de equipes de escolas públicas e privadas. É coautora dos livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental 1, da Editora Santillana.

E-mail: rosangelaveliago@gmail.com

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

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

E-mail: andreadiastambelli@gmail.com.

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

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

E-mail: rosaurasoligo@gmail.com

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

TEXTO 4
F1.U1.T4 - PROFESSORAS

Trabalho Pessoal: aspectos a considerar no planejamento das situações didáticas

Andréa Dias Tambelli
Thaís Sindice Fazenda Coelho

O planejamento pedagógico, como sabemos, é uma parte muito importante do trabalho das professoras e professores. Embora seja flexível, deve atender as demandas de cada turma, contemplando os objetivos de aprendizagens propostos no documento curricular em vigor, os materiais disponíveis para as crianças, como os livros didáticos, por exemplo, e as situações de convívio, como as rodas de conversa e outras estratégias para discutir questões relacionadas a necessidades da turma.

Você discutiu conceitos importantes ao longo desta unidade e agora é hora de pensar em como colocá-los em prática. Lembramos que o registro do planejamento é um documento vivo, que se articula com outros subsídios, como o Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar e o documento curricular do município. A elaboração do planejamento parte de uma ação reflexiva, que está diretamente relacionada ao que se pretende que as crianças aprendam e às condições a serem oferecidas.

Aqui, trataremos com mais profundidade desse assunto para ajudá-la a produzir um planejamento semanal com sua turma, inspirado nos conceitos estudados nesta unidade, para compartilhar com sua formadora.

Atualmente, ao fazer seu planejamento semanal, o que você leva em consideração? Quais são suas principais dúvidas ou desafios? Já parou para pensar o que não pode faltar em um planejamento que privilegia a aprendizagem das crianças?

Vamos retomar algumas ideias:

- Ao planejar, a professora reflete sobre o que já foi trabalhado, organiza o que está sendo desenvolvido e tem em mente o que está por vir, considerando o que foi definido no planejamento bimestral ou trimestral. Nesse processo, antecipa encaminhamentos refletindo sobre as demandas específicas de seu grupo, avalia o que precisa ser retomado, faz ajustes considerando a diversidade e as necessárias adaptações para garantir a aprendizagem de cada uma das crianças.

- A utilização do espaço e dos materiais, a organização do tempo e os agrupamentos também precisam ser planejados previamente para que a aula aconteça da melhor forma possível.

- Planejar intervenções e condições adequadas para alcançar os objetivos propostos torna a intencionalidade educativa ainda mais evidente e favorece a avaliação e os possíveis redirecionamentos do trabalho em andamento. Nesse sentido, é fundamental acompanhar o avanço no conhecimento das crianças ao longo das atividades, para que seja possível ajustá-las ao que precisam aprender.

- O planejamento é uma ferramenta que permite projetar as ações que envolvem todo o processo pedagógico. E supõe, principalmente, a reflexão sobre o que se pretende que as crianças aprendam, sobre as decisões tomadas e sobre como avaliar, tendo como premissa a coerência e a continuidade do processo. Às vezes, é preciso retroceder e retomar o que já foi tratado, de outra forma, para garantir que as aprendizagens aconteçam. Nesse sentido, a avaliação é contínua e move a tomada de novas decisões.

- É preciso considerar um equilíbrio de propostas que contemplem conteúdos trabalhados nas diferentes áreas de conhecimento. No que diz respeito à área de Língua Portuguesa, é necessário assegurar momentos de leitura e de escrita por meio da professora e leitura e escrita pelas próprias crianças, além do trabalho com a linguagem oral.

Antes de iniciar a proposta de planejamento, a ideia é retomar alguns conceitos estudados nesta unidade, a partir da análise do planejamento semanal realizado por uma professora do 1º ano. Nele podemos observar as situações de leitura, escrita, fala e escuta. Veja a tabela a seguir:

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
Leitura por meio da professora: A briga da velha senhora com o Ferreiro, Reginaldo Prandi Chamada: leitura pelas crianças das fichas dos nomes das crianças presentes na sala. Projeto: Animais Marinhos (2A) Registro coletivo do que se pretende pesquisar sobre os animais marinhos e seleção dos livros para pesquisa.	Roda de biblioteca: Leitura de poemas Escolha dos livros para empréstimo Chamada: Registro pelas crianças, em duplas, de presença e ausência na lista de chamada. Projeto: Animais Marinhos (2B) Seleção de informações nos livros sobre a Baleia Jubarte, socialização e registro das descobertas.	Leitura por meio da professora: Sábado, de Oge Mora Leitura de livros, gibis e revistas (acervo da sala) pelas crianças. Projeto: Animais Marinhos (2C) Análise de textos do tipo "Você sabia que..." e registro coletivo do que é comum a eles. Planejamento do que e como será escrito o texto da Baleia Jubarte. Leitura de livros, gibis e revistas (acervo da sala) pelas crianças.	Leitura por meio da professora: Carona na vassoura, Julia Donaldson Chamada pelas crianças, em duplas, de presença e ausência na lista de chamada. Projeto: Animais Marinhos (2D) Produção coletiva - escrita por meio da professora - do texto da Baleia Jubarte.	Leitura por meio da professora: Baba Yaga (Volta ao mundo em 52 histórias, Philip Mistry). Entrega, por uma dupla de crianças, das atividades já nomeadas para os colegas. Sequência didática Leitura de poemas de Lalau e Laurabeatriz e registro dos títulos dos poemas que poderão fazer parte do recital. Registro dos livros lidos da semana no caderno.

Informações complementares

Para compreender algumas ações citadas acima, eis algumas informações:

- Esse registro está indicando somente para as propostas de Língua Portuguesa – as demais atividades previstas não estão aqui registradas, pois não fazem parte da discussão a que esse texto se propôs.

- O projeto "Animais Marinhos" integra as áreas de Língua Portuguesa e Ciências da Natureza. A proposta é de produção de uma enciclopédia ilustrada para doar à biblioteca da escola – o projeto já está acontecendo há algum tempo e nessa semana a professora desenvolveu algumas aulas referentes à etapa 2.

- Na etapa 1, ela sugeriu o projeto a partir da leitura de texto sobre a preservação dos animais marinhos, contemplado no livro de Ciências da Natureza. Após discussão sobre o conteúdo do texto, decidiram juntos produzir uma enciclopédia ilustrada dos animais marinhos para doar à biblioteca da escola. Foram realizadas coletivamente algumas análises de enciclopédias da biblioteca e registros escritos com as etapas previstas para a produção. Alguns textos foram lidos (do livro didático e outros pesquisados pela professora) e, a partir de rodas de conversa sobre eles, a turma fez a escolha dos animais a serem pesquisados.

- Detalhamento das propostas da tabela de planejamento:

Segunda-feira: 2A - Levantamento do que as crianças gostariam de saber sobre os animais que serão pesquisados, registrando em um cartaz, e seleção de livros que têm informações dos animais escolhidos. Cada grupo folheia os livros e, a partir da leitura do índice e observação das ilustrações, seleciona, com marcadores, as páginas com informações sobre os animais.

Terça-feira: 2B - Em duplas, as crianças pesquisam nos livros selecionados sobre a baleia Jubarte, socializam as descobertas e tomam notas de informações sobre o animal.

Quarta-feira: 2C - Leitura de alguns "Você sabia que..." e conversa sobre como esses textos se organizam. Planejamento do que e como escrever o texto sobre a baleia Jubarte, a partir das anotações do que não pode faltar.

Quinta-feira: 2D - Escrita do texto sobre a baleia Jubarte, por meio da professora, na forma de "Você sabia que...".

Nas etapas seguintes, cada dupla de crianças pesquisará outros animais marinhos para a produção da enciclopédia. Serão propostas situações de planejamento, produção, revisão dos textos e edição com ilustrações dos animais.

Vamos agora analisar as propostas realizadas pela professora? A partir do que está previsto no planejamento da semana, reflita:

- Que situações fundamentais estão contempladas e de que maneira se articulam?
- Que modalidades organizativas – projetos didáticos, sequências didáticas, atividades habituais - estão presentes?

Nesse planejamento semanal, podemos observar que as quatro situações didáticas fundamentais estão contempladas de forma equilibrada e articulada, com momentos de leitura e escrita por meio da professora e leitura e escrita pelas crianças. Podemos observar nesse exemplo de planejamento semanal que há um momento em que a professora lê junto com as crianças as fichas de nomes e, em outros momentos, são elas que precisam localizar os nomes da turma para verificar os ausentes e os presentes.

Há momentos em que a professora atua como escriba, registrando os textos que as crianças produzem oralmente, e outros em que elas precisam se dedicar a pensar em como se escreve um texto. Nos dois casos, as crianças estão sempre atuando como produtoras de texto e aprendendo comportamentos leitores e escritores. Podemos verificar que diariamente há leitura por meio da professora, uma proposta potente não somente para garantir a ampliação do repertório literário, mas também para possibilitar a aprendizagem de diversos comportamentos leitores, como comentar o que foi lido ou reler um fragmento anterior para verificar o que foi compreendido. Tudo isso contribui para a leitura de forma autônoma.

As diferentes modalidades organizativas contribuem de forma significativa para o planejamento das diversas situações didáticas. Os projetos, por exemplo, favorecem que as crianças trabalhem de forma colaborativa em prol de um objetivo comum, que se comprometam com as tarefas e que consigam se organizar para realizá-las. Favorecem também o trabalho com as situações didáticas fundamentais, de forma articulada. Paralelamente, é possível trabalhar com as atividades habituais e com as sequências didáticas, como podemos verificar no caso desse exemplo de planejamento semanal, em que há o trabalho com os nomes e as leituras diárias, o recital de poemas e a roda de biblioteca, que acontece uma vez por semana.

As rodas de biblioteca são propostas para assegurar mais interação com a literatura nas aulas: são momentos de apreciação individual de livros pelas crianças da turma. Os livros podem ser retirados e levados para casa para serem lidos pelas crianças juntamente com seus responsáveis e familiares – caso o acervo da escola permita. Se não houver acervo disponível para essa circulação, a atividade consiste no convite para que, em sala, cada criança possa escolher obras já conhecidas e preferidas, folhear e conhecer livros novos, conversar e ouvir a leitura pelos colegas ou por meio da professora, ou ler autonomamente.

Ao mesmo tempo, nessas situações, as crianças atribuem sentido a todas essas atividades, pois elas têm um propósito comunicativo real: fazer a chamada para verificar quem veio ou não à escola, buscar informações em enciclopédias e revistas sobre animais que se pretende pesquisar, escrever da melhor maneira possível porque o texto escrito fará parte de um mural ou de livro de textos informativos, registrar o título escolhido da biblioteca para todos saberem quem está com o livro, ler para conhecer, ler para escolher etc.

É importante considerar que todas as atividades que planejamos semanalmente precisam ter relação com um planejamento mais amplo – que pode ser bimestral, trimestral, semestral ou anual, a depender da opção da escola – em que estão previstos os objetivos de aprendizagem e conteúdos a serem desenvolvidos ao longo do ano letivo, de modo a garantir continuidade e progressão no ensino.

A proposta que apresentamos neste texto partiu de um planejamento trimestral, que se refere ao trabalho com as práticas de linguagem do 1º trimestre. Vamos analisá-lo?

Atividades habituais	Projetos didáticos	Sequências didáticas
Registro pelas crianças de presença e ausência na lista de chamada. Algumas situações didáticas a partir do uso da biblioteca de classe: leituras diárias por meio da professora, registro das leituras realizadas; leitura simultânea; indicação literária; registro de empréstimo de livros... Atualização diária da lista de tarefas a serem cumpridas no âmbito dos projetos didáticos e das sequências didáticas. Atividade realizada semanalmente na qual as avós e os avôs ensinam ou compartilham receitas que lembram alguma memória de família.	Projeto Galeria de Bruxas Produto final: apresentação da galeria em um mural, para as crianças das outras turmas. Algumas etapas previstas: leitura por si mesmas, e por meio da professora de histórias modernas e tradicionais com bruxas; escrita por meio da professora e por si mesmas das descrições das bruxas; ilustrações de bruxas. Projeto de pesquisa (Ciências da Natureza e Língua Portuguesa) Produto final: Produção de enciclopédia ilustrada de animais marinhos. Algumas etapas previstas: leitura de textos expositivos em revistas, livros e sites (por meio da professora e pelas crianças); escrita de textos expositivos sobre animais pesquisados no formato de "Você sabia que..." (por meio da professora e pelas crianças).	Recital de Poemas (leitura de poemas por meio da professora e pelas crianças, escrita de títulos preferidos para compor o recital, recital de poemas).

Aqui estão apresentadas as propostas de Língua Portuguesa do primeiro trimestre somente para ilustrar a relação entre o que se define para o dia a dia e o planejamento mais amplo, organizado em parceria com a equipe pedagógica de modo a garantir um vasto repertório de conteúdos e propostas ao longo do ano de escolaridade, considerando o projeto geral da escola.

Como você pôde ver, há uma coerência entre o planejamento trimestral e o planejamento semanal dessa professora. Podemos verificar que há projetos em andamento, como o projeto "Galeria de Bruxas", em que as crianças estão ampliando o repertório de

histórias com bruxas para produzirem a descrição de uma bruxa criada por elas. Além disso, há o projeto "Animais marinhos", com propostas de leitura e escrita sobre esses animais, as rodas de biblioteca e a sequência didática organizada em torno de um recital de poemas.

O tempo didático é sempre um desafio ao planejarmos o que e como ensinar. Precisamos assegurar os objetivos de aprendizagem esperados para cada ano de escolaridade, refletir sobre como os materiais didáticos disponíveis integram esse planejamento e diversificar as propostas, respeitando os saberes e necessidades da turma e de cada criança. Por isso é tão importante pensar que critérios elegemos para as escolhas didáticas. Esse planejamento e os outros apresentados nesta unidade estão pautados nos critérios de diversidade, continuidade, simultaneidade e progressão.

Segundo Castedo (2017), planejar o ensino das práticas de leitura, escrita, fala e escuta supõe organizar o tempo didático atendendo a estes critérios:

Diversidade: pressupõe incluir todas as diversidades possíveis em relação ao que é objeto de conhecimento, tais como: garantir um equilíbrio entre as quatro situações didáticas fundamentais, propor atividades de leitura, escrita, fala e escuta com diferentes propósitos, diversificar destinatários, portadores, agrupamentos, contextos comunicativos etc.

Continuidade: significa oferecer oportunidades às crianças de reelaborarem os conhecimentos em diferentes momentos. A continuidade de situações não significa repetir ou propor a mesma atividade do mesmo modo, mas apresentar situações parecidas em distintos contextos comunicativos, outros materiais, outros temas, a favor das aprendizagens das crianças.

Simultaneidade: pressupõe que, em um mesmo período (semana, mês, bimestre...) coexistem e se articulam diversas situações de leitura, escrita, fala e escuta. A simultaneidade pode se dar entre diferentes modalidades organizativas. Por exemplo, desenvolver na mesma semana situações de escrita em projetos, sequências didáticas, atividades habituais com diferentes propósitos.

Progressão: significa garantir que as situações se apresentem em um nível de complexidade crescente. Trata-se de considerar os avanços que vão desde as situações que requerem mais contextualização até as mais próximas do que acontece fora da escola, para que as crianças alcancem uma crescente autonomia, considerando as demandas e especificidades de cada turma.

Trabalho Pessoal: reflexão sobre o planejamento semanal

Como trabalho pessoal desta unidade, convidamos você, professora, a refletir sobre o seu planejamento semanal. Ele está articulado diretamente ao planejamento trimestral/anual? Há semelhanças nesses planejamentos que analisamos com os que você desenvolve na escola? Quais? O planejamento prevê alguns dos critérios discutidos neste texto?

Propomos a seguir uma oportunidade para pensar mais sobre essas questões.

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

- garantir o equilíbrio e a articulação entre as situações didáticas fundamentais (leitura e escrita por meio da professora, leitura e escrita pelas crianças);

- organizar as atividades de acordo com as modalidades organizativas – projetos, sequências didáticas e atividades habituais. Você trabalha com projetos e sequências didáticas? Se essa não for uma prática sua, é possível prevê-la ainda neste trimestre/bimestre com sua turma? Conte com a experiência de sua formadora e das demais professoras que acompanham você neste percurso formativo e na escola, para poder estudar possibilidades de bons projetos e sequências didáticas;

- considerar que, em algum momento, será necessário realizar alguma atividade ocasional que represente uma boa oportunidade de trabalhar com a leitura e escrita, como a escrita de um bilhete para um colega que faltou porque está doente, a leitura de uma notícia que saiu em uma revista ou jornal que pode ser tema de interesse das crianças etc.

Destacamos alguns tópicos que podem contribuir com a organização do seu planejamento semanal. Sugerimos que leia antes de elaborá-lo e que, assim que terminar, volte a este quadro para analisar alguns dos aspectos listados.

- Há momentos de leitura literária realizada por meio da professora? Quantos? Quais os títulos dos livros a serem eleitos?
- Você assumirá o papel de escriba em alguma situação de produção textual?
- Há situações em que as crianças escrevem por si mesmas?
- Há situações em que as crianças leem por si mesmas?
- Há equilíbrio e articulação entre as quatro situações didáticas fundamentais?
- As situações didáticas propostas favorecem a construção de sentidos pelas crianças, ou seja, foram definidos propósitos comunicativos com elas – participação em sarau, apresentação de seminário, produção de livro/e-book etc?
- Há um equilíbrio no desenvolvimento de diferentes modalidades organizativas do trabalho didático? Quantas aulas estão previstas, nesta semana, para desenvolver o projeto? E para desenvolver as sequências didáticas?
- Quais atividades estão planejadas para serem realizadas individualmente, em duplas e coletivamente?

É necessário alinhar o planejamento com cronograma, objetivos de aprendizagem e conteúdos, buscando as propostas didáticas que melhor atendam aos propósitos comunicativos definidos pela equipe pedagógica.

Segundo Lerner (2002), para produzir uma mudança qualitativa na utilização do tempo didático e para concretizar essa mudança, é necessário considerar, pelo menos, duas condições: manejar com flexibilidade a duração das situações didáticas e tornar possível a retomada dos próprios conteúdos em diferentes oportunidades e a partir de perspectivas diversas.

Se desejar, baixe o instrumento de registro previsto para o planejamento semanal, neste QR-code.

Combine a data e a forma de entrega com seu grupo e formadora. No próximo encontro, da Unidade 2, haverá uma devolutiva coletiva.

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA

Bom trabalho!!!

Referências

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

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

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

E-mail: andreadiastambelli@gmail.com.

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

Thaís Sindice Fazenda Coelho é Pedagoga, Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Tem pós-graduação em Alfabetização pelo Instituto Vera Cruz e em Educação para o Pensar, pela PUC. Atua como Assessora de Formação Profissional na Secretaria de Educação de São Caetano do Sul. Desenvolve atividades de formação de professoras, produção e análise de materiais didáticos e de propostas curriculares.

E-mail: thais@trocandoideias.org

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

unidade

2

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

TEXTO 1
F1.U2.T1 - PROFESSORAS

O processo de construção do Sistema de Escrita Alfabética pela criança

Giovana Cristina Zen
Daniela Munerato de Almeida Valadares
Aline Carvalho Nascimento

A forma como as crianças constroem o conhecimento nos intriga e encanta. Para nós, professoras alfabetizadoras, a possibilidade de conviver diariamente com as crianças permite conhecer os desafios que enfrentam quando estão aprendendo a ler e a escrever. No entanto, para interpretar o que pensam as crianças, é preciso um aporte teórico que possibilite à professora reconhecer as mais diversas soluções originais que elas encontram para se apropriarem da escrita, um objeto cultural multifacetado da maior importância para a nossa sociedade.

A perspectiva construtivista psicogenética, concepção de alfabetização que ancora o Percurso Formativo de 1° e 2° ano, toma como principal referência as contribuições de Emilia Ferreiro e de pesquisadores que pautam suas investigações a partir do marco psicogenético. Uma das premissas da Rede Latino-Americana de Alfabetização (2024) reitera esse posicionamento ao afirmar que:

> *A apropriação do sistema de escrita, concebido como um sistema de representação da linguagem – não como um código de transcrição de sons – implica interatuar com um objeto cultural, problematizá-lo e elaborar conceitualizações que constituem aproximações sucessivas à sua compreensão. As intervenções problematizadoras das/dos docentes são fundamentais neste processo. (Premissa 3, 2024).*

De fato, como sinaliza a Premissa 3, a atuação docente é fundamental no processo de apropriação do sistema de escrita pelas crianças. Estamos sempre em busca de oferecer as melhores condições de aprendizagem, e isso exige uma permanente tomada de decisões. Uma prática pedagógica de fato comprometida com a aprendizagem das crianças se define pela professora. No bojo dessas intervenções, o trabalho em parceria entre as crianças é, ao mesmo tempo, um objetivo e uma estratégia. Todos os grupos se definem por sua heterogeneidade, ou seja, pela diversidade de saberes e crenças de cada um de seus integrantes. No caso específico da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, a diversidade de conceitualizações precisa ser reconhecida como uma vantagem a favor da aprendizagem, e não como um problema.

Para enfrentar os desafios cotidianos da sala de aula, é fundamental compreender os processos que envolvem a aprendizagem e também como concebemos o objeto de conhecimento a ser aprendido pelas crianças: o Sistema de Escrita Alfabética. Por esse motivo, discutiremos neste texto por que consideramos a escrita como um sistema de representação da linguagem, e não um código de transcrição da fala, o processo de construção da escrita e a importância da heterogeneidade como uma vantagem pedagógica.

A escrita concebida como um sistema de representação da linguagem

A forma como se define a escrita interfere significativamente nas decisões pedagógicas em uma turma de alfabetização. Para Ferreiro (1985), a escrita não é um código de transcrição gráfica das unidades sonoras, e sim um sistema de representação da linguagem.

Conceber a escrita como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras implica reconhecê-la como um sistema em que seus elementos e suas relações estão predeterminados, assim como o código morse, que apresenta um sistema em que cada letra corresponde biunivocamente a uma sequência de pontos e traços. Por ser um código, se conservam os mesmos elementos, e se mantêm as mesmas relações entre os elementos. Se a escrita, de fato, se constitui como um código de transcrição da fala, como poderíamos explicar que 'casa' não se escreve com 'z', que 'sexta' e 'cesta' não têm a mesma grafia e, ainda, que não se pronuncia o 'u' em 'quilo', como se faz em 'quadro'?

A escrita demorou milhares de anos para ser inventada e contou com a colaboração de diversos povos. Ela marca a história da humanidade, principalmente com o advento da imprensa, que possibilitou a ampla disseminação do conhecimento. "A invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação" (Ferreiro, 1985, p. 8).

A escrita é um objeto sobre o qual os sujeitos pensam, desenvolvem ideias e refletem. A escrita concebida como um sistema de representação da linguagem pressupõe o seu reconhecimento como um objeto conceitual e sua aprendizagem como um processo construtivo, no qual a criança constrói o conhecimento por meio de uma interação dialética com a escrita.

> *O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo (Ferreiro, 1999, p. 29).*

A escrita é um objeto cultural construído a partir do esforço coletivo da humanidade, com a finalidade de ampliar as formas de comunicação. Portanto, não se pode pensar a escrita e o processo de aquisição da escrita fora das práticas sociais. Considerar a escrita como um sistema de representação da linguagem significa dizer também que a reflexão sobre ela se realiza em função do desejo de se comunicar, afinal, como afirma Zen (2023, p. 14), "as crianças se interessam pelo funcionamento do sistema de escrita porque desejam se comunicar pela linguagem escrita, porque desejam ampliar as formas de relações sociais que se realizam através da linguagem escrita". As crianças que crescem em um ambiente repleto de textos escritos compreendem desde cedo o valor e a importância da escrita na nossa sociedade.

A construção da escrita em processo

O caminho pelo qual as crianças percorrem no processo de construção da escrita revela as soluções originais que elas encontram para compreender como se organiza o Sistema de Escrita Alfabética. Quando autorizada a escrever por ela mesma, a criança nos oferece um valioso material que precisa ser interpretado.

Ao longo da década de 1970, Emilia Ferreiro realizou, em parceria com Ana Teberosky, Susana Fernández, Ana Maria Kaufman, Alicia Lenzi e Liliana Tolchinsky, uma pesquisa para compreender e explicar as formas como as crianças conceitualizam o sistema de escrita. A partir dessa investigação, Ferreiro e Teberosky (1999) definiram três grandes períodos do processo de aquisição da escrita:

1	distinção entre os modos de representação icônico e não icônico
2	construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativos e quantitativos)
3	fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético)

Recentemente, Ferreiro e Zen (2022) realizaram uma pesquisa com crianças brasileiras para analisar as particularidades do processo de aquisição da escrita no português brasileiro. A partir dessa investigação, foi possível estabelecer uma correlação com as pesquisas realizadas em língua espanhola, e a análise dos dados permitiu concluir que os níveis de evolução psicogenética, previamente identificados em espanhol, aparecem entre as crianças brasileiras.

Na sequência, há uma síntese da descrição de cada nível de conceitualização publicada no artigo de Zen, Molinari e Soto (2024). Disponível no link: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v20i51.1487

Escritas Pré-Fonetizantes

No início a criança reproduz apenas traços típicos da escrita (garatujas), mas aos poucos aprende determinadas características que são fundamentais para o processo de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética. Uma delas diz respeito à estabilidade da escrita, ou seja, cada coisa se escreve de um único jeito. Além disso, para que cada uma das suas produções possa dizer coisas diferentes, ela estabelece critérios de legibilidade que estão relacionados tanto à variedade de letras dentro da palavra (variação intrafigural), como às diferenças na quantidade e no repertório de letras que utiliza de uma escrita para outra (variação interfigural). Pré-fonetizante é um ajuste ao termo pré-silábico porque de fato trata-se de um período que antecede a fonetização da escrita.

Escritas Silábicas Iniciais

A escrita silábica inicial se caracteriza pelos intentos iniciais das crianças em corresponder partes do escrito com partes da emissão oral, constituindo-se, assim, um avanço conceitual significativo no processo de construção do Sistema de Escrita Alfabética, porque marca o início da fonetização da escrita. Algumas vezes essa correspondência ocorre na tentativa de realizar algum ajuste na quantidade de letras e outras, quando a criança utiliza alguma letra com pertinência sonora, geralmente no início das palavras.

Escritas Silábicas

As escritas silábicas se definem pela correspondência estrita entre partes do oral e partes do escrito, com e sem pertinência sonora das letras. Ao produzir escritas silábicas, as crianças encontram um recurso que permite justificar de forma coerente e consistente as produções escritas. No entanto, a hipótese silábica estrita cria suas próprias condições de contradição gerando a desestabilização necessária para a mudança conceitual do esquema silábico. Uma delas está relacionada ao confronto entre a escrita de palavras monossílabas e dissílabas e a quantidade mínima de letras para que a produção seja considerada legível. Outra contradição diz respeito à alternância grafofônica em situações de revisão. Molinari e Ferreiro (2013, p. 90) esclarecem que tal fenômeno refere-se "à escrita sucessiva de um segmento silábico de uma mesma palavra com letras pertinentes, mas de tal modo que, das possíveis letras de uma sílaba, apareça somente uma, em uma primeira realização, e somente outra, em uma segunda realização". As autoras exemplificam esse fenômeno relatando que "uma criança de nível silábico que escreveu gato e pato com AO, ao ver o resultado, pode modificar a segunda escrita e convertê-la em PO, produzindo neste caso a alternância grafofônica A/P" (Molinari; Ferreiro, 2013, p. 98).

Escritas Silábico-alfabéticas

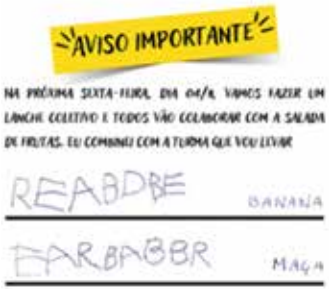
Ao produzirem escritas silábico-alfabéticas, as crianças reconhecem que é possível escrever mais de uma letra para cada sílaba da palavra e passam a explorar essa possibilidade. Isso não significa dizer que passem a coexistir duas representações gráficas, a silábica e a alfabética. Na verdade, as crianças buscam um novo padrão de escrita quando a produção estritamente silábica se torna insatisfatória, e a sequência consoante-vogal (CV) passa a ser considerada como uma alternativa possível, sem que isso signifique uma imediata compreensão da relação entre fonemas e letras, própria da escrita alfabética. A introdução de mais letras pertinentes na série gráfica também provoca um ordenamento não convencional, nomeado de desordem com pertinência.

Escritas Alfabéticas

Ao produzirem escritas alfabéticas, as crianças realizam uma análise sistemática dos fonemas das palavras porque compreendem que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores do que a sílaba. No entanto, a construção do sistema de escrita não se encerra na produção de escritas com o padrão silábico consoante-vogal (CV). Nesse período, as crianças ainda enfrentam o desafio de representar diferentes padrões silábicos, como a consoante-vogal-consoante (CVC) e consoante-consoante-vogal (CCV).

Análise do processo evolutivo de Cauã

De nada adianta conhecer os níveis de aquisição da escrita se eles não estiverem a serviço da compreensão sobre como pensam as crianças e sobre os conflitos que precisam vivenciar para avançar em suas conceitualizações. Por esse motivo, na sequência, teremos a possibilidade de analisar o processo de construção da escrita vivenciado por Cauã, de 5 anos de idade, e com isso observar as mudanças que ocorreram ao longo desse percurso evolutivo, até os 7 anos de idade.

<table>
<tr>
<td>
Abril 2022
Escrita pré-fonetizante</td>
<td>Em abril de 2022, Cauã produziu uma escrita que costumamos chamar de garatuja para legendar a foto da joaninha no álbum de bichos de jardim. Muitas pessoas pensam que, ao realizar uma produção como essa, a criança não sabe nada sobre a escrita. Mas o fato de representar 'joaninha' com esses rabiscos significa que Cauã já havia aprendido algo importantíssimo. Ele aprendeu que há uma forma diferente de desenho para representar a linguagem. Com esses rabiscos, Cauã revelava que já era capaz de compreender que as marcas gráficas que estão sobre o papel produzem linguagem.</td>
</tr>
<tr>
<td> 

Novembro 2022
Escrita pré-fonetizante</td>
<td>Alguns meses depois, em novembro do mesmo ano, Cauã já utilizava uma sequência diferente de letras para cada escrita (variação interfigural). Além disso, também já diversificava as letras dentro da palavra (variação intrafigural) e, diferente do que fazia antes, quando preenchia a linha toda, também conseguia ter algum controle de quantidade de letras para escrever cada palavra.

Cauã aprendeu todas essas características fundamentais do sistema de escrita porque realizou uma intensa atividade intelectual para encontrar critérios de legibilidade que pudessem diferenciar e justificar suas produções. Essa é uma conquista importante do período pré-fonetizante que segue apoiando as produções nos níveis seguintes.</td>
</tr>
</table>

FICHA CONTROLE INDIVIDUAL
EMPRÉSTIMOS BIBLIOTECA

LEITOR CAUÃ

LIVRO	RETIRADA	DEVOLUÇÃO
ILAMRO	04/05	11/05
RIHMO	20/05	

Maio 2023
Escrita Silábica Inicial

No ano seguinte, Cauã começou a relacionar partes do oral com partes do escrito, ou seja, já manifestou intentos iniciais de fonetização da escrita. Na ficha de controle individual dos empréstimos da biblioteca, Cauã escreveu Cinderela com ILAMRO e, quando solicitado a ler o que havia produzido, fez o seguinte:

I L A M R O

cinderela

Quando questionado sobre a letra inicial de Cinderela, ele respondeu: 'Cinderela começa igual a letra de lago'. Essa justificativa indicou que, de forma intencional, Cauã utilizou a letra 'i' para escrever a primeira sílaba de Cinderela e depois preencheu o restante da palavra com outras letras, respeitando a variedade de letras, uma aprendizagem do nível pré-fonetizante que se mantém.

Apesar do assinalamento contínuo para interpretar o escrito, Cauã já estava estabelecendo os primeiros intentos de fonetização, relacionando qualitativamente partes do oral e partes do escrito.

R	I	H	M	O
ra	pun	zel		

Em Rapunzel, a primeira letra também tem pertinência sonora. Além disso, para interpretar o escrito, Cauã fez um ajuste quantitativo em todas as sílabas da palavra, mas não aceitou descartar as letras que sobraram.

Setembro 2023
Escrita Silábica

Em setembro do mesmo ano, a turma de Cauã decidiu construir jogos de memória para presentear outras turmas no Dia das Crianças. O tema de um dos jogos foi “Brasileiras Incríveis”, e Cauã ficou responsável pela produção da carta da escritora Cora Coralina. A professora propôs que as crianças escrevessem a segunda carta sem olhar a primeira, e Cauã produziu as seguintes escritas:

O R O R I A — co ra co ra li na

C R O A I A — co ra co ra li na

Interessante notar que Cauã produz uma escrita silábica estrita e realiza o que Molinari e Ferreiro (2013) chamaram de alternância grafofônica, ou seja, sempre representa a sílaba com uma letra pertinente, mas elas se alternam de uma produção para outra.

No entanto, na produção do outro jogo de memória, cuja temática estava relacionada aos animais, Cauã ficou responsável pelas cartas do sapo e se deparou com um grande desafio.

S O A — sa po o

A O P — sa po

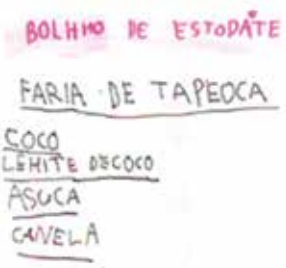
Ao escrever sapo, uma palavra dissílaba, Cauã se deparou com a contradição imposta pela hipótese de que é preciso ao menos três letras para que o escrito possa ser lido. Como colocar apenas duas letras, se é preciso no mínimo três para que se diga alguma coisa? Diante dessa desestabilização, Cauã resolve esse problema acrescentando mais uma letra pertinente. Na primeira produção, agrega um A depois de SO e, na segunda, um P depois de AO. Todas as letras da palavra estão ali, mas em desordem, uma desordem com pertinência (Ferreiro, 2013).

As soluções originais encontradas por Cauã ao se deparar com as contradições da sua própria escrita, seja pela alternância grafofônica seja pela desordem com pertinência, possibilitaram a necessária desestabilização das escritas silábicas.

Fevereiro 2024
Escrita Silábico-Alfabética

Na primeira semana de aula do ano seguinte, a professora de Cauã sugeriu que as crianças produzissem um autorretrato para se apresentarem, com indicações do que gostavam de fazer. Em ‘eu gosto de jogar bola’ (EUGTOJGBLA), por exemplo, Cauã utilizou duas letras para escrever ‘eu’, ‘to’ e ‘la’. Para todas as outras sílabas, colocou apenas uma letra. Em ‘eu gosto de cavalo’ produziu (EUGTDCAVL) e utilizou duas letras para ‘eu’ e ‘ca’.

Ao produzirem escritas silábico-alfabéticas, as crianças reconhecem que é possível escrever mais de uma letra para cada sílaba da palavra e passam a explorar essa possibilidade. O que se observa nessa produção de Cauã é que, em alguns momentos, ele utiliza uma letra para representar a sílaba e, em outros, duas.

 Abril 2024 Escrita Alfabética	Alguns meses depois, Cauã já produzia uma escrita alfabética. Ao anotar os ingredientes da receita de Bolinho de Estudante, uma receita típica da culinária baiana, para compartilhar com as famílias, Cauã demonstrou ter compreendido a representação gráfica das sílabas constituídas por uma consoante e uma vogal (CV). No entanto, ele ainda tinha o desafio de compreender as outras estruturas silábicas, um aspecto importante desse momento.

As crianças iniciam sua trajetória como leitores e produtores de texto desde a Educação Infantil, ou seja, desde muito pequenas se interessam pelas escritas e seus significados. Elas presenciam alguém da família realizando a leitura do passo a passo de uma receita, observam uma busca sobre determinado assunto no celular e/ou participam da leitura de uma história por um familiar antes de dormir. Aprender a ler e a escrever pressupõe participar das mais diversas situações sociais que envolvem a leitura e a escrita. Por esse motivo, a alfabetização não pode ser reduzida ao mero ensino das letras e de sua suposta correspondência com as unidades sonoras da língua.

O acompanhamento do processo evolutivo de Cauã não foi realizado através da aplicação de testes com o propósito de identificar o nível de conceitualização para preencher uma tabela. As situações selecionadas para ilustrar os principais momentos do processo de aquisição da escrita de Cauã revelam que é possível saber o que pensam as crianças em situações didáticas que fazem sentido para ela porque têm um significado social.

O respeito à heterogeneidade

A sala de aula, como qualquer grupo social, é constituída por pessoas que sabem e pensam coisas distintas. No entanto, essa constatação tão óbvia tem sido tratada historicamente como um problema a ser superado. A lógica da suposta homogeneidade está impregnada na história da escola, e superá-la implica renunciar a práticas cristalizadas no contexto escolar desde a Revolução Industrial. Por essa razão, Lerner (2007, p. 9) afirma que

> *É um grande desafio para a instituição escolar aceitar que a diversidade na sala de aula é a regra e não a exceção, reconhecer a singularidade dos sujeitos no interior de cada grupo social ou cultural – sem legitimar prejuízos decorrentes de generalizações mecânicas, apreciar o valor que a cultura dos outros tem para nós.*

O reconhecimento da necessária atividade intelectual da criança sobre a escrita implica reconhecer o papel da interação no processo de aprendizagem. Uma interação que não ocorre de modo solitário, restrita à relação entre sujeito e objeto de conhecimento, mas que envolve principalmente outros sujeitos.

A heterogeneidade de um grupo é a sua maior riqueza, pois as diferentes soluções encontradas pelas crianças para resolver os desafios impostos pela escrita se configuram como um campo privilegiado de discussão e negociação de saberes entre as crianças.

> *Transformar a diversidade conhecida e reconhecida numa vantagem pedagógica: esse parece ser o grande desafio para o futuro. Estamos aprendendo a fazê-lo no caso da alfabetização, mas é preciso levar isso às últimas consequências nas situações críticas: alfabetizar transformando em vantagens pedagógicas as diferenças de idade num mesmo grupo, as diferenças dialetais, as diferenças de língua e de cultura (Ferreiro, 2012, p. 91).*

As classes heterogêneas têm o perfil ideal para atender ao processo interativo necessário para a aprendizagem, uma oportunidade fecunda para que o sujeito possa se comunicar, levantar hipóteses, negociar e chegar a conclusões que o ajudem a compreender a dinâmica desse processo de ensino e de aprendiz agem do qual faz parte.

Para refletirmos sobre as condições necessárias para transformar a heterogeneidade em vantagem pedagógica, é importante compreender que o processo de aprendizagem é um processo social, portanto uma dupla, um grupo ou um coletivo de pessoas tendem a alcançar um nível mais alto de conhecimento do que um único indivíduo. Essa é uma premissa que guia a ação didática.

Ao longo do texto, discutimos que a aquisição do Sistema de Escrita Alfabética se concebe como um processo conceitual no qual as crianças, por aproximações sucessivas ao objeto de conhecimento, tentam compreender o que a escrita representa e como representa. É preciso destacar ainda que esse processo não é solitário. Cauã avançou em suas conceitualizações sobre a escrita participando de diversas situações didáticas, planejadas com o propósito de promover espaços individuais, em duplas e coletivos de produção de conhecimento.

Quando consideramos a diversidade na gestão de um grupo organizado de diferentes formas para uma produção, as crianças têm a oportunidade de compartilhar as suas ideias, enfrentando novos problemas que as fazem avançar. Durante as escritas em duplas, por exemplo, a professora identifica conhecimentos em comum e a explicitação de argumentos individuais que permitem intervenções problematizadoras.

Por fim, é necessário dizer que esse processo de organizar a ação docente tendo em conta a riqueza da diversidade, a potência das interações e o conhecimento das crianças como ponto de partida não é algo simples para nós, professoras. Claro que não! Ignorar a complexidade que esse processo representa seria ignorar que a docência é uma prática cultural constituída historicamente e que nela predominam ideias e crenças consolidadas por muitas décadas. Entendemos que este Percurso Formativo é uma oportunidade privilegiada de formação que pode contribuir de forma significativa para a transformação dessas ideias e crenças.

Referências

FERREIRO, Emilia. **A representação da linguagem e o processo de alfabetização.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 52, p. 7-17, 1985. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1357 Acesso em: 14 dez. 2024.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo.** São Paulo: Cortez, 2012.

FERREIRO, Emilia.; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, Emilia; ZEN, Giovana. Desenvolvimento da escrita em crianças brasileiras. **Revista Práxis Educacional,** v. 18, n. 49, 2022. DOI: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v18i49.10975

LERNER, Delia. **Enseñar en la diversidad.** Leitura e vida: Revista Latino-Americana de Leitura, v. 28, n. 4, 2007, p. 6-17. Disponível em: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n4/28_04_Lerner.pdf Acesso em: 25 maio 2024.

MOLINARI, Claudia; FERREIRO, Emilia: Identidades y diferencias en las primeras etapas del proceso de alfabetización. Escrituras realizadas en papel y en computadora. **Lectura y Vida:** Revista Latinoamericana de Lectura, v. 28, n. 4, p. 18-30, 2007. Disponível em: https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/91052/Documento_completo.7468.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 9 fev. 2025.

PREMISSA 3. *In:* **REDALF,** Rede Latino-americana de Alfabetização. [S. l.: s. n.], 2024. Disponível em: https://redalf.org/pt/compromissos/premissas. Acesso em: 9 fev. 2025. Vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Yf6j5R8RMKM

ZEN, Giovana Cristina. Intervenção docente: por um ensino contextualizado e reflexivo. **Práxis Educacional,** Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, 2023. DOI: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v19i50.14121

ZEN, Giovana Cristina; MOLINARI, María 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, 2024. DOI: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v20i51.14871

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

E-mail: giovanacristinazen@gmail.com

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

Daniela Munerato é Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela USP, mestranda em Alfabetização na Universidade de La Plata, psicopedagoga, psicóloga, professora, formadora do Centro de Formação da Vila, coordenadora da Escola Viva, membro do Grupo Emília e do Grupo Epistê (desenvolvimento infantil e estudo das escolas italianas).

E-mail: dan.munerato@gmail.com/

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

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

E-mail: alinenasto@yahoo.com.br

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

TEXTO 2
F1.U2.T2 - PROFESSORAS

O acompanhamento do que pensam e sabem crianças a favor das situações didáticas

Giovana Cristina Zen
Aline Carvalho Nascimento
Daniela Munerato de Almeida Valadares

O conhecimento sobre o que pensam e sabem as crianças sobre o Sistema de Escrita Alfabética é fundamental, mas não é suficiente para propor um ensino que respeite as crianças como sujeitos intelectualmente ativos, que produzem cultura e são por ela produzidos. No âmbito da perspectiva construtivista psicogenética, defendemos um ensino contextualizado e reflexivo, ou seja, um ensino no qual a reflexão sobre o sistema de escrita acontece no contexto das práticas sociais de leitura e de escrita.

Por essa razão, mais do que saber o que pensam as crianças, é preciso saber o que fazer com o que elas pensam. Diante de tantas demandas impostas pela gestão da sala de aula, precisamos refletir sobre o que é essencial e inegociável para garantir que todas as crianças da turma progridam em suas aprendizagens. Para tanto, quando se trata da alfabetização, é fundamental saber o que elas pensam e o que precisam aprender sobre a leitura e a escrita. Nesse sentido, o registro desses saberes fará uma enorme diferença, pois contribuirá para o acompanhamento constante e permanente das aprendizagens.

Mas como colocar os saberes das crianças a favor da aprendizagem? Desde a década de 1990, a Professora Telma Weisz nos indica alguns caminhos quando define as características de uma boa situação de aprendizagem.

> *Para terem valor pedagógico, serem boas situações de aprendizagem, as atividades propostas devem reunir algumas condições, respeitar alguns princípios. Boas situações de aprendizagem costumam ser aquelas em que: os alunos precisam pôr em jogo tudo que sabem e pensam sobre o conteúdo que se quer ensinar; os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõe produzir; a organização da tarefa pelo professor garante a máxima circulação de informação possível; o conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural real, sem se transformar em objeto escolar vazio de significado social (Weisz, 2009, p. 65-66).*

Sendo assim, vamos, então, discutir neste texto como identificar o que pensam as crianças sobre a escrita e como organizar esse registro. Além disso, analisar quais as implicações para uma gestão da sala de aula de fato comprometida com situações colaborativas nas quais a diversidade de saberes se converte em uma vantagem pedagógica (Ferreiro, 2010).

O acompanhamento do que pensam as crianças

Por muito tempo, acreditamos que a única forma de identificar o que as crianças sabem sobre o sistema de escrita seria através de um ditado de 4 palavras e uma frase de um mesmo campo semântico. No entanto, há muitas outras maneiras de identificar o que as crianças estão pensando sobre a escrita em situações que façam sentido para elas. Vejamos alguns exemplos.

Sofia, assim como muitas crianças, escreve cartinhas e bilhetes carinhosos para a professora, e sua produção escrita indica que ela já reconhece que é possível escrever mais de uma letra para cada sílaba da palavra.

Enzo estava ajudando a professora a organizar as brincadeiras e escolheu Giovana para a Corrida de Saco. Ele escreve OIA para corrida, SO para saco, GIVÃA para Giovana e VS para versus. Enzo produz sua escrita estabelecendo uma relação estrita entre partes do oral e partes do escrito, ou seja, utiliza uma letra para cada sílaba. Também utiliza letras pertinentes, favorecendo ainda mais o reconhecimento de uma escrita silábica.

Eduardo também explicitou o que pensa sobre o Sistema de Escrita Alfabética enquanto pesquisava imagens de tigre em um buscador na internet. Ao escrever TIGERE, Eduardo utiliza duas sílabas consoante-vogal (CV) para produzir uma sílaba. Ao escrever TIGERE, Eduardo utiliza duas sílabas consoante-vogal (CV) para produzir uma sílaba consoante-consoante-vogal (CCV). Consoante-consoante-vogal (CCV) e, com isso, nos informa que ainda não consegue analisar todas as propriedades vocálicas e consonantais de tigre. Por esse motivo, se apoia no modelo gráfico (CV) para resolver os desafios impostos pela escrita de outras estruturas silábicas.

Os exemplos citados ilustram que é possível acessar o que as crianças pensam sobre o sistema de escrita em situações didáticas que façam sentido para elas. O acompanhamento do processo de construção da escrita alfabética precisa ser constante, e cabe ao professor selecionar produções escritas que possam ilustrar aspectos relevantes sobre a trajetória de cada criança. Essa é uma ação possível e necessária no contexto de sala de aula, ainda que seja exigido o preenchimento de tabelas com a identificação do nível de conceitualização de escrita de cada criança.

O caderno da Professora Priscila, responsável pelo 1º ano da escola em que trabalha, é um bom exemplo desse acompanhamento. Na imagem anterior, podemos observar o registro que a professora realizou de algumas produções de Maju. No dia 05 de março, ela cola em seu caderno uma cópia do bilhete que Maju escreveu para o pai e faz anotações sobre o que ela já sabe sobre o Sistema de Escrita Alfabética. No dia 25 de abril, Priscila fez um novo registro, dessa vez de um bilhete que ela mesma solicitou que os alunos escrevessem com o nome da história preferida. Essa foi uma situação didática pensada com o objetivo de observar mais atentamente como estava cada criança em relação ao Sistema de Escrita Alfabética. A professora identificou nesse dia que Maju já havia melhorado o traçado das letras e que parecia se preocupar com a variedade interna das marcas gráficas utilizadas. As observações realizadas por Priscila fornecem muito mais informações sobre o que pensa Maju do que poderia indicar uma "etiqueta" de escrita pré-fonetizante.

Priscila realiza o acompanhamento dos conhecimentos do grupo, a partir de um olhar atento e informado sobre os saberes das crianças durante diferentes atividades de escrita. Dessa forma, além das conceitualizações sobre a escrita, também pode observar como interagem nos agrupamentos e as justificativas que realizam em situações de revisão.

A organização do trabalho pedagógico a partir do que pensam as crianças

No mês de maio, o registro de Priscila revelava a seguinte configuração da turma quanto aos níveis de conceitualização da escrita: 2 crianças com escritas pré-fonetizantes, 7 crianças com escritas silábicas, 11 crianças com escritas silábico-alfabéticas, 5 crianças com escritas alfabéticas[1]. Diante da diversidade de saberes da turma, foi fundamental considerar o que cada criança sabe e o que ainda precisa aprender no planejamento. Certamente, todas as crianças precisam ter oportunidade de seguir aprendendo e, para tanto, precisam ter asseguradas condições que possibilitem avanços nos seus processos de construção do Sistema de Escrita Alfabética.

Para pensar na gestão do tempo pedagógico, a professora Priscila precisou retomar o plano de ensino que explicitava os objetivos de aprendizagem, os conteúdos e as situações didáticas planejadas para aquele bimestre. Em conversa com a coordenadora pedagógica, puderem pensar em algumas questões:

- Como fazer para que as crianças que tenham maior conhecimento não monopolizem a atividade, respondendo antes das demais?
- Como dosar o grau de complexidade das tarefas tendo em vista o que cada um sabe e precisa aprender em uma turma de 30 crianças?
- E sobre a organização da classe? É possível intervir e apoiar todos os agrupamentos em uma mesma aula?

Essas questões orientam a tomada de decisões didáticas tendo em vista a organização de boas situações de aprendizagem (Weisz, 2009). Para que a turma seguisse avançando, a continuidade do trabalho precisava ser planejada considerando o propósito tanto didático como comunicativo, as diferentes situações didáticas e os possíveis agrupamentos. Priscila assumiu o desafio de que todas as crianças poderiam progredir em suas aprendizagens e propôs a construção do jogo da memória com nomes de personagens de Histórias em Quadrinhos. A turma decidiu elaborar dois jogos, um para cada turma de crianças de 5 anos da escola de Educação Infantil ao lado. Em síntese, essa sequência didática se organiza a partir das seguintes etapas:

[1] No texto "O processo de construção do Sistema de Escrita Alfabética pela criança" (F1.U2.T1- Professoras), apresentamos uma breve descrição dos níveis de conceitualização da escrita a partir do artigo de Zen, Molinari e Soto (2024).

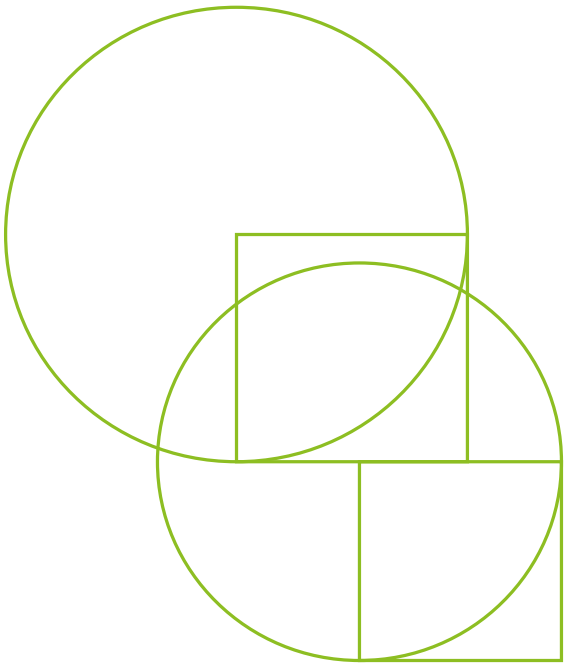
1. as crianças precisam saber brincar com o Jogo de Memória e decidir para quem será produzido o jogo e qual o tema;
2. produção das cartas do jogo de memória;
3. produção coletiva das regras do jogo de memória; e
4. finalização do jogo

Importante destacar que as cartas do Jogo de Memória não são apenas palavras, mas um texto que tem um sentido próprio porque é capaz de comunicar algo. Por essa razão, a sua produção envolve planejamento (definição do tema, destinatário e formato), textualização (escrita da primeira e segunda versão das cartas), revisão (análise das versões anteriores e produção da versão final) e edição (cópia da versão final).

A sugestão é que a textualização das cartas, ou seja, a produção da primeira e da segunda versão aconteça individualmente. Cada criança se responsabiliza pela produção das duas cartas que compõem um par, e a professora explica que cada uma será elaborada em dias diferentes, sendo que, na segunda vez, a criança não terá acesso à primeira carta. Na etapa de revisão, a professora pode propor que a atividade seja realizada individualmente ou em duplas.

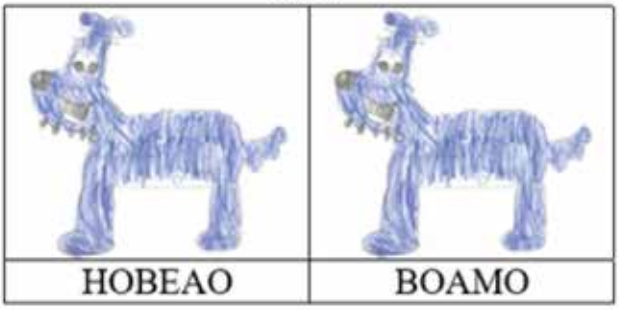
Para organizar as crianças, a professora levou em consideração o nível de conceitualização da escrita de cada uma e propôs 11 agrupamentos, assim organizados: 2 duplas de crianças que produzem escritas pré-fonetizantes e silábicas, 1 dupla e 1 trio com escritas silábicas iniciais e silábicas, 4 duplas e 1 trio com escritas silábico-alfabéticas, 1 dupla e 1 trio com escritas silábicas.

A cena que será analisada a seguir descreve as reflexões de João e Pedro e as intervenções problematizadoras realizadas pela professora. Eles eram responsáveis pela produção das cartas do Bidu para os dois jogos de memória que estavam preparando para as turmas do Grupo 5. Nesse momento, as outras duplas e trios também estavam revisando as suas cartas, mas nesse dia a professora acompanhou mais de perto 4 dos 11 agrupamentos, entre eles a dupla de João e Pedro.

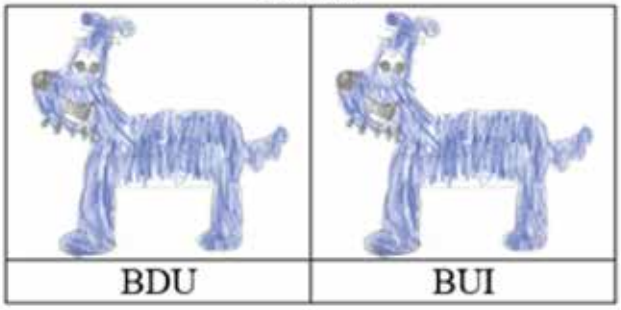


A revisão das cartas de Bidu por João e Pedro

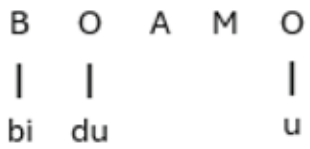
João

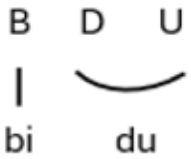
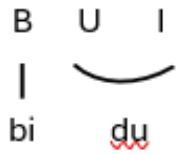


Pedro



DESCRIÇÃO DA CENA	ANÁLISE DA CENA
Professora: Vamos ver o que vocês produziram aqui? (assinalando as cartas produzidas por João e Pedro)	A professora retoma o propósito comunicativo da produção do jogo de memória e sugere a revisão das escritas de Bidu produzidas por João e Pedro.
(as crianças observam as cartas que produziram)	
Professora: Temos Bidu escrito de quatro jeitos diferentes. Podemos escrever o nome de Bidu de tantos jeitos diferentes? No jogo de memória, podem ter cartas diferentes umas das outras?	Nesse momento a professora apresenta um problema que os meninos precisam resolver. Ela sabe que João e Pedro já compreenderam que a escrita tem estabilidade e que não se pode escrever a mesma coisa de jeitos diferentes. Esse argumento fica ainda mais consistente por se tratar de um jogo de memória que precisa de cartas idênticas – razão de essa proposta ser tão importante para provocar a reflexão das crianças.
João e Pedro: Não	
Professora: Vamos ver como cada um escreveu Bidu. Primeiro João mostra aqui como escreveu Bidu nas duas cartas.	A primeira coisa que a professora solicita que as crianças façam é a leitura da própria escrita, um comportamento escritor próprio de quem revisa o que escreve. Nesse caso, essa leitura implica uma interpretação das decisões relacionadas a quantas e quais letras foram utilizadas e em que ordem foram colocadas.
João: H O B E A O | | —————— bi du u	
Professora: Onde termina Bidu, João?	João produz escritas silábicas iniciais. Nessa interpretação, João tenta estabelecer relações quantitativas entre partes do oral e do escrito, indicando a primeira letra para 'bi' e a segunda para 'du'. Para dar conta das letras que sobraram expande o 'u' até a última letra.
João: Aqui. (apontando para o último 'O')	
Professora: Mas eu tive a impressão de que você tinha lido Bidu assim (repete o que João fez inicialmente quando disse 'bi' (H), 'du' (O)	A professora, então, problematiza essa relação entre partes do oral e partes do escrito questionando onde termina Bidu, repetindo a interpretação nas duas primeiras letras.
(João observa e fica em silêncio)	Ainda que João tenha ficado em silêncio, a problematização que a professora realizou pode ter gerado reflexões interessantes.

DESCRIÇÃO DA CENA	ANÁLISE DA CENA
Professora: Vamos ver nessa outra carta como você fez. Leia aqui.	
João: 	
Professora: Vamos pensar uma coisa, João. Você disse que aqui está escrito o 'bi' de Bidu (apontando para H na primeira carta) e agora disse que o 'bi' de Bidu está aqui (apontando para o B na segunda carta). Qual das duas você acha melhor para escrever essa parte de Bidu?	Nesse momento a professora realiza outro tipo de problematização e questiona a pertinência das letras utilizadas. Isso é fundamental para crianças que produzem escritas silábicas iniciais porque os intentos de estabelecer relações entre partes do oral e partes do escrito podem estar relacionados aos aspectos tanto quantitativos como qualitativos.
Pedro: É essa, professora (apontando para o B na segunda carta de João). Igual que eu coloquei nas minhas cartas também. (apontando para o B nas duas cartas que produziu)	Pedro, que até esse momento estava apenas observando, decidiu compartilhar que também havia utilizado a mesma letra nas suas cartas.
Professora: Ótimo, Pedro! Veja, João, Pedro também usou essa letra nas cartas dele.	A professora valida a iniciativa de Pedro e convida João a analisar a produção do colega.
Pedro: É o 'bi', igual biblioteca, olha lá na biblioteca de classe (e aponta para a palavra biblioteca na estante)	Pedro se antecipa estabelecendo uma relação entre o 'bi' de Bidu e 'bi' de biblioteca.
Professora: Isso, Pedro. João, você lembra de mais algum nome que começa como Bidu e biblioteca?	A professora valida novamente e convoca João a identificar outras palavras que começam com a letra de Bidu e biblioteca
João: Bruno e Bárbara também começa (apontando para o quadro da chamada com as fichas dos nomes dos colegas).	João se lembra de Bárbara e de Bruno, e, com isso, se estabelece um campo de reflexão sobre palavras que começam do mesmo jeito.
Pedro: Esse é o 'be'.	Pedro apresenta a informação sobre o nome da letra. Destaca-se aqui que as crianças encontram diferentes formas de nomear a letra: o 'bi' de biblioteca, a de Bruno e de Bárbara é o 'be'. Isso indica que o nome da letra que consta no alfabeto não é a única forma de nomear as letras nem uma condição para tomar decisões sobre como se escreve.
Professora: Isso, Pedro! Vou escrever aqui todos esses nomes que começam com essa letra pra vocês.	A professora escreve os nomes para que as crianças possam compreender que nomes que começam do mesmo jeito são escritos do mesmo jeito. A professora faz isso porque sabe que a referência escrita é fundamental para apoiar as crianças a estabelecerem relações e, por isso, escreve e não apenas fala os nomes. Ela também sabe que estabelecer essas relações é mais importante do que apenas saber o nome da letra.
(As crianças observam a escrita da professora)	

DESCRIÇÃO DA CENA	ANÁLISE DA CENA
Professora: Então, estamos de acordo que, para escrever Bidu, podemos usar o 'be'? Então, escrevam.	A professora valida a reflexão realizada até o momento.
(João escreve B)	
Professora: E você, Pedro? Ainda não leu o que escreveu nas suas cartas. Leia aqui para a gente.	A professora não abandona as produções anteriores na produção de uma nova versão. Ela faz isso porque reconhece que a revisão da própria escrita favorece a problematização sobre o que as crianças pensam.
Pedro: 	Priscila sabe que a presença da sílaba DU escrita convencionalmente não é uma escrita silábico-alfabética porque, em seu acompanhamento, tem observado que Pedro produz escritas silábicas estritas, ou seja, utiliza uma letra para cada sílaba. No entanto, diante de palavras monossílabas e dissílabas, precisa considerar a hipótese de quantidade mínima de letras para que um escrito possa ser lido e não admite colocar menos de três letras. Como Pedro já sabe quais são as letras pertinentes de Bidu, agrega à BD a letra U para resolver esse problema.
Professora: E nessa outra carta, como você escreveu?	
Pedro: 	Nessa versão de Bidu, Pedro encontra outra solução para dar conta da hipótese de quantidade mínima. Ele escreve 'bi' (B), 'du' (U) e, para completar a palavra, agrega mais uma letra pertinente (I), produzindo o que Emilia Ferreiro (2013b) chamou de desordem com pertinência. Para a autora, o desafio de incluir mais de uma letra pertinente por sílaba, como fez Pedro ao incluir o (I), provoca um ordenamento não convencional, ou seja, ele sabe que em Bidu tem (B), (U) e (I), mas não sabe em que ordem deve colocá-las.
Professora: Vamos pensar agora que letra vamos colocar depois dessa (apontando para B). Olhando aí para sua escrita, Pedro, que letra você acha que podemos usar para seguir escrevendo Bidu?	A partir da interpretação feita por Pedro do que escreveu, a professora convida os meninos a seguirem escrevendo.
Pedro: Eu acho que é essa (apontando para o D em BDU).	
Professora: E você, João? Concorda com Pedro? Você acha que agora podemos usar essa letra?	A professora, sempre que possível, convoca João a participar porque sabe que a reflexão que Pedro faz pode gerar problemas interessantes para ele. Pedro já estabelece relações mais estritas entre partes do oral e partes do escrito, algo que João ainda não consegue fazer.

DESCRIÇÃO DA CENA	ANÁLISE DA CENA
(João observa e faz um gesto tímido de concordância)	
Professora: Então, escreva, Pedro, para ver como fica.	
(Pedro escreve BD)	
Professora: Agora leia, Pedro.	A professora pede que Pedro interprete a escrita porque sabe que ele se coloca questões relacionadas à quantidade mínima quando produz escritas dissílabas como Bidu.
(Pedro diz 'bi' e aponta para B, diz 'du' e aponta para D)	
Professora: Já está escrito Bidu?	
Pedro: Acho que não.	
Professora: João, você acha que já está escrito Bidu?	
João: Acho que não.	
Professora: Por que vocês acham que ainda não está escrito Bidu?	
Pedro: Porque falta letra.	
Professora: Você também acha isso, João? (João concorda)	
Professora: Então, vamos ver que letra podemos usar. Veja aqui, Pedro. Por que você escolheu essa (apontando para o D em BDU) e não essa (apontando para o U em BUI) para escrever essa nova versão de Bidu que estamos produzindo agora?	A professora enuncia o problema destacando a alternância grafofônica presente nas produções de Pedro. Para escrever 'du' de Bidu, ele utiliza o (D) em uma versão e o (U) em outra.
Pedro: Porque essa aqui (apontando para BDU) tá certa, e essa (apontando para BUI) não.	
Professora: Por que você acha isso?	
Pedro: Porque Bidu termina com 'u' e não com 'i'.	Pedro se apoia na letra final para justificar sua produção.
Professora: João, com que letra você acha que termina Bidu?	

DESCRIÇÃO DA CENA	ANÁLISE DA CENA
João: Eu escrevi ‘o’ (apontando para as próprias produções). Eu acho que é com o ‘o’, como João (pronuncia Joãu) e Pedro (pronuncia Pedru)	João se apoia nas versões anteriores que produziu para afirmar que Bidu termina com ‘o’. Também recorre ao seu próprio nome e do colega para justificar sua escolha.
Professora: E agora? Pedro acha que é com ‘u’, e João acha que é com ‘o’. O que vamos fazer?	
Pedro: Pode ser o ‘o’.	
Professora: Então, escreva, João.	
(João acrescenta o O e produz BDO)	
Professora: Agora leia, João.	A professora pede a João que interprete a nova versão de Bidu porque sabe que esse é um desafio para ele.
(João diz ‘bi’ e aponta para B, diz ‘du’ e aponta para O)	
Professora: E essa letra, João? (apontando para D)	
(Pedro interfere e diz ‘bi’ para BD e ‘du’ para O)	
Professora: E essa letra aqui, Pedro? (retoma a carta de Pedro apontando para o I em BUI). Você acha que em Bidu tem o ‘i’?	A professora poderia ter dado por encerrada a revisão das cartas de Bidu, mas decidiu problematizar mais um aspecto na produção de Pedro.
Pedro: Tem.	
Professora: E você, João? Acha que em Bidu tem o ‘i’?	
João: Eu acho que sim.	
Professora: E onde podemos colocar essa letra?	
Pedro: Não pode ser no final porque Bidu não termina com ‘i’. Vou colocar ela aqui. (coloca a letra I entre D e O e escreve BDIO)	
Professora: Pode ser assim, João?	
(João observa e faz um gesto tímido de concordância)	

Nesta situação didática, a professora propôs a revisão de diferentes versões de uma mesma produção, uma situação didática que de fato suscita a reflexão das crianças sobre suas próprias conceitualizações em relação ao sistema de escrita. Como se pode observar nos comentários ao longo da cena, Priscila considerou o que sabem as crianças para provocá-las a pensar sobre as próprias produções. O conhecimento da professora sobre o processo de construção de escrita serve exatamente para isto: para ajudar as crianças a avançar em suas conceitualizações.

A mera identificação dos níveis de conceitualização, identificados por meio de sondagens esporádicas e sem significado social para as crianças, pouco ajuda as professoras a planejarem intervenções problematizadoras como as realizadas com João e Pedro. Para chegar até aqui, Priscila estabeleceu uma rotina de acompanhamento dos saberes das crianças, que inclui o registro de informações relevantes sobre esse processo, como vimos na imagem do seu caderno. No momento de estabelecer os agrupamentos para a realização da tarefa, ela leva em conta não somente a quantidade de crianças em cada nível de conceitualização da escrita, mas também as observações que registrou de cada criança.

Além disso, para saber fazer algo com o que as crianças pensam sobre o sistema de escrita, é preciso apoiar-se no conhecimento didático produzido no âmbito da perspectiva construtivista psicogenética. Ao contrário de um ensino explícito e sistemático das relações entre letras e sons, o que se defende é que as crianças avançam em suas conceitualizações resolvendo os desafios impostos pelo próprio ato de ler e escrever. Como se pode observar na cena descrita, as intervenções realizadas pela professora tomavam como objeto de reflexão a própria escrita das crianças.

Um ensino contextualizado e reflexivo pressupõe condições didáticas que possibilitam a reflexão sobre aquilo que se produz. Priscila agrupou crianças com conceitualizações próximas e dialogou com elas problematizando o que pensam sobre o sistema de escrita. A intenção da professora não era fazer com que João e Pedro escrevessem convencionalmente Bidu, mas potencializar uma reflexão capaz de colocar em questão as justificativas apresentadas por cada um.

Em uma situação didática como essa que estamos analisando aqui, fica evidente que as problematizações acontecem pelos questionamentos realizados pela própria professora e também pelas divergências entre as crianças. Por esse motivo, os agrupamentos se constituem em situações didáticas nas quais a heterogeneidade de fato se converte em uma vantagem pedagógica. Sendo assim, os agrupamentos não podem ser rígidos e fixos, porque precisam ser pensados em função da proposta planejada.

A maior riqueza dos grupos é ter crianças com saberes distintos, e, por isso mesmo, a interação entre eles, de diferentes formas, contribui para o avanço das aprendizagens de todos. Cabe ao professor propor atividades desafiadoras e construir uma sala de aula interativa, na qual as crianças trocam ideias, trabalham juntas, discutem pontos de vista e têm autonomia para procurar as respostas diante dos desafios enfrentados.

Assim, para uma gestão produtiva do tempo pedagógico, vários aspectos precisam ser considerados, principalmente as aprendizagens esperadas para toda a turma. No cotidiano, essa gestão se dá a partir de uma constante observação da prática pela própria professora, que analisa o seu fazer, percebe o que está dando certo e o que precisa ser melhorado e, assim, organiza e reorganiza as rotas periodicamente tendo em vista os avanços na aprendizagem de todas as crianças da turma.

Referências

FERREIRO, Emilia. La diversidad en el acercamiento a lo escrito: obstáculo o ventaja pedagógica? In: CONGRESO INTERNACIONAL DE BOARD ON BOOKS FOR YOUNG PEOPLE (IBBY), 32., 2010. **Actas [....]** Madrid: Organización Española para el Livro Infantil y Juvenil, 2013. Tema: La fuerza de las minorías. Disponível em: https://www.ibby.org/fileadmin/user_upload/ActasIbby2010.pdf#page=64 Acesso em: 8 fev. 2024.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.

ZEN, Giovana Cristina; MOLINARI, María 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, 2024. DOI: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v20i51.14871

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

E-mail: giovanacristinazen@gmail.com

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

Daniela Munerato é Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela USP, mestranda em Alfabetização na Universidade de La Plata, psicopedagoga, psicóloga, professora, formadora do Centro de Formação da Vila, coordenadora da Escola Viva, membro do Grupo Emília e do Grupo Epistê (desenvolvimento infantil e estudo das escolas italianas).

E-mail: dan.munerato@gmail.com/

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

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

E-mail: alinenasto@yahoo.com.br

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

TEXTO 3
F1.U2.T3 - PROFESSORAS

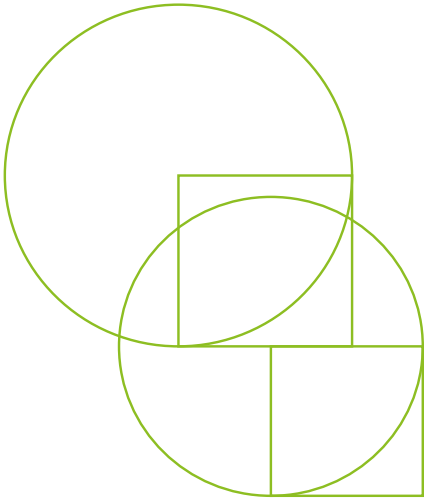
Escrever por si mesmo no contexto de produção do Jogo de Memória

Aline Carvalho Nascimento
Caroline Rezende de Souza

Um olhar atento e informado para os saberes das crianças nos fornece informações imprescindíveis para a elaboração de um planejamento pedagógico ajustado às necessidades de aprendizagem da turma. No entanto, não é uma tarefa fácil realizar o mapeamento constante do que cada criança sabe e do que ainda precisa aprender, principalmente se temos uma classe numerosa, não é mesmo? Como você tem enfrentado o desafio de planejar, tendo em vista os diferentes saberes de sua turma e as aprendizagens que precisam ser asseguradas?

É importante planejar situações didáticas que permitam às crianças acionarem tudo o que sabem sobre a leitura e a escrita, mesmo quando não o fazem autonomamente. Assim, quando elas têm a possibilidade de escreverem por si mesmas, avançam na aprendizagem e nos permitem conhecer as suas conceitualizações sobre a escrita. Ou seja, não identificamos o que sabem as crianças apenas em momentos pontuais de avaliação destinados a esse fim, mas também no decorrer das propostas realizadas no dia a dia. No entanto, para que isso ocorra, é necessário planejar adequadamente as situações didáticas

Por falar em intervenções, como ajustá-las para que promovam um contexto favorável à aprendizagem, ou seja, aquele em que as crianças são convidadas a refletirem sobre o que sabem para avançar no que ainda precisam aprender? Vamos pensar a partir de um exemplo.



Intervenção da professora a partir do Jogo da Memória

Em uma classe do 1° ano, a professora organizou uma sequência didática, com uma aula por semana ao longo de um mês, para que as crianças construíssem um jogo da memória.

A classe estava envolvida em escrever cartas para a construção do jogo da memória com o propósito de presentear a turma do 1° ano do turno oposto. Cada criança se responsabilizava pela produção das duas cartas que compõem os pares que formam o jogo de memória. Cada carta era produzida em momentos diferentes, e, na segunda vez, a criança não tinha acesso à primeira carta[2]. Nesse exemplo, a professora acompanha e observa os níveis de conceitualização sobre a escrita de cada criança: pré-fonetizante, silábico inicial, silábico, silábico-alfabético e alfabético[3].

O acompanhamento da produção escrita de cada uma nas cartas do jogo permitiu à professora planejar agrupamentos que potencializassem, em um momento posterior, a discussão sobre o Sistema de Escrita Alfabética entre as crianças. Uma pergunta importante nessa organização pode ser: no momento em que as crianças forem analisar suas escritas, quem produzirá com quem? Esse olhar cuidadoso será importante para o movimento de planejar as intervenções ajustadas a cada agrupamento.

Cena 1: Produções do estudante Thalles

Thalles produziu individualmente cada uma das cartas do par da personagem Mônica para o jogo da memória da Turma da Mônica que sua turma decidiu fazer para presentear a turma do 1º ano do turno oposto:

Em ambas as versões, é possível observar que Thalles já assegura uma característica fundamental do Sistema de Escrita Alfabética, que é a variedade de letras dentro da palavra. O seu repertório de letras parece estar muito associado ao seu nome. Apesar disso, nas duas cartas, agrega o 'M' e o 'R' e altera a ordem para que não fiquem igual ao seu nome. Afinal, a escrita de Thalles revela também que ele já sabe que a escrita tem estabilidade e que cada

[2] A sequência didática de Produção de Jogo de Memória foi proposta por Claudia Molinari, da Universidade Nacional de La Plata. No artigo "Escritura y revisión en la producción de juegos de mesa", a autora justifica a proposta da produção de jogos de mesa como atividade potente para o trabalho didático por favorecer o acesso à escrita por meio de um portador que é de amplo conhecimento e uso das crianças (Molinari, 2015).

[3] Os níveis conceituais de escrita são descritos no texto "O processo de construção do Sistema de Escrita Alfabética pela criança" (F1.U2.T1- Professoras).

coisa se escreve de uma determinada maneira. No momento de ler o que escreveu, ele o faz de forma contínua, sem relacionar a quantidade de letras a partes da palavra.

No texto "O processo de construção do Sistema de Escrita Alfabética pela criança" (F1.U2.T1- Professoras), discutimos que o processo de construção da escrita pela criança envolve uma grande atividade cognitiva em busca de modos de diferenciação. Nas produções de Thalles, é possível observar que ele escreve as duas versões do nome de Mônica assegurando controle de quantidade e diversidade de letras para compor sua escrita.

Até agora analisamos o que ele já sabe sobre a escrita, mas o que ele precisa aprender para avançar em seus conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética? Precisa seguir escrevendo e sendo desafiado a encontrar cada vez mais critérios de legibilidade para justificar suas produções. Isso pressupõe o entendimento de que é necessário estabelecer relações entre partes do oral e partes do escrito, ou seja, as crianças precisam fonetizar a escrita porque os modos de diferenciação construídos durante a produção de escritas pré-fonetizantes deixam de ser suficientes. Por isso, a intervenção docente é fundamental nesse processo, já que as crianças avançam quando são constantemente desafiadas a justificar o que estão pensando, seja pela própria professora, seja pelos colegas, seja pela revisão de suas próprias produções.

Vale esclarecer que as intervenções realizadas pela professora não têm a intenção de que Thalles produza uma escrita silábica inicial, pois sabemos que relacionar partes do oral com escrito requer várias reorganizações internas realizadas por aproximações sucessivas ao objeto de seu conhecimento, nesse caso o Sistema de Escrita Alfabética. Então, qual o caráter da intervenção em uma situação como essa? É importante que a professora faça perguntas para que a criança busque argumentos cada vez mais coerentes para justificar como pensou ao escrever, para que compare suas escritas com os colegas e analise as diferentes escritas da turma nas situações de revisão coletiva. Observe agora a continuidade da cena de revisão da escrita com Thalles e Maria.

Revisão das cartas do Jogo de Memória

A revisão das cartas do Jogo de Memória se configura como um grande desafio para as crianças porque aquelas que ainda não produzem escritas alfabéticas frequentemente produzem cartas com escritas diferentes em cada uma. O fato de compreenderem, desde o início do processo de alfabetização, que a escrita tem estabilidade faz com elas próprias reconheçam a contradição na sua produção. No entanto, o maior desafio do momento de revisão é problematizar o que as crianças pensam, sem solicitar que apenas escolham a melhor versão ou escrevam uma nova versão sem considerar as anteriores.

No momento da revisão, a professora propôs que Maria, que já produz uma escrita silábica inicial, colaborasse com Thalles na revisão de suas cartas. A professora, então, questionou se cada uma poderia ficar de um jeito diferente para representar o nome de Mônica e prontamente ambos concordaram com a revisão.

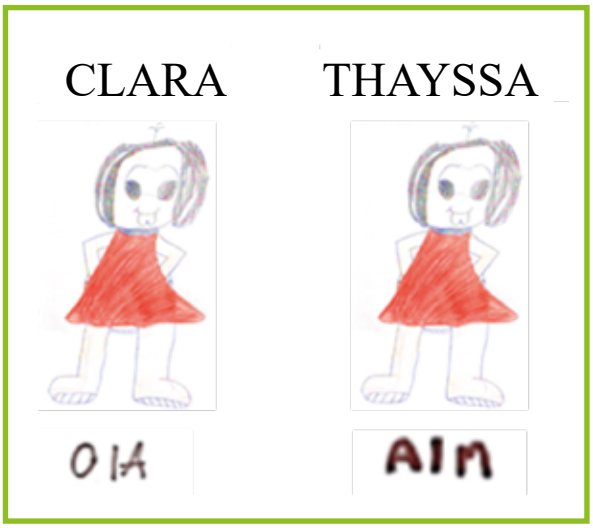
Observem como a professora encaminhou o trabalho nas duplas.

Professora: Olhem para essas duas cartas (apontando para as duas cartas produzidas por Thalles) com nome da Mônica. Elas podem ser escritas de formas diferentes? O que vocês me dizem?
Crianças: Não pode.
Professora: Thalles, leia aí o nome Mônica que você escreveu.
Thalles: Mônica (Lê assinalando continuamente, passando o dedo embaixo de SELAMRT)
Maria: 'Mo'(S), 'ni'(E), 'ca'(LA)
Professora: E essas letras que sobraram? Faz o quê? Conversem os dois.
Maria: Mônica não começa com essa, Thalles. E também Mônica termina no A.
(Talles fica em silêncio)
Professora: Então, vamos pensar juntos como faremos. Maria falou que o nome Mônica não começa com essa (aponta para S). Você concorda, Thalles?
Thalles: Começa com essa (aponta para S da sua segunda carta).
Maria: Com 'eme', como meu nome.
Professora: Ah, então Mônica começa como o seu nome? Escreve seu nome aí, Maria, pra Thalles ver.
(Maria escreve seu nome, e Thalles permanece em silêncio)
Professora: Pois é isso mesmo, Mônica começa com 'mo' e tem a inicial do nome de Maria. E também como o nome de outro personagem, Magali (pega um gibi com o título Magali e mostra para as crianças).
Maria: E termina com A
Professora: Maria, você leu o 'ca' nessas duas (aponta para LA) e as anteriores em uma letra só. É isso mesmo?
Thalles: Acho que não.
Professora: Vamos ver aqui alguns personagens que dão nome a esses gibis e vamos ler observando a escrita.
(As crianças observaram o nome Magali)
Professora: Sigam aí dialogando para pensar na melhor forma de revisar essa escrita para que as pessoas entendam o nome da Mônica.
(A professora foi para outra dupla. Thalles seguiu analisando e fez a revisão conjuntamente com Maria. Ao retornar, a professora pediu que ele dissesse o que estava escrito apontando com o dedo)
Maria: 'Mo'(M), 'ni'(RA), 'ca'(TM). (Professora questiona se está pronta a revisão e solicita que copiem na carta em branco)

Podemos observar que as problematizações possibilitam a reflexão sobre a própria produção, permitindo que as crianças tomem diversas decisões para produzir uma nova versão da carta. Os questionamentos e comentários feitos pela professora e pelas crianças provocam a necessidade de justificar as escolhas a partir de critérios de legibilidade cada vez mais coerentes. Isso quer dizer que a criança está fazendo um movimento reflexivo muito interessante, e isso é condição para seguir pensando sobre a construção do Sistema de Escrita Alfabética.

Cena 2: Produções de Clara e Thayssa

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

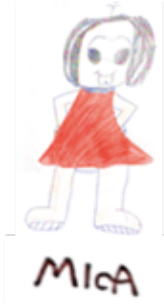


A professora propôs que pudessem discutir juntas sobre como escreveram a palavra Mônica, para que em seguida pensassem na escrita da segunda carta.

Professora: Leiam uma para a outra o que vocês escreveram:
Clara: 'mo' (O), 'ni' (I), 'ca' (A) (apontou com dedo)
Thayssa: 'mo' (A), 'ni' (I), 'ca' (M) (apontou com dedo)
Clara: Não é assim, olha, Mônica termina com 'a', e não com 'eme'.
(Thayssa parece concordar)
Professora: E agora? Podemos escrever o nome Mônica de forma diferente nas duas cartas?
Clara e Thayssa: Não (falam juntas)
Professora: E como resolvemos? Vocês precisam analisar o que escreveram para decidir o melhor jeito de escrever Mônica. (professora se afasta para acompanhar outra dupla)
Clara: Mônica termina com o 'ca' de casa.
Thayssa: Carolina também tem o 'ca'.
Clara: Então, Mônica termina com 'ca'. (Aponta uma letra da sua escrita para cada sílaba pronunciada - OIA)
Thayssa: (Thayssa olha para a sua escrita e concorda com Clara) É, esse 'a' é no final. (aponta para A em AIM)
Professora: Então, o que vocês conversaram?
Clara: Que Mônica é assim. (OIA, apontando para sua carta)
Professora: Mas eu ouvi Clara dizendo que Mônica termina com o 'ca' de casa. E quais nomes mesmo têm o 'ca'?
Thayssa: Camila, Carolina.
Professora: Isso, muito bem! Agora, será que essa parte do nome Mônica é só uma letra, A? Vamos lá na lista dos nomes da turma, procurem o nome de Carolina.
(As crianças localizam o nome Carolina, porque já haviam buscado esse nome em momentos anteriores)
Professora: Isso. Leiam aí apontando o nome Carolina.
(As crianças juntas apontam 'ca' (A), 'ro' (O), 'li" (I), 'na' (A))
Professora: Vamos em frente. Mostrem pra mim onde está o CA de Carolina.
Clara e Thayssa: Apontam o A.
Professora: Mas vocês leram o 'ca' (A), 'ro' (O). E essa aqui? (apontando para C de Carolina)
(Silêncio, as crianças riem).
Professora: Olha, essa aqui (C) também faz parte do nome de Carolina. Então, essa parte inicial do nome dela, o 'ca' que também tem em casa, Mônica, é só o A?
Crianças: Não (falam juntas)
Clara: Então, tem o 'c' e depois vem o 'a' no final do nome de Mônica (registra no papel)
Professora: Outra coisa, olhem para as escritas de vocês, uma começou com O e a outra com A. Sigam pensando.
Thayssa: Mônica tem o 'm'.
Clara: Então 'mo' (escreve a letra 'm' e mantém apenas I para 'mi').

A produção conjunta ficou a seguinte:

TERCEIRA VERSÃO



Quais reflexões podemos fazer a partir da análise do que vimos até aqui? Quais outras intervenções você proporia em situações de análise da escrita como essas?

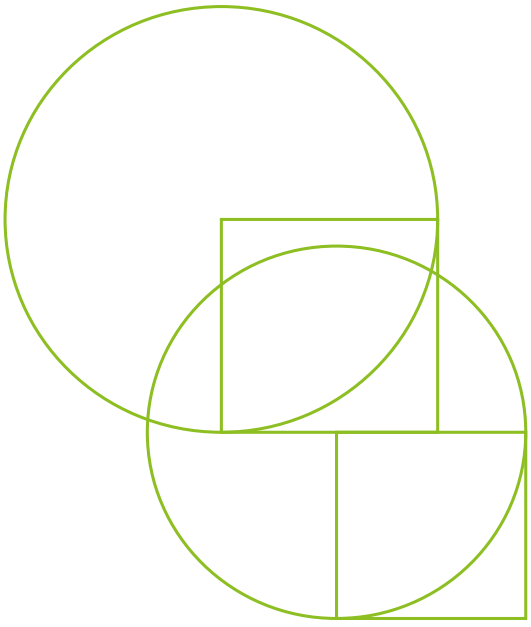
No caso de Clara e Thayssa, podemos observar que elas produziram escritas silábicas, e nesse processo as duas utilizaram letras pertinentes, sendo que, Thayssa, escreve da direita para a esquerda. De qualquer forma, elas estavam seguras de que seria suficiente apenas uma letra para representar cada sílaba e, por essa razão, apontavam ora para o (C), ora para o (A) ao localizar o 'ca' em Carolina.

Uma questão importante a pensar é que a desestabilização das escritas silábicas passa por movimentos construtivos de desordem e alternâncias[4], "um processo que está longe de ser linear, ou seja, por adições sucessivas" (Ferreiro, 2013, p. 75). Isso é confirmado na pesquisa sobre a construção da escrita no português brasileiro, em que as pesquisadoras afirmam que "as conceitualizações que sustentam a relação entre oral e escrito atuam como esquemas assimiladores que conferem coerência às interpretações sobre a escrita e avançam em direção à sua desestabilização, ou seja, rumo a uma mudança conceitual" (Zen; Molinari; Soto, 2024, p. 15).

Esse processo precisa ser potencializado em diversas situações didáticas, sejam elas individuais, em duplas ou coletivas. Tanto as perguntas e intervenções realizadas pela professora como as que surgem a partir da interação entre as crianças são fundamentais para que mobilizem o que sabem e avancem em seus saberes sobre o Sistema de Escrita Alfabética.

Em uma única aula, não é possível acompanhar todos os agrupamentos ao mesmo tempo, embora todos tenham propostas a realizar. Por esse motivo, é preciso ajustar o planejamento e prever desafios possíveis para que todos tenham a oportunidade de refletir sobre o sistema de escrita várias vezes ao longo da semana, e com isso você, professora, possa acompanhar esse processo com frequência. Para as crianças que produzem escritas alfabéticas, o desafio pode ser a produção de cartas cujos nomes dos personagens tenham diferentes estruturas silábicas (FRANJINHA, por exemplo) ou, ainda, a análise de regularidades sobre questões específicas de ortografia, se for o caso.

Planejar uma boa situação didática em classes de alfabetização implica pensar e oferecer as melhores condições de aprendizagem para que as crianças sigam aprendendo em interação com os colegas e tenham desafios possíveis a enfrentar.



[4] No texto "O processo de construção do Sistema de Escrita Alfabética pela criança" (F1.U2.T1- Professoras), você encontra exemplos de escritas em desordem com pertinência e com alternância.

Referências

FERREIRO, Emília. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito.** São Paulo: Cortez, 2013.

GUSMÃO, Magda. **Soluções encontradas pelas crianças para resolverem desafios relacionados ao sistema de escrita a partir do projeto jogo da memória,** 2019, 72f. Monografia (Pós-Graduação). São Paulo: Instituto Superior de Educação Vera Cruz, 2019.

MOLINARI, Maria Claudia. Escritura y revisión en la producción de juegos de mesa. **Quehacer Educativo,** n.131, p. 64-71, 2015. Disponível em: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10402/pr.10402.pdf Acesso em: 10 fev. 2025.

ZEN, Giovana Cristina; MOLINARI, Maria Claudia; SOTO, A. A construção da escrita no português brasileiro a partir da perspectiva psicogenética construtivista. **Práxis Educacional,** Vitória da Conquista, v. 20, n. 51, p. e14871, 2024. DOI: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v20i51.14871 Acesso em: 7 jun. 2024.

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

E-mail: alinenasto@yahoo.com.br

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

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

E-mail: carolineprudentesp@gmail.com

Lattes: http://lattes.cnpq.br/2048227677352865

TEXTO 4
F1.U2.T4 - PROFESSORAS

Trabalho Pessoal: planejamento de situações didáticas que levam em conta o que sabem as crianças

Caroline Rezende de Souza
Marta Durante

Refletir sobre a prática de sala de aula é uma estratégia valiosa para projetarmos propostas que serão oferecidas para as crianças. "Planejar é preciso", expressão baseada na genial produção de Fernando Pessoa, "Navegar é preciso, viver não é preciso", e já utilizada no histórico Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) proposto pelo MEC nos anos 2000, também nos remete à necessidade permanente de planejar com antecedência como ajustar a prática pedagógica considerando sempre as necessidades e possibilidades de aprendizagem das crianças. Assim como o poeta português dialogava com a tradição histórica de exploração dos mares e, ao mesmo tempo, lançava uma sentença sobre a condição do homem se valendo dos diferentes significados da palavra "preciso" (necessário ou exato), dizer que "planejar é preciso" também significa defender a necessidade de antecipar caminhos e de pensar em intervenções precisas, tanto quanto possível, a serem realizadas. Refletir sobre a prática é uma ação epistêmica, ou seja, uma ação que gera aprendizagem para melhorar cada vez mais o processo de ensino que está por vir. Enfim, é como navegar por mares nunca antes navegados valendo-se das experiências conquistadas.

Em um percurso de estudo compromissado com reflexões importantes para a realização do planejamento pedagógico, poderíamos destacar três pressupostos que se conectam com os assuntos que serão discutidos neste texto e que servirão para apoiar você, professora, na atribuição de sentidos para as novas reflexões a serem propostas. São elas:

Considerar a diversidade de saberes: reconhecer que os estudantes em uma mesma turma têm diferentes níveis de conhecimento. A reflexão sobre essa diversidade é crucial para planejar estratégias pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem de todas as crianças.

Garantir a diversificação das propostas: discutir e elaborar propostas de ensino que sejam variadas e flexíveis, adequando-as de acordo com os níveis de conhecimento das crianças para realizar intervenções mais próximas e ajustadas a seus saberes.

Refletir sobre a prática de sala de aula a partir de exemplos concretos documentados: analisar a própria ação ou a de outro docente, registrada em vídeo ou por escrito, a fim de analisar como foi desenvolvido o trabalho pedagógico, considerando o que pensam as crianças sobre o Sistema de Escrita Alfabética, é uma oportunidade privilegiada de observar detalhes que, quando estamos em plena ação prática, muitas vezes não somos capazes de perceber. Essa pode ser uma estratégia de estudo valiosa que oferecerá pistas detalhadas das intervenções realizadas pela professora ou professor cuja aula está em foco. Assim, com base em situações reais de sala de aula, é possível analisar o que deu certo e quais caminhos percorrer ou evitar para que se tenha êxito em suas próximas intervenções didáticas.

A seguir explicitamos alguns subsídios para que você coloque em prática, na realização do seu trabalho pessoal, os conceitos apresentados nesta unidade. A ideia é apoiá-la para que pense em como traduzi-los na sala de aula, nas propostas possíveis e nos ajustes necessários para adequá-las à sua turma.

É muito importante compreender o planejamento de propostas de escrita como atividade habitual[5] na rotina semanal das salas de alfabetização. Se as crianças não tiverem a oportunidade de escrever segundo suas conceitualizações de escrita e se todas as propostas forem controladas pela professora, sem permitir que elas coloquem em jogo suas hipóteses, é impossível analisar e acompanhar a diversidade de saberes na sala de aula, atuar com base nesse conhecimento e possibilitar que todos avancem.

É muito importante prever no planejamento semanal situações didáticas nas quais as crianças tenham a oportunidade de escrever por si mesmas e colocar em jogo o que pensam sobre o funcionamento da escrita. A partir da observação do que acontece durante a realização dessas atividades, a professora tem a possibilidade de analisar e acompanhar a diversidade de saberes na sala de aula, atuar com base nesse conhecimento e possibilitar que todos avancem.

O acompanhamento permanente por parte da professora a respeito do processo de aprendizagem das crianças é muito importante para que a docente possa potencializar as reflexões realizando intervenções problematizadoras. Um olhar atento a diferentes detalhes do que produzem quando fazem seus registros escritos é uma condição para identificar esses saberes. No entanto, para compreender as soluções originais realizadas pelas crianças diante dos desafios que o ato de escrever impõe é preciso um aporte teórico que possibilite esse entendimento. No texto "O processo de construção do Sistema de Escrita Alfabética pela criança" (F1.U2.T1- Professoras), explicitamos como ocorre o processo evolutivo de construção da escrita e agora vamos conversar um pouco mais sobre como conhecer os saberes das crianças, registrá-los e usá-los no planejamento de situações didáticas, para que todas aprendam.

[5] As modalidades organizativas são descritas no texto: "Fundamentos para a organização do trabalho pedagógico na Alfabetização" (F1.U1.T1- Professoras).

O acompanhamento das produções escritas

Vamos considerar que uma criança registre DTGE para detergente em uma lista de produtos de limpeza que será solicitada à direção da escola para realização de uma atividade. E que, ao ser instigada pela professora a mostrar como pensou, confirma sua ideia de usar uma letra para cada parte da palavra: (D) para 'de', (T) para 'ter', (G) para 'gen' e (E) para 'te'. É importante saber como analisar esse tipo de produção, para tomar decisões sobre como intervir, considerando os desafios que a criança enfrenta nesse momento de seu desenvolvimento e promovendo cada vez mais melhores condições para que aprenda. Como já vimos no texto "O processo de construção do Sistema de Escrita Alfabética pela criança" (F1.U2.T1- Professoras), o pensamento das crianças evolui, e é possível observar os níveis de conceitualização da escrita quando legitimamos as escritas não convencionais produzidas por elas.

Essas oportunidades, além de serem garantidas numa rotina diária de trabalho com a escrita, precisam ser planejadas pela professora de forma que se possa:

- observar a produção das crianças;

- pedir para que interpretem suas escritas e justifiquem (leiam o que escreveram e expliquem suas escolhas); e

- realizar o registro tanto do que pensam e sabem as crianças sobre a escrita, como também de alguns aspectos fundamentais para o processo de alfabetização como a autonomia para intercambiar saberes com os colegas e buscar informações sobre a escrita em textos de referência, como os nomes próprios.

A seguir, apresentaremos uma cena de sala de aula que ilustra um momento como esse. As escritas foram produzidas ao longo da semana, visto que a turma da professora Raquel do 1° ano tinha 30 crianças.

A gestão do tempo desse momento de observação foi muito importante, pois era uma situação em que a professora pretendia acompanhar mais de perto as produções escritas de cada criança. Esses acompanhamentos mais específicos podem ser feitos (e é aconselhável que ocorram) em diferentes momentos da rotina, até porque não temos como prever o momento exato da progressão de uma criança, mas temos como planejar boas situações didáticas que fomentem oportunidades para tanto.

É importante salientar que a professora Raquel utiliza as situações diárias de produção escrita das crianças também para compreender e registrar o que pensam, não se restringindo ao uso da estrutura clássica e popularizada da "sondagem" a partir de uma lista de 4 palavras ditadas individualmente para as crianças. Como já discutimos no texto "A intervenção docente pautada no acompanhamento do que pensam e sabem as crianças" (F1.U2.T2- Professoras), por muito tempo pensávamos ser essa a única opção para identificar o que as crianças sabem sobre o sistema de escrita, mas hoje sabemos que há outras maneiras de interpretar os seus saberes, assim como faz a professora Raquel. Em diferentes propostas de escritas presentes na rotina semanal, ela observa, registra e interpreta a forma como as crianças estão pensando.

Raquel planejou uma proposta para que as crianças produzissem um infográfico sobre o corpo humano. Naquela semana havia realizado uma leitura em voz alta de um texto científico que explicava as regiões específicas do corpo humano no desenvolvimento de certas funções (cabeça, pescoço, braço, mão, perna, joelho, pé, cotovelo). A turma tinha se interessado bastante pelo tema, e todos estavam animados com a produção que realizariam nesse projeto – uma enciclopédia com textos e imagens que explicava o funcionamento de algumas partes do corpo humano para subsidiar o trabalho de pesquisa de todas as turmas da escola.

A professora viu nesse interesse uma ótima oportunidade para propor uma situação de escrita pela criança e observar como cada uma estava pensando. A etapa que propunha a produção de um infográfico ajustava-se ao seu propósito. Além desse planejamento, decidiu diversificar algumas propostas com base nos saberes de cada criança. Para os que ainda não produziam escritas alfabéticas, desenvolveu a proposta do projeto que orientava a produção do infográfico do corpo humano. E, para as crianças que escreviam e liam com maior autonomia, propôs que lessem uma seleção de textos para buscar informações sobre o corpo humano e registrar para posterior apresentação para a turma.

Para observar mais de perto algumas crianças, propôs a realização da atividade em quartetos, pois assim poderia estar mais atenta ao que produzia cada criança. Para entender como elas estavam pensando, pediu a leitura do que já haviam escrito e solicitou que justificassem as decisões que haviam tomado. Em um dos agrupamentos, Raquel observou os seguintes registros:

Figura 1 - Infográfico 1 do corpo humano

No infográfico 1, observamos uma criança que estabelece uma relação estrita entre partes do oral e partes do escrito, atribuindo uma letra para representar uma sílaba, já usando letras pertinentes a cada uma das palavras que escreve. Encontra-se em um nível sobre o qual Ferreiro (1990) explicita:

> *A hipótese silábica tem uma importância enorme na evolução da escrita da criança. Pela primeira vez, a criança encontra um meio amplo que lhe permite compreender a relação entre a totalidade e as partes que a compõem; pela primeira vez, ela encontra um recurso geral de regular a quantidade de letras e, mesmo, de antecipá-la. Na verdade, as crianças chegam não somente a justificar, após escreverem, a quantidade de letras que usaram e a controlar sua produção em curso [...], mas também chegam a prever quantas letras serão necessárias antes de começarem a escrever (Ferreiro, 1990, p. 56).*

No infográfico 2, observamos uma criança que produz uma escrita pré-fonetizante[6] e, nesse caso, já demonstra saber que palavras diferentes precisam ser escritas de maneiras diferentes, controla o eixo quantitativo (escreve palavras diferentes com variação na quantidade de letras) e o eixo qualitativo (muda a ordem das letras em cada palavra). Além disso, também se observa que recorre a letras do próprio nome com frequência para produzir suas escritas.

Figura 2 - Infográfico 1 do corpo humano

Raquel identificou o que ela estava pensando e solicitou que justificasse a escrita que produziu: "Pode ler o que escreveu aqui?". E ela respondeu: "Joelho", passando o dedo rapidamente sobre todas as letras, sem se deter uma a uma. Raquel anota essa informação em seus registros.

Vejamos como a criança escreveu e como a professora anotou a justificativa da escrita realizada pela criança:

FREIL

—----->

(leu joelho)

O assinalamento contínuo realizado pela criança, ao justificar sua escrita, não é uma exclusividade das escritas pré-fonetizantes, mas essa informação, em conjunto com as demais análises, confirma que essa criança está em um nível que precede a fonetização da representação escrita.

A professora Raquel continuou observando as escritas de perto durante a semana, em outras situações didáticas, e conseguiu atualizar os registros sobre cada criança.

Nesse mesmo projeto, como já vimos em alguns exemplos utilizados pela professora Raquel, é possível observar o conhecimento do grupo em relação à compreensão do sistema de escrita, em diferentes situações didáticas, como:

- escrita de títulos de verbetes para a produção de um sumário da enciclopédia que será o produto final;
- escrita de legendas para as imagens que irão compor as informações prestadas pelo livro; e
- lista de itens que precisam ser planejados para a versão final do material que estão produzindo.

[6] Os níveis conceituais da escrita são apresentados no Texto: "O processo de construção do sistema de escrita alfabética pela criança" (F1.U2.T1- Professoras).

Há diferentes formas de registrar os saberes das crianças – muitas professoras registram em planilhas, outras guardam em pastas as escritas e realizam registros mais qualitativos. Independente da forma, o registro é necessário para que se possa recuperar a maneira como cada criança pensa sobre a escrita em diferentes momentos. Esse acompanhamento contribui para a análise do processo de construção da escrita pelas crianças ao longo de todo o ano e possibilita o planejamento de agrupamentos que promovam trocas produtivas considerando os diferentes saberes. Além disso, o registro é um recurso fundamental também para nós, adultos, para que possamos aprender mais sobre nosso próprio trabalho. Ao registrar, reformulamos ideias, pensamos e repensamos sobre o que estamos escrevendo, o que fazemos e o que podemos fazer.

Para registrar os saberes das crianças, os detalhes das conversas com cada uma, a professora Raquel foi anotando em seu caderno o que observou nessas interações e depois compôs uma planilha que resumia as informações em um só arquivo.

Mapa dos níveis de conceitualização das crianças sobre a escrita					
	Escrita Pré-fonetizante	Escrita Silábica Inicial	Escrita Silábica	Escrita silábico-alfabética	Escrita alfabética
Aline			X		
André	X				

As informações registradas por Raquel permitiram o planejamento de agrupamentos produtivos nas situações didáticas seguintes.

Os agrupamentos produtivos se caracterizam por um tipo de organização social da classe que potencializa a interação entre as crianças considerando o que cada uma sabe sobre um determinado conteúdo. No caso da alfabetização, a formação de duplas e pequenos grupos deve levar em conta o que pensam sobre a escrita e os desafios que precisam enfrentar para avançar em suas conceitualizações. Por esse motivo, o critério para essa formação deve ponderar as diferenças entre o que sabem as crianças, mas também a sua proximidade. Um exemplo de dupla produtiva seria uma criança com escrita silábica com pertinência sonora e uma criança com escrita silábica sem pertinência sonora.

Criança 1

A E L
CA ME LO

Escrita silábica com pertinência sonora

Criança 2

N J I
CA ME LO

Escrita silábica sem pertinência sonora

O acompanhamento realizado por Raquel para atualizar as informações sobre o que sabem e pensam as crianças foi fundamental para planejar intervenções problematizadoras que de fato pudessem desafiá-las a seguir refletindo sobre a escrita. Essa ação, que por vezes também é chamada de “sondagem”, mais do que uma avaliação para mapear os níveis de conceitualização das crianças sobre a escrita, é uma forma de colocar a análise de como elas estão pensando a favor de escolhas didáticas pertinentes e ajustadas às possibilidades e necessidades de aprendizagem. Por essa razão, Raquel não parou por aí, suas anotações sobre como as crianças estão pensando a escrita se atualizam sempre que alguma delas explicita algo novo, que ela não havia percebido.

A partir dos saberes das crianças, a professora Raquel pôde planejar propostas em que todas pudessem avançar a partir do ponto em que se encontravam. Como pudemos ver, há uma diversidade grande de saberes em uma sala de aula, portanto é necessário planejar variações para as propostas, pensar em "boas perguntas" a serem feitas às crianças durante os momentos de reflexão sobre a escrita, planejar agrupamentos em que as crianças com diferentes saberes possam trocar experiências e pensar juntas, o que os permite avançar muito nesse processo de interação produtiva.

Trabalho Pessoal: produção do jogo da memória com as crianças

Diante de tantos conceitos sobre os quais nos debruçamos ao longo dos relatos desta unidade, que tal desenvolver a sequência didática "Jogo da Memória" (Molinari, 2015) com sua turma? A partir dessa situação didática, você poderá observar os saberes das crianças e assegurar oportunidades de reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética. Para compreendê-la melhor, você pode retomar os textos desta unidade em que há cenas de sala de aula com o Jogo da Memória: "A intervenção docente pautada no acompanhamento do que pensam e sabem as crianças" (F1.U2.T2- Professoras) e "Escrever por si mesmo no contexto de produção do Jogo de Memória" (F1.U2.T3- Professoras). Além disso, deixamos aqui a orientação para o trabalho por meio de uma Sequência Didática que contém orientações para a professora e material da criança.

Para começar:

1. Se você já tem o costume de realizar um registro do que pensam as crianças sobre a escrita, sugerimos que retome suas anotações, pois, para o tipo de trabalho que será desenvolvido, tais informações são fundamentais.
2. Pense em um tema para o desenvolvimento do Jogo da Memória com sua turma. Por qual tema as crianças se interessariam? É importante que você considere que o Jogo da Memória é uma produção de texto que prevê o planejamento, textualização, revisão e edição das cartas e das regras do jogo. O propósito social deve ser também levado em conta e pode ser combinado com a turma: vamos construir um jogo para brincar? Para dar de presente para outra turma? Para jogar com os familiares?
3. Planeje, na rotina semanal, momentos que contemplem as etapas da sequência didática. Conheça um exemplo de etapas para elaboração de Sequência Didática

Etapa	Atividade
1- Apresentação da proposta do jogo da memória	1A- Apresentação da proposta de produção de um jogo de memória e combinados sobre o tema, o destinatário e formato. (Exemplo: animais – marinhos, do cerrado, da Mata Atlântica; personagens de contos de fadas etc.).
2- Escritas das cartas do jogo por si mesmos.	2A- Cada dupla ficará responsável pela produção de um par de cartas do Jogo de Memória. Assim, se você tiver 15 duplas em sua sala (30 crianças), terá 15 pares de animais, um jogo completo[7]. Apesar de eleger duplas para a escrita do mesmo animal, nesta etapa o trabalho é individual. Exemplo: João e Ana escrevem Tucano separadamente. Cada um em sua carta. 2B- No outro dia cada dupla produzirá a segunda carta com o mesmo animal, sem consultar a primeira e nem o colega. A atividade ainda é individual. João escreve Tucano e Ana também, separadamente. 2C- Discussão em duplas sobre as produções para finalização da escrita da carta. João e Ana precisam juntos decidir a escrita de TUCANO.
3- Produção final das cartas do jogo da memória	3A- Produção final das cartas do jogo da memória[8] 3B- Edição e finalização das ilustrações.

[7] Há diferentes variações para a quantidade de cartas que cada dupla produz e a forma de organizar a turma para realização deste jogo. Na sequência didática Nossa Rede, da Prefeitura Municipal de Salvador (Salvador, 2018), você conhecerá outras maneiras de encaminhar a proposta. Consultar "Jogo da Memória e mural das curiosidades" (pág. 21). Disponível em: http://educacao3.salvador.ba.gov.br/pdf_nossa_rede_2020/professor/miolo/3ano_lp_prof_miolo_alta.pdf Acesso em: 20 jun. de 2024.

[8] Para conhecer estratégias para a finalização das cartas, leia a sequência didática disponível em: http://educacao3.salvador.ba.gov.br/pdf_nossa_rede_2020/professor/miolo/3ano_lp_prof_miolo_alta.pdf

Caso seja possível, sugerimos acrescentar, num segundo momento (não entrará como trabalho pessoal), uma etapa para a produção das regras do jogo coletivamente. Será necessário ler para a turma uma ou duas regras de jogo para que reflitam sobre o tipo de texto a ser produzido e assegurar momentos para planejar o quê e como serão escritas as regras. Você também deve textualizar, ou seja, ser escriba do grupo na produção coletiva do texto e revisão do texto com a turma.

4- Se desejar faça um "Diário de bordo" registrando essa experiência, pois certamente você irá perceber momentos potentes de aprendizagem tanto das crianças quanto seus. Você deve estar se perguntando: minhas aprendizagens também? Isso mesmo, estamos falando de aprendizagens docentes no processo de desenvolvimento de uma proposta com as crianças, pois cada uma de nós, profissionais que se dedicam a refletir sobre a própria prática, amplia seus conhecimentos à medida que vamos realizando nossas ações, vivendo novas experiências e pensando sobre elas.

O que é um "Diário de bordo"?

Originalmente, o "Diário de bordo" é um relatório de navegação. Ele é utilizado como um instrumento, uma estratégia de documentação de uma viagem (condições climáticas, datas, atividades realizadas, roteiro etc.). Na educação, começamos a chamar de "Diário de bordo" o registro de atividades com um projeto, detalhamento dos avanços dos estudantes, reflexões do professor, ou seja, o registro desse "rico percurso" de aprendizagem que envolve tanto estudantes quanto docentes. Para tanto, propomos um caminho norteador, focos de reflexão, anotações de momentos importantes da proposta, para que você produza um registro escrito e aprenda com ele, pois, ao escrever, refletimos mais uma vez sobre o que relatamos e temos a oportunidade de utilizar a escrita como uma ferramenta para qualificar a prática.

Trabalho Pessoal: entregar para sua formadora

Escolha as cartas realizadas por uma dupla de crianças: a primeira carta, a segunda e a revisão que foi feita. Sugerimos que registre um pouco de suas intervenções, a partir de duas questões:

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

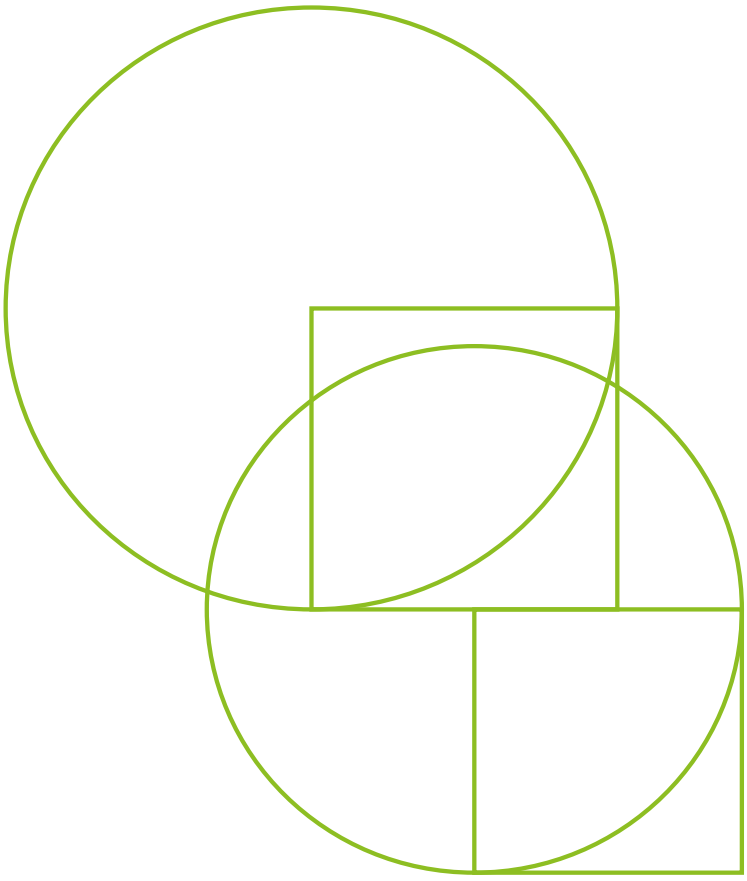
b. Registre até duas intervenções que apoiaram a reflexão das crianças na construção da carta.

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

Se desejar, baixe aqui o instrumento de registro.

Certamente seu registro vai ajudar a identificar como o processo de desenvolvimento da proposta com o Jogo da Memória promoveu reflexões importantes sobre o Sistema de Escrita Alfabética para as crianças. Comparar as diferentes escritas produzidas por elas ao longo da sequência didática auxiliará na análise dos saltos qualitativos na aprendizagem conquistados por cada uma. Ao levar seus registros para o encontro formativo, troque ideias com seus colegas que também desenvolveram as mesmas atividades, pois esse intercâmbio poderá ajudá-los a significar cada vez mais as suas intervenções. Sua formadora também auxiliará no processo de compreensão dos dados coletados por você, na análise de suas intervenções e na projeção de possibilidades para a continuidade do trabalho com sua turma.

Bom trabalho!



Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores:** guia do formador: módulo 1. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_1.pdf Acesso em: 10 fev. 2025.

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

MOLINARI, Maria Claudia. Escritura y revisión en la producción de juegos de mesa. **Quehacer Educativo,** n.131, p. 64-71, 2015. Disponível em: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10402/pr.10402.pdf Acesso em: 10 fev. 2025.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno do professor:** língua portuguesa: 3 ano [Nossa Rede: projeto pedagógico de Salvador]. Salvador: Secretaria Municipal da Educação, 2018. Disponível em: http://educacao3.salvador.ba.gov.br/pdf_nossa_rede_2020/professor/miolo/3ano_lp_prof_miolo_alta.pdf Acesso em: 10 fev. 2025.

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

E-mail: carolineprudentesp@gmail.com

Lattes: http://lattes.cnpq.br/2048227677352865

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

E-mail: madurante2019@gmail.com

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

TEXTO COMPLEMENTAR F1.TC - PROFESSORAS

Alfabetização Inicial e diversidade: desafios e possibilidades

Angela Maria da Silva Figueredo
Carla Tocchet

Um dedo de prosa

Professora, você não está sozinha! Os desafios no contexto da sala de aula são muitos. Individualmente nos enfraquecemos, no entanto, quando nos unimos no enfrentamento desses desafios, nos fortalecemos. Nesse sentido, pretendemos estabelecer uma relação de respeito mútuo, de cooperação e parceria, para, juntos, enfrentarmos o desafio de alfabetizar todas as crianças, jovens e adultos do Brasil.

A sala de aula é um espaço complexo, diverso, desafiador, multifacetado, conflituoso e, por diversas vezes, exaustivo. Essas características são grandes desafios para todos nós que assumimos a tarefa de educar. Especialmente nas escolas públicas, as salas de aula se constituem como espaços legítimos da diversidade, onde circulam e coexistem muitas diferenças: diferentes saberes, raças, formações familiares, experiências com a leitura e com a escrita, entre outras.

Justamente por compreender toda essa complexidade, elaboramos esse material para você. Compreendemos que, muito além da sala de aula, a escola e todo sistema educativo são plurais. Vários aspectos interferem na relação entre o ensino e a aprendizagem, dois processos diferentes que dialogam entre si (Weisz, 1999).

Essa peculiaridade torna a sala de aula um espaço potente para a produção de conhecimento, justamente por sua complexidade e diversidade. Um espaço onde os diferentes saberes podem circular entre todos e, por meio da intervenção pedagógica, podem ser tomados como objeto de estudo e reflexão. Esse é o grande desafio: aproveitar essas particularidades transformando-as em boas situações didáticas.

No que diz respeito à alfabetização, é imprescindível considerar os diferentes saberes e as experiências com a leitura e a escrita para planejar boas situações de aprendizagem. Nessas situações, as crianças são convidadas a refletir sobre o objeto de conhecimento – a língua escrita –, usando o que já sabem para aprender o que ainda não sabem. Nesse contexto, têm a oportunidade de resolver desafios que demandam a tomada de decisões, favorecendo, desse modo, o avanço na aprendizagem.

Professora, é importante lembrar que você também é sujeito nesse processo de construção de conhecimento, por isso as dúvidas e dificuldades são bem-vindas e

importantes, porque fazem parte do aprender. Não é fácil construir uma prática coerente quando estamos imbricados nas situações e/ou quando estamos sozinhos. Por essa razão, pensamos em uma forma de dialogar a partir de situações reais, para pensarmos a partir do que é possível realizar em sala de aula e, assim, conseguirmos garantir o que é absolutamente necessário para alfabetizar todas as crianças, jovens e adolescentes, bem como para a formação docente.

Alfabetização e diversidade

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

Você já pensou como seria o mundo se as diferenças linguísticas e culturais fossem consideradas uma riqueza e não um defeito? Talvez a guerra não existisse, talvez a fome fosse uma distopia. Muito provavelmente, o acesso à educação de boa qualidade e os índices de alfabetização seriam mais equitativos.

Como aponta Ferreiro (2002), a ideia "supostamente neutra" da modernização e da globalização implica um desprezo em relação às variedades linguísticas e culturais. Segundo a autora, esse é um "contexto propício para o surgimento de mil formas de discriminação e de racismo" (Ferreiro, 2002, p. 85).

Olhando para a diversidade como uma riqueza e não um defeito, é possível compreender a sala de aula como um lugar fértil, justamente, por ser tão diverso. É um espaço que possibilita a circulação de informações entre os diferentes sujeitos, favorece que os saberes circulem entre todos, promove muitos desafios cognitivos, demanda a resolução de problemas e muitas tomadas de decisões, do ponto de vista tanto individual quanto coletivo, possibilita a convivência de diferentes experiências linguísticas etc.

A partir dessa perspectiva, a sala de aula é um espaço genuíno para a construção de conhecimento. No entanto, para que essa característica esteja a favor da aprendizagem de todos, são necessárias intervenções pedagógicas pautadas e planejadas com o intuito de compreender, acolher e aproveitar as diferenças e não tentar homogeneizá-las.

> *A escola pública, gratuita e obrigatória do século XX é herdeira daquela do século passado, aquela que foi encarregada de missões históricas de suma importância: criar um povo só, uma só nação, eliminando as diferenças entre cidadãos considerados iguais perante a lei. A principal tendência foi equiparar igualdade a homogeneidade (Ferreiro, 2002, p. 78).*

Historicamente, a diversidade e as diferenças em todos os seus aspectos foram consideradas um "mal inevitável" na escola pública. Como destaca Ferreiro (2002), essas diferenças eram vistas como condições inerentes à criança ou à família, ou seja, um déficit causado por fatores externos à escola.

Atualmente, a diversidade voltou a ser entendida como uma condição positiva para a sociedade, inclusive, para a alfabetização. Ainda que alguns setores da sociedade respeitem a diversidade somente para cumprir o que estabelece a lei, esse tema está em discussão em todos eles.

O vínculo entre alfabetização e diversidade produz boas situações didáticas e favorece a aprendizagem, desde que as intervenções docentes sejam fundamentadas em princípios coerentes: a construção do conhecimento, a natureza e a função da interação, bem como a condição da ação (prática e cognitiva) do sujeito no processo de aprender.

Sujeito da aprendizagem e interação

Sabemos que há maneiras distintas de conceber como se dá o processo de conhecimento e que, a partir de cada uma delas, se organiza a concepção de sujeito, de aprendizagem e, consequentemente, de como se ensina.

Na perspectiva piagetiana, o sujeito constrói (por isso o termo construtivismo) o conhecimento na relação entre ele e o objeto. O conhecimento não está pronto ou acabado, ele se constitui a partir da ação do sujeito. Por essa razão, ao contrário das outras formas de conceber o conhecimento, nessa perspectiva, o sujeito é considerado ativo no processo de conhecer (Becker, 2009).

Parece ser acordo entre todos os educadores que a "criança que Piaget convida-nos a interrogar não é um receptáculo, mas uma fonte de conhecimento" (Ferreiro, 2001, p. 24), ou seja, a criança, a partir dos olhos piagetianos, é uma fonte de conhecimento. Ela constrói, ou melhor, reconstrói os objetos de conhecimento, em seu processo de compreender tudo o que a cerca. Por essa razão, Ferreiro (2001) afirma que o

> *[...] interlocutor intelectual que Piaget nos fez descobrir na criança é um ponto sem retorno, um divisor de águas para a construção teórica futura, afirmo-o a partir de uma posição privilegiada [...]. Que me perdoem, então, por escolher, para ilustrar meu argumento, extratos de diálogos com crianças que refletem sobre a escrita (Ferreiro, 2001, p. 23).*

Por outro lado, é muito difícil considerar o adulto como sujeito que constrói conhecimento, ou seja, que também não está pronto e acabado. Isso se estende ao docente. Há muitos avanços no sentido de olhar para a criança como sujeito que constrói conhecimento, mas o mesmo não acontece quando se trata do professor, que é visto sob outra perspectiva.

Weisz (1999) afirma que toda ação docente revela certa concepção de conhecimento, ainda que não se tenha consciência dela. Ancorada na ideia de Freire (1981), quando diz que "a educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática", a autora defende que a didática da alfabetização exige um diálogo coerente com a concepção que fundamenta a prática pedagógica. Por essa razão, situações de formação em que o docente tem a oportunidade de refletir colaborativamente sobre sua prática, com certo distanciamento e com aportes teóricos que permitam compreender e explicitar a teoria do conhecimento que sustenta sua prática, são autênticas oportunidades que favorecem o avanço da ação docente.

Como foi possível observar, a interação é inerente à construção do conhecimento, ou seja, a interação é condição fundamental/fundante do processo de aprendizagem. É na interação entre o sujeito e o objeto e entre os sujeitos que se dá a aprendizagem. A respeito da interação, Lerner (2010) contribui para a compreensão de sua importância no processo de construção de conhecimento, afirmando:

> *[...] que as interações mais fecundas ocorrem quando os integrantes do grupo possuem suficientes conhecimentos em comum para entender-se e suficientes discrepâncias ou diferenças de informação para poder comparar suas ideias e enriquecer-se mutuamente (Lerner, 2010, p. 128).*

A autora nos ajuda a compreender que as interações mais fecundas se dão entre aqueles que têm saberes diferentes, porém próximos. Isso vale especialmente quando nos referimos às crianças que estão se apropriando do Sistema de Escrita Alfabética. Mas, o que dizem os professores diante desse grande desafio que é a sala de aula?

Professora Luiza - "Pra mim, o maior desafio da aula é atender os alunos com os diferentes níveis de aprendizagem. Fico totalmente perdida quando tenho que agrupar os alunos, por exemplo.
Professor Pedro - "Li bastante sobre os agrupamentos na sala de aula, até entendo sua importância, mas devo confessar que é muito trabalhoso, gera muita bagunça entre os alunos. Parece que perco o controle, por isso prefiro investir em atividades individuais e coletivas."
Professora Rita - "Na minha sala, os alunos sabem coisas muito diferentes. Algumas tarefas que proponho, tem um grupo que realiza em poucos minutos, e outras crianças passam a manhã toda com a atividade e não conseguem realizar."
Professor Victor - "O livro didático não dá conta de alfabetizar meus alunos, por isso tenho buscado outras atividades para complementar. No entanto, tenho percebido que as crianças que mais precisam não têm avançado."

A partir das falas dessas professoras e professores, vamos avançar com nossas discussões acompanhando o trabalho em sala de aula de duas professoras. A primeira professora propõe uma situação de escrita em grupos, e a segunda, uma atividade de leitura em duplas.

Como já apontamos, ao contrário do que possa parecer, a diversidade contribui (e muito) para a aprendizagem de todas as crianças. Isso quer dizer que, ao possibilitar que os diferentes saberes circulem em sala de aula e que os diferentes sujeitos atuem diante de uma tarefa em comum, potencializamos o processo de aprendizagem de toda a turma.

Para exemplificar o que estamos apontando, vamos acompanhar a situação de escrita pela criança realizada numa turma de 1º ano do Ensino Fundamental. Vale destacar que, quando essa atividade foi proposta, a turma tinha diferentes saberes em relação ao Sistema de Escrita Alfabética.

Cena 1: Urso polar [9]

A professora organizou as crianças em trios e quartetos considerando o que elas sabiam sobre o sistema de escrita e os desafios que poderiam enfrentar estando ao lado de colegas com níveis de conceitualização da escrita próximos.

O quarteto, que será nosso foco de análise e discussão, foi formado por duas crianças que produziram escritas silábico-alfabéticas e outras duas com escritas silábicas com pertinência sonora[10]. No momento em que essa atividade foi proposta, não havia na turma crianças que produziam escritas pré-fonetizantes.

A turma do 1º ano estava produzindo uma ficha técnica sobre os ursos polares. Eles tinham lido e pesquisado muitas coisas sobre esses animais e estavam organizando as informações nessa ficha para compartilhar com os colegas da Educação Infantil.

A tarefa do quarteto era escrever sobre o habitat e a gestação dos ursos polares.

(A professora entrega a folha para o grupo e orienta que todos devem ter a sua vez de escrever e que todos devem observar e opinar sobre a escrita do/a colega)
Aluno A. – "Eu quero começar a escrever sobre onde os ursos polares moram!".
Aluna J. – "Tá bom A., você pode ser o primeiro! A gente precisa falar que ele mora em vários lugares que ficam perto do Polo Norte".
(A. inicia o registro no papel e logo escreve: OUSOPOLRVVNCRENLDA - "o urso polar vive na Groenlândia").
Aluna B. – "A. você não está dando espaço entre as palavras, assim ninguém vai conseguir entender o que está escrito! Tem que escrever: o, espaço, urso, espaço".
(A. apaga o que escreveu e recomeça: O USO).
Aluno T. – "Urrrrso, tem que colocar um R".
(Os outros concordam, e o aluno A. modifica a escrita: O URSO).

Nesse trecho inicial, chama a atenção o fato de todas as crianças do quarteto terem contribuído com a tarefa. Cada um colocou em jogo seus saberes sobre a escrita, dialogando e negociando sobre o trabalho em grupo e as decisões sobre como escrever. Todos participam e atuam de forma autônoma e colaborativa para a produção da ficha técnica, considerando os leitores e a finalidade do texto que estão produzindo.

Outro aspecto interessante é que, mesmo não escrevendo convencionalmente, as crianças discutem sobre a necessidade do "espaço entre as palavras", cuidando para que os leitores compreendam o texto, pois, como afirmou a aluna B., "ninguém vai conseguir entender o que está escrito". Essa é uma questão que costuma aparecer como desafio depois que as crianças produzem escritas alfabéticas.

O destaque nessa situação, para além do que a professora planejou, é a preocupação da aluna B. com os leitores do texto. Sua intenção é garantir que consigam ler o que o grupo está produzindo.

Vale esclarecer que a professora não está investindo no ensino da segmentação do texto em palavras porque sabe que essa questão não é uma prioridade para crianças que ainda não produzem escritas alfabéticas. Cabe destacar também que é muito difícil controlar todas as

[9] Esse protocolo é parte da monografia da aluna Suzana Dorlhac, no curso de Pós-Graduação, orientada pela professora Carla Tocchet.

[10] Os níveis conceituais de escrita são apresentados no texto: "Fundamentos para a organização do trabalho pedagógico na Alfabetização" (F1.U1.T1- Professoras).

interações e realizar intervenções pontuais na situação em ato. Sendo assim, serão apresentadas a seguir, algumas sugestões que ampliam as possibilidades de intervenção docente em outras situações de escrita pela criança, podendo torná-las mais potentes.

Nesse primeiro momento, a professora da turma poderia:

- pedir que as crianças interpretem o que produziram na primeira versão e, então, problematizar solicitando antecipação sobre quantas ou quais letras são necessárias para escrever;
- pedir que as crianças interpretem a própria escrita;
- indicar a consulta de fontes de informação seguras e sugerir a consulta de palavras conhecidas que sirvam para escrever e seguir escrevendo; e
- propor a comparação de escritas intercambiando saberes entre pares.

Dessa forma, a professora pode promover um espaço de reflexão sobre a primeira versão para que revisassem o escrito e seguissem produzindo pensando sobre quantas letras, quais e em que ordem as escrever.

(A. continua a escrever: O URSO POLR VV).
Professora – "Pessoal, vejam como A. escreveu a palavra vive, todos concordam?"
(Aponta para o VV).
Aluna B. – "Tá faltando o i. Viiiviiii" (Pega o lápis emprestado e arruma a escrita do colega: VIVI).
(A. continua: O URSO POLR VIVI NA...).

Nesse momento, a professora realiza uma intervenção importante que favorece a reflexão do grupo sobre a escrita produzida: 'VV' para vive. A finalidade não é que as crianças produzam uma escrita convencional, mas sim abrir espaços de intercâmbio entre os pares a partir do que pensam e sabem sobre a escrita.

Para ampliar as possibilidades de reflexão promovidas pela professora da turma a partir da intervenção proposta, considerando que o foco é a reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética, a docente poderia realizar outras intervenções como:

- pedir que o grupo interprete o que estava escrito no segmento 'VV';
- questionar se pode colocar duas letras iguais e, nesse momento, envolver as outras crianças nessa análise; e
- quando a criança diz que falta o 'i', questionar se ela conhece outra palavra que se escreve desse jeito.

As crianças seguem trabalhando em busca de realizar a tarefa proposta.

Aluna J. – "A gente pode ver o nome dos lugares que eles vivem no cartaz dos ursos polares. Vou olhar lá e falar as letras para vocês. g-r-o-e-n-l-a-n-d-i-a, espaço, r-u-s-s-i-a, espaço, n-o-r-u-e-g-a, espaço, c-a-n-a-d-a, espaço, a-l-a-s-c-a".
Professora – "Vi que tiveram uma excelente ideia buscando informações no cartaz! O que vocês escreveram aí?".
Aluna J. – "Todos os países que os ursos polares vivem!".
Professora – "E quais são eles?" (Os alunos elencam os 5 que registraram na ficha)
"Muito bem!"

Nesse momento, uma integrante do grupo sugere o uso do cartaz que foi produzido coletivamente durante as pesquisas realizadas sobre o urso polar. Aqui vale destacar a importância da produção e disponibilização desse cartaz como uma fonte de consulta para a turma[11].

Ao se dirigir para o cartaz, as crianças precisam localizar os nomes dos cinco países onde os ursos vivem. Desse modo, atuam como leitoras diante do desafio de buscar onde se diz a informação de que precisam na lista composta de vários países. Em outras palavras, as crianças precisam localizar na lista onde está escrito 'Groenlândia'. Para isso, elas devem se apoiar nos aspectos qualitativos e quantitativos da escrita, antecipando quais e quantas letras têm o nome 'Groenlândia', e então buscar na lista para confirmar ou descartar essas antecipações. À medida que encontram cada um dos nomes dos países na lista, realizam uma cópia com sentido na ficha técnica que estão produzindo.

Vale ressaltar que as crianças estão atuando como escritoras em uma situação de escrita por si mesmas, uma das quatro situações didáticas fundamentais apresentadas no texto "Fundamentos para a organização do trabalho pedagógico na Alfabetização" (F1.U1.T1-Professoras). No momento da revisão do texto, realizam uma leitura por si mesmas da lista de países para seguir com a produção do texto. Esse é um bom exemplo da articulação entre as situações didáticas fundamentais no trabalho em sala de aula.

Para esses sujeitos, esse é um desafio difícil, mas possível porque envolve selecionar os países que atendem à tarefa que estão realizando e descartar aqueles onde os ursos não vivem, além da reflexão direta sobre a escrita a partir dos indícios que buscam no texto para localizar cada um dos nomes que buscam: Groenlândia, Rússia, Noruega, Canadá e Alasca.

Na situação analisada, as crianças trabalham com bastante autonomia, o que revela o quanto a professora construiu esse trabalho com a turma, de forma gradativa.

Será que essa atividade teria sido tão potente se fosse realizada individual ou coletivamente?

Como aponta Lerner (2010, p. 128),

> *É conveniente que cada criança tenha a oportunidade de interagir com muitas outras, e que os subgrupos – em vez de ficarem constituídos desde o primeiro dia para todo o ano escolar – sejam variáveis e essa variação permita determinar quais são as crianças que estão em condições de cooperar melhor em cada período e para cada atividade.*

A autora indica uma questão muito importante a ser considerada no encaminhamento das atividades em sala de aula: oportunizar que as crianças possam interagir com diferentes colegas nas diversas situações de leitura e escrita propostas na rotina. Como na situação analisada, fica evidente o planejamento cuidadoso da professora ao propor esse agrupamento.

[11] O cartaz foi produzido ao longo do trabalho, no qual foram anotadas informações sobre o tema pesquisado. Esse é um importante procedimento de estudo.

As crianças teriam colocado em jogo todos esses saberes se não estivesse explícito para que e para quem estavam escrevendo?

Na escola e, em particular, na sala de aula, as crianças têm inúmeras oportunidades para ler e escrever com propósitos. Ou seja, leem e escrevem porque há um sentido evidente para esse fazer, lembrando que as crianças podem (e devem) atuar como leitores e escritores desde o início, muito antes de saberem ler e escrever convencionalmente.

Diariamente, por exemplo, a chamada é realizada para verificar quem está presente ou ausente, um registro necessário para a documentação escolar. Essa é uma boa situação para propor que a sua turma faça isso também. Em vez de fazer a chamada todos os dias, você pode organizar uma situação em que as crianças irão atuar como leitoras diante de uma tarefa com um propósito real. As atividades podem ser propostas em duplas, pequenos grupos, coletivamente.

Vamos seguir com nossas reflexões, agora acompanhando uma atividade de leitura proposta pela professora Cleide da Silva Sousa. Ela propôs a atividade de chamada para sua turma de 5 anos. Na sequência, um trecho da discussão das crianças diante dos desafios que se colocam na realização dessa tarefa.

Cena 2: Chamada

No momento em que a atividade inicia, a dupla Giovana e Rafael já marcou a presença no nome do colega Daniel e seguiu com a tarefa:

Giovana: Agora é Marcos.
(Giovana repete o nome de Marcos enfatizando a primeira sílaba)
Giovana: Tem dois (apontando para os nomes Marcos e Matheus). É o 'ma'.
Professora: Olha lá, Giovana e Rafael! Onde você acha que é?
Giovana: Acho que... deixa eu ver...
(Giovana aponta com o lápis para o nome Matheus na lista de chamada)
Professora: Um é Matheus e o outro é Marcos. Vê qual dá pra ler Marcos.
Giovana: Marcos (lendo o nome escrito na lista, apontando e repetindo o O algumas vezes)
Professora: Tem que ter que letra além do 'mar'? Além do 'ma', você falou que tem que ter que letra, Giovana?
Rafael: O 'o'.

Nesse trecho, a partir do que aponta Giovana, a professora faz uma intervenção delimitando o campo de análise das crianças a partir dos nomes Marcos e Matheus. Dessa forma, a professora possibilita que as crianças pensem nas outras letras de Marcos e analisem em qual dos dois está escrito o nome que buscam. Em seguida, questiona as crianças propondo que analisem o escrito: "tem que ter que letra além do 'ma'?". Essa intervenção é importante porque isso é o que diferencia a escrita dos dois nomes. Marcos e Matheus começam e terminam com as mesmas letras e, para decidir qual é o nome que estão buscando, precisam analisar qualitativa e quantitativamente o escrito. As crianças estão antecipando quais as letras de Marcos, comparando-as com as de Matheus e formulando critérios de legibilidade que justifiquem a escolha por um ou por outro nome.

Giovana: O 'o'.
Professora: O 'o'! Qual desses dois tem o 'o'? Qual é a letra 'o'? Você sabe?
Rafael: É uma igual essa aqui!
(Rafael aponta 'o' no nome Gustavo)

Professora: É igual a essa, isso! E ali tem? (apontando para os nomes Matheus e Marcos)
Qual desses dois tem uma igual a essa que você mostrou, Rafael?
Rafael: Aquele ali (apontando para o 'o' no nome Marcos).
Professora: Nesses dois, qual tem?
(Giovana e Rafael apontam Marcos na lista de chamada).
Professora: Então lê.
(Giovana lê o nome Marcos)
Professora: Isso! Agora marquem o X!

Nesse momento, a partir do questionamento da professora, Rafael informa qual é a letra que estão buscando. A identificação da letra 'o' foi importante para que a dupla pudesse analisar as duas escritas e verificar qual era Marcos e qual era Matheus. Foi essa análise dos dois nomes que começavam e terminavam do mesmo jeito que possibilitou que as crianças pudessem antecipar, selecionar e verificar se o nome escolhido era de fato o que estavam buscando: Marcos. Dessa forma, a dupla segue refletindo durante a atividade proposta. Por fim, para verificar se o nome encontrado é mesmo o que buscam, a professora solicita que leiam. Ou seja, o desafio está em ler o nome para ver se se ajusta ao escrito. Como se vê, as crianças estão atuando como leitoras genuínas, colocando em jogo o que pensam e sabem para realizar a tarefa.

As duas cenas analisadas aqui, tanto Urso polar como Chamada, manifestam em atos vários princípios que ancoram as pesquisas psicolinguísticas e didáticas que tomam como marco epistêmico a perspectiva construtivista psicogenética, expressos também em algumas premissas da Rede Latino-Americana de Alfabetização (2025)[12]:

- Considerar as crianças como "interlocutores inteligentes" – a relação estabelecida entre a professora e as crianças é uma relação entre interlocutores inteligentes. Diferente de uma situação em que são considerados como um receptáculo, a professora trata as crianças como sujeitos inteligentes. Por isso, possibilita que justifiquem suas hipóteses, propõe que busquem informações no escrito e favorece o diálogo entre as crianças.

- Interação – diferentes situações de interação foram estimuladas nas situações didáticas expressas nos protocolos: interação tanto com a língua escrita como entre as próprias crianças e delas com a professora.

- As características de objeto sociocultural real do conteúdo são mantidas – na primeira situação, as crianças estão produzindo uma ficha técnica do urso polar, colocando em jogo diferentes procedimentos de estudo. Tomar nota a partir de um tema que se está pesquisando é um procedimento de que todo leitor lança mão. Além disso, a ficha técnica é um texto "de verdade" que existe dentro e fora da escola. Por exemplo, ao visitar o zoológico, encontramos uma placa com informações sobre cada animal (nome científico, alimentação, onde vivem etc.). Na segunda situação, foi proposta a chamada. O controle de presença existe de fato em situações escolares, situações de formação etc. O controle de presença é uma prática social presente em várias situações da vida cotidiana. Pode ocorrer de diversas formas e em diversos suportes. Fazer a chamada é uma prática de leitura e escrita desse contexto social que chamamos de escola. A professora utilizou essa situação real, plena de sentido, para promover uma boa situação de reflexão sobre o sistema de escrita.

[12] A Rede Latino-americana de Alfabetização produziu premissas pelo direito das crianças, jovens e adultos de serem escutados e respeitados em seus processos de apropriação das culturas do escrito. Estas premissas estão disponíveis no seguinte endereço eletrônico: https://redalf.org/pt

- Agrupamento – outra condição importante, garantida pelas professoras, foi a organização da sala de aula. Na primeira situação, a professora organizou a turma em trios e quartetos. A segunda professora organizou a atividade em duplas. Ambas consideraram os saberes das crianças em relação à apropriação do sistema de escrita. Os desafios propostos foram diversos e consideravam os saberes e necessidades de aprendizagem de cada grupo e de cada dupla.

Continuando a prosa...

Queridos professores Luiza, Pedro, Rita e Victor, as observações que vocês fizeram contribuíram muito para o avanço dessa prosa. Continuemos a dialogar.

Vocês apresentaram questões muito relevantes e reais. É no diálogo de quem está na sala de aula real, com os conhecimentos acadêmicos científicos produzidos por investigações didáticas, que poderemos construir, juntos, condições para que todas as crianças, jovens e adultos do nosso país se alfabetizem, formando cidadãos e cidadãs como leitores e escritores críticos de verdade.

Para promover essa conversa e sistematizar alguns aspectos discutidos aqui e ao longo das duas unidades deste fascículo, recorremos à nossa mestra Emilia Ferreiro. Vamos ver como ela contribuiu para o enfrentamento dos desafios comentados por vocês, no início dessa prosa?

Sobre diversidade na alfabetização, Ferreiro (2002, p. 82) afirma: "Sabemos que se alfabetiza melhor":

> a) quando se permite a interpretação e produção de uma diversidade de textos (inclusive dos objetos sobre os quais o texto se realiza);

(Ferreiro, 2002, p. 82)

A língua portuguesa é fruto de um processo histórico e é constituída por influências europeias, indígenas e africanas. Portanto, ao considerar-se a diversidade, é fundamental que a diversidade linguística esteja presente com toda sua complexidade. Vale ressaltar que as influências indígena e africana precisam ocupar um espaço historicamente recusado na sala de aula. Sugerimos a utilização de literatura, cantigas, mitos, tecnologias e avanços científicos africanos, bem como os conhecimentos indígenas sobre a natureza, saúde e alimentação, entre outros.

> b) quando se estimulam diversos tipos de situações de interação com a língua escrita;

(Ferreiro, 2002, p. 82)

A língua escrita é múltipla, é diversa e é viva. Quando pensamos na aprendizagem, consideramos que a interação é fundamental. Nesse sentido, garantir diversas formas de interação com a língua escrita na sala de aula é condição essencial. Essas interações podem ser garantidas com diferentes agrupamentos na turma, com situações em que as crianças explicitem suas reflexões, opiniões e decisões diante de situações de leitura e escrita. Como exemplo, podemos pensar em: saraus, rodas de leitura, situações como as apresentadas nos protocolos ao longo deste texto, entre outros, ou seja, pôr em prática o que aponta Lerner (2002) em relação a transformar a escola em uma comunidade de leitores e escritores.

c) quando se enfrenta a diversidade de propósitos comunicativos e de situações funcionais vinculadas à escrita;

(Ferreiro, 2002, p. 82)

As situações de leitura e escrita propostas na escola precisam considerar os diferentes propósitos que os leitores e escritores assumem diante de um texto. Se lê para buscar uma informação, para pesquisar sobre um assunto, para se informar, para apreciar esteticamente uma obra... Se escreve para comunicar algo relevante, para tomar nota de algo que está estudando, para não esquecer, para indicar uma leitura... Ao assumirem os papéis de leitores e escritores, as crianças devem fazê-lo considerando a situação comunicativa definida, tendo claro para que e para quem estão escrevendo ou lendo e onde o texto irá circular. Um exemplo disso é a situação de escrita do protocolo Urso polar apresentada neste texto.

d) quando se reconhece a diversidade de problemas a serem enfrentados para produzir uma mensagem escrita (problemas de graficação, de organização espacial, de ortografia de palavras, de pontuação, de seleção e organização lexical, de organização textual...);

(Ferreiro, 2002, p. 82)

Por essa razão, os projetos didáticos e todas as atividades em que os aprendizes têm a possibilidade de interatuar sobre o objeto favorecem a formação de leitores e escritores plenos.

e) quando se criam espaços para que sejam assumidas diversas posições enunciativas frente ao texto (autor, revisor, comentarista, avaliador, ator...); e

(Ferreiro, 2002, p. 82)

Para se formarem como escritoras, as crianças precisam aprender a atuar como escritoras. Dizendo de outro modo, se aprende a escrever, escrevendo, lidando com toda a complexidade envolvida no processo de produção de um texto. Para isso, as situações de escrita precisam ser propostas de modo que as crianças possam assumir diferentes papéis diante da produção de um texto: planejar o texto que irá escrever, textualizar, retomar a produção dias depois para revisar o que escreveu, comentar no texto de um colega contribuindo com sugestões (sempre considerando a situação comunicativa definida).

f) finalmente, quando se assume que a diversidade de experiências dos alunos permite enriquecer a interpretação de um texto [...] quando a diversidade de níveis de conceituação da escrita permite gerar situações de intercâmbio, justificação e tomada de consciência que não entorpecem mas, pelo contrário, facilitam o processo; quando assumimos que as crianças pensam sobre a escrita (e nem todas pensam o mesmo ao mesmo tempo).

(Ferreiro, 2002, p. 82-83)

Como apontado pela autora, a heterogeneidade é uma vantagem pedagógica, ela está a serviço da aprendizagem, e não o contrário. A diversidade de saberes favorece a aprendizagem.

Referências

BECKER, Fernando. O que é construtivismo? **Revista Desenvolvimento e Aprendizagem sob o Enfoque da Psicologia II.** UFRGS: PEAD, 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3632334/mod_resource/content/0/Becker.pdf Acesso em: 20 de julho de 2024.

DORLHAC, Suzana. Projetos didáticos: análise de situações de escrita em parcerias em uma turma de 1º ano. 2019. 78 f. Monografia (Dissert.) Instituto Vera Cruz, São Paulo, 2019. Orientação de: Carla Tocchet.

FERREIRO, Emilia. **Atualidade de Jean Piaget.** Porto Alegre: [s.n.], 2001.

FERREIRO, Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e escrever.** São Paulo: [s.n.], 2002.

FREIRE, Paulo. **A ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: [s.n.], 2000.

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

LERNER, Delia. O ensino e o aprendizado escolar. Argumentos contra uma falsa oposição. *In:* CASTORINA, J. A. et al. (orgs.). **Piaget-Vygotsky novas contribuições para o debate.** São Paulo: Ática, 2010. p. 85-146.

REDE LATINO-AMERICANA DE ALFABETIZAÇÃO. Nossas Premissas. [S. l.: s. n.], c2025. Disponível em: https://redalf.org/pt Acesso em: 6 fev. 2025.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1999.

Angela Maria da Silva Figueredo atuou como professora e coordenadora pedagógica na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (Alfabetização). Atuou como formadora da equipe central do Programa Ler e Escrever na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e na Rede Municipal de São Paulo. Mestre em "Escritura y Alfabetización" na UNLP. Mestre em Formação de Educadores pela UMESP. Doutoranda em Educação no Programa específico a término para la formación de investigadores en psicolingüística evolutiva aplicada a la educación (Procesos de adquisición de la lengua escrita) na UNR.
E-mail: brinc_dance@hotmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2098321726879831

Carla Tocchet é Professora da Pós-Graduação em Alfabetização no Instituto Vera Cruz, directora de tesis na maestria em Escritura y Alfabetización na Universidad Nacional de La Plata, conselheira e integrante da Comissão Editorial da Rede Latino-Americana de Alfabetização. Atuou como formadora da equipe central do Programa Ler e Escrever na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.
E-mail: ctocchet@terra.com.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0130065595944795

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Planejamento e gestão de sala de aula na Alfabetização Inicial

Priscila de Giovani

[...] Não é o processo de aprendizagem que deve se adaptar ao de ensino, mas o processo de ensino é que tem de se adaptar ao de aprendizagem. Ou melhor: o processo de ensino deve dialogar com o de aprendizagem. Telma Weisz

Cara professora,

Por muito tempo, consideramos que, para ensinar a ler e escrever, era necessário começar pelas letras, especialmente pela discriminação de suas formas gráficas e a maneira de pronunciá-las. Achávamos que bastava aprender o conjunto de caracteres e seus respectivos sons para avançar na leitura e na compreensão dos textos. Essa forma de conceber o processo de alfabetização determinou nossas escolhas metodológicas por muito tempo.

Neste fascículo, pudemos apresentar um enfoque diferente, tanto sobre a compreensão do objeto de conhecimento, como sobre os processos de aprendizagem e de ensino. A seguir, uma síntese dos aspectos centrais que podem ajudar a sistematizar os conceitos apresentados nas unidades 1 e 2 deste fascículo e que confirmam nossas escolhas teóricas e metodológicas.

- A escrita é um objeto cultural, constituído historicamente para ampliar as formas de comunicação. Portanto, não se pode pensar a escrita e o processo de aquisição da escrita fora das práticas sociais.
- A escrita não é um código de transcrição da fala, e sim um sistema de representação da linguagem, por isso sua apropriação é compreendida como um processo conceitual em que as crianças, por aproximações sucessivas, interpretam o que a escrita representa e como ela representa graficamente a linguagem.
- A proposta de um ensino contextualizado e reflexivo possibilita que a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética se vincule à efetiva participação das crianças nas diferentes práticas sociais de leitura e escrita.
- As intervenções docentes estão comprometidas com a problematização do que pensam e sabem as crianças, e não com um ensino explícito e diretivo da relação grafema-fonema.
- A aprendizagem é um processo social e, por esse motivo, a heterogeneidade deve ser considerada como uma vantagem pedagógica, e não como um problema a ser superado.
- Para que as crianças aprendam, é preciso ajustar as situações didáticas ao que sabem e ao que ainda precisam aprender, por isso é fundamental o acompanhamento das aprendizagens das crianças ao longo de todo ano escolar.

- As modalidades organizativas (projetos didáticos, sequências didáticas e atividades habituais) apoiam a gestão do tempo didático e a articulação das quatro situações didáticas fundamentais.
- Para que as crianças aprendam a ler e escrever, é preciso diversificar, equilibrar e articular as quatro situações didáticas fundamentais: leitura e escrita por meio da professora e situações de leitura e escrita por si mesmos.
- O desenvolvimento das situações didáticas requer um planejamento que considere como critérios a diversidade, a continuidade, a progressão e a simultaneidade.

Telma Weisz (2002) nos alertou que a falta de diálogo entre os processos de ensino e de aprendizagem está na origem da produção do analfabetismo dentro da escola, e, por isso, nosso esforço é de que este percurso formativo possa te ajudar a aproximá-los. Por ser um processo complexo, não é possível, e muito menos nossa intenção, prescrever propostas ou "receitá-las" como prontas para serem desenvolvidas por todas as professoras com todas as turmas. Vocês, professoras, com apoio da equipe pedagógica, poderão refletir sobre as situações didáticas apresentadas e tomar as decisões mais favoráveis para que todas as crianças possam aprender.

Além das discussões apresentadas neste fascículo, disponibilizamos o texto "Para saber mais". Lá você encontrará materiais para aprofundamento e indicações de situações didáticas que podem apoiar o seu planejamento. No fascículo 2, você também poderá continuar refletindo sobre esses conceitos que fundamentam a gestão de sala de aula. Siga em frente!

Referência

WEISZ. Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2004.

PARA SABER MAIS

EQUIDADE NA ALFABETIZAÇÃO

E-book: Equidade na alfabetização

Paula Stela

O e-book, produzido pela Roda Educativa (antiga Comunidade Educativa CEDAC), em 2023, marca a diversidade inerente à sala de aula e propõe às professoras e aos professores alfabetizadores reflexões e estratégias para realizar um bom diagnóstico.

O documento apresenta orientações para a identificação das crianças que precisam de mais atenção e ajuda, e traz propostas para o que fazer após o diagnóstico. Estas orientações visam a apoiar o avanço nas aprendizagens de cada uma das crianças com exemplos de intervenções pertinentes às necessidades para o avanço nas aprendizagens sobre o sistema de escrita alfabética.

Pode ser acessado em: https://rodaeducativa.org.br/equidade-na-alfabetizacao-um-olhar-atento-para-os-que-mais-precisam/

Relatório da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação

UNESCO
Fundação SM
2022

O relatório da UNESCO alerta para a necessidade urgente de uma transformação profunda na educação. A pandemia de COVID-19 evidenciou a fragilidade do sistema atual e a importância da educação como ferramenta para construir um futuro mais justo e sustentável.

Defende que a educação é fundamental para enfrentar os desafios do mundo atual e construir um futuro melhor para todos, acentuando que é preciso um novo pacto social para garantir que a educação seja acessível, equitativa e de qualidade, promovendo valores como justiça, solidariedade e sustentabilidade.

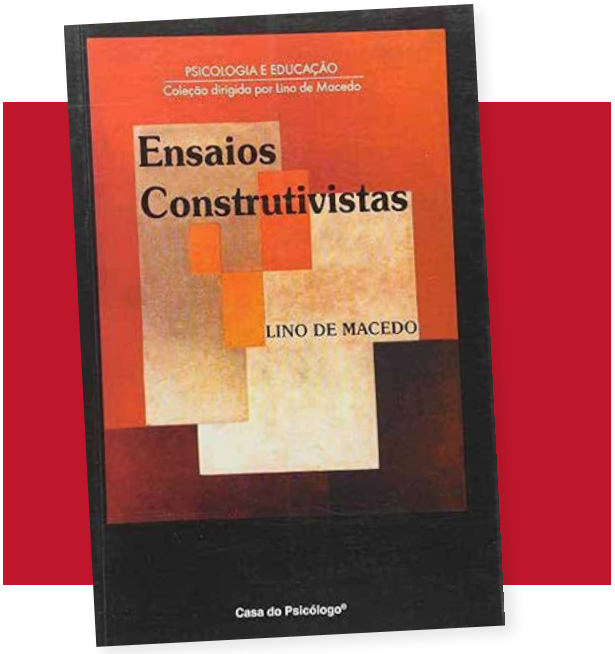
LIVROS E OBRAS ACADÊMICAS

Livro: “Alfabetização: o quê, por quê e como”

Este livro pretende apontar possíveis articulações entre “o que se ensina quando se ensina a ler e escrever”, “o porquê se ensina a ler e escrever” e “como se ensina a ler e escrever”. Nessa costura entre teoria e prática, o livro constitui-se como uma coletânea de capítulos que, mesmo independentes, “dialogam” recursivamente entre si e, ainda, marcam uma posição no atual cenário de incertezas e diversidade de proposições.

Silvia M. Gasparian Colello. Summus Editorial, 2021

Livro Ensaios construtivistas



São 17 textos reunidos que explicam a teoria de Jean Piaget aplicada à Psicologia e à Educação. O objetivo desta publicação é de apoiar as professoras e professores na compreensão da perspectiva construtivista para a promoção do desenvolvimento das crianças.

Lino de Macedo
Casa do Psicólogo, 2010

Artigo: “A ordem das letras na produção escrita: o que dizem crianças em processo de alfabetização”

Aline Carvalho Nascimento
Giovana Zen
2024

O artigo é resultado de uma pesquisa de mestrado, psicolinguística, sobre a apropriação do sistema de escrita pelas crianças em processo de alfabetização, que teve como objetivo principal analisar as conceitualizações de crianças brasileiras, trazendo reflexões sobre a ordem das letras na produção escrita.

Pode ser acessado na Revista Ioles: https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/issue/view/54

Coletânea de textos publicada nos Anais do XX Endipe

Luiz Paulo Cruz Borges
(organizador et al.)
2020

Esta coletânea presenta três experiências que têm em seu bojo a discussão sobre os processos de ensino e de aprendizagem em alfabetização, apoiadas nas investigações psicogenéticas iniciadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985).

“A Escola da infância narrada na juventude”, Maria da Conceição de Carvalho Rosa e Marliza Bodê de Moraes

“A relação entre alfabetização e Ludicidade: Tensões e Convergências”, Mariana Santos de Jesus, Cláudia da Hora Sousa, Lucimar Gracia Ferreira e Giovana Cristina Zen

“Afinal, existe uma Boa atividade de alfabetização? Estudos e narrativas de professores sobre práticas escolares”, Renata Barroso de Siqueira Frauendorf, Heloisa Helena Dias Martins Proença e Guilherme do Val Toledo Prado.

“De cada um conforme suas possibilidades, a cada um conforme suas necessidades”, Rosaura Soligo.

Pode ser acessado pelo link: https://encurtador.com.br/tk0jn

VÍDEOS PARA ESTUDO

Pelo direito das crianças, jovens e adultos de serem escutados e respeitados em seus processos de apropriação das culturas do escrito: nossas premissas.

Giovana Zen – Presidente da Red Latinoamericana de Alfabetización
2024

A Rede latino-americana de alfabetização disponibiliza, em 2024, uma série de vídeos que amplia a reflexão sobre as 8 premissas fundamentais que ancoram o processo de ensino e aprendizagem que defendemos. Foram entrevistadas pesquisadoras de referência de toda a América Latina que assumiram o legado de Emília Ferreiro e que se dedicam a realizar novas investigações psicogenéticas, psicolinguísticas e didáticas.

Pode ser acessado pelo link: https://redalf.org/pt/compromissos/premissas

Seminário Internacional de Alfabetização

2023

Este evento organizado pelo Instituto Vera Cruz, contou com a participação das pesquisadoras: Ana Maria Kaufman, Claudia Molinari e Delia Lerner. A articulação das quatro situações didáticas foi tema da palestra realizada por Delia Lerner: "Articular as situações didáticas fundamentais. Como e para quê?".

As quatro situações fundamentais são estudadas ao longo desse percurso formativo, nas diferentes unidades. A referida palestra fundamenta os estudos e as reflexões propostas.

Pode ser acessado pelo link: https://www.youtube.com/watch?v=bYxg894Da0E

Alfabetização psicogenética construtivista: há lugar para o trabalho com análise fonológica?

Cristiane Pelissari e Giovana Zen
2022

As especialistas conversam sobre a polêmica presente em relação ao lugar que ocupa a análise fonológica na perspectiva psicogenética construtivista. Esta live foi organizada pela equipe de pós-graduação do Instituto Vera Cruz: Alfabetização: Relações entre o ensino e aprendizagem, coordenada pela professora doutora Telma Weisz.

Pode ser acessado pelo link: https://www.youtube.com/watch?v=N00uJ2pvs4M&list=PL-j3ABDw3-Qgpw6py4rkKlo1HRESvKL_4&index=9

MATERIAIS DIDÁTICOS

Formação na Escola

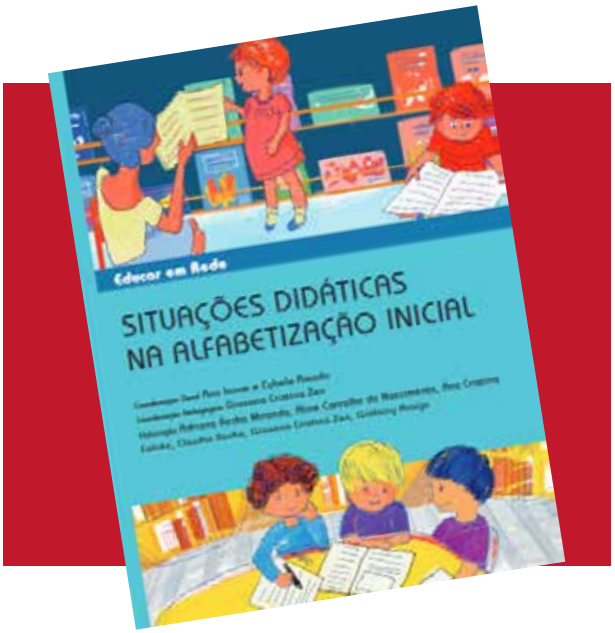
Sequência didática
Língua Portuguesa
Jogos de Mesa
2024

A sequência didática produzida pela Roda Educativa (2024), apresenta uma possibilidade de trabalho a partir do Jogo da Memória, discutida neste fascículo.

Esta coletânea contém outras sequências didáticas, que cumprem diferentes propósitos, e que também podem ser consultados. Há também materiais com propostas vinculadas a outras modalidades organizativas como projetos didáticos e atividades habituais.

Pode ser acessado pelo link: https://rodaeducativa.org.br/formacao-na-escola-2a-edicao/

Situações didáticas na alfabetização inicial



Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP)
2020

A publicação apresenta a análise de situações voltadas para as práticas cotidianas de leitura e escrita como, por exemplo, o uso de bibliotecas de classe, a participação das crianças em sessões simultâneas de leitura literária e as situações didáticas de leitura e escrita em contextos de estudo, promovidas para apoiar o processo de alfabetização.

Pode ser acessa pelo link: https://institutochapada.org.br/serie-educar-em-rede-06-situacoes-didaticas-na-alfabetizacao-inicial/

Coordenação

Simone Azevedo

Organização

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

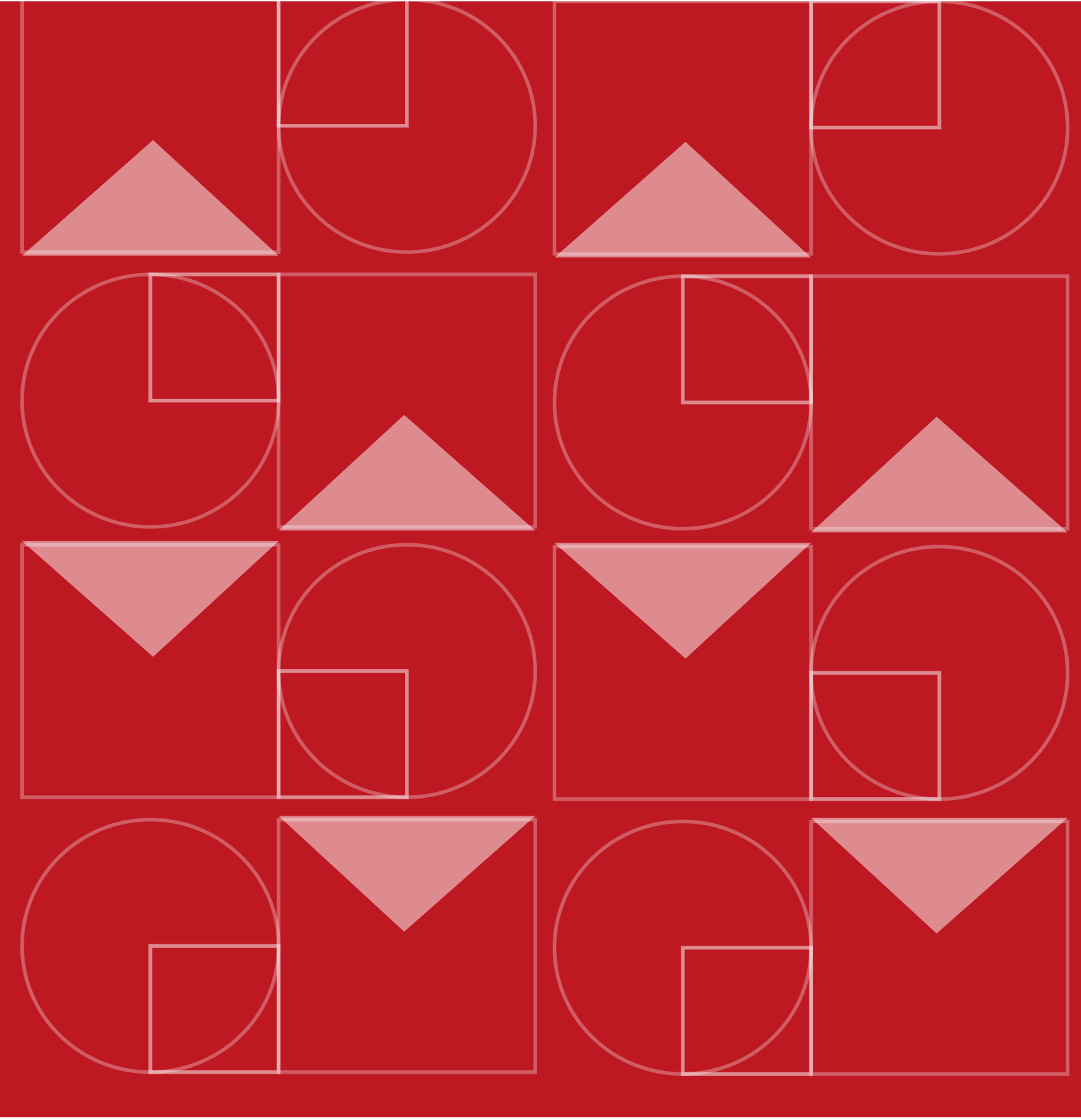
E-mail: prisciladegiovani@gmail.com

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

Simone Azevedo é professora alfabetizadora formada pelo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento no Magistério (CEFAM), mestra em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atuou como professora na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Foi coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental e professora em curso de Pós-Graduação em Alfabetização. Atualmente é coordenadora pedagógica na Roda Educativa, onde atua na coordenação de projetos que envolvem a formação continuada de docentes, gestoras e gestores educacionais e escolares em diferentes municípios do Brasil. Produz materiais didáticos e de apoio à formação docente.

E-mail: simone.azevedo@roda.org.br

Lattes: http://lattes.cnpq.br/1261593936239966



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

GOVERNO FEDERAL

BRASIL

UNIÃO E RECONSTRUÇÃO