



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



L'UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2
ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION
ESCOLA DOUTORAL 485 EPIC –
EA 4571 ÉDUCATION, CULTURES, POLITIQUES

RENATA ARAÚJO JATOBÁ DE OLIVEIRA

**SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES
ALFABETIZADORES NOS CONTEXTOS ESCOLARES NO BRASIL E NA
FRANÇA: Gestão da Avaliação através da Intermediação-Planejada no Ciclo de
Alfabetização**

Recife

2019

RENATA ARAÚJO JATOBÁ DE OLIVEIRA

**SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES
ALFABETIZADORES NOS CONTEXTOS ESCOLARES NO BRASIL E NA
FRANÇA: Gestão da Avaliação através da Intermediação-Planejada no Ciclo de
Alfabetização**

Tese em cotutela apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Magna do Carmo Silva - Universidade Federal de Pernambuco

Orientadora: Profa. Dra. Nadja Acioly-Régnier - Université Lumière Lyon 2

Recife

2019

RENATA ARAÚJO JATOBÁ DE OLIVEIRA

**SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES
ALFABETIZADORES NOS CONTEXTOS ESCOLARES NO BRASIL E NA
FRANÇA: Gestão da Avaliação através da Intermediação-Planejada no Ciclo de
Alfabetização**

Tese em cotutela apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Aprovada em: 29/08/2019.

Prof.^a Dr.^a Magna do Carmo Silva (Orientadora/Presidente)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Nadja Acioly-Régnier (Orientadora)
Université Lumière Lyon 2

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jefferson Mainardes (Examinador Externo)
Universidade Estadual da Ponta Grossa

Prof.^a Dr.^a Sônia Regina da Luz Matos (Examinadora Externa)
Universidade de Caxias Do Sul

Prof. Dr. Vladimir Lira Veras Xavier De Andrade (Examinador Externo)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Shalimar Gonçalves da Silva Reis (Examinadora Externa)
Faculdade Frassinetti do Recife

Prof. Dr. Jean-Claude Régnier (Examinador Externo)
Université Lumière Lyon 2 (Emérite)

Prof.^a Dr.^a Telma Ferraz Leal (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Aos meus amados pais, Luciano e Mônica,
que são a minha vida e a minha base de existência.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo foco, força e fé na realização desta tese, por me proporcionar o equilíbrio, por toda iluminação para a conclusão desta pesquisa, por abrir todos os caminhos da minha vida, por me aguardar em sua proteção maior e por permitir a concretização desse objetivo de vida;

Aos meus pais, Luciano e Mônica, por tudo! Pela vida e por todo o apoio, incentivo, ajuda, paciência, pelas inúmeras vezes que falei: “hoje não posso tenho que concluir o cronograma de entrega da tese...”. Por entender que elaboração de uma tese requer dedicação extrema, por acreditar em mim desde o meu nascimento e por me amar acima de tudo. Obrigada pela existência!

A meu irmão, Luciano Jatobá Jr., e ao meu sobrinho e afilhado, Luciano Jatobá Neto, a minha cunhada Carolina Jatobá que acompanharam os meus períodos de estudo e ausências, mas, apesar disso, foram torcida para efetivação dessa caminhada;

A Nadja Maria Acioly-Régnier, minha orientadora da França, por toda vivência e orientação realizada no Brasil e na França. Nossos destinos foram aproximados e, sem entender a lógica divina, foram grandes experiências que me aprofundaram na pessoa humana que sou hoje. Obrigada por ter me apresentado ao mundo acadêmico francês e por ser essa brasileira/francesa mais carinhosa, atenta e afetuosa. Por se tornar uma pessoa querida e amiga ao longo dessa caminhada. E por saber que, para o resto das nossas vidas, teremos laços marcados pelas conquistas e continuas reflexões em educação. Obrigada pela confiança, por acreditar no meu trabalho, por acreditar sempre!!! Você para mim é uma grande professora, pesquisadora e exemplo de ser humano. Obrigada por tudo!

A Magna do Carmo Silva, minha orientadora do Brasil. Do acaso ao real... Quem poderia imaginar? Orientações magníficas como reflete o seu nome. Experiência única na minha vida! Obrigada por compartilhar as profundas reflexões teóricas que colaboraram significativamente com esta pesquisa. Professora de ideias únicas e de uma competência incomparável. Pesquisadora envolvida com a luta pela alfabetização de qualidade e que contribui e conhece profundamente o seu objeto de estudo. Obrigada por acreditar e ter confiado no meu trabalho, na minha pesquisa e, por ter contribuído, significativamente, para a realização desta tese. Agora agradeço a Magna, minha amiga, pessoa que sempre apostou nas minhas ideias, sempre colaborou e vibrou com o meu sucesso. Para mim você é uma pessoa que tenho profunda admiração, companheirismo e carinho. Sou eternamente grata pela orientação e pela amizade. Obrigada não resume o significado da minha gratidão. Não existe uma palavra que represente o tamanho do meu sentimento. Você estará sempre do lado esquerdo do peito!

Aos familiares (in memoriam) que tenho muitas saudades e que contribuíram com minha vida, com a minha formação, e com a construção da pessoa que me tornei no percurso da minha história; minha mãe Pedrinha e Pai Correia (avó e avô amados); minha bisavó Josefa Camilo (“Bá” amada); minha avó Cesarina (“vó” amada); meu tio Oliveira, que sempre

vibrou com os meus estudos e esteve presente em todas os momentos de conquistas do doutorado e da minha vida, saudades; e aos primos Alexandre e Gustavo (queridos e eternos em meu coração);

Aos familiares que são aqueles que sempre viveram as minhas ausências de estudo e minha dedicação a vida acadêmica, em especial, aos meus tios: Suêrda, João, Dinha, Nono, Cristiane, Tica, Fábio, Carlito, Marcos e Valério; aos primos que fizeram e fazem parte dessa história.

Ao Lucivânio Jatobá, meu tio, que me inspirou para a vida acadêmica, a quem tenho grande admiração;

A afilhada Maria Clara; aos amigos e compadres Cynthia e Henrique por todo o apoio, ajuda, orações e colaboração ao longo dessa caminhada. Vocês contribuíram para somar as minhas forças e participaram de tudo com muito carinho e intensidade, amo vocês!

À Cristina Lins, minha tia, que desde o magistério sempre contribuiu com a minha formação. Tenho um amor especial!

Aos meus amigos, que conseguiram entender as minhas ausências e sempre foram vibrantes na minha caminhada; em especial a Roberta, Xanda, Aline, Evanice, Ana Acyoli.

Aos amigos da “liga dos campeões” José Leite, Beth Medeiros, Elia Maçaira e Liliane Gonçalves. O que dizer de vocês? Amigos para toda hora. Até para uma visita na França fui contemplada com a presença delas: Beth e Élia, merci! Vocês viveram o antes e o depois da minha existência na França e estão comigo em todos os momentos. Grata por entender as minhas ausências da reta final da tese. Obrigada por tudo!

Aos amigos Jaqueline Carvalho e José Batista Neto, sou grata pela amizade, carinho, atenção ao longo dessa caminhada. Jaqueline que além de amiga ainda faz parte da minha turma de doutorado, para a amizade ser mais profunda, com a construção do conhecimento e as alegrias compartilhadas do doutorado. Para sempre juntas! Obrigada por toda colaboração e apoio de sempre.

A pesquisadora Anne-Marie Chartier, por todo o apoio prestado na França, por me apresentar nas escolas campo de pesquisa, por contribuir de forma significativa para minha estadia na França e pela enorme contribuição para a reflexão teórica da pesquisa. Não mediu esforços de ir em todas as escolas para fazer reunião com os professores e me apresentar como pesquisadora brasileira. A quem tenho enorme saudade dos momentos de diálogo no meu apartamento em Lyon, local onde refletimos bastante sobre a educação do Brasil e da França. Não tenho palavras para dizer o quanto você é importante para mim. Você foi a minha terceira orientadora e tenho certeza que você assim também se considera. Obrigada por tudo!

Ao pesquisador Roland Goigoux pela contribuição e carinho que me recebeu em sua sala da l'Université Clermont-Auvergne (ESPE) em Clermont-Ferrand. Obrigada pela atenção,

reflexão teórica e pelo cuidado que nos atendeu para refletirmos sobre a minha pesquisa. Momento de importante aprendizado e troca de experiência. Merci beaucoup!

A professora Magda Soares, a maior teórica da área da alfabetização no Brasil, a quem tenho o privilégio de conviver e aprender na prática, além de refletir a teoria envolvendo alfabetização; a quem pude aprofundar conhecimentos teóricos; por todo diálogo da área; a quem pude contar com sua leitura crítica da minha tese, e isso me deixa muito feliz e encantada com o seu carinho e atenção, o meu muito obrigada!

A Secretária de Educação de Lagoa Santa- MG, Nila Alves de Rezende, pelo apoio incondicional e troca de experiência para o enriquecimento da educação e efetivação da realização de como se desenvolve um trabalho de parceria focado na qualidade do ensino. Além das constantes trocas realizadas com os professores do município, em especial, Adriana, Gilmara e Eliane, bem como agradecer a todo o Núcleo de Lagoa Santa, em nome de Janair Cassiano, Coordenadora do Núcleo de Alfabetização e Letramento do Projeto Alfaetrar liderado por Magda Soares.

Ao professor e pesquisador Jefferson Mainardes, obrigada pelo privilégio das contribuições para minha tese; não tenho palavra para agradecer a troca constante e o apoio no caminhar da pesquisa;

Aos professores participantes da pesquisa, no contexto Brasil, professoras Fabiana, Jeane e Wilka e no contexto França a professora Gaële, que muito contribuíram para esse estudo e que foram pacientes e colaboradoras ao longo de todos esses anos. Sou muito grata pelo apoio, envolvimento e contribuição para a construção do conhecimento com a tese; e aos estudantes participantes da produção dos dados, que são representantes maior de colaboração para a pesquisa em educação. Por eles tenho dedicação e empenho para contribuir com a educação;

Aos funcionários, professores, coordenadores, gestores dos contextos Brasil e França, que muito contribuíram com a produção dos dados e pela paciência por fornecer materiais, cópias, trocar experiência e fazer acontecer na educação nas unidades educacionais; entre tantas contribuições, em especial, a gestora Suely e a coordenadora Adriana (contexto Brasil); Agnes (contexto França);

Ao Diretor do Centro de Educação da UFPE, Alfredo Gomes, pela colaboração e apoio de sempre na caminhada de realização do doutorado;

Ao Programa de Pós-Graduação da Educação da UFPE (PPGE), aos professores, técnicos, secretários, coordenadores, estagiários e representantes dos estudantes no PPGE em nome de Hercília;

Aos colegas da turma 14 do doutorado - UFPE, que muito trocaram e contribuíram com a construção do conhecimento em educação, em especial, Jaqueline Carvalho, Cris, Djairo

Dias, Ângela, Adriana, Magda Dezotti entre tantos outros que colaboraram significativamente para a consolidação desse processo;

A L'Université Lumière Lyon 2, a École Supérieure du Professorat et de L'Éducation, a Escola Doutoral 485 EPIC, e a 4571 Éducation, Cultures, Politiques, em nome de todos os funcionários e professores. Obrigada pelas trocas constantes e possibilidades de aprofundamento teórico no Doutorado de Ciências da Educação da Universidade de Lyon 2 (Doctorat Sciences de l'éducation), participando assim de uma cotutela internacional na França;

Ao laboratoire ICAR- Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations - UMR 5191 CNRS • ENS de Lyon • Université Lyon 2. Por todo estudo e contribuição para minha formação de pesquisadora.

Ao Jean-Claude RÉGNIER, Professeur des Universités Émérite, Université Lumière Lyon 2, Doutor Honoris Causa, que colaborou muito com os ensinamentos sobre a formação do pesquisador internacional, sobre as importantes aulas do CHIC e do SPAD – softwares estatísticos para leitura de dados. Por todos os inúmeros encontros de socialização de pesquisas de todos os lugares do mundo, por conhecer estudantes de vários países. Momentos de formação humana e de pesquisadora no âmbito internacional. Obrigada pelo cuidado de um professor, pesquisador de referência mundial e por contar com total ajuda, do período que estudei na França até hoje. Compreendo que você foi e sempre será um apoio de pesquisador na França. A quem tenho enorme carinho e admiração.

Aos professores participantes da banca, prof^a Telma Leal, prof^o. Jefferson Mainardes, prof^a Sonia Matos, prof^o Jean-Claude Régnier, prof^o Vladimir Andrade e prof^a Shalimar Reis que aceitaram participar da banca de defesa com a realização de todas as colaborações que envolvem esse ritual. Obrigada!

A todos os amigos e colegas que contribuíram diretamente ou indiretamente para minha vivência de estudante e pesquisadora em Lyon. Em especial agradeço a amiga Patrícia que tive a oportunidade de conhecer e construir uma amizade. Obrigada pelas trocas de experiência na cultura da França e pelos momentos de estudos sobre a língua francesa.

Ao amor que conheci em Lyon, Leonardo Dalla Porta, que pessoa incrivelmente humana, amoroso, carinhoso, cativante, íntegro, alegre, energia linda, inteligentíssimo, extraordinário... Que encontro!!! Encontro de almas gêmeas que nos sentimos inexplicavelmente seguros, bem, completos... O que vivemos foi único na França! Eu não tenho palavras para agradecer tamanha parceria, acolhimento e construção conjunta. Tenho enorme admiração por você e agradecimento a Deus por esse encontro de grandes emoções e de amor mútuo. Além do agradecimento por todo o aprendizado conjunto em terras francesas e também em solo brasileiro. Somos únicos juntos e assim será sempre, meu amado! Je t'aime!

Aos professores/tradutores do idioma Francês no Brasil e na França: Laura, Osvaldo, Cecile, Mariana (Brasil) e os professores da Alliance Française Lyon (França), pelas aulas importantes e pelo apoio na construção do conhecimento sobre o idioma;

À capes pela concessão de bolsa doutoral para estudo do doutorado Sanduíche;

À Universidade Federal de Pernambuco e a L'Université Lumière Lyon 2 pelo aceite do doutorado em regime de cotutela;

Ao Excelentíssimo Senhor Reitor Anísio Brasileiro de Freitas Dourado da Universidade Federal de Pernambuco, pelo acompanhamento e colaboração em todo o processo para finalização da cotutela;

Ao Prefeito da cidade do Recife Geraldo Julio, que autorizou a liberação para estudo, proporcionando crescimento pessoal e profissional;

Ao Vice-Prefeito da cidade do Recife Luciano Siqueira, que tenho profunda admiração, amizade e constante diálogo sobre a educação, política e temáticas que priorizam um mundo melhor; pelo político ético e humano que conduz o desenvolvimento do seu trabalho pela cidade do Recife; por toda colaboração e apoio nos diversos momentos de minha vida pessoal e profissional; sou-lhe imensamente grata;

À Secretaria de Educação da Prefeitura da Cidade do Recife, pela concessão da licença para estudo, em nome do atual Secretário de Educação, Bernardo D'Almeida; esse momento foi possível colaborar com minha construção de pesquisadora e com a minha atuação profissional na área específica da pesquisa, ou seja, alfabetização do Recife;

Ao então Secretário de Educação do Recife, Alexandre Rebêlo, no período da licença, pelo apoio total a minha liberação para realização dos estudos na França; por toda troca de experiência e construção conjunta sobre a alfabetização e desenvolvimento de políticas públicas na área; por acreditar que o caminho para a educação de qualidade ocorre pela consolidação da alfabetização do município; pela profunda admiração ao gestor público que desenvolve um trabalho coerente, profundo em fundamentação e reflexivo para a educação de qualidade; e a ele direciono a minha admiração e o meu “muito obrigada”;

Ao Secretário de Planejamento e Gestão do Recife, Jorge Vieira, por todo o apoio quando atuava na pasta da Educação do Recife; pela contribuição significativa para a transformação da educação do Recife; por ter sido um secretário que contribuiu significativamente com a minha formação e por acreditar no desenvolvimento do meu trabalho; agradeço a confiança e o apoio que constituíram a minha construção pessoal e acadêmica na gestão da educação do Recife; minha profunda admiração e agradecimento;

Ao Diretor Executivo de Gestão Pedagógica da cidade do Recife, Rogério Moraes, não tenho palavras para agradecer todo o empenho, apoio, trocas constantes sobre educação, visão de

gestão, conhecimento e apoio nas elaborações das políticas públicas; a que nunca mediu esforços para colaborar com a minha formação; a quem sempre contribuiu, compreendeu e intermediou situações para o favorecimento da minha formação; a quem sempre, de olhos fechados, acreditou no meu trabalho de pesquisadora e liderança pública, da sua equipe, na Educação do Recife; a quem tenho profunda admiração pelo ser humano dinâmico, reflexivo e efetivo no que desenvolve para o coletivo da educação; nunca realizou nada sem diálogo; compreende muito de gestão pública, realiza um excelente trabalho como liderança pedagógica da secretaria de educação do Recife; pessoa que sou eternamente grata pelo aprendizado e apoio incondicional; obrigada é pouco para agradecer pelo ajuda ao longo dos anos de trabalho e por todo o período de estudo, coleta e finalização do doutorado; para sempre, grata!

Aos meus assessores da GALEIAI (Gerência de Alfabetização e Letramento, Educação Infantil e Anos Iniciais - PCR), em especial, Alex Santana, meu assessor máximo, a quem deixo um agradecimento para a pessoa humana, comprometida e de excelência; por toda dedicação, apoio e competência em tudo que sempre realiza na gerência; ao conjunto completo dos assessores, antigos e atuais, sempre dedicados ao trabalho, são eles: Kleyse Paes Barreto, Edna Oliveira, Cynthia Pereira, Fernanda Andrade, Thereza Figueiredo, Vera Amaral, Dilian da Rocha Cordeiro e Amanda; obrigada por todo apoio, luta conjunta, competência, realização do trabalho, empenho, paciência; sem igual é ter uma equipe de confiança e com desenvolvimento para finalização do trabalho de qualidade. Não sei o que seria dos encaminhamentos sem vocês, no período que fiquei dedicada aos estudos, e em todos os períodos trabalhados juntos! Vocês foram e são únicos. Equipe sem igual! Sem palavras... Sem vocês não teria construção coletiva, não teria a alegria do nosso trabalho, não teria a efetivação das ações. Não teria a possibilidade de desenvolver o projeto de trabalho e o projeto de vida: o doutorado... Obrigada por tudo!!!

A toda equipe GALEIAI, entre administrativos, técnicos e chefias (Célia, Mônica, Vera, Rozi, Renata Holanda, Edjane Andrade, Ana Paula, Eli, Héliida e Danielle) que contribuem para o cotidiano das escolas com muita dedicação e empenho e que contribuíram para o desenvolvimento desse estudo. Para vocês o meu muito obrigada, pelo apoio e colaboração e por entender algumas ausências necessárias.

Aos gerentes e seus técnicos e a todos que fazem a Diretoria Executiva de Gestão Pedagógica do Recife, em especial Bruno Oliveira, obrigada pelo apoio.

A todos das equipes técnicas da Secretaria de Educação do Recife, em especial Ana Paula Parísio de Barros, pelo apoio constante. De todas as Diretorias Executivas, em especial, ao Diretor Executivo de Tecnologia Professor Francisco, a Diretora Executiva de Rede Maria Costa e ao Diretor Executivo de Assuntos Jurídicos Leonardo Magalhães; Ao Chefe Geral da Folha da Prefeitura do Recife Darlym Sidcley Alves Nelo; Cada um de vocês são colaboradores das diferentes formas para esse momento da minha vida. Grata!

A todos os professores, coordenadores, gestores, estudantes e todos os segmentos profissionais que compõem cada ambiente escolar e que fazem a equipe pedagógica coletiva

da Secretaria Municipal de Educação do Recife. Obrigada pelo empenho e luta para fazer a alfabetização acontecer em todas as unidades educacionais da cidade do Recife. Essa pesquisa foi feita para vocês.

A todos aqueles que contribuíram e, não foram mencionados, para a realização deste trabalho ou vibraram com as minhas conquistas.

O conhecimento emerge apenas através da invenção e da reinvenção, através da inquietante, impaciente, contínua e esperançosa investigação que os seres humanos buscam no mundo, com o mundo e uns com os outros.
(FREIRE, 2005, p.33)

RESUMO

Nesta pesquisa, investigamos a constituição dos saberes e das práticas dos docentes participantes das formações do PNAIC (Brasil) e do Éduscol/Ifé – PPC2 (França) relacionados à abordagem da *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e da *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* nas aprendizagens das crianças nas turmas do Ciclo de Alfabetização/Cycle 2. Foram organizadas três seções teóricas: 1) formação continuada como desenvolvimento profissional com o conceito dos saberes docentes, na perspectiva da construção do conhecimento sobre a leitura e a escrita, através da parceria entre o ensino explícito e a perspectiva construtivista; 2) práticas docentes para alfabetização e letramento e, para isso, abordamos o que devemos ensinar a partir de como a criança aprende e defendemos a alfabetização sistemática; 3) fundamentos da avaliação com o planejamento ajustado para a intervenção no ensino. O estudo é qualitativo e quantitativo e adotamos como procedimentos metodológicos: (i) a análise documental (PNAIC e PPC2); (ii) a aplicação dos questionários, aberto (725 professores) e fechado (939 professores) da rede de ensino municipal do Recife (1º ao 3º anos) e o questionário aberto (7 professores) da GS e Ciclo 2 (CP, CE1 e CE2) da França; (iii) as observações das práticas do Ciclo de Alfabetização do Brasil (1º ao 3º anos) e das práticas do CP/Ciclo 2 da França; e, por fim, (iv) realizamos entrevistas nos dois contextos da pesquisa. Para leitura dos dados, utilizamos o método de análise de conteúdo e a Análise Estatística Implicativa (A.S.I.), possibilitada pelo software CHIC (Classificação Hierárquica, Implicativa e Coesitiva). Os resultados foram organizados em dois grandes blocos de análise. O primeiro trata dos dados do Brasil e o segundo dos dados da França. Em relação ao Brasil, sobre o documento analisado (PNAIC), verificamos que as orientações sobre a gestão da avaliação é quem conduz o trabalho docente para a gestão do ensino da leitura e da escrita, aspecto primordial para o trabalho pedagógico sistemático. No perfil dos professores da rede do Recife, foi verificado que no 1º ano existem a alfabetização e o letramento como meta; no 2º ano, foi identificada a preocupação com o trabalho da heterogeneidade; no 3º ano, existe a prioridade dos estudos sobre os temas gerais da área educacional. Nas práticas docentes, existe a compreensão da diversificação das intervenções e das formas de agrupamento para o atendimento à heterogeneidade. Os dispositivos pedagógicos são desenvolvidos na perspectiva da avaliação integrada envolvendo planejamento do professor, da escola e avaliação no Ciclo de Alfabetização para programar as ações ajustadas. Na França, o documento PPC2 apresenta funcionamento da língua francesa como sendo o objetivo central do ensino no ciclo. O perfil geral dos professores da escola

aponta a preocupação com o tempo pedagógico. A gestão do ensino é realizada intencionalmente, ou seja, a professora sabe exatamente o que deve ensinar pelo currículo já estabelecido. As intervenções e os agrupamentos são desenvolvidos com a apresentação do conteúdo; reflexão sobre o sistema de escrita alfabética; leitura, compreensão e fluência; e, por fim, avaliação diária. Na prática da professora, dispositivos pedagógicos são organizados para as recuperações constantes, diárias e progressivas. Diante disso, temos cinco argumentos: (i) a formação de professores deve considerar os diversos elementos que compõem os gêneros profissionais para a efetivação do desenvolvimento profissional; (ii) os gêneros profissionais, explícitos e definidos, servem como suporte didático e pedagógico para as escolhas do planejamento; (iii) os dispositivos das professoras pesquisadas foram regulares e intencionais, apresentando-se de forma diferenciada em cada contexto e por meio da consideração comum da sistematização do ensino e da progressão das aprendizagens; (iv) os dispositivos também revelaram indícios de esquemas profissionais implícitos nas práticas das professoras, alguns conscientes outros não, para atender aos direitos consolidados e às competências estabelecidas; e, por fim, (v) as ações desenvolvidas por cada docente apresentam-se, por várias vezes, como o estilo profissional de cada professora. Assim, a pesquisa indicou que o professor é capaz de desenvolver um estilo profissional, independente do contexto macro socioeducativo vivido e que revela o processo de desenvolvimento profissional, que será marcado a partir da *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e pela *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* nas aprendizagens das crianças para cada ano do ciclo.

Palavras-Chave: Alfabetização Sistemática. Gestão do Ensino. Gestão da Avaliação. Intermediação-Planejada. Ciclo de Alfabetização.

RÉSUMÉ

Dans cette recherche, nous avons étudié la constitution des connaissances et des pratiques des enseignants participant aux formations PNAIC (Brésil) et Éduscol / Ifé - PPC2 (France) en rapport avec *La Gestion de l'Enseignement de la Lecture et de l'Écriture*, et de *La Gestion de l'Évaluation* à travers *L'Intermédiation planifiée* dans l'apprentissage des enfants dans les classes du Cycle d'Alphabétisation / Cycle 2. Trois sections théoriques ont été organisées: 1) la formation continue en tant que développement professionnel avec le concept des connaissances de l'enseignement, du point de vue de la construction du savoir sur la lecture et l'écriture, à travers le partenariat entre l'enseignement explicite et la perspective constructiviste. 2) les pratiques pédagogiques pour l'alphabétisation et la littératie, et pour cela, nous abordons ce que nous devrions enseigner à partir de la façon dont l'enfant apprend et nous défendons l'alphabétisation systématique; 3) les bases de l'évaluation avec une planification ajustée pour l'intervention de l'enseignement. L'étude est qualitative et quantitative et nous avons adopté comme procédures méthodologiques: (i) l'analyse de documents (PNAIC et PPC2); (ii) l'application des questionnaires ouverts (739 enseignants) et fermés (939 enseignants) du système scolaire municipal de Recife (1ère à la 3ème année) et du questionnaire ouvert (7 enseignants) de la GS et du cycle 2 (CP, CE1 et CE2) de France; (iii) les observations des pratiques du cycle d'alphabétisation brésilien (du 1er au 3ème) et des pratiques du CP / cycle 2 français; et, enfin, (iv) nous avons mené des entretiens dans les deux contextes de recherche. Pour lire les données, nous avons utilisé la méthode d'analyse de contenu et Analyse Statistique Implicative (A.S.I.), rendue possible par le logiciel CHIC (Classification Hiérarchique Implicative et Cohésitive). Les résultats ont été organisés en deux grands blocs d'analyse. La première traite des données du Brésil et le second des données de la France. Par rapport au Brésil, en ce qui concerne le document analysé (PNAIC), nous avons vérifié que les orientations en matière de gestion de l'évaluation sont celles qui mènent le travail pédagogique pour la gestion de l'enseignement de la lecture et de l'écriture, aspect primordial du travail pédagogique systématique. Dans le profil des enseignants du réseau Recife, il a été vérifié que la première année avait pour objectif l'alphabétisation et la littératie; en 2ème année, la préoccupation avec le travail de l'hétérogénéité a été identifiée; en 3ème année, priorité est donnée aux études sur les thèmes généraux du domaine éducatif. Dans les pratiques pédagogiques, il existe une compréhension de la diversification des interventions et des formes de regroupement pour traiter l'hétérogénéité. Les dispositifs pédagogiques sont développés dans la perspective d'une évaluation intégrée associant la

planification de l'enseignant, de l'école et l'évaluation du cycle d'alphabétisation afin de programmer les actions ajustées. En France, le document PPC2 présente le fonctionnement de la langue française comme l'objectif central de l'enseignement dans le cycle. Le profil général des enseignants montre une préoccupation pour le temps pédagogique. La gestion de l'enseignement est effectuée intentionnellement, c'est-à-dire que l'enseignante sait exactement quoi enseigner selon le programme établi. Les interventions et les regroupements sont développés avec la présentation du contenu; réflexion sur le système d'écriture alphabétique; lecture, compréhension et fluidité; et, enfin, évaluation quotidienne. Dans la pratique de l'enseignante, des dispositifs pédagogiques sont organisés pour permettre une récupération constante, quotidienne et progressive. Cela étant, nous avons cinq arguments: (i) la formation des enseignants doit prendre en compte les divers éléments qui constituent les genres professionnels pour la réalisation du développement professionnel. (ii) les genres professionnels explicites et définis servent de support didactique et pédagogique aux choix de planification; (iii) les dispositifs des enseignantes interrogées étaient réguliers et intentionnels, se présentant différemment dans chaque contexte et par la prise en compte commune de la systématisation de l'enseignement et de la progression des apprentissages; (iv) les dispositions ont également mis en évidence des schémas professionnels implicites dans les pratiques des enseignantes, conscients ou non, visant à respecter les droits consolidés et les compétences établies; et, enfin, (v) les actions développées par chaque enseignante sont présentées, à plusieurs reprises, comme le style professionnel de chacune d'entre elles. Ainsi, la recherche a montré que l'enseignant est capable de développer un style professionnel, quel que soit le contexte macro socio éducatif vécu et révélant le processus de développement professionnel, qui sera marqué par *La Gestion de l'Enseignement de la Lecture et de l'Écriture* et *La Gestion de l'Évaluation* à travers *L'Intermédiation Planifiée* dans l'apprentissage des enfants pour chaque année du cycle.

Mots-Clés: Alphabétisation Systématique. Gestion de l'Enseignement. Gestion de l'Évaluation. Intermédiation Planifiée. Cycle d'Alphabétisation.

ABSTRACT

In this research, we investigated the constitution of the knowledge and practices of the teachers participating in the PNAIC (Brazil) and Éduscol / Ifé - PPC2 (France) formations related to the approach of Reading and Writing Teaching Management and the Evaluation Management through the Planned Intermediation in the learning of children in the classes of the Literacy Cycle / Cycle 2. Three theoretical sections were organized: 1) continuing education as a professional development with the concept of teaching knowledge, from the perspective of the construction of knowledge about reading and writing, through the partnership between explicit teaching and the constructivist perspective. 2) teaching practices for literacy and, for this, we approach what we should teach from how the child learns and we defend the systematic literacy; 3) evaluation foundations with adjusted planning for teaching intervention. The study is qualitative and quantitative and we adopted as methodological procedures: (i) document analysis (PNAIC and PPC2); (ii) the application of the open (725 teachers) and closed (939 teachers) questionnaires of Recife's municipal school system (1st to 3rd grades) and the open questionnaire (7 teachers) of GS and Cycle 2 (CP, CE1 e CE2) from France; (iii) observations of the practices of the Brazilian literacy cycle (1st to 3rd grades) and the practices of CP / Cycle 2 of France; and, finally, (iv) we conducted interviews in both research contexts. To read the data, we used the content analysis method and Analytical Implicative Statistic (A.S.I.), possible by the CHIC (Cohesive Hierarchical Implicative Classification). The results were organized into two major blocks of analysis. The first deals with data from Brazil and the second with data from France. In relation to Brazil, regarding the analyzed document (PNAIC), we verified that the orientations on the management of the evaluation is the one that conducts the teaching work for the management of the teaching of reading and writing, a primordial aspect for the systematic pedagogical work. In the profile of teachers of Recife's school system, it was verified that in the 1st grade literacy is a goal; in the 2nd grade, the concern with the work of heterogeneity was identified; In the 3rd grade, there is the priority of studies on the general themes of the educational area. In teaching practices, there is an understanding of the diversification of interventions and forms of grouping to address heterogeneity. Pedagogical devices are developed from the perspective of integrated assessment involving teacher and school planning, and literacy cycle assessment to program the adjusted actions. In France, the document PPC2 presents operation of the French language as the central objective of teaching in the cycle. The general profile of school teachers shows the concern with the pedagogical time. Teaching management is performed

intentionally, in other words, the teacher knows exactly what to teach by the established curriculum. The interventions and groupings are developed with the presentation of the content; reflection on the alphabetic writing system; reading, comprehension and fluency; and, finally, daily evaluation. In the teacher's practice, pedagogical devices are organized for constant, daily and progressive recoveries. Given this, we have five arguments: (i) teacher's education should consider the various elements that make up professional genres for the realization of professional development. ii) the explicit and defined professional genres serve as didactic and pedagogical support for planning choices; (iii) the devices of the teachers surveyed were regular and intentional, presenting themselves differently in each context and through the common consideration of the systematization of teaching and the progression of learning; (iv) the provisions also revealed evidence of professional schemes implicit in teachers' practices, some conscious and some not, to meet consolidated rights and established competencies; and finally, (v) the actions developed by each teacher are presented, several times, as the professional style of each teacher. Thus, the research indicated that the teacher is able to develop a professional style, regardless of the macro-educational context lived and that reveals the process of professional development, which will be marked from the *Teaching of Reading and Writing Management* and the *Evaluation Management* through *Planned Intermediation* in children's learning for each year of the cycle.

Keywords: Systematic Literacy. Teaching management. Evaluation Management. Planned Intermediation. Literacy Cycle.

LISTA DE FIGURA

Figura 1 - Cinco focos para análise de uma prática de ensino.	55
Figura 2 - Esquema Explicativo para Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita.	60
Figura 3 - Esquema da relação que estabelecemos entre os conceitos de gênero, esquemas, gestos, dispositivos e estilo profissional.	82
Figura 4 - Esquema do Conceito de <i>Gestão da Avaliação</i> através da Intermediação-Planejada nas Aprendizagens das crianças no Ciclo de Alfabetização.....	104
Figura 5 - Árvore Coesitiva dos dados sobre o Perfil Docente e o Desenvolvimento Profissional	171
Figura 6 - Gráfico Implicativo 1. (Nível de confiança $1-\alpha \geq 0.95$).	178
Figura 7 - Gráfico implicativo 2. (Nível de confiança $1-\alpha \geq 0.95$).	180

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil do professor do Ciclo de Alfabetização	118
Quadro 2 - Perfil do professor da Grande Section e Cycle 2 da Escola B	122
Quadro 3 - Participação dos Professores na Resposta ao Questionário	130
Quadro 4 - Organização didática e organização pedagógica constantes nas orientações dos volumes dos livros de formação para os professores do PNAIC relacionados ao trato com a <i>Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita</i> e com a <i>Gestão da Avaliação</i> através da <i>Intermediação-Planejada</i> nas aprendizagens das crianças do Ciclo de Alfabetização.....	141
Quadro 5 - Relações Coesitiva: variáveis observadas de maior coesão evidenciando os dispositivos didáticos e pedagógicos de relação direta na prática docente dos anos do Ciclo de Alfabetização.....	171
Quadro 6 - Análises da Classificação ao nível 1 e da Classificação ao nível 7 com contribuição à classe.....	172
Quadro 7 - Análises da Classificação ao nível 2 com a contribuição à classe	173
Quadro 8 - Análises da Classificação ao nível 3 com a contribuição à classe	174
Quadro 9 - Análises da Classificação ao nível 4 com a contribuição à classe	175
Quadro 10 - Análises da Classificação ao nível 5 com a contribuição à classe	176
Quadro 11 - Análises da Classificação ao nível 6 com a contribuição à classe	177
Quadro 12 - Síntese da Rotina Regular da Prática Docente nos três anos do Ciclo de Alfabetização.....	187
Quadro 13 - Gerenciamento da Rotina Regular em Atividades, Intervenções, Formas de Agrupamentos e Procedimentos Avaliativos da Professora do 1º Ano do Ciclo de Alfabetização	193
Quadro 14 - Gerenciamento da Rotina Regular em Atividades, Intervenções, Formas de Agrupamentos e Procedimentos Avaliativos da Professora do 2º Ano do Ciclo de Alfabetização	200
Quadro 15 - Gerenciamento da Rotina Regular em Atividades, Intervenções, Formas de Agrupamentos e Procedimentos Avaliativos da Professora do 3º Ano do Ciclo de Alfabetização	213
Quadro 16 - Formas de Intervenção e Formas de Agrupamento – <i>Gestão do Ensino da Leitura e Escrita</i> e a <i>Gestão da Avaliação</i> através da <i>Intermediação-Planejada</i> das Aprendizagens das Crianças no Ciclo de Alfabetização	225

Quadro 17 - Direitos de Aprendizagem Consolidados do 1º ano: relações com as formas de intervenção e agrupamento.....	226
Quadro 18 - Direitos de Aprendizagem Consolidados do 2º ano: relações com as formas de intervenção e agrupamento.....	231
Quadro 19 - Direitos de Aprendizagem Consolidados do 3º ano: relações com as formas de intervenção e agrupamento.....	236
Quadro 20 - 1º ano e o ensino da leitura: Relações entre Direito de Aprendizagem, Planejamento Docente e Perfil da Turma nos Períodos Inicial, Medial e Final.....	242
Quadro 21 - 1º ano e o ensino da escrita: Relações entre Direito de Aprendizagem, Planejamento Docente e Perfil da Turma nos Períodos Inicial, Medial e Final.....	253
Quadro 22 - 2º ano e o ensino da leitura: Relações entre Direito de Aprendizagem, Planejamento Docente e Perfil da Turma nos Períodos Inicial, Medial e Final.....	262
Quadro 23 - 2º ano e o ensino da escrita: Relações entre Direito de Aprendizagem, Planejamento Docente e Perfil da Turma nos Períodos Inicial, Medial e Final.....	274
Quadro 24 - 3º ano e o ensino da leitura: Relações entre Direito de Aprendizagem, Planejamento Docente e Perfil da Turma nos Períodos Inicial, Medial e Final.....	282
Quadro 25 - 3º ano e o ensino da escrita: Relações entre Direito de Aprendizagem, Planejamento Docente e Perfil da Turma nos Períodos Inicial, Medial e Final.....	294
Quadro 26 - A organização didática e a organização pedagógica constantes no Programme pour Les Cycle 2 relacionados ao trato com a Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita e a Gestão da Avaliação através da Intermediação-Planejada nas aprendizagens das crianças do Ciclo 2 da escola primária francesa.....	309
Quadro 27 - Síntese da Rotina Regular da Prática Docente no CP- Cycle 2	333
Quadro 28 - Gerenciamento da Rotina Regular em Atividades, Intervenções, Formas de Agrupamentos e Procedimentos Avaliativos da Professora do CP-Cycle 2	336

Quadro 29 - Formas de Intervenção e Formas de Agrupamento –Gestão do Ensino da Leitura e Escrita e a Gestão da Avaliação através da Intermediação-Planejada das Aprendizagens das Crianças no Ciclo de Alfabetização	344
Quadro 30 - Competências para o ensino do CP: relações com as formas de intervenção e formas de agrupamento no eixo do ensino da oralidade	345
Quadro 31 - Competências para o ensino do CP: relações com as formas de intervenção e formas de agrupamento no eixo do ensino da leitura.....	346
Quadro 32 - Competências para o ensino do CP: relações com as formas de intervenção e formas de agrupamento no eixo do ensino da escrita.....	348
Quadro 33 - Competências para o ensino do CP: relações com as formas de intervenção e formas de agrupamento no eixo do ensino da funcionalidade da língua.	349
Quadro 34 - CP e o ensino da leitura e escrita: Relações entre Competência, Planejamento Docente e Perfil da Turma nos Períodos Inicial e Final	351
Quadro 35 - Plano de Aula da professora Benoit – CP/Ciclo2	356

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil inicial das turmas do Ciclo de Alfabetização	119
Tabela 2 - Perfil inicial das turmas do CPb – Cycle 2.....	124
Tabela 3 - Temáticas dos Cadernos do PNAIC – 2012 (Língua Portuguesa)	137
Tabela 4 - Direitos de aprendizagem consolidados do 1º ano	153
Tabela 5 - Direitos de aprendizagem consolidados do 2º ano	155
Tabela 6 - Direitos de aprendizagem consolidados do 3º ano	156
Tabela 7 - Temáticas do Programa para o Ciclo 2 (PPC2) – 2015 (Língua Francesa)	306
Tabela 8 - Competência Trabalhadas no CP/Ciclo 2.....	316
Tabela 9 - Competência Trabalhadas no CP – Linguagem Oral/Ciclo 2	317
Tabela 10 - Competência Trabalhadas no CP – Leitura e Compreensão/Ciclo 2	319
Tabela 11 - Competência Trabalhadas no CP – Escrita/Ciclo 2.....	321
Tabela 12 - Competência Trabalhadas no CP – Estudo da Linguagem/Ciclo 2.....	323

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	29
2	OS FUNDAMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO RELACIONADOS À GESTÃO DO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA E À GESTÃO DA AVALIAÇÃO ATRAVÉS DA INTERMEDIÇÃO-PLANEJADA NAS APRENDIZAGENS	50
2.1	A Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita: os elementos da formação continuada enquanto desenvolvimento profissional na perspectiva da didática profissional e da identidade cultural.....	50
2.1.1	Os Fundamentos Teóricos e as Pesquisas sobre Formação de Professores	63
2.1.2	As bases das Políticas Públicas para Formação de Professores do PNAIC (Brasil) e do Éduscol/Ifé (França): os Caminhos de Continuidade ou Descontinuidade do Desenvolvimento Profissional no Ensino da Língua Materna nos Contextos Latino-Americano e Europeu	66
2.1.3	Os Saberes Docentes e a formação dos Gêneros, Gestos, Esquemas e Estilos Profissionais a partir dos Dispositivos Didáticos e Pedagógicos para o trato com o Ensino Sistemático da Leitura e da Escrita no Ciclo de Alfabetização.....	74
2.2	A Gestão do Ensino da leitura e da escrita: as práticas docentes para alfabetização e letramento	84
2.2.1	Os Fundamentos Teóricos e as Pesquisas para Prática da Alfabetização e Letramento.....	84
2.2.2	A Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita na Prática do Letramento: a Leitura e as Contribuições para a Ação Docente.....	87
2.3	A Gestão da Avaliação através da Intermediação-Planejada: as práticas docentes no Ciclo de Alfabetização, o planejamento de ensino e a relação do ensino heterogêneo para a diversidade de aprendizagens	92
2.3.1	Fundamentos teóricos e pesquisas relacionados à prática docente de avaliação no Ciclo de Alfabetização	93
2.3.2	<i>Relação entre Gestão do Ensino e Gestão da Avaliação através da Intermediação- Planejada nas aprendizagens: práticas cotidianas que tratam a heterogeneidade de conhecimentos e diversidades de aprendizagens no Ciclo de Alfabetização</i>	<i>100</i>
3	O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA PARA A EVIDENCIAÇÃO DA AÇÃO DOCENTE.....	112

3.1	Contextualização da opção teórico-metodológica	112
3.1.1	Campo de pesquisa e participantes.....	115
3.1.1.1	<i>Estudo de Caso: Contexto Brasil</i>	<i>115</i>
3.1.1.2	<i>Os contextos sociocultural, econômico e localidade da escola campo de pesquisa - estudo de caso (Brasil).....</i>	<i>116</i>
3.1.1.3	<i>Experiência Docente das profissionais participantes da pesquisa (contexto Brasil).....</i>	<i>117</i>
3.1.1.4	<i>Características das turmas da pesquisa - Caso Recife (Brasil).....</i>	<i>118</i>
3.1.2	Estudo de Caso: Contexto França	119
3.1.2.1	<i>Os contextos sociocultural, econômico e localidade da escola campo de pesquisa - estudo de caso (França).....</i>	<i>120</i>
3.1.2.2	<i>Experiência docente dos profissionais participantes da pesquisa.....</i>	<i>122</i>
3.1.2.3	<i>Características das turmas da pesquisa do Caso Lyon (França).....</i>	<i>123</i>
3.2	Procedimentos para a produção dos dados.....	125
3.2.1	Análise documental	125
3.2.2	Observações de aulas.....	126
3.2.3	Questionário, entrevistas semiestruturadas, minientrevistas e entrevista de explicitação.....	127
3.2.3.1	<i>Questionário Macro</i>	<i>128</i>
3.2.3.2	<i>Entrevistas semiestruturadas</i>	<i>132</i>
3.2.3.3	<i>Minientrevistas</i>	<i>132</i>
3.2.3.4	<i>Entrevistas de explicitação.....</i>	<i>133</i>
3.3	Procedimentos de Análise dos Dados	133
4	A GESTÃO DO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA E A GESTÃO DA AVALIAÇÃO ATRAVÉS DA INTERMEDIÇÃO-PLANEJADA NAS APRENDIZAGENS: O CASO DO BRASIL.....	135
4.1	Os fundamentos constitutivos dos volumes dos livros de formação para os professores do PNAIC: orientações didáticas e pedagógicas que corroboram a constituição dos gêneros profissionais no contexto brasileiro	135
4.1.1	Orientações didáticas e pedagógicas presentes nos documentos do PNAIC: relações entre a <i>Gestão do Ensino</i> e a <i>Gestão da Avaliação</i>	136
4.1.2	Relações entre as orientações gerais constantes nos volumes dos livros de formação dos PNAIC e os Direitos Consolidados para cada ano do Ciclo de Alfabetização.....	150

4.2	Perfil dos Professores do Ciclo De Alfabetização e o Desenvolvimento Profissional: os Saberes Docentes sobre a <i>Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita</i> e a <i>Gestão da Avaliação</i> através da <i>Intermediação-Planejada</i>	159
4.2.1	Resultados do questionário aberto: elementos constituintes do Perfil Docente no Brasil	159
4.2.2	Resultados do questionário fechado: Análise Estatística Implicativa e Coesitiva dos dados sobre o Perfil Docente e o Desenvolvimento Profissional	169
4.3	A prática docente e a evidenciação do Estilo Profissional nas regularidades da rotina sistemática do Ciclo de Alfabetização: a <i>Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita</i> e a <i>Gestão da Avaliação</i> através da <i>Intermediação-Planejada</i>	185
4.3.1	A Organização da Rotina das Professoras e suas Regularidades Presentes nos Três Anos do Ciclo de Alfabetização	186
4.3.2	Aspectos Didáticos e Pedagógicos Relacionadas aos Períodos Inicial, Medial e Final do 1º, 2º e 3º Anos do Ciclo de Alfabetização e o Gerenciamento da Rotina em Atividades / Intervenções / Formas de Agrupamentos/ Procedimentos Avaliativos: Constituição Dos Dispositivos.....	193
4.3.3	Os direitos de aprendizagem e o gerenciamento da rotina para a <i>Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita</i> : constituindo os Gestos Profissionais.....	224
4.3.4	Planejamento, Direito de Aprendizagens e Perfil da Turma em Leitura e Escrita para os anos do Ciclo de Alfabetização: Composição dos Estilos Profissionais para a <i>Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita</i> e a <i>Gestão da Avaliação</i> através da <i>Intermediação-Planejada</i>	241
5	A GESTÃO DO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA E A DA GESTÃO DA AVALIAÇÃO ATRAVÉS DA INTERMEDIÇÃO-PLANEJADA NAS APRENDIZAGENS: O CASO DA FRANÇA	304
5.1	As orientações constantes no documento do programa oficial da França constitutivos dos volumes dos livros do PPC2: orientações didáticas e pedagógicas que corroboram os gêneros e gestos profissionais no contexto francês.....	304
5.1.1	Orientações didáticas e pedagógicas presentes no documento do programa oficial da França constitutivos dos volumes dos livros do PPC2: relações entre a <i>Gestão do Ensino</i> e a <i>Gestão da Avaliação</i>	305

5.1.2	Relações entre conteúdo de ensino constante no documento oficial do PPC2 para os eixos do ensino da língua francesa e as competências estabelecidas para o trabalho do ciclo 2	315
5.2	Perfil dos Professores do Ciclo 2 e o Desenvolvimento Profissional: os Saberes Docentes sobre a <i>Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita e a Gestão da Avaliação</i> através da <i>Intermediação-Planejada</i>	327
5.3	A prática docente e a evidenciação do Estilo Profissional nas regularidades da rotina sistemática do CP (Cours Préparatoire) - Cycle 2: a <i>Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita</i> e a <i>Gestão da Avaliação</i> através da <i>Intermediação-Planejada</i>	331
5.3.1	A Organização da Rotina da Professora e suas Regularidades Presentes no CP- Cycle 2.....	332
5.3.2	Os aspectos didáticos e pedagógicos relacionadas ao período medial do ano letivo no CP-Cycle 2 e o gerenciamento da rotina Rotina em Atividades / Intervenções / Formas de Agrupamentos/ Procedimentos Avaliativos: Constituição Dos Dispositivos.....	335
5.3.3	As competências de aprendizagem e o gerenciamento da rotina para a <i>Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita</i> : constituindo os Gestos Profissionais.....	343
5.3.4	Planejamento, competências e perfil da turma em leitura e da escrita para o CP- Cycle 2: Composição dos Estilos Profissionais para a <i>Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita</i> e a <i>Gestão da Avaliação</i> através da <i>Intermediação-Planejada</i>	351
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	360
	REFERÊNCIAS	373
	Apêndice A - ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL	389
	Apêndice B - QUESTIONÁRIO – PERFIL DO PROFESSOR DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	390
	Apêndice C - ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DAS AULAS	391
	Apêndice D - ROTEIRO DE PESQUISA/OBSERVAÇÃO NA FRANÇA	392
	Apêndice E - ROTEIRO PARA QUESTIONÁRIO COM TODOS (AS) OS (AS) PROFESSORES (AS) DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO.....	394
	Apêndice F - QUESTIONÁRIO REFERENTE AO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	398
	Apêndice G - QUESTIONNAIRE SUR LA PRATIQUE DES ENSEIGNANTS DANS LE CYCLE DE L'ALPHABÉTISATION.....	400

Apêndice H - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS PROFESSORAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	402
Apêndice I - ROTEIRO DA ENTREVISTA DE EXPLICITAÇÃO - EPISÓDIO DE CADA MOMENTO DA COLETA DAS PROFESSORAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO- RECIFE- 2016.....	403
Apêndice J - ROTEIRO DA ENTREVISTA DE EXPLICITAÇÃO - EPISÓDIO PARA CADA MOMENTO DE COLETA DE CADA PROFESSORA- RECIFE- 2016	405
Apêndice K - ROTEIRO DA ENTREVISTA DE EXPLICITAÇÃO - EPISÓDIO PARA CADA MOMENTO DE COLETA DE CADA PROFESSORA - RECIFE- 2016	407
Apêndice L - TABELA DAS QUESTÕES E DOS CÓDIGOS DAS RESPOSTAS CONSTANTES NO QUESTIONÁRIO FECHADO (CHIC)....	409

1 INTRODUÇÃO

O meu pai era paulista
 Meu avô, pernambucano
 O meu bisavô, mineiro
 Meu tataravô, baiano
 Vou na estrada há muitos anos
 Sou um artista brasileiro
 (Paratodos,
 Chico Buarque)

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar os saberes e as práticas pedagógicas dos docentes participantes de formações como Pacto Nacional Pela Formação na Idade Certa (doravante PNAIC - Brasil) e como Éduscol/Ifé – Programme Pour Les Cycle 2 (doravante PPC2 - França¹) relacionados ao trato com a *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e a *Gestão da Avaliação através da Intermediação-Planejada*² nas aprendizagens das crianças nas turmas do Ciclo de Alfabetização /Cycle 2³.

Como objetivos específicos, buscamos:

(1) identificar quais as orientações didáticas e pedagógicas relacionadas ao trato com a *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e a *Gestão da Avaliação através da Intermediação-Planejada* nas aprendizagens das crianças que estão presentes nos volumes dos livros de formação para os professores - PNAIC (no Brasil) e no documento oficial do Programa - PPC2 (na França);

¹ No Brasil, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até, no máximo, oito anos de idade, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE). Na França, o Programme Pour Les Cycle 2, o Programa para o Ciclo 2, é um documento nacional, com atualização em 2 ou 3 anos, que possui todas as competências necessárias para o trabalho com o ensino da leitura e da escrita, Publicado no boletim oficial especial da educação nacional do Ministério da Educação da França, em 26 de novembro de 2015 (Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015).

² O termo *Gestão do Ensino* é um conceito defendido nesta tese que trata do gerenciamento do ensino, a partir: (i) da relação entre avaliação diária da aprendizagem na compreensão das relações do ensino-aprendizagem do conteúdo em questão; (ii) da intervenção competente do docente na necessidade real da turma com fins de garantir a aprendizagem do conteúdo abordado; e, por fim, (iii) do planejamento adaptativo e ajustado, respeitando o ensino progressivo dos direitos ou competências de aprendizagem e a organização das práticas nas necessidades apresentadas para cada ano do ciclo. Esse processo se daria a partir da *Gestão da Avaliação através da Intermediação-Planejada* nas aprendizagens para efetivação do ensino-aprendizagem que se caracteriza pelo monitoramento das aprendizagens em diálogo com o ensino por meio da intencionalidade no planejamento e no atendimento dos objetivos propostos. Esses conceitos serão fundamentados na seção inicial da tese.

³ O Ciclo de Alfabetização refere-se, nesta tese, aos três primeiros anos de escolarização do ensino fundamental no Brasil. O Cycle 2 da França se constitui dos três primeiros anos de escolarização que são CP (Cours Préparatoire 1 – 1º ano do ciclo 2); CE1 (Cours Élémentaire 1 – 2º ano do ciclo 2); CE2 (Cours Élémentaire 2 – 3º ano do ciclo 2).

(2) caracterizar o perfil profissional dos professores do Ciclo de Alfabetização/Cycle2 no Brasil e na França quanto ao desenvolvimento profissional no que se refere aos seus saberes relacionados à *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e à *Gestão da Avaliação através da Intermediação-Planejada* nas aprendizagens das crianças;

(3) investigar a prática docente relacionada ao trato com a *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* no que se refere à *Gestão da Avaliação através da Intermediação-Planejada* nas aprendizagens das crianças ao longo do Ciclo de Alfabetização/CP-Cycle 2;

(4) analisar as atividades/intervenções/formas de agrupamentos/procedimentos avaliativos no trato com a *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* nas turmas do Ciclo de Alfabetização/CP-Cycle 2;

(5) compreender como o professor estabelece relação entre os direitos e/ou competências sobre leitura e escrita, a *Gestão da Avaliação através da Intermediação-Planejada* nas aprendizagens e o avanço das crianças no Ciclo de Alfabetização/CP-Cycle2, ao longo do ano.

Na pesquisa, ora realizada, a temática encontra-se pautada em minhas ações desenvolvidas em cursos de pedagogia, como também foi instigada, especialmente, pela minha experiência em turma da disciplina de Alfabetização, constante da grade curricular do Ensino Superior e nas práticas docentes nas salas de aula de 1º ano do ensino fundamental, além disso, em elaborações de planejamentos para as atividades na atuação como professora de cursos de formação de professores alfabetizadores, cuja referência fundamenta-se, sobretudo, na experiência como formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, no Estado da Paraíba em 2013, e no Estado de Pernambuco em 2014.

Tivemos, ainda, o interesse despertado em virtude da pesquisa⁴ qualitativo-indiciária (OLIVEIRA, 2008) que desenvolvemos na qual analisamos o discurso e a prática de duas professoras, do 2º ano do 2º Ciclo do Ensino Fundamental de uma escola de referência em Recife/PE, buscando identificar alguns fatores determinantes do sucesso de seus alunos na aprendizagem da leitura. Neste estudo, partimos do pressuposto de que um trabalho adequado, nesses três anos iniciais do ensino fundamental (1º ciclo), possibilitaria às crianças maior autonomia em relação à escrita, à leitura e à compreensão de textos já no início do 2º Ciclo, além de considerarmos não ser possível desenvolver o trabalho do ensino sobre a leitura e a escrita desvinculados da avaliação. Desse modo, surgiu o interesse de ampliar o estudo sobre

⁴ Pesquisa realizada para a dissertação de Mestrado, que investigou a relação do desempenho dos alunos com o modo no qual suas professoras trabalham com a leitura por meio da mediação pedagógica e do exercício de interpretação do texto, tendo como público-alvo crianças do 2º Ciclo (4º e 5º anos).

a intervenção docente, abordando tanto o ensino da leitura como o da escrita nos anos que antecedem o 2º ciclo do ensino fundamental, ou seja, o Ciclo de Alfabetização.

Nossa pesquisa foi desenvolvida com base em três argumentos principais, são eles: (a) É necessário refletir sobre possibilidades de práticas para alfabetização e letramento, ou seja, alfabetizar letrando⁵ em que o professor possui o conhecimento sobre ‘o quê’ e ‘como vai ensinar’ considerando o que a criança aprendeu. Defendemos, assim, a relação intencional entre saber o conhecimento a ser ensinado para cada ano do Ciclo de Alfabetização e a *Gestão do Ensino* sobre o direito de aprendizagem/competência da criança a ser construído/a; (b) Os gestos/esquemas profissionais (VERGNAUD, 1987, 1990; GOIGOUX, 2007; BRUDERMANN; PÉLISSIER, 2008; BUCHETON; DEZUTTER, 2008; BUCHETON, 2005, 2008, 2009; BUCHETON; SOULÉ, 2009; ALIN, 2010), gêneros/estilos profissionais (CLOT, 2015) e dispositivos didáticos e pedagógicos (CHARTIER, 2002a; GUYON, 2017) quando evidenciados podem contribuir para a reflexão didático-metodológica, na perspectiva da alfabetização e letramento; e (c) é importante que o professor construa a prática de diagnosticar e monitorar as aprendizagens como resultado do ensino por considerar a avaliação através da intermediação-planejada nas aprendizagens das crianças, de cada ano do ciclo. A qualidade desse monitoramento depende do desenvolvimento de ações relacionadas aos direitos de aprendizagem/competências⁶, estabelecidos/as para cada ano, bem como da capacidade de avaliar os resultados construídos. Nesse processo, pressupõe-se que o professor realiza intervenções pautadas no planejamento desse percurso e na realização de atividades processuais, de forma a evidenciar a evolução das aprendizagens a partir das práticas metodológicas desenvolvidas.

⁵ No Brasil, o termo inglês “literacy” não considera necessariamente o ensino da técnica da alfabetização e a condição de ser letrado. A palavra letramento é utilizada para a imersão do indivíduo numa cultura letrada, ou seja, um ser alfabetizado não é consequentemente um ser letrado. Para uma definição simples do termo, alfabetizado é a pessoa que sabe ler e escrever e letrado aquele que sabe ler e escrever ao mesmo tempo que resolve as atividades ou demandas socialmente postas para estes atos. Para um entendimento mais aprofundado da questão, no Brasil é necessário trabalhar concomitantemente o alfabetizar letrando (SOARES, 2012; MORAIS, 2012a, 2019) e, assim, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas e dos eventos de letramento que são socialmente estabelecidos para as vivências da leitura e da escrita, desta forma. Ou seja, o educando precisa ser alfabetizado e letrado para ter autonomia e viver enquanto dominante da língua em uma sociedade culturalmente constituída.

⁶ No documento do Brasil (PNAIC), o Direito de Aprendizagem é a concepção para a Educação Básica que orienta o ensino em busca da efetivação do direito à alfabetização de crianças dos seis aos oito anos de idade. Os direitos de aprendizagens pressupõem introduzir, sistematizar e consolidar os conhecimentos específicos de cada área do conhecimento na alfabetização. Ou seja, está relacionado ao que deve ser ensinado, enquanto meta, para a sistematização do ensino. No documento Francês, as metas são apresentadas na denominação de competências e estas são determinadas para serem ensinadas de forma específica a cada ano do Cycle 2 (CP, CE1 e CE2).

Falar de saberes teóricos relevantes para a prática e a formação dos professores e, especificamente, para a formação dos professores alfabetizadores é compreender as ações políticas efetivadas na contemporaneidade. Nessa conjuntura nacional, os programas de maior visibilidade e impacto foram Programa de Formação de Professores Alfabetizadores⁷ (PROFA), realizado entre 2001 e 2007; o Programa Pró-Letramento⁸, realizado entre 2005 e 2011; e o Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa⁹ (PNAIC), vigente em 2012 até 2018¹⁰. Nossa pesquisa tem como foco o PNAIC por se tratar de um programa que aponta uma política para alfabetização com os conceitos de ensino da leitura e da escrita, heterogeneidade, concepção de alfabetização e avaliação das aprendizagens das crianças nas turmas do Ciclo de Alfabetização.

Além disso, insere-se na lacuna de pesquisas que estudam a relação do PNAIC com o contexto da sala de aula, conforme indicado por Alferes (2017). Segundo a referida pesquisadora, a maior parte das pesquisas sobre o PNAIC trata da formação continuada dos professores (AGUIAR; BRICHI; ZAPATA, 2017; ZANCHETTA JÚNIOR, 2017; FERREIRA; FONSECA, 2017; AMARAL, 2015; PEREIRA, 2015; RODRIGUES, 2015). Apesar de vários trabalhos destacarem a idade certa em seus títulos e objetivos, essa questão é discutida de forma bastante abreviada, ao considerarem os diversos fatores que interferem na atuação do PNAIC (ALFERES, 2017). Assim, é de fundamental importância pontuar as políticas educacionais e a organização dos sistemas de ensino, nos contextos do Brasil e da

⁷ O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), lançado em 2000, foi uma iniciativa do Ministério da Educação, que teve como objetivo superar os problemas relacionados às lacunas da formação dos professores e à falta de referências de qualidade para o planejamento de propostas pedagógicas para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos, ou seja, as situações didáticas e materiais adequados.

⁸ O Pró-letramento, lançado em 2005, foi organizado com a lógica de formação próxima do que hoje é a organização do PNAIC. Com uma estrutura similar, diferenciando-se na concepção de direito de aprendizagem e dever de ensinar presentes no PNAIC em relação à concepção não rígida que se define como “capacidades” que desde o desempenho mais simples da criança ao aprendizado mais elaborado presentes no Pró-letramento. Os números de adesão ao Pró-letramento são bem inferiores aos números do PNAIC. No primeiro, indicam que aproximadamente cem mil professores com turmas de língua portuguesa ou matemática e que 3,2 mil tutores acompanham os cursistas. 1.549 municípios de 24 estados e dez secretarias estaduais de educação que responderam aos seguintes critérios de seleção: não ter participado do programa em anos anteriores, ser município prioritário – aqueles com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) inferior à média nacional – ou que possuam demanda para formação de mais de 100 professores, mesmo já tendo participado do Pro-Letramento. Os números são dos 1.549 municípios de adesão. O segundo possui a adesão de quase 100% dos 5.570 municípios do Brasil com mais de 1 milhão de professores alfabetizadores e formou mais de 58 mil orientadores de estudo com os critérios de participação voltados para atuação prática nas turmas do Ciclo de Alfabetização. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32190>

⁹ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em novembro de 2012 com a assinatura de adesão de 5.570 municípios e dos 26 estados e o Distrito da federação. Em todos os anos de atuação a adesão foi renovada e garantida.

¹⁰ Com o início do Governo do Presidente do Brasil Jair Bolsonaro (2019), novas denominações foram dadas para o Programa de Alfabetização, que ficou intitulado como Mais Alfabetização.

França, de forma a situar a temática em questão. Inicialmente apresentaremos elementos relacionados ao contexto brasileiro e, em seguida, ao contexto francês.

No Brasil, vários documentos nacionais¹¹ afirmam o direito à educação e o dever do Estado e da família na sua garantia. Além disso, apresentam, como requisito para a educação de qualidade social, a consideração da inclusão para a valorização das diferenças e para o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural com o resgate e respeito aos direitos humanos, individuais e coletivos e às várias manifestações de cada comunidade. Nesse contexto, a educação obrigatória no Brasil, Educação Básica¹², vai dos 4 aos 17 anos, conforme Lei nº 12.796, de 2013, e se configura como: pré-escola, ensino fundamental¹³ e ensino médio. Nesse ambiente, as práticas e os valores que promovam uma educação democrática, comprometida com o respeito à diversidade humana, devem estar presentes tanto nas relações sociais quanto nas estruturas e ações institucionalizadas da escola, no projeto político-pedagógico, na organização curricular, no modelo de gestão e avaliação, na produção de materiais didático-pedagógicos e na formação dos profissionais da educação.

Na tentativa de lidar com a diversidade, surge, em 2012, e embasado no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, o Programa do Governo Federal denominado PNAIC, o qual incentiva os Estados e Municípios a reafirmarem o Compromisso Todos pela Educação.¹⁴

¹¹ Documentos oficiais nacionais brasileiros que afirmam o direito à educação e o dever do Estado e da família na sua garantia: Art. 205 da Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96; Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – 2013; Base Nacional Comum Curricular – 2017.

¹² O Censo Escolar da Educação Básica¹², 2016, publicado em 2017, apresenta um país com 186,1 mil escolas de Educação Básica. A parcela maior de unidades educacionais está sob a responsabilidade dos municípios, concentrando cerca de 2/3 das escolas que corresponde ao total de 114,7 mil. Temos um percentual de 21,5% de escolas privadas, 0,4% de escolas federais, 16,5% de escolas estaduais e 61,7% de escolas municipais. As escolas que oferecem anos iniciais do ensino fundamental por dependência são 71,3% das escolas de educação básica (132,7 mil) que oferecem alguma etapa do ensino fundamental. Dessas, 116,3 mil oferecem os anos iniciais, 52,3% das escolas são urbanas, 71,2% são municipais, 10,3% são estaduais e 18,5% são privadas com um total municipal de estudantes em 10.440.465; escolas públicas temos, 12.588.917 e escolas privadas com 2.757.091 estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental.

¹³ O ensino fundamental no Brasil é dividido em duas etapas: ensino fundamental anos iniciais (crianças entre 6 e 10 anos) e ensino fundamental anos finais (11 a 14 anos).

¹⁴ Programa do Governo Federal (decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007) visa a promover educação de qualidade. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação foi apresentado como a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. O documento aponta especificamente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), a assistência técnica e financeira da União e o Plano de Ações Articuladas (PAR) como estrutura principal da ação governamental para qualidade da educação em suas 28 diretrizes para melhoria do ensino nacional. A 6ª edição do Anuário Brasileiro da Educação Básica em 2017 (lançado em 1ª edição em 2012 para apresentar dados relacionados com as ações da educação) propõe uma leitura atualizada da realidade educacional brasileira. Esse documento evidencia, em 2017, a baixa equidade ainda existente do Sistema Educacional nesses dez anos de Compromisso firmado e nos muitos desafios que persistem para o pleno desenvolvimento do PNE (2014/2024) e a garantia da qualidade do ensino.

Com o PNAIC, foi reafirmado¹⁵ o Ciclo de Alfabetização que compreende os três primeiros anos de escolarização do ensino fundamental no Brasil. Os documentos do programa, ao tratar do referido ciclo, preconizam que este deve possibilitar a alfabetização na idade certa sendo indicado, para isto, um período de até 8 anos de idade para a consolidação desse processo. No que se refere à consolidação da alfabetização, espera-se que, ao término do primeiro ano¹⁶ do ensino fundamental, a criança se aproprie do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e, nos dois anos subsequentes, que ela tenha seus conhecimentos sistematizados e consolidados em relação aos demais eixos da língua portuguesa (análise linguística, leitura, oralidade e produção textual).

Com o PNAIC, o professor pôde ter acesso às metas estabelecidas para cada ano do ciclo, como documento oficial nacional, tendo sido essas denominadas de *direito de aprendizagem*, a partir de 2012. O programa, ainda, tem como foco a formação de professores alfabetizadores¹⁷, a produção de material didático específico e a elaboração de modelos de instrumentos de avaliação da aprendizagem das crianças a fim de garantir a alfabetização e o acompanhamento das aprendizagens das crianças brasileiras até os 8 anos. Além disso, verifica-se a ênfase da interdisciplinaridade que vincula a relação das diferentes áreas do conhecimento.

O Pacto, em sua organização institucional, é formado por quatro instâncias, que são: um Comitê Gestor Nacional; uma coordenação institucional em cada Estado; Coordenação Estadual e uma Coordenação Municipal. O objetivo destas instâncias é fortalecer a articulação entre o MEC e as redes (estaduais, municipais e as instituições formadoras - IES) e, assim, colaborar para o fortalecimento dos conselhos de educação e conselhos escolares a fim de

¹⁵ Com os documentos oficiais do PNAIC ficou evidente e universalizada, entre os municípios, a efetivação da reestruturação dos sistemas de ensino para instituir os Ciclos de Alfabetização, nos três primeiros anos, sem a possibilidade de retenção anual da criança. Podemos exemplificar com o município do Recife, campo desta pesquisa, que efetivou o Ciclo de Alfabetização a partir do PNAIC no ano de 2013. Assim, este município, para os três primeiros anos do ensino fundamental, retirou a possibilidade de retenção, ou seja, reprovação da criança. Com o PNAIC, a concepção de ciclo estabeleceu um tempo maior e o respeito aos processos individuais de construção do conhecimento das crianças, bem como estabeleceu os direitos de aprendizagem consolidados para cada ano do ciclo, que foi instituído para construir as metas anuais de aprendizagem. Para os anos subsequentes do ensino fundamental, foi estabelecido a possibilidade de retenção anual por competência. Esclarecemos que os documentos nacionais brasileiros, anteriores ao PNAIC, já apresentavam o ciclo de alfabetização em três anos conforme podemos exemplificar com os DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica), com os documentos das Conferências Nacionais de Educação e com os currículos dos municípios organizados em ciclos.

¹⁶ Refere-se a crianças com idade de 6 anos.

¹⁷ Professor alfabetizador é uma expressão que será utilizada na tese para diferenciar o professor que se especializa no ensino da leitura e escrita. No Brasil, existe uma especificidade quanto a esses professores: eles se distinguem dos outros por estudar e se especializar no desenvolvimento de práticas de ensino da leitura e da escrita nas turmas de alfabetização.

asseverar o funcionamento das etapas da formação, desenvolver a organização e avaliação dos processos de efetivação do programa (BRASIL, 2012a, 2015).

O planejamento da formação dos professores alfabetizadores teve como foco as abordagens temáticas diferenciadas a cada ano de vigência do programa. Em 2013, ano inicial do referido Programa, o foco das formações foi na compreensão do programa enquanto proposta formativa, no desenvolvimento de práticas voltadas à apropriação do sistema de escrita alfabética e no trabalho estabelecido para os Direitos de Aprendizagem¹⁸, a cada ano do ciclo. Nesse contexto, os Institutos de Ensino Superior (doravante IES) eram os responsáveis por ministrar a formação para os orientadores de estudo que são os responsáveis em formar os professores alfabetizadores. As IES elaboraram os cadernos de formação que subsidiaram os estudos desenvolvidos nos encontros de formação.

Nos anos subsequentes, o PNAIC teve como foco da formação as especificidades do trato interdisciplinar, buscando garantir o constante diálogo com a prática cotidiana da alfabetização. Podemos mencionar, portanto, que em 2014, a ênfase foi no ensino de língua portuguesa e de matemática, com formadores específicos nessas áreas do conhecimento. Em 2015, o estudo teve como objetivo a interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização com discussões sobre currículo e inclusão e a reflexão teórica acerca da ação pedagógica que possibilita às crianças a garantia dos direitos de aprendizagem. Em 2016, foi aprofundado o estudo sobre a prática de alfabetização e letramento no Ciclo. E nessa organização, foi apresentado aos municípios o espaço diferenciado da regionalização para o planejamento das temáticas trabalhadas com os professores.

Para os anos de 2017 e 2018, a formação do PNAIC foi agregada ao novo programa de governo do Michel Temer – Programa Novo Mais Alfabetização¹⁹. Nessa nova organização,

¹⁸ Os Direitos de Aprendizagem estão concebidos na efetiva aprendizagem de todos os estudantes como direito de qualquer cidadão. Esse termo foi oficializado nas publicações dos cadernos do PNAIC. Para esse documento, ser alfabetizado é um direito social constituído e conquistado historicamente. Assim, na medida em que cada criança tem o direito fundamental de estar alfabetizada, com a perspectiva de ser até os oito anos de idade, isto exige que todos – professores, gestores educacionais nas diferentes esferas do poder e a própria sociedade civil – assumam o compromisso e a responsabilidade de garantir que todas as crianças, de fato, se beneficiem desse direito de forma igualitária. É mencionado, portanto, que se deve construir, no cotidiano do sistema educacional, condições que permitam a plena concretização desse direito.

¹⁹ O programa foi criado pelo MEC com o objetivo de apoiar escolas no processo de alfabetização dos estudantes de todas as turmas do primeiro e do segundo anos do ensino fundamental. Para isso, o investimento foi de R\$ 200 milhões, destinados ao pagamento de um assistente pedagógico que vai auxiliar os professores em sala de aula. O repasse será feito por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), assegurando aos auxiliares o recebimento de R\$ 150,00 por mês para cada turma em que atuarem, podendo acumular até oito turmas. Não há vínculo empregatício. Os candidatos a assistente devem passar por um processo de seleção elaborado pelos municípios. O Mais Alfabetização faz parte da Política Nacional de Alfabetização, lançada pelo MEC em 2017 para combater os baixos índices registrados pela Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). O conjunto de iniciativas teve investimento total de R\$ 523 milhões. Em 2019, o MEC informa que as

os estados assumem a coordenação do programa junto com a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação de Pernambuco (UNDIME), proporcionando aos municípios a possibilidade do uso dos diferentes materiais²⁰, tais como o material “Trilhas da Natura” entre outros, além dos materiais norteadores elaborados por alguns municípios. No caso do Recife, o desenvolvimento das temáticas específicas foram relacionadas à apropriação do sistema de escrita alfabética retomando as formações voltadas para as práticas de alfabetização. Outra modificação foi o fato da formação envolver as reflexões sobre as práticas na Educação Infantil. Assim, com essa nova organização, as temáticas das formações passam a ser pautadas pelo Programa Novo Mais Alfabetização.

Segundo Alferes (2017), a proposta de Ciclo de Alfabetização apregoada pelo PNAIC²¹ passa a ter estrutura que pressupõe a formação continuada dos professores de modo abrangente, sendo esta necessária e relevante para melhoria da qualidade da aprendizagem nas turmas do ciclo. Dessa forma, a referida formação relaciona-se com a prática docente e com o ensino sistemático e problematizador e visa repensar as práticas e o currículo com foco específico na necessidade de atender à heterogeneidade dos conhecimentos das crianças. Pressupõe-se, portanto, que esse processo se dá pelo reconhecimento da diversidade das turmas, na busca em promover a diferenciação no ensino da leitura e da escrita para que toda as crianças sejam alfabetizadas até, no máximo, o final do 3º ano. No entanto, segundo Alferes (2017), essa questão mostra-se, ainda, problemática para os professores ao desenvolverem suas práticas de alfabetização na perspectiva do letramento no contexto do PNAIC até 2017, quando foi realizada a sua pesquisa.

O Plano Nacional da Educação (doravante PNE) - 2014/2024 (Lei 13.005/2014) - confirma a organização do Ciclo de Alfabetização e aponta que neste período não é adequada a reprovação. Outra estratégia apontada por este documento é a necessidade de “implantação

siglas ANA, ANEB, ANRESC e Prova Brasil são unificadas com uma única nomenclatura, ou seja, sigla **Saeb** para melhor assimilação do Sistema de Avaliação da Educação Brasileira. A inclusão da Educação Infantil para abranger os anos completos da educação básica terá como foco avaliativo as condições de oferta e acesso.

²⁰ Desde o início do PNAIC, a proposição era de uso dos livros didáticos, jogos, livros da Obras Complementares, livros de literatura para o desenvolvimento do trabalho diversificado com as crianças.

²¹ Em Recife, capital do Estado de Pernambuco, campo dessa pesquisa, foi criado o Programa de Letramento do Recife – PROLER, com base no PNAIC, desde 2014 e foi ampliado e aprofundado com a perspectiva do trabalho realizado por Magda Soares em Lagoa Santa, Projeto Alfalettrar, em 2016. Em Recife, para o tratamento metodológico específico da alfabetização foi realizado com o PROLER, que foi desenvolvido e nomeado, no ano de 2017, como Projeto Alfalettrando, que relaciona-se aos fundamentos do trabalho desenvolvido por Magda Soares, baseado em formações na área com a colaboração de pesquisadores da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Além disso, os volumes da Política de Ensino do Recife foram elaborados com base nos conceitos postos no material de formação do PNAIC.

dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental” (BRASIL, 2014). Assim, percebemos a preocupação no PNE 2014-2024 acerca do que se deve ensinar e quando ensinar na alfabetização, devendo cada município²² considerar o que é significativo a cada ano de escolarização e a cada criança, especificamente, de acordo com o que ela já sabe e precisa saber a fim de que agregue maiores conhecimentos nos períodos em que se dá o processo de alfabetização.

O PNE – 2014/2024, na sua quinta meta: “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano de Ensino Fundamental” (BRASIL, 2014, p. 6), visa a dar encaminhamentos para combater a falta de continuidade das aprendizagens das crianças quanto à leitura e à escrita, nos anos iniciais do ensino fundamental, e indica como uma de suas estratégias a importância de se

[...] estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos(as) professores(as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças (BRASIL, 2014, p. 24).

Outra estratégia apontada por esse documento frisa a necessidade de elaboração pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios de “implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental”²³ (BRASIL, 2014). Apesar de o atual PNE 2014/2024 sugerir a elaboração de metas mais específicas para o trabalho com alfabetização e de promover a ampliação do tempo escolar para a apropriação e consolidação da leitura e da escrita, ainda persiste a dificuldade docente no que se refere ao trato com a heterogeneidade de

²² A educação pública brasileira é composta pelos sistemas municipal, estadual e federal. No sistema municipal, as escolas municipais comportam do berçário (na educação infantil) ao 9º ano do ensino fundamental. No estadual, as escolas estaduais sediam as turmas do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. O sistema federal é composto pelas universidades e institutos federais de ensino. Além disso, a educação é dividida em educação básica e superior. A educação básica, que é obrigatória, vai do Grupo IV da Educação Infantil ao 3º ano do Ensino Médio. A educação superior comporta os cursos de graduação, licenciatura e tecnológicos.

²³ No Brasil, país convidado para participar da avaliação, o PISA foi feito em 2015 com 23.141 estudantes, de 841 escolas das 27 unidades federativas do Brasil. Fazem a avaliação estudantes entre 15 anos e 3 meses (completos) e 16 anos e 2 meses (completos) no início do período de aplicação, que estavam matriculados em instituições educacionais localizadas no país participante e que estavam cursando no mínimo a 7ª série/ano. <http://www.oecd.org/pisa/14>. Pacto pela Alfabetização na Idade Certa usa o termo *Direitos de Aprendizagem* que é um conceito apresentado com o PNAIC, o qual trata da aprendizagem efetiva das crianças até 8 anos de idade.

conhecimentos das crianças sobre a leitura e a escrita e a avaliação das aprendizagens no Ciclo de Alfabetização (CRUZ, 2012).

Ainda em relação aos elementos educacionais no contexto brasileiro, em 2017 foi divulgada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) voltada para todos os anos de escolarização. Este é o primeiro documento curricular nacional publicado no Brasil, sendo caracterizado por um contexto de forte conflito entre diversas concepções. O objetivo desse documento, de caráter normativo, é o de definir “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7), ou seja, indica conhecimentos e direitos de aprendizagens, competências esperadas para que todos os estudantes se desenvolvam ao longo da escolaridade, inclusive na alfabetização. No entanto, a BNCC determina um período de apenas dois anos para o processo de alfabetização bem como traz contradições nas concepções teóricas na área de ensino de linguagem que se distanciam das orientações postas pelo PNAIC e pelo PNE²⁴.

Os dados atuais da educação brasileira, apresentados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), indicam baixos percentuais em relação à apropriação e à consolidação da leitura e da escrita no final dos anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2011a). Apesar dessa realidade brasileira, ressaltamos que a taxa de analfabetismo²⁵ até os 8 anos de idade caiu de 28,2%, no período de 2012, em relação ao período de 2011, vindo a população, nessa faixa etária, a alcançar taxa de alfabetização média de 84,8% ao final do Ciclo de Alfabetização, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010. Ainda se tratando de avaliação, em escala mundial, temos o PISA3 (*Programme for International Student Assessment*) em leitura no qual o Brasil ficou entre os 12 piores países, em 59º lugar (com uma média de 407) bem abaixo da média da OCDE (493).

²⁴ É importante mencionarmos que existe um conflito de concepções entre a BNCC, o PNAIC e o PNE. A BNCC denomina dois anos para o processo de alfabetização em detrimento do PNE e do PNAIC que vislumbram até 3 anos. Além disso, a BNCC omite termos como Ciclo de Alfabetização, Direitos de Aprendizagem, concepções sobre o Alfabetizar Letrando, termos presentes no PNAIC. Além desses elementos, há divergência conceitual entre o documento da BNCC e do PNAIC quanto à indissociabilidade entre alfabetização e letramento, concepção de alfabetização e das práticas de leitura e escrita. Por fim, há multiplicidade de termos que indicam discrepâncias: o termo competências é usado na introdução e o termo habilidades na parte do documento específica para cada ano. Por fim, o documento não menciona o termo Direitos de Aprendizagem, instituído pelo PNAIC.

²⁵ Para as diversas instituições de pesquisa que realizam os dados estatísticos sobre o analfabetismo, podemos constatar a existência de algumas definições relacionadas as especificidades dos objetivos de cada pesquisa. Para fins de ensino-aprendizagem referentes ao percurso da formação da criança, até educação básica, o indivíduo que não sabe ler e escrever é denominado como não alfabetizado, ou seja, ainda não consolidou a leitura e a escrita.

Em relação a esses dados, pesquisas têm indicado que muitas crianças, após terem se alfabetizado no 1º ano do Ensino Fundamental, não têm progredido na compreensão da leitura e da escrita nos outros dois anos das turmas iniciais do Ensino Fundamental (FRANCO, 2006; MAINARDES, 2007; BROOKE, 2008; OLIVEIRA, 2010; CRUZ, 2012). Nesse sentido, uma das principais causas apontadas por essas pesquisas diz respeito à dificuldade que os professores têm em promover situações/atividades/intervenções diferenciadas, ao lidar com a diversidade de aprendizagens e a avaliação das aprendizagens das crianças a cada ano do Ciclo de Alfabetização.

A seguir, situamos os elementos educacionais do contexto francês a fim de caracterizar o segundo espaço de diálogo da tese. O propósito da escolha deste outro contexto, francês, deve-se ao fato de termos realidades específicas de sistematização da alfabetização que podem contribuir para a compreensão da perspectiva da *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e da *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* nas aprendizagens.

O Sistema Educacional francês²⁶ é organizado em cinco etapas: 1) escola maternal (referente à Educação Infantil, L'école maternelle - Petite Section, Moyenne Section et Grande Section d'école maternelle); 2) escola primária, L'école élémentaire (referente aos 6 primeiros anos do Ensino Fundamental, de 6 a 11 anos - cycle 2 - CP, CE1, CE2 e cycle 3 - CM1, CM2, la sixième²⁷); 3) colégio, Le collège, visto como escola secundária (referente aos últimos 4 anos do Ensino Fundamental no Brasil entre 12 e 15 anos - cycle 4 - la sixième, la cinquième, la quatrième et la troisième); 4) ensino médio, Le lycée (referente ao ensino médio, entre 16 e 18 anos - la seconde, la première et la terminale). O sistema de ensino francês é organizado em quatro ciclos com diferentes níveis: *Cycle 1* das primeiras aprendizagens, *Cycle 2* do ciclo fundamental de aprendizagem, *Cycle 3* do ciclo de consolidação, *Cycle 4* do ciclo de aprofundamento. Na França é a l'école élémentaire que acolhe crianças em idade escolar de 6 a 11 anos e tem cinco níveis: CP, CE1, CE2, CM1 e CM2. Nossa pesquisa foi realizada na escola maternal *Cycle 1 – GS (Grande Section – último ano do ciclo)* e *Cycle 2*²⁸ que se constitui dos três primeiros anos de escolarização que são CP

²⁶ Informações obtidas no site <https://www.education.gouv.fr/>

²⁷ Na organização do ciclo 3, o 6º ano consta no documento da escola primária, ciclo 3, sendo turma de transição para a escola secundária que se refere ao colégio. Assim, o 6º ano é visto na organização geral da escola secundária e composto dos anos da escola secundária.

²⁸ Aplicamos o questionário aberto a sete docentes do Cycle 2.

(*Cours Préparatoire 1* – 1º ano do ciclo 2); CE1 (*Cours Élémentaire 1* – 2º ano do ciclo 2); CE2 (*Cours Élémentaire 2* – 3º ano do ciclo 2).²⁹

No contexto francês, documentos educacionais norteadores são apresentados, anualmente, e estes contêm metas nacionais para o aprendizado da língua francesa e índices de alfabetização nacional. Nesse contexto, o programa nacional de ensino francês, o *Programmes Pour les Cycle*³⁰ 2, foi embasado em uma redefinição dos regimes obrigatórios de escolaridade previstos na Lei de 8 de julho de 2013 e pela nova base comum de conhecimento, habilidades e cultura em seus cinco domínios (decreto de 31 de março de 2015 – BOEN³¹ n° 17 de 23 de abril de 2015). Além disso, a partir do decreto de 27 de junho de 2017, o sistema de ensino francês contempla a adaptação aos ritmos escolares, com os horários flexíveis e respeito ao contexto local, e propõe a organização da rotina escolar em apenas quatro dias da semana.

Como ponto de partida das medidas iniciais, o Presidente da República Francês, Emmanuel Macron, em seu plano de governo, optou em superar as dificuldades acadêmicas dos primeiros anos de escola com o apoio aos estudantes com maiores dificuldades. Para tanto, em 2007, imediatamente pós-eleições, ele inicia uma reestruturação com quatro aspectos para construir a *Escola de Confiança*³². Busca-se, assim, superar as dificuldades acadêmicas dos primeiros anos de escola com o apoio aos alunos com maiores dificuldades com medidas que buscam a reestruturação do sistema de ensino baseada em quatro aspectos que buscam construir a Escola de Confiança, são eles: duplicação das classes CP e CE1 em educação prioritária, ou seja, dividir as classes³³ de CP em REP³⁴+; adaptação do ensino aos

²⁹ O sistema educacional francês possui 12.420.900 estudantes matriculados na escola primária pública ou privada do Ensino Fundamental e Médio, distribuídos em 6.791.700 estudantes das escolas primárias e 5.629.200 estudantes das escolas secundárias. São 884.300 professores de todas as redes e de todas as etapas de ensino. São 62.600 estabelecimentos de ensino entre 51.300 escolas, 7.100 colégios e 4.200 liceus, dentre esses 1.500 são liceus profissionais. Em 2014, a França possuía 31.883 escolas públicas elementares e 5.126 escolas privadas relacionadas à faixa etária da presente pesquisa. Informações obtidas no site <https://www.education.gouv.fr/>

³⁰ Programa para o Ciclo 2 é o termo denominado, em português, para o documento oficial francês.

³¹ B.O.E.N. significa Boletim Oficial da Educação Nacional.

³² *Escola de Confiança* é o nome dado ao programa de governo para tratar da prioridade na educação. Consiste em atuar na raiz para combater a dificuldade acadêmica, ou seja, desde os primeiros anos de aprendizagem básica (CP e CE1). No início de 2017, a escolha é concentrar o esforço onde é mais necessário: nas classes de CPs do REP +. O objetivo geral é o "sucesso 100% CP": garantir, para cada aluno, a aquisição de conhecimento básico - ler, escrever, contar, respeitar os outros. As classes de CP em REP e de CE1 em REP + e REP t serão divididas. Este é o passo mais importante a favor da educação prioritária desde que o Zep foi fundado em 1980.

³³ Percebemos que a medida educacional de divisão das salas para que seja estabelecida uma pedagogia adaptada serve de proposição para a organização sistemática da garantia do ensino. A duplicação das classes CP e CE1 consistiu em: a) onde as instalações permitem, que as classes de CP sejam divididas foram realizadas em 86% dos casos; b) onde as instalações não permitem, dois professores trabalham em pequenos grupos na mesma sala

ritmos escolares; melhoria e reforma da faculdade e, por fim, estabelecimento do programa “Devoirs faits: un temps d’étude accompagnée pour réaliser les devoirs”³⁵. Estas ações buscam superar as discrepâncias existentes e consolidar as competências estabelecidas para a aprendizagem das crianças. Esse é o segundo grande plano de reestruturação da Educação na França desde as zonas de educação prioritária (ZEP³⁶), criadas em 1980 pelo então ministro Alain Savary, durante o governo do social-democrata François Mitterrand.

Para isso, por um lado, a política de governo apresenta ferramentas que estimulam compartilhar as melhores práticas e facilitar o intercâmbio entre professores, funcionários nacionais de educação e pesquisadores; de outra parte, há uma política de formação anual de professores, presente no calendário anual do *Institut Français de L’Éducation*³⁷ (doravante IFÉ), estando esta pautada no plano nacional de formações e nas necessidades decorrentes do cotidiano escolar. Além disso, na França, essa formação é organizada por temáticas anuais, tendo como base as necessidades imediatas das escolas, cujo planejamento é pautado na *l’Ingénierie de la Formation Innovante*³⁸ (IFI) que concebe anualmente um programa de formação que visa contribuir para a divulgação do conhecimento construído pela pesquisa educacional e sua apropriação por todos os atores que trabalham no campo da educação.

Desta forma, a escola francesa leva em consideração a pluralidade e a diversidade das habilidades de cada aluno e tem como objetivo permitir que todas as crianças leiam de forma fluida sendo este um dos pré-requisitos para desenvolver o gosto pela leitura. Além disso, a educação escolar e a formação dos professores estão relacionadas e pautadas por objetivos comuns que são definidos para os sistemas educativos europeus e colaboram para criação e o

de aula em 14% dos casos. Todos os estudantes se beneficiam da presença do professor para uma menor quantidade de estudantes, ou seja, um professor para cada 12 alunos.

³⁴ REP+ é a sigla que significa Réseaux d’Éducation Prioritaire Renforcés – Redes de Educação Prioritária Reforçada, metodologia para a organização da educação prioritária. Quase 2.500 classes são divididas. Pouco mais de 2.500 posições são redistribuídas.

³⁵ Significado do termo é “Lição de casa feita: um tempo de estudo supervisionado para realização da lição de casa”.

³⁶ ZEP são as zonas de educação prioritária (ZEP) que têm como objetivo compensar as desvantagens constatadas nos resultados escolares de alunos que viviam em áreas de alta vulnerabilidade social. Os critérios para definir uma zona de educação prioritária (ZEP) mudaram ao longo dos 30 anos de existência da política. Atualmente, o critério mais importante são as características sociais das famílias que vivem nessas regiões. Durante um tempo, os alunos não francófonos eram enquadrados nas ZEPs, mas esse critério foi suprimido. O nível de escolaridade dos pais, e sua profissão, são as principais características analisadas. Uma ZEP é composta, em geral, por duas escolas de ensino fundamental II, além das escolas de ensino fundamental I e educação infantil que estão na região. São áreas que têm de 50% a 60% de famílias desfavorecidas. Em sua maioria, pessoas que estão sem trabalho e também operários não qualificados e qualificados, que têm um diploma profissional equivalente a um curso técnico no Brasil.

³⁷ O significado do termo em português: “Instituto Francês de Educação”.

³⁸ Engenharia de formação inovadora é o nome dado em português para l’Ingénierie de la Formation Innovante.

acompanhamento dos indicadores estatísticos e estudos comparativos quanto às aprendizagens dos estudantes. Em relação a estes dados, na avaliação do PISA, em 2015, a França obteve 499 pontos na compreensão leitura superando a média da OCDE de 493 pontos e ficou na 19ª posição, em relação aos 70 países participantes, e ficou na 9ª colocação, entre os 28 países da União Europeia.

Nossa pesquisa, portanto, caracteriza-se em dois contextos distintos e específicos que estão pautados por políticas públicas que envolvem, respectivamente, os programas nacionais como PNAIC (Brasil) e Éduscol/Ifé - PPC2 (França) permeados por direitos e metas para o processo de consolidação da alfabetização. Em nossa perspectiva, nesses contextos, caberia ao professor ter pleno conhecimento e domínio desses direitos/metadados os quais guiariam o processo de ensino estando este adaptado às crianças pela consideração de suas experiências, individualidades e heterogeneidade de conhecimentos, processo que denominamos de *Gestão do Ensino da leitura e da escrita*. Dessa forma, buscamos compreender como essa organização do ensino da leitura e da escrita tem relação com a avaliação que as professoras fazem das crianças na ação de intermediar partindo de um planejamento que respeita a diversidade de aprendizagens, processo que denominamos por *Gestão da Avaliação através da Intermediação-Planejada* nas Aprendizagens. Nesse sentido, compreendemos que no primeiro ano escolar sejam consolidadas a aquisição inicial da leitura e a da escrita para que a criança tenha maior autonomia na consolidação dos demais direitos/metadados relacionados à língua em uma perspectiva de letramento. Ou seja, baseados nos fundamentos da educação democrática, entendemos que a alfabetização precisaria ocorrer de forma sistemática em uma perspectiva construtivista e contemplando, ainda, o ensino explícito, conforme apontado por Soares (2016).

Afirmamos, assim, a importância da formação sistemática e ininterrupta para os professores alfabetizadores por acreditarmos que a prática reflexiva deve ser desenvolvida cotidianamente. Além disso, corroboramos a perspectiva de Soares (2014) que afirma a necessidade de formação de rede para o efetivo desenvolvimento profissional dos docentes alfabetizadores. Atrelado a isto, defendemos a relação direta dos direitos estabelecidos com o planejamento da avaliação para as intervenções planejadas que irão contribuir com as aprendizagens das crianças. Assim, ressaltamos a importância do monitoramento/acompanhamento da progressão das aprendizagens (SOARES, 2016), ambos elementos defendidos por pesquisadores da área (MORAIS, 2012b; CRUZ, 2012; BRASIL, 2012). Na presente pesquisa, o monitoramento e o acompanhamento da progressão das aprendizagens apresentam-se como avaliação dos processos de alfabetização relacionados ao

planejamento da prática para a diversidade de aprendizagens com o foco na construção do conhecimento das crianças, que conceituamos como *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* nas Aprendizagens.

Como aporte teórico da pesquisa dentre outras temáticas, pautamo-nos nos estudos de Goigoux (2002) quando compõe os estilos, esquemas, gestos e gêneros profissionais a partir da teoria dos campos conceituais, na vinculação com a didática profissional (VERGNAUD, 1990), e da didática da leitura com os gêneros e estilos profissionais (CLOT, 2015). Além disso, abordamos a temática dos saberes docentes vinculados à formação profissional e os saberes da ação (TARDIF, 2002; GAUTHIER, 2006), aos estilos e táticas (CERTEAU, 1994) e aos dispositivos didáticos e pedagógicos (CHARTIER, 2002a). Assim, propusemo-nos a colaborar, entre outras questões, com a reflexão sobre a reinvenção da alfabetização de Soares (2003c) o que se refere à *Gestão do Ensino* que considera a construção da prática de ensino da leitura e da escrita atrelada ao planejamento sobre a diversidade de aprendizagens, com a concepção de educação para formação do cidadão crítico e que se reconhece enquanto identidade cultural (FREIRE, 1996). Reafirmamos, assim, que a construção da prática pedagógica, apresentada e construída nesta tese, considera como elemento norteador desse processo a *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* nas aprendizagens no Ciclo de Alfabetização. Esses elementos, Gestão do Ensino e Gestão da Avaliação, são a base para a continuidade e a ininterrupção das aprendizagens dos estudantes a cada ano do Ciclo de Alfabetização, ou seja, para a progressão e consolidação dos conhecimentos sobre leitura e escrita. Essa é nossa premissa de tese. Temos, assim, como questão central de pesquisa a necessidade de discutir as possibilidades de os docentes desenvolverem uma prática planejada, sistemática e diversificada, pautada nos direitos consolidados ou construídos para cada ano do Ciclo de Alfabetização, tendo como suporte o processo avaliativo.

Não encontramos pesquisas que façam a relação direta entre essa tríade: prática diversificada, direitos consolidados ou construídos e avaliação da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização como proposto nesta tese. Os estudos apontam pesquisas que tratam de avaliação na alfabetização relacionadas à realização dos exames nacionais para diagnosticar as aprendizagens das crianças nas redes brasileiras (MORAIS, 2012b; ESTEBAN, 2012; GONTIJO, 2012; POTT, 2013; DICKEL, 2016; BRUNO; FORTUNATO, 2017) e outros poucos estudos que tratam de avaliação da aprendizagem no ciclo (LOGUERCIO; NOGUEIRA; ZASSO, 2016; LIMA, 2015; FEHRING, 2003; SOBRAL; ALMEIDA, 2016). Dentre esses, nenhum menciona a avaliação como caminho para entender como as professoras se organizam para o trabalho sobre ensino da leitura e da escrita, ou seja, o que

chamamos de *Gestão do Ensino* no Ciclo de Alfabetização. Da mesma forma, nenhum estudo possui o destaque para a diversidade de aprendizagens construídas e do ensino ajustado na perspectiva da Zona do Próximo Desenvolvimento (doravante ZPD) de Vygotsky (1979) o que promoveria a *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* nas Aprendizagens. Observamos, portanto, a escassez de trabalhos que tratam diretamente sobre o objeto de estudo de nossa pesquisa no âmbito da produção de teses e dissertações e nas apresentações e publicações em eventos e revistas especializadas na área de alfabetização no Brasil. Destacamos, ainda, a importância da temática trazendo à baila, também, as afirmações de Mainardes (2007) e Perrenoud (2000, 2001) ao defenderem a necessidade de estudos na área da heterogeneidade das aprendizagens e diferenciação.

Destacamos, assim, que o nosso estudo configura-se como possibilidade de análise sobre as relações do PNAIC e PPC2, na prática, na análise de como os professores recontextualizam os Programas nas salas de aula, bem como se relacionam com o processo ensino-aprendizagem para a construção dos direitos consolidados/competência em cada ano do ciclo, ativando uma discussão mais aprofundada sobre a noção de idade certa³⁹, mencionada como possibilidade de pesquisa nos estudos de Alferes (2017). Partimos de três pressupostos:

- a) Defendemos que alfabetização de qualidade acontece quando o professor desenvolve estilos profissionais, sobre as práticas planejadas, a partir dos direitos de aprendizagem/competências que devem ser ensinados no ano letivo, em função da diversidade de conhecimentos das crianças. Ou seja, para garantir o direito ao aprendizado na alfabetização, pressupomos que é preciso trabalhar o ensino da leitura e da escrita vinculados à *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* nas aprendizagens das crianças, o que culmina na efetivação da *Gestão do Ensino*.
- b) Destacamos a importância de o professor ter comumente estabelecido, na rotina escolar, a prática de diagnosticar as aprendizagens dos estudantes, de cada ano do ciclo, com base nas

³⁹ Idade certa é um termo estabelecido para a concepção do programa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Relaciona-se ao compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas *até*, no máximo, oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Nessa perspectiva, a alfabetização até os oito anos de idade refere-se ao que as crianças precisam ter que compreender sobre o funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos. Nessa conjuntura, a idade certa é a garantia em alfabetizar todos no período regular de ensino e dentro dos três primeiros anos do ensino fundamental anos iniciais. Com as metas estabelecidas para cada ano, a idade certa caracteriza-se pelo cumprimento do compromisso assumido pelos estados e municípios. O termo não se apresenta como consenso entre as pesquisas da área e, anunciamos, será tratado nas seções subsequentes desta tese.

construções relacionadas aos direitos de aprendizagem consolidados e/ou competências, para cada ano. Além disso, é imprescindível avaliar, diariamente, os resultados das crianças por meio da relação entre planejamento da aula e a intermediação docente no processo de ensino-aprendizagem de forma a evidenciar a evolução das aprendizagens, a partir das práticas metodológicas desenvolvidas ao longo dos três anos do Ciclo de Alfabetização/ CP- Cycle 2.

c) Consideramos que, como apoio à *Gestão do Ensino* e à *Gestão da Avaliação*, a formação continuada sistemática para os professores atuantes do Ciclo de Alfabetização/ CP-Cycle 2 seja ininterrupta e, por um lado, caracterizada por momentos no âmbito escolar, com as trocas entre os professores da mesma escola, e, de outro, em espaço externo ao espaço escolar para ampliação das interações entre professores com outras vivências escolares. Isto contribuiria para a construção de experiências e/ou esquemas e estilos profissionais pautados na prática educativa experimentada na diversidade. Além disso, viabilizaria um espaço de reflexão sobre a ação docente a partir de experiências exitosas que apontam os encaminhamentos bem-sucedidos e necessários ao trabalho com a diversidade de conhecimentos para o desenvolvimento profissional. Assim, entendemos que o cotidiano escolar possibilita a mobilização de saberes docentes, uma vez que se configura como espaço de proposição de situações e de investigação/reflexão sobre a forma como o professor intervém e lida com a diversidade de aprendizagens visando a promover a reflexão acerca da organização didática e pedagógica da prática docente.

A tese está organizada em cinco partes. Na primeira parte tratamos dos fundamentos da alfabetização e do letramento relacionados à *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e à *Gestão da Avaliação através Intermediação-Planejada* nas aprendizagens das crianças. Neste bloco, definimos os conceitos de *Gestão do Ensino*, *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada*, centrais em nossa pesquisa. Esse bloco teórico está composto por três seções, são elas: a) Na primeira seção, tratamos dos elementos da formação continuada, enquanto desenvolvimento profissional, que subsidiam nossa discussão sobre *Gestão do Ensino da leitura e da escrita*. Para isso, abordamos: (i) os fundamentos teóricos e as pesquisas sobre formação de professores, pautamo-nos nos autores: Jorro e Croc -Spinelli (2010), Morel (2014), Jorro (2007), Bucheton e Sou   (2009), Chartier e Barr  re (2017), Alin (2010), Goigoux (2019); (ii) as discussões sobre os saberes docentes e a forma  o dos gêneros, gestos e estilos profissionais a partir dos dispositivos didáticos e pedagógicos para o trato com o ensino sistemático da leitura e da escrita no Ciclo de Alfabetiza  o, pautamo-nos nos autores: Vergnaud (1994), Goigoux (2007, 2017), Pastr   (2017), Faverge, Leplat e Guiguet (1958), Freire (1996), Daniellou (2004), Acioly-Régnier e Gurtner (2003), Acioly-

Régnier (2007), Clot (2015), Goigoux (2002, 2007), Vergnaud (2007), Chartier (2002a), Guyon (2017), Bauman (2007), Chartier (1999, 2002b); Certeau (1994), Adorno (1995), Freire (1996, 2005), Vygotsky (1984), Silva (2010), Gusmão (1999), Soares (2014, 2016). b) A segunda seção tratou da relação entre as práticas docentes para alfabetização e letramento e a Gestão do Ensino da leitura e da escrita. Para essa reflexão, utilizamos conceitos trazidos pelos seguintes teóricos: Ferreiro e Teberosky (1999), Ferreiro (1987), Morais (1989, 2012a, 2018, 2019), Morais e Albuquerque (2005), Kato (1986), Kleiman (1995), Bartlett e Macedo (2015), Soares (2003a, 2003b, 2003c, 2016), Libâneo (2006), Young (2007), Spiro e Deschryver (2009), Barton, Hamilton e Ivani (2000), Britto (2007), Street (2010), Chartier (2015), Chartier e Barrère (2017), Leal (2003), Oliveira (2005), Cruz (2012). c) Por fim, na terceira seção teórica, refletimos sobre as práticas docentes no Ciclo de Alfabetização na sua relação com o planejamento de ensino em consideração à heterogeneidade e à diversidade de aprendizagens a fim de fundamentar o conceito de *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada*, definido por nós. Para isto, abordamos temáticas e conceitos trazidos pelos estudiosos da área da avaliação e da alfabetização; são eles: Mainardes (2007), Perrenoud (1999, 2001), Sacristán e Gómez (1998), Ferreiro (1985), Mortatti (2000), Morais (2012a, 2018, 2019), Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), Albuquerque e Morais (2007, 2011), Ferreiro e Teberosky (1999), Cruz (2012), Zabala (1998), Silva (2003, 2004), Luckesi (1995, 2011), Varjal (2007, 2013), Leal (2003), Leal (2005), Marcuschi e Suassuna (2007).

Na segunda parte, tratamos do percurso teórico-metodológico da pesquisa que teve como procedimentos metodológicos a análise documental (dos documentos norteadores para a alfabetização no Brasil e na França), a aplicação de questionários abertos (725 professores) e fechados (939 professores), envolvendo os docentes do Ciclo de Alfabetização, da rede municipal do Recife/Brasil, e 7 professores das turmas de GS, CP, CE1 e CE2, na França, a realização de entrevista de explicitação (VERMERSCH, 2011), (com três professoras do Brasil do 1º, 2º e 3º anos do Ciclo de Alfabetização, no Brasil, e uma professora do CP – Cycle 2, França) e a observação da prática das professoras (de três professoras do Brasil do 1º, 2º e 3º anos do Ciclo de Alfabetização, no Brasil, e de uma professora do CP – Cycle 2, França). Depois da finalização de todas as observações, foi realizada a coleta de dados por meio da entrevista de explicitação⁴⁰ (VERMERSCH, 2011), que possui o objetivo de colocar o sujeito frente ao objeto pesquisado a ser refletido nos momentos das aulas ou dos

⁴⁰ Na entrevista de explicitação destacamos que os sujeitos são colocados para relatar sobre os documentos trabalhados na prática docente ou situações observadas pela pesquisadora, na coleta de dados da observação da prática dos professores. Essas situações foram mostradas para os sujeitos da pesquisa que explicitaram o desenvolvimento e objetivos dos trabalhos apresentados.

documentos utilizados na prática docente. Nossos sujeitos foram professores do Brasil e da França que atuavam nas turmas de alfabetização. Para análise dos dados, realizamos a leitura qualitativa e quantitativa a fim de atender aos nossos objetivos específicos e geral. Nesse bloco metodológico, nossas discussões e escolhas pautaram-se nos seguintes autores: Lüdke e André (2005), Bauer e Gaskell (2008), Somekh e Lewin (2015), Goigoux (2002), Clot (2007), Rampazzo e Correa (2008), Freitas (2000), Silva, Lós e Lós (2011), Gras e Régnier (2015), Richardson (1999), Rosa e Arnoldi (2006), Vermersch (2011), Bardin (2002).

Na terceira parte, apresentamos os resultados, que são específicos do contexto brasileiro, sobre a *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e a *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* nas aprendizagens. Esse bloco está dividido em quatro seções: a) Na primeira, apresentamos os fundamentos constitutivos dos volumes dos livros de formação para os professores do PNAIC e identificamos orientações didáticas e pedagógicas que corroboram os gêneros e gestos profissionais no contexto brasileiro. b) Na segunda seção, evidenciamos o perfil dos professores do Ciclo de Alfabetização e o seu desenvolvimento profissional quanto aos saberes docentes sobre a *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e a *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada*. c) Em seguida, na terceira seção, apresentamos os resultados vinculados à análise da prática docente. Nesse momento, (i) evidenciamos o estilo profissional das professoras quanto à regularidade e sistematização da *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e da *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* no desenvolvimento da rotina no Ciclo de Alfabetização. Em seguida, (ii) destacamos aspectos didáticos e pedagógicos presentes em suas práticas e como estes as auxiliam no gerenciamento da rotina na elaboração das atividades, intervenções, formas de agrupamentos e procedimentos avaliativos no início, meio e final do ano letivo de cada turma. Identificamos que estes elementos se constituem enquanto dispositivos nas suas práticas. (iii) Apresentamos, ainda, como elas lidam com os direitos de aprendizagem na organização da rotina para a *Gestão do ensino da leitura e da escrita* por meio dos gestos profissionais. (iv) Por fim, apontamos como elas planejam, em cada ano do Ciclo de Alfabetização, e qual a relação disto com os direitos de aprendizagens das crianças e o perfil da turma em leitura e escrita. Os resultados dessa seção indicam que a *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e a *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* compõem o estilo profissional das professoras participantes da pesquisa no Brasil.

Na quarta parte, apresentamos os resultados, específicos do contexto francês, sobre a *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e a *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* nas aprendizagens. Esse bloco está dividido em quatro seções: a) Na primeira,

apresentamos os fundamentos presentes no documento do programa oficial da França, constitutivos dos cadernos do PPC2, e identificamos orientações didáticas e pedagógicas que corroboram os gêneros e gestos profissionais no contexto francês. b) Na segunda seção, evidenciamos o perfil dos professores do ciclo 2 e o seu desenvolvimento profissional quanto aos saberes docentes sobre a *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e a *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada*. c) Em seguida, na terceira seção, apresentamos os resultados vinculados à análise da prática docente. Nesse momento, (i) evidenciamos o estilo profissional da professora quanto à regularidade da rotina sistemática do CP - Cycle 2 quanto à *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e à *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada*. Em seguida, (ii) destacamos aspectos didáticos e pedagógicos presentes em sua prática e como estes a auxiliam no gerenciamento da rotina na elaboração das atividades, intervenções, formas de agrupamentos e procedimentos avaliativos no período medial do ano letivo de sua turma. Identificamos que estes elementos se constituem enquanto dispositivos na sua prática. (iii) Apresentamos, ainda, como ela lida com os direitos de aprendizagem na organização da rotina para a *Gestão do ensino da leitura e da escrita* por meio dos gestos profissionais. (iv) Por fim, apontamos como a professora planeja e qual a relação disto com os direitos de aprendizagens das crianças e o perfil da turma em leitura e escrita. Os resultados dessa seção indicam que a *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e a *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* compõem o estilo profissional dessa professora participante da pesquisa.

Na quinta parte, traçamos as considerações finais que tratam das aproximações e dos distanciamentos entre os resultados obtidos em contextos diferentes, Brasil e França. Em seguida, evidenciamos alguns achados, dentre os resultados de nossa pesquisa, que tornam essa tese relevante. E, por fim, destacamos que, no processo de apropriação do gênero profissional, o professor desenvolve gestos profissionais, permeados por dispositivos didáticos e pedagógicos, que o possibilitam a refletir sobre a sua própria prática docente para tomada de decisões ajustadas com base na regulação do processo de ensino e de aprendizagem. Nesse processo, o planejamento é o instrumento que auxilia no monitoramento da intencionalidade do processo de ensino, de avaliação e de aprendizagem. Esse contexto é marcado pela coletividade e pelo compartilhamento das práticas entre os profissionais do espaço educativo que promovem a revisão de suas práticas e a adoção de novas ações pautadas pela coerência pragmática no processo de alfabetização. Ao vivenciar esse processo, o professor é capaz de desenvolver um estilo profissional, independente do contexto macro

socioeducativo vivido, que revela o seu processo de desenvolvimento profissional. Este desenvolvimento será marcado pela *Gestão do Ensino da leitura e da escrita* e pela *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* nas aprendizagens das crianças no processo de alfabetização.

2 OS FUNDAMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO RELACIONADOS À GESTÃO DO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA E À GESTÃO DA AVALIAÇÃO ATRAVÉS DA INTERMEDIÇÃO-PLANEJADA NAS APRENDIZAGENS

Canta uma canção bonita
Falando da vida em ré maior
Canta uma canção daquela
De filosofia
É mundo bem melhor...
Canta o que não silencia
É onde principia a intuição
E nasce uma canção rimada
Da voz arrancada
Ao nosso coração...

(Intuição
Oswaldo Montenegro)

Nessa seção iremos apresentar os conceitos chaves da nossa argumentação e os fundamentos que embasam essa pesquisa. Os conceitos chaves são: Gestão do Ensino, Gestão da Avaliação e Intermediação-Planejada. Esta seção está organizada em três subseções.

2.1 A Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita: os elementos da formação continuada enquanto desenvolvimento profissional na perspectiva da didática profissional e da identidade cultural

Ao discutirmos como se constitui a *Gestão do Ensino* na ação do professor, embasamo-nos em dois principais pilares da prática pedagógica⁴¹ que são (i) a constituição dos saberes docentes, na perspectiva freireana de educação, tendo como base que ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural (FREIRE, 1996) que referencia a construção da identidade de cada indivíduo em seu contexto cultural de aquisição da língua, que perdura por todo caminho profissional, e (ii) as construções e reconstruções teórico-

⁴¹ Compreendemos prática pedagógica, em seu sentido de práxis, que se organiza sempre como uma ação conscientemente crítica e participativa, que compreende o ato educativo, ou seja, essa ação que se refere às práticas sociais exercidas com o objetivo de concretizar processos pedagógicos. Tratamos como prática docente o que focaliza para os processos mais específicos de ensino-aprendizagem para a contribuição da sistematização do conhecimento a partir da perspectiva da *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e da *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* nas Aprendizagens das crianças que caracterizam-se enquanto processos reflexivos e sistemáticos para efetivação da construção do conhecimento no ciclo de alfabetização.

metodológicas, pautadas na concepção de que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 1996) que ocorrem principalmente nas participações em formações docentes. Além desses pilares, que estão correlacionados, temos o eixo maior para essa pesquisa que consiste no processo de planejamento, avaliação e intervenção das práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. Estes processos estão intrinsecamente relacionados e fazem parte do fazer docente e, quando bem gerenciados, poderão facilitar a compreensão da própria prática de ensino e de aprendizagem pelo docente. Adotamos esses elementos como norteadores a fim de afirmar a necessidade de consciência do trabalho pelo professor para a ação docente.

Para conceituar *Gestão do Ensino* agregamos as cinco tipologias que são: planejamento, regulação, motivação, diferenciação e explicitação, propostas por Goigoux (2007, 2017) para a análise da prática docente. Estas têm como objetivo descrever, de forma sistêmica, os organizadores da atividade docente a fim de melhor compreender qual é a expertise profissional, decompondo-a. Na perspectiva da didática profissional (PASTRÉ, 2017; VERGNAUD, 1994), esta forma de análise da prática docente torna o conhecimento sobre a construção das práticas mais explícito e transferível nas relações de comunicação. Acrescenta-se, ainda, que estas análises podem subsidiar as formações em serviço, locais ou nacionais, voltadas para o desenvolvimento profissional dos professores na compreensão da atividade docente, ao longo da sua atuação profissional.

Destacamos que a didática profissional objetiva analisar o trabalho para a formação de competências e, assim, possui duas correntes que se interligam entre a evolução da psicologia ergonômica (FAVERGE; LEPLAT; GUIGUET, 1958) e a evolução da corrente da conceituação na ação (DANIELLOU, 2004). Em ambas as correntes, a análise do trabalho é sempre situada, ou seja, dá-se pelo estudo da situação através da qual podemos compreender a atividade (PASTRÉ, 2017). Além disso, destacamos que a didática profissional está pautada na teoria do desenvolvimento, envolvendo os autores Piaget, Vygotsky e Vergnaud, e na teoria da psicologia do trabalho, envolvendo os autores Faverge, Leplat e Guiguet (1958), as quais corroboram a atividade do ensino. Ressaltamos, ainda, que a Teoria dos Campos Conceituais de Vergnaud (1994) subsidia a didática profissional tendo como suporte as contribuições da teoria de Piaget (1974) (com a adaptação, o desequilíbrio e a adaptação na construção do conhecimento), além do conceito de esquema. O autor supracitado reconhece que Piaget e Vygotsky colaboraram significativamente com sua teoria vindo a relacionar aspectos da interação social para quem aprende, como a singularidade, no domínio dos campos conceituais. Em outras palavras, a atividade de quem aprende é desenvolver os

esquemas na zona do próximo desenvolvimento⁴² em que o papel do professor é mediar, com intencionalidade, essa interação.

Assim, compreendemos que o ensino significativo e intencional, que visa a aprendizagem de todos, parte da compreensão de que precisamos dominar aquilo que ensinamos e, para isto, a experiência docente e a troca entre os pares tornam-se um meio eficaz de aprendizado. Entretanto, segundo Soares (2014), para colaborar com o desenvolvimento profissional dos docentes é necessário ter espaços para a construção do conhecimento pelo docente, através da formação continuada ou em serviço. Estes, precisariam garantir momentos específicos de aprofundamento e conhecimento das suas práticas, através da reflexão sobre os processos de aprendizagem dos seus próprios estudantes, de forma a repensar o fazer docente na perspectiva do desenvolvimento profissional.

Corroborando o que defendemos, destacamos o estudo de Acioly-Régner e Monin (2009) que trata da Teoria dos Campos Conceituais e suas relações com a didática profissional para a formação de professores. Nessa perspectiva, as autoras apontam as contribuições da psicologia e da sociologia para a análise do acompanhamento de práticas pedagógicas de professores em formação na França. A abordagem parte de três professores no contexto de análise relacionado ao dispositivo de formação inspirado na Teoria dos Campos Conceituais (ACIOLY-RÉGNIER; GURTNER, 2003; ACIOLY-RÉGNIER, 2007) elaborado para a formação de profissionais da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa utilizou a videografia de situações escolares, com entrevistas e sessões de autoconfrontação simples. Através de instrumentos conceituais da psicologia e da sociologia, foi constatado que as modificações sociais e culturais observadas nas sociedades contemporâneas produziram novas realidades que questionam os professores em formação e os seus formadores. Diante deste fato, existe a necessidade da tomada de decisões de ordem pedagógica e didática em desconformidade com os antigos esquemas. O professor precisa ter esquemas (VERGNAUD, 1994) relacionados não apenas àquilo que ele já tenha experiência, mas precisa saber como agir em situação inesperada, tais como: a questão da preparação para os conteúdos e a polivalência docente as quais poderão ser vistas enquanto esquemas dos professores pautados em variáveis mais amplas e contextuais do que individuais. Esse estudo aponta a importância das relações entre didática profissional, formação de professores e ensino como campo de pesquisa nas ciências humanas.

⁴² The Zone of Proximal Development in Vygotsky's.

Nesse sentido, entendemos, pautados na base teórica aqui evidenciada e na perspectiva de ampliação da discussão⁴³, uma relação entre gêneros e gestos profissionais (CLOT, 2015; GOIGOUX, 2002, 2007), a partir de dispositivos didáticos e pedagógicos (CHARTIER, 2002a), que possibilite evidenciar indicativos dos esquemas profissionais e dos estilos profissionais (GOIGOUX, 2007) próprios do fazer docente que contribuam para o desenvolvimento profissional dos professores. Os gêneros profissionais são a incorporação, no trabalho, das regras sistematizadas e postas em documentos oficiais, estabelecidas e validadas pelo próprio fazer docente (GOIGOUX, 2007). Caberia, portanto, ao profissional novato observar os gestos desenvolvidos pelos outros docentes no cotidiano de forma a incorporá-los (CLOT, 2015).

Assim, para Goigoux (2007), é necessário afirmar que o gênero é o regulador implícito das atividades de cada professor, bem como os gestos são a conjuntura da ação prática docente que não é verbalizada, mas é efetivada na prática. Seria, portanto, tudo aquilo que o professor sabe desenvolver e desenvolve rotineiramente que não leva ao nível da consciência; já o que se leva ao nível da explicitação se configura nos esquemas profissionais. Desta forma, segundo Goigoux (2017), o esquema é constituído por quatro dimensões, são elas: objetivos, regras de ação, invariantes operatórios e inferências. Goigoux (2007) e Goigoux (2007) enfatizam que os esquemas, muitas vezes, não são explicitados; contudo, sempre são intencionais e, assim, possuem objetividade e caráter de assimilação a partir da acomodação apreendida ao longo da prática docente.

Aprofundando nossa reflexão, ressaltamos que os estilos profissionais (CLOT, 2015; GOIGOUX, 2007) impulsionam, em muitos casos, os gêneros profissionais pela possibilidade de construção particular e singular da prática docente. Estes, ainda, ao possuírem legitimidade no coletivo, através da capacidade de contribuir com o desenvolvimento dos gestos profissionais, poderão ser absorvidos enquanto gênero profissional. É, portanto, nessa perspectiva que se define a expertise docente na qual o indivíduo é capaz de se desenvolver, a partir de sua própria experiência, e de, também, enriquecer a prática do coletivo profissional. Arelado a essa perspectiva, Vergnaud (2007) observa que a formação inicial e, também, continuada pode permitir a organização das ideias e por meio de um tratamento sofisticado dos conhecimentos construídos na prática individual e coletiva.

A partir disso, conforme referendado anteriormente neste estudo, defendemos o conceito de desenvolvimento profissional apresentado por Soares (2014), que resgata a ideia

⁴³ Aprofundaremos os conceitos de gêneros, gestos, esquemas e estilos profissionais e sua relação com a Gestão do Ensino no item 1.3.2.

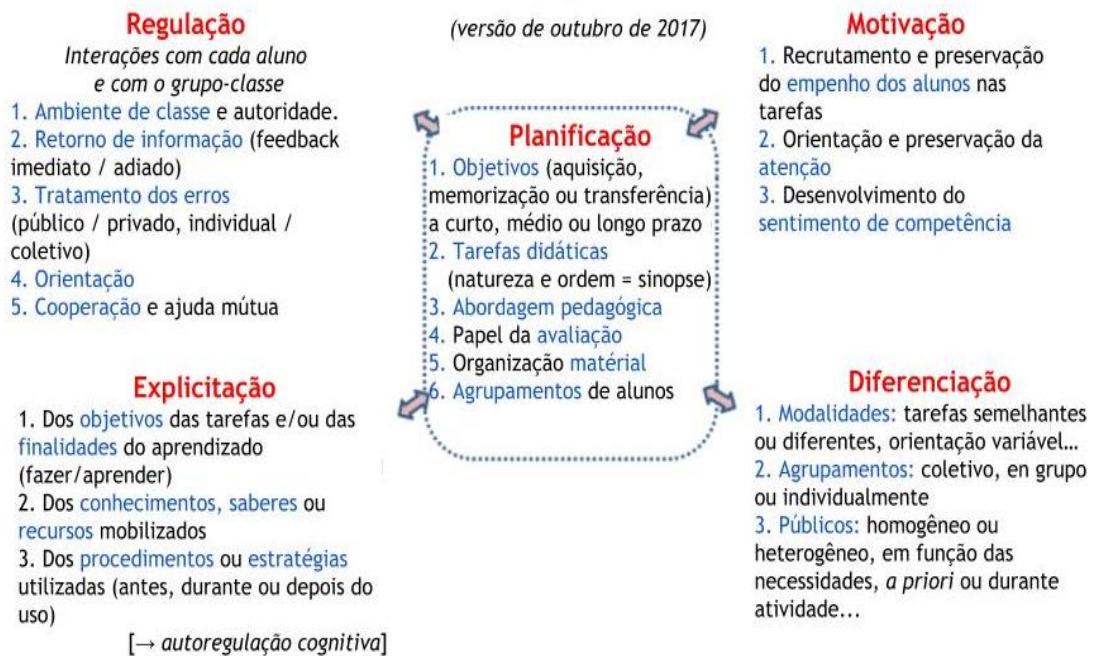
da *Cultura de Rede* para a formação dos professores que os tornam convictos das suas potencialidades e de seu aprendizado a partir das necessidades de sua prática.

Partindo, também, desse princípio, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação no Brasil (ANFOPE, 2000) traz em sua definição de formação continuada a afirmação da prática constante e continuada dos estudos na perspectiva de desenvolvimento profissional. É, portanto, indispensável a continuidade da formação, principalmente, ao defendermos a concepção de desenvolvimento profissional e quando tratamos do professor alfabetizador, ou seja, a construção de uma alfabetização eficaz parte da reflexão ininterrupta do ato de alfabetizar e da compreensão dos elementos didáticos e pedagógicos que permeiam os eixos do ensino da língua materna. Em relação ao processo de formação, para Bauman (2007), o perfil do profissional formado deve ter autonomia, criatividade, rapidez e cooperação. Ou seja, em nossa perspectiva, a presença ativa do professor na formação proporcionaria o desenvolvimento profissional e subsidiaria a sua prática de ensino e de avaliação da leitura e da escrita para a intervenção e *avaliação planejada* que defendemos.

Para aprofundar nossa conceitualização sobre *Gestão do Ensino*, trataremos, a seguir, da tipologia com cinco focos para a análise do ensino pautada por Goigoux (2017), da Invenção do Cotidiano (CHARTIER, 1999, 2002b; CERTEAU, 1994) e, por fim, da perspectiva do ensino construtivista atrelado ao ensino explícito na alfabetização, defendida por Soares (2016). Nesta tese, procuramos estabelecer relação entre essas contribuições teóricas por entender que elas, no seu conjunto, pressupõem que os professores constroem conhecimentos no cotidiano escolar por meio de um processo de reflexão sobre/na e a partir da própria prática e da relação com os pares no cotidiano escolar.

Goigoux (2017) propõe uma tipologia com cinco focos, conforme anteriormente mencionada, para análise da prática de ensino cujo objetivo é descrever os elementos que colaboram com a formação docente sobre o ensino da língua materna. Todos os elementos são agrupados em cinco dimensões da análise: planejamento, regulação, motivação, diferenciação e explicitação, conforme apresentado na Figura 1, a seguir.

Figura 1 - Cinco focos para análise de uma prática de ensino.
Cinco focos para analisar uma prática do ensino



Fonte: Tradução realizada pela autora do esquema proposto por Goigoux (2017, p. 32).

Nessa proposta, o eixo central da análise é o planejamento que deve conter o desenho do processo de ensino, os objetivos de aprendizagem, os objetivos da seção, a temporalidade da sequência, as tarefas didáticas, as instruções, a avaliação, dentre outros elementos. Outro elemento é a regulação das interações em sala de aula entre o professor e os alunos, que pressupõe uma preparação da aula. Sabemos, por exemplo, que o clima da classe, a benevolência do professor, a intensidade e a qualidade do feedback (às vezes imediato, por vezes atrasado), o apoio e a cooperação contribuem para a eficácia da ação educativa. Ainda, o desenvolvimento da motivação pressupõe compromisso, organização das tarefas, atenção compartilhada, autorregulação emocional e sentimento de competência "em ação" e "na situação". Estes exigem que os professores façam gestos técnicos e desenvolvam uma habilidade complexa. Alguns professores são mais bem-sucedidos do que outros em garantir progressivamente essa relação positiva com a aprendizagem e os esforços que ela exige.

Destacamos outro elemento presente nessa tipologia: explicitação. Algumas crianças aprendem bem porque dominam as regras que estão implícitas no ambiente escolar bem como a ligação entre o que estamos fazendo e o que aprendemos. Outras, não entendem o que está em jogo na atividade escolar, do ponto de vista cognitivo, e confundem a tarefa acadêmica

com o aprendizado. Explicações ou explicitações sobre o que aprender (e não apenas o que fazer) fortalecem a capacidade de autorregulação e autonomia das crianças. Por fim, a diferenciação é, segundo Goigoux (2017), o provável enfoque menos bem documentado pela pesquisa e aquele que dá origem às afirmações mais contraditórias, tais como: quando as tarefas devem ser diferenciadas, se sua natureza for mudada ou apenas seu apoio, devemos fazer grupos homogêneos ou heterogêneos? Embora a "diferenciação" seja elogiada, a pesquisa sobre essa questão é altamente contraditória, com alguns argumentando que as diferenciações poderão ser equivocadas porque reforçam as desigualdades.

Como decorrência do pressuposto de que a formação sistemática e ininterrupta seja base de consolidação para os construtos dos saberes docentes para a *Gestão do Ensino da leitura e escrita*, tratamos dos aspectos socioculturais da escola a partir da Invenção do Cotidiano (CHARTIER, 1999, 2002b; CERTEAU, 1994). Compreender que o espaço escola é diverso e a conjuntura cultural é eclética, nos diferentes contextos (escolas, localidades e países), perpassa pela leitura dos aspectos culturais e pela ótica de quem vivencia a escola e a torna espaço comum de unidade. Esse aspecto é fundamental para a identidade escolar com a representatividade social que culmina nas questões da identidade cultural e alteridade. Em relação a esse aspecto, destacamos que “*l’invention du quotidien* executa um duplo deslocamento: aos historiadores, Michel de Certeau lembra que não se pode ler diretamente a alteridade cultural na especificidade profusa dos objetivos a ela destinados, mas sim no uso que se faz deles” (CHARTIER, 1999, p. 30).

Ao tratar dos conceitos de identidade cultural e alteridade, trilhamos os caminhos da reflexão sobre a *Gestão do Ensino* à luz das teorias que nortearão essa reflexão sobre as realidades distintas, nos diferentes contextos sociais, para a sistematização das aprendizagens em alfabetização. Pontuamos que, nas turmas de alfabetização, a compreensão sobre a diversidade de sala de aula é intrínseca e entre as relações estão as construções de respeito, empoderamento e diversidade que envolvem a inclusão de todos para a aprendizagem em contextos de subjetividade social. Para isso, detalharemos esses conceitos a fim de compreendermos melhor a ação docente.

Numa perspectiva da educação no contexto político social, pautamo-nos em Adorno (1995) que rompe com a sociedade capitalista repressiva e, assim, busca uma transformação social (emancipatória) que propõe atuar simultaneamente sobre as relações sociais e sobre a cultura nas quais a educação possui papel fundamental. Corroborando esse conceito, pontuamos a perspectiva de Freire (2005) que defende a sociedade transformada pelos valores humanistas e emancipatória das formas individual e coletiva pelos indivíduos mais

desfavorecidos, pelos oprimidos que coletivamente organizados e por meio de uma reflexão crítica podem transformar suas existências concretas, libertando-se da opressão social. Assim, a perspectiva freireana (1996) apresenta a linguagem não apenas como forma de se comunicar, mas como expressão do conhecimento produzido pelo homem em sua relação sujeito (aquele que conhece) versus objeto (aquele que é conhecido). Portanto, gradativamente, o sujeito se tornará autônomo com os processos de letramento.

Nessa linha de compreensão, com o conceito de Morin (2005) que propõe a partir do momento em que os sujeitos são entendidos como seres inacabados, e se constroem ao longo da vida, percebe-se a importância do pensar também a partir da complexidade humana, uma vez que são seres biológicos e culturais. Portanto, destacamos que os documentos oficiais, mencionados nesta pesquisa, na grande maioria, no Brasil, são responsáveis pelo conteúdo da formação continuada para alfabetização e estes não tratam da importância da identidade cultural e das relações distintas de alteridade para a aprendizagem no Ciclo de Alfabetização. No entanto, ao tratar dos contextos da educação da identidade cultural no processo de alfabetização e letramento nas relações da alteridade, destacamos que lidar com as relações dos sujeitos pertencentes aos grupos, que se constituem e que constituem o outro na relação do grupo, é perceber o significado das relações humanas de alteridade em acentuada heterogeneidade. Ainda em relação a essa temática, Vygotsky (1984) destaca que tudo o que é cultural é social. Podemos dizer com isso que o campo do social é bem mais vasto que o da cultura, assim, nem tudo o que é social é cultural, mas tudo o que é cultural é social; e esse social, que é caracterizado pelas relações humanas e de interação, engloba a alteridade e as relações escolares mais especificamente. É a partir dessa elaboração que as questões sociais e culturais são significativas para a identidade cultural local, nas práticas de alfabetização, e têm sua importância para o trabalho da alteridade em culturas específicas.

Nessa perspectiva, Silva (2010) destaca que a cultura contribui para a construção social do indivíduo e que, a partir dessa contribuição, se constitui a elaboração da identidade, ou seja, o sujeito como ele é; em contrapartida, o conceito de diferença será aquilo que o outro é. A identidade e a diferença são coletadas pelo nível de dependência e é a diferenciação, portanto, a responsável por reconstruir ou construir, por reproduzir ou produzir a alteridade, por definir quem é o outro cultural e torná-lo perceptível, visível e agente de construção social. Ou seja, não existe sociedade plenamente igualitária compreendendo a palavra igualdade, referindo-se a um padrão cultural nacional, linguístico, religioso, étnico, sexual, entre outros. Portanto, ao se caracterizar as diferenças, constitui-se a identidade cultural que é plenamente construída a partir do sujeito, ou seja, não é estática e é

transformada no tempo histórico (SILVA, 2010). Assim entendemos que esse “eu” sujeito que se compreende como indivíduo através da identidade no “eu” grupo pode favorecer a diversidade de aprendizagens das turmas de alfabetização, sempre partindo da prática docente que desenvolve a diversidade e a diferenciação.

Podemos destacar, segundo Gusmão (1999, p. 52), que “trata-se de um território comunicante e interativo, locus de mediação entre individualidade e sociedade, entre expressão e identidade, cuja relação é possibilitada pela cultura como esfera do social propiciadora de trocas e capacitadora de diferentes tipos de vida”. Desta forma, a diversidade é marcada pelas relações de poder e pela intolerância com a criança que, muitas vezes, é classificada pelas situações de hierarquias estabelecidas na sociedade. Assim, vinculamos a relação entre alteridade, identidade e diversidade próprias do contexto em que estão envolvidas as aprendizagens escolares. Ao desenvolver a prática docente é importante que o professor considere que o ensino da leitura e da escrita perpassa pelo estabelecimento das relações que envolvem a promoção da alteridade. Portanto, para existir as relações pessoais e sociais no âmbito escolar, essa vinculação poderá ser favorável ao estabelecimento do respeito às diferenças, a diminuição de conflitos, de forma a construir um ambiente propício para o ensino e a aprendizagem no Ciclo de Alfabetização.

Assim, corroboramos Gusmão (1999) quando afirma que é preciso reconhecer a realidade das práticas pedagógicas e transformá-las, sabendo que estas são homogeneizantes, pois, na maioria das vezes, a escola não sabe resolver as questões envolvendo a diversidade sociocultural. No entanto, consideramos que a compreensão heterogênea de sala de aula é pertinente e imprescindível à natureza escolar. Assim, o impasse que emerge da diversidade sociocultural poderá contribuir com a formação humana na construção do conhecimento. Nesse contexto, compreendemos que a construção das relações de respeito, empoderamento e pertencimento estaria relacionada com o desenvolvimento da aprendizagem e da sistematização da alfabetização e do letramento no cotidiano escolar e, ainda, as construções das aprendizagens se estabeleceriam a partir do conhecimento dos direitos a serem trabalhados, da objetividade sobre as vivências do estudante e da avaliação para Intervenção-Planejada no decorrer da vida escolar. Especificamente, é necessário tratarmos das práticas para a diversidade, em meio a esse imaginário de desejo e empoderamento, para que a criança, que está em processo de aprendizagem, desenvolva-se. Isto torna-se um aspecto fundamental na prática do professor a qual contribui para desenvolver a autonomia da criança na leitura e escrita. Assim, conseqüentemente, a prática para a diversidade poderá desenvolver a autonomia social e a identidade do grupo, possibilitando a efetivação dos aspectos que são

fundamentais para a inclusão de cada um dos estudantes, no ambiente da turma e da escola, estando relacionada à formação docente nessa perspectiva.

Esclarecemos que tomamos a palavra empoderamento em dois sentidos: o primeiro já mencionado no parágrafo anterior, trata do empoderamento da criança em fase de alfabetização e isso se torna culturalmente constitutivo no cotidiano escolar; o segundo, trata do empoderamento do professor. Para aprofundar melhor essas questões, resgataremos o terceiro bloco teórico para colaborar com a base teórica do termo *Gestão do Ensino* na perspectiva do ensino construtivista atrelado ao ensino explícito na alfabetização (SOARES, 2016).

Defendemos que, nessa perspectiva, o professor estaria empoderado com as ferramentas de formação e os elementos necessários que subsidiariam a sua prática, tal como a compreensão da necessidade do ensino explícito atrelado às orientações construtivistas para o ensino, enquanto teoria psicológica. Essa relação subsidiaria a ação sistemática do professor no processo de alfabetização. Para isso, Soares (2016) apresenta o conceito de *Alfabetizar com método* contrapondo a perspectiva de que apenas um método teria o poder de determinar o processo de alfabetização. O *Alfabetizar com método* está relacionado à ideia de que é necessário orientar a criança através de procedimentos fundamentados em teorias e princípios que vão embasar e estimular os princípios das operações cognitivas e linguísticas conduzindo a uma aprendizagem da leitura e da escrita em uma ortografia alfabética bem-sucedida.

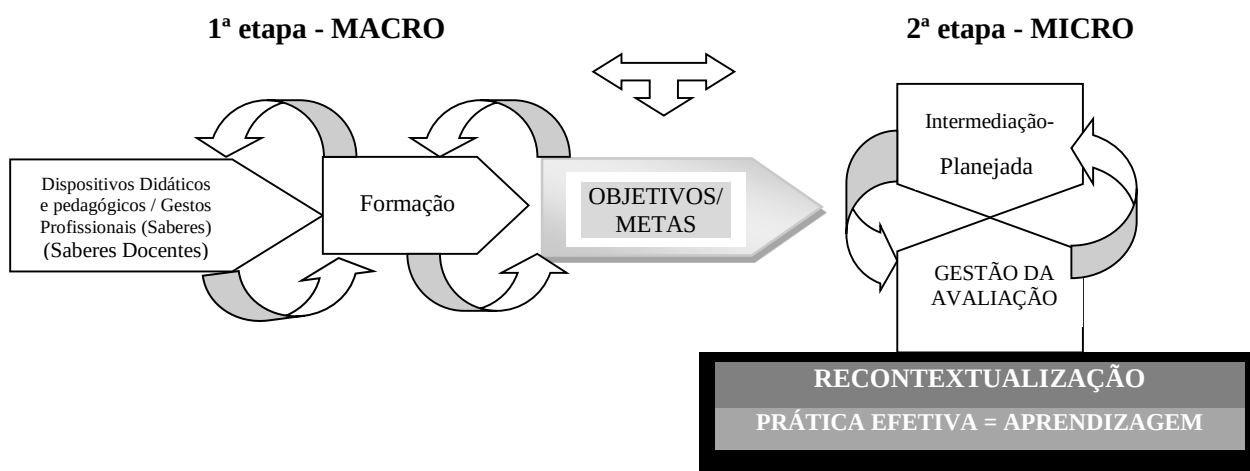
Além da quebra de paradigma sobre usar ou não os métodos, na proposta de Soares (2016) temos outra ruptura sobre o que significaria o ensino explícito. Conforme Soares (2016, p. 337), o ensino explícito possui como definição “Aquele que determina claramente os objetivos a alcançar, e se constitui de procedimentos que conduzam em direção a objetivos prefixados, por meio de permanente orientação e apoio às crianças”. Já a definição de ensino construtivista seria “ensino não diretivo. Em que a orientação à criança só é dada quando é demandada ou se revela necessária” (2016, p. 337). Desta forma, segundo a referida autora, a dicotomia entre esses dois conceitos seria a “maior ou menor presença de orientação dada aos aprendizes; é esse critério que torna a dicotomia discutível”. Corroboramos Soares (2016), pois, em nossa perspectiva, a compreensão das metas e/ou direitos de aprendizagens bem como o acompanhamento da aprendizagem das crianças em relação a cada uma das metas/direitos colaboram com o redimensionamento da prática e retroalimentam a mudança do planejamento, subsidiando a intervenção e tornando-a eficaz na promoção de avanços e consolidação do conhecimento das crianças.

Nessa perspectiva, para especificarmos melhor a definição do termo *Gestão do Ensino*, pode-se afirmar que os saberes e os construtos teóricos das formações são aspectos transformadores da ação docente e estão interligados pela relação constante entre o estudo dos professores, a realização da prática docente, as novas elaborações sobre a prática docente e as consolidações dos estudos nas trocas entre os pares. Nesta constituição, destacamos a importância da intencionalidade docente para o processo de avaliação que é o pilar para a *Gestão do Ensino*.

Conforme discussões teóricas apresentadas nesta seção, elaboramos o esquema explicativo a seguir:

Figura 2 - Esquema Explicativo para Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita

Desenvolvimento da articulação das ações didático-pedagógicas para **Gestão do Ensino**



Fonte: elaborado pela autora.

Pode-se, então, afirmar, na análise da Figura 2, que os elementos dos saberes e dos construtos teóricos das formações são aspectos transformadores da ação docente e estão interligados pela relação constante entre os estudos dos professores e as experimentações desenvolvidas pelos docentes sobre a prática docente bem como as consolidações de práticas advindas dessa experimentação. Nesta constituição, destacamos a importância da intencionalidade docente para o processo de avaliação que é o pilar para a *Gestão do Ensino*.

Para tanto, como superação da desarticulação das ações didático-pedagógicas, característica de uma prática não-sistemática, buscamos conceituar os elementos do ensino da leitura e da escrita, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, envolvendo a ação sistemática do professor para o ensino da língua. Nessa perspectiva, abarcamos os *dispositivos didáticos e pedagógicos*, além dos *gestos profissionais*, com duas reflexões fundamentais que são: os

saberes docentes para o trato com a alfabetização e as formações docentes em diferentes contextos, nos quais podemos destacar o Brasil (PNAIC) e a França (Éduscol/Ifé).

Na visão sistemática de educação e na compreensão das práticas e estratégias desenvolvidas na formação contínua da área da alfabetização, esses conceitos atrelados e articulados irão estabelecer metas, direitos ou competências que são constitutivos da Avaliação através da Intermediação-Planejada nas aprendizagens no cotidiano escolar, fundantes da *Gestão do Ensino* por parte do docente. Defendemos, assim, a *Gestão do Ensino* e a *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* nas aprendizagens da leitura e da escrita, como conceitos elaborados nesta pesquisa, ao afirmar que o ensino na alfabetização pressupõe planejamento, objetividade nos resultados e intervenções sistemáticas. Para isso, destacaremos, a seguir, o estado da arte sobre esse termo nas pesquisas em educação.

Em relação ao termo *Gestão do Ensino da leitura e da escrita* nos três anos iniciais de escolarização, percebemos ausência de qualquer pesquisa, nos últimos dez anos de Anped e Endipe e nas três edições do CONBalf, que faça a relação entre este e as questões específicas da prática docente, do planejamento e da avaliação. Realizamos, ainda, o levantamento no Scielo, em periódicos e artigos, e não identificamos estudos que já tivessem tratado especificamente de nossa temática ou que tivessem feito referência ao tema específico da *Gestão do Ensino* e sua relação com a organização do trabalho docente. Foi identificado o termo Gestão do Conhecimento relacionado à educação; porém, isto deu-se no contexto da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão no ensino superior. Ainda foram encontrados termos como: gestor de educação e seu papel escolar e/ou gestão relacionada ao trato da administração e do financiamento público da educação.

Ao observarmos a ausência de pesquisas sobre a temática, nos estudos acadêmicos do Brasil, reafirmamos a importância dessa área para aprofundamento na pesquisa, bem como motivamo-nos a buscar estudos no contexto francês relacionados à temática investigada por se tratar do segundo contexto de pesquisa deste estudo. Fomos buscar informações no Ministério da Educação da França (Éduscol) e no espaço de formação da França (Ifé - Institut Français de L'Éducation). Além disso, pesquisamos no ECD iLibrary que é a biblioteca on-line da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que possui estudos mundiais e franceses que tratam da educação. Realizamos um levantamento e percebemos uma situação semelhante aos estudos do Brasil, são elas: 1) *Gestion de l'enseignement supérieur*; 2) Publicações mais lidas e que fazem referência nas formações da França e, por fim, 3) os volumes dos livros de formação para os professores da França publicados em 2017

– pesquisas em educação voltadas para aprender a ler e escrever nos cursos de preparatórios (*Apprendre à lire et à écrire au cours préparatoire*).

O primeiro ponto trata da Gestão do Ensino Superior e as pesquisas fazem referência ao trabalho que envolve a gestão ampla do ensino superior, muito próximo do que tratam as pesquisas no Brasil. Estes mostram os impactos da comunidade e dos setores industriais, que são relações com os diversos segmentos da sociedade, conforme os estudos da ECD iLibrary (OCDE) que possui pesquisas como Goddard (2005) e Lahorgue (2005). Os estudos do espaço de formação francês - Éduscol, no Centre Alain-Savary – Ifé: com as formações sobre “Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les Élèves”; “Quelles collaborations locales pour améliorer l’accompagnement à la scolarité” e, por fim “Enquête sur le pilotage des réseaux d’éducation prioritaire” que não apresentou pesquisa que trate o conceito *Gestão do Ensino* voltado para prática docente. O termo aparece em momentos específicos referentes a alguns conteúdos de formação como: “La gestion orthographique” ou “l’enseignement technologique en Économie et gestion” e, sem referência para a questão da concepção aqui mencionada.

O segundo levantamento é sobre as obras e pesquisas que estão nas formações dos cursos do Éduscol/Ifé⁴⁴. As publicações lidas sobre concepções e práticas para formação do leitor e escritor na França não apresentam o termo gestão para o trato do ensino, são eles: para aprender e compreender a leitura (CHARTIER, 2015; BRISSIAUD, 2006; CHAUVEAU, 2006; JAMET; LEGROS; PEMBROKE, 2006; BROOKE, 2008); para metacognição (BARTH, 2006; DOLY, 2006; BALAS-CHANEL, 2006; ZAKHARTCHOUK, 2006; CORMIER, 2006; CÈBE, 2006; ZERBATO-POUDOU, 2006); para a temática cultura escrita e linguagem escrita (BERNARDIN, 2004; CHAUVEAU; ROGOVAS-CHAUVEAU, 2004); para a atividade de leitura (BRISSIAUD, 2006; GOIGOUX, 2002, 2004, 2006; MARTINS; SILVA, 2004; OUZOULIAS, 2004); e, por fim, sobre o acesso ao saber ler e escrever (BESSE, 2004; FIJALKOW, 2004).

Berger e Girardet (2017, p. 129) aproximam-se do uso do termo gestão voltado para ação docente adotado em nossa tese. A temática abordada por eles envolve “Les croyances des enseignants sur la gestion de la classe et la promotion de l’engagement des élèves: articulations aux pratiques enseignantes et évolution par la formation pédagogique”, ou seja, o tratamento dado para a crença dos professores sobre o gerenciamento das turmas e a

⁴⁴ Optamos por citar os nomes de autores que estão em diferentes livros da formação de professores da França. Verificamos as várias pesquisas que tratam esses centros de formação e formação a distância dos professores da França. São pesquisadores que são estudados na formação continuada de professores na França.

promoção do ensino dos estudantes com as articulações entre práticas docentes e evolução da formação pedagógica.

Percebemos que apenas este, de todos os estudos pesquisados, busca tratar da gestão da sala de aula e não propriamente do ensino, pelo viés do engajamento do aluno. O foco desse estudo está atrelado à ação docente de ensino e à aprendizagem efetiva, o que o torna importante na discussão da abrangência das relações existentes na sala de aula e do envolvimento entre os sujeitos dessas relações e a formação profissional do docente. O foco dessa pesquisa foi verificar as diferentes práticas de gestão das turmas, envolvendo professor iniciante e experiente, e o engajamento dos estudantes, nas atividades de sala, pela forma de gestão da turma a qual foi voltada para a motivação dos estudantes sobre as ações que permeiam o cotidiano. Inicialmente, são apresentadas na pesquisa as crenças pedagógicas e estas são abordadas do ponto de vista da motivação do estudante para as atividades gerais e, em seguida, são abordadas as crenças autocentradas nas práticas de auto eficácia do estudante, que são verificadas no estudo, e as ligações entre essas crenças e as práticas desenvolvidas.

Assim, consideramos que a *Gestão do Ensino*⁴⁵, especificamente para o ensino da leitura e da escrita, se consolida pelo acompanhamento das atividades dos alunos atrelado aos elementos da formação docente de rede ou usando o termo defendido por Soares (2014), desenvolvimento profissional. Para as relações entre o ensino e aprendizado, faz-se necessária a avaliação através da *Intermediação-Planejada* nas aprendizagens para o desenvolvimento de uma prática efetiva quanto ao resultado dessa aprendizagem. Ou seja, nenhuma prática se consolida sem o ato planejado e reflexivo, diariamente, pautado no desenvolvimento profissional que evidencia os saberes docentes em seus dispositivos pedagógicos e didáticos, através dos gestos profissionais.

2.1.1 Os Fundamentos Teóricos e as Pesquisas sobre Formação de Professores

Para iniciarmos as reflexões sobre a temática da formação de professores, destacaremos que os teóricos aqui reunidos apresentam duas grandes preocupações em suas pesquisas, são elas: a) o professor precisa ter formação voltada para a ação docente e seus elementos transformadores da prática; e b) há a necessidade da existência de um modelo teórico de ação docente para o desenvolvimento da prática eficiente. Esses dois pontos não

⁴⁵ Para fins de esclarecimento, apoiamos que o conceito Gestão do Ensino adotado nessa tese diferencia-se de gestão da sala de aula. O primeiro relaciona-se aos aspectos do planejamento a partir das construções das crianças e da intermediação docente nas aprendizagens das crianças com o foco nos direitos de aprendizagem consolidados e o segundo está relacionado à gestão dos conflitos entre crianças na sala de aula.

são de fácil aceitação pelos sistemas de ensino que apresentam justificativas diversificadas, são elas: 1) curto tempo para os estudos da área na formação inicial; 2) formação específica da área deve ser ao longo da ação profissional; 3) falta de interesse do profissional para atualização. Todos esses fatores estão relacionados às “ausências” de desenvolvimento de um profissional competente que possua a compreensão sobre aquilo que precisa ensinar e a relação com a aprendizagem eficiente. Diante desses fatos, selecionamos pesquisas que tratam da formação de professor a partir dos gestos profissionais para o desenvolvimento da ação docente com exemplificação de modelos de ação e, também, pesquisas que apontam estudos de formação na aprendizagem da língua materna.

O estudo de Jorro e Crocé-Spinelli (2010) apresenta duas situações de formação. O primeiro momento consistia em uma formação experiencial, no debate literário, que orienta os professores a experimentar a heterogeneidade interpretativa dos textos literários, ou seja, a experimentar o processo de ampliar a interpretação de um texto específico com o compartilhamento de outros textos relacionados. O objetivo era estimular a consciência reflexiva da leitura individual de textos por meio da exploração dos seus significados entre os professores participantes da formação e, depois, promover uma reflexão sobre a postura do professor em situação de leitura e caracterizar os gestos profissionais que exigem este acompanhamento. O segundo momento configurou-se na análise das práticas gravadas em vídeo, baseadas em momentos da ação dos professores. Uma formação que requer a capacidade de se verificar detalhes da análise da linguagem verbal e não-verbal do professor. Foi realizada, ainda, uma análise comparativa de gravações em vídeo, conduzida por dois professores e com dois grupos de estudantes, com o intuito de ajudar os professores a ver como se davam o investimento dos professores em certas ações, as diferenças de intencionalidade deles e os efeitos dessas variações sobre a atividade de leitura dos alunos. Como resultado do estudo, os autores apontam que a formação profissional na didática do francês se beneficiaria do trabalho de outras áreas disciplinares. Ou seja, os aspectos transversais podem interessar abordagens didáticas e podem ser de interesse para a classe geral de formação de professores. Especificamente, parece-nos que esse aspecto é fundamental em estudos franceses de formação docente.

Outro estudo, Morel (2014), identifica duas formas de apropriação para formação de professores e o estudo de textos oficiais. Segundo o autor, os textos de enquadramento recomendados pelos formadores de formadores são encorajados a cumprir os padrões explícitos que ditam a profissão de professor de escolas. Porém, os formadores os convidam para não recorrer mecanicamente a essas prescrições, nem mesmo a emancipar-se delas. Foi

analisada a relação ambivalente dos formadores com as normas que enquadram sua atividade como consequência de uma lógica de maximização dos métodos de valorização profissional.

Resgatamos, ainda, a pesquisa de Jorro (2007) que aponta como a avaliação pode gerar desenvolvimento profissional. Segundo o autor, as funções da avaliação podem ser caracterizadas a partir das áreas em que ela desempenha um papel central para a formação, ou seja: participa na construção de marcos de referência sobre a profissão que lhe permitem apreender o valor da sua atividade; apoia a orientação de esquemas de profissionalização; ajuda a estruturar e ampliar o desenvolvimento profissional por meio de autoavaliação e coavaliação; e permite o reconhecimento institucional relacionado à certificação.

Conforme a necessidade de um modelo teórico da ação docente em sala de aula, Bucheton e Soulé (2009) apontam que, em toda a Europa e América, a questão da formação de professores está se tornando uma questão política e ideológica de destaque. Porém, as bases de continuidade e ininterruptão, que defendemos em nossas premissas, estão longe de se consolidarem no âmbito mundial por fatores ligados ao pensamento político que extrai da lógica mercadológica formas de barganhar na cultura da educação não caracterizando a necessidade máxima que é a dificuldade da escola em fazer o seu papel de escola, ou seja, efetivamente ensinar.

Transformar a formação, apoiar as mudanças, fugir das interrupções existentes na escola e na própria formação é uma emergência pragmática, um desafio para a pesquisa educacional. Seremos capazes de fornecer a formação com ferramentas práticas, eficazes, acessíveis e coerentes para melhorar a eficiência? Não perderemos de vista uma série de princípios humanistas e democráticos, fundadores de uma ética da educação e da educação, também fundadores da cultura e do seu futuro. Nessa linha de pensamento trataremos, a seguir, das bases políticas e dos marcos ideológicos, firmados socialmente, sobre as formações docentes no ensino da língua materna, em educação, no que se referem aos contextos dos países Brasil (formações PNAIC) e França (Éduscol/Ifé) com o objetivo de situar as Políticas Públicas de Formação Continuada nos países em que desenvolvemos a pesquisa. Frisamos que o nosso objetivo não é comparar e, sim, contextualizar o estudo dentro do universo nacional de formações dos referidos países.

2.1.2 As bases das Políticas Públicas para Formação de Professores do PNAIC (Brasil) e do Éduscol/Ifé (França): os Caminhos de Continuidade ou Descontinuidade do Desenvolvimento Profissional no Ensino da Língua Materna nos Contextos Latino-Americano e Europeu

Trataremos nessa seção das formações PNAIC (Brasil) e Éduscol/Ifé (França) com o objetivo de situar as Políticas Públicas de Formação Continuada nos países em que desenvolvemos a pesquisa. Inicialmente será mencionada a formação no Brasil e, em seguida, na França como forma de apresentar os diferentes contextos e realidades tratadas neste estudo. Afirmamos que o nosso objetivo não é comparar e, sim, contextualizar o estudo dentro do universo nacional de formações dos referidos países.

No contexto do Brasil, desde que o PNAIC foi instituído, em 2012, foi desenvolvido o processo de formação de orientadores de estudo, profissionais da área que recebem a formação, ou seja, buscou-se qualificar profissionais das redes de ensino para que assumissem a formação nos municípios. A qualificação foi realizada para mais de 58 mil orientadores de estudo, bem como para os professores alfabetizadores, com mais de um milhão de participação nas formações em todos os 5.570 municípios do país. A organização do trabalho de formação do Brasil foi assumida pelo Governo Federal, em 2012, com este programa que efetivou o pagamento⁴⁶ de bolsas para professores e orientadores de estudo⁴⁷. A expectativa desse Pacto consolidado com o Plano Nacional de Educação objetivou a erradicação da alfabetização no Brasil, ao término do decênio do Plano 2014 -2024. Essa Política Pública de Formação foi instituída no governo da presidenta Dilma Rousseff do Partido dos Trabalhadores (PT).

Desde o princípio, o Pacto chegou com força nacional e com a adesão para todos os municípios, além do diferencial estabelecido, que são os direitos de aprendizagem ou metas para cada ano do ciclo. Nunca antes existiram no país metas nacionais para alfabetização estabelecidas para cada ano do ciclo. Além disso, ocorreu uma forte organização para formação dos professores com encontros mensais com carga horária organizada por meses e, assim, com mais de um encontro ou até três encontros nos sábados de cada mês.

⁴⁶ Valores das bolsas: 200,00 reais (professor) e 700,00 reais (orientador de estudo).

⁴⁷ Os envolvidos na equipe de governança do PNAIC: professores alfabetizadores que são participantes das formações; os coordenadores locais dos municípios que acompanham e organizam o desenvolvimento das formações; os formadores das universidades que são os responsáveis por formar os orientadores de estudo e, por fim, os orientadores de estudo que são os professores selecionados para receber a formação da universidade e formar os professores dos seus municípios formando, assim, a equipe de alfabetização das localidades municipais do país.

Assim, o primeiro ano da formação foi totalmente destinado aos estudos da consolidação do ensino da leitura e da escrita, com reflexões importantes acerca do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), abordando a interdisciplinaridade em relação ao ensino da LP (BRASIL, 2012) e para as sistematizações necessárias voltadas para o desenvolvimento da compreensão leitora e produção de texto, relacionadas às metas dos anos subsequentes. A ideia era alfabetizar na ‘idade certa’, ou seja, em até 8 anos de idade. Isso significa dizer que pelo currículo do programa o professor teria elementos para alfabetizar no primeiro ano e aprofundar o trabalho, com os demais eixos da língua portuguesa, nos dois anos subsequentes. Entretanto, apesar das metas estabelecidas para cada ano no Brasil, ou seja, os direitos de aprendizagem, os dados da ANA⁴⁸ (Avaliação Nacional da Alfabetização) divulgados em 2016 (BRASIL, 2016) indicam que os alunos não têm consolidado o processo de alfabetização até 8 anos, ou seja, o 3º ano do Ciclo de Alfabetização. Além disso, o próprio termo “idade certa” tem revelado, segundo Soares (2016), existir razões de natureza social e política para determinar não propriamente o término do processo, mas o nível mínimo de domínio da escrita que os sistemas devem segurar às crianças para que tenham condições de prosseguir na sua vida escolar.

Entre os anos de 2017 e 2018, com o Impeachment da presidente⁴⁹, o então presidente Michel Temer⁵⁰, através do Ministério da Educação, realiza a integração de três programas

⁴⁸ A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é uma avaliação externa que objetivou aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. As provas aplicadas aos alunos forneceram três resultados: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita. Além dos testes de desempenho, que medem a proficiência dos estudantes nessas áreas, a ANA apresenta em sua primeira edição as seguintes informações contextuais: o Indicador de Nível Socioeconômico e o Indicador de Formação Docente da escola. Os objetivos da ANA foi: avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental; produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino; concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. Em 2019, a ANA foi cancelada e passou a integrar uma avaliação no Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica). O Saeb passou a avaliar a alfabetização no 2º ano do Ensino Fundamental. A capacidade de ler e escrever das crianças será avaliada por meio de um ditado. Também está prevista a aplicação de questionários eletrônicos para professores de creches e pré-escolas.

⁴⁹ Impeachment corresponde a um processo político-criminal instaurado por denúncia no Congresso para apurar a responsabilidade do presidente da República por crimes de grave conduta de um líder político. Em 2016, a Presidenta Dilma Rousseff, acusada de crimes de responsabilidade por pedaladas fiscais e por créditos suplementares, ditos sem autorização legislativa, pelos proponentes: o jurista, ex-PT, filiado ao partido até o ano de 2005 - Hélio Bicudo -, professora de direito da USP - Janaína Paschoal e o jurista Miguel Reale Júnior. Com informações dúbias e com exemplos claros de atuação da presidente realizada como em qualquer outro mandato de um presidente, o processo percorreu com a sociedade apresentando as evidências de um Golpe de interesses políticos que foram confirmados com as eleições de 2018 e a vitória nas urnas do presidente Jair Bolsonaro que assumiu a presidência em 2019 colocando na sua equipe de governo o Juiz, responsável pela prisão do presidente Lula em abril de 2018, Sérgio Moro. O atual ministro da justiça, ainda como juiz do caso de Lula, prendeu o presidente sem provas contundentes conforme estabelecido pelos acompanhamentos da sociedade civil, no ano de campanha política em que Lula se candidataria ao governo. Essa manobra política, à

voltados à alfabetização nomeando essa nova proposta de Programa Integrado de Apoio à Alfabetização e ao Letramento. O objetivo dessa nova proposta foi priorizar 10 milhões de alunos, em 26 mil escolas, que apresentaram dificuldades na alfabetização no último Censo Escolar. Os três programas integrados foram: o Programa Nacional pela Idade Certa (PNAIC), Mais Educação e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

A nomenclatura do Mais Educação foi direcionada para o Mais Alfabetização, criado pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018. Esse programa aponta o trabalho para o 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental em substituição ao foco do ciclo de três anos de alfabetização. O objetivo desse programa é de oferecer um professor assistente, em regime de voluntariado, para acompanhamento às turmas das unidades escolares vulneráveis. Os voluntários teriam uma bolsa para atuarem de 20h a 40h com entrada de duas ou até quatro vezes, por semana, nas turmas com perfil vulnerável, com permanência na sala de aula junto ao professor durante duas horas de atividades, em colaboração com as crianças com dificuldades específicas de alfabetização.

Com o governo de Jair Bolsonaro (2019) ocorreram mudanças históricas relacionadas ao Ministério da Educação (MEC) pela negativa da continuidade das políticas públicas para alfabetização. A mudança foi relacionada aos primeiros dias do governo, em 2019. Na organização que passou a existir no MEC, foram criadas a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, além de uma Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares. Essas novas secretarias e subsecretaria possuem foco na educação básica, dita como prioridade do novo do governo. As duas mudanças do MEC ocorreram a partir da extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Sobre a secretaria específica de alfabetização, o objetivo previsto foi de cuidar da alfabetização em português, matemática e nas novas tecnologias. Nesta nova secretaria, está prevista a formação dos professores por meio da Diretoria de Desenvolvimento Curricular e Formação de Professores Alfabetizadores. A partir disso o PNAIC não é mais citado nas ações do MEC, e com a nova nomenclatura do Mais Alfabetização, visto no decreto Nº 9.765, 11 de abril de 2019, iniciou-se um processo de caracterização de um método único de alfabetização no Brasil, ou seja, a defesa da utilização do método fônico com a premissa de ênfase do ensino em seis componentes ditos como

margem da Lei, foi efetivada para a concretização do Golpe em 2016 e o apoio ao ódio político partidário estabelecido no Brasil.

⁵⁰ Michel Temer era o vice-presidente junto à presidente Dilma Rousseff até o Impeachment, quando assumiu a presidência em agosto/setembro de 2016.

essenciais, no documento, para alfabetização; são eles: a) consciência fonêmica; b) instrução fonêmica sistemática; c) fluência em leitura oral; d) desenvolvimento de vocabulário; e) compreensão de textos; e f) produção de escrita, na perspectiva de negação da função social da leitura e da escrita, caracterizando-se retrocesso as décadas de estudos científicos desenvolvidos no Brasil sobre alfabetização.

Podemos caracterizar uma descontinuidade dessa política pública de formação docente. Essa ação do Governo Federal caracteriza-se por ser uma política de governo e não uma política de Estado firmada na União com continuidade necessária para o desenvolvimento da alfabetização. No decorrer desses anos, o PNAIC ainda possuiu reuniões nos municípios e os participantes de todo o Brasil, com liderança das Universidades Federais, desenvolvem estudos e formação, com participação da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) ocorrendo a continuidade da formação docente com o foco na alfabetização. O município do Recife, tratado nesta pesquisa, construiu proposta pedagógica (Política de Ensino do Recife - 2015) e o Programa que trata de Alfabetização no Recife – Programa de Letramento do Recife – PROLER – e, desde 2014, desenvolve ações e formações com relação direta nos fundamentos do PNAIC, no monitoramento das aprendizagens, com apoio de universidades do Brasil e de especialistas em alfabetização, com vistas à tentativa de não descontinuidade dos fundamentos trabalhados no PNAIC.

Na continuidade, trataremos do contexto francês para as Políticas Públicas de formação dos professores que se caracterizam como Plan Académique de Formation – Plano de Acadêmico de Formação (doravante PAF). O PAF é feito a partir das prioridades nacionais para a educação, estabelecidas a cada ano pelo Ministério e está atrelado ao Éduscol – FR que prepara os Planos Acadêmicos de Formação de acordo com a necessidade de cada localidade. Seu trabalho de formação é fragmentado, conforme já afirmava o estudo de Ferreira (2015), no sentido de que cada ano existe um plano de formação com a avaliação e o desenvolvimento nacional, de acordo com a necessidade do momento. As formações são concentradas em Paris e não abarcam vagas para a totalidade de professores. Além disso, a distância pode dificultar o acesso nacional de todos os professores pela centralidade das formações.

Para tratarmos do mapa geral de formação na França, destacaremos três aspectos comuns a esse tipo de atuação do país europeu; são eles: a) O Ministério da Educação da França possui domínio geral sobre a formação nacional; b) Plano Nacional de Formação para cada ano de atuação educacional; c) Éduscol é o espaço oficial de formação em educação da França.

O Ministério da Educação Nacional fornece aos profissionais da educação um portal nacional de informações e recursos. O eduscol.fr é um portal nacional de informações e colabora com a comunicação e os recursos que o Ministério da Educação Nacional socializa para todos os profissionais da educação (professores, pessoal de educação, gestão, organismo de acompanhamento). Continuamente alimentado por novos artigos, este espaço virtual é de acesso aberto e tornou-se, desde o momento de sua criação, em 2000, a referência para a informação educacional a nível francês. O Éduscol abrange muitas áreas de conhecimento, em seu conteúdo, com programas, certificações, orientação, vida escolar ou educação digital, igualdade de oportunidades e abertura à Europa. Os objetivos são informar a comunidade acadêmica sobre as reformas em curso; aprofundar as questões das políticas seguidas; viabilizar acesso a recursos nacionais e acadêmicos; promover o intercâmbio de experiências e debates entre os atores do sistema educacional, oferecendo sites e serviços dedicados para informar e apoiar os profissionais da educação.

O desenvolvimento profissional continuado de professores e funcionários da educação apresenta-se como um elemento fundamental para Ministério da Educação Francês. Mostra-se, ainda, como uma resposta às questões e situações de ensino vivenciadas pelos professores na prática cotidiana. O Éduscol possui o PAF, mencionado anteriormente, que especifica as diretrizes para a formação de pessoal pedagógico e administrativo na educação nacional. Suas ações fazem parte de uma estratégia de apoio às academias que têm como principal objetivo formar instrutores formadores e equipes de recursos responsáveis pela implementação da formação, em colaboração com faculdades de ensino e educação. Os Mapas de Planos de Treinamento Acadêmico são elaborados na localidade, como forma de aproximar as equipes de ensino. Conforme estabelecido no documento, as prioridades nacionais para a formação são estabelecidas anualmente e divididas de acordo com as especificidades de cada academia.

Além do Éduscol, temos o Instituto Francês de Educação (IFÉ), que é um centro de pesquisa e disseminação de conhecimento no campo da educação, integrado à École Normale Supérieure de Lyon. O IFÉ é interno da ENS de Lyon como um componente da ENS de Lyon, mas tem seus próprios órgãos de gestão (diretor, conselho de governança, conselho de orientação estratégica e científica). Substitui o Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas para o qual assegura todas as missões e todas as obrigações, como investigação, formação e mediação do conhecimento na educação, baseada na interação contínua com as comunidades educativas, através da seleção de professores destacados e professores associados. Em nível internacional, o IFÉ está incluído em todas as principais redes de pesquisa, da UNESCO à

OCDE, com um trabalho que vai da escola maternal à universidade, da educação formal à educação continuada.

A cidade de Lyon, campo de estudo dessa pesquisa no contexto da França, possui sede do IFÉ, o que favorece a existência das formações na localidade. Essa Política Nacional colabora com a formação na região de Lyon que implementa a missão proposta desenvolvendo atividades de serviço e apoio científico e metodológico, produzindo e divulgando recursos. As atividades do IFÉ são: apoio à formação de formadores, em especial com a organização de seminários nacionais; o departamento de monitoramento e análise, amplamente aberto à comunidade internacional; a publicação de revistas e livros, com o desenvolvimento de uma importante livraria online; a provisão dos recursos bibliográficos da biblioteca, em Lyon; a organização de dias de estudo, seminários, colóquios e fóruns.

O IFÉ possui uma plataforma chamada ACCES⁵¹ (Actualisation Continue des Connaissances des Enseignants en Sciences) que é um espaço pedagógico cujas produções de recursos estão focadas na educação científica no ensino fundamental e médio. É destinado, principalmente, a profissionais em educação e em formação. Os recursos da plataforma ACCES também são disponibilizados para todos os interessados em ciência e educação, bem como a relação entre os avanços científicos ou tecnológicos e a evolução dos currículos escolares.

Les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE) são as responsáveis pela formação inicial dos professores. Elas recebem os alunos com o objetivo de carreiras profissionais docentes para educação e propõem a preparação para o exame de concurso.

A maior preocupação para o desenvolvimento das políticas públicas em educação na França é compreender que o programa de ensino da república deve ser dominado e ensinado. Ou seja, pressupõe-se que a transmissão dos valores da república não pode ser assegurada sem educação, pois, esses valores são a base da integração nacional. De acordo com os termos da Constituição da Quinta República francesa: “A França é uma República indivisível, secular, democrática e social” e possui um lema: “Liberdade, Igualdade, Fraternidade”. Além disso, o princípio maior para o Presidente francês Macron, dentre seus lemas de governo, é: “o governo do povo, pelo povo e para o povo”. O direito de pensar e acreditar livremente em cada estudante requer proteger escolas, faculdades e escolas secundárias de qualquer influência política, religiosa ou ideológica.

⁵¹ Tradução: Atualização Contínua do Conhecimento dos Professores de Ciências.

Diante disto uma das políticas do governo Macron, que trata especificamente do ensino da língua materna, foi instituir a organização para a educação prioritária, em 2017, no que se refere à ampliação da duplicação das turmas de CP e CE1 na educação prioritária, pois 20% dos alunos não dominavam os conhecimentos básicos no final da escola primária. Com essas ações, o governo possui como objetivo beneficiar os estudantes mais fragilizados dos primeiros anos de aprendizagem para que tenham uma qualidade maior na prática pedagógica. Portanto, as turmas são divididas nas classes de CP e CE1 em uma rede de educação prioritária (Rep⁵²) e rede de educação prioritária reforçada (Rep +⁵³) iniciada em setembro de 2017. A ampliação de turmas dobrou em relação ao ano anterior. Os números apontam, em 2018, 3.200 turmas de CP em Rep e 1.500 CE1 em Rep + e três vezes mais estudantes se beneficiam desse ambiente de aprendizado. No total, do ano letivo de 2018, cerca de 190.000 estudantes de CP e CE1 em escolas Rep e Rep + estão estudando em turmas com matrículas próximas ao máximo de doze estudantes. Em setembro de 2017, 2.200 turmas foram divididas em Rep + e, em setembro de 2018, 3.200 classes de CP foram divididas em classes Rep e 1.500 de CE1 em Rep +. O objetivo era que 100% dos estudantes dominassem as competências de ler, escrever, contar e respeitar no final do ensino básico do ensino fundamental francês.

Para a metodologia das escolas envolvidas na Educação Prioritária, o professor do REP é integrado a uma equipe para que implemente práticas pedagógicas inovadoras, a fim de atender às necessidades específicas dos estudantes desses territórios, e se adapte às suas dificuldades. Na educação prioritária, o professor participa de formações específicas a cada ano e pressupõe um trabalho coletivo, diálogo com os pais e apoio aos professores envolvidos.

Chartier e Barrère (2017), ao tratar dos estudos sobre formação continuada de professores na França, destaca que esta formação afeta uma minoria de docentes, por ser voluntária, e quase desapareceu dos orçamentos acadêmicos, desde 2008. Além disso, relata

⁵² Criadas em 1981, as Zonas Prioritárias (ZP) se tornam Zonas de Educação Prioritária (ZEP). Vários lembretes se sucedem desde 1990 com a criação de novas estruturas (a rede associando faculdades e escolas buscando reforçar a coerência educacional em torno da carreira escolar dos alunos) e a redefinição do zoneamento da educação prioritária. A partir de 1999, redes de educação prioritárias (Rep) aparecem e coexistem com o Zep. (<https://www.education.gouv.fr/cid124730/etat-des-lieux-de-l'ucation-prioritaire-a-la-re-entrada-2012.html> & XTTM = Sf & xtnp = 1 & xTcR = 2).

⁵³ Para combater a dificuldade dos estudos nos primeiros anos de aprendizagem básica e para apoiar os alunos mais vulneráveis, uma medida de duplicação das classes de CP no REP + foi estabelecida em setembro de 2017. Onde a duplicação não foi possível, por razões de espaço, a intervenção de dois professores foi planejada. A implementação dessa medida é perceptível tanto na proporção de classes de CP de vários níveis entre todas as classes que hospedam CPs, quanto no tamanho de classes de PC de nível único.

que a formação dos formadores causa desconfiança dos próprios formadores. Estes, muitas vezes, baseiam-se na sua própria desenvoltura, por terem um padrão “cientificamente válido”, e, assim, pouco falam na dinâmica do tempo escolar.

Para Goigoux (2019), em pesquisa que tem como título *As avaliações nacionais em CP e remediações: a análise de Roland Goigoux*, as avaliações nacionais têm um duplo interesse: o primeiro é ir além do padrão único de referência de classe; a segunda seria a formação de professores em relação às dificuldades dos alunos identificados durante essas avaliações. Nesse estudo foi visto que

[...]Plus précisément, on peut voir que le poids du déchiffrement des mots en fin de CP détermine fortement le niveau de compréhension de textes que les élèves doivent lire seuls. La fluence pèse beaucoup moins lourd, de même que les habiletés phonologiques. La compréhension de textes entendus a un coefficient presque aussi fort que le décodage en temps limité de mots isolés. Autrement dit, la capacité des élèves de fin de CP à devenir autonomes dans la compréhension de textes qu'ils lisent seuls dépend presque autant de leur capacité à décoder que de celle à comprendre seuls des textes entendus. Le lexique et le raisonnement non verbal ont aussi leur importance et même davantage que les habiletés phonologiques (2019, p. 4).⁵⁴

O estudo, portanto, aponta que a capacidade de os alunos, do final do CP, se tornarem autônomos na compreensão de textos que leem sozinhos depende tanto de sua capacidade de decodificação quanto da capacidade de compreender apenas os textos que ouvem. Em conclusão, as avaliações nacionais de CP e as pesquisas de leitura e escrita, na França, concordam que a leitura é o produto, simultaneamente, da decodificação e da compreensão. Isso induz a não adiar o ensino da compreensão de textos, em comparação com o da decodificação. Ambos são conteúdos da formação de professores do CP na França.

Conforme apresentamos, as políticas públicas estabelecidas para cada país apresentam contextos específicos e singulares de cada organização governamental. O circuito de ações e implementações compõe aspectos que necessitam de reflexão e de continuidade. Dentro dos dois programas de formação nacionais existem documentos, de bases norteadoras e de características curriculares, que orientam as formações dos professores e os conteúdos

⁵⁴ Especificamente, pode-se ver que o peso da palavra decifrada no final do CP (equivalente ao 1º ano) determina fortemente o nível de compreensão dos textos que os alunos devem ler sozinhos. A fluência pesa muito menos, assim como as habilidades fonológicas. A compreensão dos textos ouvidos tem um coeficiente quase tão forte quanto a decodificação em tempo limitado de palavras isoladas. Em outras palavras, a capacidade dos alunos do final do CP se tornarem autônomos na compreensão de textos que leem sozinhos depende tanto de sua capacidade de decodificação quanto da capacidade de compreender sozinhos os textos que ouvem. O léxico e o raciocínio não-verbal têm também sua importância, são até mais importantes do que as habilidades fonológicas (2019, p. 4).

escolares que estão presentes nos volumes dos livros de formação para os professores – PNAIC (Brasil) e os Programmes Pour Les Cycle 2 (França). Desta forma, ressaltamos a importância de identificarmos as orientações didáticas e pedagógicas relacionadas ao trato com a *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e a *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* nas aprendizagens das crianças que estão presentes nesses documentos.

2.1.3 Os Saberes Docentes e a formação dos Gêneros, Gestos, Esquemas e Estilos

Profissionais a partir dos Dispositivos Didáticos e Pedagógicos para o trato com o Ensino Sistemático da Leitura e da Escrita no Ciclo de Alfabetização

Consideramos, portanto, que, ao lidar com o ensino da leitura e da escrita para a diversidade de conhecimentos e ao se propor acompanhar o processo de aprendizagens das crianças no Ciclo de Alfabetização, os professores mobilizam saberes e desenvolvem práticas diversas que estão implícitos na Gestão do Ensino, característica de sua ação docente. Em relação a este aspecto, perguntamo-nos: como se constituem os saberes que os docentes mobilizam ao desenvolverem um ensino sistemático sobre a escrita e a leitura nas turmas do Ciclo de Alfabetização? Como estes constroem as suas práticas de alfabetização, ao lidarem com a diversidade de percursos dos aprendizes? Como acompanham as aprendizagens das crianças ao longo do ano? Como realizam a Gestão do Ensino? Como desenvolvem o ensino sistemático da leitura e da escrita?

Ao responder esses questionamentos, tomamos como base os conceitos freireanos de libertação e autonomia (FREIRE, 1996, 2002), na defesa dos saberes docentes que integram a superação do indivíduo. Este, responsável pelo ensino, compreendido como um ser no mundo caracterizado como expectador, livra-se dos estigmas e aprisionamentos sociais, causados pela suposta ignorância que vem do estado natural do nascimento, e busca, através da ação docente, colaborar com o desenvolvimento do indivíduo a fim de compreender seu próprio papel dentro da sociedade e tornar-se sujeito autônomo, crítico e emancipado no sentido de solucionar as questões com as quais se depara na vida (FREIRE, 2002). Essas ideias de Freire, para o ato de educar, estão relacionadas ao resultado de uma interação social entre os personagens envolvidos, que são professores e estudantes com os meios sociais e recursos utilizados para viabilizar esta ação; para tanto, ter a “prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o pensamento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 42-43).

Tardif (2001) afirma que a escola é um espaço de produção de saberes. Segundo Freire (1996), esses saberes são necessários para a profissão docente e são mobilizados na prática. Tardif (2002) e Gauthier (2006), dialogando com as ideias de Freire, também afirmam que esses são plurais, constituídos pelos saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Ainda de acordo com Tardif (2002), os saberes são de natureza diversa. Dentre esses, os da experiência, que se constituem no exercício da docência, parecem ser os mais disponíveis ao professor para enfrentar o dia a dia da sala de aula, durante a Gestão do Ensino, quando as condições se alteram em função das diversas necessidades dos estudantes.

Resgatando os quatro saberes da docência, conforme Tardif (2002), esclarecemos que:

- a) Saberes da Formação Profissional: são um conjunto de saberes que tomam como base as ciências e a erudição e que são trabalhados com os professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. São saberes que também se constituem do conjunto de saberes da formação profissional, ou seja, os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e aos métodos de ensino na relação entre o saber, o fazer e o saber fazer, que são legitimados cientificamente e ensinados aos professores ao longo do seu processo de formação;
- b) Saberes Disciplinares: são os saberes identificados e reconhecidos como integrantes das diferentes áreas do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas etc.). Esses saberes, que são produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são constituídos pela comunidade científica e o acesso a esses saberes deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais;
- c) Saberes Curriculares: são conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a organização dos conhecimentos que são socialmente produzidos e que devem ser ensinados aos estudantes, ou seja, os saberes disciplinares. Possuem estrutura concreta na forma dos programas escolares com objetivos, conteúdos, métodos que os professores devem refletir, entender e utilizar;
- e, por fim, d) Saberes Experienciais: são os saberes que possuem o resultado do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio das vivências, das práticas e das situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com os estudantes e os pares da profissão. São os saberes incorporados da experiência profissional individual e coletiva.

Pressupomos, portanto, que os professores alfabetizadores, diante da heterogeneidade de aprendizagens nas turmas do Ciclo de Alfabetização, mobilizam saberes próprios que estão relacionados “com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua

história profissional, com as suas relações com as crianças em sala de aula e com outros atores da escola” (TARDIF, 2002, p. 11). Esses se caracterizariam como um saber construído nessas relações e que transita entre o que eles são e fazem, devendo ser compreendido na ação, um saber *do* e *no* trabalho (TARDIF, 2001, 2002).

Além de refletirmos sobre a constituição dos saberes na Gestão do Ensino, para análise teórica das práticas docentes, baseamo-nos na perspectiva da Construção dos Saberes na Ação (CHARTIER, 2002a), que tomamos como fundamento a Teoria da Fabricação do Cotidiano (CERTEAU, 1994), conforme mencionado anteriormente. Assim, segundo Chartier (2002a), o professor constrói sua ação a partir do que está sendo discutido no meio acadêmico e transposto para os textos do saber, considerando apenas o que é possível e pertinente de ser feito em sala de aula. Ou seja, as práticas docentes são apropriações ativas que dependem das condições de trabalho em que estão inseridas. Para a autora citada, essas práticas constituem um conjunto de dispositivos didáticos e pedagógicos que podem envolver procedimentos tanto rotineiros como inovadores, por vezes, demonstrando uma coerência pragmática em detrimento de uma coerência teórica. Assim a autora afirma que “estudar as realidades ‘como dispositivos’ é interrogar-se sobre seu valor de uso em contextos e conjunturas, isto é, em espaços e tempos muito diversamente delimitados” (CHARTIER, 2002b, p. 26).

Nessa perspectiva e corroborando a definição de dispositivos apresentada por Chartier (2002), Guyon (2017) apresenta um estudo que consolida a perspectiva da definição para os dispositivos em educação vistos em alguns teóricos franceses, tais como: Anne-Marie Chartier, Mathias Millet, Daniel Thin, Bastien Sueur, Valérie Melin, Roger-François Gauthier, Sophie Romero Pinazo, Clémence Perronet. Assim, o destaque para o olhar em quatro ângulos, são eles: 1) Dispositivo dentro das organizações de trabalho, que trata do dispositivo que envolve uma organização comum de trabalho ou necessariamente fora da estrutura comum. Envolve coordenação, consulta, circulação de informações dentro de uma equipe, mas também com todos aqueles que estão preocupados com os alunos sem estarem presentes no dispositivo; 2) Dispositivos e novas questões educacionais, que são uma forma privilegiada de lidar com uma série de obstáculos que a instituição escolar enfrenta: dificuldade escolar, violência escolar, abandono escolar, assédio; 3) Dispositivo e inclusão, que envolvem dispositivos de questionamento destinados a públicos identificados com necessidades especiais e cuja organização fornece espaços fora da estrutura comum da sala de aula; e, por fim, 4) Dispositivo e conexão com a aprendizagem, que tratam sobre os dispositivos que são implantados dentro da sala de aula ou uma equipe de ensino, para resolver as dificuldades de aprendizagem ou comportamentos através da mediação e assim

evitar o risco de interferência nas atividades. Estes dizem respeito principalmente às práticas, porque exigem organização especial do trabalho.

Em relação aos dispositivos apresentados, para tratamento com o nosso objeto de pesquisa, apontamos que: a) selecionamos os dispositivos que estão definidos no âmbito didático e pedagógico, segundo Chartier (2002a); b) Consideramos como dispositivo pedagógico os que estão dentro das organizações do trabalho e como dispositivo didático os que mantêm conexão explícita com os processos de aprendizagem; c) Consideramos que Gêneros, Gestos, Esquemas e Estilos Profissionais são formados a partir dos Dispositivos Didáticos e Pedagógicos no desenvolvimento do Ensino Sistemático da Leitura e da Escrita no Ciclo de Alfabetização.

A seguir, aprofundaremos nossa reflexão relacionada à relação entre os dispositivos e os gestos, esquemas, gêneros e estilos profissionais. Inicialmente, apresentaremos cada conceito e sua relação com nosso objeto e, em seguida, apontaremos as relações que estabelecemos entre eles na nossa tese. Nesse sentido, entendemos que, diante dos dispositivos que ajudam a verificar a coerência pragmática, podemos mencionar a importância dos gestos (JORRO; CROCÉ-SPINELLI, 2010; ALIN, 2007, 2010; BRUDERMANN; PÉLISSIER, 2008), dos esquemas profissionais com base em Vergnaud (1987), Goigoux (2002, 2007), Brudermann e Péliissier (2008), Bucheton (2005, 2008), Bucheton e Dezutter (2008), Bucheton e Soulé (2009), e dos gêneros profissionais (CLOT, 2015).

Em relação ao conceito de gestos profissionais, para Jorro e Crocé-Spinelli (2010, p. 14), estes são inseridos na construção de uma matriz de ação docente com “As contribuições da antropologia cultural histórica para a importância da gestualidade no espaço social, da fenomenologia sobre a ‘expressão primordial’ do corpo atuante, das práticas linguísticas no vetor corporal falante do processo de semiotização”. Estes autores destacam, inicialmente, a dimensão cultural da ação profissional e a importância das práticas de linguagem; em seguida, apresentam a conceituação na origem deste trabalho, além de apresentar uma pesquisa que estuda a problemática dos gestos profissionais na leitura literária. Por fim, refletem sobre a formação de professores para gestos profissionais em sequências de leitura interpretativa com a vertente da avaliação no ciclo 3, no sistema francês.

Partindo da temática sobre avaliação, as autoras identificaram quatro elementos do discurso do professor, através de “gestos de linguagem”; da transmissão de conhecimento, com “os gestos de encenar conhecimento”; de como o professor se comunica com os alunos e aprecia seu trabalho, com “gestos éticos”; e de como reagir a acontecimentos imprevistos e se adaptar à situação com “gestos de ajuste”. Para as referidas autoras, as práticas profissionais

estão situadas por sistemas de valores que são percebidos em sala de aula e atuam na atividade conjunta. Assim, as conclusões deste estudo apontam para a contribuição do estudo dos gestos para a ação profissional nas salas de aula francesas e mostram que a atividade conjunta é fundamental para pensar gestos profissionais e para a formação dos profissionais.

Alin (2007) trabalha os gestos profissionais e o “eu” simbólico como: Intervir (Diálogo); (Se) pega nas mãos (O Controle); (Se) observar (olhar); (Se) Encenação - A Presença; (Se) Treinar (A implicação); Aprender (A relação com o conhecimento); (Se) organizar (o segundo); (Se) Adaptar (Improvisação); (Se) escute (escutando); (Se) Avaliar - O Julgamento; (Se) autorizar (Autorização); (Se) Transmitir (o compartilhamento). Segundo o autor, a importância dessa reflexão revela a atividade do sujeito na prática. Portanto, para esse autor, ele vai para além das técnicas de formação, e enfatiza que é importante dar espaço ao significado simbólico que se refere às questões e/ou aos valores envolvidos na prática profissional. E, para isto, é imprescindível o diálogo visto que, para o referido autor, o outro é parte de mim, que me constitui em parte. Assim, é o interesse no papel da linguagem no campo da educação e da formação, nos recursos oferecidos pela análise das práticas em suas diversas formas, que irá colaborar com a identidade profissional.

Bucheton e Soulé (2009) apresentam a necessidade de um modelo teórico e tecnológico de ação docente em sala de aula que vá além da postura de apoio de professores e posturas de aprendizagem de alunos, pois esse espaço envolve um jogo dinâmico. Assim é importante analisar, ainda, as posturas de apoio ao professor e as posturas de estudo do estudante. Segundo os referidos autores, o jogo dinâmico dessas relações é o substrato dos gestos profissionais e estes se constituem das cinco preocupações centrais na matriz de atividade do professor na classe: 1) organizar e controlar o andamento da aula; 2) manter espaço de trabalho e linguagem e colaboração cognitiva; 3) construir o sentido do que está acontecendo; 4) apoiar o trabalho em andamento; 5) todos com aprendizagem orientada, de qualquer natureza. A pesquisa aponta que essas preocupações são encontradas desde a educação infantil até a universidade. Nessa perspectiva, o trabalho desenvolvido pelo professor aponta aquilo que ele adquiriu, se preocupa e desenvolve na prática como aspectos constituintes dos gestos profissionais na atividade docente.

Dando continuidade, temos os autores Brudermann e Pélissier (2008) com o objetivo de apresentar os resultados de uma pesquisa multidisciplinar relacionada ao trabalho realizado pela Equipe de Pesquisa Tecnológica da UTA, Universidade de Montpellier II. A reflexão desenvolvida pelo autor compreende duas situações: por um lado, uma reflexão geral sobre profissão docente e, por outro lado, disponibiliza para formação dos futuros professores uma

ferramenta de informática para ajudar na reflexão sobre as práticas. Destacamos a importância dessa pesquisa porque ela perpassa pelos gestos profissionais que um professor implementa em uma situação de sala de aula, diante de estudantes. A preocupação macro da atmosfera é vista como um conceito de ajuda para o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem, mas também como preocupação que foi construída a partir de outras três preocupações: pilotagem ou organização, escoramento ou ajuda e tecelagem ou construção. Percebemos que essa pesquisa aponta que os gestos profissionais associados a essas três preocupações criaram uma atmosfera que favoreceu o aprendizado da língua estrangeira.

Aprofundando a discussão que vimos desenvolvendo, além do conceito de gestos profissionais, abordaremos as reflexões que envolvem os gêneros e estilos profissionais (CLOT, 2015) e esquemas profissionais (GOIGOUX, 2002) que contribuirão para a compreensão do conceito de *Gestão do Ensino* nessa tese.

Em relação a esses conceitos, Goigoux (2002) apresenta a perspectiva do gênero profissional como um conceito da psicologia ergonômica, importado dos trabalhos de Bakhtin, e que tem duas funções principais: a função de memória e a função adaptativa. Consideramos que os padrões socialmente construídos, exibidos em palavras e gestos da profissão, com base em Clot (2015), são recursos para a ação do professor. Portanto, o gênero é uma gama de esquemas construídos socialmente que possui as propriedades agregadoras de qualquer conjunto de esquemas. É um recurso para a ação individual, um estoque de construções profissionais.

Diante de nossos estudos, ao analisarmos as práticas docentes na área de alfabetização e sua relação com a prática para diversidade de conhecimentos e a avaliação das aprendizagens das crianças nos três anos iniciais da escolarização, discutimos os saberes e as ações docentes baseados no conceito de esquema profissional trazido por Goigoux (2002). Goigoux, com base na Teoria dos Campos Conceituais de Vergnaud (1987), analisa a atividade⁵⁵ do ensino que pressupõe o estudo dos esquemas profissionais que são constituintes da representação da conduta profissional adaptada a partir da maneira de desenvolver a prática no cotidiano.

Esse autor realizou pesquisa que teve como foco o caso da professora Madame Florence que apresentou algumas ações refletidas, planejadas e sistemáticas no ensino da

⁵⁵ Para Leontiev, o conceito de atividade exerce as funções de princípio explicativo dos processos psicológicos superiores e de objeto de investigação. As atividades humanas são diferentes umas das outras por distintos motivos que são de realização, tensão emocional, formas entre outros. O que distingue uma atividade de outra é seu objeto e esse objeto da atividade é o seu real motivo. O motivo é o que impulsiona uma atividade por articular uma necessidade a um objeto (NÚÑEZ, 2009).

leitura. Os resultados da pesquisa indicaram que eram utilizados, pela professora, vários esquemas profissionais em relação aos erros de leitura cometidos pelos estudantes, tratando-os de forma estável, segundo o contexto, e classificando-os em graves, normais e marginais. Para tratar desses erros, ela desenvolvia esquemas os quais possibilitavam generalizar os procedimentos para outros erros semelhantes. Sem ser mecânica, a cada nova fase de tratamento do erro, ela tinha o objetivo claro e as expectativas de que era possível rever o processo que causou dificuldades de compreensão e, para isso, utilizava de prática constante, parecendo ter rotinas fixas e automatismos construídos para tratar especificamente desses erros. Assim, organizava-se e fazia intervenções a fim de promover avanços nas aprendizagens das crianças. Goigoux (2002) destaca a competência profissional dessa professora pelo fato de organizar e guiar as atividades de leitura nas interações com seus alunos; demonstrar conhecer o objeto de estudo, o processo de aprendizagem do aluno; e pela forma como guiava a atividade do aluno (por meio da autorreflexão do aluno e de operações desenvolvidas pela docente). Goigoux (2002) indicou, portanto, que a capacidade de fazer ajustes de ensino é característica de profissionais experientes e propicia maior qualidade de intervenção e monitoramento da aprendizagem dos estudantes.

Nesse contexto, torna-se indispensável a reflexão dos esquemas profissionais como aprofundamento teórico, que proporcionará esclarecimentos sobre a dimensão das ações didáticas e pedagógicas das práticas docentes para cada ano do Ciclo de Alfabetização e, nessa perspectiva, os ajustes de ensino, nesse ciclo, tornam-se essenciais para o sucesso do processo da sistematização das aprendizagens. Dessa forma, é insubstituível o planejamento da avaliação como ação permanente do fazer docente para o acompanhamento das aprendizagens. Portanto, reafirmamos que é necessária intencionalidade na Gestão do Ensino, pois a prática docente envolve complexidade no âmbito da dimensão didática e pedagógica durante os anos voltados para a apropriação do SEA e a consolidação do processo de alfabetização.

Clot (2015) elucida que, com o passar do tempo do ato profissional, um trabalhador iniciante na profissão é capaz de superar os gestos que lhe foram transmitidos no começo de sua vida profissional e, utilizando-se das próprias aprendizagens contidas nesse gesto, consegue melhorá-lo e promove o estágio evolutivo deste para o estilo profissional. Assim, o gesto profissional, adquirido pelo sujeito, transforma-se, por sua experiência e reflexão, em seu estilo pessoal. O estilo profissional é, portanto, responsável por, ao mesmo tempo, transformar a criação de um novo gênero, superando a repetição. Durante a atividade profissional, ele converte os atos previsíveis do gênero em instrumentos para dar conta das

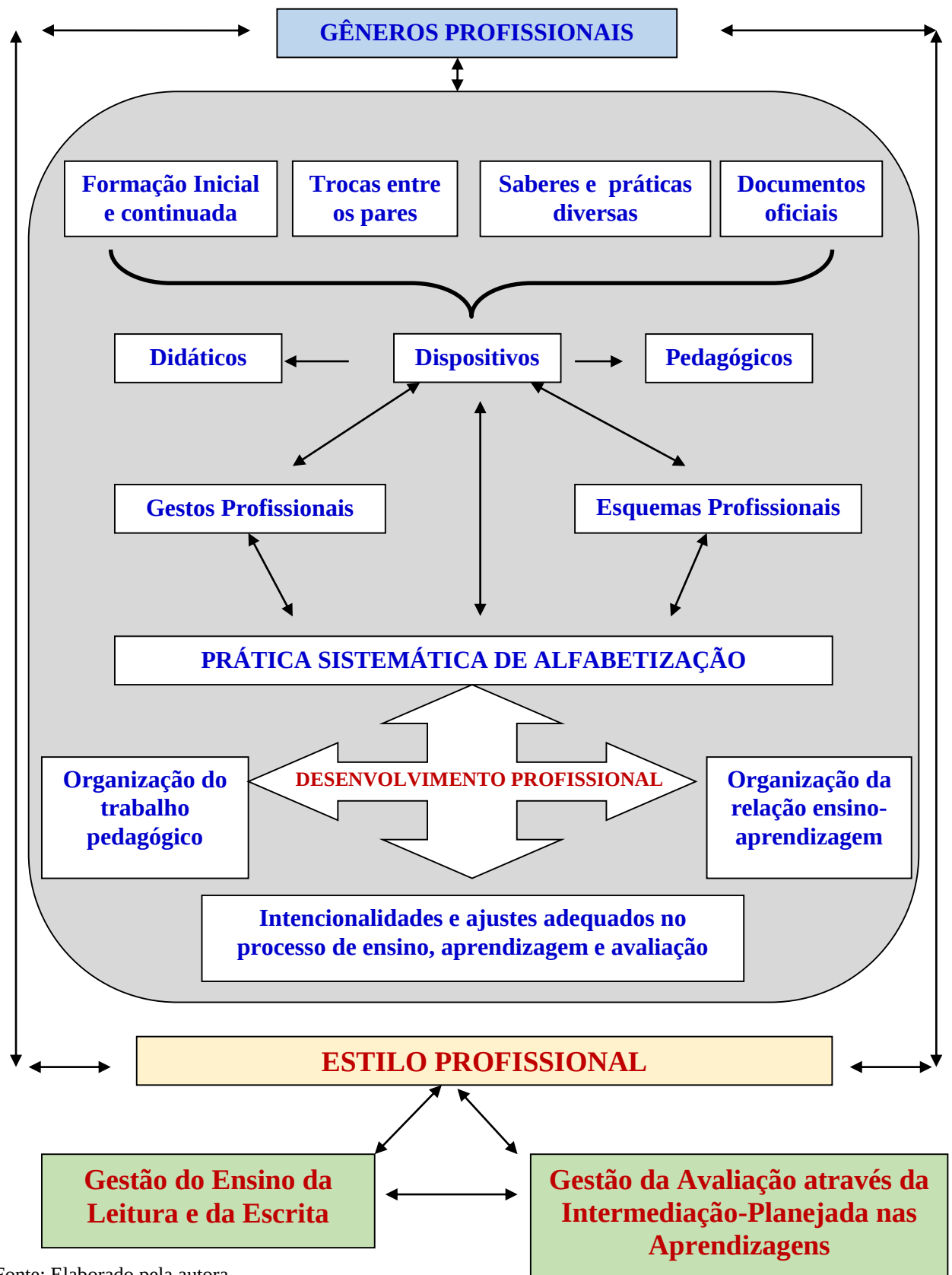
situações imprevisíveis do real. Por meio desse movimento, o estilo confere flexibilidade e atualização às normas fixadas, evitando a tendência de o gênero ser rotineiro. Assim, ele acaba restaurando os pressupostos do gênero da atividade profissional sendo fonte de sua própria transformação. Ele é, pois, responsável pela existência do gênero renovável e dos gestos modificáveis. No entanto, para ser garantida essa retroalimentação, a partir do estilo profissional, conforme Clot (2015), deve existir a integração do trabalho coletivo⁵⁶, ou seja, o estilo é pessoal, único e constituído pelo fazer pessoal reflexivo e só manifestará o gênero como novo e constante, se for significativo e validado pelo coletivo da atividade.

Nossa pesquisa, portanto, ao pressupor que os dispositivos são materializados em gestos, esquemas, gêneros e estilos profissionais, considera os gestos profissionais ao tratar da prática docente e os esquemas para tratar das elaborações, planejamentos e intenções para o desenvolvimento da prática que relaciona planejamento, intervenção e avaliação. Além disso, considera o conceito de estilo profissional para apontar a expertise do professor com a construção de um estilo único. Este estilo, em nossa percepção, é legitimado pelo grupo maior por sua capacidade de contribuir, através da sua experiência, para o desenvolvimento profissional (SOARES, 2014) dos demais docentes, através de sua ressignificação nos gêneros e gestos do coletivo. Nessa perspectiva, pressupomos que o docente ative seus gestos e esquemas profissionais, conforme seus dispositivos didáticos e pedagógicos (CHARTIER, 2002a), e aprimore seus esquemas em estilos profissionais na consolidação da sua prática.

De forma esquemática, estabelecemos, nessa tese, relações entre os conceitos de dispositivos didáticos e pedagógicos, gestos, gêneros, esquemas e estilos profissionais, conforme apresentamos a seguir.

⁵⁶ Em ergonomia, a atividade compreende a ação humana na mediação do prescrito ao real. No desenvolvimento da realização da tarefa compreende a tudo que o trabalhador realiza, se envolve e mobiliza. Assim, é na organização do trabalho coletivo que é apreendido o gênero profissional em clínica da atividade que é mais implícito que explícito. É pela realização coletiva da atividade que se constitui a história coletiva de um meio profissional.

Figura 3 - Esquema da relação que estabelecemos entre os conceitos de gênero, esquemas, gestos, dispositivos e estilo profissional



Fonte: Elaborado pela autora.

A Figura 3 apresentada resume esquematicamente as relações que estabelecemos entre os conceitos tratados nessa seção. Ou seja, defendemos que os professores estão imersos na dimensão do gênero profissional, caracterizado por práticas desenvolvidas nos contextos educacionais do Brasil e da França. Estas são, historicamente, apropriadas, reconstruídas e/ou ressignificadas nos documentos norteadores de cada país. Além disso, os gêneros perpassam a formação inicial e continuada de professores, as trocas efetivadas entre os pares na escola e as diversas situações de aprendizagens.

O arcabouço teórico e pedagógico, característico dos gêneros profissionais, materializa-se nas práticas docentes na alfabetização por meio de dispositivos (didáticos e pedagógicos) que se retroalimentam, sendo interdependentes e indissociáveis. Estes, materializam-se, muitas vezes, em gestos e esquemas profissionais sendo reconhecidos por meio dos saberes e das práticas docentes. Considera-se, neste processo, a construção dos saberes pela reflexão sobre/na/para a prática de ensino da leitura e da escrita.

Nesse processo, alguns elementos destacam-se enquanto aspecto do desenvolvimento profissional dos professores, tais como: a organização do trabalho pedagógico; a organização do processo de ensino e de aprendizagem; a intencionalidade e ajuste adequado no processo de ensino, aprendizagem e avaliação. Para isso, o planejamento do ensino e da avaliação assume um papel norteador das ações docentes. Assim, defendemos que o estilo profissional, característico das práticas docentes que possuem esquemas consolidados para o ensino e avaliação da leitura e da escrita, é marcado pela *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* bem como na *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* e que esses dois elementos dialogam cotidianamente. A retroalimentação, entre os dois processos de gestão, contribui para a consolidação do estilo, dos esquemas, dos gestos, dos dispositivos e do próprio gênero profissional pela capacidade de validação pelo coletivo da atividade, conforme já mencionado.

Com base nessa explanação, desenvolvemos o conceito de *Gestão do Ensino da leitura e da escrita* e de *Gestão da Avaliação através da Intermediação-Planejada nas aprendizagens* das crianças. Nas seções a seguir, aprofundaremos esses conceitos.

2.2 A Gestão do Ensino da leitura e da escrita: as práticas docentes para alfabetização e letramento

Apresentaremos, neste item, os fundamentos para a prática da alfabetização e do letramento e trataremos das reflexões na perspectiva do como se aprende, como se ensina, quando e o que se aprende, quando e o que se ensina na prática na *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita*. Inicialmente, apresentaremos as questões teóricas mais amplas e, posteriormente, focaremos na *Gestão do Ensino* na prática de letramento visando a leitura e suas contribuições e, por fim, discutiremos a *Gestão do Ensino da leitura e da escrita* nos três anos iniciais do ensino voltada aos aspectos da heterogeneidade para a diversidade das práticas docentes.

Essa prática, que possui um elemento característico comum a qualquer contexto educacional, compreende a existência da diversidade de aprendizagens do Ciclo de Alfabetização. Pontuamos, assim, que é uma prática baseada no respeito à heterogeneidade de aprendizagens e, principalmente, na compreensão da *Gestão do Ensino* que realiza a interseção entre o planejamento do ensino e o planejamento da avaliação, ou seja, considerar a *Gestão da Avaliação* através *Intermediação-Planejada* nas aprendizagens das crianças como aspecto primordial da prática sistemática de alfabetização.

2.2.1 Os Fundamentos Teóricos e as Pesquisas para Prática da Alfabetização e Letramento

A grande revolução conceitual na alfabetização, por meio da teoria da psicogênese da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), promoveu a revisão sobre como se aprende a escrita alfabética. Nessa teoria, a criança passa a ser considerada sujeito ativo que constrói e reconstrói o conhecimento cometendo erros construtivos. Esse processo dar-se-ia a nível conceitual, não sendo aleatório, em que a criança reinventaria o sistema notacional, vivenciando três períodos bem definidos com algumas subdivisões: o primeiro período de diferenciação entre o desenhar (icônico) e o escrever (não-icônico); o segundo período, marcado pela tentativa de construir formas de diferenciação nos eixos qualitativo e quantitativo; e o terceiro período caracterizado pela fonetização da escrita, estando composto por três fases: a silábica, a silábico-alfabética e a alfabética (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; FERREIRO, 1987). Após a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), seria preciso, ainda, que a criança refletisse sobre a norma ortográfica e compreendesse as

regularidades da ortografia, vindo a escrever convencionalmente as palavras (MORAIS, 1989).

Agregada a essa revolução teórica, a discussão relacionada à alfabetização foi ampliada, nas décadas de 1980 e 1990, buscando refletir sobre o uso da leitura e da escrita nas diversas práticas sociais e a formulação do conceito de letramento (KATO, 1986; KLEIMAN, 1995). Assim, atualmente, segundo Soares (2003a), o conceito de alfabetização está atrelado ao de letramento, sendo ambos considerados processos diferentes, mas indissociáveis. Em paralelo, Soares (2003b) afirma que, a partir da década de 1990, a alfabetização vem sendo obscurecida pelo letramento, perdendo sua especificidade no contexto brasileiro, ou seja, ocorreram equívocos sobre o processo de alfabetização pela não consideração da língua escrita como objeto específico de conhecimento, pela incompatibilidade do paradigma cognitivo psicogenético com a proposta de metodologia na alfabetização e pela concepção de que apenas por meio do convívio com textos ocorreria a aprendizagem de leitura e escrita.

Assim, destacamos que, no Brasil, antes da psicogênese da escrita, o professor possuía um método para alfabetizar, sem compreender como se dava o processo de apropriação do SEA pela criança. Após a divulgação da psicogênese, os professores passaram a ter uma teoria sobre esse processo, mas não havia uma metodologia para alfabetizar com base nela. Entendemos que a teoria da psicogênese da língua escrita favorece ao professor identificar os estágios de desenvolvimento de compreensão da escrita pela criança, devendo, contudo, desenvolver práticas planejadas e diversificadas que atendam à heterogeneidade de conhecimentos de sua turma. Perguntamo-nos, então: o que dizem os pressupostos atuais sobre *como alfabetizar* as crianças na perspectiva de letramento?

Inicialmente, é importante considerar a especificidade da alfabetização e do letramento por meio de práticas e metodologias apropriadas reinventando a alfabetização (SOARES, 2003b). Seria o *alfabetizar letrando*, ou seja, pensar a escrita e a leitura como domínios específicos, envolvendo os alunos, com os mais diversos gêneros, em práticas sociais, e caberia à escola a responsabilidade de “inserir os alunos o mais precocemente possível em situações reais de usos da língua escrita, letrando-os e alfabetizando-os simultaneamente” (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2005, p. 135).

Nessa perspectiva, levantamos mais uma questão: o que dizem as perspectivas atuais sobre *o que se deve e quando* ensinar para que a criança seja alfabetizada em uma perspectiva de letramento ao longo dos três anos do Ciclo de Alfabetização? Baseados na concepção de que é papel essencial da escola garantir a apropriação ampla e exitosa do saber sistematizado (LIBÂNEO, 2006) e levando em consideração que, muitas vezes, essa aquisição do

conhecimento poderoso é negada às crianças das camadas populares (YOUNG, 2007), Cruz (2012) já destacava a urgência na definição de currículo que delimite conhecimentos mínimos a serem ensinados na alfabetização e que se proponha a ser documento norteador das práticas de alfabetização. Em relação a este aspecto, autores como Leal (2003), Oliveira (2005), Cruz (2012) e Moraes (2012a) já defendiam, em época anterior ao PNAIC, a necessária elaboração de objetivos, metas e/ou expectativas⁵⁷ a cada ano do Ciclo de Alfabetização para que o processo de ensino da leitura e da escrita possibilite o acompanhamento das aprendizagens das crianças e estas se apropriem da alfabetização de forma exitosa ao final desse período.

Além disso, como tratado por Soares (2016), é possível compreender e considerar várias metodologias na efetivação do processo de alfabetização pela consideração de seus componentes. Na definição da autora, esses componentes são facetas da língua escrita que se subdividem em três: linguística, interativa e sociocultural. Destacamos, em sua perspectiva, que a faceta linguística trata da apropriação do SEA como objeto da aprendizagem propriamente inicial e as outras duas facetas tratam especificamente do letramento. Para Soares (2016), essas facetas são os elementos que causam disputa entre os diversos métodos. Ao mesmo tempo são elas que determinam as categorias que serão exploradas para aprendizagem da língua escrita.

Esclarecemos que o método, palavra tratada na sua definição como direção para um fim que culmina na consolidação da apropriação do SEA, constitui-se em métodos que, conforme seus objetivos, serão responsáveis por elaborar o percurso que será planejado para se chegar à construção da aprendizagem, ou seja, ao direito estabelecido da alfabetização propriamente dita. Nessa perspectiva, o termo “alfabetização na idade certa” e em até 8 anos será melhor explicado com Soares (2016) que frisa a importância da compreensão da importante relação entre o ensino construtivista (paradigma construtivista) e o ensino explícito (paradigma fonológico), conforme já explicitamos em tópico anterior.

Spiro e DeSchryver (2009), complementando as informações apresentadas pela autora, dão ênfase no *como* se ensina, o *que* se ensina, voltando-se para as correspondências fonema-grafema, ou seja, como exemplo, correspondências fonema-grafema. Nesse sentido, a perspectiva do ensino construtivista atrelado ao ensino explícito na alfabetização torna-se necessária para garantir a existência de alternativas no processo de sistematização. Entendemos, portanto, que é necessário estabelecer foco na elaboração do planejamento com os direitos e/ou metas consolidadas e estabelecidas para cada ano. Some-se a isto o fato de o

⁵⁷ Atualmente, têm-se denominados de Direitos de Aprendizagem esses objetivos, metas e expectativas, tendo sido disseminados no PNAIC (BRASIL, 2012).

professor planejar o monitoramento das aprendizagens com a perspectiva heterogênea de ensino, isto favorecerá a intencionalidade no ensino da alfabetização e do letramento. A seguir trataremos da reflexão sobre a Teoria Social do Letramento, aprofundando a ideia do papel da escola para a prática de alfabetização e letramento contextualizada com a vivência social da criança.

2.2.2 A Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita na Prática do Letramento: a Leitura e as Contribuições para a Ação Docente

Dentre todas as principais discussões ocorridas nas últimas décadas, destacamos dois blocos de estudos que foram essenciais para as reflexões teóricas sobre letramento para nossa pesquisa. O primeiro bloco refere-se: às aproximações entre a concepção de alfabetização de Paulo Freire e os novos estudos sobre letramento, em consonância com os estudos de Bartlett e Macedo (2015); aos novos estudos sobre letramento e suas perspectivas, de acordo com Street (2010); Teoria social do letramento, de acordo com Barton, Hamilton e Ivani (2000); às práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento, em consonância com Soares (2006). Esses elementos estão inseridos nos estudos que abordam o desenvolvimento da cultura escrita na sociedade.

O segundo bloco refere-se à escolarização da leitura literária, segundo Soares (2004), e o ensino da leitura e da escrita numa perspectiva transdisciplinar, conforme Britto (2007). Esses estão inseridos nos processos de escolarização do ensino da leitura e suas repercussões na vida social. Portanto, o nosso olhar para a cultura escrita vivida na sociedade permeia o trabalho desenvolvido nas práticas e nos eventos de letramento ocorridos nas múltiplas situações sociais e em relação ao âmbito escolar. A escola é uma instituição socialmente estabelecida com funções de sistematização do ensino e multiplicação do histórico cultural dos diferentes contextos e períodos. Dessa forma, não visualizamos a escola sem o trato contextual necessário para o trabalho com a tecnologia da alfabetização e, sendo assim, está impregnada de leitura como ponto de partida para as sistematizações necessárias da alfabetização inicial.

Na ação docente para o processo de alfabetizar crianças, torna-se necessário dar ênfase à prática, em sala de aula, no *como* a criança aprende a fim de melhor desenvolver a vivência da prática de leitura. O foco não seria na relação ensino-aprendizagem uma vez que o que a criança aprende e o modo como aprende na escola são as práticas de leitura e escrita determinantes do ritmo desse aprendizado. Compreendemos que, quanto mais sistemáticas e

imersas forem essas vivências de alfabetização e letramento, mais efetivas e significativas serão as relações das crianças com o universo da leitura. Embora tenhamos a compreensão da distinção conceitual realizada por Street (2010), em se tratando do Modelo de Letramento Autônomo e do Modelo de Letramento Ideológico, podemos relacionar o primeiro com as escolas que acabam por assumir uma visão reducionista da escrita como um produto sem contexto e determinado em si mesmo; o segundo, defendido por Street (2010), ressalta que o letramento tem poder, e as leituras estão carregadas de diferentes contextos em que o indivíduo está presente.

Relacionamos ao Modelo Ideológico a noção de que existe uma variedade linguística, presente na sociedade, conforme se mudam os locais vividos, nos quais questões culturais estão envolvidas. Esse é o motivo pelo qual o indivíduo irá se deparar não apenas com uma prática de letramento única e fechada em si, mas também com uma proposta de uma vertente autônoma da escola, pois, por mais que essa seja dominante entre os grupos sociais, muitas formas de comunicação fazem parte de nosso cotidiano social. Assim, quando falamos em práticas discursivas precisamos considerar que há inúmeras maneiras para desenvolvê-las e, é por esse motivo, que, na sala de aula, o professor precisa realizar o seu trabalho utilizando a diversidade de textos, colocando o aluno em contato com uma variedade de enunciados que circulam na sociedade.

A maneira como as escolas desenvolvem seu ensino mostra-se ineficiente para o meio social. A escola, nessa perspectiva, é vista como autônoma, um modelo que se encontra à parte da sociedade, o que lhe confere a dominação do saber. Suas organizações estão relacionadas com o prestígio social que cada indivíduo possui perante o grupo. Assim, longe da prática social, a escola abrange uma concepção de currículo rígida com conteúdos que são organizados sequencialmente do mais fácil para o mais difícil, o que é incompatível com o desenvolvimento linguístico-discursivo do estudante. Essa realidade não considera a bagagem cultural diversificada que um indivíduo possui antes da entrada na escola.

Nesse sentido, nossa perspectiva extrapola o uso restrito da escrita, que leva em conta apenas o contexto escolar, considerando, então, o seu uso na sociedade, em que diferentes valores, culturas e ideologias perpassam o cotidiano dos indivíduos. Assim, acreditamos em um trabalho escolar que extrapola os muros do previamente determinado. Desse modo, na sala de aula, o trabalho com a produção textual precisa ser realizado a partir de gêneros discursivos. Esse fato permitirá ir além de uma concepção fechada de escrita, promovendo a produção escrita que planeja, reflete, revisa e modifica etapas de um processo contínuo e complexo, exigido pela efetivação dos enunciados, em diferentes contextos, que devem fazer

sentido no ensino e aprendizagem da criança. O letramento, portanto, deverá ser desenvolvido em contextos de práticas e eventos de letramento no espaço macrossocial e escolar contextualizado.

Segundo Street (2010), Barton, Hamilton e Ivanic (2000), são sete proposições com base nas características do letramento na perspectiva dos New Studies of Literacy (NSL), observando-se as relações de cultura e poder dos contextos específicos e que possuem a afirmação central do letramento como prática social. Para tanto, referendando a nossa investigação, que indica a leitura contextualizada como ponto de partida para a sistematização da alfabetização inicial, em que o letramento é visto como um mecanismo que ocorre na interação entre os processos internos e externos do indivíduo como prática social, a análise das proposições ajuda a compreender as possibilidades de efetivação dos elementos do letramento, enquanto formação de leitura e interferência no social dos indivíduos. Assim, para a prática social do letramento, os indivíduos que possuem na bagagem social e culturalmente marcada pelo contexto vivido, possuem, incontestavelmente, os impactos dos múltiplos letramentos, repercutindo nos eventos de letramento e práticas de letramento.

Portanto, a primeira proposição trata do letramento como prática social, que é inferida pelos eventos os quais são sempre mediados por textos escritos. É assim que compreendemos a distinção dos eventos e das práticas de letramento com base em Street (2010), ou seja, o foco é o valor social, cultural, elementos do contexto histórico e social mais amplo; um evento é observável por meio dos padrões que são identificados pelas pesquisas. Barton, Hamilton e Ivanic (2000) apresentam essas práticas como unidade básica da teoria social do letramento, desse modo, possui ligação entre as atividades de leitura e escrita e as estruturas sociais que perpassam essas atividades. Além disso, são meios culturais gerais de utilização da linguagem escrita de acordo com as necessidades cotidianas das pessoas na perspectiva geral de vivências com que o indivíduo interage ao longo da vida.

Entretanto os eventos são definidos por Street (2010) como atividades observáveis que envolvem textos, objetos e aprendizagens específicas. Para Barton, Hamilton e Ivanic (2000), são episódios observáveis que resultam de uma prática e por ela são moldados, com a presença do texto escrito, que, em muitas situações, são ligados à sequência de rotinas que podem consistir em procedimentos formais e expectativas de instituições sociais, tais como local de trabalho, escolas e organização de assistências. Alguns eventos são voltados para as situações de vivências informais que têm lugar no lar e na vida cotidiana.

A segunda proposição da natureza da Teoria do Letramento é a existência dos diferentes letramentos associados aos diferentes domínios da vida. Assim, esses eventos não

são os mesmos em todos os contextos e podem ser caracterizados como Letramento Acadêmico, Letramento do Local de Trabalho, Letramento Escolar, associados a uma determinada cultura e a diferentes domínios da vida de instituições ligadas à educação que tendem a apoiar práticas dominantes desse conceito. Por esse motivo não segue um padrão estabelecido. Na terceira proposição temos as práticas de letramento que são modeladas pelas instituições sociais e por relações de poder e alguns letramentos possuem maior domínio, ou seja, são mais dominantes, visíveis e mais influentes do que outros.

Na continuidade, temos como evidência da quarta proposição as práticas que têm propósitos ligados a metas sociais mais amplas e às práticas sociais. Temos como recontextualizar letramento aceitando as diferentes funções que ele tem em uma atividade específica. E assim, podemos resgatar a quinta perspectiva que trata do conceito de letramento historicamente situado, ou seja, os usos revelam diferentes espaços e tempos em que se dão, envolvendo sujeitos situados espacial e historicamente. Temos, ainda, a sexta perspectiva que menciona que as práticas de letramento mudam e a nova prática é adquirida por meio de processos de aprendizagem informal e da produção de sentido. É preciso ter uma abordagem histórica para o entendimento da ideologia, cultura e das tradições em que essas práticas estão baseadas.

Na organização final, a sétima perspectiva, são as formas pelas quais as pessoas usam e dão valor à leitura e à escrita e são, na sua própria construção, arraigadas nas concepções de identidade, conhecimento e ser.

Desse modo, é importante mencionar a releitura de Freire realizada pelas autoras Bartlett e Macedo (2015), estabelecendo relações de aproximações entre sua proposta de alfabetização com os Novos Estudos sobre Letramento. Refletimos sobre os aspectos da perspectiva do letramento e da sua relação de proximidade com o modelo ideológico proposto por Street (2010). Destacamos o ato político da perspectiva freireana que concebe uma pedagogia transformadora e emancipatória na concepção de que a escolarização não é neutra, mas, sim, um processo político. Acrescentamos para a perspectiva política a importância do conceito freiriano de alfabetização que ultrapassa os limites da pura codificação da palavra escrita pelo fato da “compreensão crítica do ato de ler se antecipa e alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 1989, p. 9). Assim, as autoras anteriormente citadas deram-nos uma compreensão geral do que se constitui como a grande contribuição de Freire:

[...] a uma abordagem social da compreensão do letramento e da alfabetização, ao defender a inseparabilidade entre o aprendizado da leitura da palavra (linguagem) e a leitura do mundo (relações sociais). Ao

reconhecer que as relações sociais, muitas vezes, restringem o acesso das camadas populares à alfabetização e ao letramento, Freire insistiu que esses processos devem ser pensados como uma crítica explícita à injustiça social no sentido de reunirmos esforços para corrigir as desigualdades (BARTLETT; MACEDO, 2015, p. 288).

Nessa perspectiva, supera-se a variável autônoma que trata a alfabetização como tecnologia independente do contexto social. Assim, a democratização da alfabetização é uma ferramenta que pode atuar na consciência e no processo de libertação. É o modelo ideológico que realmente aproxima a aprendizagem do sujeito que está na escola à sua realidade. Diante da nossa pesquisa, a criança é parte do processo de aprendizagem, vivenciando possibilidades de leitura literária como aspecto fundamental da alfabetização, colocando-se como sujeito atuante no processo e iniciando as possibilidades de reflexão ativa, partindo da escolarização adequada do texto.

Referente à discussão sobre escolarização da leitura literária, esclareceram o conceito de leitor proficiente que vem mudando ao longo dos anos. O bom leitor, fazendo referência à escolarização da literatura realizada com qualidade, faz levantamento de hipóteses, faz inferências, compreende, interpreta, é aquele que dialoga com o texto. Conforme Soares (2003b), o trabalho de escolarização é inevitável pelo fato de as relações com os saberes, constituídos pela didatização e pedagogização, fazerem parte da prática escolar de maneira a desenvolver uma prática sistematizada na construção dos conhecimentos.

Nesse papel fundamental da escola, a autora dá ênfase a duas perspectivas: a superação da literalização da escolarização infantil produzida para a escola; e o resgate da literatura infantil que independentemente da escola existe e precisa ser trabalhada também nesse espaço escolar. Nessa mesma direção, Soares (2003b, p. 47) conclui que

[...] adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro que lê.

Para Britto (2007), o ensino da leitura e da escrita deve ser de forma transdisciplinar. Ele corrobora as afirmações de Soares (2003b) e acrescenta uma crítica sobre o ensino disciplinar e a própria disciplina de língua portuguesa que vem trabalhando os eixos da Língua Portuguesa de forma fragmentada e, assim, prejudicando a ação transdisciplinar que favorece o trabalho da leitura e a produção de textos escritos. A escrita acontece continuamente e se faz na escola como parte das atividades de todas as matérias.

Assim, trazemos a afirmação de Soares (2003b) sobre letramentos – no plural – por se tratar dos vários conceitos existentes no mundo e mencionar que o termo letramento, no Brasil, mesmo considerando os fundamentos de Street (2010), não apresenta o mesmo conceito e isso implica diferentes ações das políticas públicas sobre alfabetização. É perceptível, no Brasil, a estreita relação de letramento com o conceito de alfabetização em contraposição ao termo alfabetização como aquisição sem o uso da escrita em práticas sociais. Para Soares (2003b), as defesas do Brasil são: (1) Alfabetização e letramento – algo interligado; (2) Apenas alfabetização que já condiz com o termo letramento, tendo por base Emília Ferreiro; (3) Alfabetização precede o letramento; (4) A posição defendida pela autora é que alfabetização e letramento são termos distintos, mas indissociáveis de processos simultâneos interdependentes.

Ainda acrescentamos a importante constatação do trabalho dessa autora que afirma que não cabe ao poder público investigar, cabe agir. Para os pesquisadores, cabe a investigação e a busca pelo alinhamento com os fomentadores de políticas públicas. Por fim, destacamos que nossa pesquisa se caracteriza pela abordagem que envolve o alfabetizar, na perspectiva abrangente do letramento nas práticas de sistematização dessa tecnologia desde a sua fase inicial.

2.3 A Gestão da Avaliação através da Intermediação-Planejada: as práticas docentes no Ciclo de Alfabetização, o planejamento de ensino e a relação do ensino heterogêneo para a diversidade de aprendizagens

Para o desenvolvimento da *Gestão da Avaliação* torna-se necessário compreendermos os caminhos que envolvem o planejamento e a intermediação, que defendemos nesta pesquisa, para que a prática docente aconteça através da Intermediação-Planejada nas aprendizagens do Ciclo de Alfabetização. Essa ação envolve dispositivos didáticos e pedagógicos que estão diretamente relacionados com a *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita*. Para tanto, é necessário evidenciar o cenário atual de pesquisas e fundamentos da avaliação para compor os princípios da tese defendida, ou seja, como a organização do ensino da leitura e da escrita tem relação com a avaliação realizada no processo de ensino-aprendizagem, na diversidade de aprendizagens e para a perspectiva de ensino que busca o desenvolvimento de uma prática que respeita as formas heterogêneas de ação docente. A seguir, abordaremos pesquisas da área e os fundamentos teóricos que se relacionam com o nosso tema.

2.3.1 Os Fundamentos teóricos e pesquisas relacionados à prática docente de avaliação no Ciclo de Alfabetização

Inicialmente, destacamos que, segundo Cruz (2012), o processo de alfabetização das crianças no sistema seriado apresentava dois problemas principais: por um lado, apenas um ano era destinado à alfabetização, e ao final da 1ª série os alunos que não conseguissem ler seriam retidos no ano escolar; por outro, pautava-se em uma concepção de língua associacionista materializada por meio dos métodos tradicionais de alfabetização. A alfabetização no sistema seriado, portanto, não considerava a heterogeneidade de aprendizagens das crianças sobre a leitura e a escrita e não propunha atividades diferenciadas e diversificadas que atendessem a esse contexto.

Segundo Mainardes (2007), o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) – implementado em alguns municípios do país na década de 1980 – surge como proposta de eliminação da reprovação no final da 1ª série, ampliação do período de alfabetização e garantia de continuidade desse processo, respaldado pelas novas perspectivas teóricas em alfabetização.

Em relação a essas experiências, Barretto e Mitrulis (1999) constataram que os Ciclos Básicos de Alfabetização reestruturavam num *continuum* as antigas 1ª e 2ª séries do 1º grau, em uma tentativa de reorganização da escola pública. Essas iniciativas pretendiam muito mais resolver o estrangulamento que havia na passagem da 1ª série para a 2ª série do que promover a mudança de séries para ciclos no ensino de 1º grau. Havia a preocupação com as crianças que, tendo avançado na alfabetização ao longo da 1ª série, eram obrigadas a retornar à ‘estaca zero’ com a repetência.

Segundo os autores supracitados, esperava-se que as crianças manifestassem certas atitudes, adquirissem habilidades e dominassem conhecimentos básicos a nível semelhante ao final do ciclo. O CBA, portanto, pretendia flexibilizar o tempo e a organização da escola para que o conjunto de crianças tivesse a oportunidade de aprender as mesmas coisas. Nesse sentido, destacamos que a proposta dos Ciclos Básicos de Alfabetização foi uma forma de tentar combater o fracasso na alfabetização e que trouxe desafios à prática docente quanto ao ensino e à avaliação no trato com a heterogeneidade de conhecimentos.

Segundo Grossi (2000) e Freitas (2002), pesquisas sobre a implantação dos ciclos no país indicam que essa proposta representa um desafio à prática docente, uma vez que pode promover a falta de aprendizagem das crianças e a não garantia do ritmo de aprendizagem do aluno, se não considerar a heterogeneidade presente nas turmas de cada ano do ciclo, promovendo, assim, a exclusão branda, na qual o aluno avançaria sem agregar mais

conhecimentos, caso não sejam consideradas as especificidades de aprendizagem de cada criança no processo de ensino e nas formas de avaliação.

Nessa mesma linha de argumentação, Soares (2003a) apresentou, como um dos fatores que contribuem para o fracasso da alfabetização nos ciclos, o fato de estes não terem metas e objetivos de ensino definidos ao longo dos anos. Isto poderia causar: a perda da especificidade da alfabetização durante o processo de escolarização, a não apropriação do conhecimento e os baixos índices de alunos alfabetizados, ao longo e ao final do ciclo.

Nos últimos anos, várias ações políticas e administrativas têm demonstrado preocupação em garantir que o processo de ensino e de avaliação na alfabetização das crianças ocorra de forma efetiva. Por meio do Parecer nº 4/2008, que buscou “qualificar o processo de ensino e aprendizagem da alfabetização e do letramento nos três anos iniciais do ensino fundamental” (BRASIL, 2008b, p. 01), ficou determinada a implantação do ensino fundamental de nove anos até 2010, e os três anos iniciais considerados o *ciclo da infância*. Ou seja, atualmente, os três anos iniciais do ensino fundamental são destinados à alfabetização e ao letramento das crianças de 6 a 8 anos, devendo ser considerados “um bloco pedagógico ou ciclo sequencial de ensino” (BRASIL, 2008b, p. 02), tendo a avaliação nesse processo caráter processual, participativo, formativo, acumulativo, diagnóstico e redimensionador da ação pedagógica, sendo essa perspectiva reafirmada com a aprovação do PNE 2014/2024 (BRASIL, 2014). Esse documento, também, enfatiza a importância da elaboração de instrumentos e procedimentos de observação, acompanhamento contínuo, registro e reflexão permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Podemos entender, então, que essa mudança na forma de conduzir o processo de alfabetização, em formato de tempo e acompanhamento das aprendizagens de modo diferenciado do que era praticado na escola seriada, pode viabilizar o reconhecimento da diversidade de percursos de aprendizagens e da heterogeneidade de conhecimentos das crianças, com que o professor alfabetizador precisa lidar cotidianamente.

Nesse ponto, ressaltamos a importância da consideração do reconhecimento da diversidade de aprendizagens das crianças na *Gestão do Ensino* e na *Gestão da Avaliação*, ao longo dos três anos do Ciclo de Alfabetização. Reconhecemos, contudo, que nesse processo seria imprescindível a concepção de avaliação que considerasse a progressão⁵⁸ das crianças, em cada ano do ciclo, por meio da consideração dos percursos diferenciados e da garantia da

⁵⁸ Adotamos o termo progressão baseados em Cruz (2012, p. 60) que afirma ser o avanço da criança “por ter elaborado conhecimentos, anteriores, que servem como suporte para etapas futuras”. Nesse sentido, também

[...] continuidade da aprendizagem na alfabetização ao longo dos três anos, garantindo o acompanhamento qualitativo da criança e considerando o seu ritmo de aprendizagem. Salientamos, porém, que a opção por agrupamentos não seriados [...] gera a necessidade de mecanismos para atender aos que se apresentam defasados, pela escola, para que avancem por meio da conscientização – por parte dos professores, gestores, pais e crianças – das progressões e sucessões necessárias, para que o processo de ensino e aprendizagem não se perca (CRUZ, 2012, p. 62).

Nesse sentido, Cruz (2012) apresenta proposta de monitoramento das aprendizagens das crianças quanto à leitura e à escrita no Ciclo de Alfabetização, destacando a proposição de estratégias e instrumentos avaliativos diversificados; a consideração do duplo processo de alfabetizar e letrar; a definição de propostas de progressão das aprendizagens ao longo do ano e entre os três anos iniciais; o planejamento das aulas em respeito à heterogeneidade e ao ritmo/tempo de aprendizagem das crianças; a intervenção e regulação nas/das aprendizagens revisitando sua prática; a elaboração de currículo aprofundado e específico que promova a progressão do ensino na alfabetização; a proposição de situações contextualizadas, significativas e regulares de ensino dos eixos de Língua Portuguesa.

Essa ideia de ensino *na medida do aluno* é uma etapa difícil de resolver, e um dos passos decisivos nessa prática seriam a consideração e o atendimento diferenciado à heterogeneidade de conhecimentos em sala de aula, conforme anunciaram Sacristán e Gómez (1998). Assim, a educação precisa ser pensada com finalidade na construção do conhecimento de todos, em suas diferenças e em seus ritmos por meio da *Gestão do Ensino* e da *Gestão da Avaliação* de forma a congregar os elementos fundantes para a efetivação da alfabetização.

Em relação a essa temática, algumas pesquisas tratam, mesmo que de forma secundária, dos processos de ensino na alfabetização e de sua relação com a avaliação no Ciclo de Alfabetização, traçando considerações que nos ajudaram a construir nosso objeto de estudo. Dentre elas, destacamos as pesquisas de Mainardes (1995, 2007), Cunha (2005), Couto (2009), Oliveira (2005, 2010), Almeida (2008), Pontes (2008), Aniceto (2011), Cruz (2012) e Silveira (2013).

Em nosso levantamento de pesquisas, quatro delas estabeleceram relação entre o ensino e a avaliação, tendo como foco a heterogeneidade das turmas, são elas: Mainardes (2006, 2007), Couto (2009) e Pontes (2008).

Mainardes (1995) apresenta a pesquisa-ação realizada durante (e sobre) o seu próprio exercício profissional que teve como foco alunos da 1ª e 2ª etapas do Ciclo Básico de

consideramos as três dimensões apresentadas pela autora para esse termo: progressão escolar, progressão do ensino e progressão das aprendizagens.

Alfabetização (CBA) no Paraná, em regime de contraturno. Os alunos eram acompanhados por meio de observações dos avanços, avaliações escritas e ou orais, diálogo com as professoras do turno e conversações com as próprias crianças, sendo essas atividades registradas no diário de campo. Os resultados positivos obtidos nessa ação, segundo o autor, foram construídos tendo como caminhos: a postura de apoio às crianças com dificuldade de aprendizagem; o atendimento às necessidades apresentadas pelas crianças; e a consideração da resolução conjunta de problemas e das fontes motivadoras para a aprendizagem por meio de trabalho coletivo da escola. Essa pesquisa-ação traz importantes contribuições para nossa compreensão do que seria a *Gestão do Ensino* e a *Gestão da Avaliação* lidar com a heterogeneidade de conhecimentos das crianças. Destacamos, assim, a necessidade de que outras pesquisas possam estudar esse tipo de ação no contexto de sala de aula regular com todas as dificuldades que lhe são pertinentes.

Em outra pesquisa, Mainardes (2007) teve como objetivo investigar o processo de formulação e implementação da política de ciclos (ciclos de aprendizagem) em rede municipal do Estado do Paraná. A pesquisa envolveu entrevista com membros da Secretaria Municipal de Educação; análise de documentos da política; entrevistas com professores, diretores e pedagogos; observação de 16 classes de quatro escolas envolvidas na pesquisa; observação do cotidiano da escola e de estratégias de formação continuada de professores. Os resultados indicaram que as atividades propostas eram idênticas para todos os alunos e não satisfaziam às necessidades de aprendizagem de todos; havia alunos que não conseguiam realizar as tarefas propostas por serem inadequadas; a preparação dos professores para lidar com as classes heterogêneas não era suficiente para se garantir a aprendizagem efetiva.

Couto (2009) teve em seu objetivo investigar a heterogeneidade como estratégia de intervenção pedagógica na sala de aula do ciclo. A pesquisa baseou-se em observação de 01 (uma) professora; em entrevistas semiestruturadas (com o professor, o orientador pedagógico e o diretor da escola); e em análise de documentos escolares. Os resultados indicaram que, apesar de a intenção da proposta de ciclos ser a de atender a heterogeneidade dos alunos, na sala de aula observada, isso ainda não acontecia da forma apresentada no documento. De acordo com a observação e o resultado das entrevistas, faltava formação específica para trabalhar em ciclos e o apoio estrutural da escola.

Pontes (2008) demonstrou a opinião de professores e pedagogos sobre a heterogeneidade e a diferenciação das tarefas no contexto da rede municipal de ensino cujas escolas encontram-se organizadas em ciclos desde 2000. A pesquisa foi realizada por meio da análise de 22 questionários preenchidos por professores e pedagogos. A conclusão é que os

sujeitos tendem a compreender a heterogeneidade como característica negativa nas salas de aula e que as professoras têm dificuldade em lidar com a diferenciação de tarefas na sala de aula. Segundo elas, as estratégias de formação continuada não dão atenção a essa questão.

Com os resultados apresentados por Mainardes (2007), Couto (2009) e Pontes (2008), ressaltamos, de nosso ponto de vista, que não havia uma proposta clara quanto à *Gestão do Ensino* e à *Gestão da Avaliação* na prática das professoras investigadas. Assim, destacamos a necessidade de maior aprofundamento sobre os saberes e as práticas necessários aos professores alfabetizadores, ao lidarem com a heterogeneidade, quanto aos processos de ensino e de avaliação de forma sistemática e planejada, entendendo ser esse trabalho possível em turma regular do Ciclo de Alfabetização.

Outras pesquisas analisadas estabeleceram relação entre as práticas e os saberes dos professores sobre o ensino, a avaliação e a progressão das aprendizagens dos estudantes no Ciclo de Alfabetização. As pesquisas que destacamos são: Cunha (2005), Almeida (2008), Oliveira (2005, 2010), Aniceto (2011), Cruz (2012), Silveira (2013).

A pesquisa de Cunha (2005), por meio da análise de entrevistas com professoras, identificou que elas reconheciam a importância dos ciclos para a inclusão dos alunos com dificuldades e que havia mistura de práticas características do sistema seriado e do ciclado. A análise do discurso das professoras demonstrou que elas faziam um trabalho diferenciado, sondagens e avaliações formativas, atividades diversificadas e formação de grupos. Da mesma forma, o estudo de Almeida (2008), por meio da entrevista compreensiva com 15 professoras, teve por objetivo compreender os sentidos atribuídos à avaliação da aprendizagem pelas docentes que estão inseridas no trabalho com os ciclos em Fortaleza/CE. Os resultados indicam que as docentes possuíam práticas e intervenções mais formativas, mesmo com os dilemas vivenciados entre a obrigatoriedade dos ciclos e a busca por saberes inerentes à docência.

Oliveira (2005) realizou o estudo com os três anos do 1º Ciclo do ensino fundamental, no Recife, e buscou ver, com a utilização de técnicas de Grupo Focal com professores e análise dos registros nos diários das docentes, como estavam ocorrendo o ensino e a avaliação do aprendizado do SEA. Os resultados da pesquisa constataram não haver, nas prescrições oficiais, enfoque específico quanto aos conteúdos a serem ensinados nos três anos do 1º Ciclo. Além disso, as professoras revelaram dificuldade em explicitar as formas de ensino e conhecimentos a serem apropriados pelos aprendizes, ao fim de cada ano letivo do 1º Ciclo. A referida autora indicou que parecia haver uma expectativa de que a professora do ano seguinte pudesse suprir a lacuna. A pesquisa de Oliveira (2005) detecta lacuna nas orientações

didáticas e pedagógicas, quanto ao ensino e à avaliação das crianças e em relação ao modo de monitoramento da aprendizagem a cada ano do 1º Ciclo.

Buscando observar a progressão das atividades utilizadas no 1º Ciclo do ensino fundamental, Oliveira (2010) desenvolveu pesquisa em que investigou como vinham ocorrendo as práticas de ensino de língua no interior desse ciclo. Para a coleta de dados, a autora acompanhou a prática de nove professoras, em três escolas, por meio da observação das aulas e da realização de entrevistas. Foram analisadas as progressões, as formas de ensino e os encaminhamentos didáticos dos eixos de leitura e produção textuais, com base nas variáveis: ano-ciclo e escola. Os resultados detectaram que não foi encontrada efetiva clareza quanto ao modo em que se daria a progressão do ensino de leitura e de produção de textos nos três primeiros anos de escolarização. Indicam que ocorreu apenas trabalho específico com as crianças que estavam em mais vantagem de aprendizado, caracterizando assim a ausência de planejamento das docentes do ciclo em relação ao aprendizado das demais crianças. Além disso, também mostraram os resultados que apenas uma das nove professoras da pesquisa realizava trabalho voltado para o atendimento aos diferentes níveis de aprendizagem e que não havia planejamento prévio.

Aniceto (2011) apresenta estudo com a temática ‘Entre discursos e práticas nos ciclos de aprendizagem: as representações sociais dos professores, desenvolvido no município do Recife’. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dez professores, uma coordenadora e uma gestora da escola. Apesar de os discursos dos professores pesquisados serem congruentes com a proposta oficial de ciclos que prega o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem, as práticas dos professores aproximaram-se de modelos tradicionais de ensino. Essas práticas de ensino demonstravam-se alheias à heterogeneidade presente nos grupos de estudantes em sala de aula. Este trabalho sugere a reflexão sobre a atuação dos docentes do ensino público municipal que estão distantes de corresponder aos princípios da proposta de ciclos de aprendizagem. Além disso, os dados indicam que os docentes não veem os ciclos como instrumentos de democratização, mas como política que tem contribuído para o aumento da exclusão escolar no país. As conclusões do estudo demonstram a necessidade de os gestores de sistemas educacionais considerarem as representações sociais dos professores, ao formularem políticas públicas de educação.

Cruz (2012) desenvolveu pesquisa com seis turmas (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental), em duas escolas de municípios diferentes (seriada e ciclada), a fim de investigar a relação entre as práticas docentes e as aprendizagens das crianças. Foram realizadas observações de aulas, entrevistas, diagnoses das aprendizagens das crianças e

análise documental da proposta curricular dos dois municípios. Os resultados indicaram que as crianças terminaram o ano escolar escrevendo e lendo palavras, apesar de não terem avançado muito quanto à compreensão e produção textuais. Em relação às práticas das professoras, as docentes adotavam recursos e atividades diversificadas com diferentes enfoques para o ensino da alfabetização e variavam as formas de agrupamento das crianças. Apesar disso, essa autora destacou, na maioria das observações, a ausência de ensino ajustado às diferentes demandas de aprendizagem e à falta de planejamento sistemático, em decorrência da presença marcante da improvisação no desenvolvimento das aulas.

Por fim, apresentamos a pesquisa de Silveira (2013) que investigou, por meio de estudo de caso, as estratégias didáticas utilizadas por duas professoras do 3º ano do ensino fundamental para desenvolver o ensino de produção textual, em turmas heterogêneas, em relação ao domínio do Sistema Alfabético de Escrita. Os resultados indicaram que vários aspectos precisam ser contemplados no ensino da produção de textos escritos e, para a sua efetivação, seriam necessários a diversificação das atividades e o planejamento que considerassem a heterogeneidade da sala. Nesse sentido, apenas uma das professoras promoveu estratégias de ensino em que as crianças não alfabetizadas participavam desses momentos de produção textual de forma efetiva.

Apesar das contribuições trazidas pelos estudos de Cunha (2005), Almeida (2008) e Aniceto (2011), destacamos que eles não se propuseram a observar as práticas docentes, deixando ainda lacunas a serem descortinadas. Seria, portanto, necessário o desenvolvimento de estudos que observassem essas práticas analisando como a avaliação e o ensino são vivenciados no cotidiano escolar. Por outro lado, a importância das pesquisas de Oliveira (2005, 2010), Cruz (2012) e Silveira (2013), para a nossa temática, relaciona-se ao fato de elas destacarem, em relação à progressão das atividades de ensino da leitura e da escrita e das aprendizagens das crianças, a falta de trabalho com a heterogeneidade de conhecimentos das crianças. Identificamos, porém, que ainda existe lacuna de pesquisa, ao falarmos sobre quais saberes e práticas docentes estariam relacionados ao trato com a heterogeneidade de conhecimentos das crianças sobre a escrita e a leitura, a gestão do ensino e o monitoramento de suas aprendizagens nas turmas do Ciclo de Alfabetização, de forma a promover os avanços nas aprendizagens de todas as crianças.

Na próxima seção iremos tratar sobre como se daria a construção dos saberes e práticas do professor alfabetizador no processo da *Gestão do Ensino* e *Gestão da Avaliação* das aprendizagens das crianças no Ciclo de Alfabetização.

2.3.2 *Relação entre Gestão do Ensino e Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* nas aprendizagens: práticas cotidianas que tratam a heterogeneidade de conhecimentos e diversidades de aprendizagens no Ciclo de Alfabetização

Discutir o Ciclo de Alfabetização hoje é tratar das questões básicas desse processo, ou seja, é pensar em heterogeneidade e diferenciação diante da *Gestão do Ensino* e da *Gestão da Avaliação* que se configuram na prática. Esses conceitos muitas vezes não são contemplados no fazer educativo, porém, eles são, para a prática, a possibilidade de superação do ensino homogeneizador de um sistema seriado. Para Mainardes (2007), a heterogeneidade envolve diversidade desde o contexto socioeconômico e cultural até as habilidades cognitivas do aluno com os diferentes ritmos de aprendizagem. Perrenoud (2001) afirma que a diferenciação são situações didáticas mais fecundas para o aluno, ou seja, situações diferenciadas respeitando as especificidades de aprendizagem de cada grupo.

Para tratar da *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* nas aprendizagens e sua relação com as práticas cotidianas para a heterogeneidade de conhecimentos e diversidades de aprendizagens e *Gestão do Ensino* e da *Gestão da Avaliação* no Ciclo de Alfabetização, situaremos teoricamente o conceito defendido nesta tese, bem como evidenciaremos as mudanças teóricas e defesas conceituais que foram estabelecidas para o início do novo milênio sobre Práticas Cotidianas na Alfabetização. Focaremos nas vicissitudes e potencialidades da Avaliação através da Intermediação-Planejada nas aprendizagens que favorecerão a dimensão didática das práticas dos professores no ciclo.

O marco teórico temporal de mais de 30 anos atrás apontava a prática de alfabetização sistematizada com base em métodos que validavam o sucesso do processo de alfabetização. Esses métodos estavam embasados na concepção de escrita como aquisição de uma técnica, ou seja, um código (FERREIRO, 1985) e possuíam a característica de acreditar que as propriedades do sistema de escrita estavam predeterminadas na mente do aprendiz; que existia a transcrição gráfica de unidades sonoras; ênfase nos aspectos gráficos da escrita. Nesse sentido, a prática docente era vista em uma perspectiva adultocêntrica; redução do conhecimento leitor ao conhecimento das letras e seu valor sonoro convencional; não existe clareza entre escrever e desenhar letras; as questões do que pode ser fácil ou difícil determinando o ensino; e, por fim, o aprendiz como *tábula rasa* e receptor de informações.

Na história da alfabetização (MORTATTI, 2000), podemos caracterizar duas correntes que permaneceram de forma explícita e hegemônica, no que diz respeito aos métodos: a primeira corrente, como os sintéticos que envolvem a soletração, silabação e o método fônico

(fonotípico) e que partem das unidades menores da língua que são letras, sílabas ou fonemas; e a segunda, como os analíticos que partem da palavração, sentencição e do método de contos em que o trabalho inicial é a análise das unidades linguísticas maiores na perspectiva da palavra, da frase ou do texto.

Nos dias atuais, falamos em Metodologias de Alfabetização (MORAIS, 2012a), ou seja, práticas que: tratam da ação docente com base na escrita como sistema notacional que possui características de recriação de regras e propriedades de escrita alfabética a partir do processo evolutivo; consideram a aprendizagem da escrita que faz diferenciação entre icônico e não icônico; entendem que a escrita nota a pauta sonora por meio de letras que representam segmentos sonoros menores que as sílabas, os fonemas. Nesse sentido, a prática docente toma como base a perspectiva de que: habilidades de memória e destreza motora são aspectos subordinados à compreensão; a apreensão do SEA precisa da compreensão dos princípios para o desenvolvimento do trabalho docente; a língua escrita é de uso social, tendo o aprendiz como sujeito do seu aprendizado; e, por fim, o conhecimento da língua não se reduz ao conhecimento das letras (FERREIRO, 1985). Desta forma, percebemos, na atualidade, que o fenômeno da alfabetização está imbricado nas mudanças didático-pedagógicas, conforme afirmam Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), que superam práticas didáticas tradicionais nas formas de alfabetizar.

Nesse sentido, resgatamos as considerações de Albuquerque e Morais (2011) ao destacarem oito (8) aspectos que trouxeram contribuições com base nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), os quais mencionaremos aqui como marcos para a prática de alfabetização na atualidade; são eles: (a) a superação do ensino de leitura e da escrita com base no treino das habilidades de “decodificar” e “codificar”; (b) o ensino centrado em práticas para reflexão sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) com base na apropriação da linguagem convencional dos diversos gêneros escritos; (c) a importância da consciência fonológica para o êxito na alfabetização; (d) a promoção, desde a etapa da educação infantil, da reflexão sobre as palavras como sequência dos segmentos sonoros; (e) o tratamento da leitura e da escrita como práticas de letramento; (f) a concepção de língua como enunciação, como discurso, torna-se hegemônica a partir das teorias do construtivismo e sociointeracionista; (g) a importância de considerar a alfabetização um processo de apropriação do SEA e como prática de letramento com inserção na cultura escrita; (h) as mudanças ocorridas nos livros de alfabetização.

Dessa forma, acrescentaremos mais um marco, para a segunda década do milênio, que vem para superar um paradigma ou apresentar-se como ruptura para a interpretação errada do

construtivismo, que durante 20 anos ofuscou e limitou reflexões mais aprofundadas sobre práticas sistemáticas de alfabetização com a ausência de metas para cada ano do ciclo. Destacamos, nessa perspectiva, a mudança no que se refere à evolução do discurso construído do que se deve ensinar a partir da publicação dos direitos de aprendizagem para cada ano Ciclo de Alfabetização.

Diante desse cenário de evolução da Prática de Alfabetização, referendamos o ciclo como base para a construção da ação docente na prática e afirmamos a importância das práticas sistemáticas (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008; CRUZ, 2012). Em um contexto no qual temos a clareza quanto ao ensino dos direitos de aprendizagem estabelecidos para cada ano, torna-se mais fácil focar nas evidências da ação docente planejada para o Ciclo de Alfabetização e para o trato com a heterogeneidade e na Avaliação Intermediadora-Planejada que desenvolve ações relacionadas ao monitoramento das aprendizagens. Contudo, acreditamos que o discurso deve estar totalmente voltado para a fabricação desse cotidiano que envolve a sistemática dos saberes para uma ação heterogênea, visto que a singularidade das aprendizagens no Ciclo de Alfabetização é discrepante para qualquer outro ano de atuação profissional na escolarização da prática docente da educação básica.

É importante mencionar que, nesse contexto, há esforço no desenvolvimento das práticas docentes em função das compreensões das regularidades voltadas para a heterogeneidade de conhecimentos e a intermediação dessas aprendizagens. O professor Alfabetizador precisará, assim, consolidar suas práticas e sua forma de intermediar essa aprendizagem com o objetivo de proporcionar a organização da ação pedagógica no universo heterogêneo dos estudantes do ciclo.

Se antes era muito difícil avaliar o que o aluno aprendeu, em decorrência da falta de metas, expectativas ou direitos de aprendizagem, hoje, por meio da evolução do processo do alfabetizar letrando, será possível ter a prática docente voltada para o respeito ao aprendizado sistematizado com os ajustes necessários para a heterogeneidade de conhecimentos. Além disso, será possível, ainda, a fabricação da prática do ensino regulado por intermédio de novas ações realizar as adaptações planejadas e reais sobre o aprendizado da criança; esta será a principal garantia do respeito ao ensino objetivo e centrado nas progressões das atividades de todos os alunos da turma, ou seja, desenvolver a Gestão da Avaliação.

Diante disso, o que podemos afirmar sobre o conceito de Gestão da Avaliação Intermediadora-Planejada que defenderemos? Podemos definir três aspectos e conceitos embasados em teóricos da avaliação, tais, como: a) Função reguladora (PERRENOUD,

1999); Formadora (ZABALA, 1998); Perspectiva Formativa-Reguladora (SILVA, 2004); e o juízo arbitrário (LUCKESI, 1995) apoiado pelo conceito de avaliação moralmente justa (VARJAL, 2007) com base no princípio dos direitos vinculados à educação diretamente relacionados ao processo de avaliação (VARJAL, 2013). Nessa perspectiva, avalia-se não para cuidar dos melhores, superando a “síndrome do melhor”, mas para cuidar dos que têm dificuldades e dar condições a estes. Nesse contexto, o ensino será para a excelência dos que desejam, porém, deverá ser para suficiência com qualidade na visão do direito estabelecido para educação; b) Monitoramento das aprendizagens (BRASIL, 2012f) que aponta o acompanhamento da progressão das aprendizagens com o trato nas sistematizações e como uma das ações do ato de avaliar. Defendemos o termo monitoramento conforme o dicionário da língua portuguesa Aulete (2012) que define que o monitoramento é a ação de monitorar e significa: (i) acompanhar e simultaneamente avaliar (alguém, atividade, desempenho, funcionamento etc.) com ou sem aparelhos; (ii) exercer as funções de monitor; (iii) monitorar uma turma. Podemos inferir, assim, que nosso entendimento de monitoramento se reflete na ação de acompanhar e intervir com avaliação e com ação de regulação, posterior ou simultânea, do ato de ensinar; c) Planejamento do processo avaliativo, com base em Luckesi (2011). Defendemos que o planejamento é o ato pelo qual decidimos o percurso que vamos construir e, nesse sentido, a avaliação é o ato crítico que nos subsidia na verificação de como estamos construindo o nosso projeto para atingir os direitos projetados. Estes três aspectos/conceitos são ações interligadas para constituir a Intermediação-Planejada no processo avaliativo.

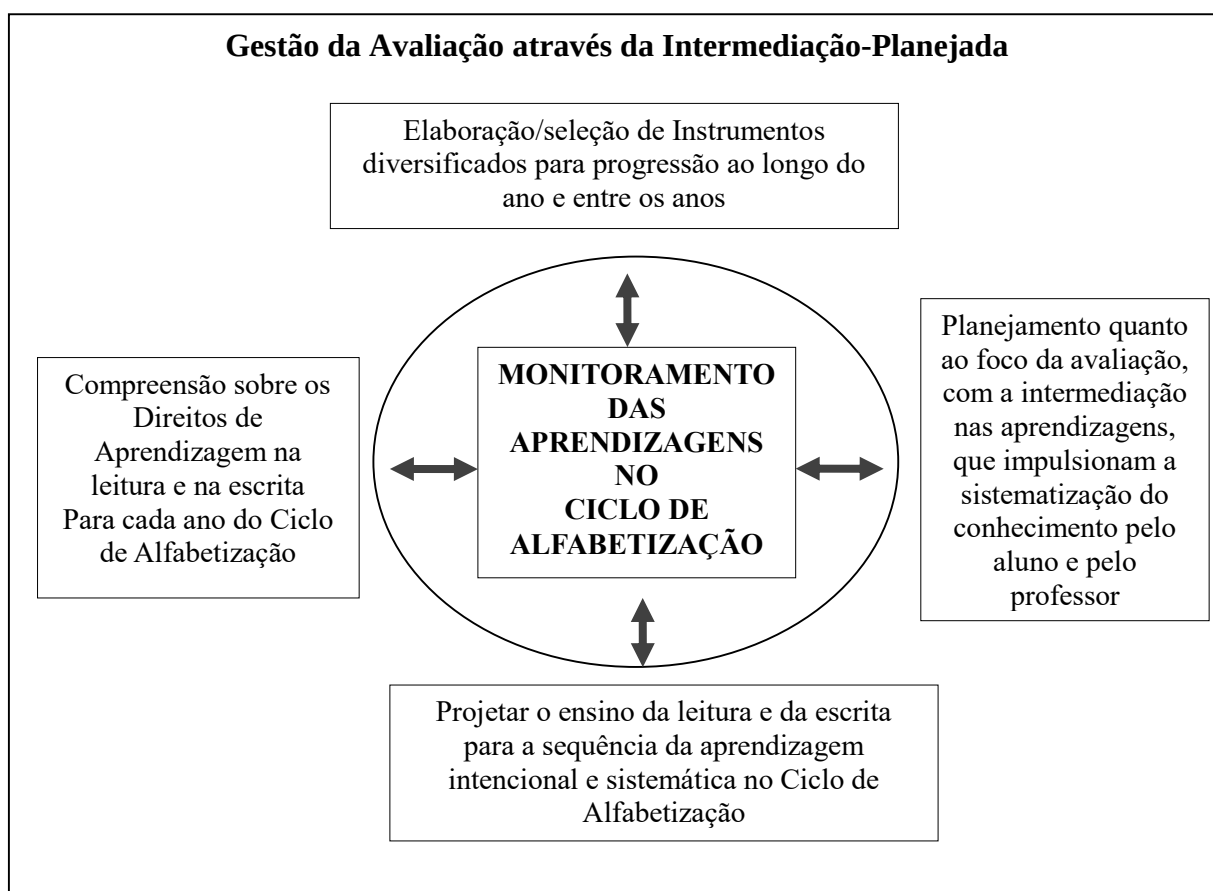
Na conceituação do que significa o ato da Intermediação-Planejada, defendemos que o monitoramento das aprendizagens está diretamente relacionado aos princípios do conceito de avaliação Formativa-Reguladora (SILVA, 2004). Esse procedimento avaliativo pode trilhar diferentes caminhos. Nessa perspectiva, o caminho toma por base negociar e estabelecer previamente os objetivos a serem avaliados; comunicar os resultados parciais reguladores e finais integrativos; escolher e construir uma diversidade de instrumentos avaliativos; fazer juízo de valor e tomar decisão; aplicar transversal, sistemática e continuamente os instrumentos avaliativos; e registrar, organizar e interpretar as informações coletadas. Essas são ações pedagógicas da avaliação Formativa-Reguladora.

Para conceituar a nossa perspectiva da *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* nas aprendizagens no Ciclo de Alfabetização, estabeleceremos a organização de nossa linha de pensamento com a ideia de monitoramento sistemático e para heterogeneidade das aprendizagens relacionada aos direitos de cada ano do Ciclo de Alfabetização, ou seja,

intermediar de forma planejada. Nesse contexto, planejar as aprendizagens é o professor ter ciência dos direitos trabalhados e intervir para a contribuição na progressão das aprendizagens dos alunos. A ação de intermediar, por sua vez, está relacionada: à ciência pelos docentes dos direitos trabalhados no período; ao ato de projetar a ação para a sequência da aprendizagem estabelecida para determinado ano; à ação de planejar o foco da avaliação para as aprendizagens que impulsionam a sistematização do conhecimento; à elaboração de instrumentos determinantes para a progressão das aprendizagens de forma que, no final de cada ano ciclo, o processo de conhecimento seja sistematizado; e ao gerenciamento do ensino que engloba todos esses aspectos.

O esquema representado na Figura 4 indica de forma esquemática como concebemos o conceito de *Gestão da Avaliação*.

Figura 4 - Esquema do Conceito de *Gestão da Avaliação* através da Intermediação-Planejada nas Aprendizagens das crianças no Ciclo de Alfabetização



Fonte: Elaborado pela autora.

Tomando como base o conceito de Avaliação Formativa-Reguladora e conceitualizando o que defendemos para *Gestão da Avaliação* através da Intermediação-

Planejada⁵⁹ nas aprendizagens das crianças em cada ano do Ciclo de Alfabetização, consolidar-se-ão os caminhos metodológicos da alfabetização e do letramento. Compreendemos que, neste contexto, é imprescindível um percurso que possibilite ao professor vivenciar com o estudante o desenvolvimento das aprendizagens por meio do planejamento do procedimento avaliativo para a ação sistemática que ocorrerá no cotidiano escolar. Assim, essa prática ocorrerá através da intermediação entre aquilo que se ensina e o que se pretende que a criança aprenda, ou seja, com a evidenciação dos direitos de aprendizagem no planejamento e das intervenções realizadas com as crianças. Ambos processos são diretamente relacionados aos resultados da avaliação da aprendizagem que se desenvolvem progressivamente a partir da ação intencional e objetiva na relação ensino-aprendizagem. E, nesse contexto, podemos dizer que “[...] a avaliação, em si, é dinâmica e construtiva, e seu objetivo, no caso da prática educativa, é dar suporte ao educador (gestor da sala de aula), para que aja de forma o mais adequada possível, tendo em vista a efetiva aprendizagem do educando” (LUCKESI, 2011, p. 176).

Precisamos tratar a avaliação e o planejamento das ações para as progressões das aprendizagens como mudanças, ou seja, vicissitudes e potencialidades que a temática das práticas monitoradas exige para a progressão das aprendizagens das crianças. A perspectiva é que “uma prática educativa que tem a avaliação como seu recurso subsidiário de construção dos resultados desejados deve estar fundamentada na crença que todo educando aprende e, por aprender, se desenvolve” (LUCKESI, 2011, p. 177).

Desse modo, situaremos a avaliação da aprendizagem, a avaliação para língua portuguesa e a avaliação na perspectiva do Ciclo de Alfabetização. Para reflexão inicial, resgataremos o conceito de avaliação que é “destinada a melhorar e a regular sistematicamente o ensino e a aprendizagem” (FERNANDES, 2009, p. 29). Nessa linha de pensamento, o ambiente educacional transforma-se em espaço educativo de superação para os desafios pedagógicos com vistas à avaliação formativa reguladora para uma prática reflexiva transformadora (SILVA, 2003). Ou seja, defendemos que a avaliação planejada contribui para motivação da aprendizagem das crianças para construção do conhecimento, pois, segundo

⁵⁹ O termo Intermediação-Planejada possui o uso do hífen por ter a finalidade de unir vocábulos e, assim, formar um todo semântico conceitual. Nessa perspectiva, constitui-se de uma relação entre termos, como acontece com ensino-aprendizagem, em que o ensino desenvolve a aprendizagem ou a aprendizagem direciona a organização do ensino. Para a definição do conceito que relaciona as palavras Intermediação-Planejada, o planejamento colabora com a intermediação ajustada para a superação da dificuldade de aprendizagem da criança ou a intermediação poderá contribuir para a ressignificação do planejamento que envolve avaliação, prática pedagógica e ensino sistemático. Esses são voltados para a aprendizagem ou superação da dificuldade de aprendizagem da criança a partir do ensino ajustado aos direitos de aprendizagem, a ação metodológica com o objetivo na superação das dificuldades que envolvem os processos de avaliar, intermediar e planejar.

Fernandes (2009, p. 40-41), “orienta os estudantes acerca dos saberes, das práticas e das atitudes que eles têm que desenvolver; influencia sua motivação e percepção do que é importante aprender”.

Ao tratarmos especificamente da avaliação para a língua portuguesa⁶⁰, é possível observarmos que o ensino da Língua Portuguesa foi por muito tempo construído de forma equivocada e descontextualizada em uma visão behaviorista da língua (BECKER, 2001), em que o trato com a forma é mais importante do que os sentidos do enunciado e a aprendizagem ocorre de fora para dentro. Diferentemente, na perspectiva cognitivista, com Piaget (1896-1980) como uns dos principais teóricos, a língua é uma construção de sentidos, e o indivíduo aprende com os movimentos de assimilação e acomodação. Nessa construção, a criança atribui sentido às construções em que a ênfase é dada à mente. Toda a atenção é voltada para o aluno e seu aprendizado e, a partir dessa premissa, a aprendizagem ocorre de dentro para fora em uma relação sujeito-objeto.

A linguagem amparada por essa segunda perspectiva constitui-se da atribuição de sentidos e se concebe pela ação de interação com o meio, visto que todo ser humano possui as estruturas cognitivas, e a partir das interações com o meio e com o outro é que existe o avanço nas aprendizagens. Assim, tomamos como base Vygotsky (1984) para validar a importância da língua. Para esse autor, o processo ocorre pela aprendizagem em dois níveis: real e potencial. O primeiro trata especificamente do aprendizado construído e que o indivíduo consegue realizar de forma autônoma; e, o segundo, é aquilo que o indivíduo tem condições de aprender com ajuda de outrem com mais experiência e conhecimento. Para possibilitar o deslocamento dessa distância que é chamada de Zona do Próximo Desenvolvimento (ZPD), as interações sociais são importantes para os avanços na aprendizagem.

A língua desenvolve-se e reconstrói-se ou modifica-se a partir da necessidade de comunicação. Nessa linha de pensamento, a linguagem é meio para a construção que envolve o conhecimento linguístico que faz parte das interações e das necessidades de comunicação. Bakhtin (2003), filósofo da linguagem, apresenta a perspectiva da linguagem como fenômeno

⁶⁰ A realidade descontextualizada do ensino da língua portuguesa vem sendo ressignificada, no contexto brasileiro, durante os últimos 30 anos. No contexto francês verificamos, no documento oficial PPC2, o trabalho que trata da compreensão de texto, entretanto é mencionado no documento oficial que o “Au cycle 2, la langue française constitue l'objet d'apprentissage central. La construction du sens et l'automatisation constituent deux dimensions nécessaires à la maîtrise de la langue. La maîtrise du fonctionnement du code phonographique, qui va des sons vers les lettres et réciproquement, constitue un enjeu essentiel de l'apprentissage du français au cycle 2. Cependant, l'apprentissage de la lecture nécessite aussi de comprendre des textes narratifs ou documentaires, de commencer à interpréter et à apprécier des textes, en comprenant ce qui parfois n'est pas tout à fait explicite. Cet apprentissage est conduit en écriture et en lecture de façon simultanée et complémentaire”. Ver site do Ministère de l'Éducation Nationale da França: https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94753

socioideológico, ou seja, é na linguagem como enunciação, ou melhor, perspectiva enunciativa discursiva que se elucida o conceito de interação verbal em que o indivíduo se torna agente de sua aprendizagem.

Nesse processo, consideramos que para a avaliação do ensino da língua portuguesa, segundo Leal (2003, p. 20), há a necessidade de avaliar se “os alunos conseguem agir linguisticamente, ou seja, se eles estão ampliando as capacidades de compreender e de produzir textos orais e escritos, dentre outros objetivos menos centrais” para o trabalho com esse componente. A finalidade da avaliação é, portanto, compreender o aprendizado construído pelo estudante (MARCUSCHI; SUASSUNA, 2007) e, assim, é importante que tenhamos metas, competências e ou direitos de aprendizagem construídos no chão da escola, bem como o perfil de saída dos anos escolares para que o objetivo de ensino seja percorrido. Dessa forma, mencionamos a importância de a avaliação estar focada nas especificidades dos eixos da língua portuguesa: leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística.

Ao tratar da avaliação da língua portuguesa para o Ciclo de Alfabetização, partimos do princípio que a finalidade da avaliação é muito específica nesta etapa e é preciso definir o que precisamos para considerar e trilhar os meios de avaliar e construir os instrumentos mais adequados (LEAL, 2003). Assim, é preciso desenvolver o monitoramento das aprendizagens com um trabalho adequado para heterogeneidade a partir de tabelas de acompanhamento com base nos direitos de aprendizagem estabelecidos para cada ano ciclo. Albuquerque e Moraes (2007) já mencionavam a questão da avaliação por *quadro* ou *perfis* em que se responda como cada aluno da turma vai avançando e se acompanhe a progressão das aprendizagens por meio de *portfólios*, ao longo dos anos de escolarização.

Na *Intermediação-Planejada* durante o ciclo de alfabetização, a cada ano e entre os anos, o professor tomará consciência do processo de seus estudantes para efetivar o planejamento das etapas avaliativas bem como a reorganização da sua prática. Segundo Luckesi (2011), a efetivação entre a prática docente e o aprendizado do estudante é pautada pelos seguintes princípios e cuidados: possibilidade de explicitação do conteúdo pelo docente a fim de contribuir com o monitoramento das aprendizagens para o Ciclo de Alfabetização; sem essa efetiva compreensão não há como prosseguir na apropriação do conhecimento a ser aprendido; é importante exercitar o conteúdo apreendido de modo repetitivo, para que a criança se aproprie dele; é importante aplicá-lo ampliando a compreensão no mundo que o cerca; o educando torna-se apto a recriar o conteúdo aprendido com a bagagem de informação e habilidades construídas; e, por último, com base nos conhecimentos e nas habilidades adquiridos, a criança possui recursos para arriscar sua própria criação.

A fim de tratar dessas etapas em uma perspectiva construtivista, é importante discutirmos as atividades que precisam ser trabalhadas no Ciclo de Alfabetização. Para tanto, não esgotaremos essa reflexão nesse momento; inicialmente, discorreremos sobre as atividades para os eixos da Língua Portuguesa que, conforme autores da área e suas pesquisas, são imprescindíveis para a sistematização desse conhecimento. Nesse sentido, nas diferentes pesquisas desenvolvidas ao longo das três últimas décadas, os pesquisadores Gomes e Morais (2013), Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), Goigoux e Cèbe (2003), Morais e Lima (1989), Correa (2004) e Freitas (2004) refletem sobre o trabalho e as práticas e metodologias que devem ser desenvolvidas para o trabalho de ensino da alfabetização e letramento no Ciclo de Alfabetização.

Morais (2012a) destaca as atividades que devem ser trabalhadas e os procedimentos adequados para promover o ensino e sistematizar o processo de alfabetização, tais como: atividades de leitura e escrita (atividades que promovem a reflexão sobre partes orais e partes escritas das palavras); atividades para o desenvolvimento da consciência fonológica; atividades de leitura e produção de texto; atividades para os diferentes níveis em respeito à heterogeneidade; e, por fim, estabelecimento do contrato didático. Na continuidade das reflexões do autor, Morais (2019) destaca a importância do trabalho de consciência fonológica iniciar na educação infantil e ter continuidade nas práticas sistemáticas do 1º ano para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

Em relação ao processo de alfabetização, Leal (2005) afirma que, ao desenvolver atividades de leitura e escrita, precisamos planejar o cotidiano da sala de aula, as formas de organização didáticas e a consideração da heterogeneidade de conhecimentos na turma. Para essa autora, todo o cotidiano da sala de aula está focado em cinco atividades: (1) atividades permanentes; (2) projetos didáticos; (3) atividades sequenciais; (4) atividades esporádicas; e (5) jogos. Assim, a rotina será melhor desenvolvida a partir dessa organização. Diante disso, algumas atividades são indispensáveis para a reflexão sobre partes orais e escritas das palavras a partir de atividades significativas, contextualizadas e que consideram textos do universo infantil, tais como os textos poéticos da tradição popular: quadrinhas, trava-língua, cantigas e parlendas. Estes, segundo as autoras supracitadas, favorecem a reflexão da escrita e desenvolvem a consciência fonológica por conterem rimas, repetições e aliterações.

Arelado ao trabalho de reflexão no âmbito da palavra, é imprescindível o ensino da leitura e produção de texto que são necessárias para toda atividade do Ciclo de Alfabetização (MORAIS, 2012a). Pressupomos que leituras constantes e produções de texto realizadas de forma concomitante favorecem a apropriação do SEA bem como consolidam o conhecimento,

quando a criança já possui o princípio construído. É importante, portanto, que no Ciclo de Alfabetização todos os dias tenham atividades de reflexão sobre a palavra ou sobre a norma ortográfica, atreladas às atividades de produção e compreensão de textos, considerando as metas e/ou direitos de aprendizagem para cada ano da etapa destinada à alfabetização plena da criança, ou seja, quando ela estiver com os conhecimentos consolidados.

Todas as atividades mencionadas anteriormente são importantes para o ciclo. Assim, a sua regularidade para os diferentes níveis em respeito à heterogeneidade precisa se tornar hábito para o cotidiano da sala de aula. O estabelecimento do contrato didático (BROUSSEAU, 1996)⁶¹ com a turma pode contribuir com a rotina da alfabetização para heterogeneidade. Tratar de alfabetização para heterogeneidade é superar alguns *slogans* negativos que atribuem à falta de tempo a negligência desse trabalho. Assim, podemos relacionar o ato de avaliar à falta de tempo e essas ações não podem ser negadas para a progressão das atividades com relação à diversidade de aprendizagens, devendo isto ser visto com maior ênfase na ação docente do Ciclo de Alfabetização.

Em relação à progressão das atividades no Ciclo de Alfabetização, no Brasil, o PNAIC valoriza o trabalho heterogêneo e estabelece possibilidades do fazer pedagógico para cada ano desse ciclo. Em relação à apropriação da escrita alfabética, estabelece-se que: no primeiro ano é necessário que quase a totalidade dos alunos tenha compreendido o funcionamento do SEA; no segundo ano, estes devem consolidar as convenções grafemas-fonemas; e no terceiro, obter o domínio das normas ortográficas. Da mesma forma progressiva, há a orientação para que a leitura e produção de textos possa ser trabalhada pelos docentes a fim de que a criança se torne autônoma ao longo dos três anos do ciclo, com avanços sucessivos na aprendizagem desses objetos de ensino.

No entanto, é importante considerar a heterogeneidade das turmas no Ciclo de Alfabetização. Conforme Morais (2012a), é necessário desenvolver três perspectivas de trabalho no ciclo voltadas ao tratamento da heterogeneidade: (a) atendimento específico em contraturno; (b) atividades diferenciadas realizadas simultaneamente; e (c) realização de novas enturmações ou reorganização de grupos-classes para o atendimento de acordo com o rendimento dos alunos. Assim, no movimento de ação pedagógica pautada na prática que favorece a heterogeneidade, passam a ter grande importância as organizações internas da

⁶¹ Guy Brousseau definiu que o contrato didático se estabelece dentro da situação didática vista como o resultado das negociações (regras) entre professor, aluno ou grupo de alunos, com as relações estabelecidas explicitamente e/ou implicitamente, a um saber específico. O contrato didático terá função de dinamizar as expectativas nas relações entre professor e aluno e destes em relação ao professor para que ocorra aquilo que foi acertado, no tratamento dado, para a construção do saber, pelos envolvidos.

avaliação e a formação que o município constrói, pois nelas estão as identidades e as capacidades de resistência e de proposição sobre o fazer planejado e monitorado para o Ciclo de Alfabetização.

Para a consolidação da perspectiva de trabalho voltado para as atividades diferenciadas e realizadas simultaneamente, é importante refletirmos possibilidades de práticas. Para isso, sabemos que as atividades, por um lado, devem envolver reflexão dos aspectos fonológicos das palavras, exploração das palavras estáveis e a montagem e desmontagem das palavras com o alfabeto móvel, estando estas atreladas ao ensino da compreensão e produção de textos de forma significativa e contextualizada (MORAIS, 2012a, 2019; SOARES, 2016).

Refletir sobre educação para a diversidade das aprendizagens corrobora o sucesso do trabalho no Ciclo de Alfabetização. O que destacamos aqui foi a ideia da qualidade da prática docente, que se dá por meio do planejamento da avaliação para a concretização da prática, com vistas à heterogeneidade de conhecimento, e, nessa perspectiva, caracterizando a postura do ato de monitorar as aprendizagens como ação eficaz e recorrente. Essas ações poderão viabilizar as progressões efetivas na construção do conhecimento das crianças ano a ano do ciclo.

As considerações mencionadas, ao longo deste artigo, partem do princípio de se evidenciar a construção dos saberes e das práticas docentes no Ciclo de Alfabetização por meio da heterogeneidade e da Intermediação-Planejada nas aprendizagens das crianças nas vicissitudes e potencialidades da avaliação da aprendizagem. Esse tema possui o viés de caracterizar ou estabelecer as etapas para monitoramento do processo de aprendizagem das crianças no Ciclo de Alfabetização. Para isso, compreender como se constituem os saberes que os docentes utilizam, ao se depararem com a heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita e a leitura no ciclo, poderá contribuir, principalmente, para a formulação de estratégias de aprendizagens que tratam da organização dos agrupamentos das crianças visando à efetivação da construção do conhecimento.

Em outras palavras, não se pode falar em heterogeneidade sem considerar os processos de Intermediação-Planejada nas aprendizagens. Contudo, se a compreensão do que deve ser ensinado passa pelo domínio das formas de avaliação, mediadas pelos eixos de ensino da Língua Portuguesa, o foco no planejamento da avaliação precisa considerar as metas/direitos estabelecidos para cada ano. O papel nas práticas, ou seja, metodologias, é de contribuir para as diversas aprendizagens, na sua variedade, que, em suma, refletem a própria atuação docente da construção do cotidiano escolar para o Ciclo de Alfabetização.

Por fim, em nosso estudo, esmiuçaremos as atividades para cada ano e, com base nos direitos/metastabelecidos, refletiremos sobre a Intermediação-Planejada nessas atividades bem como as principais ações da prática docente. Nosso propósito, a partir dos diversos estudos e resultados da pesquisa, será construir uma teia metodológica com aspectos fundamentais para o sucesso da prática e da Intermediação-Planejada nas aprendizagens das atividades para o ciclo propondo a *Gestão do Ensino* e a *Gestão da Avaliação* para a heterogeneidade de conhecimentos e a diversidade de aprendizagens.

3 O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA PARA A EVIDENCIAÇÃO DA AÇÃO DOCENTE

É tão bonito quando a gente pisa
firme
Nessas linhas que estão nas
palmas de nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai à
vida
Nos caminhos onde bate, bem
mais forte o coração

E aprendi ...

(Caminhos do Coração,
Gonzaguinha)

Reafirmamos a importância e o interesse pelo nosso objeto de pesquisa por ele nos permitir: aprofundar compreensões sobre a prática docente voltada para o alfabetizar letrando; detalhar o entendimento sobre os saberes e as práticas educativas para *Gestão do Ensino da leitura e da escrita*; e evidenciar como ocorre a avaliação na perspectiva defendida da *Intermediação-Planejada* nas aprendizagens das crianças no Ciclo de Alfabetização. Esta seção irá tratar dos fundamentos metodológicos da pesquisa.

3.1 Contextualização da opção teórico-metodológica

A trajetória metodológica representa o caminho que vamos trilhar para a evidenciação, de cunho propositivo, conforme propõem Lüdke e André (2005). Isto se dá pela delimitação criteriosa do objeto de estudo investigado, pautado nos fundamentos teóricos e metodológicos, estando estes coerentes com os caminhos planejados para a investigação, a partir das realidades tratadas no campo Brasil e no campo França. Buscamos, assim, contemplar o objetivo geral e específicos estabelecidos para a pesquisa.

Este estudo situa-se nos fundamentos da perspectiva qualitativa (BAUER; GASKELL, 2008; LÜDKE; ANDRÉ, 2005; SOMEKH; LEWIN, 2015) e quantitativa (YIN, 2001; FLICK, 2004; CRESWELL, 2007). Através de um projeto exploratório, sequencial, qualitativo e quantitativo (CRESWELL, 2007) iniciamos a coleta de dados e análise qualitativa (contextos Brasil e França). Posteriormente, realizamos a coleta e análise de dados

quantitativamente (contexto Brasil). Por fim, realizamos a interpretação dos dados a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2002).

Ressaltamos que a pesquisa realizada foi de caráter transversal, na visão macro (questionários aberto, fechado e análise documental) e micro (estudos de caso – observação de práticas, entrevista semiestruturada e entrevista de explicitação) dos contextos estudados. Além disso, desenvolvemos o detalhamento dos saberes (TARDIF, 2002) e das práticas da *Gestão do Ensino* e da *Gestão da avaliação* relacionadas ao ensino da leitura e da escrita no Ciclo de Alfabetização (Brasil) e no CP (França). Para isso, partimos dos dispositivos didáticos e pedagógicos (CHARTIER, 2002a) com apresentação de indícios dos gêneros, gestos e esquemas profissionais para identificação do estilo profissional (GOIGOUX, 2002, 2017) dos professores dos contextos pesquisados. Nesse sentido, o estudo fundamenta-se a partir dos gêneros da atividade profissional (CLOT, 2007), considerando os comportamentos dos sujeitos em situação de trabalho.

Para tanto, no que se refere ao tratamento macro da pesquisa, realizamos análise documental dos programas nacionais dos contextos abordados, com a análise dos livros de formação do PNAIC – Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa (Brasil) - e do livro do PPC2 - *Programma Pour les Cycle 2* (França). A análise foi situada a partir das orientações relacionadas aos dispositivos didáticos e pedagógicos, constantes nos documentos, para a *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* (organização didática relacionada ao processo do conteúdo que detalha o ensino da leitura e da escrita) e para a *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* (organização pedagógica relacionada às orientações mais abrangentes da prática docente no tratamento da Gestão da Avaliação), constantes nos documentos norteadores oficiais, de abrangência nacional.

Além disso, ainda na dimensão macro, aplicamos os questionários abertos e fechados às docentes (RAMPAZZO; CORREA, 2008). Os questionários foram elaborados com um conjunto de perguntas para reunir informações sobre concepções a respeito do objeto de estudo visando garantir as respostas de todos os professores atuantes no Ciclo de Alfabetização no contexto brasileiro. Para ambos questionários, foi utilizada a base do Web 2.0 com o Google Docs que pode partilhar, compartilhar, comentar conteúdos, considerando que este recurso possibilita administrar formulários e questionários em parceria com a Internet (SILVA; LÓS; LÓS, 2011). Foi disponibilizado o link de perguntas para todos os professores do Ciclo de Alfabetização da rede municipal de ensino do Recife para que respondessem livremente aos questionários. Assim, no Brasil, aplicamos um questionário fechado para 939 professores do Ciclo de Alfabetização e um questionário aberto para 725 professores. Na

França, aplicamos apenas o questionário aberto para os professores do Cycle 2/GS (7 professores entrevistados da escola campo de pesquisa).

Para leitura dos dados do questionário aberto foi utilizada a categorização das respostas dos docentes a partir da técnica metodológica da análise do conteúdo de Bardin (2002), que gerou de 11 (onze) até 15 (quinze) categorizações por pergunta⁶² realizada. Assim, selecionamos para o desenvolvimento da análise o total de 10 (dez) questões, que teve o objetivo de extrair, de um conjunto de dados, as relações entre os sujeitos e as categorias identificadas, a partir das falas dos professores do Ciclo de Alfabetização. O objetivo era evidenciar o perfil dos professores do Brasil, para cada ano do ciclo. Para o questionário fechado, a leitura dos dados foi realizada a partir da estatística de dados multidimensional o software CHIC - Classificação Hierárquica, Implicativa e Coesitiva (COUTURIER; BODIN; GRAS, 2010; ALMOULOU; GRAS; RÉGNIER, 2014; GRAS; RÉGNIER, 2015) que gerou a árvore coesitiva e o gráfico implicativo, na perspectiva de estabelecer as relações entre os diversos saberes apontados pelos professores, que são constitutivos do conjunto dos gêneros profissionais.

Para o tratamento da dimensão micro, foram realizados dois estudos de caso (LATORRE, 2003; SOMEKH; LEWIN, 2015): no Brasil (dados produzidos em 2016), e na França (dados produzidos em 2017/2018). A investigação referente aos dados franceses foi realizada no período do doutorado, em cotutela, na Université Lumière Lyon 2 - em Lyon – FR, especificamente, em uma turma do CP (Cours Préparatoire), no Cycle 2. No caso Brasil, a coleta foi realizada em turmas do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos do EF). Segundo Somekh e Lewin (2015), o estudo de caso é um tipo de pesquisa que, dentro de um sistema, procura apreender uma realidade particular que tem um valor em si mesmo, ainda que, posteriormente, fiquem evidentes semelhanças com outros casos e situações. Destacamos ainda que o estudo de caso ocorre dentro da lógica de interpretação dos métodos qualitativos que orienta as etapas de recolha, análise e interpretação da informação, com a característica de que a finalidade da investigação é o estudo aprofundado de um ou poucos casos (LATORRE, 2003).

Apresentaremos, a seguir, os critérios de escolha do campo de investigação e as opções teórico-metodológicas para o contexto do estudo de caso Brasil e, na sequência, a organização teórico-metodológica para a delimitação do contexto do estudo de caso França.

⁶² Ver perguntas e possibilidades de respostas no Apêndice L desta pesquisa.

3.1.1 Campo de pesquisa e participantes

Conforme apresentamos anteriormente, a pesquisa foi realizada em turmas de alfabetização nas escolas públicas do Recife (Brasil), em 2016, e de Lyon (França), entre 2017/2018 e contemplou quatro etapas: critério de escolha do campo, aproximação com o campo de pesquisa, desenvolvimento dos procedimentos para a produção dos dados e análise dos dados.

3.1.1.1 Estudo de Caso: Contexto Brasil

Quanto à escolha da rede, destacamos que a mesma, desde a década de 1980, iniciou um trabalho de implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, durante dois anos, pautado na perspectiva construtivista. Em 2001, a rede organizou o sistema de ensino em ciclos e, em 2012, instituiu o Ciclo de Alfabetização. Além disso, em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e com o Ministério da Educação (MEC), a rede de ensino do Recife aderiu e participou das formações do PNAIC nas quais tratou da aprendizagem no ciclo e da apropriação do SEA, da reflexão sobre os direitos consolidados e da perspectiva para heterogeneidade e avaliação. Além disso, a rede do Recife investiu em formação continuada dos professores com a implementação do momento de estudo e planejamento dos professores⁶³ e a publicação da portaria que instituiu a Escola de Formação do Recife⁶⁴ e, assim, propõe uma saída mensal do professor para estudo e planejamento.

Quanto à escolha da escola, selecionamos um campo de pesquisa com bons índices na avaliação da alfabetização e no qual as professoras do Ciclo de Alfabetização desenvolvessem práticas construídas coletivamente e, além disso, desenvolvessem um trabalho na perspectiva do respeito às diferentes aprendizagens. Quanto às docentes, foram identificadas professoras que tivessem vivenciado a formação promovida pelo PNAIC e com mais de cinco anos de prática docente desenvolvida no ano de atuação do ciclo que seria foco da pesquisa.

⁶³ Esse momento de estudo é chamado de aula-atividade e constitui-se em formação continuada de professores, podendo ocorrer em espaços educativos externos e no próprio ambiente educacional. São vivenciados 1 encontro mensal de formação, realizado na Escola de Formação de Professores, e outro momento de planejamento na unidade escolar de trabalho do professor. Nesse momento, o professor realiza planejamento e estudo na própria escola e as crianças participam da aula com outra professora substituta para essa situação.

⁶⁴ Escola de Formação de Educadores do Recife Professor Paulo Freire (EFER), com atuação desde a implementação do Decreto nº 28.480, de 24 de dezembro de 2014, tem como objetivo a formação de professores, de modo a garantir a sistemática de estudos mensais e de planejamento para mais de 4.500 professores dos que atuam do berçário ao 9º ano do EF.

3.1.1.2 Os contextos sociocultural, econômico e localidade da escola campo de pesquisa - estudo de caso (Brasil)

Em termos de localização, a escola campo de pesquisa está inserida em um bairro próximo do Centro de Abastecimento e Logística de Pernambuco (CEASA)⁶⁵ – Recife, e os pais são basicamente comerciantes informais tendo os filhos como colaboradores desse contexto de trabalho. O entorno da escola é marcado por forte atividade econômica e o impacto desse contexto é a grande procura das famílias para matrícula dos filhos. A maioria das crianças possui nível socioeconômico baixo, e existe o registro de violência e criminalidade nessa comunidade.

O espaço físico da escola possui 7 (sete) salas de aula que são destinadas para o trabalho que inicia no Grupo IV da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental, ou seja, 1 (uma) turma para cada ano em cada turno. A escola possui cerca de 170 crianças por turno, totalizando 340 estudantes. É composta, ainda, por 1 (uma) biblioteca ampla, 1 (uma) sala de recursos pedagógicos de informática (mesas interativas, carro de tabletes com 25 computadores⁶⁶), 1 (uma) sala da diretoria/secretaria que serve também como espaço para apoio das crianças com dificuldade de aprendizagem, 1 (um) pátio interno coberto, 1 (um) pátio aberto externo para as atividades de brincadeiras no recreio, 1 (uma) quadra pequena, 1 área de campo com gramado e 1 (uma) cozinha.

Em termos de envolvimento entre a equipe escolar com a comunidade local, as solicitações, os encaminhamentos e/ou as resoluções de problemas são sempre tratados como momentos de diálogo e orientações entre os profissionais e os envolvidos da localidade. Essa construção democrática facilita o sanar das dificuldades relacionadas à falta de aluno, ausência da família na escola e lacuna de aprendizagem que se configura uma preocupação coletiva dos profissionais da escola e da localidade, visto como a efetivação do ensino com qualidade para todos e para cada um dos estudantes dessa unidade campo de pesquisa.

⁶⁵ O Ceasa/PE, que é uma Organização Social (OS) vinculada à Secretária de Agricultura e Reforma Agrária do Estado de PE, foi instalada oficialmente no dia 1º de fevereiro de 2004 e tornou-se a primeira do sistema Ceasa do país a adotar o padrão de gerenciamento administrativo com a participação, interativa e participativa, dos seus permissionários. O perfil é atacadista de frutihortícolas e derivados, além do mercado de cereais, peixes e flores ornamentais.

⁶⁶ Mesas interativas são recursos tecnológicos que têm o objetivo de despertar a curiosidade e o desejo do estudante em construir conhecimentos específicos, através de um recurso tecnológico lúdico. São mesas Alfa Numéricas que apresentam blocos com número e letras que interagem e mesas Mundo da Descoberta que promovem a aprendizagem tecnológica de forma lúdica e com ênfase no mundo do faz-de-conta infantil. O carro de tabletes com 25 computadores é um recurso itinerante para as turmas, e o professor poderá desenvolver uma aula interativa em algum momento da semana.

3.1.1.3 Experiência Docente das profissionais participantes da pesquisa (contexto Brasil)

Para caracterizar a experiência docente das professoras da pesquisa, mencionamos que a escola possui uma equipe gestora comprometida com as ações relacionadas ao alfabetizar letrando. Em especial, destacamos que, na participação da gestora em uma reunião de gestores escolares da Secretaria de Educação, foi definitiva para a seleção deste campo de pesquisa. Percebemos, nesse momento, o envolvimento de todos para o trabalho da alfabetização da referida unidade de ensino.

A partir disso, utilizamos o grupo focal⁶⁷ para seleção dos professores para participação na pesquisa na escola previamente selecionada. Acreditamos que a técnica de Grupo Focal permitiu obter dados qualitativos sobre questões de natureza complexa. Pode ser usada para “aperfeiçoamento e aprofundamento da compreensão de dados provenientes de outras técnicas” e também “oferece boa oportunidade para o desenvolvimento de teorizações em campo, a partir do ocorrido e falado” (GATTI, 2005, p. 12-13). O objetivo do grupo focal foi verificar os docentes mais experientes da escola campo da pesquisa refletindo coletivamente sobre as temáticas da alfabetização. Para a participação na pesquisa, selecionamos 3 professoras do Ciclo de Alfabetização que atenderam aos critérios; são eles: (1) ter mais de 5 anos de experiência na docência no ano de atuação no ciclo, que independe terem sido consecutivos ou ininterruptos; (2) ter um trabalho integrado com os demais professores do Ciclo de Alfabetização; (3) ter experiência de estudos na área (graduação e pós-graduação) e na formação do PNAIC; e, por fim, (4) ter a atuação de todas as professoras no mesmo turno de trabalho. Para a identificação na análise dos dados resolvemos colocar codinomes para cada docente participante da pesquisa com suas respectivas turmas tratadas como (1b), (2b) e (3b). No Quadro 1, a seguir, apresentaremos a formação e o perfil dos professores pesquisados.

⁶⁷ No Apêndice A encontra-se o roteiro realizado para o grupo focal que teve a participação das professoras da escola campo de pesquisa do contexto Brasil.

Quadro 1 - Perfil do professor do Ciclo de Alfabetização ⁶⁸

Professoras	Ano/ turma	Idade	Graduação/ Especialização	Experiência profissional/ turmas de atuação	(Redes) Leciona/ atuação na escola	Anos de participação PNAIC
Ana	1º Ano	43 anos	Graduação: Pedagogia-2006 Especialização: Alfabetização - 2009	12 anos 1º Ano – 12 anos GIV – 1 ano	1. Municipal- PCR- 13 ANOS (2 concursos)	2013 -2016
Jane	2º Ano	41 anos	Graduação: Pedagogia-2006 Especialização: Alfabetização - 2009	16 anos Grupo IV –2 ANOS Grupo V – 4 ANOS 1º Ano – 2 anos 2º Ano – 8 anos	1. Municipal- PCR – 14 anos 2. Privada – 2 anos	2013 -2016
Érika	3º Ano	34 anos	Graduação: Pedagogia-2005 Especialização: Educação Especial - 2009	9 anos 5º Ano – 4 anos 3º Ano – 5 anos	1. Municipal- PCR – 5 anos 2. Estadual – Educação Especial	2014 e 2016

Fonte: elaborado pela autora.

Todas as professoras possuem mais de 5 anos de prática de ensino no mesmo ano de atuação do Ciclo de Alfabetização sendo, especificamente, a professora Ana (1b) que possui 12 anos da atuação com dois turnos de prática docente no 1º ano, ou seja, a professora que atua no 1º ano nos turnos manhã e tarde da mesma escola e com 12 anos de atuação ininterruptos. A professora Jane (2b) possui 8 anos de atuação ininterruptos no 2º ano todas com atuação na mesma escola.

3.1.1.4 Características das turmas da pesquisa - Caso Recife (Brasil)

As turmas pesquisadas na produção dos dados, no ano de 2016, tinham um total de 68 estudantes, sendo 20 crianças no 1º Ano, 24 crianças no 2º Ano, e 24 crianças no 3º Ano. Os grupos possuem uma caracterização heterogênea no 1º ano, inclusive tendo um estudante que chegou ao 2º semestre com trocas severas na oralidade, usando o som do fonema [t] para todos os fonemas existentes. Já no grupo do 2º Ano, por motivo da mudança do corte etário, crianças do 1º Ano foram relocadas para a turma do 2º Ano, no mês de maio, tornando o contexto mais heterogêneo. No grupo do 3º Ano, a turma possui dois estudantes com dificuldades reais de sistematização do conhecimento do SEA. Nenhuma criança apresenta

⁶⁸ No Apêndice B encontra-se o questionário do perfil do professor do Ciclo de Alfabetização.

laudo; algumas crianças do grupo são faltosas. A seguir, apresentaremos a Tabela 1 com o perfil inicial de aprendizagem, do Sistema de Escrita Alfabética, das turmas pesquisadas.

Tabela 1 - Perfil inicial das turmas do Ciclo de Alfabetização

ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA						
Professoras	Ano/ turma	Pré-silábico	Silábico	Silábico- alfabético	Alfabético	Ortográfico
Ana	1º Ano	42,86%	52,39%	4,76%	-	-
Jane	2º Ano	15,79%	21,05%	10,53%	52,63%	-
Érika	3º Ano	4%	4%	-	28%	64%

Fonte: dados da pesquisa obtidos pela autora desta tese.

A Tabela 1 indica a heterogeneidade das turmas entre os estágios de desenvolvimento da escrita predominante para o 2º ano do ciclo. Entretanto, todas as turmas apresentam as diferenças que caracterizam o trabalho heterogêneo existente na unidade pesquisada.

3.1.2 Estudo de Caso: Contexto França

Em relação à delimitação do caso França, escolhemos bairros da cidade de Lyon. Este recorte justifica-se por se tratar de localidades de níveis sociais mais discrepantes e, assim, foi possível identificar escolas que pudessem apresentar turmas cujas docentes possuíam ações que facilitassem a aprendizagem de todas as crianças do grupo classe. Foram identificadas as escolas: Escola A, que fica nas proximidades do centro de Lyon - localiza-se na avenida Berthelot em Lyon no 7º Arrondissement – França; Escola B, situada em um bairro mais distante do centro - localiza-se na rua Alsace Lorraine - Lyon no 1º Arrondissement; e, por fim, Escola C, que fica na periferia de Lyon - localiza-se na rua Stéphane Coignet - Lyon no 8º Arrondissement. Consecutivamente produzimos os dados com referência em todas as turmas do ciclo 2 da Escola A (CP1 e CP2; CP e CE1- turma integrada com a mesma professora; CE1), além da turma de Educação Infantil (GS). A necessidade de entrar nessa turma de GS ocorreu pelo fato de a alfabetização acontecer neste nível. As turmas da Escola B foram GS1 e GS2 (duas turmas), CP1 e CP2 (duas turmas), CE1a e CE1b (duas turmas) e CE2 (uma turma); na escola C coletamos dados nas seguintes turmas CPc, CE1, CE2.

Após investigarmos as turmas dessas escolas durante 48 dias letivos, consecutivos, verificamos que as crianças estão em níveis de construção da língua próximos e a prática do professor é pautada por muitas semelhanças tendo como foco os documentos oficiais. Sendo assim, decidimos realizar a pesquisa na Escola B visto que essa unidade possuía algumas crianças em diferentes níveis de aprendizagem das crianças sobre a língua francesa, em todos

os anos observados. Além disso, esta escola tinha turmas específicas para lidar com imigrantes de todas as nacionalidades no que se refere ao ensino da língua francesa. Outro fator importante na escolha dessa escola é o fato de a professora do CP ter sido professora da GS e estar há 5 anos na atuação do CP. Esta mesma professora desenvolve um trabalho de referência informado pelos professores dos outros anos do Cycle 2.

Para o primeiro contato com todos os professores do contexto francês, foram realizadas reuniões de apresentação com o objetivo de informar sobre a pesquisa e realizar o planejamento das observações para produção dos dados. Nas três escolas de localidades distintas tivemos a presença da pesquisadora Anne-Marie Chartier, que realizou a nossa apresentação nas escolas e colaborou com o protocolo de observação e entrevista. Realizamos a observação em três dias consecutivos em cada uma dessas turmas, totalizando 48 dias letivos de coleta de dados. Esse envolvimento com o campo França nos fez verificar o nível aproximado de construção da língua por parte das crianças. Assim, o que foi verificado de prática característica do coletivo das escolas foram a utilização de lousa digital, livros e cartilhas e a ênfase no trabalho com gestos e sons fonológicos. Todos os professores trabalham com o *Programma Pour les Cycle 2* que representa o documento da república para o desenvolvimento da competência realizada por todas as unidades pesquisadas.

Por fim, as unidades escolares da França possuem o trabalho pedagógico voltado para o aprendizado de todos os estudantes de cada turma. Os professores apontam ter ciência de alguns resultados atuais nacionais que deixam a França em condições inferiores ao esperado pelo País e, com isso, a ênfase no documento da república é algo que se apresenta como destaque em todas as unidades e, em especial, na unidade escolhida pelos critérios já apresentados anteriormente.

3.1.2.1 Os contextos sociocultural, econômico e localidade da escola campo de pesquisa - estudo de caso (França)

A escola B, campo de pesquisa, possui a localização em um bairro denominado como primeiro distrito de Lyon, que é um dos nove distritos da cidade. Ele está localizado nas encostas da Croix-Rousse e na parte norte da península formada pelo Saône e pelo Ródano. É o menor distrito ou, mais especificamente, bairro de Lyon e vive de um aspecto turístico do entorno da Place des Terreaux, a Ópera de Lyon, a Câmara Municipal e o Museu de Belas Artes de Lyon (Musée des Beaux-Arts), os principais pontos turísticos da cidade, com circulação financeira.

O entorno da escola é marcado por ser uma localidade prioritariamente residencial com acesso à unidade que é uma das partes de maior altura com visão privilegiada da cidade. Contudo a escola situa-se em um espaço de difíceis condições climáticas. O frio e a neve de determinados períodos do ano são mais intensos pela localização em colinas. A desigualdade social é vista em menores proporções, porém, é visível na fala das professoras que informam ter sempre duas ou três crianças por turma que possuem condições mínimas de sobrevivência com a ajuda do governo e, algumas dessas, chagam a passar fome e que são moradoras de rua vivendo em abrigos noturnos.

Em termos de infraestrutura, a escola possui a construção original de prédio padrão em todas as escolas e sua projeção é em níveis diferentes, ou seja, parte das crianças estão em uma parte mais elevada do terreno. A área colabora para as vivências e brincadeiras com parque e quadra para a interação. As salas são organizadas para ter todo o tipo de atividade e, no interior das turmas, possuem espaço amplo com matérias expostas das crianças e espaço de cinco mesas com seis cadeiras, espaço diferenciado nas salas para a hora da leitura, e toda a distribuição de material acessível para as crianças, com pastas, lousa digital e quadro de giz que podem ser usados simultaneamente ou não e possui a organização das atividades das crianças com exposição ou com local correto de portfólio que facilita a autonomia da criança. As salas comportam os 24 estudantes da referida turma de pesquisa (CPb) de maneira que o professor pode circular facilmente pelos grupos.

Podemos caracterizar a escola com vista para o rio Shaône, com aquecedores em todas as salas, com pias e água potável nas torneiras, com a lousa digital e outro canto, na extremidade paralela da sala, para a leitura. O espaço físico possui 239 estudantes distribuídos em 6 (seis) salas de aula que são destinadas para o trabalho que inicia no maternal com cinco turmas (Classe A (EM); Classe B (MS / GS); Classe C (GS); Classe D (OS / MS); Classe E (OS); e Classe F (OS). No ensino fundamental existem 10 (dez) salas que são Classe 1 (CE2); Classe 2 (CM1-CM2); Classe 3 (CM1-CM2); Classe 4 (CM1-CM2); Classe 5 (CM1-CM2); Classe 6 (CE1); Classe 7 (CP-CE2); Classe 8 (CE1); Classe 9 (CP); Classe 10 (CP) e UPE2A; essa classe é destinada a crianças chegadas recentemente à França e que não dominam o idioma francês.

Escola é do ensino fundamental e educação infantil pública e o tempo escolar é distribuído de segunda, terça, quinta e sexta: 8h20 – 12h e 14h05 – 16h45 e o tempo extracurricular: recepção da manhã: 7h50 – 8h20; meio-dia extracurricular na segunda-feira, terça, quinta e sexta-feira: doze horas – 14:05 (para crianças matriculadas na merenda escolar); depois das aulas: das 16h45 às 17h30; fim de tarde: das 17:30h às 18: 30h.

Por fim, a escola e a turma possuem uma relação com os pais de participação e interação sempre na chegada. Normalmente os pais passam até trinta minutos interagindo com as atividades para complementação ou falta durante todos os dias inicialmente. Os pais chegam a sentar ao lado dos filhos, para colaborar com esse momento do aprendizado das crianças e acompanhar a realização das atividades, enquanto a professora circula entre os grupos de crianças e interage com os pais. Além disso, a prática inicial da professora, depois do momento de correção, realização das atividades e interação com os pais, tem o trabalho de continuidade da aula com o assunto que está sendo tratado na semana, com os ateliês específicos dos grupos de atuação na turma. A professora apresenta domínio pleno do que está ensinando com os objetivos e as competências da república estabelecidos para o grupo de CP.

3.1.2.2 Experiência docente dos profissionais participantes da pesquisa

Para o contexto França, selecionamos a Escola B por apresentar envolvimento entre os professores para o trabalho da gestão do ensino e acompanhamento das aprendizagens. Assim, sete (7) professores foram acompanhados em suas aulas e entrevistados para o levantamento dos saberes e gestos profissionais. Conforme dito anteriormente, todo esse estudo e imersão no campo de pesquisa foi para compreender a cultura educacional da localidade e a compreensão da organização prática dos professores relacionados às orientações nacionais da França.

Nessa participação podemos destacar o perfil desses profissionais conforme quadro a seguir:

Quadro 2 - Perfil do professor da Grande Section e Cycle 2 da Escola B

Professores	Ano/ Turma	Formação (Graduação)	Experiência Profissional/ turmas de atuação	(Redes) Leciona	Participação em Formação
GS-a: 28 élèves -	Equiv.BR: Grupo 5 – Educação Infantil -	SIM	8-15 ans	Rede Pública	-
GS-b: 27 élèves -	Equiv.BR: Grupo 5 – Educação Infantil	SIM	15 ans	Rede Pública	-
CP-a: 26 élèves	Equiv.BR:1º ano -	SIM	28 ans	Rede Pública	O treinamento na NORMAL SCHOOL OF INSTITUTEURS (2 anos)
CP-b: 24 élèves	Equiv.BR:1º ano -	SIM	8-15 ans	Rede Pública	Animatrice; licence Matha Appliqués et Sciences

Benoit					Sociales; IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) concours PE (Professeur d'École).
CE1-a: 32 élèves	Equiv.BR:2º ano -	SIM	+ 15 ans	Rede Pública	-
CE1-b: 23 élèves	Equiv.BR:2º ano	SIM	1 année	Rede Pública	-
CE2-a: 26 élèves	Equiv.BR:3º ano	SIM	CE1 – 3 ans; CE2- 15 ans; CM1- 1an; CM2- 1 an.	Rede Pública	Licence de Psychologie IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) concours PE - 1996 (Professeur d'École). Membro d'un mouvement pédagogique: ICEM- Pédagogie Freinet

Fonte: elaborado pela autora.

Todos os professores possuem de 8 anos a 28 anos de docência, exceto uma professora que está no primeiro ano de atuação na turma. Verificamos um perfil de professores experientes na Escola B, campo de pesquisa.

Diante disso, a professora do CPb, da Escola B, apresentou o perfil esperado para a pesquisa, no contexto da prática docente da França. Possui participação em formação nacional do país, possui uma proposição metodológica de ateliês, ou seja, atende a diferentes grupos com diferentes objetivos e, por fim, possui uma turma que tem um nível de heterogeneidade que difere das demais turmas observadas que possui um nível mais próximo de construção das competências entre as crianças da turma. Além de todos esses critérios, a professora também possui uma prática, construída pela experiência na educação infantil. Pelo desenvolvimento do trabalho nessas turmas, a professora optou por realizar sua atuação em turmas de CP, sendo reconhecida por toda comunidade escolar pela prática de sucesso que desenvolve com essas crianças.

3.1.2.3 Características das turmas da pesquisa do Caso Lyon (França)

A turma CP, pesquisada no contexto França, tinha um total de 24 alunos, e equivale ao 1º ano no Brasil. Esse grupo, em especial, possuía uma caracterização mais heterogênea que o parâmetro das demais turmas da unidade educacional. As crianças dessa turma iniciaram o ano com algumas lacunas, e dentre estas, de reconhecimento e movimentação das letras, falta de reconhecimento da articulação das sílabas o que, normalmente, conforme informação da professora, são questões trabalhadas e garantidas na Educação Infantil conforme orienta o documento oficial francês. A ênfase do ensino está nos eixos da língua materna, ou seja, na

França não se costuma categorizar pelos estágios de desenvolvimento da escrita, conforme a teoria de Emília Ferreiro. A heterogeneidade das turmas é trabalhada pela professora e espera-se que todas as crianças evoluam em uma perspectiva de construção aproximada sobre as competências esperadas de aprendizagem.

A seguir, apresentaremos a Tabela 2 com o perfil inicial, em percentual, das turmas pesquisadas, conforme informações da avaliação realizada pela professora.

Tabela 2 - Perfil inicial das turmas do CPb – Cycle 2

COMPETÊNCIAS TRABALHADAS E CONSTRUÍDAS – PPC2 – INÍCIO DO ANO LETIVO	
Eixos da Língua Francesa	Percentual
ORAL • Ouça as mensagens faladas ou os textos lidos por um adulto. • Diga para ser ouvido e entendido. • Participar de intercâmbios em diversas situações.	40%
LEITURA • Identifique palavras mais e mais facilmente. • Compreenda um texto. • Controle sua compreensão. • Leia em voz alta. • Pratique diferentes formas de leitura.	35%
ESCREVA • Copie habilmente. • Produzir escritos. • Revise e melhore a redação que foi produzida.	25%
ENTENDENDO O FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA • Domine as relações entre oral e escrita. • Memorize e lembre-se da grafia de palavras frequentes e palavras irregulares cujo significado é conhecido. • Identificar os principais constituintes de uma sentença simples em relação à sua coerência semântica. • Raciocínio para resolver problemas de ortografia. • Soletrando as formas verbais mais frequentes.	30%

Fonte: dados da pesquisa obtidos com a docente investigada pela autora desta tese.

O percentual inicial avaliado e apresentado pela professora mostra que as competências estão em diferentes níveis de construção. Essas competências são o trabalho anual e, como informado pela professora, o que normalmente aconteceria era ter um padrão entre 35% até 40% no nível mais próximo de competências construídas sem tanta discrepância entre os eixos, que caracterizam a autonomia da criança na realização da atividade.

3.2 Procedimentos para a produção dos dados

Apresentaremos, a seguir, os instrumentos metodológicos de coleta dos dados, os motivos da escolha dos procedimentos e a maneira como realizamos a análise dos dados sobre as práticas das professoras com a *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* nas aprendizagens das crianças. Portanto, para organizar os caminhos da pesquisa, percorremos a coleta em 6 etapas, com o campo direcionado para escola pública de ensino do Recife (Brasil) e para coleta, em 2017/2018, na cidade de Lyon (França), também em escolas públicas conforme será detalhado a seguir.

3.2.1 Análise documental

Na Análise Documental buscamos identificar informações nos documentos dos dois países a partir de hipóteses e questões de interesse do investigador (LÜDKE; ANDRÉ, 2005). Para o contexto Brasil foi realizada a análise dos volumes dos livros de formação de professores do PNAIC, com as unidades 2, 3, 7 e 8, referentes aos três anos do Ciclo de Alfabetização, por se tratar dos volumes que apresentam de forma explícita, com a temática geral e todas as temáticas específicas relacionadas aos conceitos defendidos na tese. Estes conceitos envolvem o planejamento, a organização do trabalho pedagógico, avaliação, diversidade e aprendizagem para os procedimentos metodológicos do ensino da leitura e da escrita. Detalharemos, a seguir, as temáticas abordadas e analisadas nos livros de formação, são elas:

1) Volumes de Formação de Língua Portuguesa – 1º Ano – PNAIC: Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa - Unidade 2; A aprendizagem do sistema de escrita alfabética - Unidade 3; Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais - Unidade 7 e Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem- Unidade 8.

2) Volumes de Formação de Língua Portuguesa – 2º Ano – PNAIC: A organização do planejamento e da rotina no Ciclo de Alfabetização na perspectiva do letramento - Unidade 2; A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização - Unidade 3; A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no Ciclo de Alfabetização - Unidade 7 e Reflexões sobre a prática do professor no Ciclo de Alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção dos conhecimentos por todas as crianças - Unidade 8.

3) Volumes de Formação de Língua Portuguesa – 3º Ano – PNAIC: Planejamento e organização da rotina na alfabetização - Unidade 2; O último ano do Ciclo de Alfabetização: consolidando os conhecimentos - Unidade 3; A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades - Unidade 7 e Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no Ciclo de Alfabetização - Unidade 8.

E, por fim, 4) o Volume Geral de Avaliação- Avaliação no Ciclo de Alfabetização: reflexões e sugestões.

Para o contexto França foi analisado o documento oficial nacional (Programmes pour les cycles 2). O documento apresenta o ciclo 2 (ciclo fundamental de aprendizagem) que agrupa as turmas do CP, CE1 e CE2 e apresenta os programas para cada ano com as competências estabelecidas por eixo da língua francesa (compreensão e oralidade; leitura; escrita e funcionamento da língua); expectativas para o término de cada ano; indicadores de progressão anual; e, por fim, recursos de suporte associados aos anos envolvidos.

Os documentos analisados foram categorizados a fim de identificar, de forma explícita nos textos norteadores, quais as orientações didáticas e pedagógicas estavam relacionadas aos fundamentos desenvolvidos nesta tese, que são: a *Gestão do Ensino* e a *Gestão da Avaliação*.

Analizamos, ainda, outros documentos produzidos pelas docentes nos dois contextos da pesquisa: planejamento, registro dos resultados das aprendizagens das crianças e atividades realizadas. Optamos pelo recorte dos livros de formação do PNAIC de 2012 por se tratar dos documentos de origem do programa voltados para o ensino da língua portuguesa e que contêm o tratamento específico da *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e a *Gestão da Avaliação* para cada ano.

3.2.2 Observações de aulas

Realizamos, ainda, a observação que se configura como uma técnica muito utilizada para as pesquisas qualitativas e tem importância significativa, quando se trata de coletar dados empíricos e nas investigações no campo social (RICHARDSON, 1999). No Brasil, observamos as três turmas durante cinco jornadas de aulas completas, em cinco dias consecutivos no início, meio e final do ano letivo de 2016. Na França, observamos uma turma do CP, no meio do ano letivo (2017/2018) durante três dias consecutivos.

A observação das aulas⁶⁹ de três professoras (uma de cada ano escolar do Ciclo de Alfabetização) foi realizada com o objetivo de analisar as atividades/intervenções/formas de agrupamentos no trato com a gestão do ensino da leitura e da escrita nas turmas no Ciclo de Alfabetização e de compreender como é realizada a avaliação das aprendizagens das crianças sobre a escrita e a leitura.

Tomamos como categorias iniciais de análise as que foram utilizadas por Cruz (2012), ao observar a forma de agrupamento e intervenção das professoras. A observação é uma técnica bastante utilizada para as pesquisas qualitativas e que tem grande valor, quando se trata de coletar dados empíricos e nas investigações no campo social (RICHARDSON, 1999). Os registros dessa pesquisa foram gravados, além de realizarmos o registro no diário de campo, no momento de coleta dos dados. A realização da coleta com o procedimento da observação, em cada turma, se deu em um turno de aula completo ao longo de uma semana; a coleta inicial no mês de abril, a coleta medial no mês de agosto e a coleta final no mês de novembro. Ao todo foi uma semana por mês em cada turma, durante o ano letivo de 2016, totalizando 15 dias letivos, 60 horas por turma, totalizando 45 dias letivos, 180 horas de coleta. Foi realizada uma análise das práticas docentes categorizadas em seus dispositivos didáticos e pedagógicos e os gestos profissionais em 2016.

O 2º estudo de caso foi produzido na França, em turma CP (Cours Préparatoire) correspondente ao 1º Ano do Ciclo de Alfabetização no Brasil. Foram realizadas as observações na turma e as entrevistas com todas as professoras, da Escola B, escolhida para a realização da pesquisa, com o foco na análise sobre a avaliação das aprendizagens e a gestão do ensino. Essa coleta aconteceu no ano 2017/2018, em um momento inicial, janeiro de 2018 e final maio de 2018.

3.2.3 Questionário, entrevistas semiestruturadas, minientrevistas e entrevista de explicitação

No âmbito das formas de pesquisa que se propõe a dialogar amplamente com o conjunto de professores envolvidos do Ciclo de Alfabetização (Contexto Brasil) e Cycle 2/GS da escola de pesquisa (Contexto França) e dialogar diretamente com os participantes envolvidos, realizamos um conjunto de procedimentos tratando das diferentes formas de coletar dados no sentido de garantir o diálogo direto com os participantes do estudo de caso Brasil e o estudo de caso França. São procedimentos utilizados em situações diferenciadas da

⁶⁹ No Apêndice C encontra-se o roteiro de observação das aulas realizado para os três anos do Ciclo de Alfabetização.

coleta com o objetivo de contemplar a análise sobre os dispositivos didáticos e pedagógicos e os gestos/gêneros e esquemas/estilos profissionais. Trataremos de cada procedimento a seguir.

3.2.3.1 *Questionário Macro*

Realizamos dois tipos de questionários macro para a coleta de dados; são eles: 1) Questionário Macro A - Fechado⁷⁰ (939 professores envolvidos) que foi aplicado especificamente no contexto Brasil (ano de 2016) pela necessidade de evidenciar os saberes docentes sobre ensino da leitura e da escrita, planejamento, trabalho com a diversidade, avaliação e troca de experiência, envolvendo 10 questões, com leituras das implicações e da árvore coesitiva, do contexto geral dos professores do Ciclo de Alfabetização; 2) Questionário Macro B - Aberto⁷¹ que foi aplicado nos contextos Brasil (725 professores envolvidos) e França (7 professores envolvidos) no ano de 2017/2018, com o objetivo de aprofundamento dos saberes em quatro macro categorias; são elas: a prática docente e a relação com a profissão; a entrada na profissão e a formação docente; avaliação e prática docente; e, por fim, professor - escola - família, envolvendo 27 questões, para delinear o perfil profissional dos professores do Ciclo de Alfabetização (Brasil) e Cycle 2 (França). A seguir serão detalhados a fundamentação metodológica e os caminhos desenvolvidos para coleta e análise dos dados de cada questionário.

a) Questionário Macro A (Questões fechadas)

Nosso primeiro procedimento macro de coleta de dados foi realizado no início de 2016 (janeiro e fevereiro), no período anterior aos demais procedimentos utilizados ao longo do mesmo ano letivo. Realizamos a aplicação de questionário fechado para todos os professores da Rede Municipal de Ensino do Recife que são atuantes no Ciclo de Alfabetização. Nosso intuito com esse questionário foi o de ter uma visão macro da rede do Recife sobre as práticas de leitura e escrita relacionadas aos 1.393 professores envolvidos. Para tanto, foi realizado o levantamento dos dados e feito o cruzamento com as respostas do grupo de professores participantes do estudo de caso Recife e, assim, buscamos conhecer a concepção dos professores da Rede de Ensino em relação ao nosso objeto de pesquisa.

⁷⁰ No Apêndice D encontra-se o roteiro realizado com o questionário fechado para todos(as) os(as) professores(as) do Ciclo de Alfabetização.

⁷¹ No Apêndice E encontra-se o roteiro realizado com o questionário aberto para todos(as) os(as) professores(as) do Ciclo de Alfabetização.

O questionário consistiu-se em um conjunto de perguntas elaboradas para reunir informações sobre concepções a respeito do objeto de estudo visando a um quantitativo maior de participantes (RAMPAZZO; CORREA, 2008). Para esse momento, o foco foi a gestão do ensino da leitura e da escrita e a avaliação das aprendizagens.

Para o questionário, utilizamos a Web 2.0 com o Google Docs que pode partilhar, compartilhar, comentar conteúdos. O Google Docs possui as formas de administrar/gerenciar os questionários, com algumas particularidades de formas com o intuito de possibilitar ao pesquisador melhor envolvimento com os dados e a velocidade de retorno em pesquisa quantitativa de públicos numerosos. Assim “a diversidade de características vantajosas que o Google Docs possibilita como administrados de formulários e questionários é evidente, já que ele está em meio favorável que é a Internet” (SILVA; LÓS; LÓS, 2011, p. 14).

Além disso, a leitura dos dados foi realizada com o método estatístico de leitura de dados multidimensional do software CHIC - Classificação Hierárquica, Implicativa e Coesitiva, em que seu método foi aplicado por uma dialética entre teoria e prática na relação entre estatística aplicada a algo e a estatística matemática, nas diferentes ciências que são: a didática da matemáticas, a psicologia, a sociologia entre outras (GRAS; RÉGNIER, 2015) que gerou as árvores de similaridade, na perspectiva de verificar o perfil do professor alfabetizador da rede, ou seja,

Essa aplicação mostrou a eficiência do método dentro da sua capacidade a fazer emergir propriedades, que outros métodos não permitiam, mas ela permitiu também mostrar seus limites que suscitaram novas propriedades em torno do conceito-objeto da quase implicação. O raciocínio que apóia interpretação dos resultados da análise estatística implicativa é essencialmente de natureza estatística e probabilística (GRAS; RÉGNIER, 2015, pp. 24-25).

Assim, a utilização do CHIC nos fez relacionar os perfis dos professores de cada ano ciclo e verificar as singularidades e aproximações para cada resposta dada sobre os aspectos da prática docente para alfabetização. Desse modo, constatamos um universo de respostas envolvendo 939 professores, totalizando 67,41% de respostas dadas e, dentre essas respostas, temos professores que responderam apenas uma única vez, mesmo tendo duas turmas de atuação no ciclo, em turnos específicos de trabalho. Avaliamos que o professor apenas repetiria a resposta e, assim, não seria necessária essa prática para nossa pesquisa. Podemos considerar um percentual de mais de 85% de respostas na abrangência da totalidade dos professores do Ciclo de Alfabetização do município do Recife. Apresentaremos um quadro

para melhor visualização dos dados referentes aos números totais de professores do ciclo e o percentual de participação nas respostas ao questionário, conforme podemos verificar a seguir:

Quadro 3 - Participação dos Professores na Resposta ao Questionário

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES(AS) DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE			
TURMAS DO CICLO			
1º	2º	3º	TOTAL
445	435	513	1393
RESPOSTAS REALIZADAS			
71,91%	64,14%	66,28%	67,41%
320	279	340	939

Fonte: SIORE (Setor de Ordenamento do Recife-maio/2016).

Para que fosse possível detalharmos o quadro dos docentes esperados para responder e os docentes que efetivamente responderam o questionário aplicado na rede, buscamos todas as informações para verificarmos as características do grupo total de professores atuantes no ciclo. Dos 1.393 professores obtivemos 939 respostas. Acrescentamos a esse número o total de professores que acumulam ou dobram o horário com outra turma do ciclo que totalizaram 250 professores que foram orientados para não responder duas vezes, conforme informado anteriormente. Portanto, do total de professores 1.393 professores que responderam com o acréscimo de mais 250 professores, pudemos totalizar 1.189 professores com o percentual de 85% de respostas dadas. Esses 250 professores com outra matrícula ou dobra de horário/acumulação⁷², são dos seguintes anos: 1º ano: 44 professores; 2º ano: 102 professores e, por fim, 3º ano com 104 professores com acumulação, ou seja, dobra de horário de atuação.

Podemos ampliar a nossa informação para compreender que dentre os 939 professores que responderam o questionário do 1º ano, com 71,91% das respostas, que são 320 professores, dentre esses, temos 158 professores por contrato de tempo determinado (doravante CTD), que equivalem ao percentual de 35,51% das 320 respostas no total de 445 turmas. Para o 2º ano com 64,14% das respostas, que são 279 professores, dentre esses, temos 134 CTDs, que equivalem ao percentual de 30,80% das 279 respostas do total de 435 turmas. Por fim, temos o 3º ano com 66,28% das respostas, que são 340 professores, dentre esses, temos 152 CTDs, que equivalem ao percentual de 29,66% das 340 respostas do total de 513

⁷² Acumulação é o termo dado ao profissional servidor público que possui um contrato de 145 horas, ou seja, trabalha em um turno, e que pode dobrar o horário para ter outra turma na rede de atuação que trabalha. Assim totaliza a carga horária de 270 horas.

turmas. O total de professores CTDs é de 444 que responderam no conjunto das 939 respostas e que estão atuando na prefeitura entre 4 a 8 anos. Todos esses professores participam das formações estabelecidas na rede de ensino do Recife no período de atuação.

Verificamos ainda que, dos 1.189 professores envolvidos na resposta, temos uma lacuna de respostas que se refere a 204 ausências. Realizamos o levantamento da situação dessas faltas de respostas; então 184 turmas estavam sem professor por licença médica; licença prêmio de 1, 2 ou 3 meses; licença gestante, com remanejamento de professor ou ainda para colocar em substituição; turmas sendo trabalhadas pela aula ministrada pela gestão, coordenação ou professor que junta turmas por alguns dias da semana; algumas turmas sem aula ou com um, dois ou três dias da semana com aula e 2 dias da semana sem aula, ou ainda, turmas que as crianças voltam para casa logo após a merenda.

Verificamos os motivos da falta das respostas dos professores para cada ano do Ciclo de Alfabetização e percebemos que a lacuna do 1º ano foi contabilizada por 81 profissionais. Para o 2º ano são 45 profissionais e, para o 3º ano são 58 turmas sem professores e consequentemente sem as respostas ao questionário. Esses números totalizam 184 ausências de professores nas turmas existentes nas escolas. Para somarmos ao número total de 204 ausências de respostas, temos 9 lacunas do 2º ano e 11 lacunas do 3º ano da falta de respostas ao questionário. Esses professores justificam a falta das respostas por não ter tempo para concluir o procedimento e/ou por não saber o período que foi estabelecido para a finalização do questionário no sistema.

b) Questionário Macro B (Questões abertas):

Nosso segundo procedimento macro de coleta de dados foi realizado nos dois contextos Brasil e França⁷³ no final de 2017 e início de 2018 (dezembro/janeiro), no período concomitante aos demais procedimentos utilizados ao longo do mesmo ano letivo do contexto França. Realizamos a aplicação de questionário aberto para todos os professores da Rede Municipal de Ensino do Recife que são atuantes no Ciclo de Alfabetização e para todos os professores do Cycle 2 e GS da escola coleta de dados do contexto França. Nosso intuito com esse questionário foi o de ter uma visão macro da rede do Recife - Brasil e da escola campo de pesquisa de Lyon - França sobre as práticas de leitura e escrita relacionadas aos 725 e 7 professores envolvidos respectivamente. Para tanto, foi realizado um detalhamento dos dados com categorização envolvendo o procedimento da análise de conteúdo (BARDIN, 2002).

⁷³ No Apêndice F – Questionário aberto - Questionnaire sur la pratique des enseignants dans le cycle de l'alphabétisation.

Assim, buscamos conhecer a concepção, os saberes de professores da Rede de Ensino do Recife e da escola campo de pesquisa do Cycle2-GS da França em relação ao nosso objeto de pesquisa.

Para o contexto Brasil, com o maior quantitativo de sujeitos envolvidos, realizamos o mesmo procedimento do questionário fechado, anteriormente mencionado, que envolve um conjunto de perguntas elaboradas para reunir informações sobre concepções a respeito do objeto de estudo visando a um quantitativo maior de participantes (RAMPAZZO; CORREA, 2008). Para esse momento, o foco foi o aprofundamento qualitativo sobre gestão do ensino da leitura e da escrita, planejamento e avaliação das aprendizagens. Como o anterior, foi utilizado para a aplicação do questionário através da Web 2.0 com o Google Docs que pode partilhar, compartilhar, comentar conteúdos (SILVA; LÓS; LÓS, 2011, p. 14).

3.2.3.2 Entrevistas semiestruturadas

Utilizamos entrevistas semiestruturadas⁷⁴ baseadas em roteiro inicialmente elaborado de questões específicas para a prática docente (ROSA; ARNOLDI, 2006). As entrevistas semiestruturadas são organizadas a fim de que o sujeito discorra seu pensamento com reflexões sobre os temas apresentados. Inicialmente, realizamos o procedimento da entrevista semiestruturada, logo em seguida da finalização da primeira observação do ano, com as 3 professoras do 1º, 2º e 3º anos, respectivamente. Nosso objetivo foi analisar aspectos característicos da prática de alfabetização que reconhece a gestão do ensino da leitura e da escrita, promove variedade de encaminhamentos e possibilita a diversidade das aprendizagens.

3.2.3.3 Minientrevistas

Além da entrevista semiestruturada, foram realizadas minientrevistas, conforme a necessidade de esclarecimento no momento da observação. Caracterizamos esse tipo de entrevista por proporcionar uma relação mais informal e no momento da prática apresentada, com registro da real intenção e de depoimentos do professor quanto ao momento da escolha sobre o caminho pedagógico desenvolvido. A minientrevista foi realizada durante e ao final de cada observação. Não elaboramos roteiro para esse tipo de entrevista pelo fato de ela ter ocorrido de forma espontânea. O conteúdo das questões, na maioria das vezes, relacionava-se

⁷⁴ No apêndice G encontra-se o roteiro para entrevista semiestruturada com as professoras do Ciclo de Alfabetização.

à necessidade nossa de melhor compreender as ações empreendidas pelas professoras, durante as aulas, relacionadas ao ensino e à avaliação ou, em alguns momentos, a aspectos relacionados às aprendizagens dos estudantes em relação ao conteúdo da aula, no momento da observação.

3.2.3.4 Entrevistas de explicitação

Por fim, realizamos, ainda a entrevista de explicitação⁷⁵ (VERMERSCH, 2011) que possui o objetivo de colocar o sujeito frente ao objeto pesquisado e por ele praticado para que, com a revisitação dos fatos, possa explicitar as suas intenções e apreciar a sua prática profissional. Com essa forma de produção dos dados, buscamos viabilizar que as professoras explicitem, verbalmente, como procederam no momento da atividade, como são suas práticas docentes de ensino e as formas de avaliação das aprendizagens dos estudantes. Esse momento nos apresentou os elementos para a categorização, segundo a fundamentação selecionada para a pesquisa.

A entrevista foi realizada no mês de dezembro de 2016 com as professoras do 1º, 2º e 3º anos do caso Recife (Brasil). Foram exibidos trechos da observação, em áudio, previamente selecionados, relacionados aos aspectos da identificação dos dispositivos didáticos e pedagógicos (CHARTIER, 2002a), esquemas profissionais (GOIGOUX, 2002) e dos gêneros profissionais (CLOT, 2007) das professoras, no trato com a gestão do ensino da leitura e da escrita e a avaliação para Intermediação-Planejada nas aprendizagens.

3.3 Procedimentos de Análise dos Dados

Os dados obtidos foram analisados qualitativamente, utilizando as técnicas metodológicas da análise de conteúdo a partir das considerações de Bardin (2002). A metodologia de análise dos dados se organiza em três circunstâncias: 1) pré-análise – ocorre no início da exploração do material e se dá na escolha dos documentos a serem analisados, formulação de hipóteses ou questões norteadoras, elaboração de indicadores; 2) exploração do material – etapa mais longa na qual os dados brutos são classificados, codificados e organizados; 3) tratamento dos resultados – contempla as inferências advindas entre o retorno ao aporte teórico de referência e os dados obtidos.

⁷⁵ Nos apêndices I, J, K encontram-se os roteiros usados nas entrevista de explicitação com as professoras do Ciclo de Alfabetização.

Realizamos também a Análise Estatística Implicativa (A.S.I.), possibilitada pelo software CHIC (Classificação Hierárquica, Implicativa e Coesitiva) (COUTURIER; BODIN; GRAS, 2010; ALMOULOUD; GRAS; RÉGNIER, 2014; GRAS; RÉGNIER, 2015), de forma a relacionarmos as nossas constatações, evidenciadas através de estatística, com os resultados verificados na leitura qualitativa da análise do conteúdo.

Por fim, realizamos a triangulação de todos os resultados obtidos, nos diversos instrumentos utilizados, e os relacionamos, à luz de nosso referencial teórico, a fim de apresentar considerações sobre a constituição dos saberes e das práticas pedagógicas relacionadas à *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e à *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* nas aprendizagens das crianças nas turmas do Ciclo de Alfabetização.

4 A GESTÃO DO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA E A GESTÃO DA AVALIAÇÃO ATRAVÉS DA INTERMEDIÇÃO-PLANEJADA NAS APRENDIZAGENS: O CASO DO BRASIL

De modo que o meu espírito
 Ganhe um brilho definido
 Tempo Tempo Tempo Tempo
 E eu espalhe benefícios
 Tempo Tempo Tempo Tempo

(Oração ao Tempo,
 Caetano Veloso)

Nesta seção, iremos tratar de três temáticas específicas: (i) apresentaremos as orientações constantes no documento do PNAIC de acordo com as orientações didáticas e pedagógicas que corroboram os gêneros e gestos profissionais no contexto brasileiro; (ii) apontaremos o perfil dos professores do Ciclo de Alfabetização no Recife (Brasil) e sua relação com o desenvolvimento profissional no que se refere aos saberes docentes sobre a *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e a *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada*; e, por fim, (iii) analisaremos a prática docente e a evidenciação do estilo profissional das professoras do 1º, 2º e 3º anos quanto às regularidades da rotina sistemática do Ciclo de Alfabetização no que se refere à *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e à *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada*.

4.1 Os fundamentos constitutivos dos volumes dos livros de formação para os professores do PNAIC: orientações didáticas e pedagógicas que corroboram a constituição dos gêneros profissionais no contexto brasileiro

Nesta seção, iremos tratar da análise dos fundamentos constitutivos dos volumes dos livros de formação para os professores do PNAIC e, para isso, apontaremos as orientações didáticas e pedagógicas presentes nos documentos e que estão relacionadas à gestão do Ensino e à Gestão da Avaliação e, em seguida, discutiremos a relação entre as orientações e os direitos consolidados para o Ciclo de Alfabetização.

4.1.1 Orientações didáticas e pedagógicas presentes nos documentos do PNAIC: relações entre a *Gestão do Ensino* e a *Gestão da Avaliação*

A análise dos dados que serão apresentados, a seguir, foi organizada a partir dos documentos oficiais nacionais do PNAIC e estes foram tratados em três perspectivas, são elas: 1) a visão geral do documento e suas temáticas abordadas, e 2) a análise dos dados no que se referem as quatro unidades selecionadas (unidades 2, 3, 7 e 8) em seus três volumes dos livros de formação para os professores do PNAIC dos anos do ciclo (1º, 2º e 3º); e, além disso, 3) análise do volume dos livros de formação para os professores do PNAIC e do volume geral sobre a temática ‘avaliação’. Assim, totalizamos 13 dos volumes dos livros de formação para os professores do PNAIC analisados, cada qual com três unidades sendo uma por ano, por esses tratarem das temáticas diretamente relacionadas com o ensino da leitura e da escrita e a avaliação no Ciclo de Alfabetização.

No primeiro bloco de análise, para conhecimento global dos assuntos abordados, verificamos que todos os temas propostos, em cada volume dos livros de formação para os professores do PNAIC e unidade, são complementares e característicos da perspectiva da alfabetização e letramento de Soares (2003b), que seria pensar a escrita e a leitura como domínios específicos, envolvendo os estudantes, com os mais diversos gêneros, constituindo-se de conteúdos, concepções, pesquisas e práticas específicas para a consolidação da alfabetização e envolvendo as necessidades dos docentes de reflexão e aprofundamento teórico-prático no que tangem aos conteúdos norteadores para a ação pedagógica proporcionando o universo dos gêneros profissionais dos professores envolvidos por esses documentos orientadores da ação prática. Portanto, reafirmamos a perspectiva do gênero profissional como um conceito da psicologia ergonômica importado dos trabalhos de Bakhtin nas duas principais funções, que é a função da memória e a função adaptativa, em que Goigoux (2002) apresenta, com base na Teoria dos Campos Conceituais de Vergnaud (1987), a atividade do ensino que pressupõe o estudo dos esquemas profissionais que são constituintes da representação da conduta profissional adaptada a partir da maneira de desenvolver a prática no cotidiano.

A análise geral das temáticas presentes nos volumes dos livros de formação para os professores do PNAIC está sintetizada na Tabela 3. A análise das temáticas presentes nesses documentos corrobora a perspectiva da necessária orientação sobre a construção e reconstrução da prática docente, conforme podemos observar a seguir.

Tabela 3 - Temáticas dos Cadernos do PNAIC – 2012 (Língua Portuguesa)

Cadernos de Orientações Gerais / Temáticas para Língua Portuguesa 1º, 2º, 3º Anos e Campo – PNAIC	
Caderno de Apresentação	
Caderno de Formação de Professores no PNAIC	
A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva	
Avaliação no Ciclo de Alfabetização: reflexões e sugestões	
Cadernos de Formação de Língua Portuguesa – 1º Ano – PNAIC	Unidade
Currículo na alfabetização: concepções e princípios	1
Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa	2
A aprendizagem do sistema de escrita alfabética	3
Ludicidade na sala de aula	4
Os diferentes textos em salas de alfabetização	5
Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas	6
Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais	7
Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem	8
Cadernos de Formação de Língua Portuguesa – 2º Ano – PNAIC	Unidade
Currículo no Ciclo de Alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem	1
A organização do planejamento e da rotina no Ciclo de Alfabetização na perspectiva do letramento	2
A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização	3
Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias	4
O trabalho com gêneros textuais na sala de aula	5
Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento	6
A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no Ciclo de Alfabetização	7
Reflexões sobre a prática do professor no Ciclo de Alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção dos conhecimentos por todas as crianças	8
Cadernos de Formação de Língua Portuguesa – 3º Ano - PNAIC	Unidade
Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado	1
Planejamento e organização da rotina na alfabetização	2
O último ano do Ciclo de Alfabetização: consolidando os conhecimentos	3
Vamos brincar de reinventar histórias	4
O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas	5
Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares	6
A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades	7
Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no Ciclo de Alfabetização	8
Cadernos de Formação de Língua Portuguesa – Campo – PNAIC	Unidade
Currículo no Ciclo de Alfabetização: perspectivas para uma Educação do Campo	1
Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade	2
Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo	3
Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo	4
O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas	5
Projetos didáticos e sequências didáticas na Educação do Campo: a alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento escolar	6
Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida	7
Organizando a ação didática em escolas do campo	8

Fonte: elaborada pela autora.

Todas as temáticas encontradas nos volumes dos livros de formação para os professores do PNAIC reportam, de maneira geral, a progressão a qual estão organizados os direitos de aprendizagem para todos os anos do ciclo de alfabetização estabelecidos nos documentos do PNAIC, bem como os direitos consolidados para cada ano. Concordamos com as afirmações de Alferes (2017) que, em síntese, destacam que os volumes dos livros de formação, para os professores participantes do programa, possuem a importância para uma delimitação de o quê (currículo) e o como fazer na prática pedagógica por meio de relatos de experiência, proposta de ação avaliativa e o trato do ensino e dos procedimentos didáticos. Foi possível, ainda, perceber que a ênfase da temática dos volumes dos livros de formação para os professores do PNAIC, de cada ano do ciclo, possui tratamento no direito consolidado específico do ano, como podemos destacar nas temáticas estabelecidas para os três anos da unidade 2; são elas: a) Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, ou seja, foco na apropriação do sistema de escrita alfabética e no planejamento que caracteriza-se no eixo de consolidação do 1º ano; b) A organização do planejamento e da rotina no Ciclo de Alfabetização na perspectiva do letramento, o planejar a rotina no Ciclo de Alfabetização na perspectiva do letramento, ou seja, além de todos os eixos trabalhados, o tratamento com direitos consolidados está com o direcionamento para leitura que é o eixo de consolidação do 2º ano e, por fim, c) Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade, o trabalho com as diferentes aprendizagens envolvendo os diferentes eixos da língua portuguesa e priorizando os direitos da análise linguística - discursividade, textualidade e normatividade que é o eixo de consolidação do 3º ano -, facilitando assim os ajustes necessários do ensino. Segundo Goigoux (2002), a capacidade de fazer ajustes de ensino é característica da compreensão sobre aquilo de vemos ensinar, ou seja, da intencionalidade do ensino (SPIRO; DESCHRYVER, 2009) e também vista dos volumes dos livros de formação para os professores do programa, analisados sobre a importância do ensino intencional (CRUZ, 2012).

De forma mais detalhada, ao analisar a progressão das temáticas entre os volumes dos livros de formação para os professores do PNAIC, podemos constatar que: todas os temas da unidade 1 trabalham o currículo na alfabetização enquanto concepções e princípios; o currículo no ciclo envolvendo monitoramento das aprendizagens e, por fim, o currículo inclusivo que se propõe a nortear o trabalho diversificado para a garantia do direito, respectivamente para o 1º, 2º e 3º anos. Na unidade 2, a temática como eixo macro é o planejamento que trata consecutivamente para cada ano: rotina e ensino da língua;

planejamento e a organização da rotina e, por fim, planejamento para a diversidade e assim consecutivamente é o que retrata a organização para todas as unidades dos volumes dos livros de formação para os professores - PNAIC. Podemos destacar ainda que a temática da apropriação do sistema está presente na unidade 3; da ludicidade, está presente na unidade 4; do trabalho com a diversidade de gêneros específica para a unidade 5; do trabalho interdisciplinar entre os componentes é o conteúdo da unidade 6 confirmando o que Britto (2007) afirma que o ensino da leitura e da escrita deve ser de forma transdisciplinar; da reflexão sobre heterogeneidade, que foi o tema da unidade 7 e, por fim, o conteúdo foi sobre a progressão escolar da aprendizagem da cada ano e a avaliação que compõe o conjunto das temáticas que desenvolvem reflexões teóricas e práticas do universo coletivo, que constam nos gêneros profissionais (GOIGOUX, 2007), da formação docente, para atuar no Ciclo de Alfabetização na perspectiva do alfabetizar letrando. Destacamos Soares (2003b) quando afirma sobre os letramentos, no plural, por existir vários conceitos no mundo e menciona o letramento enquanto prática social (STREET, 2010; BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000), importante para a indissociabilidade da alfabetização, enquanto técnica, com o letramento, enquanto modelo ideológico (STREET, 2010), reforçado pela ênfase que o letramento tem poder, e as leituras são constituídas de diferentes contextos vividos pelo indivíduo.

Essas temáticas possuem abordagens globais, para cada unidade do PNAIC, e algo mais específico, dos volumes dos livros de formação para os professores em cada ano, contemplando conteúdos próximos. Ainda, cada unidade apresenta algumas especificidades complementares relacionadas à temática o que mostra a perspectiva integrada para o trabalho da alfabetização no ciclo e a relação com as temáticas gerais que são os volumes dos livros de formação para os professores do PNAIC de apresentação, que trata do geral sobre o PNAIC, e do volume do livro de formação dos professores participantes do programa, que apresentam as questões da organização da formação e da atuação entre formadores e orientadores de estudo além de tratar do financiamento. Por fim, ainda há o volume do livro para educação especial que trata das questões específicas das pessoas com deficiência e da inclusão e o volume do livro de avaliação que traremos na sequência de forma mais específica a seguir. Destacamos ainda que esse conteúdo posto nos volumes dos livros de formação para os professores - PNAIC, na perspectiva integrada, poderá proporcionar a prática docente crítica, envolvendo o pensamento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 1996).

Para a compreensão sobre os documentos norteadores da prática docente, reafirmamos a questão do contexto social em que se inserem as crianças e os professores e, para tanto, resgatamos que a existência da integralidade, conforme mencionada anteriormente, corrobora a constituição da resiliência para os docentes em desenvolvimento da *Gestão do Ensino* e da *Gestão da Avaliação*, que estão envolvidos, por se tratar do ensino para todos os contextos e, principalmente, para a escola pública de qualidade, em que se destaca a cultura para a construção social do indivíduo e da identidade (ADORNO, 1995; SILVA, 2010). A partir disso, a constituição da prática docente se mostra intencional e sistemática também pelo conhecimento daquilo que se deve ensinar relacionado ao outro cultural, que se constitui pela diferenciação até se tornar um indivíduo visível e agente da construção social; é a responsabilidade docente que possibilita o desenvolvimento da alteridade fundamental para o trabalho no Ciclo de Alfabetização.

No segundo bloco de análise, usaremos siglas para delimitar: *Gestão do Ensino da Leitura* (GEL), *Gestão do Ensino da Escrita* (GEE) e *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* (GAIP). Para essa análise, categorizamos as orientações em temáticas que constam nos volumes dos livros de formação para os professores do PNAIC das Unidades 2, 3, 7 e 8.

Tomando como base os conceitos de dispositivos didáticos e pedagógicos segundo Chartier (2002a), identificamos a organização didática como tudo aquilo que está relacionado ao processo de ensino do conteúdo que detalha o ensino da leitura e da escrita relacionados às contribuições para a *Gestão do Ensino* referentes à leitura e à escrita. A organização pedagógica, tratamos como tudo aquilo relacionado a como lidar com as orientações mais abrangentes da prática docente, como por exemplo: como lidar com a heterogeneidade; como atuar na sala de aula e como organizar os estudantes e elaborar a prática docente relacionados à *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e à *Gestão da Avaliação* definida nesta pesquisa através da *Intermediação-Planejada* nas aprendizagens. Assim categorizamos as orientações de forma específica para a perspectiva didática e para a perspectiva pedagógica e agrupamos as orientações que, em muitos casos, foram ditas de diversas formas para o mesmo fim norteador nos volumes dos livros de formação para os professores do PNAIC analisados. Apresentamos os resultados no Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 - Organização didática e organização pedagógica constantes nas orientações dos volumes dos livros de formação para os professores do PNAIC relacionados ao trato com a *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e com a *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* nas aprendizagens das crianças do Ciclo de Alfabetização.

Orientação			ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA	ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA
G E L	Nº			
G E L	U N I D A D E	2	1º ano - Professor como o mediador da turma na criação de hipóteses antes e durante o ato de ler	1º ano - Desenvolver a experiência constante de ouvir e ler textos no processo inicial de apropriação do SEA
			2º ano - Proporcionar às crianças a capacidade de leitura com objetivo previamente determinado	2º ano - Organizar uma rotina que contemple atividades permanentes, projeto e sequência didática e outros
			2º ano - Planejar as atividades de leitura para favorecer a aprendizagem sobre os elementos dos gêneros	2º ano - Selecionar o material de leitura; planejar o ensino, a aprendizagem e a avaliação da leitura
			3º ano - Planejar o ensino a partir dos princípios didáticos: ensino reflexivo; centrado na problematização e interação	3º ano - A prática sistemática é a capacidade de explicar e mediar com ampliação contínua dos conhecimentos
	U N I D A D E	3	1º ano - Leitura de textos e palavras oportuniza a reflexão entre som-grafia e suas relações entre letras e fonemas	1º ano - Superar a visão equivocada da aprendizagem do sistema: ler seria “decodificar” e escrever seria “codificar”
			2º ano - Não apresenta orientações didáticas	2º ano - Não apresenta orientações pedagógicas
			3º ano - Rotina da aula para leitura livre ou em pequenos grupos com gêneros diversos e cantinhos da leitura	3º ano - É importante desenvolver atividades envolvendo a fluência em leitura com textos curtos ou longos
	U N I D A D E	7	1º ano - Trabalhar a relação grafofonológica auxilia a identificação das palavras e os espaços entre as palavras	1º ano - É necessária a diversificação das atividades de leitura porque as crianças têm necessidades diferentes
			2º ano - Observar o que fazem as crianças nas atividades de leitura para servir de instrumento adequado em momentos de avaliação inicial, medial e final	2º ano - Combinar diagnóstico de observação com os testes, que permitem observar os avanços e as dificuldades das crianças
			3º ano - Desenvolver leitura para diferentes grupos com leitura coletiva de uma história e com os alunos mais avançados, a leitura silenciosa	3º ano - As atividades em pequenos grupos são especialmente importantes, por propiciar, de modo mais íntimo, trocas de experiência entre os alunos
	U N I D A D E	8	1º ano - Associe os alunos às suas experiências prévias com o gênero planejado através da leitura diversa dos gêneros	1º ano - Avaliação diagnóstica antes de iniciar uma sequência didática para o acompanhamento da leitura
			2º ano - Não apresenta orientações didáticas	2º ano - Não apresenta orientações pedagógicas
			3º ano - Não apresenta orientações didáticas	3º ano - Não apresenta orientações pedagógicas
	U N I D A D E	2	1º ano - Realizar a produção de texto em diferentes formas: coletivamente, por escrita, em dupla, ou individualmente	1º ano - O texto a ser escrito pelas crianças, do primeiro ano, pode ser longo ou curto, conhecido ou não
			1º ano - Lembrar que é mais fácil para uma criança, em processo inicial, escrever um texto que já sabe de cor	1º ano - Defendemos a ideia de que a criança pode e deve escrever espontaneamente desde as primeiras semanas de aula
			1º ano - Desenvolver práticas para a criança conhecer todas as letras do alfabeto, respectivos nomes e diferentes formas de grafá-las	1º ano - O SEA é complexo e precisa de planejamento para compreender as regras de funcionamento, exigindo conhecimento de sua natureza linguística e estrutura
			2º ano - Realizar atividades que envolvam ações de comparar, montar e desmontar palavras, para observar os princípios do SEA	2º ano - Planejar a exploração da norma ortográfica, pois a apropriação da escrita não leva a criança a dominar todas as convenções regulares
			3º ano - Planejar o ensino da análise linguística	3º ano - No “domínio do sistema alfabético e da

G E E		nas suas dimensões de gêneros, recursos linguísticos, convenções gramaticais; sistema alfabético e norma ortográfica	norma ortográfica”, destacam-se os conhecimentos necessários para que o texto seja legível
	U N I D A D E	1º ano - Trabalhar as habilidades de consciência fonológica que se diferenciam quanto ao tipo de operação, mas também quanto ao tipo de segmento sonoro	1º ano - As habilidades de consciência fonológica não são como parte do desenvolvimento corporal. As crianças dependem das oportunidades para reflexão das palavras
	3	2º ano - Trabalhar o reconhecimento e o uso de diferentes tipos de letras e o uso de espaço em branco para separar palavras no texto em escrita de diferentes tipos de letras	2º ano - Investir no aprofundamento e na consolidação de outros conhecimentos relativos a convenções: regularidades ortográficas e irregularidades ortográficas
		3º ano - Trabalhar as regularidades diretas: grafema para notar um fonema, as regularidades contextuais, correspondências regulares morfológico-gramaticais	3º ano - A norma ortográfica do português está construída nos casos de regularidades e irregularidades na relação entre sons e letras
	U N I D A D E	1º ano - Dividir a turma em grupos, para um jogo ou realizar uma atividade de reflexão sobre a escrita ou comparação de palavras quanto às semelhanças sonoras e gráficas	1º ano - A organização por grupos pode favorecer a autonomia e ajudar na maior atenção aos que estão precisando de maior apoio na realização das atividades
	7	2º ano - Acompanhar as aprendizagens em relação ao SEA implica na realização de diagnósticos periódicos (não só no início, mas também ao longo do ano letivo)	2º ano - O diagnóstico nas diferentes formas: observando os alunos nas atividades em sala de aula, analisando suas produções escritas, observando a escrita espontânea
		3º ano - A aprendizagem do SEA é um processo evolutivo, no qual, progressivamente, a criança formula respostas que se aproximam dos adultos já alfabetizados	3º ano - É importante organizar a prática pedagógica de modo que todos os alunos possam aprender nos diferentes níveis considerando suas reais necessidades
	U N I D A D E	1º ano - Contemplar, no ensino da língua materna, variação textual quanto aos gêneros e suportes textuais e vivência, na escola, de situações semelhantes às do dia a dia	1º ano - Organizar o ensino de modo que as reflexões sobre as práticas de linguagem e sobre os gêneros textuais sejam progressivas e retomar o que já foi objeto de ensino
		2º ano - Não apresenta orientações didáticas	2º ano - Não apresenta orientações pedagógicas
	8	3º ano - Não apresenta orientações didáticas	3º ano - Não apresenta orientações pedagógicas
G A P	U N I D A D E 2	Orientação didática para todos os anos: Planejamento relacionando os direitos de aprendizagem, experiência acumulada dos estudantes e avaliação diagnóstica	Orientação pedagógica para todos os anos: Planejar as atividades diárias, com base no plano anual, para não negligenciar os conteúdos e direitos
	U N I D A D E 3	Orientação didática para todos os anos: Desenvolver a prática com o objetivo da criança compreender como o SEA funciona envolvendo o que as letras notam e como as letras criam notações	Orientação pedagógica para todos os anos: Realizar atividades em que se domine os aspectos conceituais da escrita alfabética e memorizar as relações letra-som de forma produtiva, sendo capaz de gerar a leitura ou escrita de novas palavras
	U N I D A D E 7	Orientação didática para todos os anos: Saber o que cada estudante sabe sobre o objeto, e quais atividades podem ajudar os estudantes a construir os diferentes conhecimentos	Orientação pedagógica para todos os anos: Considerar o planejar como atividades que efetivamente possam contribuir para que todos os alunos avancem
	U N I D A D E 8	Orientação didática para todos os anos: Ter o registro das crianças como colaborativo na autoavaliação e reflexão da prática docente, possibilitando rever ações, decisões e encaminhamentos tendo como foco os processos de ensino-aprendizagem para mapearmos as situações pedagógicas desde o perfil inicial até o	Orientação pedagógica para todos os anos: Compreender que para as situações de avaliação, é necessário ter clareza do que foi ensinado, para que sejam construídos instrumentos que possibilitem uma imagem real do que o estudante sabe sobre o que se vai avaliar

	perfil final	

Fonte: elaborado pela autora.

A análise do Quadro 4 indica um total de 44 elementos, para as 4 unidades analisadas, voltados para a organização didática e pedagógica na *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita*, sendo 20 elementos para GEL, 24 elementos para a GEE e 8 elementos para a GAIP. Dentre os elementos do GAIP, 4 elementos são para a organização didática e 4 elementos para organização pedagógica, correspondendo a um elemento relacionado à organização didática e pedagógica para cada unidade (2, 3, 7 e 8).

De forma abrangente verificamos três questões, na verticalidade dos dados, que foram estruturantes na nossa análise, são elas: 1) nem sempre existem orientações didáticas e pedagógicas explícitas no texto e relacionadas especificamente para o referido ano de atuação docente. Nos volumes em que foram localizadas as lacunas de orientações explícitas no texto e que não estão voltadas para as orientações didáticas e pedagógicas, aparecem outras orientações que não foram mencionadas na nossa análise, por não tratar dos conceitos que são diretamente pertinentes ao tratamento que defendemos neste estudo, ou seja, sobre a *Gestão do Ensino* e *Gestão da Avaliação*. Portanto, verificamos que existindo a lacuna de orientação didática também existe a lacuna de orientação pedagógica como constatado nas orientações do ensino da leitura na 3ª unidade do 2º ano e na 8ª unidade dos 2º e 3º anos tanto no ensino da leitura quanto da escrita. Desta maneira, percebemos uma maior quantidade de orientações, por ano de atuação, relacionadas ao conceitos defendidos nesta pesquisa, assim, verificamos, um tratamento norteador propositivo para sistematização da alfabetização no Ciclo de Alfabetização; 2) quando existem as orientações didáticas essas estão, na sua maioria, diretamente relacionadas à organização pedagógica; e, por fim, 3) existe repetição de concepções teóricas em todos os anos e unidades nos volumes dos livros de formação para os professores do PNAIC, ou seja, aspecto positivo que colabora com os professores que, em cada ano letivo, optam por, atuando em diferentes anos do Ciclo de Alfabetização, terem o contato com conceitos mais abrangentes teoricamente e fundamentais para construção das práticas docente. Em contrapartida, verificamos, com a análise dos dados, que as orientações mais específicas para cada ano se configura na possibilidade de desenvolvimento da prática docente mais ajustadas às necessidades específicas do ano de atuação corroborando, assim, a ação da *Gestão do Ensino*. Percebemos que, nem sempre, as orientações são específicas para o trabalho pedagógico do ano em questão, porém, são orientações propositivas para o trato heterogêneo que se deve ter em todos os anos.

Assim, constatamos que, nos volumes dos livros de formação para os professores do PNAIC de cada unidade e ano, há orientações que atendem à heterogeneidade sem, contudo, serem destacadas orientações específicas sobre o ano em que o docente atua. Pressupomos, assim, que a repetição de conceitos sobre a heterogeneidade, a cada ano, reforçam a necessidade de se observar a ação prática da alfabetização e letramento com esse olhar heterogêneo, já que a cada ano pode-se encontrar estudantes com perfis diferenciados e diversos, cabendo ao docente identificar qual a necessidade específica da criança e considerar qual seria o melhor percurso do ensino para a sua efetiva apropriação do conhecimento quanto ao processo de alfabetização e letramento.

O terceiro bloco de análise verificou a organização da prática para a *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* através dos elementos macros da organização didática e pedagógica da *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada*, presentes nos volumes dos livros de formação para os professores do PNAIC de avaliação geral do PNAIC.

Ao analisarmos os quarenta e quatro (44) elementos norteadores da organização didática e pedagógica relacionados ao ensino da leitura e da escrita (Quadro 4) e as orientações avaliativas existentes nesses volumes dos livros de formação para os professores do PNAIC do 1º, 2º e 3º anos, constatamos a necessidade de reagrupamento das categorias a fim de estabelecer as relações entre os elementos macro, vinculados à *Gestão da Avaliação*, e micro, vinculados à *Gestão do Ensino*.

Após análise e reagrupamento dos dados, foram identificados sete (7) elementos macro da *Gestão da Avaliação* vinculados à dimensão didática e onze (11) elementos macro da *Gestão da Avaliação* vinculados à dimensão pedagógica. Ou seja, são encontradas, nos documentos norteadores do PNAIC, um maior número de orientações relacionadas à *Gestão da Avaliação* na dimensão pedagógica em detrimento da dimensão didática.

Em relação aos sete elementos macro norteadores da organização didática da *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada*, estes foram relacionados a dezessete (17) micro elementos didáticos relacionados à *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* (presentes no Quadro 4). Os sete elementos macro orientadores didáticos foram:

1. Elemento macro norteador da *Gestão da Avaliação*: Importância de avaliar a leitura para verificação da autonomia na compreensão de textos que deve ser trabalhado no ciclo

Orientação		ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA (Elemento micro da <i>Gestão do Ensino</i>)	
Nº unidade			
GEL	2	1º ano - Professor como o mediador da turma na criação de hipóteses antes e durante o ato de ler	
	7	2º ano - Observar o que fazem as crianças nas atividades de leitura para servir de instrumento adequado em momentos de avaliação inicial, medial e final	

2. Elemento macro norteador da *Gestão da Avaliação*: Avaliação diagnóstica da Leitura com o foco para o monitoramento da fluência e da compreensão dos textos

Orientação Nº unidade	ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA (Elemento micro da <i>Gestão do Ensino</i>)	
GEL	2	2º ano - Proporcionar as crianças a capacidade de leitura com objetivo previamente determinado
		2º ano - Planejar as atividades de leitura para favorecer a aprendizagem sobre os elementos dos gêneros
		3º ano -Planejar o ensino a partir dos princípios didáticos: ensino reflexivo; centrado na problematização e interação
GAIP	2	Planejamento relacionando os direitos de aprendizagem, experiência acumulada dos estudantes e avaliação diagnóstica

3. Elemento macro norteador da *Gestão da Avaliação*: Avaliação como um indicador de como a criança realiza esse aprendizado de forma individual e com autonomia na leitura

Orientação Nº unidade	ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA (Elemento micro da <i>Gestão do Ensino</i>)	
GEL	3	1º ano - Leitura de textos e palavras oportuniza a reflexão entre som-grafia e suas relações entre letras e fonemas
		3º ano - Rotina da aula para leitura livre ou em pequenos grupos com gêneros diversos e cantinhos da leitura
	7	3º ano - Desenvolver leitura para diferentes grupos com, leitura coletiva de uma história e, com os alunos mais avançados, a leitura silenciosa
	8	1º ano - Associe os alunos às suas experiências prévias com o gênero planejado através da leitura diversa dos gêneros
GAIP	7	Saber o que cada estudante sabe sobre o objeto, e quais atividades podem ajudar os estudantes a construir os diferentes conhecimentos

4. Elemento macro norteador da *Gestão da Avaliação*: Ter o entendimento que a avaliação da Produção Textual está voltada para compreender as situações que levaram o aluno a escrever de determinado modo diante do gênero e temática

Orientação Nº unidade	ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA (Elemento micro da <i>Gestão do Ensino</i>)	
GEE	2	1º ano - Realizar a produção de texto em diferentes formas: coletivamente, por escreva, em dupla; ou individualmente
	8	1º ano - Contemplar, no ensino da língua materna, variação textual quanto aos gêneros e suportes textuais e vivência, na escola, de situações semelhantes às do dia a dia

5. Elemento macro norteador da *Gestão da Avaliação*: Avaliação da escrita individual da criança como coleta de dados para avaliação da progressão da criança e do ensino no ciclo

Orientação Nº unidade	ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA (Elemento micro da <i>Gestão do Ensino</i>)	
GEE	2	1º ano - Lembrar que é mais fácil para uma criança, em processo inicial, escrever um texto que já sabe de cor
	7	2º ano -Acompanhar as aprendizagens em relação ao SEA implica na realização de diagnósticos periódicos (não só no início, mas também ao longo do ano letivo)
	8	Ter o registro das crianças como colaborativo na autoavaliação e reflexão da prática docente, possibilitando rever ações, decisões e encaminhamentos tendo como foco os processos de ensino-aprendizagem para mapearmos as situações pedagógicas desde o perfil inicial até o perfil final

6. Elemento macro norteador da *Gestão da Avaliação*: Ditado de palavras como uma boa forma de diagnosticar o conhecimento das crianças sobre ortografia

Orientação		ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA (Elemento micro da <i>Gestão do Ensino</i>)
Nº unidade		
GEL	7	1º ano - Trabalhar a relação grafofonológica auxilia a identificação das palavras e os espaços entre as palavras
	2	3º ano - Planejar o ensino da análise linguística nas suas dimensões de gêneros, recursos linguísticos, convenções gramaticais; sistema alfabético e norma ortográfica
GEE	7	3º ano - A aprendizagem do SEA é um processo evolutivo, no qual, progressivamente, a criança formula respostas que se aproximam dos adultos já alfabetizados

7. Elemento macro norteador da *Gestão da Avaliação*: Avaliação dos conhecimentos do SEA como necessidade de levar os alunos a consolidar a capacidade de: escrever o próprio nome; reconhecer e nomear as letras do alfabeto; diferenciar letras de números e outros símbolos; conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros; compreender que palavras diferentes compartilham certas letras

Orientação		ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA (Elemento micro da <i>Gestão do Ensino</i>)
Nº unidade		
GEE	2	1º ano – Desenvolver práticas para a criança conhecer todas as letras do alfabeto, respectivos nomes e diferentes formas de grafá-las
		2º ano - Realizar atividades que envolvam ações de comparar, montar e desmontar palavras, para observar os princípios do SEA
	3	1º ano - Trabalhar as habilidades de consciência fonológica que se diferenciam quanto ao tipo de operação mas também quanto ao tipo de segmento sonoro
		2º ano - Trabalhar o reconhecimento e o uso de diferentes tipos de letras e o uso de espaço em branco para separar palavras no texto em escrita de diferentes tipos de letras
	7	1º ano - Dividir a turma em grupos, para um jogo ou realizar uma atividade de reflexão sobre a escrita ou comparação de palavras quanto às semelhanças sonoras e gráficas
GAIP	3	Desenvolver a prática com o objetivo da criança compreender como o SEA funciona envolvendo o que as letras notam e como as letras criam notações

Destacamos que os elementos macro norteadores da *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* podem contribuir com a elaboração do planejamento do professor e da organização da prática quando estes são relacionados à *Gestão do Ensino da Leitura e da escrita*, conforme apresentamos anteriormente. Verificamos, ainda, que dois (2) micro elementos didáticos, voltados à *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita*, não se relacionavam a nenhum elemento macro da *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada*, são eles: Planejar o ensino da análise linguística nas suas dimensões de gêneros, recursos linguísticos, convenções gramaticais; sistema alfabético e norma ortográfica (3º ano) e Trabalhar as regularidades diretas: grafema para notar um fonema, as regularidades contextuais, correspondências regulares morfológico-gramaticais (3º ano). Apesar de destacarmos que esses dois itens são elementos importantes para o ensino, ressaltamos que não há relação específica entre eles e o processo avaliativo no 3º ano. Ainda em relação ao 3º ano, ressaltamos que o volume do livro de avaliação geral do PNAIC não apresenta elementos

aprofundados na orientação didática voltados à *Gestão da Avaliação* no que se referem ao planejamento do ensino da análise linguística, apesar de indicar a sua necessidade.

Em relação aos onze elementos macro norteadores da organização pedagógica da *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada*, estes foram relacionados a dezessete 22 micro elementos pedagógicos vinculados à *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* (presentes no Quadro 4). Os onze elementos macro orientadores pedagógicos foram:

1. Elemento macro norteador da *Gestão da Avaliação*: Visão da avaliação integrada envolvendo planejamento do professor, da escola e avaliação no Ciclo de Alfabetização para programar as ações sistêmicas

Orientação Nº unidade		ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA (Elemento micro da <i>Gestão do Ensino</i>)
GEL	2	3º ano - A prática sistemática é a capacidade de explicar e mediar com ampliação contínua dos conhecimentos
GEE	7	3º ano - É importante organizar a prática pedagógica de modo que todos os alunos possam aprender nos diferentes níveis considerando suas reais necessidades
GAIP	2	Planejar as atividades diárias, com base no plano anual, para não negligenciar os conteúdos e direitos

2. Elemento macro norteador da *Gestão da Avaliação*: Compreensão que se a criança não aprender o que está sendo ensinado é preciso analisar se as estratégias de ensino e de mediação podem ser melhoradas e avaliar a própria prática

Orientação Nº unidade		ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA (Elemento micro da <i>Gestão do Ensino</i>)
GEL	2	3º ano - As atividades em pequenos grupos são especialmente importantes, por propiciar, de modo mais íntimo, trocas de experiência entre os alunos
GEE	3	3º ano - A norma ortográfica do português está construída nos casos de regularidades e irregularidades na relação entre sons e letras

3. Elemento macro norteador da *Gestão da Avaliação*: Diversidade de instrumentos para avaliação para todos os eixos da língua portuguesa: oralidade, Escrita; apropriação do sistema de escrita alfabética (Análise Linguística) e Leitura

Orientação Nº unidade		ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA (Elemento micro da <i>Gestão do Ensino</i>)
GEE	7	2º ano - Combinar diagnóstico de observação com os testes, que permitem observar os avanços e as dificuldades das crianças

4. Elemento macro norteador da *Gestão da Avaliação*: Avaliação para a construção de estratégias para o desenvolvimento integral da criança

Orientação Nº unidade		ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA (Elemento micro da <i>Gestão do Ensino</i>)
GEL	2	1º ano - Desenvolver a experiência constante de ouvir e ler textos no processo inicial de apropriação do SEA
	3	3º ano - É importante desenvolver atividades envolvendo a fluência em leitura com textos curtos ou longos
	7	1º ano - É necessária a diversificação das atividades de leitura porque as crianças têm necessidades diferentes

5. Elemento macro norteador da Gestão da Avaliação: Avaliação para o atendimento referente aos diferentes tempos de aprendizagem das crianças

Orientação		ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA (Elemento micro da <i>Gestão do Ensino</i>)
Nº unidade		
GEL	8	1º ano - Avaliação diagnóstica antes de iniciar uma sequência didática para o acompanhamento da leitura
GAIP	7	Considerar o planejar como atividades que efetivamente possam contribuir para que todos os alunos avancem

6. Elemento macro norteador da Gestão da Avaliação: Clareza nos objetivos de ensino para avaliar os conhecimentos e as habilidades apropriadas

Orientação		ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA (Elemento micro da <i>Gestão do Ensino</i>)
Nº unidade		
GEE	2	1º ano – O SEA é complexo e precisa de planejamento para compreender as regras de funcionamento, exigindo conhecimento de sua natureza linguística e estrutura
	3	1º ano - As habilidades de consciência fonológica não são como parte do desenvolvimento corporal. As crianças dependem das oportunidades para reflexão das palavras
GAIP	8	Compreender que para as situações de avaliação, é necessário ter clareza do que foi ensinado, para que sejam construídos instrumentos que possibilitem uma imagem real do que o estudante sabe sobre o que se vai avaliar

7. Elemento macro norteador da Gestão da Avaliação: Ter clareza no perfil de cada aluno e o que fazer com cada aluno a partir de detectar alguns conhecimentos, tais como: de letras, se registram com palavras e suas correspondências entre letras e sons para superar a dificuldade dos professores alfabetizadores para lidar com a verificação do progresso da criança e reorientarem a prática pela heterogeneidade do grupo

Orientação		ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA (Elemento micro da <i>Gestão do Ensino</i>)
Nº unidade		
GEL	3	1º ano - Superar a visão equivocada da aprendizagem do sistema: ler seria “decodificar” e escrever seria “codificar”
GEE	2	1º ano - O texto a ser escrito pelas crianças, do primeiro ano, pode ser longo ou curto, conhecido ou não
		1º ano - Defendemos a ideia de que a criança pode e deve escrever espontaneamente desde as primeiras semanas de aula
	7	2º ano - O diagnóstico nas diferentes formas: observando os alunos nas atividades em sala de aula, analisando suas produções escritas, observando a escrita espontânea
GAIP	3	Realizar atividades em que se dominem os aspectos conceituais da escrita alfabética e memorizar as relações letra-som de forma produtiva, sendo capaz de gerar a leitura ou escrita de novas palavras

8. Elemento macro norteador da Gestão da Avaliação: Avaliação para a organização da continuação da consolidação dos direitos previstos para o 1º ano, 2º ano e 3º ano caso não tenha consolidado no ano correspondente

Orientação		ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA (Elemento micro da <i>Gestão do Ensino</i>)
Nº unidade		
GEE	2	2º ano - Planejar a exploração da norma ortográfica, pois a apropriação da escrita não leva a criança a dominar todas as convenções regulares
	8	1º ano - Organizar o ensino de modo que as reflexões sobre as práticas de linguagem e sobre os gêneros textuais sejam progressivas e retomar o que já foi objeto de ensino
GAIP	3	Realizar atividades em que se dominem os aspectos conceituais da escrita alfabética e memorizar as relações letra-som de forma produtiva, sendo capaz de gerar a leitura ou escrita de novas palavras

9. Elemento macro norteador da *Gestão da Avaliação*: Avaliação para a organização da continuação da consolidação dos direitos previstos para o 1º ano, 2º ano e 3º ano caso não tenha consolidado no ano correspondente

Orientação Nº unidade		ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA (Elemento micro da <i>Gestão do Ensino</i>)
GEE	7	1º ano - A organização por grupos pode favorecer a autonomia e ajudar na maior atenção aos que estão precisando de maior apoio na realização das atividades

10. Elemento macro norteador da *Gestão da Avaliação*: Avaliação contínua que ocorre durante todo o processo para ter o planejamento e as possíveis redefinições de estratégias no desenvolvimento do ensino

Orientação Nº unidade		ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA (Elemento micro da <i>Gestão do Ensino</i>)
GEL	2	2º ano - Selecionar o material de leitura; planejar o ensino, a aprendizagem e a avaliação da leitura
GEE	2	3º ano - No “domínio do sistema alfabético e da norma ortográfica”, destacam-se os conhecimentos necessários para que o texto seja legível
	3	2º ano - Investir no aprofundamento e na consolidação de outros conhecimentos relativos a convenções: regularidades ortográficas e irregularidades ortográficas
GAIP	2	Planejar as atividades diárias, com base no plano anual, para não negligenciar os conteúdos e direitos

11. Elemento macro norteador da *Gestão da Avaliação*: Compreensão que a avaliação do sistema de ensino é para promover políticas públicas e serve como ponto de partida para se pensar a prática pedagógica: internacional – PISA e nacional Prova Brasil

Orientação Nº unidade		ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA (Elemento micro da <i>Gestão do Ensino</i>)
GEL	2	2º ano - Organizar uma rotina que contemple atividades permanentes, projeto e sequência didática e outros

Em linhas gerais, a relação entre os macro elementos (*Gestão da Avaliação*) e micro elementos (*Gestão do Ensino*), na dimensão didática e pedagógica, denota que o documento do PNAIC foi composto para desenvolver a compreensão das ações avaliativas e de ensino de forma progressiva, estando estas atreladas ao trabalho com os direitos como consolidados a cada ano de ensino. Além disso, a proposta de avaliação presente nesses documentos caracteriza-se como modelo integrado que se constitui da regulação (ZABALA, 1998; SILVA, 2003, 2004) e na intermediação necessária da ação docente na perspectiva do ensino relacionado à construção das aprendizagens. Pela importância do trato da avaliação torna-se necessário o resgate dos conceitos de Luckesi (2011), Silva (2003, 2004) e Russell e Airasian (2014) que ressaltam a importância da relação do planejamento e da avaliação na perspectiva formativa, ou seja, a avaliação que permite a visão global do processo e norteia a prática avaliativa do professor partindo do planejamento de ações. Destacamos, assim, que é essa relação que defendemos através da Intermediação-Planejada na perspectiva sistemática do ensino na alfabetização.

Conforme apresentamos, diante dos elementos constantes nos volumes dos livros de formação para os professores do PNAIC relacionados à *Gestão da Avaliação* no Ciclo de Alfabetização, destacamos que a maior quantidade de elementos estão nas organizações pedagógicas que norteiam os aspectos relacionados a como lidar de forma mais abrangente com as estratégias mais gerais da Gestão da Avaliação através da Intermediação-Planejada nas aprendizagens, sendo estes organizadores da relação de intermediação e planejamento. Do nosso ponto de vista, cada macro elemento (didático e pedagógico) poderia balizar a *Gestão do Ensino* através da avaliação de forma a favorecer o entendimento do professor sobre o processo de planejamento. Podemos perceber, ainda, que as orientações valorizam o planejamento como aspecto essencial no processo de Gestão do Ensino e da Avaliação, apesar de essa informação não estar explícita nos volumes analisados. Destacamos, por fim, que o volume do livro geral de avaliação, não contempla, de forma abrangente, todas as especificidades do ensino da língua deixando a desejar os eixos da oralidade e da análise linguística (em alguns aspectos).

Na continuação trataremos da relação entre as orientações constatadas nesta análise com os direitos consolidados na efetivação do ensino para cada ano do Ciclo de Alfabetização.

4.1.2 Relações entre as orientações gerais constantes nos volumes dos livros de formação dos PNAIC e os Direitos Consolidados para cada ano do Ciclo de Alfabetização

Aprofundamos nossa análise, verificando a relação entre as orientações presentes nas quatro unidades dos livros de formação (unidades 2, 3, 7 e 8), nos três anos, e Quadro de Direitos de Aprendizagem propostos pelo PNAIC, presentes na unidade 1 (BRASIL, 2012f). Dentre os direitos dispostos na referida tabela, selecionamos, apenas, os direitos a serem consolidados na efetivação do ensino em cada ano do Ciclo de Alfabetização. Optamos por apresentar e analisar apenas os direitos consolidados por esses destacarem o que não pode deixar de ser aprendido para cada ano do Ciclo de Alfabetização.

Inicialmente, constatamos que cada livro foi escrito com o propósito de tratar dos direitos consolidados. Apresentaremos, a seguir, as orientações presentes nos volumes do PNAIC relacionadas aos direitos a serem consolidados propostos pelo PNAIC.

Em síntese, a unidade 2, no 1º ano, apresenta a temática que aborda a importância do planejamento, a organização do trabalho e do tempo pedagógico bem como a construção de rotinas para o atendimento das crianças no ciclo. Faz, ainda, referência ao planejar como

necessidade para a organização dos eixos da língua portuguesa. Em relação ao planejamento, ao tratar do eixo da leitura, apresenta orientações gerais, que envolvem desde a escolha de texto até a reflexão sobre as relações de som-grafia e o funcionamento da língua. Para o planejamento no eixo da análise linguística (no que se refere à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética), a unidade apresenta orientações que tratam da capacidade da criança em escrever seu nome próprio, mesmo antes de poder escrever outras palavras, diferenciar os tipos de letras e outros recursos gráficos, bem como os aspectos relativos ao domínio das correspondências entre letras ou grupos de letras e fonemas. Na unidade 2, no 2º ano, foi apresentada a temática geral que aborda o tema da organização do planejamento e da rotina no Ciclo de Alfabetização na perspectiva do letramento. Esse volume ressalta o atendimento a cada criança em seu processo de aprendizagem, ou seja, mostrando a concepção do planejamento específico às necessidades do estudante. Finalizando, no 3º ano, a unidade 2 apresenta o tema voltado para o planejamento, a organização da rotina na alfabetização e o tema da aula planejada que ajuda a criança a monitorar sua própria aprendizagem. No eixo da leitura, em todos os volumes, foram enfatizados três aspectos de forma interligada: a dimensão sociodiscursiva, o desenvolvimento de estratégias de leitura e o domínio dos conhecimentos linguísticos. Neste último, menciona-se o monitoramento dessa capacidade durante a escrita no terceiro ano. Em linhas gerais, os cadernos da unidade 2 destacam o planejamento como elemento importante, estando este relacionado ao ensino e à avaliação.

Na unidade 3, 1º ano, é apresentada a temática da aprendizagem do SEA com base nas teorias que demonstram que o alfabeto é um sistema notacional e que a aprendizagem do SEA se dá por meio do processo cognitivo complexo no qual as habilidades perceptivas e motoras são secundárias em relação às atividades de reflexão sobre as partes orais e escritas das palavras. É destacado que a criança seja introduzida aos direitos de aprendizagem, em específico, no eixo da análise linguística (apropriação do SEA). A temática da Unidade 3, 2º ano, é sobre a aprendizagem do SEA e o ensino sistemático. Nesse ano, aborda-se a heterogeneidade, o ensino ajustado às necessidades da criança, e a importância das atividades diversificadas para os eixos da língua portuguesa. Ressalta-se, ainda, que os direitos específicos do eixo da análise linguística (apropriação do SEA) precisam ser consolidados no 2º ano, caso não tenha ocorrido a sua aprendizagem no 1º ano. Na Unidade 3, 3º ano, ressalta-se a importância da consolidação dos conhecimentos e direitos de aprendizagens relacionados ao SEA. Para isso, propõe intervenções sistemáticas para fazer os estudantes avançarem na alfabetização. Este ano, ainda, apresenta possíveis fatores que fazem a criança não conseguir consolidar o SEA e, dentre eles, ressalta a falta de ensino sistemático e de ensino ajustado às

necessidades das crianças. Reafirma, assim, os objetivos de ensino e os objetivos de aprendizagem nos eixos da língua portuguesa, além de apontar a necessidade da realização do diagnóstico da turma.

Na unidade 7, ano 1, a reflexão geral trata da alfabetização para todos apontando diferentes percursos na garantia dos direitos de todos e de cada um. Para isso, aponta: a heterogeneidade como fenômeno natural com diferentes caminhos para as aprendizagens das crianças; a necessidade de objetivos voltados para o trato heterogêneo das turmas do Ciclo de Alfabetização; as especificidades dos agrupamentos para o trato heterogêneo; que o bom orientador da aprendizagem dos estudantes para a leitura deve ter conhecimento do objeto de estudo, saber como se dá o processo do estudante em aprender a ler e saber guiar a atividade do aluno (autorreflexão do aluno sobre o caminho e operações do professor no processo de ensinar a leitura); o diagnóstico sobre o que as crianças sabem ou não sabem como norte para o planejamento das estratégias didáticas. Por fim, apresenta o trato da heterogeneidade como sensibilidade do professor experiente. A Unidade 7, ano 2, traz o tema da heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no Ciclo de Alfabetização. Para isso, destaca: a importância da consolidação do direito estabelecido para o 1º ano para efetiva progressão das aprendizagens; a realização do diagnóstico e a organização dos resultados como reorganizador do ensino; a organização do instrumento diagnóstico para a observação cuidadosa. A Unidade 7, ano 3, traz o tema da heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades. Apresenta: proposição para tratar do ensino ajustado; a importância do diagnóstico; alternativas didáticas para consolidação do SEA. Por fim, afirma a importância do envolvimento dos gestores e da família como parceiros no acompanhamento dos alunos do 3º ano que têm dificuldades em se alfabetizar.

Na Unidade 8, ano 1, o tema tratado foi a organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem. Inicialmente, apresenta a progressão no Ciclo de Alfabetização com ações concretas para efetivar a aprendizagem; menciona o currículo construído para o fortalecimento das identidades sociais e desenvolvimento integral do estudante; apresenta as crianças dos diferentes grupos sociais com diferentes experiências de vida; potencializa que a identidade das crianças é fundamental para a aprendizagem. A Unidade 8, ano 2, traz o tema das reflexões sobre a prática do professor no Ciclo de Alfabetização por meio da progressão e da continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças. Para isso, apresenta a importância da diversidade considerando a perspectiva multicultural no Ciclo de Alfabetização. A Unidade 8, ano 3, traz o tema da progressão escolar e da avaliação por meio do registro e da garantia de continuidade das aprendizagens no Ciclo de

Alfabetização. Assim, apresenta a importância do regime ciclado para a perspectiva multicultural e heterogênea, propõe a avaliação formativa para subsidiar a progressão escolar e apresenta a importância do planejamento para os 4 eixos da língua portuguesa, conforme já tratado no caderno da unidade 2.

Todas as unidades analisadas (2, 3, 7 e 8) apontam a necessidade de que os direitos de aprendizagens, em todos os eixos da língua portuguesa, sejam trabalhados nas turmas no que se refere às etapas de introduzir, aprofundar e consolidar. Não há, no entanto, orientações sobre como o professor poderia desenvolver práticas específicas de ensino e de avaliação que pudessem diferenciar, cada direito em específico, no que se refere ao introduzir, aprofundar e consolidar (elementos presentes no Quadro dos Direitos de Aprendizagem propostos pelo PNAIC). Caberia, portanto, a cada docente, no fazer cotidiano, mensurar e definir quais seriam os procedimentos didáticos e pedagógicos adequados a cada uma dessas etapas, levando-se em consideração que os direitos de aprendizagens são os mesmos; o que diferencia cada um deles, a cada ano, é o foco previsto quanto à sua introdução, aprofundamento e consolidação.

Em relação à análise do Quadro de Direitos de Aprendizagem propostos pelo PNAIC, destacamos, inicialmente, que estes são divididos nas etapas de: introduzir, aprofundar e consolidar. É apenas na etapa de consolidar que o direito de aprendizagem deve ser garantido naquele ano em específico (que estamos denominando nessa tese como direito consolidado). Nessa tese iremos tratar apenas dos direitos consolidados. Para um resgate mais fiel do que está posto neste documento, separamos os direitos consolidados por ano e pelos eixos de aprofundamento da língua portuguesa, com o objetivo de visualizarmos as relações estabelecidas entre esses eixos e o direito de consolidação do ano em questão. A seguir, apresentamos os eixos da língua portuguesa e os direitos consolidados para cada ano (Tabelas 4, 5 e 6). Incluímos as ausências de direitos nos eixos da língua portuguesa para melhor comparabilidade entre os eixos e os anos.

Tabela 4 - Direitos de aprendizagem consolidados do 1º ano

14 direitos a serem consolidados no 1º ano do Ciclo de Alfabetização	
LEITURA: 0	
PRODUÇÃO DE TEXTO: 0	
ORALIDADE: 1	
	Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.
ANÁLISE LINGUÍSTICA: DISCURSIVIDADE, TEXTUALIDADE E NORMATIVIDADE: 2	
	Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo etc.

Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.

ANÁLISE LINGÜÍSTICA: APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA: 11

Escrever o próprio nome.

Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.

Diferenciar letras de números e outros símbolos.

Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.

Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.

Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.

Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.

Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.

Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.

Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.

Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.

Fonte: elaborada pela autora.

A análise da Tabela 4 indicou que, no 1º ano, o eixo trabalhado para consolidação é o da análise linguística (voltado à apropriação do SEA) com onze (11) direitos de consolidação e outros três de oralidade e análise linguística (voltados à discursividade, textualidade e normatividade). Percebemos que nada é mencionado para a consolidação do eixo da produção de texto e de leitura. Comprendemos que a consolidação da apropriação do SEA é fundamental no 1º ano, porém verificamos discrepância entre o documento que orienta a avaliação para produção de texto e, ao mesmo tempo, aponta nenhuma consolidação nesse aspecto. Mesmo assim, há orientações nos volumes dos livros de formação para os professores do PNAIC para aprofundar da produção de texto neste ano.

Diante dessas análises, destacamos a importância de termos nos documentos oficiais um equilíbrio progressivo de direitos consolidados em todos os anos e principalmente para o primeiro ano. O trecho da entrevista de explicitação da professora Ana, – 1º Ano, que apresenta preocupação com as consolidações para o eixo da leitura: “Para trabalhar leitura vou me programando para que ele consiga consolidar aqui no primeiro ano a leitura. Sabemos a dificuldade da progressão que vem da educação infantil e isso precisa ser melhorado”. Comprendemos que a consolidação da apropriação do sistema é fundamental, porém verificamos discrepância entre o documento que orienta a avaliação para produção de texto e, ao mesmo tempo, aponta nenhuma consolidação na escrita. Mesmo assim, o aprofundar da produção de texto do primeiro ano está posto nos volumes das unidades. Acreditamos que ao menos alguns direitos, para consolidação do aprendizado, poderiam facilitar para as progressões das aprendizagens em todos os eixos e para todos os anos. Diante dessas análises, destacamos a importância de termos nos documentos oficiais um equilíbrio progressivo de direitos consolidados em todos os anos e principalmente para o primeiro ano.

Na sequência tratamos da análise dos direitos consolidados no 2º ano e verificamos a concentração dos direitos na leitura para consolidação estando de acordo com o que foi analisado nos volumes dos livros de formação para os professores do PNAIC do 2º ano que visam à consolidação da leitura autônoma da criança. Dos 25 direitos estabelecidos para consolidação no 2º ano, 13 são para leitura e, na sequência, 3 para produção de texto, 3 para oralidade e 6 para análise linguística: 4 voltados à apropriação do SEA e 2 para discursividade, textualidade e normatividade. Verificamos, também, que não são tratados os direitos consolidados de nenhuma correspondência regular ou contextual da análise linguística referentes ao 2º ano e na perspectiva de consolidação da aprendizagem, conforme podemos verificar a seguir.

Tabela 5 - Direitos de aprendizagem consolidados do 2º ano

25 direitos a serem consolidados no 2º ano do Ciclo de Alfabetização	
LEITURA: 13	
Ler textos não-verbais, em diferentes suportes.	
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.	
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	
Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente	
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente	
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	
Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.	
PRODUÇÃO DE TEXTO: 3	
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades proposta	
ORALIDADE: 3	
Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.	
Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.	
Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história.	
ANÁLISE LINGÜÍSTICA: DISCURSIVIDADE, TEXTUALIDADE E NORMATIVIDADE: 2	
Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	
Segmentar palavras em textos.	
ANÁLISE LINGÜÍSTICA: APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA: 4	
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	

Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.

Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.

Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.

Fonte: elaborada pela autora.

Verificamos, também, que não são tratados os direitos consolidados de nenhuma correspondência regular ou contextual da análise linguística, referentes ao 2º ano. A seguir, a fala da professora Jeane, na entrevista de explicitação, esclarece a dificuldade específica com o trabalho do 2º ano, ano este que a professora aponta como de maior heterogeneidade, porém aponta possibilidade da prática que também possui colaboração do estudante que evoluiu na aprendizagem ao longo do ano.

Para o meu trabalho o desafio da escrita é o que me apresenta como mais heterogêneo dos trabalhos no 2º ano são as questões da produção de texto dos gêneros mas é segmentação que é uma questão delicada no 2º ano; essa questão dos diferentes tipos de letras que embora esteja lá no eixo de apropriação né? Mas é uma outra questão é heterogêneo que temos crianças com dificuldade de passar de uma letra para outra é outro grande desafio do 2º ano. A princípio é o delicado a princípio. Essa segmentação também quando eu olho pra lá o primeiro texto escrito sem nenhuma segmentação então com hipersegmentação ou hipossegmentação eu olho e respiro e digo há tanta coisa que eu tenho que fazer. Hoje eu perguntei o que tem parecido nesses textos que estamos estudando aí eu citei o cravo e a rosa e a roda pião e tal aí Ryan disse o título, todos tem título. Aí eu coloquei lá o título e outra criança disse os espaços veja é uma criança que diz que tem que ter o espaço entre as palavras.

A seguir, a tabela apresenta os direitos consolidados do 3º ano.

Tabela 6 - Direitos de aprendizagem consolidados do 3º ano

27 direitos a serem consolidados no 3º ano do Ciclo de Alfabetização
LEITURA: 5
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.
Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.
PRODUÇÃO DE TEXTO: 7
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.
Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.
Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.
Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.
ORALIDADE: 4
Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros)
Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.
Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras.

Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.

ANÁLISE LINGÜÍSTICA: DISCURSIVIDADE, TEXTUALIDADE E NORMATIVIDADE: 11

Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo etc.

Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades

Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).

Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal

Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).

Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/ JU; Z inicial; O ou U/ E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; ã e ão em final de substantivos e adjetivos).

Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.

Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.

Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções

Pontuar o texto.

Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.

ANÁLISE LINGÜÍSTICA: APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA: 0

Fonte: elaborada pela autora.

A análise indicou que a organização dos direitos consolidados no 3º ano está voltada, prioritariamente, à análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade. Dos 27 direitos de consolidação da aprendizagem, 11 estão neste eixo de ensino e os demais contemplam: leitura (5 direitos), produção textual (7 direitos) e oralidade (4 direitos). Destacamos, ainda, que, em muitos casos, as orientações didáticas e pedagógicas nos volumes dos livros de formação para os professores do PNAIC orientam a prática do professor para alguns direitos que não são os estabelecidos como consolidação, na tabela dos direitos, tais como apropriação do SEA. A seguir a fala da professora Érika ilustra a questão.

Eu considero o aprendizado previsto e consolidado para planejar no terceiro ano. O problema é que nem todos chegam no mesmo nível e eu tenho que voltar e pensar de diferentes formas esse ensino. O problema não é o professor que trabalha muito unido... São as diferenças mesmo dos processos do estudante. Não é uma falta de diálogo entre professores do ciclo não, pelo contrário, aqui eu sou informada quando recebo a turma, quais crianças estão com dificuldades e porque não atingiram o nível esperando para o ano e o que atingiu daí começa o planejamento para essas diferenças. Aqui acompanhamos bimestralmente a turma no coletivo da escola. Ao final do ano a preocupação da gente é que realmente seja consolidado, Jane (professora do 2º ano) me diz como está e refletimos as possibilidades trabalhamos com união. Eu digo assim: Jane tenho uma criança com essa dificuldade e ela diz vamos ver estratégias para transformar isso. Aquilo que ele não aprendeu é um problema. No terceiro ano eu tenho direitos consolidados para construir e existem direitos que não são consolidados e tenho problemas que são extras da escola. A família é um problema pela ausência e dificulta para atingir os direitos. Se pelo menos todas as famílias valorizassem a educação seria diferente para todo mundo.

Entrevista de Explicitação- Professora Érika – 3º ano

A fala da professora Érika, na entrevista, indica que os docentes sentem falta de vários direitos que deveriam ser explicitados na Tabela como direitos a serem consolidados no 3º ano. E isto, em nossa perspectiva, pode comprometer a relação entre os direitos a serem

consolidados e sua relação com as orientações da *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e da *Gestão da Avaliação*.

Em síntese, concluímos que, ao lidar com a dificuldade em atingir ou monitorar a consolidação dos direitos consolidados, os documentos norteadores do PNAIC, de modo geral, indicam três aspectos relacionados aos gêneros profissionais presentes na rede Municipal do Recife (Brasil): a) propõem que sejam montadas equipes voltadas para planejar, monitorar e realizar ações no âmbito do Ciclo de Alfabetização das secretarias dos municípios do Brasil; b) propõem o planejamento das redes de ensino a partir dos resultados da avaliação de rede e com elaboração do instrumento de avaliação externa, em parceria com professores e equipe técnica da secretaria, em consonância com os direitos de aprendizagem para cada ano; c) apresentam como foco o ensino consolidado, que propõe ao professor um trabalho voltado para a heterogeneidade, com o planejamento para a diversidade de formas de agrupamento das crianças, sendo este um diferencial na nossa perspectiva.

Diante disso, a formação do professor alfabetizador participante do PNAIC possui como concepção: planejar situações de escrita tendo o ensino do SEA como sistemático e problematizador. Os volumes dos livros de formação para os professores do PNAIC propõem, como objetivo maior do programa, a importância da avaliação no ciclo, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem. Nesse sentido, os volumes dos livros de formação para os professores do PNAIC destacam a importância de o docente saber os direitos de aprendizagem que devem ser ensinados a cada ano do ciclo para, assim, tornar-se mais tranquila a efetivação da aprendizagem. Essa orientação, também, aparece na fala da professora Ana – 1º ano quando menciona na entrevista:

O PNAIC pra gente que está a mais de 10 anos é uma coisa nova e veio para somar na prática. Porque assim veio reforçar coisas que eu já sabia e teve coisa que eu aprendi com aqueles volumes dos livros de formação para os professores do PNAIC com os direitos muito bom com os relatos de experiências e teorias. O pro letramento que eu fazia eu também gostava. Que era na federal eu gostava muito. Eu sempre fui para todas as formações e vivenciamos de verdade as formações. Eu tenho os meus cadernos da época da graduação tudo guardado. Essa turma foi uma turma muito boa na questão de aprendizagem.

Entrevista de Explicitação – Professora Ana, 1º ano

Esse fragmento de entrevista é analisado como característico da prática dessa professora que agregou vários elementos relacionados aos gêneros profissionais, conforme foi possível verificar no recorte da entrevista. Diante da fala da docente do 1º ano, constatamos que sua relação com o referido documento é a partir de sua vivência na formação e que as trocas entre os professores do ciclo foi constituindo os seus gestos profissionais em relação ao que deve ensinar a cada ano do ciclo. Ou seja, os documentos norteadores do PNAIC apontam

a necessidade de um ensino cada vez mais consciente para o professor em relação ao que deve ser ensinado. Indicamos, portanto, a pertinência da *Gestão do Ensino* e a *Gestão da Avaliação* como o caminho para o desenvolvimento da prática docente de qualidade e com sua real função efetivada que é o aprendizado da criança.

4.2 Perfil dos Professores do Ciclo de Alfabetização e o Desenvolvimento Profissional: os Saberes Docentes sobre a *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e a *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada*

Em relação ao perfil docente da rede pesquisada, apresentaremos os resultados com base em dois tipos de análises, a primeira análise na perspectiva qualitativa através da análise de conteúdos (BARDIN, 2002) e a segunda análise na perspectiva quantitativa através da Análise Estatística Implicativa (A.S.I.) Assim, o objetivo específico que tratamos nesta seção foi caracterizar o perfil profissional dos professores do Ciclo de Alfabetização/Cycle2 (o perfil dos professores franceses será tratado no caso dois) quanto ao desenvolvimento profissional no que se refere aos seus saberes relacionados à *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e à *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* nas aprendizagens das crianças. Para isso, foram aplicados dois questionários, o aberto, do qual obtivemos respostas de 725 professores, as quais realizamos a leitura qualitativa dos dados (BARDIN, 2002), e o questionário fechado, do qual obtivemos 939 respostas que foram analisadas a partir das relações implicativas e coesitivas estatísticas (COUTURIER; BODIN; GRAS, 2010; ALMOULOU; GRAS; RÉGNIER, 2014) dos resultados apontados. Primeiramente, trataremos dos resultados obtidos no questionário aberto e, em seguida, no fechado.

4.2.1 Resultados do questionário aberto: elementos constituintes do Perfil Docente no Brasil

Os dados obtidos através do questionário aberto foram analisados de duas formas. Inicialmente, os resultados foram agrupados em 4 macro categorias delimitadas por temas específicos vinculados à constituição do perfil docente, a saber: (a) a prática docente e a relação com a profissão; (b) a entrada na profissão e a formação docente; (c) avaliação e prática docente; e, por fim, (d) a relação professor - escola - família. Em seguida, essas categorias foram analisadas sendo considerado o perfil do professor em cada ano do Ciclo de Alfabetização. Essa delimitação pelo ano de atuação fez-se necessário por possibilitar analisar as variações do perfil docente, específico de cada ano, a partir dos saberes docentes de rede

evidenciados (TARDIF, 2002) e dos elementos que colaboram para o desenvolvimento profissional no que se refere à *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e à *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* nas aprendizagens do 1º, 2º e 3º anos do Ciclo de Alfabetização. As análises serão apresentadas a seguir.

Em relação ao perfil dos professores do 1º ano, 223 docentes responderam ao questionário aberto. Conforme já explicitado, organizamos 4 macro categorias e 27 categorias correlatas⁷⁶ para identificar o perfil desse profissional. Ressaltamos, ainda, que as respostas agrupadas em determinadas macro categorias e suas correlatas, muitas vezes, se mostravam contraditórias em relação ao fazer docente e entre os anos que compõem o Ciclo de Alfabetização.

Em linhas gerais, destacamos que os aspectos identificados na análise estão diretamente relacionados com a pluralidade de saberes (TARDIF, 2002) que caracteriza o perfil do professor de cada ano do Ciclo de Alfabetização e que compõe os gêneros profissionais da rede Municipal de Ensino do Recife. Assim, destacamos que o perfil profissional desses professores se configurou, portanto, por vários elementos que exprimem uma contradição, pois as categorias ora convergiam ora divergiam no seu conteúdo, conforme constatado a seguir na apresentação das macro categorias e categorias correlatas. Apresentaremos, a seguir, as macro categorias e sua relação com as categorias correlatas para cada ano do Ciclo de Alfabetização. Em relação ao 1º ano:

a) Macro categoria – Saberes da Prática Docente e da Relação com a Profissão - Professores do 1º ano: neste bloco, apresentamos os aspectos relacionados à macro categoria que trata dos *saberes da prática docente e da relação com a profissão*. Nesta categoria, foram identificadas 10 categorias correlatas estando estas relacionadas aos saberes disciplinares, experienciais e da formação docente conforme serão apresentadas a seguir:

(i) Três categorias correlatas relacionadas aos saberes disciplinares específicos do professor do 1º ano:

- Principal preocupação da prática docente inicial: a maioria dos docentes indicou a alfabetização e letramento como meta (eixos da língua portuguesa) (44,84%);
- Principal satisfação no desenvolvimento da prática inicial docente: a maioria dos docentes indicou a realização das atividades de leitura e escrita em diferentes propostas (41,70%);
- Atualmente é a principal preocupação no desenvolvimento da prática docente: a maioria dos docentes indicou a alfabetização dos estudantes (37,21%).

(ii) Quatro categorias correlatas relacionadas aos saberes experienciais específicos do professor do 1º ano:

⁷⁶ Definimos por macro categorias o conjunto de saberes próprios e complementares para o entendimento global dos perfis docentes da rede de ensino do Recife. Definimos por categorias correlatas o conteúdo dos saberes correlatos e integrantes de cada categoria macro e que colaboram com a compreensão global dos saberes postos por ano e no Ciclo de Alfabetização.

- Aspecto que menos mudou na maneira de ensinar ao longo do tempo: a maioria dos docentes indicou os aspectos gerais do cotidiano escolar e social e a falta de valorização docente (29,14%);
- Principal dificuldade inicial da atuação docente: a maioria dos docentes indicou a participação da família (29,14%);
- Atualmente é o aspecto mais trabalhoso no desenvolvimento da prática docente: a maioria dos docentes indicou as condições gerais para a atuação docente (19,73%);
- A repetição das mesmas rotinas no fazer docente: a maioria dos docentes indicou que são apresentadas como domínio da profissão (24,66%).

(iii) Três categorias correlatas relacionadas aos saberes da formação profissional específicos do professor do 1º ano:

- Atualmente aspecto de maior prazer e/ou satisfação no desenvolvimento da prática docente: a maioria dos docentes indicou os aspectos didático-pedagógicos da ação docente (34,97%);
- Desenvolvimento da prática docente inicial: a maioria dos docentes indicou a colaboração da formação na construção da identidade docente e do perfil profissional; a política da rede, as formações gerais e PNAIC (26,90%).
- Aspecto que mudou a maneira de desenvolver a prática de ensino ao longo do tempo: a maioria dos docentes indicou as estratégias de ensino e as formas de avaliar (39,46%).

b) Macro categoria – Saberes da Entrada na Profissão e a Formação Docente -

Professores do 1º ano: nessa macro categoria destacamos a pluralidade de saberes (TARDIF, 2002) que caracterizam o perfil do professor do 1º ano e que compõe os gêneros profissionais da rede presentes relacionados aos saberes *da entrada na profissão e a formação docente*. Esses saberes estão agrupados em 8 categorias correlatas e foram identificados entre os saberes disciplinares, experienciais e da formação docente conforme serão apresentados a seguir:

(i) Uma categoria correlata relacionada aos saberes disciplinares específicos do professor do 1º ano:

- Motivação da escolha para o início da atuação no Ciclo de Alfabetização: a maioria dos docentes indicou a identificação e o desejo em alfabetizar as crianças (32,28%).

(ii) Seis categorias correlatas relacionadas aos saberes experienciais específicos do professor do 1º ano:

- Principal mudança no desenvolvimento da prática pedagógica no Ciclo de Alfabetização: a maioria dos docentes indicou a melhoria da prática e dos procedimentos de ensino com os usos dos recursos pedagógicos e nas atividades (48,43%);
- Principal contribuição para o desenvolvimento inicial da prática pedagógica no Ciclo de Alfabetização: a maioria dos docentes indicou os estudos, a experiência docente, a troca com os colegas de profissão, atuação em escola privada e as formações da área (60,08%);
- Principal contribuição para a prática inicial no Ciclo: a maioria dos docentes indicou que se deu por ter trocado experiências com algumas pessoas (64,12%);
- Principal contribuição para a prática inicial do ciclo: a maioria dos docentes indicou que usaram algumas ferramentas didáticas (53,81%);
- Principal contribuição para a prática inicial do ciclo: a maioria dos docentes indicou trocas de conhecimento na escola (49,19%);
- Atualmente, o que falta para o desenvolvimento da prática pedagógica em turmas do 1º ano: a maioria dos docentes indicou a atuação da família e a disciplina dos estudantes (31,39%).

(iii) Uma categoria correlata relacionada aos saberes da formação profissional específicos do professor do 1º ano:

- Atualmente, principal contribuição para a ação pedagógica no 1º ano: a maioria dos docentes indicou trocas de experiências, estudos diversos e formações continuadas (47,53%).

c) Macro categoria – Saberes da Avaliação e Prática Docente - Professores do 1º ano:

nessa macro categoria, foram identificadas 4 categorias correlatas e relacionadas aos saberes disciplinares, experienciais e da formação docente conforme serão apresentados a seguir:

(i) Uma categoria correlata relacionada aos saberes disciplinares específicos do professor do 1º ano:

- Entende o que ajuda a distinguir entre dificuldades do desenvolvimento do trabalho no decorrer do processo de apropriação do sistema de escrita alfabética pelos estudantes e dificuldades que preocupam o processo de construção desse conhecimento: a maioria dos docentes indicou que se deu através das atividades diferenciadas e diagnoses constantes (26,45%);

(ii) Duas categorias correlatas relacionadas aos saberes experienciais específicos do professor do 1º ano:

- Facilita avaliar o progresso da aprendizagem dos estudantes: a maioria dos docentes indicou que foi a forma de avaliação contínua com a participação e interesse dos estudantes (39,46%);
- Opinião sobre as avaliações externas: a maioria dos docentes indicou que elas ajudam e facilitam o seu trabalho (63,22%).

(i) Uma categoria correlata relacionada aos saberes da formação profissional específicos do professor do 1º ano:

- Desenvolvimento da avaliação dos estudantes: a maioria dos docentes indicou que se dá pela avaliação contínua e processual (46,18%).

d) Macro categoria – Saberes do Professor - Escola – Família - Professores do 1º ano: na

quarta macro categoria, foram identificadas 3 categorias correlatas e entre os saberes experiências conforme serão apresentados a seguir:

(i) Três categorias correlatas relacionadas aos saberes experienciais específicos do professor do 1º ano:

- Facilita as boas relações no trabalho e o que as perturbam: a maioria dos docentes indicou que são dificuldades e facilidades relacionadas à conduta (49,32%);
- As interações entre as pessoas do ambiente escolar se constituem: a maioria dos docentes indicou que se constituem um suporte (87,89%);
- Apresentação da informação aos pais ou responsáveis do progresso e das dificuldades dos estudantes: a maioria dos docentes indicou que se dá através do plantão pedagógico (67,26%).

Em linhas gerais, a análise do perfil profissional dos professores do 1º ano apontou que alguns elementos importantes ao processo de alfabetização não eram característicos do fazer docente das professoras entrevistadas, apesar delas indicarem que gostariam de saber desenvolver um trabalho pautado neles, ou seja, para elas, eles eram uma lacuna na sua formação profissional. Em nossa perspectiva, *estes podem favorecer o desenvolvimento profissional das professoras no que se refere à Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita e à Gestão da Avaliação através da Intermediação-Planejada*. A seguir, apontamos esses elementos:

✓ **Pouco destaque à formação continuada, incluindo o PNAIC:** Percebemos que essa formação possui importância para a atuação inicial dos professores no que se refere à criação da identidade para a prática docente na alfabetização.

- ✓ **Pouca ênfase na relação entre a prática avaliativa e o planejamento das aulas:** Indicamos a necessidade de destaque na formação dos gêneros profissionais como elemento principal da ação para o desenvolvimento do ensino intencional e sistemático do Ciclo de Alfabetização.
- ✓ **Ausência de intencionalidade e sistematização no ensino da leitura e a escrita:** Compreendemos que este é um aspecto fundante para o processo da Intermediação-Planejada, pois a atividade é vista como prazerosa e, assim, torna-se imprescindível ao processo de alfabetização precisando ser intencional. Goigoux (2007) e Chartier (2015) ressaltam essa importância.
- ✓ **Pouca capacidade de articulação entre o ensino da leitura e da escrita e a avaliação e aprendizagem:** Esses aspectos devem ser levados em consideração na perspectiva de avaliação formativa, principalmente ao tratar do ensino sistemático na alfabetização. Além disso, há necessidade de esclarecimento sobre a intencionalidade de como a *Gestão do Ensino* e a *Gestão da Avaliação* poderão ser desenvolvidas na prática docente e, assim, constituir gêneros e gestos profissionais que promovam aprendizagens qualitativas. Goigoux (2007) e Chartier e Barrère (2017), Silva (2003) e Zabala (1998) fundamentam essa necessidade.
- ✓ **Dificuldade em lidar com a heterogeneidade relacionado ao planejamento da aula:** Percebemos que há diversas maneiras no trato da heterogeneidade, porém sem muita clareza sobre como se daria essa intervenção nos diversos grupos. É imprescindível que a formação aprofunde aspectos da heterogeneidade por meio da necessidade do diagnóstico, do planejamento e da intervenção nos diferentes agrupamentos, conforme aponta Goigoux (2007). Esse elemento deve ser refletido sobre o desenvolvimento da *Gestão do Ensino* e a *Gestão da Avaliação* de maneira explícita.
- ✓ **Garantir o processo de alfabetizar e letrar no desenvolvimento da prática docente:** Corroborando Soares (2016), destacamos a necessidade de tornar mais evidente a organização didática e pedagógica, na perspectiva sistemática do ensino, pois isto irá colaborar com as lacunas de efetivação do ensino da leitura e da leitura e da escrita.
- ✓ **Desenvolver procedimentos que viabilizem o planejamento e o gerenciamento do tempo pedagógico na turma heterogênea:** Ressaltamos que as condições de trabalho com base heterogênea é um elemento que possui necessidade de evidência nas reflexões docentes a fim de contemplar a construção coletiva para a organização do tempo e da rotina posta pelos professores como aspectos do domínio da profissão. Cruz (2012) ressaltou essa importância.
- ✓ **Manter uma prática pautada na diagnose e atividades diversificadas para elaboração de prognósticos adequados:** apontamos que esse tipo de atividade é uma característica da *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* com a *Gestão da Avaliação* como *Intermediação-Planejada* requer diagnoses constantes e atividades diversificadas conforme tratado nas turmas do 1º ano, conforme apontado por Cruz (2012).

Em relação ao perfil dos professores do 2º ano, após a aplicação do questionário aberto, 238 docentes responderam. Neste bloco de resultados, organizamos 4 macro categorias e 27 categorias para identificar o perfil desse profissional e, em cada macro categoria e sua correlata, obtivemos níveis de respostas variados que trataremos na continuidade, conforme constatado a seguir.

a) Macro categoria – Saberes da Prática Docente e da Relação com a Profissão - Professores do 2º ano: nessa macro categoria foram identificadas 10 categorias correlatas que indicaram os saberes disciplinares, experienciais e da formação docente conforme serão apresentados a seguir.

(i) Quatro categorias correlatas relacionadas aos saberes disciplinares específicos do professor do 2º ano:

- Principal preocupação da prática docente inicial: a maioria dos docentes indicou a alfabetização e o letramento como meta (eixos da língua portuguesa) (39,07%);

- Desenvolvimento da prática docente inicial: a maioria dos docentes indicou as atividades, observações das crianças, trabalho com a heterogeneidade e as atividades de alfabetização (22,68%);
- Principal satisfação no desenvolvimento da prática inicial docente: a maioria dos docentes indicou a realização das atividades de leitura e escrita em diferentes propostas (33,19%);
- Atualmente é a principal preocupação no desenvolvimento da prática docente: a maioria dos docentes indicou a alfabetização dos estudantes (32,35%).

(ii) Quatro categorias correlatas relacionadas aos saberes experienciais específicos do professor do 2º ano:

- Aspecto que menos mudou na maneira de ensinar ao longo do tempo: a maioria dos docentes indicou a realização profissional e a esperança pela educação de qualidade (21,42%);
- Principal dificuldade inicial da atuação docente: a maioria dos docentes indicou atuação da família (25,63%);
- Atualmente é o aspecto mais trabalhoso no desenvolvimento da prática docente: a maioria dos docentes indicou indisciplina dos estudantes (21,00%);
- A repetição das mesmas rotinas no fazer docente: a maioria dos docentes indicou que são apresentadas como domínio da profissão (31,09%).

(iii) Três categorias correlatas relacionadas aos saberes da formação profissional específicos do professor do 2º ano:

- Atualmente aspecto de maior prazer e/ou satisfação no desenvolvimento da prática docente: a maioria dos docentes indicou os aspectos didático-pedagógicos da ação docente (33,19%);
- Aspecto que mudou a maneira de desenvolver a prática de ensino ao longo do tempo: a maioria dos docentes indicou as estratégias de ensino e as formas de avaliar (37,81%).

b) Macro categoria – Saberes da Entrada na Profissão e a Formação Docente - Professores do 2º ano: nessa macro categoria foram identificadas 8 categorias correlatas que indicaram os saberes disciplinares, experienciais e da formação docente conforme serão apresentados a seguir.

(i) Uma categoria correlata relacionada aos saberes disciplinares específicos do professor do 2º ano:

- Motivação da escolha para o início da atuação no Ciclo de Alfabetização: a maioria dos docentes indicou a identificação e o desejo em alfabetizar as crianças (46,21%).

(ii) Cinco categorias correlatas relacionadas aos saberes experienciais específicos do professor do 2º ano:

- Principal mudança no desenvolvimento da prática pedagógica no Ciclo de Alfabetização: a maioria dos docentes indicou a melhoria da prática e dos procedimentos de ensino com os usos dos recursos pedagógicos e nas atividades (35,55%);
- Principal contribuição para o desenvolvimento inicial da prática pedagógica no Ciclo de Alfabetização: a maioria dos docentes indicou os estudos, a experiência docente, a troca com os colegas de profissão, atuação em escola privada e as formações da área (31,77%);
- Principal contribuição para a prática inicial no Ciclo: a maioria dos docentes indicou ter trocado experiências com algumas pessoas (64,70%);
- Principal contribuição para a prática inicial do ciclo: a maioria dos docentes indicou que eram usadas algumas ferramentas didáticas (56,30%);
- Principal contribuição para a prática inicial do ciclo: a maioria dos docentes indicou trocas de conhecimento na escola (52,10%).

(iii) Duas categorias correlatas relacionadas aos saberes da formação profissional específicos do professor do 2º ano:

- Atualmente, principal contribuição para a ação pedagógica no 2º ano: a maioria dos docentes indicou trocas de experiências, estudos diversos e formações continuadas (23,10 %);
- Atualmente, o que falta para o desenvolvimento da prática pedagógica em turmas 2º ano: a maioria dos docentes indicou que é a prática pedagógica e recursos pedagógicos (28,57%).

c) Macro categoria – Saberes da Avaliação e Prática Docente - Professores do 2º ano:

nessa macro categoria foram identificadas 3 categorias correlatas que indicaram os saberes disciplinares, experienciais e da formação docente conforme serão apresentados a seguir.

(i) Uma categoria correlata relacionada aos saberes disciplinares específicos do professor do 2º ano:

- Entende o que ajuda a distinguir entre dificuldades do desenvolvimento do trabalho no decorrer do processo de apropriação do sistema de escrita alfabética pelos estudantes e dificuldades que preocupam o processo de construção desse conhecimento: questões relacionadas as dificuldades de aprendizagem e os objetivos alcançados (16,80%).

(ii) Uma categoria correlata relacionada aos saberes experienciais específicos do professor do 2º ano:

- Facilita avaliar o progresso da aprendizagem dos estudantes: a maioria dos docentes indicou avaliar através da observação e registros dos estudantes (22,68%);
Opinião sobre as avaliações externas: a maioria dos docentes indicou que ajudam e facilitam o seu trabalho (61,73%).

(iii) Uma categoria correlata relacionada aos saberes da formação profissional específicos do professor do 2º ano:

- Desenvolvimento da Avaliação dos estudantes: a maioria dos docentes indicou a avaliação contínua e processual (71,42%).

d) Macro categoria – Saberes do Professor - Escola – Família - Professores do 2º ano: os

saberes apresentados na quarta macro categoria e nas 3 categorias correlatas foram identificados entre os saberes experienciais conforme serão apresentados a seguir:

(i) Três categorias correlatas relacionadas aos saberes experienciais específicos do professor do 2º ano:

- Facilita as boas relações no trabalho e o que as perturba: a maioria dos docentes indicou que são dificuldades e facilidades relacionadas à conduta (75,63%);
- As interações entre as pessoas do ambiente escolar: a maioria dos docentes indicou que se constituem um suporte (89,49%);
- Apresentação da informação aos pais ou responsáveis do progresso e das dificuldades dos estudantes: a maioria dos docentes indicou que ocorrem através do plantão pedagógico (63,02%).

Em linhas gerais, a análise do perfil profissional dos professores do 2º ano apontou que alguns elementos importantes ao processo de alfabetização não eram característicos do fazer docente das professoras entrevistadas, apesar delas indicarem que gostariam de saber desenvolver um trabalho pautado neles, ou seja, para elas, eles eram uma lacuna na sua formação profissional. Em nossa perspectiva, estes podem favorecer o desenvolvimento profissional das professoras no que se refere à *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e à *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada*. A seguir, apontamos esses elementos:

✓ **Falta de relação entre as atividades de alfabetização, as observações das crianças e o trabalho com a heterogeneidade:** destacamos que este item possui elemento significativo para a ação da Gestão da Avaliação e possui importância para a atuação inicial dos professores no que se refere ao desenvolvimento do ensino da leitura e da escrita. Segundo Tardif (2002), os primeiros anos são fundamentais para a formação docente inicial.

✓ **Dificuldade no gerenciamento e planejamento do processo de alfabetização e sua relação com as crianças:** essa categoria precisa de destaque nas formações, sendo mencionada pouco pelos professores, apesar de demonstrarem preocupação com o gerenciamento e o planejamento dos processos de alfabetização. Precisam de destaque para efetivação dos gêneros profissionais como elemento principal da ação para o desenvolvimento do ensino intencional e sistemático do Ciclo de Alfabetização. Leal (2003) e Silva (2004) ressaltam a importância do planejamento.

✓ **Dificuldade em promover os avanços dos estudantes tendo como foco os objetivos de aprendizagem:** entendemos que esse é um elemento importante para o trato com a *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e a *Gestão da avaliação*. A partir de uma reflexão específica docente, esses elementos colaboram na construção do desenvolvimento profissional. Zabala (1998) fala da importância da autorreflexão docente para a ação e na ação.

✓ **Compromisso com o desejo em alfabetizar e com o aprendizado em turmas desafiadoras:** esses aspectos foram de menor preocupação docente e que devem ser levados em consideração na perspectiva formadora. Além disso, é importante que haja esclarecimento sobre a intencionalidade da alfabetização. Defendemos que, para que tenhamos professores desejosos em alfabetizar, este precisa ser formado e conhecer os elementos metodológicos do alfabetizar letrando, ou seja, do ensino intencional (GOIGOUX, 2007) e, cada vez mais, refletir sobre as turmas desafiadoras a fim de superar as lacunas dos alunos que ultrapassam os anos do ciclo sem atingir os direitos/metodologias. O professor precisa desenvolver na sua prática docente esse desejo para a constituição dos gêneros e gestos profissionais na perspectiva da *Gestão do Ensino* e da *Gestão da Avaliação* na rede.

Em relação ao perfil dos professores do 3º ano, após a aplicação do questionário aberto, 264 docentes responderam. Exploramos 4 macro categorias e 27 categorias para identificar o perfil desse profissional e, em cada uma dessas categorias, obtivemos níveis de respostas variadas que caracterizam o perfil do professor desse ano e que compõem os gêneros profissionais da rede. Apresentaremos, a seguir, as macro categorias e sua relação com as categorias correlatas para o 3º ano do Ciclo de Alfabetização.

a) Macro categoria – Saberes da Prática Docente e da Relação com a Profissão - Professores do 3º ano: nessa macro categoria foram identificadas 10 categorias correlatas que indicaram os saberes disciplinares, experienciais e da formação docente conforme serão apresentados a seguir.

(i) Quatro categorias correlatas relacionadas aos saberes disciplinares específicos do professor do 3º ano:

- Principal preocupação da prática docente inicial: a maioria dos docentes indicou a alfabetização e letramento como meta (eixos da língua portuguesa) (39,67%);
- Desenvolvimento da prática docente inicial: a maior quantidade de professores apontou que foi construção da identidade docente e do perfil profissional por ações atreladas à política da rede, formações e PNAIC (23,10%);
- Principal satisfação no desenvolvimento da prática inicial docente: a maioria dos docentes indicou os resultados da alfabetização (43,93%);
- Atualmente é a principal preocupação no desenvolvimento da prática docente: a maioria dos docentes indicou a alfabetização dos estudantes (31,43%).

(ii) Quatro categorias correlatas relacionadas aos saberes experienciais específicos do professor do 3º ano:

- Aspecto que menos mudou na maneira de ensinar ao longo do tempo: a maioria dos docentes indicou a realização profissional, a esperança pela educação de qualidade e a formação continuada (29,54%);
- Principal dificuldade inicial da atuação docente: a maioria dos docentes indicou as questões gerais envolvendo ensino, estrutura, família e estudante (25,75%);
- Atualmente é o aspecto mais trabalhoso no desenvolvimento da prática docente: a maioria dos docentes indicou condições gerais para a atuação docente (26,51%);
- A repetição das mesmas rotinas no fazer docente: a maioria dos docentes indicou ambas as respostas, ou seja, rotina são vistas como domínio da profissão e como desgaste da profissão (32,19%).

(iii) Duas categorias correlatas relacionadas aos saberes da formação profissional específicos do professor do 3º ano:

- Atualmente aspecto de maior prazer e/ou satisfação no desenvolvimento da prática docente: a maioria dos docentes indicou os aspectos didático-pedagógicos da ação docente (28,40%);
- Aspecto que mudou a maneira de desenvolver a prática de ensino ao longo do tempo: a maioria dos docentes indicou as estratégias de ensino e as formas de avaliar (39,77%).

b) Macro Categoria - Saberes da Entrada na Profissão e a Formação Docente - Professores do 3º ano: os saberes identificados na segunda macro categoria e nas 8 categorias correlatas foram categorizados entre os saberes experiências e da formação docente conforme serão apresentados a seguir:

(i) Sete categorias correlatas relacionadas aos saberes experienciais específicos do professor do 3º ano:

- Principal mudança no desenvolvimento da prática pedagógica no Ciclo de Alfabetização: a maioria dos docentes indicou a melhoria da prática e dos procedimentos de ensino com os usos os recursos pedagógicos com melhorias nas atividades (40,90%);
- Motivação da escolha para o início da atuação no Ciclo de Alfabetização: a maioria dos docentes indicou que não foi escolha do professor (32,95%);
- Principal contribuição para o desenvolvimento inicial da prática pedagógica no Ciclo de Alfabetização: a maioria dos docentes indicou alfabetização e em temas gerais da educação (26,89%);
- Principal contribuição para a prática inicial no Ciclo: a maioria dos docentes indicou que se deu trocando experiências com algumas pessoas (70,07%);
- Principal contribuição para a prática inicial do ciclo: a maioria dos docentes indicou que foi usado algumas ferramentas didáticas, não optou por essa questão (71,59%);
- Principal contribuição para a prática inicial do ciclo: a maioria dos docentes indicou trocas de conhecimento na escola, não optou por essa questão (75%);
- Atualmente, o que falta para o desenvolvimento da prática pedagógica em turmas 3º ano: a maioria dos docentes indicou prática pedagógica e recursos pedagógicos (28,40%).

(ii) Uma categoria correlata relacionada aos saberes da formação profissional específicos do professor do 3º ano:

- Atualmente, principal contribuição para a ação pedagógica no 3º ano: a maioria dos docentes indicou trocas de experiências, estudos diversos e formações continuadas (33,71%).

c) Macro Categoria - Saberes da Avaliação e Prática Docente - Professores do 3º ano: os saberes identificados na terceira macro categoria e nas 4 categorias correlatas foram categorizados entre os saberes disciplinares, experienciais e da formação docente conforme serão apresentados a seguir:

(i) Uma categoria correlata relacionada aos saberes disciplinares específicos do professor do 3º ano:

- Entende o que ajuda a distinguir entre dificuldades do desenvolvimento do trabalho no decorrer do processo de apropriação do sistema de escrita alfabética pelos estudantes e dificuldades que preocupam o processo de construção desse conhecimento: a maioria dos docentes indicou questões relacionadas as dificuldades de aprendizagem e os objetivos alcançados e não alcançados (17,04%).

(iii) Uma categoria correlata relacionada aos saberes experienciais específicos do professor do 3º ano:

- Facilita avaliar o progresso da aprendizagem dos estudantes: a maioria dos docentes indicou avaliar de forma contínua com a participação e interesse dos estudantes (37,87%);
- Opinião sobre as avaliações externas: a maioria dos docentes indicou que ajudam e facilitam o seu trabalho (59,84%);

(iii) Uma categoria correlata relacionada aos saberes da formação profissional específicos do professor do 3º ano:

- Desenvolvimento da Avaliação dos estudantes: a maioria dos docentes indicou a avaliação contínua e processual (60,22%).

d) Saberes do Professor - Escola – Família - Professores do 3º ano: os saberes identificados na quarta macro categoria e nas 3 categorias correlatas foram categorizados entre os saberes experiências conforme serão apresentados a seguir:

(i) Três categorias correlatas relacionadas aos saberes experienciais específicos do professor do 3º ano:

- Facilitam as boas relações no trabalho e o que as perturbam: a maioria dos docentes indicou que são dificuldades e facilidades relacionadas a conduta (64,39%);
- As interações entre as pessoas do ambiente escolar se constituem: a maioria dos docentes indicou que se constituem um suporte (90,90%);
- Apresentação da informação aos pais ou responsáveis do progresso e das dificuldades dos estudantes: a maioria dos docentes indicou que foi feita através do plantão pedagógico (58,33%).

Em linhas gerais, a análise do perfil profissional dos professores do 3º ano apontou que alguns elementos importantes ao processo de alfabetização não eram característicos do fazer docente das professoras entrevistadas, apesar delas indicarem que gostariam de saber desenvolver um trabalho pautado neles, ou seja, para elas, eles eram uma lacuna na sua formação profissional. Em nossa perspectiva, estes podem favorecer o desenvolvimento profissional das professoras no que se refere à *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e à *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada*. A seguir, apontamos esses elementos:

✓ **Dificuldade em lidar com a heterogeneidade das aprendizagens quanto à leitura e à escrita:** Compreendemos que, especificamente, este ponto possui um elemento significativo para a ação da Gestão da Avaliação pelo gerenciamento das diferentes aprendizagens e dos diferentes agrupamentos. Verificamos que esse elemento pode contribuir para o desenvolvimento profissional, pois há uma declarada necessidade de formação e adoção de procedimentos que viabilizem a ação docente nessas turmas. O professor solicita aprofundamento nesse aspecto que, apesar de ser bastante tratado no 3º ano, ainda não se torna prática para eles por não se sentirem seguros quanto aos encaminhamentos. Mainardes (2007) trata desse aspecto.

- ✓ **Ausência de considerar a importância dos resultados da alfabetização, locais e municipais, como norteadores da prática:** consideramos este elemento fundamental para todos os anos. O que se espera de cada direito por ano é um aspecto que aponta o que falta ser tratado dentre o que é esperado. Percebemos, ainda, que a ideia de dar resultados está posta para o 3º ano com maior ênfase, talvez, por ser um final de ciclo. Mas, o acompanhamento e o monitoramento desses não estão pautados claramente nas metas/direitos postos e, sim, nas expectativas das professoras, muitas vezes. Os autores Luckesi (2011), Silva (2004) e Fernandes (2009) falam da importância de se considerar os resultados.
- ✓ **Dificuldade em gerenciamento do tempo pedagógico:** destacamos que este é um elemento que não tem a devida importância. São vários fatores: os alunos que não chegam pontualmente na escola, os professores que aguardam a maior parte da turma para iniciar a aula, o professor que é interrompido por pessoas da comunidade escolar, a indisciplina da criança que prejudica o tempo objetivo da aula e, por fim, a falta de relação entre o planejamento e a efetivação do ensino. Tudo isto pode gerar desenvolvimento profissional ao ser posto como elemento de preocupação no coletivo dos professores. Os dados indicam que não se tem dado ênfase à questão nas formações, apesar das considerações já apresentadas de Perrenoud (1999), Silva (2004), Zabala (1998), Luckesi (1995) e Varjal (2007, 2013).
- ✓ **Dificuldade na elaboração do planejamento para os níveis de aprendizagem da escrita:** destacamos que este aspecto está implícito na elaboração do planejamento para crianças com níveis de escrita diferentes, contudo, esse aspecto é de menor preocupação para o docente do 3º ano. Há uma perspectiva de que o aluno desse ano já deveria ter se apropriado do SEA. No entanto, do ponto de vista de uma perspectiva formadora, reafirmamos a importância de que o professor planeje para a sua turma real e tenha uma clara intencionalidade para o processo de alfabetização. Esse planejamento foi pontuado pelos docentes como uma lacuna para o desenvolvimento da prática nessas turmas. Assim, vários docentes apontaram que gostariam de saber desenvolvê-lo no 3º ano, apesar de achar que os alunos já deveriam ter se alfabetizado em turmas anteriores e que era uma forma de atrapalhar o processo normal da turma ao tratar de níveis de apropriação do SEA diferenciados. Em relação a esse aspecto, Cruz (2012) e Soares (2016) ressaltam que o Ciclo de Alfabetização precisa considerar a progressão das aprendizagens, escolar e do ensino e promover aprendizagens de todas as crianças.
- ✓ **Muitos docentes não atuam no ano escolhido:** na perspectiva da *Gestão do Ensino* e da *Gestão da Avaliação* o professor precisa ter experiência naquilo que desenvolve com gêneros e gestos construídos e aprofundados em esquemas e dispositivos didáticos e pedagógicos (CHARTIER, 2002a; GOIGOUX, 2007, 2017). Professor que escolhe o ano de atuação, na sua maioria, possui estudos e aprofundamento na área em questão, além de atuar com envolvimento e propriedade no que desenvolve. A questão fundamental que apontamos é a necessidade de compor esse elemento no aspecto formação docente e aprofundamento do ano de atuação no Ciclo de Alfabetização.
- ✓ **Dificuldade em articular os métodos utilizados e as formas de avaliação considerando os diferentes níveis e o resultado a ser atingido:** é imprescindível tornar mais evidente a organização didática e pedagógica, na perspectiva sistemática do ensino (pautada em SOARES, 2016). Esse elemento, em nossa perspectiva, irá colaborar com as lacunas de efetivação do ensino da leitura e da escrita.

4.2.2 Resultados do questionário fechado: Análise Estatística Implicativa e Coesitiva dos dados sobre o Perfil Docente e o Desenvolvimento Profissional

Aprofundando a nossa análise aplicamos um questionário fechado, para estabelecer as relações entre os diversos saberes apontados pelos professores, e que são constitutivos do conjunto dos gêneros profissionais (GOIGOUX, 2007; CLOT, 2015) e que se caracterizam no perfil docente para o desenvolvimento profissional da rede de ensino do Recife, no contexto Brasil. Assim, empregando a abordagem baseada no quadro teórico da Análise Estatística

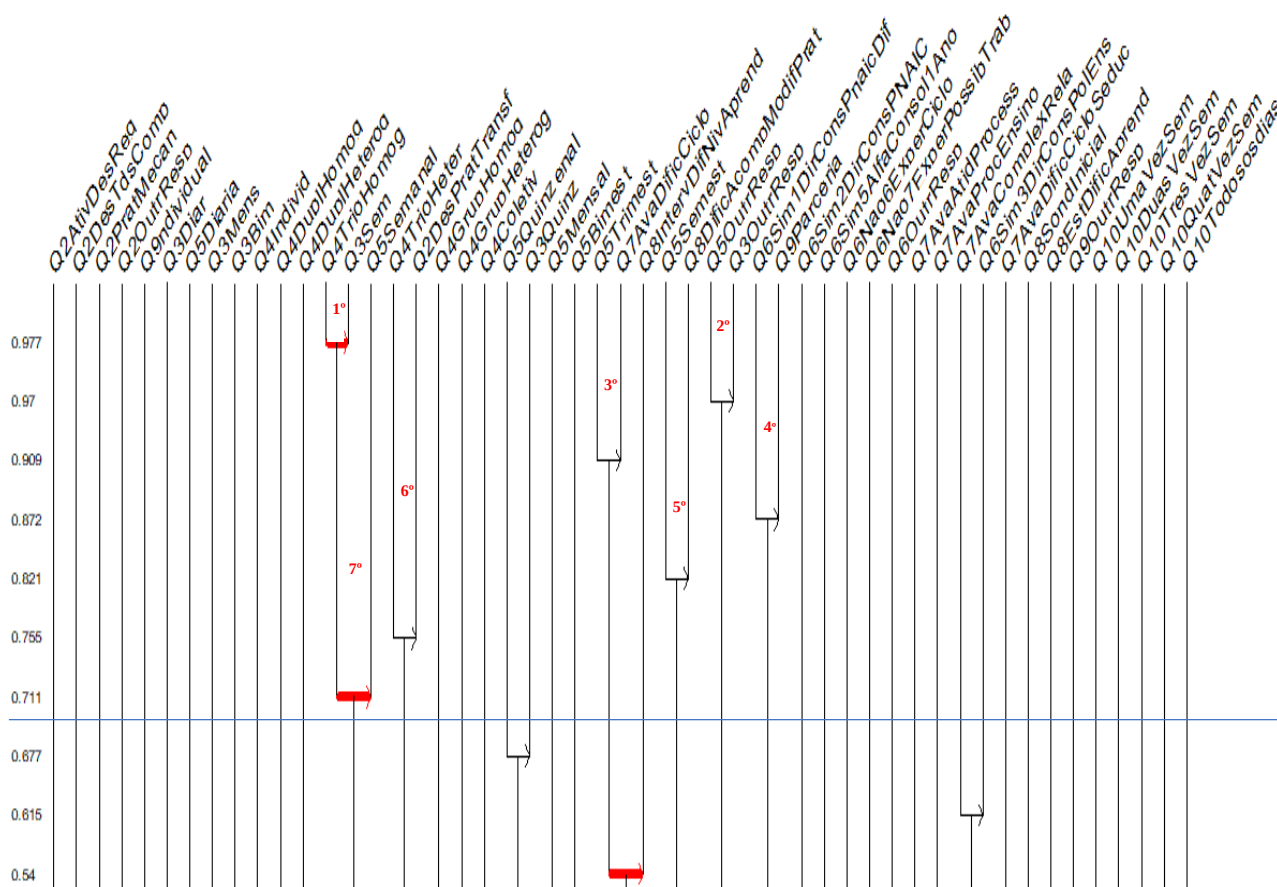
Implicativa – A.S.I⁷⁷, utilizamos o software CHIC (COUTURIER; BODIN; GRAS, 2010; ALMOULOU; GRAS; RÉGNIER, 2014) para apresentarmos nossas constatações evidenciadas através de estatística, além de relacionarmos aos resultados verificados na leitura qualitativa da análise do conteúdo.

Na Figura⁷⁸ 4, apresentaremos a árvore coesitiva; nela observamos que as classes são formadas, sendo a maioria com dois elementos, e apresentamos cada uma destas classes obedecendo à ordem de qualidade de coesão decrescente, ou seja, que vai do nível mais significativo ao mais baixo. Assim, identificamos na árvore coesitiva a formação de 7 classes, nela pode-se observar as relações de coesão entre as variáveis, que consideramos nessa pesquisa como dispositivos didáticos e pedagógicos (CHARTIER, 2002a; GUYON, 2017), apresentados pelos docentes dos três anos do Ciclo de Alfabetização. Na árvore coesitiva temos uma relação de causa e efeito entre as variáveis e, portanto, escolhemos como ponto de corte o índice de 0,711, desta forma as relações coesitivas são representativas estatisticamente no intervalo entre 0.977 até 0.711, com o nó mais significativo ao nível 1 e os nós significativos ao nível 1 e ao nível 7.

⁷⁷ O significado da sigla A.S.I., termo originário em francês, é *Analyse Statistique Implicative*.

⁷⁸ Para acompanhar e facilitar a leitura dos dados, serão expostas as variáveis com as questões e o significado das suas siglas no apêndice 1 desta pesquisa.

Figura 5 - Árvore Coesitiva dos dados sobre o Perfil Docente e o Desenvolvimento Profissional



Fonte: elaborada pela autora.

Quadro 5 - Relações Coesitiva: variáveis observadas de maior coesão evidenciando os dispositivos didáticos e pedagógicos de relação direta na prática docente dos anos do Ciclo de Alfabetização

Classificação ao nível: 1: (Q4TrioHomog Q3Sem) Coesão: 0.977
Classificação ao nível: 2: (Q5OutrResp Q3OutrResp) Coesão: 0.97
Classificação ao nível: 3: (Q5Trimest Q7AvaDificCiclo) Coesão: 0.909
Classificação ao nível: 4: (Q6Sim1DirConsPnaicDif Q9Parceria) Coesão: 0.872
Classificação ao nível: 5: (Q5Semest Q8DificAcompModifPrat) Coesão: 0.821
Classificação ao nível: 6: (Q4TrioHeter Q2DesPratTransf) Coesão: 0.755
Classificação ao nível: 7: ((Q4TrioHomog Q3Sem) Q5Semanal) Coesão: 0.711

Fonte: elaborada pela autora.

Na continuidade, destacamos as análises da classificação com os índices das 7 classes, aos níveis de coesão, em que foi constituído o agrupamento das classes pela formação de duas variáveis implicativas, apresentando o ano de atuação docente de maior contribuição à classe correlata.

Quadro 6 - Análises da Classificação ao nível 1 e da Classificação ao nível 7 com contribuição à classe

	Classificação ao nível: 1: (Q4TrioHomog Q3Sem) Coesão: 0.977 A classificação ao nível 1, nível mais elevado de coesão, apresenta que Q4TrioHomog tem uma relação coesitiva com Q3Sem com índice de 0.977. Observamos, com esse elevado índice de coesão com o valor 0,977, a tendência do professor possuir de trabalhar com predominância dos trios, com agrupamentos homogêneos, em relação aos estágios de desenvolvimento da escrita (Q4TrioHomog), a realizar o planejamento das atividades do ciclo de maneira semanal (Q3Sem). Classificação ao nível: 7: ((Q4TrioHomog Q3Sem) Q5Semanal) Coesão: 0.711 A classificação ao nível 7 possui, incluso, na relação de coesão, o grupo da classificação ao nível 1, anteriormente mencionado. O conjunto Q4TrioHomog com coesão Q3Sem em índice de 0.97, está conduzindo a relação coesitiva em Q5Semanal em índice de 0.711. Assim, o professor que trabalha com trios homogêneos possui relação com a elaboração do planejamento semanalmente. E, esse conjunto possui uma tendência a elaborar o planejamento das aulas para efetivação dos avanços das crianças de maneira semanal e com base nos registros de avaliação realizados ao término de cada aula e/ou semana, sobre o novo aprendizado, que foi construído pelos grupos e/ou individualmente.
1.Contribuição⁷⁹ à classe: Q4TrioHomog, Q3Sem (1º)	
A variável Q1ano1 contribui a esta classe com um risco de: 0.574	
Interseção com o grupo otimal = 4	
A variável Q1ano2 contribui a esta classe com um risco de: 0.0608	
Interseção com o grupo otimal = 7	
A variável Q1ano3 contribui a esta classe com um risco de: 0.896	
Interseção com o grupo otimal = 2	
A variável que contribui mais a esta classe é a Q1ano2 com um risco de: 0.0608 em percentual	

Fonte: elaborada pela autora.

(Q4TrioHomog ⇒ Q3Sem): A maior contribuição para formar a classe de relação coesitiva foi a representação dos professores do 2º ano do Ciclo de alfabetização. Assim, os professores do 2º ano trabalham nessa organização sendo o ano que mais contribuiu ao contexto desse trabalho homogêneo por grupos de aprendizagem em relação aos estágios de desenvolvimento da escrita, e com o planejamento e a avaliação para o avanço das aprendizagens de forma semanal. Vejamos, a seguir, a contribuição da classe 7, que envolve a relação direta entre a classe 1 e a classe 7.

⁷⁹ A contribuição é o que tem mais influência para os resultados apresentados.

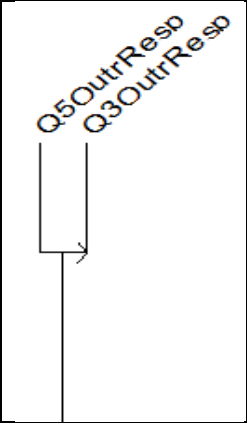
7.Contribuição à classe: Q4TrioHomog, Q3Sem, Q5Semanal (1º,7º)
A variável Q1ano1 contribui a esta classe com um risco de: 0.441
Interseção com o grupo otimal: 4
A variável Q1ano2 contribui a esta classe com um risco de: 0.18
Interseção com o grupo otimal: 5
A variável Q1ano3 contribui a esta classe com um risco de: 0.841
Interseção com o grupo otimal: 2
A variável que contribui mais a esta classe é Q1ano2 com um risco de: 0.18

Fonte: elaborada pela autora.

{[Q4TrioHomog $\Rightarrow$ Q3Sem] $\Rightarrow$ Q5Semanal}: A maior contribuição para formação desta classe foi a representação dos professores do 2º ano do Ciclo de Alfabetização. Assim, os professores do 2º ano tendem a trabalhar com o planejamento para o avanço das aprendizagens de forma semanal e com registros individuais ou por grupo. A representação do perfil profissional dos professores 2º ano foi para desenvolver o trabalho com o trio homogêneo agrupando os estágios de desenvolvimento da escrita que conduzem ao planejamento da aula de forma semanal e, desta maneira, a atuação também conduz de forma relacionada às classes 1 e 7 ao planejamento do professor, realizado, para contribuir, com o desenvolvimento do avanço das crianças de forma semanal.

Portanto, verificamos, conforme relacionado aos resultados da seção anterior, que trata do questionário de respostas abertas para o professor do ciclo 2, que existe a lacuna do professor do 2º ano em evidenciar, nas suas respostas e de forma mais explícita, o trato com o planejamento. Assim, pudemos aprofundar nesta seção que existe a necessidade para o desenvolvimento profissional ser trabalhado de forma explícita, a relação aqui verificada, de maior contribuição dos professores do 2º ano, de forma a desenvolver a Gestão da Avaliação através da Intermediação-Planejada. A seguir vejamos a classificação ao nível 2.

Quadro 7 - Análises da Classificação ao nível 2 com a contribuição à classe

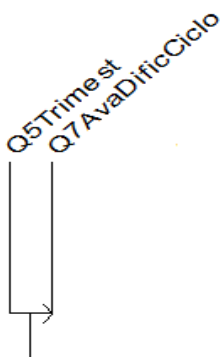
	Classificação ao nível: 2: (Q5 OutrResp, Q3 OutrResp) Coesão: 0.97 A classificação ao nível 2, segundo nível mais elevado de coesão, apresenta a variável Q5 OutrResp, que possui a tendência com a variável Q3 OutrResp em índice de 0.97. Portanto responder que trabalha de outra forma para planejar os avanços das aprendizagens tende (com um índice de coesão elevado) a responder que planeja de outra forma as aulas que serão trabalhadas. Portanto, das variáveis apresentadas não foram consideradas pelos docentes, por provavelmente, não serem desenvolvidas na prática. As opções de respostas foram planejar de forma diária, semanal, quinzenal, mensal e bimestral.

2. Contribuição à classe: Q5 OutrResp, Q3 OutrResp (2º)	
A variável Q1ano1 contribui a esta classe com um risco de: 0.0533	
Interseção com o grupo otimal: 2	
A variável Q1ano2 contribui a esta classe com um risco de: 0.782	
Interseção com o grupo otimal: 0	
A variável Q1ano3 contribui a esta classe com um risco de: 0.803	
Interseção com o grupo otimal: 0	
A variável que contribui mais a esta classe é Q1ano1 com um risco de: 0.0533	

Fonte: elaborada pela autora.

{Q5 OutrResp ⇒ Q3 OutrResp}: observa-se a maior contribuição para essa coesão que envolve os sujeitos que são os professores do 1º ano, com um risco de 0.0533. Assim, os professores do 1º ano são os que mais contribuíram para responder “outras respostas” referentes à elaboração do planejamento e à elaboração do planejar para o avanço das aprendizagens das crianças. A seguir as análises da classificação ao nível 3.

Quadro 8 - Análises da Classificação ao nível 3 com a contribuição à classe

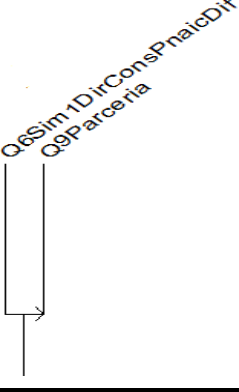
	Classificação ao nível: 3: (Q5Trimest, Q7AvaDificCiclo) Coesão: 0.909
	A classificação ao nível 3, terceiro nível de coesão na ordem decrescente, apresenta que Q5Trimest tem uma relação coesitiva com Q7AvaDificCiclo em índice de 0.909. Assim, quem planeja para objetivar o avanço das aprendizagens de forma trimestralmente e com base nos registros de avaliação realizados ao término de cada bimestre e/ou trimestre sobre o novo aprendizado que foi construído pelos grupos e/ou individualmente tem uma tendência de relacionar como ensinar e o como avaliar o que ensinou levando em conta as dificuldades apresentadas nesse ciclo de avaliação.
3. Contribuição à classe: Q5Trimest, Q7AvaDificCiclo (3º)	
A variável Q1ano1 contribui a esta classe com um risco de: 0.127	
Interseção com o grupo otimal: 1	
A variável Q1ano2 contribui a esta classe com um risco de: 0.709	
Interseção com o grupo otimal: 0	
A variável Q1ano3 contribui a esta classe com um risco de: 0.726	
Interseção com o grupo otimal: 0	
A variável que contribui mais a esta classe é Q1ano1 com um risco de: 0.127	

Fonte: elaborada pela autora.

{Q5Trimest ⇒ Q7AvaDificCiclo}: observa-se que a variável que contribui mais a esta classe é Q1ano1 com um risco de 0.127. Assim, os sujeitos que mais contribuem para formar essa classe são os professores do 1º ano. Diante disso, verificamos com os dados apresentados que existe uma relação entre planejar trimestralmente as aulas e avaliar as crianças. Além de

compreender a dificuldade desse ato de avaliar, o professor realiza essa ação a partir dos avanços das aprendizagens relacionados aos direitos de aprendizagem estabelecidos. A seguir as análises da classificação ao nível 4.

Quadro 9 - Análises da Classificação ao nível 4 com a contribuição à classe

	Classificação ao nível: 4: (Q6Sim1DirConsPnaicDif, Q9Parceria) Coesão: 0.872 A classificação ao nível 4, nível que apresenta o Q6Sim1DirConsPnaicDif, tem uma relação de coesão com Q9Parceria em índice de 0.872. Assim, o professor planeja estratégias específicas para cada ano do ciclo com base nos direitos consolidados do PNAIC para o 1º, 2º e 3º anos e realiza os registros de avaliação realizados nos diferentes momentos estabelecidos, com predominância da parceria entre os pares da unidade escolar.
4. Contribuição à classe: Q6Sim1DirConsPnaicDif, Q9Parceria (4º)	
A variável Q1ano1 contribui a esta classe com um risco de: 0.422	
Interseção com o grupo otimal: 71	
A variável Q1ano2 contribui a esta classe com um risco de: 0.473	
Interseção com o grupo otimal: 63	
A variável Q1ano3 contribui a esta classe com um risco de: 0.633	
Interseção com o grupo otimal: 72	
A variável que contribui mais a esta classe é Q1ano1 com um risco de: 0.422	

Fonte: elaborada pela autora.

{Q6Sim1DirConsPnaicDif ⇒ Q9Parceria}: observa-se que a variável de maior contribuição a esta classe é Q1ano1 com um risco de 0.422. Assim, os sujeitos diretamente envolvidos pela contribuição são os professores do 1º ano. Temos os professores do 1º ano realizando práticas que validam os direitos de aprendizagem consolidados para cada ano e, assim, planejam estratégias e avaliar em diferentes momentos com relação de parceria entre as trocas com os pares da unidade escolar de forma colaborativa. A seguir as análises da classificação ao nível 5.

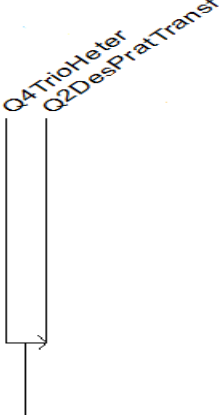
Quadro 10 - Análises da Classificação ao nível 5 com a contribuição à classe

	Classificação ao nível: 5: (Q5Semest, Q8DificAcompModifPrat) Coesão: 0.821 A classificação ao nível 5, nível de coesão na ordem decrescente, em relação ao nível 6, apresenta que Q5Semest tem uma relação coesitiva com Q8DificAcompModifPrat em índice de 0.821. Assim, o professor que planeja sua atividade semestralmente com base nos registros de avaliação realizados ao término de cada trimestre e/ou semestre sobre o novo aprendiz que foi construído pelos grupos e/ou individualmente possui uma relação direta com o acompanhamento através de levantamento da sondagem inicial dos estudantes e, mesmo com muita dificuldade para acompanhar, faz das avaliações espaço para modificação das práticas em respeito à heterogeneidade.
5. Contribuição à classe: Q5Semest, Q8DificAcompModifPrat (5º)	
A variável Q1ano1 contribui a esta classe com um risco de: 0.288	
Interseção com o grupo otimal: 2	
A variável Q1ano2 contribui a esta classe com um risco de: 0.577	
Interseção com o grupo otimal: 1	
A variável Q1ano3 contribui a esta classe com um risco de: 0.646	
Interseção com o grupo otimal: 1	
A variável que contribui mais a esta classe é Q1ano1 com um risco de: 0.288	

Fonte: elaborada pela autora.

{Q5Semest ⇒ Q8DificAcompModifPrat}: observa-se que a variável de maior contribuição a esta classe é Q1ano1 com um risco de 0.288. Assim, os sujeitos diretamente envolvidos pela contribuição são os professores do 1º ano. Temos os professores do 1º ano realizando práticas que compreendem a realização do planejamento semestral para o acompanhamento dos avanços e, assim, está relacionada à prática da sondagem inicial para mudança da ação docente com respeito à heterogeneidade. A seguir as análises da classificação ao nível 6.

Quadro 11 - Análises da Classificação ao nível 6 com a contribuição à classe

	Classificação ao nível: 6: (Q4TrioHeter, Q2DesPratTransf) Coesão: 0.755 A classificação ao nível 6, último nível de coesão, apresenta que Q4TrioHeter tem uma relação coesitiva com Q2DesPratTransf em índice de 0.755. Assim, o professor que trabalha com predominância dos trios, com agrupamentos heterogêneos, em relação aos estágios de desenvolvimento da escrita tem uma tendência de relação com o desenvolvimento das práticas transformadoras, significativas, pertinentes ao contexto social dos alunos contemplados.
6.Contribuição à classe: Q4TrioHeter, Q2DesPratTransf (6º)	
A variável Q1ano1 contribui a esta classe com um risco de: 0.615	
Interseção com o grupo otimal: 6	
A variável Q1ano2 contribui a esta classe com um risco de: 0.896	
Interseção com o grupo otimal: 3	
A variável Q1ano3 contribui a esta classe com um risco de: 0.079	
Interseção com o grupo otimal: 11	
A variável que contribui mais a esta classe é Q1ano3 com um risco de: 0.079	

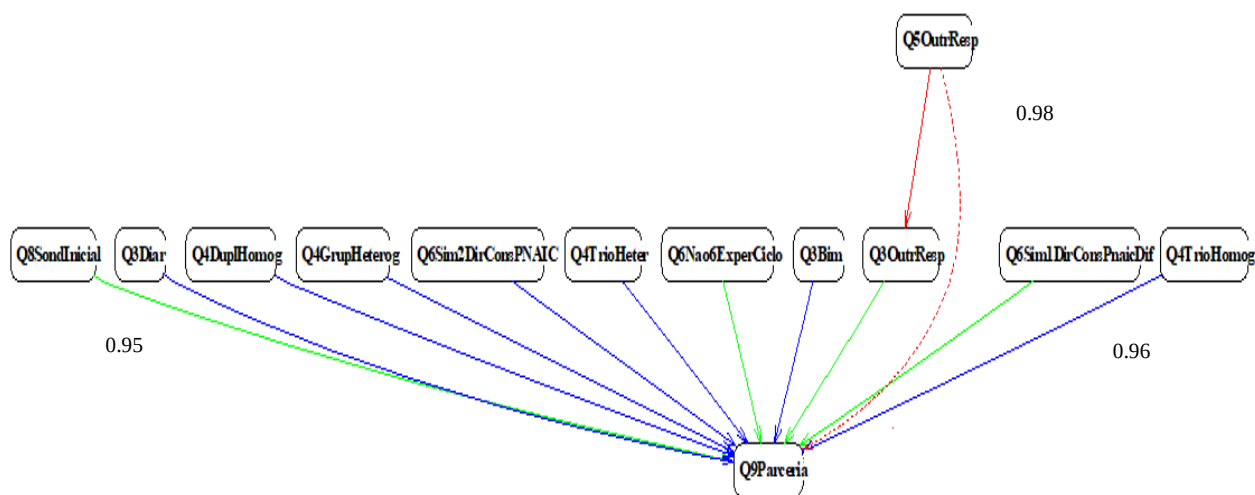
Fonte: elaborada pela autora.

{Q4TrioHeter⇒Q2DesPratTransf}: observa-se a contribuição a esta classe é Q1ano3 com um risco de 0.079. Assim, os sujeitos que mais contribuíram com a classe ao nível 6 foram os professores do 3º ano. Temos professores do 3º ano que possuem a maior contribuição para essa implicação no desenvolvimento da heterogeneidade com trabalhos em trios e a relação com práticas significativas para favorecer o atendimento à heterogeneidade. A seguir foram realizadas as análises relacionadas com o gráfico implicativo.

- **Relações de Implicação:**

Tratamos nesse estudo o tipo de implicação como entrópica. Utilizamos de lei de Poisson uma vez que temos uma amostra de grande população. Nas opções do gráfico, selecionamos para agrupar visualmente os índices de intensidade de implicação as cores padrão, com os intervalos: Vermelho ≥ 0.98 ; $0.98 > \text{Azul} \geq 0.96$; $0.96 > \text{Verde} \geq 0.95$.

Figura 6 - Gráfico Implicativo 1 (Nível de confiança $1-\alpha \geq 0.95$).



Fonte: elaborada pela autora.

Na figura acima (Figura 6), apresentamos o gráfico implicativo 1. Observamos a existência de dez variáveis relacionadas à prática docente e aos dispositivos didáticos e pedagógicos da constituição do perfil profissional docente, com a relação de parceria (**Q9Parceria**), ocorrendo uma troca mútua entre os docentes e coordenadores/gestores da escola, para o desenvolvimento do trabalho de qualidade do Ciclo de Alfabetização. Dessa forma, existe a realização do acompanhamento de cada turma no ciclo como ação conjunta de parceria entre os pares da unidade, são elas:

Q8SondInicial com a preocupação de verificar a aprendizagem dos estudantes considerando o trabalho heterogêneo. O acompanhamento foi realizado através da sondagem inicial dos estudantes, com índice de implicação (0.95);

Q3Diar com a regularidade de planejar as atividades para o ano do ciclo em que atua, de forma diária, com índice de implicação (0.96);

Q4DuplHomog com predominância da realização do trabalho em meio à diversidade das crianças da turma em relação à apropriação do sistema de escrita alfabética, em duplas com agrupamentos homogêneos em relação aos estágios de desenvolvimento da escrita, com índice de implicação (0.96);

Q4GrupHeterog com predominância da realização do trabalho em meio à diversidade das crianças da turma em relação à apropriação do sistema de escrita alfabética, em grupos e com agrupamentos heterogêneos em relação aos estágios de desenvolvimento da escrita, com índice de implicação (0.96);

Q6Sim2DirConsPNAIC com o planejar as estratégias específicas para o trabalho de cada ano do Ciclo de Alfabetização, tendo como base os direitos consolidados do PNAIC específicos para o 1º, 2º e 3º anos, com índice de implicação (0.96);

Q4TrioHeter com predominância de realização do trabalho em meio à diversidade das crianças da turma em relação à apropriação do sistema de escrita alfabética, em trios com agrupamentos heterogêneos em relação aos estágios de desenvolvimento da escrita, com índice de implicação (0.96);

Q6Nao6ExperCiclo Não realizar o planejamento das estratégias específicas, para o trabalho de cada ano do Ciclo de Alfabetização, para trabalhar com a experiência adquirida ao longo dos anos de docência no Ciclo de Alfabetização, com índice de implicação (0.95);

Q3Bim com a regularidade bimestral para a elaboração do planejamento das atividades para o ano do ciclo em que atua, com índice de implicação (0.96);

Q3OutrResp com outras respostas para a regularidade em que planeja as atividades para o ano de ciclo em que atua, ou seja, não foi selecionada nenhuma das alternativas (diariamente, semanalmente, mensalmente, bimestralmente) no que se refere à regularidade da elaboração do planejamento, com índice de implicação (0.95);

Q6Sim1DirConsPnaicDif com o planejar as estratégias específicas para o trabalho de cada ano do Ciclo de Alfabetização com base nos direitos consolidados do PNAIC específicos para o 1º, 2º e 3º anos com registros de avaliação realizados nos diferentes momentos estabelecidos, com índice de implicação (0.95);

Q4TrioHomog com predominância de realização do trabalho em meio à diversidade das crianças da turma em relação à apropriação do sistema de escrita alfabética, em trios com agrupamentos homogêneos em relação aos estágios de desenvolvimento da escrita, com índice (0.96);

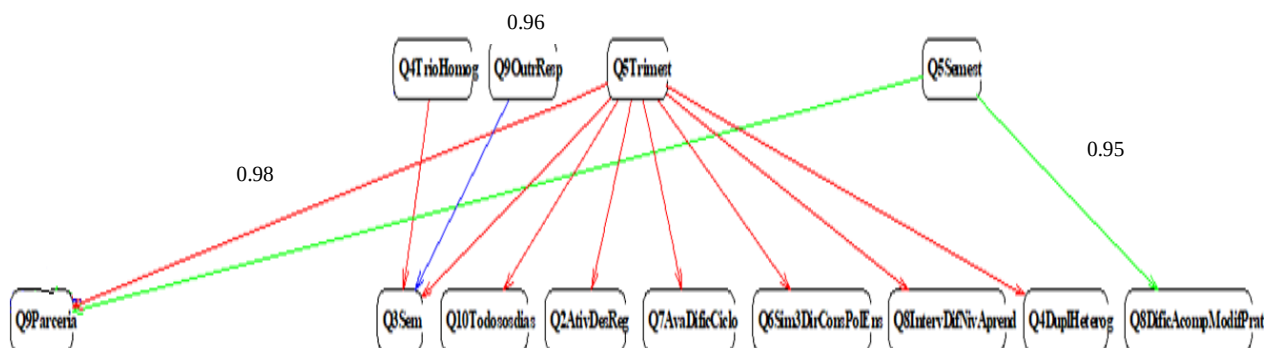
A variável **Q5OutrResp** possui a relação de maior implicação com a opção de outras respostas para o planejar as atividades de forma a ter a efetivação do avanço da criança, com índice de implicação (0.98). **Q5OutrResp** possui implicação com **Q3OutrResp** que se refere a outras respostas para a regularidade de planejar as atividades para o ano de ciclo em que atua, ou seja, não foi escolhida nenhuma alternativa, com índice de implicação (0.98).

A variável **Q5OutrResp** diretamente relacionada com a variável de **Q9Parceria** aponta a tendência da importância da parceria entre os pares da escola, ocorrendo troca mútua para a qualidade do ensino no ciclo. Assim, quem respondeu outras respostas para o planejamento do avanço das aprendizagens também respondeu outras respostas para o planejamento das atividades do ano que atua.

Percebemos as relações de ensino com diferentes formas de agrupamento na tentativa de trabalhar a heterogeneidade e, dessa forma, apresentam-se contraditórias nessa perspectiva de relação de implicação, quando voltadas ao desenvolvimento do trabalho envolvendo os direitos consolidados por ano e, bem como ao desenvolvimento do trabalho que consideram apenas a experiência docente sem relação ao tratamento das metas específicas para efetivação do trabalho no ciclo. Contudo podemos ter práticas que não consideram o que deve ser ensinado a cada ano do ciclo com estratégias utilizadas no momento em que ocorre a situação didática com as crianças e, assim, o professor não realiza o ensino com base nos direitos específicos para cada ano do ciclo e, sim, com base na experiência adquirida ao longo dos anos. Essa questão nos leva a considerar que existe a possibilidade desses professores não compreenderem a intencionalidade da alfabetização (SOARES, 2016).

Verificamos que os elementos do gênero profissional estão influenciando a quem respondeu sobre os agrupamentos das crianças para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem nas aulas. Os professores da rede de ensino do Recife apresentam diferentes práticas para as mesmas implicações com índices elevados entre as variáveis, desta forma, compreende-se como forte tendência para esse professor considerar na ação docente as teorias atuais de alfabetização e letramento (GOIGOUX, 2007; MORAIS, 2012a; SOARES, 2003a, 2016). Corroborando isso, ainda existe a busca de desenvolver as práticas ajustadas e intencionais pela parceria e troca entre os pares na escola. Com base no que constatamos, essas implicações tendem a reforçar a necessidade de acontecer no Ciclo de Alfabetização o desenvolvimento profissional dos professores de forma ininterrupta, como defendemos nesta pesquisa. A seguir trataremos do gráfico implicativo 2, da figura 7.

Figura 7 - Gráfico implicativo 2 (Nível de confiança $1-\alpha \geq 0.95$).



Fonte: elaborada pela autora.

Na figura acima (Figura 7), com o gráfico implicativo, observamos a existência de quatro variáveis diretamente relacionadas à forma de planejamento, formas de mediação e agrupamentos, representadas nas relações de implicação em nove variáveis que podemos relacionar aos dispositivos didáticos e pedagógicos presentes dos gestos profissionais; são elas:

Q4TrioHomog com predominância de realização do trabalho em meio à diversidade das crianças da turma em relação à apropriação do sistema de escrita alfabética, em trios, com agrupamentos, homogêneos em relação aos estágios de desenvolvimento da escrita, com índice de implicação (0.98), com implicação direta **Q3Sem** com a regularidade de planejar as atividades para cada ano do ciclo e de forma semanal;

Q9OutrResp com a relação de implicação para outras respostas. Assim não ocorreu a opção de resposta para o trabalho individual ou em parceria entre os pares do ciclo. As possíveis variáveis não respondidas foram as envolvendo o trabalho individual ou de parceria com professores do ciclo, com índice de implicação (0.96), com relação implicativa direta **Q3Sem** com regularidade para o planejamento das atividades para o ano do ciclo de forma semanal;

Q5Trimest com a realização do planejamento das atividades para efetivação do avanço das crianças, realizado de forma trimestralmente e com base nos registros de avaliação realizados ao término de cada bimestre e/ou trimestre sobre o novo aprendizado que foi construído pelos grupos e/ou individualmente, com índice de implicação (0.98), com a relação implicativa em oito variáveis, são elas: **Q9Parceria** a relação de parceria, ocorrendo uma troca mútua para o sucesso do ciclo; **Q3Sem** a regularidade do planejamento das atividades para o ano de ciclo em que atua de forma semanal; **Q10Todososdias** as atividades do SEA (Sistema de Escrita alfabética, encaminhadas para casa, com frequência de todos os dias da semana; **Q2AtivDesReg** a prática de ensino é realizada através da atividade desenvolvida com regularidade, com o objetivo a serem atingidos; **Q7AvaDificCiclo** sobre como ensina e como avalia o que ensinou que ocorre a avaliação mesmo sabendo da dificuldade de realização do ato de avaliar no ciclo de avaliação. Acredita-se que a avaliação deve ser exatamente referente ao direito que foi ensinado; **Q6Sim3DirConsPolEns** sobre o planejar as estratégias específicas para o trabalho de cada ano do Ciclo de Alfabetização, com base nos direitos consolidados do PNAIC específicos para o 1º, 2º e 3º anos e na Política de Ensino da Rede; **Q8IntervDifNivAprend** ocorre o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes considerando o trabalho heterogêneo que precisa ser realizado e o acompanhamento realizado através do levantamento da sondagem inicial dos estudantes e da formação dos agrupamentos para uma intervenção focada nos diferentes níveis de aprendizagem. E, por fim,

Q4DuplHeterog com predominância de realização do trabalho em meio à diversidade das crianças da turma em relação à apropriação do sistema de escrita alfabética, em duplas com agrupamentos heterogêneos em relação aos estágios de desenvolvimento da escrita.

Q5Semest semestralmente com base nos registros de avaliação realizados ao término de cada trimestre e/ou semestre sobre o novo aprendizado que foi construído pelos grupos e/ou individualmente, com índice de implicação (0.95); com duas implicações diretas; são elas:

Q9Parceria com relação de parceria, ocorrendo uma troca mútua para o ensino de qualidade no ciclo e **Q8DificAcompModifPrat** ocorre o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes considerando o trabalho heterogêneo que precisa ser realizado com acompanhamento através de levantamento da sondagem inicial dos estudantes e, mesmo com muita dificuldade para o acompanhamento do professor, são realizadas as avaliações com o objetivo de modificação das práticas, em respeito à heterogeneidade, com índice de implicação (0.95).

Constatamos que esse conjunto de implicações evidencia práticas voltadas para as relações consideradas como de respeito à heterogeneidade, práticas que envolvem uma aprendizagem significativa e avaliação processual (SILVA, 2004; ZABALA, 1998; FERNANDES, 2009), mesmo que o planejamento para os avanços se coloque como semestral. Acreditamos que quanto mais diária for a relação da avaliação com o processo de progressão das aprendizagens, mais intermediações intencionais serão desenvolvidas para o aproveitamento do tempo pedagógico e para a intencionalidade de ajustes necessários para a *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e para a *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* nas aprendizagens das crianças no Ciclo de Alfabetização. Além disso, verificamos com essa variável semestral de maior relação de implicação entre outras variáveis que esse planejamento para o avanço das aprendizagens é pouco compreendido entre os professores e indicamos a prática do desenvolvimento profissional para efetivação da construção da Gestão do Ensino.

Verificamos com os resultados a importância do desenvolvimento profissional imprescindível para todos os anos e, principalmente, para os professores do 1º ano pelas relações implicativas diversas, e em muitos casos discrepantes e recorrentes, quanto ao nível de ordem decrescente em que os percentuais foram sendo apresentados com as relações coesitivas e implicativas. Através da análise estatística implicativa e com o auxílio do software CHIC, foi possível observar relações hierárquicas implicativas entre determinadas formas de apresentação dos dados utilizados em atividades que envolvem a prática docente, a recorrência na elaboração do planejamento, o planejamento para o avanço das aprendizagens,

a avaliação para a prática através do como se ensina e do como se avalia, o acompanhamento da aprendizagem considerando o trabalho heterogêneo e as estratégias de trabalho para cada ano do ciclo de avaliação.

Consideramos que as análises utilizando o CHIC, que nos oportunizou aprofundamento das relações de implicação em relação às temáticas desenvolvidas e, assim, para a análise foi possível evidenciar de forma complementar, em relação às evidências na seção anterior, as relações hierárquicas implicativas, de contribuição à classe, favoreceram analisar em que medida determinada prática possui coesão e implicação direta com outras variáveis que se constituem nos dispositivos didáticos e pedagógicos significativos para a Gestão do Ensino. Portanto, a seguir, apresentaremos, em síntese, cada perfil e o desenvolvimento profissional a partir da análise da estatística aplicada com software CHIC.

O perfil profissional dos professores do 1º ano: temos o profissional do grupo de professores do 1º ano com forte índice de discrepância entre as formas para planejar, avaliar e refletir a prática. Ao nível 2, ou seja, com índice que possui mais relações coesitivas significativas ao nível tratado, temos o perfil dos professores sem apresentar regularidade na elaboração do planejamento para o avanço das aprendizagens. Observando as escalas ao nível (2, 3, 4, 5, e 6), sintetizada mais abaixo, verificamos que os índices mais inferiores apresentam uma relação com possibilidade de elaboração do planejamento e planejamento para o avanço das aprendizagens. Apenas ao nível 6, ou seja, escala mais baixa em percentual, se torna evidente uma prática para o desenvolvimento da diversidade, com trabalhos em trios heterogêneos e a relação direta com práticas significativas para favorecer o atendimento à heterogeneidade. Essa conjuntura é evidente tanto para os resultados referente à árvore coesitiva, de forma detalhada, quanto para o gráfico implicativo em que se apresentam as variáveis, ou seja, os dispositivos didáticos e pedagógicos que se configuram dos gestos profissionais no contexto geral. Em síntese, a seguir:

- Ao nível 2 (0.97), constatamos a relação direta entre a falta de regularidade para a elaboração do planejamento dos professores do 1º ano e a falta de planejamento da avaliação para a progressão das aprendizagens;
- Ao nível 3 (0.909), temos professores do 1º ano realizando o planejamento trimestral com uma relação de implicação direta com quem avalia e compreende a dificuldade desse ato de avaliar os avanços das aprendizagens, acreditando que a avaliação deve ser relacionada aos direitos de aprendizagens ensinados;
- Ao nível 4 (0.872), temos professores do 1º ano realizando práticas que se utilizam dos direitos de aprendizagem consolidados para cada ano e, assim, planejam estratégias e avaliam em diferentes momentos com implicação na relação entre os pares da unidade escolar de forma colaborativa e de parceria;
- Ao nível 5 (0.821), temos professores do 1º ano realizando práticas que se utilizam do planejamento semestral para o acompanhamento dos avanços e, assim, apresenta uma relação

de implicação com a realização da sondagem inicial para mudança da prática com respeito à heterogeneidade;

- Ao nível 6 (0.755), temos professores do 1º ano realizando práticas típicas para o desenvolvimento da heterogeneidade com trabalhos em trios e a relação direta com práticas significativas para favorecer o atendimento à heterogeneidade.

O perfil profissional dos professores do 2º ano: para esses profissionais existiu a lacuna da evidenciação do professor sobre elaboração do planejamento e a realização do planejamento para o avanço das aprendizagens. Nesta seção, através da análise estatística implicativa e com o auxílio do software CHIC, foi possível aprofundarmos a análise e verificarmos essa elaboração na atuação do professor do 2º ano, no trabalho com o Ciclo de Alfabetização, e verificarmos que existe a relação da avaliação e da aprendizagem das crianças. Ao nível 1 temos o 2º ano com relação coesitiva em maior percentual, no qual existe o agrupamento em trios homogêneos com implicação direta na relação de elaboração do planejamento de forma semanal, conforme sintetizado abaixo:

- Ao nível 1 (0.977), temos professores do 2º ano desenvolvendo o trabalho com o trio homogêneo agrupando com os estágios de desenvolvimento da escrita que conduz ao planejamento da aula de forma semanal.

O perfil profissional dos professores do 3º ano: para esse grupo de profissionais a evidenciação foi para o desenvolvimento dos trios heterogêneos diretamente relacionado às práticas transformadoras. Destacamos a importância da relação entre planejamento, avaliação e intermediação, defendida nesta tese, para a prática de ensino, como foi vista nessa seção, a pouca explicitação dos professores, através da análise estatística do CHIC; vejamos a seguir.

- Ao nível 6 (0.755), temos o professor do 3º ano com maior contribuição para essa classe, ou seja, o professor que trabalha com predominância dos trios, com agrupamentos heterogêneos, em relação aos estágios de desenvolvimento da escrita, tem uma relação coesitiva direta com o desenvolvimento de práticas que sejam transformadoras, significativas, pertinentes ao contexto social dos alunos contemplados.

Para o desenvolvimento profissional apontamos a necessidade de todos os anos do Ciclo de Alfabetização tratar da Gestão da Avaliação através da Intermediação-Planejada e, com apoio da análise estatística implicativa e com auxílio do software CHIC, foi possível evidenciar de forma sintética a seguir:

- ✓ Verificamos para o 1º ano a necessidade de maior tempo para a efetivação do planejamento coletivo a partir dos resultados avaliados dos estudantes e de forma processual, ou seja, o 1º ano apresenta com maior evidência a discrepância entre os níveis, demonstrando maior necessidade de desenvolvimento profissional para a Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita e a Gestão da Avaliação sobre a construção de intermediação necessária para o 1º ano de maneira a colaborar com a alfabetização e o letramento desenvolvendo a alfabetização e a cultura de rede;
- ✓ Apontamos que existe a necessidade, para o desenvolvimento profissional ser trabalhado de forma explícita, da relação aqui constatada de maior contribuição dos professores do 2º ano, de forma a

desenvolver a Gestão da Avaliação através da Intermediação-Planejada para consolidar o trabalho que aborda o planejamento e a avaliação diretamente relacionados aos avanços das aprendizagens das crianças no Ciclo de Alfabetização;

✓ Para o 3º ano, a prática com agrupamentos foi evidenciada e a ação transformadora do ensino foi apontada, porém, para consolidação das aprendizagens destacamos a importância da relação entre planejamento, avaliação e intermediação, defendida nesta tese, para a prática de ensino ser voltada para os direitos de aprendizagem de forma que o professor realize a Gestão do Ensino.

Dessas implicações, apresentadas em índices diversos entre as variáveis, ou seja, o que chamamos de dispositivos didáticos e pedagógicos, podemos referendar o pressuposto da nossa pesquisa, da necessidade do conhecimento do professor ao que se deve ensinar, ou seja, o que é necessário para ensinar em cada ano do ciclo e com a consciência da necessidade de realizar a avaliação processual, com base nos direitos para cada ano, para realizar a intencionalidade do ensino. Na resposta ao questionário aberto, realizado na seção anterior, o professor não apresentou essas relações diretamente, porém, a implicação entre os índices dos dados para o questionário fechado apontou a tendência de quem respondeu as questões para essas relações.

4.3 A prática docente e a evidenciação do Estilo Profissional nas regularidades da rotina sistemática do Ciclo de Alfabetização: a *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e a *Gestão da Avaliação através da Intermediação-Planejada*

Nesta seção de análise nossa organização foi estruturada para responder o bloco dos três últimos objetivos específicos delimitados para este estudo, que são os objetivos 3, 4 e 5. Em linhas gerais, constatamos que as práticas se constituem dos gêneros profissionais (GOIGOUX, 2007) e são evidenciadas pelos gestos profissionais (GOIGOUX, 2007; JORRO; CROCÉ-SPINELLI, 2010) através das regularidades dos dispositivos didáticos e pedagógicos (CHARTIER, 2002a; GUYON, 2017), próprios do fazer docente. Desta maneira foram constatados os indicativos dos esquemas profissionais, elaborados da/na experiência e que aqui se compõem nas regularidades do ensino sistemático da alfabetização e letramento. A partir disto, esses indicativos dos esquemas profissionais docentes, que foram elaborados, reelaborados e validados pelo professor na relação entre suas práticas e estudos, evoluíram para os estilos profissionais os quais evidenciaram os conceitos apresentados e defendidos nesta tese, tais como: a *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e a *Gestão da Avaliação através da Intermediação-Planejada* nas aprendizagens.

Para tanto, iremos dividir a nossa análise em quatro blocos: a organização da rotina das professoras e suas regularidades presentes nos três anos do Ciclo de Alfabetização; os

aspectos didáticos e pedagógicos relacionadas aos períodos inicial, medial e final do ano letivo no Ciclo de Alfabetização e o gerenciamento da rotina: atividades/intervenções/formas de agrupamentos/procedimentos avaliativos: constituindo os dispositivos; os direitos de aprendizagem e o gerenciamento da rotina para a *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita*: constituindo os Gestos Profissionais e discutimos a relação entre planejamento, direito de aprendizagens e perfil da turma em leitura e escrita para os anos do Ciclo de Alfabetização: Composição dos Estilos Profissionais para a *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e a *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada*.

4.3.1 A Organização da Rotina das Professoras e suas Regularidades Presentes nos Três Anos do Ciclo de Alfabetização

Os resultados da pesquisa indicaram 91 regularidades da rotina do ciclo agrupadas em 7 tipos de práticas intencionais, ou seja, com objetividade no processo ensino-aprendizagem no qual as professoras, de todos os anos, revelam uma busca pela sistematização da aprendizagem. É possível, ainda, identificar quais conhecimentos elas propulsionam o estudante a mobilizar. Estas apresentam regularidades individuais, especificidades próprias do ano escolar, e nas relações entre si, compondo o conjunto do Ciclo de Alfabetização. Assim, elas constroem na sua prática pessoal caminhos para a efetivação do processo ensino-aprendizagem no ciclo.

Para tanto, os 7 tipos de agrupamentos que tratam a rotina estão organizados pelas cores diferenciadas e são: **1) atividades próprias do cotidiano semanal**, próprias e corriqueiras do conjunto da semana e fazem parte do planejamento, são estruturantes para a prática anual; **2) atividades próprias da reflexão da rotina do dia**, apresenta a sequência da ação que reflete sobre a rotina trabalhada diariamente e coletivamente com a turma; **3) atividades próprias da leitura e oralidade**, com toda exploração dos gêneros, leitura e compreensão; aspectos da técnica da leitura entre fluência, recapitulação e concentração; oralidade enquanto resposta para o coletivo da turma, reflexão oral de um texto lido, contação de histórias, debate orientado; **4) atividades próprias da escrita, produção de texto e análise linguística**, envolvendo apropriação do sistema de escrita alfabética e aspectos da discursividade, textualidade e normatividade; **5) atividades próprias da diversidade de suporte para as atividades de classe**, apresenta o suporte em que foi desenvolvida a atividade de classe, ou seja, livro, caderno ou ficha que está para o trabalho do ensino da língua portuguesa ou outro componente; **6) atividades próprias do pós recreio**, são atividades mais

características de realização depois do recreio e são atividades diversas e, na sua maioria, mais dinâmicas ou de continuidade do trabalho anterior com nova organização; **7) atividades próprias da realização em casa**, configura o suporte e a orientação para a realização das crianças em casa, com várias atividades, em alguns casos, que configuram diversidades de atividades pelos grupos de aprendizagem.

Assim sendo, o resultado da análise das atividades específicas de cada ano e comuns aos três anos do ciclo aponta para uma regularidade individual e coletiva que se configura na identidade dessas professoras no Ciclo de Alfabetização, bem como aponta para o que é característico e regular para cada ano do ciclo com a evidenciação das atividades e escolhas didáticas e pedagógicas e da intencionalidade da *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita*. O Quadro 12 indica o total de atividades observadas durante os quinze dias observados em cada turma.

Quadro 12 - Síntese da Rotina Regular da Prática Docente nos três anos do Ciclo de Alfabetização

Categorias: Atividades Próprias do Cotidiano Semanal	1º	2º	3º
1. Música/Oração e aviso no pátio	15/15 ⁸⁰	15/15	15/15
2. Acolhimento – conversa sobre dia anterior	08/15	12/15	13/15
3. Avaliação das atividades realizadas	15/15	15/15	15/15
4. Biblioteca (recolhimento dos livros de leitura - final de semana).	-	-	02/15
5. Roda de conversa - sentados no círculo no chão – Pátio / Sala	-	04/15	-
6. Crianças dando explicações sobre seus resultados ou suas respostas para o coletivo	04/15	13/15	10/15
7. Organização da sala / duplas produtivas e/ou grupo	14/15	15/15	15/15
8. Correção da atividade de casa – (Leitura e/ou Apropriação) Recursos: LDP; Fichas, Caderno e Livros Literários)	15/15	13/15	07/15
Categorias: Atividades Próprias da Reflexão da Rotina do Dia	1º	2º	3º
1. Reflexão da palavra “Rotina” com atividade de apropriação (contagem de letras e sílabas).	15/15	-	-
2. Escrita de palavras que iniciam com cada letra da palavra “R-o-t-i-n-a”	15/15	-	-
3. Escrita de palavras com as sílabas iniciais, mediais e finais da palavra “Ro-ti-na”	15/15	-	-
4. Escrita da rotina no quadro, movimentação das letras e leitura da rotina - cursiva	10/15	-	-
5. Reflexão da ordem alfabética e da escrita de palavras no quadro com as mesmas sílabas (iniciais, mediais ou finais) dos nomes dos ajudantes do dia	15/15	-	-
6. Escrita da rotina no quadro e leitura da rotina – Bastão e/ou com todas as crianças	15/15	15/15	-
7. Ajudantes do dia – Escolha de duas crianças por ordem alfabética e com o apoio do alfabetário fixado no quadro	15/15	15/15	-
8. Reflexão dos nomes dos ajudantes do dia (oral e escrita)	15/15	06/15	-
9. Escrita da rotina no quadro - cursiva	-	15/15	14/15
10. Operação matemática de subtração para saber das crianças faltosas	-	15/15	14/15

⁸⁰ Para melhor compreensão dos quantitativos presentes no Quadro, definimos como a quantidade referente ao numerador o total de dias em que a atividade em destaque foi observada e a quantidade presente no denominador pela quantidade total de observações efetuadas em cada turma (15 dias). Por exemplo: a atividade de Música/Oração e aviso no pátio foi realizada todos os dias em que foram observadas todas as turmas (15/5).

11. Leitura da rotina do dia escrita no quadro	15/15	15/15	14/15
12. Operação matemática de adição para saber das crianças presentes	10/15	15/15	14/15
13. Elaboração e leitura coletiva ou reflexão do calendário: data/ano/tempo	15/15	15/15	14/15
14. Reflexão sobre a escrita do nome do mês e das palavras referentes ao tempo e às datas	15/15	06/15	14/15
15. Contagem dos meninos e meninas presentes no dia com registro no quadro	15/15	15/15	14/15
Categorias: Atividades Próprias da Leitura e Oralidade	1º	2º	3º
1. Leitura e produção do gráfico de colunas e da tabela, com pesquisa realizada pelas crianças.	02/15	02/15	01/15
2. Desenhar/ Pintar na atividade/desenho como compreensão de texto	03/15	-	-
3. Leitura de textos e recursos utilizados	14/15	14/15	15/15
4. Leitura individual das palavras escritas no quadro e/ou caderno	14/15	10/15	07/15
5. Leitura de texto no quadro e/ou fichas com o trabalho de segmentação e reflexão sobre a escrita e/ou circular sílabas ou palavras para reflexão	15/15	05/15	01/15
6. Leitura da criança para turma	04/15	08/15	08/15
7. Leitura deleite entre atividades (Livros literários da turma)	-	02/15	01/15
8. Leitura coletiva e/ou individual /coletivo no quadro, com reflexão do texto fixado e/ou professora apontando para as palavras	15/15	05/15	09/15
9. Trabalho sobre verso e estrofe	01/15	02/15	03/15
10. Reflexão oral sobre um tema escolhido pela professora ou crianças	-	11/15	14/15
11. Trabalho de intertextualidade – professora refletindo com perguntas	-	-	04/15
12. Recitação do texto pelas crianças	-	-	06/15
13. Leitura de texto	09/15	08/15	15/15
14. Leitura individual e silenciosa das palavras, frases e/ou textos escritas (no quadro ou em LD/ Ficha)	04/15	07/15	12/15
15. Leitura compartilhada do texto entre as crianças da turma	-	02/15	10/15
16. Contação de história literária	09/15	08/15	06/15
17. Exploração das estratégias de leitura (Exploração de capa; conhecimento prévio; confirmação ou mudanças de ideias no decorrer da leitura; sentido global do texto; relação com outros textos; troca de opinião; avaliar o texto lido)	08/15	06/15	06/15
18. Dramatização	01/15	08/15	03/15
19. Trabalho com gêneros: reflexão sobre a estrutura do gênero e/ou definição com as crianças	05/15	05/15	12/15
20. Trabalho com gênero: compreensão leitura. E faz uma definição junto com as crianças do significado do gênero	05/15	05/15	11/15
21. Pesquisa e entrega para a professora de gêneros diversos	01/15	01/15	02/15
22. Escrita e leitura de enunciado, no quadro, para a criança e/ou crianças lendo	03/15	-	06/15
23. Reflexão sobre palavras que começam e terminam com o mesmo som (marcação das rimas, nos coletivos, e reflexão sobre a escrita)	14/15	-	01/15
Categorias: Atividades Próprias da Escrita, Produção de Texto e Análise Linguística	1º	2º	3º
1. Ditado de Palavras com dígrafos (lh, nh, ch)	01/15	-	-
2. Atividade oral / análise linguística - (Reflexão oral sobre palavras que iniciam com as sílabas iniciais, mediais e finais, com contagem de letra e sílabas e suas relações)	15/15	-	-
3. Atividade de escrita / análise linguística - (Reflexão com registro escrito sobre palavras que iniciam com as sílabas iniciais, mediais e finais, com contagem de letra e sílabas e suas relações)	15/15	-	-
4. Ditado de Palavras	01/15	01/15	-
5. Escrita e leitura de enunciado, no quadro, para a criança. (Enunciados com letra cursiva e bastão).	04/15	10/15	-
6. Leitura de palavras com reflexões sobre os sons das sílabas	15/15	07/15	02/15
7. Escrita de Palavras	15/15	08/15	06/15
8. Escrita de Frases	02/15	08/15	02/15
9. Produção de textos	02/15	06/15	08/15
10. Reescrita de texto individual e trabalho com ortografia no quadro	-	-	02/15
11. Reescrita de texto da forma que a criança conhece	-	-	01/15
12. Trabalho com a criança para autonomia em buscar as respostas no texto	-	-	04/15

13. Trabalho sobre a letra maiúscula, escrita correta das palavras	-	-	06/15
14. Classificação das palavras: separação silábica	-	-	06/15
15. Trabalho com vocabulário e/ou uso do dicionário	-	-	04/15
16. Trabalho de Pontuação	-	-	06/15
17. Reflexão das regras ortográficas	-	-	09/15
18. Reflexão das regras gramaticais	-	-	03/15
19. Escrita do nome em fichas, livros e cadernos – nome inicial e/ou completo	15/15	05/15	03/15
Categorias: Atividades Próprias da Diversidade de Suporte para as Atividades de Classe	1º	2º	3º
1. Atividade de classe no LD Português - Leitura e compreensão de texto	03/15	05/15	03/15
2. Atividade de classe no LD - outros	03/15	06/15	05/15
3. Atividade de classe no caderno (atividades de LP)	03/15	03/15	03/15
4. Atividade de classe no caderno (Atividades de mat. e/ou outras áreas)	-	04/15	-
5. Atividade de Classe em ficha LP	05/15	05/15	04/15
6. Atividade de Classe em ficha Mat. e/ou outras áreas	-	02/15	-
7. Correção da atividade de classe – criança no quadro	15/15	15/15	15/15
Recreio	15/15	15/15	15/15
Categorias: Atividades Próprias do Pós Recreio	1º	2º	3º
1. Nova organização da turma em função de outra atividade no dia	12/15	08/15	02/15
2. Informática	-	-	02/15
3. Orientação da atividade para escrita da criança, na letra bastão ou cursiva, conforme sua aprendizagem	08/15	15/15	-
4. Produção de textos (Coletivo - Gráfico de barras para pesquisa)	02/15	01/15	02/15
5. Produção de textos (construção do texto fatiado em dupla)	01/15	01/15	02/15
6. Encontrar no texto das palavras lidas fora do texto	03/15	-	-
7. Circular palavras lidas no texto no quadro e/ou ficha	08/15	-	-
8. Biblioteca (crianças em grupos)	03/15	02/15	01/15
9. Leitura do livro da biblioteca (Escolha livre da criança ou relacionada ao trabalho)	03/15	03/15	01/15
10. Jogos Mat/ Diversos	-	01/15	02/15
11. Jogos de LP	-	01/15	-
12. Atividade livre com os jogos	-	-	01/15
13. Ensaio Música culminância	03/15	-	-
Categorias: Atividades Próprias da Realização em Casa	1º	2º	3º
1. Tarefa de casa de português /Orientação (Leitura e Apropriação; recursos: LDP; Fichas, Caderno e Livros Literários)	12/15	02/15	07/15
2. Tarefa de casa de matemática /outra/ Orientação	03/15	03/15	02/15
3. Copiar a tarefa de casa Português (Leitura e Apropriação; recursos: LDP; Fichas, Caderno e Livros Literários)	10/15	02/15	01/15
4. Copiar a tarefa de casa matemática ou outra	01/15	08/15	02/15
5. Ficha para casa de LP e/ou Reescrita de texto e/ou leitura	03/10	03/15	07/15
6. Ficha para casa de Mat e/ou outras áreas	-	02/15	01/15
Cópia na agenda	14/15	15/15	12/15

Fonte: elaborada pela autora.

Inicialmente, constatamos que para as 7 categorias de agrupamento da rotina a maioria das práticas, de maneira geral, possui mais de 50% de procedimentos que são similares, ou seja, próprios do desenvolvimento comum dos três anos do ciclo e da forma de trabalho da perspectiva da *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita*, além disso, possui regularidades de maior ênfase, ou seja, trabalhadas mais de 6 vezes em 15 dias, de forma comum aos três anos, conforme quadro anterior. Destacamos a pertinência nesses dados, pois, como as práticas das docentes de cada ano do ciclo são práticas que contêm singularidades e estilos profissionais próprios, ou seja, a maior característica para os aspectos da prática é referente à expertise

única para cada ano. Entretanto, não se perde de vista a gestão dos aspectos comuns da rotina, nos três anos do ciclo como elemento principal do planejamento e do ensino da língua portuguesa pautado nas regularidades de atuação. Podemos destacar, ainda, o eixo da leitura e oralidade como elemento comum e principal na prática para a Gestão da Leitura e a organização sistemática para o ensino no Ciclo de Alfabetização. A seguir, sintetizamos as ações desenvolvidas pelas professoras em cada turma.

- No primeiro ano **inicialmente** a professora foca nas constantes leituras coletivas com mostra visual do texto no quadro e reflexão sobre a língua das palavras do texto com a proposição de chamar a criança no quadro para apresentar seu conhecimento e trabalhar a partir da dúvida apresentada e o trabalho forte de reflexão da escrita com a rotina diária. De maneira **medial** a professora dá ênfase à relação entre escrita cursiva e bastão em todas as atividades do quadro e desenvolve constantemente a escrita de frases e palavras do jeito que a criança sabe e as intervenções focadas em cada necessidade, com as carteiras em dupla, a professora investe no trabalho da dupla produtiva com uma criança ajudando a outra e o foco dos eixos leitura de algumas crianças lendo no coletivo e a professora como modelo de leitura e apropriação com desafios para a escrita alfabética autônoma e de maneira **final** a professora investe na leitura autônoma e fluência com as produções mais elaboradas entre textos, frases e palavras; as crianças são colocadas em vivências constantes de leitura e ler para os colegas na turma e em eventos de literatura da escola. A garantia dos direitos estabelecidos para o primeiro ano é o que norteia a preparação para o segundo ano da professora.
- No segundo ano **inicialmente** a professora foca no eixo da apropriação para as consolidações iniciais que por ventura a turma chega então à reflexão sobre a escrita, a produção das crianças e a leitura envolvendo todos os componentes e suas áreas do conhecimento e com texto fixado no quadro faz a professora ter o retrato da turma e as progressões das crianças. Letra cursiva e bastão no quadro para todo o primeiro semestre. A rotina no quadro também é vista como aprendizado para as crianças não especificamente para a apropriação, mas para a leitura e planejamento da própria aprendizagem da criança. De maneira **medial** a professora dá ênfase aos dois eixos que para ela tem relação direta para o segundo ano que são leitura e produção de texto. A produção é trabalhada com ênfase inicial em textos que sabem de cor e depois escrita de suas ideias. Leitura diária com muita ênfase no leitor do dia e nas atividades de leitura em espaços de finalizar uma atividade e iniciar outra. A intervenção nos grupos é constante pela professora. **Final** a professora investe nos desafios finais do segundo ano que envolvem ler com autonomia e fluência e escrever ortograficamente e com desenvoltura. As atividades são voltadas para vivências reais da leitura e da escrita com ênfase na literatura como culminância de um trabalho coletivo da escola e o foco na preparação da criança para o 3º ano.
- No terceiro ano **inicialmente** a professora foca no eixo da apropriação para as consolidações iniciais esperadas para um 3º ano, mas a leitura e o eixo da análise linguística são constantes em todas as atividades. Então a professora possui a prática de cartaz fixado no quadro para trabalhar compreensão, leitura fluente e regras ortográficas e gramaticais. De maneira **medial** a professora dá ênfase às produções das crianças com atividade envolvendo análise linguística e leitura e compreensão. As crianças produzem muitas atividades e constantemente são cobradas para explicar aquilo que realizou. Objetividade e busca da autonomia. A leitura compartilhada é um dispositivo didático utilizado para concentração, compreensão e fluência. A professora busca fluência em tudo que realiza na sala com as crianças e nesse período a exemplo da compreensão dos enunciados de matemática são realizados entre eles e coletivamente. E no **final** a professora investe nos desafios da

intertextualidade e compreensão entre os gêneros e o trabalho dado para cada gênero que a professora aprofunda características do gênero, funcionalidade e produção com ênfase na escrita correta e no uso da pontuação correta dando ênfase à paragrafação e para essas características fundamentais para o início do 4º ano. As atividades são voltadas para vivências reais da leitura e da escrita com ênfase na literatura como culminância de um trabalho coletivo da escola.

Como segundo dado obtido desta reflexão, destacaremos as práticas sistemáticas por categoria e de maneira a) comum aos três anos e de maneira b) específica para cada ano, caracterizando os indicativos de esquemas e as singularidades próprias do estilo profissional das docentes do caso Brasil; são elas:

a) Práticas docentes de regularidades comuns aos três anos:

i) Atividades próprias do cotidiano semanal (75%): Essa é uma categoria que possui maior regularidade comum a todos os anos do ciclo, existem 5 práticas das 8 práticas apresentadas para essa categoria e, dessas, 5 possuem maior regularidade, portanto, constatamos que os professores de todos os alunos recebem seu estudante de maneira coletiva na escola e nas turmas quando resgatam aula anterior para iniciar um trabalho; as crianças são avaliadas diariamente na resolução das suas atividades com registros de crianças com maiores dificuldades para a retomada ou circular nas turmas ou chamada no birô para intervenção mais individualizada; todas as salas possuem agrupamento das crianças por duplas produtivas e estágio de desenvolvimento da escrita, além da correção da atividade de casa. Todas essas práticas são realizadas de maneira bastante recorrente, exceto uma que é crianças dando explicações sobre seus resultados ou suas respostas para o coletivo, que ocorre mais recorrente nos 2º e 3º anos e menos no 1º;

ii) Atividades próprias da reflexão da rotina do dia (33,33%), a rotina é um aspecto forte na prática de todas as docentes. Temos 5 práticas das 10 práticas existentes e, dessas, a elaboração e leitura coletiva com reflexão do calendário foram realizadas todos os dias em todas as turmas. Aspecto muito recorrente para a rotina do dia é a leitura da própria rotina escrita no quadro, além da operação de adição para saber quantas crianças estão no total presentes e de subtração para saber quantas crianças faltaram no dia;

iii) Atividades próprias da leitura e oralidade (62,50%), existem 15 práticas de um total de 24 que são comuns aos três anos. Essa categoria possui maior regularidade de atuação das práticas pelos anos, são práticas como a produção de gráfico e leitura do gráfico construído pelos estudantes, a leitura de texto no quadro e o trabalho de segmentação, a leitura da criança para a turma, a questão da leitura coletiva ou individual com leitura de textos de gêneros diversos, o trabalho de estrofe e verso que é característico do grupo de professores que colocam a rima como aspecto importante do ensino. Complementado essas práticas existem as 5 específicas de maiores recorrência entre os anos que são a leitura de textos, leitura individual ou coletiva das palavras escritas no quadro, a leitura de textos de gêneros diversos, a leitura de história literária que sempre é relacionada às estratégias de leitura;

iv) Atividades próprias da escrita (26,31%), com 5 práticas comuns aos três anos de 19 práticas existentes, destacamos a que possui regularidade maior em todos os anos que é a escrita de palavras, ler palavras e refletir sobre os sons das sílabas, escrita de frases, produção de texto e, por fim o trabalho da escrita de nome que no 2º ano destaca-se pela motivação desenvolvida pela professora com sorteio e escrita na ficha para colocação na caixa, todos os dias da semana.

v) Atividades próprias da diversidade de suporte para as atividades de classe (71,42%), verificamos 5 práticas comuns para todos os anos e dessas 1 prática é recorrente e regular para todos os anos que é a correção da atividade de classe com crianças ao quadro para alguma correção específica ou que a professora deseja destacar; podemos destacar a diversidade de atividades de classe direcionadas para os grupos específicos e grupo coletivo em todos os anos com o uso do Livro Didático

de língua portuguesa, atividades no caderno e em fichas para o trabalho com o ensino da leitura e da escrita;

vi) Atividades próprias do pós recreio (38,46%), notamos que as atividades são mais dinâmicas ou complementar às atividades do início do dia, na maioria das situações para os 1º e 2º anos, um novo agrupamento era realizado da atividade que seria iniciada; a produção de texto por gráfico ou por texto fatiado ocorreu em todos os anos. Constatamos a ida para a biblioteca e a leitura do livro da biblioteca, aspecto que foi trabalhado em todos os anos;

vii) Atividades próprias da realização em casa (83,33%), das 6 práticas apresentadas temos 5 práticas que visualizamos em todos os anos mesmo que a regularidade não seja expressiva para todos os anos. O que verificamos é o mesmo fenômeno da diversidade de atividades para classe que existe para casa. As professoras direcionam atividades específicas com suportes variados desde o livro didático de língua portuguesa até fichas e atividades de apropriação do sistema para as crianças.

b) Práticas docentes de regularidades específicas para cada ano:

i) Atividades próprias do cotidiano semanal: constatamos aspectos específicos para essa categoria, exceto no 1º ano que possui algo único da atuação do professor que significa o respeito à fala do outro e a atividade de escuta; já no 2º ano: Roda de conversa - sentados no círculo no chão – Pátio / Sala é uma prática característica da professora que costuma fazer questionamentos do tema e estimula a concentração das crianças; o 3ºano: com recolhimento dos livros de leitura da biblioteca para leitura no final de semana;

ii) Atividades próprias da reflexão da rotina do dia: 1º ano: a prática da reflexão sobre a palavra rotina com contagem de letras e sílabas e criação de novas palavras diariamente sendo realizada com as crianças. Um aspecto de ensino do sistema de escrita a partir da palavra rotina escrita todos os dias no quadro; para o 2º a escrita da rotina em letra bastão e cursiva e 3º ano a letra cursiva para a rotina ao longo do ano;

iii) Atividades próprias da leitura e oralidade, 1º ano: Leitura de palavras com reflexões sobre os sons das sílabas; **2º ano:** Leitura da criança para a turma uma característica constante ao longo do ano; **3ºano:** Leitura compartilhada é característica da prática da professora do terceiro ano;

iv) Atividades próprias da escrita, 1º ano: atividade de escrita com análise linguística - Reflexão com registro escrito sobre palavras que iniciam com as sílabas iniciais, mediais e finais, com contagem de letras e sílabas e suas relações; **2º ano:** atividades diversificadas para o atendimento aos diferentes grupos com construção de palavras, frases e compreensão oral e escrita dos textos; **3ºano:** produção de texto e reflexão sobre os usos da pontuação, escrita correta das palavras e normas gramaticais;

v) Atividades próprias da diversidade de suporte para as atividades de classe, 1º ano: atividade em ficha e vários tipos de atividades para o mesmo conteúdo trabalhado. **2º ano:** livro didático mais utilizado e com os diferentes componentes para o trabalho da língua portuguesa; **3ºano:** fichas elaboradas como simulados abordando todo o conteúdo trabalhado para verificar a autonomia das crianças;

vi) Atividades próprias do pós recreio: 1º ano: com o texto fixado no quadro as crianças foram, coletivamente, realizar a leitura, circular as palavras trabalhadas no texto fixado no quadro, escrever palavras e/ou frases com ajuda ou não da professora e crianças trabalhando a segmentação das palavras nas frases com apoio do coletivo são singularidades próprias da docente; **2º ano:** leitura do livro da biblioteca e/ou da sala para retomada da aula e trabalho de compreensão; **3ºano:** compreensão de regras ortográficas a partir da leitura de textos com gêneros diversos.

vii) Atividades próprias da realização em casa, 1º ano: são atividades para todos os grupos: encontrar palavras, escrita de palavras e frases; leitura das palavras encontradas e da escrita. A especificidade e a regularidade da professora nas atividades de casa para leitura e apropriação e demonstrando também a forma de correção. A importância disso está para a Gestão da Avaliação para Intermediação-Planejada, assim evidenciamos como o professor acompanhou o aprendizado do estudante que, para esses dispositivos apresentados pela professora, é através do aspecto mais individual para ficar mais próxima da criança. **2º ano:** leitura de textos de gêneros diversos e para diferentes objetivos: pesquisa sobre o assunto abordado em sala, compreensão leitora, treino da leitura

para feira literária, escrita de palavras e frases; a característica da professora Jane do 2º ano é a diversidade de componente com o aspecto da leitura mais forte do que atividades de apropriação. Para atividade de casa e especificamente trabalhando o ensino da língua portuguesa vão as áreas que a professora desenvolveu em suas aulas. **3ºano:** a predominância da tarefa de casa envolve todos os eixos, mas a leitura é recorrente, com pesquisa de diferentes gêneros e reescrita de textos.

4.3.2 Aspectos Didáticos e Pedagógicos Relacionadas aos Períodos Inicial, Medial e Final do 1º, 2º e 3º Anos do Ciclo de Alfabetização e o Gerenciamento da Rotina em Atividades / Intervenções / Formas de Agrupamentos/ Procedimentos Avaliativos: Constituição dos Dispositivos

No que se refere aos aspectos didáticos e pedagógicos da organização das práticas de alfabetização, enfocamos como categorias as atividades próprias dos sete aspectos da rotina, tratados anteriormente. Optamos por evidenciar quais são os aspectos didáticos e pedagógicos de maior evidência das práticas docentes por ano e por período do ano letivo. Nossa organização focal foi evidenciar o gerenciamento da rotina com as atividades, as intervenções docentes e os agrupamentos relacionados, além de identificar os procedimentos avaliativos. Para isso, apresentaremos as atividades desenvolvidas, por ano, ao longo dos quinze dias observados e as constatações da relação com a *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e a *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada*. Vejamos, a seguir, o quadro 13.

Quadro 13 - Gerenciamento da Rotina Regular em Atividades, Intervenções, Formas de Agrupamentos e Procedimentos Avaliativos da Professora do 1º Ano do Ciclo de Alfabetização

Atividades (Regularidades da Rotina)	GEL/GEE Intervenções voltadas ao ensino (Dispositivos Didáticos)	GAIP Formas de Agrupamento (Dispositivos Pedagógicos)	GAIP Procedimento Avaliativo (Dispositivos Pedagógicos)	TOTAL: I - M - F			
				T I	T M	T F	T G
A. Organização da sala - Cadeiras / duplas produtivas	1) Professora realiza questionamentos reflexivos constantes sobre o SEA e a compreensão leitora para cada dificuldade apresentada nas aulas	1) Carteiras previamente marcadas na organização comportamento/dupla produtiva dentro dos grupos por estágios de desenvolvimento da escrita e autonomia de leitura	1) Considerou o erro da criança para orientação no individual e/ou dupla promovendo a reflexão com problematização de ideias, sem direcionamento da resposta e com conclusão específica de algumas crianças.	5	5	5	15
	2) Professora estimula as crianças das duplas para a colaboração entre si, sem respostas dadas, mas apoio entre os colegas das duplas	2) Carteiras previamente marcadas na organização comportamento/dupla produtiva dentro dos grupos por estágios de desenvolvimento da escrita e autonomia de leitura	Indicar à criança: para os grupos de estágio de desenvolvimento da escrita e com duplas produtivas Cobrança de atuação: criança aprende com o colega de maior nível de aprendizagem na dupla produtiva; no grupo o direcionamento é para as atividades de progressão para o estágio seguinte	5	5	5	15

B. Correção da atividade de casa – (Leitura e/ou Apropriação)	1) Possibilidades de respostas para apropriação das crianças corrigindo no coletivo/individual	1) Crianças em fila no birô da professora e/ou sendo chamadas das próprias carteiras	2) Ação de chamada no birô da professora para orientações específicas nos níveis de escrita das crianças;	1	1	2	4
	2) Solicitação da leitura em voz alta das crianças para as atividades de treino da leitura e/ou leitura individual	2) Crianças chamadas no birô uma a uma enquanto complementam outras ou a mesma atividade	Indicar à criança: não realizou a atividade de casa por falta de compreensão ou por não ter envolvimento com os estudos Cobrança de atuação: criança superar essa evidência acompanhando a correção na turma, verificando a importância desse momento junto com a professora e, a mesma, valorizando a participação e o envolvimento de quem realizou	1	2	-	3
	3) Intervenções no individual das duplas e no birô, com reflexões sobre a escrita e leitura individual e/ou coletiva	3) Crianças aguardando a professora circular nas duplas enquanto terminam as correções ou a própria atividade		2	2	-	4
C. Reflexão da palavra “Rotina” com atividade de apropriação (contagem de letras e sílabas)	1) Escreve a palavra rotina no quadro e realiza contagem das letras, sílabas, vogais e consoantes dirigidas para a resposta no coletivo e/ou direcionadas para crianças específicas SEA	1) Crianças no coletivo respondendo e/ou individualmente respondendo para o coletivo	3) Considerou o erro da criança para orientação no coletivo promovendo a reflexão com problematização das ideias sem direcionamento da resposta para conclusão coletiva do grupo. Indicar à criança: que não consegue realizar todos os procedimentos realizados Cobrança de atuação: estimular essas crianças com solicitação de respostas às perguntas e não permitir a falta de participação dessas crianças	5	5	5	15
	1) Escrita da rotina do dia em letra bastão e leitura das palavras escritas pelas crianças e, em seguida, pela professora, com acompanhamento da leitura realizada pelas crianças	1) Crianças nas carteiras em duplas produtivas com acompanhamento no coletivo	4) Ação de retomada da dificuldade de uma criança para o coletivo da turma como forma de colaborar com outras crianças com a mesma dificuldade Indicar à criança: consegue escrever e ler as palavras, para servir de referência Cobrança de atuação: estimular a leitura e a escrita de todas as crianças no quadro com rodízios por dia e recorrência da criança para completar todas as crianças na semana	5	5	5	15
D. Escrita da rotina no quadro com letra bastão e leitura da rotina							
E. Escrita da rotina no quadro com letra cursiva, movimentação das letras e leitura da rotina	1) Escrita da rotina do dia em letra cursiva e leitura das palavras escritas pelas crianças e, em seguida, pela professora, com acompanhamento da leitura realizada pelas crianças e a movimentação da letra cursiva	1) Crianças chamadas no quadro individualmente ou duplas e/ou trios também com a intervenção das crianças do coletivo da turma	5. Considerou o erro como elemento para introduzir a aula e exemplificar afirmando que está errado e quais seriam as possibilidades de acertos com ida nas carteiras das crianças do erro para acompanhar as modificações Indicar à criança: que está no estágio alfabético que consegue desenvolver a letra cursiva Cobrança de atuação: estimular a movimentação no caderno e em atividades com o propósito de aprender o movimento sem repetições desnecessárias	-	5	5	10

F. Reflexão sobre palavras que iniciam com cada letra da palavra “R-o-t-i-n-a” no quadro	1) Questionamento no coletivo sobre diferentes palavras que iniciam com cada letra da palavra rotina. Professora escreve listas no quadro, crianças são chamadas para escrever, ler e/ou corrigir	1) Crianças chamadas no quadro individualmente ou duplas e/ou trios também com a intervenção das crianças do coletivo da turma	4. Ação de retomada da dificuldade de uma criança para o coletivo da turma como forma de colaborar com outras crianças com a mesma dificuldade	5	5	5	15
			Indicar à criança: que não consegue relacionar outras palavras com as iniciais das letras Cobrança de atuação: estimular a evidência de cada letra no quadro. Para as crianças que não conseguem relacionar, buscar palavras próximas do seu cotidiano como início.				
G. Explorar palavras que iniciam com as sílabas iniciais, mediais e finais da palavra “Rotina” no quadro	1) Lista no quadro das palavras com as sílabas inicial, medial e final da palavra rotina, pela professora, com questionamentos sobre o SEA e correções da professora e das crianças. A escrita de todas as palavras com reflexões sobre SEA	1) Crianças chamadas no quadro individualmente ou duplas ou trios ou resposta no coletivo	4. Ação de retomada da dificuldade de uma criança para o coletivo da turma como forma de colaborar com outras crianças com a mesma dificuldade	5	5	5	15
			Indicar à criança: que não consegue fazer a contagem das sílabas oralmente, abrindo a boca para as sílabas ou com palmas Cobrança de atuação: estimular essas crianças a evidenciar esse conhecimento no quadro e coletivamente de forma que todos realizem na semana				
H. Ajudantes do dia – Escolha de duas crianças, por ordem alfabética, e com o apoio do alfabetário fixado no quadro	1) Escrita, no quadro, dos nomes dos ajudantes do dia, na sequência da ordem alfabética, e com a professora, apontando para o alfabetário da sala, refletindo com as crianças o SEA	1) Crianças com atenção no coletivo, com algumas chamadas no quadro, individualmente ou duplas ou trios ou resposta no coletivo	5) Considerou o erro como elemento para introduzir a aula e exemplificar afirmando que está errado e qual seria as possibilidades de acertos com ida nas carteiras das crianças do erro para acompanhar as modificações.	5	5	5	15
			Indicar à criança: que não consegue dizer a sequência das crianças da turma na ordem alfabética Cobrança de atuação: estimular todas as crianças a evidenciar esse conhecimento no quadro e coletivamente de forma que todos compreendam a letra da sequência e o nome da criança que inicia com essa letra				
I. Reflexão da ordem alfabética e da escrita de palavras no quadro - com as mesmas sílabas (iniciais, mediais ou finais) - dos nomes dos ajudantes do dia	1) Escrita, no quadro, de outros nomes relacionados as sílabas iniciais, mediais e finais dos nomes dos ajudantes do dia, na sequência da ordem alfabética, e com a professora, apontando para o alfabetário da sala, refletindo com as crianças o SEA	1) Crianças com atenção no coletivo, com algumas sendo chamadas no quadro, individualmente ou duplas ou trios para responder ou resposta no coletivo		5	5	5	15
			Indicar à criança: que não consegue ler ou identificar o gênero trabalhado Cobrança de atuação: cobrar leitura específica do gênero e direcionar o texto para nova leitura em casa				
J. Leitura de textos e recursos utilizados	1) Leitura de diversos gêneros textuais durante o dia, com professora lendo e crianças acompanhando, com apenas um único gênero para o trabalho de conhecimento e produção das crianças, partindo da leitura em cartaz no quadro realizada por alguma criança com retomada da leitura pela professora	1) Crianças por desejo ou direcionamento da professora realizam a leitura no coletivo e os demais estudantes sempre acompanhando ora apenas com o cartaz no quadro, ora com a ficha na mão em conjunto com o cartaz	6) Ação de circular nas duplas com questionamentos específicos para cada nível da criança;	3	-	5	7

K. Exploração das estratégias de leitura	2) Leitura das crianças dos diversos gêneros textuais durante o dia com a professora realizando várias vezes a leitura de um mesmo gênero de trabalho em cartaz ou escrita no quadro, em ficha ou livro didático de LP, trabalhando tanto os aspectos do SEA como do gênero e compreensão do texto	2) Crianças por desejo ou direcionamento da professora realizam a leitura no coletivo e os demais estudantes sempre acompanhando ora apenas com o cartaz no quadro, ora com a ficha na mão em conjunto com o cartaz		2	4	1	7
	1) Exploração mais completa envolvendo capa; autor; conhecimento prévio; confirmação ou mudanças de ideias no decorrer da leitura; sentido global do texto; relação com outros textos; troca de opinião; avaliar o texto lido	1) Realizada coletivamente com todas as crianças envolvidas e acompanhando a leitura e os sentidos da leitura realizada pelo professor ou pela criança com ajuda do professor	6) Ação de circular nas duplas com questionamentos específicos para cada nível da criança; Indicar à criança: que ainda não consegue participar das estratégias de leitura com compreensão Cobrança de atuação: cobrar da criança as respostas aos elementos da leitura realizada e desenvolver a concentração	-	3	1	4
	2) Exploração mais pontual envolvendo capa; autor e possibilidade do que trata a história e o final da história.	2) Realizada coletivamente com todas as crianças envolvidas e acompanhando a leitura e os sentidos da leitura realizada pelo professor ou pela criança com ajuda do professor		4	-	-	4
L. Contação de história literária	1) Contação de história por parte da professora e no retorno do recreio e/ou início da aula com o uso de estratégias de leitura e reflexão das crianças sobre a compreensão do texto	1) Crianças ouvindo e vendo as imagens no coletivo e nas duplas por comportamento/duplas produtivas da contação do professor	6) Ação de circular nas duplas com questionamentos específicos para cada nível da criança; Indicar à criança: não participa com atenção ou envolvimento nas interações Cobrança de atuação: cobrar participação protagonista de todos	4	4	3	11
M. Leitura individual das palavras escritas no quadro e/ou caderno	1) Solicitação de leitura de palavras, por parte das crianças, escritas no quadro/caderno, com ajuda das próprias crianças para reflexão do SEA com contagem de letras e sílabas, reflexão sobre os sons com registro ou não no caderno	1) Leitura diária coletiva e individual de palavras escritas no quadro e/ou no caderno	6) Ação de circular nas duplas com questionamentos específicos para cada nível da criança; Indicar à criança: que não realiza nem a leitura nem a tentativa de leitura Cobrança de atuação: cobrar diariamente a leitura de todas as crianças das palavras escritas e refletidas coletivamente	5	4	5	14
	2) Solicitação de leitura de palavras de mesmo campo semântico, por parte das crianças, escritas no quadro/caderno, com ajuda das próprias crianças para reflexão do SEA com contagem de letras e sílabas com registro ou não no caderno	2) Leitura diária coletiva e individual de palavras escritas no quadro e/ou no caderno		5	2	1	8

N. Atividade oral de análise linguística	1) Reflexão oral da professora junto com as crianças no quadro sobre palavras com as sílabas iniciais, mediais e finais, com contagem de letra e sílabas e suas relações	1) Crianças nas duplas produtivas dos grupos de estágio de desenvolvimento da escrita vão trabalhando, com e sem ajuda do colega, para desenvolver esse aprendizado	4) Ação de retomada da dificuldade de uma criança para o coletivo da turma como forma de colaborar com outras crianças com a mesma dificuldade; Indicar à criança: que não consegue fazer a contagem das sílabas oralmente, abrindo a boca para as sílabas ou com palmas Cobrança de atuação: estimular essas crianças a evidenciar esse conhecimento no quadro e coletivamente de forma que todos realizem na semana	5	5	5	15
O. Atividade escrita de análise linguística	1) Reflexão com registro escrito sobre as palavras que possuem as sílabas iniciais, mediais e finais com mesmo som, com contagem de letra e sílabas e suas relações	1) Crianças nas duplas produtivas dos grupos de estágio de desenvolvimento da escrita vão trabalhando, com e sem ajuda do colega, para desenvolver esse aprendizado	6) Ação de circular nas duplas com questionamentos específicos para cada nível da criança; Indicar à criança: que não consegue fazer a contagem das sílabas escritas ou letras Cobrança de atuação: estimular essas crianças a evidenciar esse conhecimento no quadro coletivamente de forma escrita no caderno	5	5	5	15
P. Correção da atividade de classe – criança no quadro	1) Correção coletiva diária com crianças informando em voz alta as suas respostas e professora confirmando para o grupo coletivo das crianças e professora circula nas duplas para verificação e confirmar a correção	1) Crianças nas suas duplas produtivas foram realizando a correção da atividade no coletivo e validando ou corrigindo a sua atividade individual	3) Considerou o erro da criança para orientação no coletivo promovendo a reflexão com problematização das ideias sem direcionamento da resposta para conclusão coletiva do grupo. Indicar à criança: que consegue responder com autonomia as atividades de classe Cobrança de atuação: cobrar participação das crianças coletivamente	5	5	5	15

Fonte: elaborada pela autora.

Para constituir os dispositivos referentes à prática do 1º ano evidenciamos as regularidades características da ação da professora. Consideramos que os gestos profissionais são tudo aquilo realizado pela professora no cotidiano de suas práticas que, desenvolvidos, se caracterizam da ação coletiva realizada pela professora no universo dos gêneros profissionais. Entretanto, os aspectos didáticos e pedagógicos são os desenvolvidos de forma recorrente e foram relacionados e analisados configurando-se em: 1º) dispositivos didáticos: que são as intervenções voltadas para o ensino e 2º) os dispositivos pedagógicos: que são as formas de agrupamento e procedimentos avaliativos.

Diante disso, destacamos 16 aspectos da rotina docente da professora do 1º ano, aqui nomeada por Ana, que estão diretamente relacionados com os 6 dispositivos pedagógicos avaliativos. Esses aspectos que estão na organização em letras do alfabeto (a até p) colaboram

diretamente com a forma de avaliação. Além disso, verificamos 22 dispositivos didáticos para as formas de intervenção e 22 dispositivos pedagógicos para os agrupamentos da turma, conforme podemos verificar no quadro de dados.

Para tanto, vamos abordar as análises sobre os dispositivos didáticos e pedagógicos partindo dos agrupamentos caracterizados pelo período de maior desenvolvimento dos dispositivos na prática docente, para o ensino da leitura e da escrita, durante o ano letivo. Essa forma de análise dará a dimensão da recorrência e da importância de utilizar alguns dispositivos nos períodos inicial, medial e final do ano letivo, dessa forma, teremos as intencionalidades postas pelo trabalho desenvolvido.

Da mesma forma, juntamente com as rotinas mais sistemáticas, Ana nos apresentou seus dispositivos mais específicos em relação ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa, e assim destacamos aqueles relativos aos eixos de maior prática da professora. Para tornar a apresentação e a discussão dos dados mais objetivas, iniciaremos por analisar o grupo de dispositivos característicos para o início do ano letivo (4 – letras B, K, L, M); medial do ano letivo (4- B, E, J, K); final do ano letivo (2 – B, J). Os demais são específicos para todos os anos em todos os períodos (10- A, C, D, F, G, H, I, N, O, P). Por fim, antes do início da especificidade dos dispositivos temos alguns dispositivos de continuidade de períodos anteriores, ou seja, do período inicial para o período medial (5- B, J, L, M, N) e do período medial para o período final do ano letivo (3 - E, J, K). Trataremos a seguir.

Os Dispositivos Didáticos e Pedagógicos iniciais da professora Ana, conforme pode ser visto na íntegra no quadro 13, estão caracterizados nas ações das intervenções docentes, de atividade de casa e classe, mais individualizadas nas duplas e no birô, mesmo com dispositivos didáticos envolvendo, também, exploração das estratégias de leitura como aspecto trabalhado no coletivo, com os dispositivos pedagógicos de agrupamento em duplas e mais individualizados. E, para a conjuntura do dispositivo da avaliação indica a importância de saber a dificuldade e intervir, verificando a importância desse momento junto com a professora e, a mesma, valorizando a participação e o envolvimento de quem conseguiu realizar buscando a realização de todos. O dispositivo didático avaliativo para trabalhar a criança participante da leitura e da compreensão leitora, logo no início do ano letivo, foi prioridade característica da professora Ana, além disso, a contação de histórias com os dispositivos pedagógicos valorizando a escuta das crianças ouvindo e vendo as imagens no coletivo e nas duplas por comportamento/duplas produtivas da contação da professora. Para esse dispositivo, a docente relaciona a participação com exposição protagonista no quadro de cada criança envolvida como forma de intervir na participação de todos. E, para finalizar esse

período inicial, existem dispositivos da professora Ana na evidência da escrita e leitura de palavras no quadro branco; esse aspecto é bastante característico da docente.

Na continuidade temos os dispositivos didáticos e pedagógicos da professora Ana, para a perspectiva medial de atuação docente. Os dispositivos didáticos estão para uma tarefa de casa com correção em leitura em voz alta da criança dando mais ênfase à leitura individual mais autônoma; a leitura e a escrita com ênfase em dispositivos que levem a criança para o quadro para evidenciar seus conhecimentos da escrita com reflexão sobre os sons das sílabas, movimentação da letra cursiva e orientações que apontam para o trabalho de continuidade do letramento com extrapolação das estratégias de leitura e o dispositivo pedagógico com as crianças por desejo ou direcionamento da professora realizam a leitura no coletivo e os demais estudantes sempre acompanhando ora apenas com o cartaz no quadro, ora com a ficha na mão em conjunto com o cartaz, como forma de sistematização e apropriação do sistema de escrita alfabética.

Para concluir esse primeiro bloco de análises sobre os dispositivos didáticos e pedagógicos e compreender a atuação docente em práticas sistemáticas e intencionais do período final do ano letivo, além de práticas recorrentes para esse aspecto, constatamos que os dispositivos didáticos para as atividades de correção da leitura e/ou apropriação do sistema colocam a correção do coletivo para o individual, o que no início foi do individual para o coletivo. Os dispositivos pedagógicos avaliativos apontam a lacuna na realização da atividade de casa como mecanismo de acompanhando da correção na turma, verificando a importância desse momento junto com a criança. Nos dispositivos didáticos voltados para a ação de leitura e o trabalho com gêneros textuais, percebemos que a professora Ana, acompanhando a correção da turma, valoriza a participação e o envolvimento de quem realizou e faz a criança acompanhar e compreender o que não foi realizado.

Em vista disso, e de forma complementar aos dispositivos didáticos e pedagógicos envolvidos, temos os 10 dispositivos próprios da atuação da professora Ana e que estão como elementos característicos dos três períodos do ano. Esses dispositivos didáticos e pedagógicos são para toda a reflexão da rotina que ensina e conduz reflexões sobre a apropriação do sistema (6- C, D, F, G, H, I). Além disso, temos outros dispositivos que estão para atividade oral e escrita na análise linguística, correção da atividade de classe e organização da sala em grupos de estágios de desenvolvimento da escrita (4- A, N, O, P). Todos esses dispositivos didáticos e pedagógicos da professora Ana partem da evidência do que a criança tem de conhecimento e são realizadas as confirmações no coletivo com todas as crianças do grupo para desenvolver os novos conhecimentos. Ainda temos os dispositivos que são de

continuidade evidenciados pelo cuidado da professora em retomar quando vai do período Inicial para o período Final (1-J), temos um dispositivo didático e pedagógico que trata da importância da variação de textos sobre o mesmo gênero como perspectiva de produção com cartaz e leitura individual ou coletiva e o dispositivo pedagógico de visualizar a leitura autônoma com cartaz. Para todos os outros que envolvem inicial para medial (1- B) e inicial, medial e final (L, M, N) tratam das intermediações de forma individualizada na correção da atividade de casa, retomada da leitura em cartaz para verificação da autonomia, a contação constante de história para desenvolvimento do letramento e, por fim, leitura de palavras do mesmo campo semântico individualizada da atividade de casa para a correção. Por fim, do Medial para o Final (3-E, J, K), a retomada da rotina na escrita da letra cursiva, leituras variadas com o mesmo gênero com retomada da leitura em cartaz e a utilização das estratégias de leitura.

A professora Ana possui uma prática sistemática que corresponde à recorrência das atividades e constância no desenvolvimento dos direitos trabalhados e não deixa de realizar essa prática estruturante em nenhum momento onde prioriza a rotina construtiva e estabilizante para a criança no seu fazer diário. Na continuidade, vamos tratar dos dispositivos didáticos e pedagógicos da professora Jane – 2º ano.

Quadro 14 - Gerenciamento da Rotina Regular em Atividades, Intervenções, Formas de Agrupamentos e Procedimentos Avaliativos da Professora do 2º Ano do Ciclo de Alfabetização

Atividades (Regularidades da Rotina)	GEL/GEE Intervenções voltadas ao ensino (Dispositivos Didáticos)	GAIP Formas de Agrupamento (Dispositivos Pedagógicos)	GAIP Procedimento Avaliativo (Dispositivos Pedagógicos)	TOTAL: I - M - F			
				T I	T M	T F	T G
A) Acolhida com organização da turma em dupla produtiva na entrada da sala e dentro dos grupos.	1) A professora realiza acolhimento organizando a turma em duplas trabalhadas e com uma atividade específica de reflexão oral em que o estudante já entra na sala com essa atividade	1) Carteiras previamente marcadas na organização comportamento/dupla produtiva dentro dos grupos por estágios de desenvolvimento da escrita e autonomia de leitura	5) Ação de retomada da dificuldade de uma criança para o coletivo da turma como forma de colaborar com outras crianças com a mesma dificuldade; 1) Indicar à criança: para participação da aula, previamente, no início da aula, com leitura ou exemplo de sua produção para o coletivo. Cobrança de atuação: criança sabendo que o trabalho é construído com colaboração da dupla e com orientação	3	4	-	7
	2) A professora realiza acolhimento organizando a turma em duplas diferenciadas e com uma leitura específica como: apresentação de livros de receita das crianças	2) Crianças no coletivo respondendo e/ou individualmente respondendo para o coletivo		-	1	3	4

	3) A professora realiza a acolhida, na frente do quadro e/ou circulando nas carteiras, com uma atividade de reflexão oral e apresentação de alguma produção da criança com análise dos registros	3) Crianças nas carteiras em duplas produtivas com criança que está em estágio mais avançado da leitura e escrita com uma criança em estágio inicial e mediano	para não existir as respostas dadas entre as crianças.	2	-	2	4
B) Atividade de casa – correção/ entrega	1) Entrega e/ou cópia com orientação da tarefa de casa	1) Orientação para o coletivo com crianças por grupos de trabalhos por nível do SEA com atividades específicas para cada grupo	4) Ação de chamada no birô da professora para orientações específicas nos níveis de escrita das crianças; 2) Indicar à criança: listar crianças que não conseguem realizar a atividade de casa para trabalho de intervenção no birô e com apoio dos do trabalho por grupos dos estágios de desenvolvimento da escrita. Cobrança de atuação: envolver a criança para ter atenção nos momentos de correção da atividade de classe e superar as dificuldades da resolução autônoma das atividades.	5	5	5	15
	2) Correção da tarefa de casa e/ou intervenção individual ou no grupo coletivo com exemplos diferentes e observação das respostas	2) Crianças vivenciando a intervenção individualizada no coletivo com crianças em duplas produtivas e grupos de trabalhos por nível do SEA		1	1	1	3
	3) Correção da tarefa de casa no coletivo e solicitando resposta individual de algumas crianças com análise dos registros no caderno de planejamento do professor	3) Crianças vivenciando a intervenção individualizada nas duplas ou no coletivo e por grupos de trabalhos por nível SEA		3	-	-	3
	4) Correção no coletivo com questionamentos e crianças chamadas na frente do quadro para responder	4) Crianças nas duplas produtivas acompanhando o coletivo e sendo chamadas para a intervenção individualizada no coletivo do grande grupo		-	2	-	2
	5) Correção com solicitação da leitura em voz alta das crianças para as atividades como forma de treino da leitura e/ou leitura individual dos enunciados da correção	5) Crianças realizando a leitura das suas duplas produtivas e acompanhando o coletivo da classe		-	2	2	4
	6) Correção com intervenções no individual das duplas e no birô, com reflexões sobre as respostas e a leitura individual e/ou coletiva	6) Crianças em fila no birô da professora e/ou sendo chamadas das próprias carteiras		1	1	2	4
C) Escrita da Rotina no quadro - Bastão	1) Escreve a rotina no quadro, diariamente, e realiza contagem dos meninos e meninas, utilizando a operação de subtração para as faltas. Coloca toda a	1) Crianças nas carteiras em duplas produtivas com acompanhamento no coletivo	2) Considerou o erro da criança para orientação no individual e/ou dupla promovendo a reflexão com problematização	5	5	5	15

	sequência da atividade do dia, em letra bastão, com orientações no coletivo. Realiza leitura da rotina junto com as crianças		de ideias, sem direcionamento da resposta e com conclusão específica de algumas crianças.				
	2) Escreve a rotina no quadro, diariamente, e realiza contagem dos meninos e meninas, utilizando a operação de subtração para as faltas. Coloca toda a sequência da atividade do dia, em letra bastão, com orientações no coletivo. Uma ou mais crianças realizam a leitura.	2) Crianças nas carteiras em duplas produtivas com acompanhamento no coletivo e realizando questionamentos com dúvidas ou complementações da rotina	3) Indicar à criança: que não está acompanhando as atividades da rotina Cobrança de atuação: estimular essas crianças com solicitação da leitura da rotina para ter ritmo da atividade desenvolvida.				
D) Escrita da rotina no quadro - cursiva	1) Escreve a rotina no quadro, diariamente, e realiza contagem dos meninos e meninas, utilizando a operação de subtração para as faltas. Coloca toda a sequência da atividade do dia, em letra cursiva, com orientações no coletivo. Realiza leitura da rotina junto com as crianças	1) Crianças nas carteiras em duplas produtivas com acompanhamento no coletivo	2) Considerou o erro da criança para orientação no individual e/ou dupla promovendo a reflexão com problematização de ideias, sem direcionamento da resposta e com conclusão específica de algumas crianças. 4) Indicar à criança: que está alfabética sem movimentação da letra cursiva. Cobrança de atuação: estimular o treino da escrita cursiva com leitura da rotina na cursiva, por algumas crianças, que estão em construção desse conhecimento.	5	5	5	15
	2) Escreve a rotina no quadro, diariamente, e realiza contagem dos meninos e meninas, utilizando a operação de subtração para as faltas. Coloca toda a sequência da atividade do dia, em letra cursiva, com orientações no coletivo. Uma ou mais crianças realizam a leitura.	2) Crianças chamadas no quadro individualmente ou duplas e/ou trios com a intervenção das crianças do coletivo da turma					
E) Reflexão dos nomes dos ajudantes do dia (oral e escrita)	1) Professora realiza uma reflexão diária sobre os nomes dos ajudantes do dia, de forma oral e escrita na ordem alfabética para o coletivo de crianças	2) Crianças com atenção no coletivo, com algumas chamadas no quadro, individualmente ou duplas ou trios ou resposta no coletivo	2) Considerou o erro da criança para orientação no coletivo promovendo a reflexão com problematização das ideias sem direcionamento da resposta para conclusão coletiva do grupo. 5. Indicar à criança: que não consegue identificar o nome do amigo na ordem alfabética. Cobrança de atuação:	5	5	5	15

F) Roda de conversa sentados no círculo no chão – Pátio / Sala	1) Orientações e/ou confirmações do trabalho realizado na aula do dia ou aula anterior, momento de avaliação ou novo encaminhamento realizado pelo grupo		estimular jogos que tratam da sequência da ordem alfabética. Uso do alfabetário com intencionalidade na sequência da rotina. Reflexão diária sobre a sequência lógica da ordem alfabética.				
		1) Criança opina nas ações desenvolvidas e a ser desenvolvida. Momento de acordos e negociações em que a professora trata das atividades específicas do grupo e das duplas	5) Ação de chamada no birô da professora para orientações específicas nos níveis de escrita das crianças; 6. Indicar à criança: que não consegue não realiza reflexão no coletivo dos colegas Cobrança de atuação: estimular a participação de todas as crianças	3	1	-	4
	1) Leitura de diversos gêneros textuais durante o dia, com professora lendo e crianças acompanhando, com apenas um único gênero para o trabalho de conhecimento e produção das crianças, partindo da leitura em cartaz no quadro realizada por alguma criança com retomada da leitura pela professora. Além disso, trabalhou a reflexão da consciência silábica em alguns textos	1) Crianças por desejo ou direcionamento da professora realizam a leitura no coletivo e os demais estudantes sempre acompanhando ora apenas com o cartaz no quadro, ora com a ficha ou o LD na mão em conjunto com o cartaz	2) Considerou o erro da criança para orientação no coletivo promovendo a reflexão com problematização das ideias sem direcionamento da resposta para conclusão coletiva do grupo. 7. Indicar à criança: que não consegue realizar identificação de palavras e/ou leitura do texto em cartaz Cobrança de atuação: estimular a leitura em casa e participação de todas as crianças	2	1	1	4
		2) Crianças por desejo ou direcionamento da professora realizam a leitura no coletivo e os demais estudantes sempre acompanhando ora apenas com o cartaz no quadro, ora com a ficha na mão em conjunto com o cartaz		1	3	1	5
G) Leitura de textos	2) Leitura das crianças e retomada dos diversos gêneros textuais durante o dia com a professora realizando várias vezes a leitura dos gêneros de trabalho em cartaz ou escrita no quadro, em ficha ou livro didático de LP, trabalhando tanto os aspectos do SEA como do gênero e compreensão do texto	2) Crianças por desejo ou direcionamento da professora realizam a leitura no coletivo e os demais estudantes sempre acompanhando ora apenas com o cartaz no quadro, ora com a ficha na mão em conjunto com o cartaz					
	3) Leitura das crianças dos diferentes gêneros par atuar na forma de trabalho da leitura na escola, respeitando a criatividade da criança, a	3) Todas as crianças realizando a leitura em voz alta ou silenciosa dos diversos gêneros apresentados ou direcionados pelo professor para os diferentes momentos do dia	1) Considerou o erro da criança para orientação no individual e/ou dupla promovendo a reflexão com problematização de ideias, sem direcionamento da resposta e com conclusão	1	3	1	5

	interpretação e buscando a maior diversidade de gêneros para favorecer esse aprendizado		específica de algumas crianças. 8. Indicar à criança: acompanhar as crianças que estão participando identificando as características dos gêneros trabalhados Cobrança de atuação: estimular essas crianças a realizarem pesquisa na escola e em casa sobre os gêneros trabalhados				
H) Reflexão oral sobre um tema escolhido pela professora ou crianças	1) Momento de intervenção em que a professora escolhe um tema ou alguma criança escolhe um tema que ainda possui dúvidas para refletir no coletivo. Um tema recorrente foi mencionado pelas crianças. A professora trabalha com os sons das sílabas e a escrita correta das palavras	1) Todas as crianças sentadas nas suas duplas produtivas e seus grupos em que a professora circula depois de lançar o desafio de escrita	5) Ação de retomada da dificuldade de uma criança para o coletivo da turma como forma de colaborar com outras crianças com a mesma dificuldade; 9. Indicar à criança: que ainda não consegue solicitar algum tema para reflexão Cobrança de atuação: cobrar atuação do estudante com objetivos prévios para o ensino.	1	-	1	2
	2) Momento de intervenção em que a professora escolhe um tema ou alguma criança escolhe um tema que ainda possui dúvidas para refletir no coletivo	2) As crianças chamadas para falar no grande grupo com suas duplas produtivas e seus grupos em que professora retomava a questão no quadro de forma coletiva e com exemplos de possibilidades depois de lançar o desafio de escrita		1	1	-	2
	3) Momento de intervenção em que a professora escolhe um tema ou alguma criança escolhe um tema que ainda possui dúvidas para refletir no coletivo	3) Todas as crianças sentadas nas suas duplas produtivas e seus grupos em que a professora circula depois de lançar o desafio de escrita		-	2	-	2
	4) Momento de intervenção em que a professora escolhe um tema ou alguma criança escolhe um tema que ainda possui dúvidas para refletir no coletivo. Um tema recorrente foi mencionado pelas crianças e professora como os sons e a escrita das palavras	4) As crianças chamadas para falar no grande grupo com suas duplas produtivas e seus grupos em que professora retomava a questão no quadro de forma coletiva e com exemplos de possibilidades depois de lançar o desafio de escrita		-	2	3	5
I) Leitura deleite entre atividades	1) Professora orienta para leitura deleite coletiva, com todo o grupo de estudantes, realizada entre as atividades e/ou coletivamente	1) As crianças, no coletivo, participaram da atividade de leitura deleite e a professora observando o movimento leitor dos estudantes	6) Ação de circular nas duplas com questionamentos específicos para cada nível da criança 10. Indicar à criança: para desenvolver o	2	-	-	2

J) Escrita do nome completo			estudante leitor com momento de leitura deleite Cobrança de atuação: cobrar participação e concentração na leitura deleite.				
	2) Professora realiza a leitura deleite com as produções das crianças e em situações que outros grupos estão fazendo atividade dirigida com a professora e/ou crianças líderes	2) As crianças, no coletivo, participaram da atividade de leitura deleite para grupos e outros grupos trabalham com a professora tratando especificamente de casos de dificuldades no birô	6) Ação de circular nas duplas com questionamentos específicos para cada nível da criança 11. Indicar à criança: para ler o texto de outras crianças como leitura deleite Cobrança de atuação: cobrar participação em trocas de produções das crianças de forma que a compreensão dos textos seja objeto de preocupação das crianças.	2	1	-	3
	3) Professora realiza a leitura deleite com as produções das crianças e em situações que outros grupos estão fazendo atividade dirigida com a professora e/ou crianças líderes sobre escrita correta das palavras e regras ortográficas	3) As crianças, no coletivo, participaram da atividade de leitura deleite para grupos e outros grupos trabalham com a professora tratando especificamente de casos de dificuldades no birô		-	-	5	5
	4) Professora realiza leitura deleite com algumas crianças enquanto o outro grupo está trabalhando a compreensão da leitura da atividade do dia	4) As crianças, no coletivo, participaram da atividade de leitura deleite para grupos e outros grupos trabalham com a professora tratando especificamente de casos de dificuldades no birô		2	1	-	3
	5) Professora trabalha leitura deleite enquanto o outro grupo está trabalhando a pontuação e entonação da leitura	5) As crianças, no coletivo, participaram da atividade de leitura deleite para grupos e outros grupos trabalham com a professora tratando especificamente de casos de dificuldades no birô		-	1	-	1
	6) Professora trabalha leitura deleite enquanto o outro grupo está trabalhando as orientações gerais sobre circular título, enumerar versos, personagens e compreensão do texto	6) As crianças, no coletivo, participaram da atividade de leitura deleite para grupos e outros grupos trabalham com a professora tratando especificamente de casos de dificuldades no birô		-	2	-	2
	1) A professora realiza uma atividade de escrita do nome completo com sorteio do nome na caixa do final de semana para atuar nas cartelas. Quanto mais cartelas de qualidade a criança realizar, mais ela terá chance de ganhar. A	1) As crianças vão escrevendo em casa e na classe, nos horários de término de atividades para ter o maior número de cartelas e atuar no sorteio do final de semana. A professora circula para possíveis correções de movimentação	2) Considerou o erro da criança para orientação no coletivo promovendo a reflexão com problematização das ideias sem direcionamento da resposta para conclusão coletiva do grupo 12. Indicar à criança: que não está envolvida	2	2	1	5

K) Exploração das estratégias de leitura	movimentação do nome possui um modelo em letra cursiva que todos os grupos atuam nessa escrita		para escrever seu nome completo com capricho e colocar na caixa Cobrança de atuação: escrita correta do nome completo na pauta, como momento de deleite, para participação do sorteio				
	1) A atuação da professora refere-se ao trabalho de antecipação, verificação e inferência das estratégias de leitura. Além disso, a professora faz leitura compartilhada	1) As crianças estão envolvidas com a quantidade de gêneros trabalhados na turma e na leitura. A professora circula nas duplas para verificar os avanços realizados nas leituras das crianças	6) Ação de circular nas duplas com questionamentos específicos para cada nível da criança; 13. Indicar à criança: que não consegue realizar inferência do texto lido ou compreensão literal Cobrança de atuação: estimular a criança a evidenciar o conhecimento trabalhado na semana e a participar da compreensão do texto (oral ou escrita)	2	3	1	6
L) Escrita de Frases	1) A professora orienta que frases são pensamentos elaborados e faz a intervenção dizendo que não pode ser frase repetida, ela tem que ser criada da imaginação da própria criança. A cobrança é por frase completa e com mensagem de comunicação para alguém	1) As crianças são orientadas para realizar registro da atividade trabalhada com uma frase que precisa ser criada para registrar o aprendizado. As crianças, no caderno, registram sua mensagem e ilustram	4) Ação de chamada no birô da professora para orientações específicas nos níveis de escrita das crianças; 14. Indicar à criança: que não conseguem escrever frases de maior elaboração. Listar no caderno de planejamento para a retomada. Cobrança de atuação: Cobrar semanalmente esse registro das crianças com dificuldades	1	3	4	8
M) Crianças dando explicações sobre seus resultados ou suas respostas para o coletivo	1) A professora solicita que cada criança mostre o motivo de sua escolha para a resposta da atividade e reflitam essa resposta no coletivo	1) As crianças, já com a elaboração da frase sobre a aprendizagem, vão dizer, conforme a escolha da criança pela professora, aquilo que aprendeu no dia para o coletivo. A realização em algum momento do final da aula ou no final de alguma atividade	6) Ação de circular nas duplas com questionamentos específicos para cada nível da criança; 15. Indicar à criança: que não consegue refletir sobre seu trabalho na turma Cobrança de atuação: socializar o que aprendeu e respondeu para o coletivo da turma	3	5	5	13
N) Leitura da criança para turma	1) A professora realiza a atividade da Sacola de leitura – leitor do dia. A criança escolhe o que vai ler para a turma dos três livros que levou para a casa, para esse treino de	1) As crianças já sabem que realizarão a leitura de uma das três obras, que levou para casa, na Sacola da Leitura.	6) Ação de circular nas duplas com questionamentos específicos para cada nível da criança 16. Indicar à criança: que ainda consegue com fluência para leitura de	-	-	3	3

	leitura 2)A professora realiza o trabalho da Sacola da Leitura com um dos focos o trabalho envolvendo sinais de pontuação, tratamento da entonação e fluência na leitura 3)A professora realiza com a Sacola da Leitura a atividade que envolve leitura compartilhada para ser realizada com a mesma criança em momentos diferentes	2)As crianças realizaram a leitura com o foco na solicitação de pontuação e ritmo da professora 3)As crianças realizaram a leitura com o foco na continuidade da leitura usando estratégias de leitura para a compreensão do grupo classe	textos curtos motivando a participação e o encorajamento da leitura no coletivo Cobrança de atuação: cobrar participação das crianças coletivamente na semana	-	1	1	2
				-	3	-	3
O) Leitura individual das palavras escritas no quadro e/ou caderno	1)A professora realiza a prática da leitura individual das palavras escritas no quadro e/ou caderno para a realização da leitura da sua própria escrita	1)As crianças, nas duplas, foram escrevendo palavras solicitadas ou construídas de acordo com a aula do dia. A professora foi tratando das orientações específicas para cada dificuldade apresentada com retomada no coletivo	1) Considerou o erro da criança para orientação no individual e/ou dupla promovendo a reflexão com problematização de ideias, sem direcionamento da resposta e com conclusão específica de algumas crianças 17. Indicar à criança: que ainda realiza a leitura daquilo que escreve Cobrança de atuação: retomar individualmente e diariamente essa ação	4	3	3	10
P) Atividade de classe em ficha LP	1)As atividades em ficha são exercícios de fixação. São trabalhados como complementares as atividades do dia ou, em muitos casos, iniciam a atividade do dia. Como são atividades curtas, a professora trabalha nas sistematizações e no acompanhamento rápido das aprendizagens. Muitas fichas são separadas por níveis de aprendizagem do SEA	1) As crianças participam ativamente desses registros tanto algo realizado pela professora com as respostas das crianças, quanto no registro de atividades das crianças. A professora realiza o acompanhamento diário desses registros circulando nas bancas ou chamando no birô	3) Ação de chamada no birô da professora para orientações específicas nos níveis de escrita das crianças 18. Indicar à criança: que não conseguiu acompanhar a realização da atividade orientada pela professora Cobrança de atuação: acompanhar diariamente a realização da atividade da criança	3	-	2	5
Q) Correção da atividade de classe – criança no quadro	1)Correção coletiva diária com crianças informando em voz alta as suas respostas e professora confirmando para o grupo coletivo das crianças com circulação nas duplas para verificação e confirmar a correção	1) As crianças nas suas duplas produtivas foram realizando a correção da atividade no coletivo e validando ou corrigindo a sua atividade individual	6) Ação de circular nas duplas com questionamentos específicos para cada nível da criança; 19. Indicar à criança: que ainda consegue trabalhar, de forma produtiva, na dupla Cobrança de atuação: cobrar realização da atividade de classe	5	5	5	15

			dentro do tempo estabelecido na rotina				
R) Escrita e leitura de enunciado, no quadro, para a criança (Enunciados com letra cursiva e bastão).	1) A professora realiza a escrita do enunciado no quadro com letra cursiva e bastão para facilitar a compreensão e favorecer a escrita da letra cursiva	1) As crianças são provocadas para realizar essa escrita quando estão alfabéticas e, ao longo do ano, a professora realiza essa atividade com acompanhamento dessa aprendizagem	6) Ação de circular nas duplas com questionamentos específicos para cada nível da criança; 20. Indicar à criança: que não compreende o que lê em letra cursiva. Realizar trabalho diário. Cobrança de atuação: criança realiza atividades diversas sobre exercício da letra cursiva nos intervalos das atividades da rotina	3	2	5	10
S) Leitura de palavras com reflexões sobre os sons das sílabas	2) A professora constantemente desenvolve a reflexão sobre a quantidade de letras e sílabas das palavras lidas individualmente no quadro para a turma	2) As crianças participam em grupos ou duplas dessa reflexão com desafios e momento de síntese no quadro com acompanhamento dos líderes e da professora nos grupos	6) Ação de circular nas duplas com questionamentos específicos para cada nível da criança; 21. Indicar à criança: que ainda consegue refletir coletivamente sobre o SEA Cobrança de atuação: cobrar participação das crianças coletivamente e diariamente	4	4	5	13
T) Tarefa de casa com leitura	1) A professora, além de atividade de fixação das diferentes áreas, realiza a leitura de casa com textos ora escolhido pela criança e ora direcionado pela professora	1) As crianças são orientadas para a realização da tarefa de casa de forma autônoma com atividades específicas para os grupos	6) Ação de circular nas duplas com questionamentos específicos para cada nível da criança; 22. Indicar à criança: que não está lendo para a turma Cobrança de atuação: cobrar participação na leitura coletiva na turma a partir da leitura realizada em casa de forma diária	3	3	4	10
U) Tarefa de casa de português /orientação	2) A professora solicita as atividades da língua portuguesa com o foco para cada eixo, em especial, o da Análise Linguística (LA)	2) As crianças são orientadas para a realização da tarefa de casa de forma autônoma com atividades específicas para os grupos	6) Ação de circular nas duplas com questionamentos específicos para cada nível da criança; 23. Indicar à criança: que ainda consegue responder com autonomia as atividades de casa Cobrança de atuação: cobrar participação das crianças coletivamente na correção da tarefa de casa	2	-	-	2
V) Copiar a tarefa de casa - Português	1) A professora propõe alguma cópia de atividade de língua portuguesa para ampliar ou direcionar	1) As crianças são orientadas para a realização da tarefa de casa de forma autônoma com atividades específicas para os grupos	6) Ação de circular nas duplas com questionamentos específicos para cada nível da criança;	2	-	-	2

vou dar atividade para o grupo 1 e algumas já começa a fazer com autonomia e para outra é um desafio e eu vou, mesmo no mesmo grupo, ter que dar atenção para alguns que estão precisando com maior ênfase. O grupo 2 é o grupo mais dependente que mesmo sendo um grupo existem algumas crianças que precisam de maior orientação é a mesma situação. Silábico alfabético já vai fazendo só e que é silábico precisa de maior ajuda minha e atem o coleguinha do lado para ajudar também. Tudo isso preciso acompanhar intensamente. Nesse momento do ano reagrupar foi melhor. Era necessidade.

Entrevista de Explicitação, Professora Jane, 2º ano

Conforme percebido com a fala da professora Jane, temos uma construção cuidadosa na forma de evidenciar os dispositivos didáticos e pedagógicos, e, assim, estabelecer os agrupamentos e as intervenções de forma a facilitar o gerenciamento da ação docente. Portanto, partindo dos agrupamentos caracterizados pelo período de maior desenvolvimento para o ensino da leitura e da escrita, a análise se constituiu na dimensão da recorrência, bem como na evidenciação dos dispositivos didáticos e pedagógicos dos períodos inicial, medial e final do ano letivo para constataremos a intencionalidade do trabalho da professora Jane

Contudo, Jane nos apresentou seus dispositivos mais específicos em relação ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita e, iniciaremos por analisar o grupo de dispositivos característicos para o início do ano letivo (15 – letras A, B, C, D, G, H, I, J, O, P, U, V); medial do ano letivo (14 - A, B, C, D, F, G, H, I, K, M, N); final do ano letivo (11 – A, B, G, H, I, L, N, R, S, T). Os demais são específicos para todos os anos em todos os períodos (3- B, E, Q). Importante mencionar que os elementos recorrentes da rotina que estão representados por letras não correspondem ao mesmo número de dispositivos didáticos e pedagógicos, na sua maioria; existem vários dispositivos para um elemento da rotina. Ainda temos os dispositivos de continuidade, que, para a professora Jane, são em maior quantidade pela diversidade posta de dispositivos didáticos e pedagógicos, porém, mesmo assim o número é inferior se comparado aos 86 dispositivos didáticos e pedagógicos apresentados. Analisamos que os dois tipos de dispositivos são tão diversos e planejados que o elemento de continuidade se torna mínimo na prática desenvolvida; para tanto, o período Inicial para o Medial (9- A, C, D, G, I, J, O, P) e Medial para o Final do ano letivo (5- C, D, G, K, M). Trataremos a seguir.

Os dispositivos didáticos e pedagógicos iniciais da professora Jane, conforme pode ser visto na íntegra no quadro 14, estão caracterizados nas ações dos dispositivos didáticos que envolve a acolhida diferenciada com atividade de reflexão oral e circular entre as bancas com uma correção da tarefa de casa no coletivo e solicitando resposta individual de algumas crianças para registros no caderno de planejamento do professor; a escrita da rotina com intencionalidade na reflexão da dinâmica do dia com letras bastão e cursiva além das contagens das crianças. Verificamos que a leitura dos gêneros em cartaz ou escrito no quadro com acompanhamento da ficha serve para reflexão constante do SEA, gênero e compreensão

leitora. Percebemos constante chamada das crianças para falar no grande grupo, com suas duplas produtivas e seus grupos heterogêneos, com proposição de lançar o desafio de escrita para as crianças. A professora Jane orienta para leitura deleite, com todo o grupo de estudantes finalizando outras atividades. Essa é uma prática que colabora com a heterogeneidade do início do 2º ano e a gestão do acompanhamento dos grupos. Outro dispositivo didático característico para o início do ano letivo é a professora realizar uma atividade de escrita do nome completo com sorteio do nome na caixa, que foi organizada, de forma diferenciada, para estímulo das crianças realizarem essa produção no final de semana para colocar na caixa do sorteio. A professora realiza leitura individual das palavras escritas no quadro e/ou caderno para a realização da leitura da sua própria escrita. As atividades em ficha são exercícios de fixação. São trabalhados como complementares as atividades do dia ou, em muitos casos, iniciam a atividade do dia. Como são atividades curtas, a professora trabalha nas sistematizações e no acompanhamento rápido das aprendizagens. Muitas fichas são separadas por níveis de aprendizagem do SEA. A professora propõe alguma cópia de atividade de língua portuguesa para desenvolver atividades de acompanhamento da aprendizagem da criança e quando é vista a necessidade de ajuste nas atividades, ocorre um redimensionamento do planejamento.

Para o período medial constatamos que dispositivos didáticos e pedagógicos da professora Jane são intensificados por uma acolhida de reflexão oral das palavras, em que o estudante já entra na sala com esse desafio e complementa pela correção no coletivo com questionamentos e chamada das crianças na frente do quadro para responder, trabalhando tanto os aspectos do SEA como do gênero e compreensão do texto, com maior ênfase. A prioridade é superar lacunas, portanto, ênfase nas dúvidas das crianças para refletir no coletivo e, assim, nas rodas de conversa, as orientações e/ou confirmações do trabalho são realizadas na aula do dia ou aula anterior, momento de avaliação ou novo encaminhamento realizado pelo grupo. De forma a gerenciar os grupos, a professora trabalha a leitura deleite enquanto o outro grupo está na intervenção da pontuação e entonação da leitura, bem como nas orientações gerais sobre circular título, enumerar versos, personagens e compreensão do texto. A atuação da professora Jane refere-se ao trabalho de antecipação, verificação e inferência das estratégias de leitura. Além disso, a professora faz leitura compartilhada como forma de concentração e continuidade do trabalho reflexivo da compreensão leitora. Muito particular do trabalho da professora Jane é solicitar que cada criança mostre o motivo da sua escolha para resposta da atividade e reflita essa resposta no coletivo. Outra ação que envolve letramento do professor refere-se à atividade da Sacola de leitura – leitor do dia. A criança

escolhe o que vai ler para a turma dos três livros que levou para a casa, para esse treino de leitura.

Para concluir a análise dos dispositivos didáticos e pedagógicos finais da atuação docente, tratamos mais especificamente da atuação da professora Jane do 2º ano, em acolhimento, organizando a turma em duplas diferenciadas e com uma leitura específica como: apresentação de livros de receita das crianças e a correção como verificação das intervenções no individual das duplas e no birô, com reflexões sobre as respostas e a leitura individual e/ou coletiva das crianças. Outro aspecto trabalhado para esse momento do ano letivo foi a leitura de diversos gêneros textuais durante o dia, com professora lendo e crianças acompanhando com o trabalho da reflexão da consciência silábica em alguns textos. Foi desenvolvido também o trabalho com as crianças líderes da escrita correta das palavras e regras ortográficas como apoiadoras dos grupos e duplas produtivas. Outro aspecto desse momento foi que a professora Jane orientou que frases são pensamentos elaborados por cada pessoa. Ela realizou a intervenção orientando que não pode ser frase copiada e que precisa ser criada. A cobrança é por frase completa e com mensagem de comunicação para alguém. O dispositivo que foi constante foi a Sacola de leitura – leitor do dia. A criança escolhe o que vai ler para a turma dos três livros que levou para a casa. Para esse treino de leitura e para esse período final, foi colocado pela professora Jane que o trabalho com os enunciados e a compreensão dos mesmos, com letras cursiva e bastão para facilitar a compreensão e favorecer a escrita da letra cursiva e até o final do ano o trabalho de reflexão sobre a quantidade de letras e sílabas das palavras lidas individualmente no quadro para a turma, foi constante e desenvolvido. Por fim, para esse desenvolvimento específico do final do ano, existe a atividade de fixação das diferentes áreas, em que a criança realiza a leitura de casa com textos ora escolhido pela criança e ora direcionado pela professora Jane.

Mediante o exposto, e de forma complementar, existem dispositivos didáticos e pedagógicos próprios da atuação da professora Jane e que estão como os elementos característicos dos três períodos do ano. Para a atuação da professora Jane, os dispositivos que consistem em entregar e/ou copiar com orientação a tarefa de casa com orientação para a evidenciação no coletivo com crianças por grupos de trabalhos por nível do SEA e com atividades específicas para cada grupo, além disso, ao longo do ano a professora Jane realiza uma reflexão diária sobre os nomes dos ajudantes do dia, de forma oral e escrita, para a ordem alfabética no coletivo das crianças com correção coletiva diária com crianças informando em voz alta as suas respostas e a professora confirmando para o grupo coletivo das crianças com circulação nas duplas para verificação e confirmar a correção. As crianças nas suas duplas

produtivas realizaram a correção da atividade no coletivo e validaram ou corrigiram a sua atividade individual.

Além disso, temos outros dispositivos que são de continuidade que são realizados na prática da professora quando vai do período Inicial para o período Final (2- A, P); são retomadas do trabalho que confere ao trato com a acolhida, na frente do quadro e/ou circulando nas carteiras, como forma de trabalhar a diversidade dos grupos, sempre com atividade de reflexão oral e apresentação de alguma produção da criança com análise dos registros no coletivo e as atividades em fichas como complementares às atividades do dia ou, em muitos casos, iniciam a atividade do dia. Como são atividades curtas, a professora trabalha nas sistematizações e no acompanhamento rápido das aprendizagens. Muitas fichas são separadas por níveis de aprendizagem do SEA que é trabalho característico da professora Jane. Todos os outros que envolvem inicial para medial (2- I) e inicial, medial e final (5- C, D, G, J, O) tratam das mediações de forma recorrente e muito característica da sistemática da professora Jane no que diz respeito à rotina reflexiva, gêneros textuais com leitura e compreensão e SEA, escrita do nome completo e leitura individualizada ao longo do ano.

A professora Jane possui uma prática sistemática e detalhada que corresponde à recorrência das atividades por períodos e uma diversidade de dispositivos didáticos e pedagógicos que busca atender ao nível de heterogeneidade da turma e estão comprovados o foco na leitura e a autonomia da compreensão leitora onde prioriza a rotina estabilizante para a criança no seu fazer diário. Na continuidade, vamos tratar dos dispositivos didáticos e pedagógicos da professora Érika – 3º ano.

Quadro 15 - Gerenciamento da Rotina Regular em Atividades, Intervenções, Formas de Agrupamentos e Procedimentos Avaliativos da Professora do 3º Ano do Ciclo de Alfabetização

Atividades (Regularidades da Rotina)	GEL/GEE Intervenções voltadas ao ensino (Dispositivos Didáticos)	GAIP Formas de Agrupamento (Dispositivos Pedagógicos)	GAIP Procedimento Avaliativo (Dispositivos Pedagógicos)	TOTAL: I - M - F			
				T I	T M	T F	T G
A. Rotina: Calendário/ tempo e o dia atual.	1) Reflexão sobre o calendário: data/ano no coletivo para intervenção individualizada no coletivo com observação das respostas. A professora coloca a rotina primeiro e depois realiza os	1) As crianças, no coletivo da turma, observam a construção da rotina e participam fazendo a leitura daquilo que a professora está escrevendo	3) Considerou o erro como elemento para introduzir a aula e exemplificar afirmando que está errado e quais seriam as possibilidades de acertos com ida nas carteiras das crianças do erro para acompanhar as modificações 1. Indicar à criança: para colocar nos grupos de estágio de desenvolvimento da escrita e	5	4	5	14

	acordos didáticos		com duplas produtivas considerando o comportamento. Cobrança de atuação: criança ativa na sua rotina com professor atuando para o aproveitamento do tempo pedagógico				
B. Atividade de casa – correção/ entrega	1) A professora sempre entrega a atividade de casa com explicação e o recolhimento é sempre com correção. Essa prática é constante da professora.	1) As crianças costumam realizar a atividade de casa pelo motivo da cobrança constante da professora sobre essa realização	5) Ação de retomada da dificuldade de uma criança para o coletivo da turma como forma de colaborar com outras crianças com a mesma dificuldade 2. Indicar à criança: não realiza as atividades de casa por falta de presença e/ou compreensão Cobrança de atuação: a criança participa da correção, acompanhando as orientações	3	2	2	15
C. Trabalho com gêneros: reflexão sobre a estrutura do gênero e/ou definição com as crianças.	1) A professora trabalha com atenção a reflexão sobre as características do gênero com a atividade com cartaz afixado no quadro branco e muita reflexão sobre a paragrafação	1) As crianças são acompanhadas dupla por dupla sobre a complementação de respostas para compreensão de texto e imagens sobre o gênero a partir da temática do texto. As crianças sempre enumeram parágrafos	1) Considerou o erro da criança para orientação no individual e/ou dupla promovendo a reflexão com problematização de ideias, sem direcionamento da resposta e com conclusão específica de algumas crianças 3. Indicar à criança: com dificuldade para identificar parágrafos e as ideias centrais Cobrança de atuação: estimular essas crianças com orientação de apoio da dupla produtiva	3	4	4	11
D. Recitação do texto pelas crianças	1) A prática é de recitar e realizar a leitura de todos os gêneros no coletivo	1) As crianças levam variedades de textos sobre o gênero para o trabalho posterior de leitura na frente da sala e troca de experiência sobre essa leitura	5) Ação de retomada da dificuldade de uma criança para o coletivo da turma como forma de colaborar com outras crianças com a mesma dificuldade 4. Indicar à criança: que não possui fluência na leitura Cobrança de atuação: estimular a leitura e a escrita de todas as crianças no quadro de forma a contemplar a participação de todas as crianças	4	-	2	6
E. Trabalho de intertextualidade – professora refletindo com perguntas	1) Reflexão da intertextualidade com outras lendas (Saci; entre fábulas) com a atividade de orientações sobre a leitura e a relação direta com outros textos partindo da professora e, em algumas situações, da criança	1) Crianças com atenção no coletivo, com algumas chamadas no quadro, individualmente, duplas ou resposta no coletivo	1) Considerou o erro da criança para orientação no individual e/ou dupla promovendo a reflexão com problematização de ideias, sem direcionamento da resposta e com conclusão específica de algumas crianças 5. Indicar à criança: que não realiza relações entre textos Cobrança de atuação: ampliar a diversidade de gêneros e de temas entre os gêneros para ocorrer a relação entre os textos.	1	1	2	4
F. Cartaz no quadro para	1) A professora trabalha o gênero no cartaz fixado	1) As crianças trabalham a leitura	5) Ação de retomada da	4	1	-	5

reflexão coletiva.	no quadro com ênfase na compreensão das características do gênero	e possuem momento de troca com os colegas do grupo com a professora circulando e chamando no birô	dificuldade de uma criança para o coletivo da turma como forma de colaborar com outras crianças com a mesma dificuldade				
	2) A professora trabalha a compreensão leitora do texto do cartaz fixado no quadro com ênfase no vocabulário e nas compreensões de inferência, literal e extrapolação dos sentidos	2) As crianças trabalham a leitura e possuem momento de troca com os colegas do grupo com a professora circulando e chamando no birô	6. Indicar à criança: que não consegue fazer a compreensão oral do texto Cobrança de atuação: estimular essas crianças diariamente para participar da reflexão oral com o texto afixado para o trabalho de leitura	4	1	-	5
	3) A professora trabalha a leitura do texto do cartaz fixado no quadro com ênfase nos sinais de pontuação para o desenvolvimento da fluência	3) As crianças trabalham a leitura e possuem momento de troca com os colegas do grupo com a professora circulando e chamando no birô		4	1	-	5
	1) Leitura de textos – (Gênero parlenda) A professora trabalhou intencionalidade da leitura	1) Reflexão coletiva das crianças sobre o gênero e recitação de parlendas com atividade de leitura no individual para o coletivo e questionamento da leitura		5	-	-	5
G. Leitura de textos	2) Leitura da mesma lenda no livro “Ondas na Leitura”; Jericoacoara – CE; Curupira e Lobisomem	2) Leitura no coletivo e compartilhada com compreensão oral com trabalho com a leitura individual por grupos e acompanhamento dupla por dupla		-	5	-	5
	3) Leitura de texto fixado no quadro branco (Hoje é domingo e Macaca Sofia...;)	3) Leitura no coletivo e compartilhada com compreensão oral com trabalho com a leitura individual por grupos e acompanhamento dupla por dupla		5	-	-	5
	4) Leitura e reflexão	4) Leitura		-	-	4	4

	sobre a compreensão da lenda / fábula	completa da parlenda com registro de palavras no quadro para reflexão. O grupo confirmando a escrita e criando novas palavras com acompanhamento dupla por dupla				
	5) Reflexão coletiva com a professora realizando intervenções sobre entonação, fluência com acentuação e sinais de pontuação	5) Crianças realizando a reflexão sobre a atenção na leitura compartilhada		5	5	5 15
H. Reflexão oral sobre um tema escolhido pela professora ou crianças	1) Compreensão oral do texto com leitura compartilhada dos gêneros diversos e reflexão sobre o texto oral e escrita	As crianças realizando a reflexão sobre a atenção na leitura compartilhada	2) Considerou o erro da criança para orientação no coletivo promovendo a reflexão com problematização das ideias sem direcionamento da resposta para conclusão coletiva do grupo 7. Indicar à criança: que não conseguem fazer a compreensão oral do texto Cobrança de atuação: estimular essas crianças diariamente para participar da reflexão oral com o texto afixado para o trabalho de leitura	4	5	5 14
I. Leitura deleite entre atividades	1) A professora realiza um momento específico deleite para escolha do livro para ler em espaços diferenciados da sala 2) A professora realiza a escolha do livro para ler em espaços dentro da sala	1) As crianças com leitura deleite com momentos finais das atividades 2) As crianças com leitura deleite com momentos finais das atividades	5) Ação de retomada da dificuldade de uma criança para o coletivo da turma como forma de colaborar com outras crianças com a mesma dificuldade 8. Indicar à criança: orientar a leitura deleite entre os momentos de atividades Cobrança de atuação: cobrar participação das crianças coletivamente em leituras	1	-	- 1
J. Leitura compartilhada do texto entre as crianças da turma	1) Leitura com acompanhamento da professora mostrando as palavras no coletivo e o vocabulário novo em cada texto	1) Crianças realizam leitura completa dos gêneros com registro de palavras no quadro para reflexão e fluência nas duplas	5) Ação de retomada da dificuldade de uma criança para o coletivo da turma como forma de colaborar com outras crianças com a mesma dificuldade 9. Indicar à criança: que ainda consegue acompanhar a leitura compartilhada Cobrança de atuação: cobrar participação das crianças coletivamente	1	4	5 10
K. Leitura da criança para turma	1) Leitura individual para o coletivo da turma com textos dos LD de língua portuguesa, ficha ou	1) Leitura da criança na turma para reflexão do que entendeu do	5) Ação de retomada da dificuldade de uma criança para o coletivo da turma como forma de colaborar com outras crianças com a mesma	3	2	3 8

	caderno	texto e avaliação da leitura pela professora	dificuldade 10. Indicar à criança: que ainda consegue ler com autonomia para a turma Cobrança de atuação: cobrar participação das crianças coletivamente				
L. Leitura individual silenciosa das palavras, frases e/ou textos escritas no quadro e/ou caderno	1) A professora desenvolve a leitura silenciosa nas crianças e depois a leitura individual com questionamentos	1) As crianças são acompanhadas no desenvolvimento da leitura silenciosa com questionamentos no grande grupo e acompanhamento dupla por dupla	5) Ação de retomada da dificuldade de uma criança para o coletivo da turma como forma de colaborar com outras crianças com a mesma dificuldade 11. Indicar à criança: envolver-se na leitura silenciosa com a atenção necessária Cobrança de atuação: cobrar da criança a resposta da compreensão leitora trabalhada	1	2	4	7
M. Crianças dando explicações sobre seus resultados ou suas respostas para o coletivo	1) Professora solicita que representante da dupla se coloque na frente da sala para explicar o trabalho e o que aprendeu no dia	1) As crianças realizam falas curtas e, ao longo do ano, o trabalho amplia a oralidade e a lógica do pensamento é trabalhada pela professora de forma a não deixar a criança dependente da fala do professor	5) Ação de retomada da dificuldade de uma criança para o coletivo da turma como forma de colaborar com outras crianças com a mesma dificuldade 12. Indicar à criança: não participa de momentos orais no coletivo Cobrança de atuação: cobrar participação protagonista de todos	2	3	5	10
N. Correção da atividade de classe – criança no quadro	1) O trabalho da professora conduz para exemplos norteadores da turma; as crianças são chamadas para exemplificar suas atividades no quadro	1) As crianças são acompanhadas pela professora nos momentos de exposição para não deixar a resposta incompleta	6) Considerou o erro como elemento para introduzir a aula e exemplificar afirmando que está errado e quais seriam as possibilidades de acertos com ida nas carteiras das crianças do erro para acompanhar as modificações 13. Indicar à criança: que não participa da correção da tarefa de classe por não ter entendido a atividade Cobrança de atuação: cobrar diariamente a participação da criança no quadro para correção da atividade	5	5	5	15
O. Produção de textos	1) Orientação coletiva da atividade de produção do aluno com a intenção da escrita	1) As crianças são orientadas e revisitam seus textos em momentos diferentes para a conclusão final da escrita com orientação da professora nas duplas	6) Ação de circular nas duplas com questionamentos específicos para cada nível da criança 14. Indicar à criança: que não elabora textos com ampliação do vocabulário ou frases com novas estruturas de sentença Cobrança de atuação: realizar leitura e acompanhar semanalmente essa organização das produções com apoio docente	4	2	2	8
P. Classificação	1) Contagem oral das	1) As crianças, em	1) Considerou o erro da criança	2	1	3	6

das palavras: separação silábica	letras e das sílabas da palavra no coletivo ocorre sempre que a atividade permite com registro no caderno de alguns grupos em observação das respostas pela professora	dupla, realizam a observação para verificar se estão realizando as orientações trabalhadas	para orientação no individual e/ou dupla promovendo a reflexão com problematização de ideias, sem direcionamento da resposta e com conclusão específica de algumas crianças				
	2) Trabalho com separação silábica no coletivo e na separação no final da linha e realizado na aula	2) As crianças, em dupla, realizam a observação para verificar se estão realizando as orientações trabalhadas	15. Indicar à criança: que não consegue fazer a contagem das sílabas escritas ou letras Cobrança de atuação: estimular essas crianças diariamente para registrar no quadro com o trabalho com o texto afixado no quadro	2	1	3	6
Q. Trabalho com vocabulário e/ou uso do dicionário	1) Trabalho com vocabulário no coletivo e partindo do texto do dia com destaque para as palavras novas	1) As crianças realizam escrita no quadro com verificação de significado com correção coletiva	3) Ação de chamada no birô da professora para orientações específicas nos níveis de escrita das crianças 16. Indicar à criança: que não elabora frases com ampliação do vocabulário ou frases com novas estruturas de sentença Cobrança de atuação: realizar leitura e acompanhar semanalmente essa organização das frases com apoio docente	-	2	2	4
R. Trabalho de Pontuação	1) A pontuação é trabalhada na leitura dos textos e na atividade de leitura	1) As crianças realizam a identificação e a professora acompanha o seu uso circulando nas duplas	6) Ação de circular nas duplas com questionamentos específicos para cada nível da criança 17. Indicar à criança: que não utiliza os sinais de pontuação Cobrança de atuação: reescrita de texto com cobrança de utilização dos sinais de pontuação	1	3	2	6
S. Reflexão das regras ortográficas	1) O trabalho com o uso da regra do r e rr utilizada com a parlenda, no coletivo, “hoje é domingo.”	1) As crianças realizam a atividade de registro e sistematização da regra e a professora circula nos grupos para observação das respostas	3) Considerou o erro como elemento para introduzir a aula e exemplificar afirmando que está errado e quais seriam as possibilidades de acertos com ida nas carteiras das crianças do erro para acompanhar as modificações 18. Indicar à criança: que realiza trocas constantes na escrita e no uso das regras Cobrança de atuação: leitura constante de textos com palavras que irão colaborar com a reflexão	3	-	2	5
	2) A escrita de palavras com s, ss. no quadro e no coletivo a partir do trabalho realizado no texto e sua escrita	2) A orientação é sobre a escrita no quadro com a participação de todos os alunos e leitura individual das palavras e registro de análise na dupla		-	2	4	6
	3) A atividade do uso sc, s com som de z; s com som de s; ss na escrita e palavras	3) As crianças, no coletivo, tiveram o primeiro contato		-	2	4	6

	iniciadas com sh foi mencionada e acrescentada ao trabalho do texto	com essa escrita e, nos grupos, registraram a regra. A professora realizou comparações dos registros entre os grupos				
T. Reflexão das regras gramaticais	1) A orientação para a regra gramatical m antes de p e b foi realizada com o trabalho da parlenda: “hoje é domingo...” Atividade de registro e sistematização da regra com observação das respostas	1) As crianças, no coletivo, tiveram o primeiro contato com essa escrita e, nos grupos, registraram a regra, a professora acompanhou o trabalho nos grupos	6) Ação de circular nas duplas com questionamentos específicos para cada nível da criança 19. Indicar à criança: que ainda não consegue utilizar na escrita essa orientação Cobrança de atuação: trabalho diário com registro da criança e de acompanhamento docente	-	-	3 3
U. Escrita e leitura de enunciado, no quadro, para a criança e/ou crianças lendo	1) A orientação foi ler mais de uma vez o enunciado e não solicitar da professora uma explicação sem pensar primeiro. Enunciados são constantemente trabalhados e, em especial, na correção dos simulados de matemática realizados pela professora	1) O trabalho com as crianças inicia no coletivo até a efetivação das respostas do simulado. A professora acompanha os grupos de correção e realiza correção coletiva	6) Ação de circular nas duplas com questionamentos específicos para cada nível da criança 20. Indicar à criança: para trabalhar compreensão de enunciado com ênfase na intervenção Cobrança de atuação: para participação das crianças no entendimento do enunciado coletivamente	1	2	3 6
V. Tarefa de casa de português (LD e/ou outros) /Orientação	1) Atividades são explicadas ao longo da aula ou no final da aula e são direcionadas para grupos específicos e/ou coletivas	1) Crianças no coletivo recebendo atividades para o grande grupo e/ou específicas	3) Considerou o erro como elemento para introduzir a aula e exemplificar afirmando que está errado e quais seriam as possibilidades de acertos com ida nas carteiras das crianças do erro para acompanhar as modificações 21. Indicar à criança: que ainda consegue responder com autonomia as atividades de casa Cobrança de atuação: cobrar atenção nas orientações das atividades realizadas coletivamente	2	3	2 7

Fonte: elaborada pela autora.

Para constituição dos dispositivos didáticos e pedagógicos referentes à prática do 3º ano constatamos as regularidades características da ação da professora Érika conforme ocorrido com as outras duas professoras analisadas. Os dispositivos didáticos e pedagógicos foram analisados e categorizados nos grupos de dispositivos que serão evidenciados a seguir.

Por conseguinte, constatamos 22 aspectos da rotina docente da professora Érika do 3º ano, que estão diretamente relacionados com os 6 dispositivos pedagógicos avaliativos. Esses aspectos que estão organizados em letras do alfabeto (a até v) estão relacionados através da

sua intencionalidade com a forma de avaliação. Nesse sentido, verificamos 32 dispositivos didáticos para as formas de intervenção e 32 dispositivos pedagógicos para os agrupamentos da turma. Diante disso, como podemos retomar no Quadro 15 dos dados, percebemos o quanto é intencional e com uma prática de regularidade na rotina da professora Érika. A professora possui 31 dispositivos referentes aos elementos regulares da rotina. Ela diversifica as atividades com o objetivo suprir as necessidades da turma, mesmo que tenha uma prática mais voltada para a reflexão e os sentidos de cada ação desenvolvida. Érika possui uma prática que se volta para o ensino da análise linguística e, diante de toda situação de leitura, a professora reflete a escrita correta, a pontuação e a ortografia, conforme podemos verificar no depoimento a seguir:

Eu acompanho para que o estudante avance, hoje ele está escrevendo sem pontuação, eu faço é muito atividade coletiva e dou ênfase as necessidades específicas e depois lanço para as duplas e acompanho nas duplas e faço as notações necessárias e chamamos as crianças com maior dificuldade e acredito que assim consigo acompanhar a evolução do grupo e cada criança do grupo. Eu acho os textos muito grande para que ele leia autonomamente mas eu trago outros textos para que ele seja menor para eu conseguir que eles leiam com maior autonomia e eu possa mostrar claramente a pontuação o parágrafo e ainda pontuar e também trabalhar a fluência das nossas crianças. Leitura e compreensão a primeira leitura é a questão de entender a leitura e na primeira é apenas a leitura inicial para ler.

Entrevista de Explicitação, Professora Érika, 3º ano

Conforme percebido com a fala da professora Érika, temos uma construção cuidadosa na forma de evidenciar os dispositivos didáticos e pedagógicos, assim, a recorrência verificada, bem como caracterizamos e constatamos a intencionalidade do trabalho da professora Érika para os períodos inicial, medial e final do ano letivo.

Contudo, podemos perceber com o trabalho de Érika o grupo de dispositivos característicos para o início do ano letivo (13 – letras A, B, D, F, G, I, K, O, S); medial do ano letivo (6- C, G, H, Q, R, V); final do ano letivo (11 – E, G, J, L, M, P, S, T, U). Os demais são específicos para todos os anos em todos os períodos (2- G, N). Importante mencionar que os elementos recorrentes da rotina que estão representados por letras não correspondem ao mesmo número de dispositivos didáticos e pedagógicos; na sua maioria, existem vários dispositivos para um elemento da rotina. Ainda temos os dispositivos de continuidade, que, para a professora Érika, são em maior quantidade dispositivos voltados para o eixo da leitura e análise linguística, para tanto, o período Inicial para o Medial (6- A, B, F, I, K, O) e Medial para o final do ano letivo (5- C, H, Q, R, V). Trataremos a seguir.

Os dispositivos didáticos e pedagógicos iniciais da professora Érika estão caracterizados nas ações que envolvem reflexão sobre o calendário: data/ano para intervenção individualizada no coletivo com observação das respostas por parte da professora. Outro

aspecto recorrente é a orientação detalhada da atividade de casa que favorece o ensino da autonomia das crianças. A leitura de diversos gêneros através do trabalho com cartaz fixado no quadro envolvendo compreensão, estratégias de leitura, compreensão das características do gênero e fluência, representa uma forte recorrência da ação inicial da professora. Érika inicia uma sequência com duração de mais de cinco dias para ensino do gênero que possui objetividade para as diversas finalidades que o texto possa oferecer. Para a professora, o trabalho de leitura de textos (Gênero parlenda - Hoje é domingo e Macaca Sofia) é associado a momentos específicos de leitura deleite, ou seja, leitura para o prazer de ler, sem intencionalidade de ensino, com escolha do livro para ler em espaços diferenciados da sala, como complemento da atividade do letramento. No momento inicial o trabalho da produção de texto foi evidenciado, em produção de livros das crianças, com orientação da professora, favorecendo a intenção e o objetivo do gênero e o leitor destinatário. Por fim, o vocabulário foi desenvolvido nesse trabalho, com a escrita correta das palavras e o significado.

No período medial, a professora Érika apresentou dispositivos didáticos e pedagógicos que demonstraram ênfase nas características do gênero e o trabalho de paragrafação e leitura e exploração do gênero lenda com a lenda da Jericoacoara – CE e Curupira e Lobisomem. Nessa perspectiva, o trabalho com o vocabulário e uso da ferramenta do dicionário foi desenvolvido juntamente com o trabalho de pontuação e atividades que são explicadas ao longo da aula ou no final da aula que foram direcionadas para grupos específicos e/ou coletivos. São atividades complementares que ajustam o ensino conforme o professor verifica a necessidade da criança.

Finalizando a análise dos dispositivos didáticos e pedagógicos da atuação docente para o ano letivo, na atuação da professora Érika, ela realiza a reflexão da intertextualidade entre lendas e fábulas com a atividade de orientações sobre a leitura e a relação direta com outros textos partindo da professora e, em algumas situações, da criança, completado com o trabalho da construção de novo vocabulário em cada texto. A leitura silenciosa e depois em voz alta foi desenvolvida constantemente através de leitura compartilhada. Além disso, a explicação das duplas de crianças sobre o trabalho desenvolvido no dia é uma ação própria desse período do ano. A relação desse trabalho de leitura com a classificação das palavras e escrita correta das palavras e uso de regras gramaticais e ortográficas foi recorrente, ou seja, para exemplificar o uso de s com som de z, atividade do uso de palavras escritas com sc, s com som de z; s com som de s; ss na escrita e palavras iniciadas com sh que foi mencionado e acrescentado ao trabalho do texto. Ocorreu a orientação para a regra gramatical, com exemplo, m antes de p e b que foi realizada com o trabalho da parlenda: “hoje é domingo”, envolvendo atividades de

registro e sistematização das regras com observação das respostas das crianças. E, para finalizar o período a orientação sobre o trabalho de leitura e interpretação de enunciados. O dispositivo de ler mais de uma vez o enunciado e não solicitar da professora uma explicação, sem pensar primeiro as possibilidades de resposta. Os enunciados foram constantemente trabalhados e, em especial, desenvolvidos na correção dos simulados de matemática, língua portuguesa realizados pela professora.

Em suma, existem dispositivos que complementam a atuação característica para os três momentos do ano, que são os elementos característicos dos três períodos do ano da professora Érika. Para a atuação da professora Érika são poucos os dispositivos voltados para as ações ao longo do ano (2- G, N); esses dispositivos consistem em leitura de texto com reflexão coletiva e a professora realizando intervenções, depois da reflexão coletiva, aspectos da entonação, fluência com acentuação e sinais de pontuação. Além desse dispositivo, temos a correção da atividade de classe, no quadro, diariamente, que trata do trabalho que a professora Érika conduz para exemplos entre as crianças da turma. As crianças são chamadas no quadro, para exemplificar suas respostas e atividades trabalhadas. Esses são dispositivos recorrentes em todos os períodos do ano que favorecem a relação entre leitura fluente e sistematização das atividades de classe deixando concluída todas as atividades desenvolvidas no dia.

Ainda temos outros dispositivos que são de continuidade que são realizados na prática da professora Érika. Podemos destacar quando o trabalho iniciado no começo do ano que retorna, como retomada do que foi ensinado, no período final (2- D, S). Os dispositivos conferem a recitação de textos pelas crianças com a prática de realizar a leitura de todos os gêneros no coletivo, e o trabalho com a reflexão das regras ortográficas com o uso da regra do r e rr utilizada com a parlenda, no coletivo, “Hoje é domingo.”

Para todos os outros dispositivos que são realizados na continuidade de um período para o outro, temos os que envolvem a permanência de dispositivos do período inicial para o período medial (1- F) do ano letivo e dos períodos inicial, medial e final (5- A, B, I, K, O) do ano letivo que tratam do trabalho com os gêneros que são postos em cartaz fixado no quadro branco, com ênfase no ensino da compreensão das características do gênero, compreensão leitora e aspectos do ensino, da gramática e da ortografia envolvendo as dúvidas das crianças e a mediação da professora para a reflexão sobre os conteúdos específicos do ensino do texto e da sua composição. Como elemento do aspecto de continuidade para o período medial e final, temos o trabalho da rotina, em que a professora Érika coloca a rotina primeiro e depois realiza os acordos didáticos e um deles é a explicação detalhada da atividade de casa com a participação dos estudantes. A leitura deleite está entre as atividades desenvolvidas na

rotina da professora Érika como forma de ajuste de tempo para o atendimento dos grupos e, ora a professora realiza a escolha do livro para a leitura das crianças em outros espaços, ora a criança escolhe a partir do seu desejo de leitura. A continuidade também foi notada para a leitura da criança para turma, ou seja, do individual para o coletivo da turma com textos do livro didático de língua portuguesa, ficha ou caderno. E, por fim, temos a produção de texto com o dispositivo de orientação coletiva da atividade de produção do estudante com a intenção da escrita para um propósito ou finalidade de comunicação. A professora Érika possui uma prática que busca a sequência didática que envolve todos os eixos e direitos estabelecidos para o ensino consolidados em uma prática que requer retomada da atividade realizada e concentração para a autonomia da leitura e da produção de texto. Assim, o resultado de nossa análise constata que a organização da professora supera a organização da rotina que é importante para a organização do trabalho pedagógico nas unidades, como aponta Leal (2005). Assim, a professora estabelece relações de objetividade do ensino e avaliação constantes das crianças, nas aulas, que configuram o planejar diretamente relacionado ao aprendizado da criança.

De modo geral, percebemos que entre o trabalho dos anos existem elementos únicos próprios de cada prática docente e elementos que são característicos de uma unidade de práticas do ciclo de alfabetização. Fazendo a relação entre estes elementos únicos vimos que a professora Ana possui um conjunto de dispositivos didáticos e pedagógicos reduzido e de maior recorrência atendendo às necessidades de sua prática e do ensino intencional para o primeiro ano, já o segundo ano possui a maior quantidade de dispositivos didáticos e pedagógicos que são característicos da expertise dessa professora para o atendimento do nível maior de heterogeneidade, ou seja, Jane se utiliza de diversidades de dispositivos para atender às crianças e é maior a diferença entre suas aprendizagens, da mesma forma atendendo a sua construção e essa expertise e, por fim, a professora Érika possui um número maior de dispositivos didáticos e pedagógicos em relação à professora Ana, porém, inferior ao número da professora Jane porém seus elementos não são de continuidade de trabalho com os mesmos dispositivos pelos períodos inicial, medial e final do ano letivo, mas pela atuação própria de dispositivos didáticos e pedagógicos para cada período demonstrando a sua elaboração específica para esse conhecimento.

Desta forma, compreendemos que não existe relação direta entre a quantidade de dispositivos com a qualidade da prática docente; absolutamente, não existe essa relação ou essa comparação. O que existe são três professoras que possuem práticas características próprias, com elaborações de suas experiências construídas ao longo do processo profissional

e que compõem seus gestos profissionais e seus dispositivos que possuem regularidades e têm a intencionalidade, individual e coletiva de efetivar a alfabetização e o letramento nos anos estabelecidos para esse fim.

Por fim, ao analisar os dispositivos didáticos e pedagógicos, observamos dois dispositivos voltados para a perspectiva pedagógica que envolve as formas de agrupamento e os procedimentos avaliativos. Alguns desses dispositivos são comumente utilizados pelos professores com intencionalidade para o ensino da leitura e da escrita, mas serve, por exemplo, para regular e tornar executável o planejamento que ajusta as aprendizagens através das mediações, por exemplo ao ter o dispositivo pedagógico avaliativo de indicar *a criança que não consegue relacionar outras palavras com as iniciais das letras e cobrar a atuação de estimular a evidência de cada letra no quadro*. E, com isso, ter o outro dispositivo pedagógico de agrupamento que *as crianças chamadas no quadro individualmente ou duplas e/ou trios também com a intervenção das crianças do coletivo da turma e, para as crianças que não conseguem relacionar é buscar palavras próximas do seu cotidiano como início*. Mas, ao desenvolver a reflexão sobre a língua, é preciso ter a devida compreensão da intenção da sua prática e dos encaminhamentos avaliativos e, assim, desenvolver um ensino para a *Gestão da Leitura e da Escrita* e a *Gestão da Avaliação para Intermediação-Planejada*, conforme constatamos com as práticas das docentes, muito embora não se tenha a consciência que desenvolvem de forma intencional os ajustes, por acreditar que ainda deveria existir um maior equilíbrio entre esse gerenciamento que elas buscam por terem expertises diferenciadas e monitorar o aprendizado bimestralmente próprio do fazer das docentes no ciclo.

4.3.3 Os direitos de aprendizagem e o gerenciamento da rotina para a *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita*: constituindo os Gestos Profissionais

Nesta seção analisamos como acontece o gerenciamento do ensino da leitura e da escrita na rotina de cada ano do ciclo de alfabetização a partir dos dispositivos didáticos e pedagógicos apresentados na íntegra na seção anterior como forma de entendimento do trabalho sistemático da alfabetização e do letramento e que, nesta seção, foram categorizados e relacionados aos direitos de aprendizagem como forma de atendimento ao ensino para cada ano do ciclo. Essa categorização foi posta pela recorrência dos dispositivos didáticos configurando os gestos profissionais para o ensino da Leitura e da Escrita na conjuntura

macro dos gêneros profissionais cristalizados em uma rede de ensino nas perspectivas da cultura do professor, da cultura da escola e na própria cultura da criança.

Portanto, na seção anterior apresentamos as relações existentes entre os dispositivos didáticos e pedagógicos na rotina de cada ano do ciclo e nos períodos iniciais, mediais e finais que foram expostos na íntegra e, nesta seção, categorizamos e relacionamos aos direitos de aprendizagem para que, com isso, pudéssemos evidenciar o gerenciamento refinado do trabalho estabelecido para cada ano em termos de direitos de aprendizagem direcionado para as intervenções e os agrupamentos, caracterizando a *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* no Ciclo de Alfabetização.

Desses dispositivos, os mais recorrentes foram categorizados em 4 grupos de procedimentos comuns a todos os anos do ciclo, que são: a) procedimento aula - apresentação do conteúdo a ser trabalhado; b) procedimento reflexão sobre o sistema de escrita alfabético - SEA; c) procedimento leitura compreensão e fluência; e, por fim, d) procedimento avaliativo. Contudo, para cada categoria obtivemos 6 dispositivos didáticos e pedagógicos, que serão apresentados na íntegra e em sigla, a seguir.

Quadro 16 - Formas de Intervenção e Formas de Agrupamento – Gestão do Ensino da Leitura e Escrita e a Gestão da Avaliação através da Intermediação-Planejada das Aprendizagens das Crianças no Ciclo de Alfabetização

A) PROCEDIMENTO AULA - APRESENTAÇÃO DO CONTEÚDO A SER TRABALHADO (Dispositivos Didáticos e Pedagógicos/ Gestos Profissionais)	
OA	<u>Orientação</u> docente no quadro para o coletivo da turma e com <u>atenção de todos</u> ;
OC	<u>Orientação</u> docente chamando a <u>criança no quadro</u> para explicar como fez a atividade, com o professor realizando intervenções conforme a necessidade apresentada;
OP	<u>Orientação</u> docente no coletivo, com <u>proposição</u> das atividades, <u>a partir da dificuldade</u> apresentada por alguns estudantes;
CA	<u>Comando</u> da atividade com orientações do professor para a criança fazer a tarefa com <u>ajuda</u> do colega, e com correção posterior, realizada pelo docente, sem a presença da criança;
CC	<u>Comando</u> da atividade com orientações do professor para a criança fazer a tarefa individualmente e com a correção no <u>coletivo da turma</u> ;
CI	<u>Comando</u> da atividade com orientações do professor para a criança realizar a tarefa <u>individualmente</u> com intervenções do professor durante o processo de finalização do trabalho.
B) PROCEDIMENTO REFLEXÃO SOBRE O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO -SEA	
QA	<u>Questionamento</u> reflexivo sobre o SEA com o professor realizando <u>afirmação da resposta</u> apresentada pela criança;
QE	<u>Questionamento</u> reflexivo sobre o SEA com <u>exemplificação</u> de duas possibilidades de exemplos para o confronto da resposta reflexiva da criança;
QG	<u>Questionamento</u> reflexivo sobre o SEA para o <u>grande grupo</u> e afirmação de resposta no coletivo da turma;
DC	<u>Direcionamento</u> da atividade para a criança escrever do seu <u>jeito</u> e <u>comparar</u> com a escrita do colega;
DJ	<u>Direcionamento</u> da atividade para a criança escrever do seu <u>jeito</u> ;
DR	<u>Direcionamento</u> da atividade para a criança escrever do seu jeito e, em seguida, o professor realizar a <u>reflexão</u> sobre a escrita no individual e/ou coletivo.
C) PROCEDIMENTO LEITURA COMPREENSÃO E FLUÊNCIA	

LA	<u>Leitura</u> da professora com a solicitação da atenção e <u>acompanhamento</u> de todas as crianças na leitura;
LE	<u>Leitura</u> de palavras, frases ou textos a partir da solicitação da professora com chamada de atenção para a <u>entonação</u> e postura leitora;
LF	<u>Leitura</u> da professora e/ou das crianças apontando com a régua e/ou dedo para cada parte da palavra, frase ou texto no quadro e/ou na <u>ficha individual</u> .
LD	<u>Leitura</u> da professora com a cobrança da atenção para compreensão do conteúdo tratado com <u>reflexão</u> <u>direcionada para uma ou algumas crianças, no coletivo, oralmente</u> ;
LG	<u>Leitura</u> de palavras, frases ou textos a partir da solicitação da professora com <u>reflexão da compreensão do texto no grande grupo coletivo oralmente e com interpretação escrita</u> com desenho ou escrita espontânea;
LV	<u>Leitura</u> da professora e/ou das crianças apontando com a régua e/ou dedo para cada parte da palavra, frase ou texto no quadro e/ou na <u>ficha individual</u> com compreensão de vocabulários novos e interpretações globais.
D) PROCEDIMENTO AVALIATIVO	
EA	Considerou o <u>erro da criança para orientação no individual e/ou dupla</u> promovendo a reflexão com problematização de ideias, sem direcionamento da resposta e <u>com conclusão específica</u> de algumas crianças.
EB	Considerou o <u>erro da criança para orientação no coletivo</u> promovendo a reflexão com problematização das ideias sem direcionamento da resposta para <u>conclusão coletiva</u> do grupo.
EC	Considerou o <u>erro como elemento</u> para introduzir a aula e <u>exemplificar</u> afirmando que está errado e qual seriam as possibilidades de acertos <u>com ida nas carteiras das crianças do erro</u> para acompanhar as modificações.
AB	<u>Ação</u> de chamada no <u>birô</u> da professora para orientações específicas nos níveis de escrita das crianças;
AC	<u>Ação</u> de retomada da dificuldade de uma criança para o <u>coletivo</u> da turma como forma de colaborar com outras crianças com a mesma dificuldade;
AD	<u>Ação</u> de circular nas <u>dúplas</u> com questionamentos específicos para cada nível da criança.
FORMAS DE AGRUPAMENTO	
I	Individual;
D	Dupla Produtiva;
C	Coletiva;
G	Grupo de Aprendizagem do SEA;
IC	Individual e Coletivo;
DC	Dupla Produtiva e Coletivo;
GA	Grupo de Aprendizagem Autônomo (Leitura e Escrita);
GM	Grupo de Aprendizagem Mediano (Pré-silábico letras em transição para o Silábico).

Fonte: elaborada pela autora.

A seguir, vamos analisar os direitos estabelecidos para os anos de ensino e os dispositivos didáticos e pedagógicos desenvolvidos em cada ano do ciclo e relacionados entre os anos para compor a prática do Ciclo de Alfabetização. Além disso, vamos apresentar as relações com os agrupamentos que foram categorizados conforme tabela anteriormente apresentada.

Quadro 17 - Direitos de Aprendizagem Consolidados do 1º ano: relações com as formas de intervenção e agrupamento

DIREITOS 1º ANO		FORMAS DE INTERVENÇÃO																		FORMAS DE AGRUPAMENTO																			
		A						B						C						D						I		D		C		G		GA		GM		IC	
D	D	O	O	O	C	C	C	Q	Q	Q	D	D	D	L	L	L	L	L	L	E	E	E	A	A	A	I	D	C	G	G	G	I	D	C					
C		A	C	P	A	C	I	A	E	G	C	J	R	A	E	F	D	G	V	A	B	C	B	C	D														
1	D1	7	4	4																						6	8				1								
	D2							1	6	7	1															1	1												
																										4													

conteúdo a ser trabalhado. No primeiro direito de aprendizagem consolidado temos 4 direitos trabalhados pela professora Ana e que são relacionados a esse trabalho, são eles: **D1- Identificar letras (vogal e consoante); D2- Nomear letras relacionando com palavras estáveis do alfabetário. D3- Explorar a ordem alfabética e D4- Identificar e comparar tipos de letras cursiva e imprensa.** Para todos esses direitos a professora Ana possui procedimentos da categoria *apresentação do conteúdo a ser trabalhado* relacionado à especificidade do eixo, que é *procedimento reflexão sobre o sistema de escrita alfabético – SEA*. Nesse sentido, constatamos uma enorme variedade de agrupamentos para essas duas categorias de procedimentos por direito relacionado e que predominaram as duplas produtivas, o coletivo e o individual para o coletivo quando a criança vai para o quadro responder ou realizar alguma atividade solicitada pela professora.

O direito de aprendizagem consolidado 2 trata do conhecer as letras do alfabeto, que é **2- perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas**, que teve como predominância os questionamentos reflexivos sobre o SEA, são eles: questionamento reflexivo sobre o SEA com o professor realizando afirmação da resposta apresentada pela criança; questionamento reflexivo sobre o SEA com exemplificação de duas possibilidades de exemplos para o confronto da resposta reflexiva da criança; e questionamento reflexivo sobre o SEA para o grande grupo e afirmação de resposta no coletivo da turma; e o agrupamento coletivo, individual ou grupo mediano para tratar dos direitos a seguir: **D1- Comparar sílabas das palavras quanto à sua composição (tipo de letra e quantidade); D2- Explorar a formação das sílabas simples e D3- Explorar a formação das sílabas complexas.** Ressaltamos que os números postos no quadro são de vezes que foram desenvolvidas as atividades e as formas de agrupamentos para cada direito.

O 3º grupo de direitos de aprendizagem relacionados aos direitos de consolidação que trata do dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos, com o direitos **D3- reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições**, possui o trato com os agrupamentos mais recorrentes e menos diversos no que podemos referendar: IC- Individual para o coletivo e C- Coletivo e, dos 9 direitos relacionados e trabalhados temos dois, o D6, D7 e D9 que estão para o agrupamento IC- Individual para o coletivo. Apresentaremos os direitos relacionados, são eles: **D1- Identificar a letra (qualquer lugar) da palavra/sílaba, D2- Identificar sílaba escrita de palavra em variadas posições, D3- Identificar o som das letras/sílabas que compõem a palavra, D4- Identificar palavra maior e menor, D5- Identificar palavra que começa com a letra específica, D6- Formar sílabas pela troca de letras, D7- Formar palavras pela**

troca/acrécimo/retirada de letras, D8- Formar palavras com sílabas soltas e D9-Formar palavras coletivamente com letras móveis. Nesse grupo não foram identificadas atividades como: Formar palavras ordenando sílabas; Formar palavras pela ordenação de letras e Formar palavras com a quantidade de sílaba solicitada; muitas dessas questões foram trabalhadas de outras maneiras e em outros direitos, não diretamente nessa proposta de reflexão.

Na continuidade, temos o 4º grupo de direitos que correspondem ao dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos, com o direito de aprendizagem de consolidação, **D4- Identificar semelhança sonora em sílabas e em rimas**, que foi predominante nos dois grupos de categorização envolvendo apresentação do conteúdo e a reflexão sobre o sistema através de questionamentos e reflexões que partem do trabalho da criança do individual para o coletivo. Os agrupamentos foram coletivos nas duplas produtivas e individual em alguns momentos para esse direito. Esse direito foi o que apresentou maior possibilidade de agrupamentos, entre todos os direitos, por se tratar do trabalho com semelhança sonora importante para a apropriação do sistema e que a professora Ana buscou diversificar nas possibilidades de reflexão entre as crianças. Alguns direitos envolvidos relacionados e trabalhados pela professora em diferentes períodos do ano: **D1- Identificar rima com correspondência escrita; D2- Identificar rima sem correspondência escrita; D3- Identificar aliteração com correspondência escrita; D4- Identificar aliteração sem correspondência escrita; D5- Produzir oralmente rima; D6- Produzir de forma escrita rima; D7- Produzir oralmente aliteração; D8- Produzir na forma escrita aliteração; D9- Produzir palavras que começam com letra solicitada e D10- Produzir palavras que começam com sílaba solicitada.** Os dois últimos direitos foram trabalhados da mesma forma em todos os dias da observação que são na reflexão da rotina e com o agrupamento do individual reflexivo da criança para o coletivo.

Para o 5º grupo do direito de aprendizagem consolidado temos outro grupo de direitos trabalhados voltados para o dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos, com o direito de aprendizagem para consolidação **D5- perceber que as palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.** Para esse direito, a categoria das formas de apresentar o conteúdo foi mais recorrente e, em especial, o dispositivo OP- *Orientação docente no coletivo, com proposição das atividades, a partir da dificuldade apresentada por alguns estudantes*; e o agrupamento mais recorrente foi o individual para o coletivo que é a forma de trabalho característica da professora Ana – 1º ano. Os direitos relacionados trabalhados pela professora, são eles: **D1- Comparar palavras pela troca/acrécimo/retirada de letras; D2-**

Contar e comparar a quantidade de sílabas de palavras; D3- Contar e comparar a quantidade de letras na palavra; D4- Comparar palavras com sílabas semelhantes; D5- Completar palavras com sílabas; D6- Produzir palavras que começam com letra solicitada; D7- Produzir palavras que começam com sílaba solicitada; D8- Segmentar na escrita as sílabas da palavra; D9- Segmentar oralmente as sílabas da palavra; D10- Segmentar na escrita/oral as letras que compõem as palavras. Nesse grupo não verificamos trabalho relacionado a compor e decompor palavras.

Apresentaremos os dois últimos direitos de aprendizagem para consolidação, o 6º e 7º. Inicialmente, o 6º direito verificado na prática da professora aponta que ela trabalha a segmentação das palavras nos textos e oralmente relacionado ao texto. O direito de aprendizagem é **D6- segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho**. Nesse direito a professora trabalhou D1- Identificar a segmentação das palavras em texto e D2- Identificar onde termina e começa a palavra isolada. Com pouca ênfase exemplificou o trato da separação da escrita das palavras de um texto em alguns desses momentos que não consideramos para lançar como um trabalho sistemático e recorrente relacionado aos direitos. Constatamos que, para esses direitos, a professora tratou os dispositivos envolvendo três das quatro categorizações, são elas: procedimento aula - apresentação do conteúdo a ser trabalhado; procedimento reflexão sobre o sistema de escrita alfabético – SEA e procedimento leitura, compreensão e fluência e com agrupamento que vai do individual para o coletivo. O último direito é o único dos direitos para consolidação no 1º ano que trata de leitura que é **D7- ler palavras, ajustando a pauta sonora ao escrito** que a professora trabalhou especificamente com o procedimento de leitura compreensão e fluência com os direitos relacionados e trabalhados D1- **Ler palavras sem apoio de imagens e sozinho**; D2- **Ler palavras em agenda, calendário, rotina**; D3- **Ler palavras por meio de ditado oral** e D4- **Ler palavras em textos/cartazes, localizando-as**. Na maioria das atividades o que ficou mais evidente foi LE - leitura de palavras, frases ou textos a partir da solicitação da professora com chamada de atenção para a entonação e postura leitora com agrupamento coletivo em que cada criança participa coletivamente. A seguir analisaremos o 2º ano.

Quadro 18 - Direitos de Aprendizagem Consolidados do 2º ano: relações com as formas de intervenção e agrupamento

DIREITOS 2º ANO		FORMAS DE INTERVENÇÃO																FORMAS DE AGRUPAMENTO																
		A				B				C				D																				
D	D	O	O	O	C	C	C	Q	Q	Q	D	D	D	L	L	L	L	L	L	E	E	E	A	A	A	I	D	C	G	G	G	I	D	C
C		A	C	P	A	C	I	A	E	G	C	J	R	A	E	F	D	G	V	A	B	C	B	C	D									

[illegible]

Fonte: elaborada pela autora.

Consideramos os quinze momentos de observação da prática da professora e constatamos 7 direitos de aprendizagem consolidados trabalhados ao longo do 2º ano; são

eles: 1- Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos; 2- Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia; 3- Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos; 4- Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos; 5- Segmentar palavras em textos; 6- Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba; 7- Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças. Destacamos que o trabalho da professora Ana apresentou outros direitos de aprendizagem trabalhados além dos direitos consolidados aqui identificados. Para a delimitação da nossa pesquisa, tratamos aqui dos 7 direitos consolidados e dos objetivos diretamente trabalhados pela professora Jane e que estamos nomeando de Direitos específicos do direito consolidado 1 que estão entre o D1 até, no máximo, D9, que serão apresentados ao longo da nossa análise.

Ao verificarmos os direitos consolidados na sua forma de trabalho em direitos específicos, forma de intervenção e os agrupamentos realizados na rotina da professora Jane, encontramos variedade de gestos profissionais e dispositivos didáticos e pedagógicos que predominam da categoria *procedimento aula - apresentação do conteúdo a ser trabalhado*. Percebemos que a professora Jane, ao apresentar o conteúdo referente ao direito específico **1- Identificar sílaba escrita de palavra em variadas posições – D1**, por exemplo, trabalhou um dispositivo didático em todas as aulas referente à categoria *procedimento avaliativo*, que foi: *considerou o erro da criança para orientação no individual e/ou dupla promovendo a reflexão com problematização de ideias, sem direcionamento da resposta e com conclusão específica de algumas crianças*. Consideramos que a professora possui esse dispositivo pedagógico bastante característico da sua prática sempre relacionado ao direito consolidado da leitura e ao específico da *leitura de palavras em cartazes/textos, localizando-as*. A professora Jane possuiu maior diversidade de agrupamentos para os direitos consolidados e específicos relacionados ao que se referem os direitos 1, 2 e 3 que tratam de identificação de sílabas, leitura de diversidade de gêneros com compreensão e autonomia e domínio das correspondências de grupos de letras com o valor sonoro.

No primeiro direito de aprendizagem consolidado temos 9 direitos trabalhados pela professora Jane e que são relacionado a esse trabalho, são eles: **D1- Identificar sílaba escrita de palavra em variadas posições; D2- Identificar palavra que começa com a letra solicitada; D3- Identificar rima com correspondência escrita; D4- Identificar rima sem correspondência escrita; D5- Identificar aliteração com correspondência escrita; D6-**

Identificar aliteração sem correspondência escrita; D7- Formar palavras com sílabas soltas; D8- Comparar palavras pela troca/acréscimo/retirada de letras e D9- Contar e comparar a quantidade de sílabas de palavras. Todos esses direitos específicos trabalhados pela professora Jane estão relacionados às correspondências de grupos de letras ao valor sonoro e possuem procedimentos da categoria *apresentação do conteúdo a ser trabalhado* relacionado à especificidade do eixo, que é *procedimento reflexão sobre o sistema de escrita alfabético – SEA*. Nesse sentido, constatamos variedade de agrupamentos para essas duas categorias de procedimentos que possuem como predomínio: *orientação docente no coletivo, com proposição das atividades, a partir da dificuldade apresentada por alguns e questionamento reflexivo sobre o SEA com o professor realizando afirmação da resposta apresentada pela criança. E os agrupamentos relacionados aos direitos que predominaram são as duplas produtivas e coletivo juntamente com a professora.*

Constatamos que o direito de aprendizagem consolidado **2- ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia** foi trabalhado pela Professora Jane e, para o desenvolvimento dessa prática, a professora trabalhou a leitura de palavras, ajustando a pauta sonora ao escrito e teve como predominância a categoria do procedimento leitura, compreensão e fluência com os seguintes dispositivos didáticos e pedagógicos: *Leitura da professora com a solicitação da atenção e acompanhamento de todas as crianças na leitura; leitura de palavras, frases ou textos a partir da solicitação da professora com chamada de atenção para a entonação e postura leitora e, por fim, leitura de palavras, frases ou textos a partir da solicitação da professora com reflexão da compreensão do texto no grande grupo coletivo oralmente e com interpretação escrita com desenho ou escrita espontânea.* O agrupamento característico foi individual e do individual para o coletivo da turma para tratar dos direitos a seguir: **D1- Ler palavras sem apoio de imagens e sozinho; D2- Ler palavras em agenda, calendário, rotina; D3- Ler palavras por meio de ditado oral e D4- Ler palavras em textos/cartazes, localizando-as.** Ressaltamos que a leitura individual foi solicitada com maior frequência para o desenvolvimento do letramento e formação do leitor autônomo que compreende o texto a partir da sua própria leitura.

O 3º grupo dos direitos de aprendizagem específicos relacionados ao direito de consolidação, que trata do **D3- domínio das correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos**, possuiu os agrupamentos característicos da prática docente mais recorrentes como: Individual para o coletivo da turma e coletivo. E, dos 7 direitos específicos relacionados e trabalhados, temos o D4 que possui a maior diversidade de agrupamentos, são eles: IC- Individual para o coletivo; coletivo e dupla

produtiva para o coletivo. Apresentaremos os direitos relacionados, são eles: **D1- Comparar palavras com sílabas semelhantes; D2- Produzir oralmente rima; D3- Produzir de forma escrita rima; D4- Produzir palavras que começam com sílaba solicitada; D5- Formar palavras com sílabas soltas; D6- Comparar palavras pela troca/acréscimo/retirada de letras e D7- Contar e comparar a quantidade de sílabas de palavras.** A predominância dos dispositivos didáticos e pedagógicos foram: *orientação docente no coletivo, com proposição das atividades a partir da dificuldade apresentada por alguns estudantes*, na categoria procedimento de aula - apresentação do conteúdo; e na categoria do procedimento reflexão sobre o sistema de escrita alfabético – SEA: *questionamento reflexivo sobre o SEA com o professor realizando afirmação da resposta apresentada pela criança; questionamento reflexivo sobre o SEA com exemplificação de duas possibilidades de exemplos para o confronto da resposta reflexiva da criança.*

Verificamos no 4º grupo de direitos específicos, que correspondem ao direito consolidado da compreensão leitora a partir da leitura do outro, ou seja, um adulto mais experiente ou um colega da turma, que a professora Jane extrapolou a especificidade do direito, **D4- Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos**, para trabalhar **D1- Ler pequenos textos com autonomia e relativa compreensão e D2- Ler textos com autonomia e compreensão**, que foi predominante para o D1 e D2 a leitura de palavras, frases ou textos a partir da solicitação da professora com chamada de atenção para a entonação e postura leitora com a forma de agrupamento em Grupo de Aprendizagem do SEA.

Constatamos que no 5º grupo do direito de aprendizagem consolidado é apresentado o direito **D5- Segmentar palavras em textos**. Para esse direito a categoria das formas de apresentar o conteúdo foi relacionada ao D1 com o dispositivo *orientação docente no quadro para o coletivo da turma e com atenção de todos* e o agrupamento mais recorrente foi o trabalho com Grupo de Aprendizagem do SEA, ou seja, crianças agrupadas pelo mesmo nível de escrita; o D2 com o dispositivo envolvendo o procedimento reflexão sobre o sistema de escrita alfabético – SEA, com *questionamento reflexivo sobre o SEA com o professor realizando afirmação da resposta apresentada pela criança* e agrupamento trabalhado no coletivo da turma. Os direitos específicos relacionados trabalhados pela professora foram: **D1- Identificar a segmentação das palavras em texto; D2- Separar na escrita as palavras de um texto.**

Notamos que no 6º grupo do direito de aprendizagem consolidado, o trabalho é relacionado à produção de texto com **D6- Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo**

a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba. Para esse direito, mais uma vez, a professora Jane extrapola o sentido literal do direito consolidado e desenvolve trabalhos tanto coletivamente quanto individualmente para a produção de texto. A categoria das formas de apresentar o conteúdo foi relacionada ao D1 e D2 com o dispositivo *orientação docente no quadro para o coletivo da turma e com atenção de todos* e o agrupamento mais recorrente foi o trabalho com Grupo de Aprendizagem Autônomo (Leitura e Escrita) e Grupo de Aprendizagem Mediano (Pré-silábico letras em transição para o Silábico). Os direitos específicos relacionados trabalhados pela professora foram: **D1-Produção coletiva e D2-Produção Individual**.

Por fim, o 7º grupo do direito de aprendizagem consolidado em que o trabalho foi relacionado à finalidade da leitura com **D7- Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças**. Para esse direito, mais uma vez, a professora Jane extrapola o sentido literal do direito consolidado e desenvolve o trabalho de leitura de frases e sentenças, ou seja, interpretação de consignas com o objetivo para o entendimento do enunciado e realização autônoma do procedimento de resposta, com o direito específico relacionado referente à **D1 - Ler sem apoio de imagens**, relacionado à categoria com procedimento leitura, compreensão e fluência, o dispositivo *Leitura da professora com a cobrança da atenção para compreensão do conteúdo tratado com reflexão direcionada para uma ou algumas crianças, no coletivo, oralmente*; e o agrupamento mais recorrente foram dois: o individual e o individual para o trabalho no coletivo da turma. A seguir analisaremos o 3º ano.

Quadro 19 - Direitos de Aprendizagem Consolidados do 3º ano: relações com as formas de intervenção e agrupamento

DIREITOS 3º ANO		FORMAS DE INTERVENÇÃO																		FORMAS DE AGRUPAMENTO													
		A						B						C						D													
D	D	O	O	O	C	C	C	Q	Q	Q	D	D	D	L	L	L	L	L	L	E	E	E	A	A	A	I	D	C	G	G	G	I	D
C		A	C	P	A	C	I	A	E	G	C	J	R	A	E	F	D	G	V	A	B	C	B	C	D								
1	D1	1																										1					
	D2		1				6																			7							
2	D1							5																									5
3	D1													1	5											3							1
	D2													7	7													2	3			9	1
	D3													8	7														1	5			
4	D1																			3								3					
	D2													1	5												1	3					
	D3																			1								1					

que estamos nomeando de direitos específicos do direito consolidado que estão entre o D1 até, no máximo, D3, que serão apresentados ao longo da nossa análise.

Ao verificarmos a rotina da professora Érika, encontramos recorrência de gestos profissionais e dispositivos didáticos e pedagógicos que predominam da categoria *procedimento do ensino da leitura (compreensão e fluência)*. Percebemos que a professora Érika, ao apresentar o conteúdo referente ao direito específico **1- ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações – D1**, por exemplo, ela diversificou em dispositivos didáticos e pedagógicos e formas de agrupamento, para garantir o atendimento à diversidade de aprendizagem naquilo que a professora possui de característica própria da sua prática.

No primeiro direito de aprendizagem consolidado temos 2 direitos específicos trabalhados pela professora Érika, são eles: **D1- Produção coletiva e D2- Produção Individual**. Os dois direitos específicos trabalhados pela professora Érika estão relacionados à categoria *apresentação do conteúdo a ser trabalhado* relacionado à especificidade dos dispositivos didáticos: *orientação docente no quadro para o coletivo da turma e com atenção de todos*; e *orientação docente chamando a criança no quadro para explicar como fez a atividade, com o professor realizando intervenções conforme a necessidade apresentada*. E o dispositivo didático para o direito específico D2: *comando da atividade com orientações do professor para a criança realizar a tarefa individualmente com intervenções do professor durante o processo de finalização do trabalho*.

Constatamos que o direito de aprendizagem consolidado **2- ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia** foi trabalhado pela Professora Érika e, para o desenvolvimento dessa prática, o direito específico: **D1- Explorar as relações que dependem do contexto**. Todas as correspondências regulares contextuais foram trabalhadas pela professora de forma recorrente através do dispositivo didático: *questionamento reflexivo sobre o SEA com exemplificação de duas possibilidades de exemplos para o confronto da resposta reflexiva da criança*. O agrupamento característico foi do individual para o coletivo da turma.

O 3º grupo dos direitos de aprendizagem específicos, relacionados ao direito de consolidação **D3- ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações**, possuiu os agrupamentos característicos da prática docente mais diversificado como: individual para o coletivo da turma; individual; coletivo; dupla produtiva para o coletivo; e grupo de aprendizagem do SEA. Apresentaremos os direitos específicos relacionados, são eles: **D1-Ler palavras sem apoio de imagens e sozinho; D2- Ler palavras em agenda, calendário, rotina e D3- Ler palavras em textos/cartazes, localizando-as**.

A predominância dos dispositivos didáticos e pedagógicos foram: *orientação docente no coletivo, com proposição das atividades a partir da dificuldade apresentada por alguns estudantes*, na categoria procedimento de aula - apresentação do conteúdo; e na categoria do procedimento reflexão sobre o sistema de escrita alfabético – SEA: *questionamento reflexivo sobre o SEA com o professor realizando afirmação da resposta apresentada pela criança; questionamento reflexivo sobre o SEA com exemplificação de duas possibilidades de exemplos para o confronto da resposta reflexiva da criança*.

Na continuidade temos o 4º grupo de direitos específicos que correspondem ao direito consolidado **4 - estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia**, que a professora Érika trabalhou com as especificidade do direito: **D1- Compreender a partir da leitura do outro; D2- Ler pequenos textos com autonomia e relativa compreensão; D3- Ler textos com autonomia e compreensão**, com o dispositivo didático do procedimento de leitura para fluência e compreensão no que se refere à *leitura de palavras, frases ou textos a partir da solicitação da professora com chamada de atenção para a entonação e postura leitora*; e para o procedimento avaliativo o dispositivo pedagógico: *considerou o erro da criança para orientação no individual e/ou dupla promovendo a reflexão com problematização de ideias, sem direcionamento da resposta e com conclusão específica de algumas crianças*. O agrupamento específico foi dupla produtiva e coletivo da turma. A professora Érika possui a característica de desenvolver sequências didáticas que retomam os mesmos gêneros em vários momentos do dia com finalidades específicas de trabalho e, além disso, desenvolve uma sequência de reflexões tanto do gênero quanto da compreensão do texto. Contudo, a professora Érika ainda desenvolve um trabalho de fluência da leitura com a atividade de leitura compartilhada, diariamente, para o desenvolvimento do letramento nas crianças.

Notamos que o 5º grupo do direito de aprendizagem consolidado **D5- Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo etc.** foi trabalhado. Para esse direito a categoria do procedimento de leitura com compreensão e fluência foi relacionada ao D1 com o dispositivo de *leitura de palavras, frases ou textos a partir da solicitação da professora com chamada de atenção para a entonação e postura leitora*; e o agrupamento mais recorrente foi o individual para o coletivo da turma. O direito específico relacionado e trabalhado pela professora Érika foi: **D1- Leituras realizadas para diferentes gêneros**.

Notamos que no 6º grupo do direito de aprendizagem consolidado, a prática foi relacionada a escrever frases e/ou sentenças, com o **D6- Conhecer e usar palavras ou**

expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades. Para esse direito, a professora Érika extrapola o sentido literal do direito consolidado e desenvolveu trabalhos tanto na oralidade, quanto na escrita, tanto coletivamente quanto individualmente a prática da reescrita do texto literal e/ou mudando o final. A categoria das formas de apresentar o conteúdo foi relacionada ao D1 e D2 com o dispositivo *Comando da atividade com orientações do professor para a criança realizar a tarefa individualmente com intervenções do professor durante o processo de finalização do trabalho.* O agrupamento foi individual, grupo de aprendizagem autônomo (Leitura e Escrita) e grupo de aprendizagem mediano (Pré-silábico letras em transição para o Silábico). Os direitos específicos relacionados e trabalhados pela professora foram: **D1- Copiar frases e sentenças (enunciado, agenda etc.); D2- Formar frases a partir de palavras dadas e D3- Escrever nome completo.**

Para finalizar, no 7º grupo do direito de aprendizagem consolidado, o trabalho foi organizar e segmentar o texto, com o **D7- Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.** Para esse direito, mais uma vez, a professora Érika extrapola o sentido literal do direito consolidado e desenvolve o trabalho de organização do texto, segmentação e organização das linhas do texto através da separação silábica. Foram os direitos específicos relacionados **D1- Identificar a segmentação das palavras em texto; D2- Separar na escrita as palavras de um texto e D3- Identificar onde termina e começa a palavra isolada,** relacionado à categoria procedimento aula - apresentação do conteúdo a ser trabalhado, o dispositivo didático *orientação docente chamando a criança no quadro para explicar como fez a atividade, com o professor realizando intervenções conforme a necessidade apresentada,* com a categoria do procedimento avaliativo: *considerou o erro da criança para orientação no individual e/ou dupla promovendo a reflexão com problematização de ideias, sem direcionamento da resposta e com conclusão específica de algumas crianças.* O agrupamento mais recorrente para esse direito foi o coletivo e grupo de aprendizagem do SEA na turma.

Esses gestos profissionais e dispositivos didáticos e pedagógicos que foram apresentados pelas professoras indicam que elas possuem esquemas profissionais que foram elaborados e validados na própria prática docente, conforme iremos aprofundar na próxima seção dessa pesquisa.

4.3.4 Planejamento, Direito de Aprendizagens e Perfil da Turma em Leitura e Escrita para os anos do Ciclo de Alfabetização: Composição dos Estilos Profissionais para a *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e a *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada*

Nesta seção, respondemos ao nosso último objetivo específico da pesquisa, a saber: compreender como o professor estabelece relação entre os direitos e/ou competências sobre leitura e escrita, a *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* nas aprendizagens e o avanço das crianças no Ciclo de Alfabetização, ao longo do ano. Conforme verificaremos, a seguir, apresentamos por ano as práticas planejadas e realizadas através da intermediação intencional da ação, a partir do planejamento relacionando os direitos de aprendizagem aos resultados das aprendizagens das crianças.

As cenas que analisamos são momentos característicos da prática de cada professora, indicativos dos seus esquemas profissionais em que são realizadas intervenções pontuais, com o foco no erro ou na dúvida do estudante, que são desenvolvidas, no mesmo dia, ou em outro momento, da intermediação avaliativa nas situações de correção da atividade, com o objetivo relacionado ao planejamento elaborado e, também, tendo como foco a evolução da aprendizagem do estudante com base nos direitos de aprendizagem selecionados ou identificados para trabalhar com o perfil da turma avaliado. Nesse resumo apresentaremos, apenas, uma cena de cada professora voltada para o ensino da leitura e observada no início do ano letivo.

a) A organização do planejamento, do ensino e da avaliação pela professora Ana (1º ano)

Primeiramente, constatamos que o planejamento da professora do 1º ano, para o ensino da leitura, possui uma diversidade de gêneros trabalhados e relacionados ao projeto vivenciado pela turma nos diferentes períodos do ano. Nas leituras diárias com a turma, a professora realiza diferentes formas de interação da criança com o texto, além da continuidade e do aprofundamento da temática que estão presentes nos diferentes gêneros trabalhados por dia. Após a análise dos dados, organizamos o Quadro 20 que aponta como ela relaciona os direitos de aprendizagens, o planejamento docente e o perfil de sua turma.

Quadro 20 - 1º ano e o ensino da leitura: Relações entre Direito de Aprendizagem, Planejamento Docente e Perfil da Turma nos Períodos Inicial, Medial e Final

	DIREITO DE APRENDIZAGEM	PLANEJAMENTO	PERFIL DA TURMA - LEITURA
I N I C I A L	• Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos da tradição oral, dentre outros), com autonomia (LEITURA); Direito colocado no planejamento. • Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos (LEITURA). Direito colocado no planejamento.	DATA: 28-03-2016 Trabalhando a leitura nos diferentes eixos da língua portuguesa. Objetivo: Ler poemas sobre alimentação saudável. Atividade da criança: Leitura dos textos: “Sala de Frutas”, “Uma prática cheia de saúde” e “Um bifezinho ou um salaminho?”. Exploração oral do texto com a temática do Projeto que é <i>Alimentação Saudável</i> com perguntas aos alunos sobre a compreensão do texto. Interpretação oral da história. Ler os nomes no quadro, com os alunos, das frutas escritas na atividade pelas crianças.	Aprendizagem inicial da turma em leitura: 1. Leitura não convencional: • <i>Fabiano</i> 2. Leitura não convencional sem intenção leitora: • <i>Evelayne</i> • <i>Teves</i> • <i>Ester</i> 3. Leitura não convencional e informa que não sabe ler: • <i>Levilson</i> • <i>Dimenico</i> • <i>Ericlyson</i> • <i>Maria Emanuele</i> • <i>Danilo</i> 4. Leitura não convencional e não possui movimento cultural leitor: • <i>Alyelson</i> 5. Leitura não convencional e realiza o faz de conta da leitura de palavras: • <i>Yasmim</i> • <i>Manoel</i> • <i>Diego</i> 6. Leitura não convencional e realiza a intenção da leitura dizendo apenas o nome das letras ao realizar a leitura: • <i>Kaline</i> • <i>Ryandro</i> • <i>Maria Virgínia</i> 7. Leitura não convencional e realiza faz de conta da leitura apontando para as letras que reconhece: • <i>Marina</i> 8. Leitura não convencional mas possui atitude leitora e faz a leitura apontando para a marcação da leitura: • <i>Natasha</i> • <i>Maria Virgínia</i> • <i>Yago</i> 9. Leitura convencional com dificuldade nas sílabas complexas: • <i>Gioconda</i> 10. Leitura convencional com dificuldade de compreensão de enunciados e boa fluência 11. Leitura convencional com compreensão de enunciados e pouca fluência 12. Leitura convencional com compreensão de enunciados e boa fluência
M E D I A L	• Escolher textos de acordo com a necessidade, o interesse e a motivação. Direito colocado no planejamento.	DATA: 12-09-2016 Trabalhando o conteúdo da fábula, lenda: elementos da narrativa: personagem, enredo,	Aprendizagem medial da turma em leitura: 1. Leitura não convencional e não possui atitude leitora: • <i>Teves</i> • <i>Ester</i> • <i>Alyelson</i> 2. Leitura não convencional informada pela

	• Ler e compreender textos que atendam às diferentes finalidades e que sejam organizados por disposições gráficas relacionadas aos propósitos em questão. Participar de situações de fala e escuta de textos orais destinados à reflexão e à discussão acerca de si mesmo (a) e do (a) outro (a). Direito colocado no planejamento. • Compreender a lógica organizacional e as propriedades do sistema notacional alfabético da língua. Direito colocado no planejamento. • Apreciar e usar os gêneros literários do patrimônio cultural da infância. Direito colocado no planejamento. • Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito. Direito trabalhado na escola e verificado pela pesquisadora.	narrador tempo e espaço. Objetivo: Ler com apoio do professor textos literários, compreendendo a sequência dos fatos no enredo e identificando elementos constitutivos da narrativa. Atividade da criança: Ler e interpretar a fábula.	estudante: • <i>Tatá</i> 3. Leitura não convencional e intenção leitora dizendo o nome das letras: • <i>Yasmim</i> 4. Leitura não convencional com fala dos nomes das letras: • <i>Guiomar</i> • <i>Kaline</i> 5. Leitura não convencional por escrever de forma silábica e não conseguir ler: • <i>Diego</i> 6. Leitura não convencional com repetição da palavra de sabe de cor apontando para letras específicas: uma consoante e uma vogal • <i>Fabiano</i> 7. Leitura não convencional com intenção leitora no faz de conta da leitura de palavras: • <i>Evelayne</i> • <i>Marina</i> • <i>Tamara</i> • <i>Diménico</i> 8. Não possui leitura convencional mas possui atitude leitora e faz leitura apontando para a marcação da leitura: • <i>Natasha</i> • <i>Yago</i> • <i>Hilton</i> 9. Leitura não convencional, não possui atitude leitora e informa que não sabe ler: • <i>Danilo</i> 10. Leitura convencional com marcações corretas: • <i>Matoso</i> • <i>Mylena</i> • <i>Gioconda</i> 11. Leitura convencional com dificuldade de compreensão de enunciados e boa fluência 12. Leitura convencional com compreensão de enunciados e pouca fluência 13. Leitura convencional com compreensão de enunciado e boa fluência
F I N A L	• Direito de Aprendizagem – Leitura/oralidade/SEA. Escolher textos de acordo com a necessidade, o interesse e a motivação. Participar de situações de fala e escrita de textos orais destinados à reflexão e à discussão acerca de si mesmo e do outro. Direito colocado no	DATA: 22-11-2016 O conteúdo parlendas, rimas e brincadeiras. Objetivo: compreender o gênero, a relação com outras parlendas e as rimas. Atividade da criança: leitura de parlenda e desafio da rima	Aprendizagem final da turma em leitura: 1. Leitura não convencional e não possui atitude leitora: • <i>Teves</i> 2. Leitura não convencional informada pela estudante 3. Leitura não convencional e esperada intenção leitora dizendo o nome das letras 4. Leitura não convencional com fala dos nomes das letras: • <i>Guiomar</i> 5. Leitura não convencional por escrever de forma silábica e não conseguir ler 6. Leitura não convencional com repetição da palavra que sabe de cor apontando para letras específicas: uma consoante e uma vogal 7. Leitura não convencional com intenção leitora

	planejamento. • Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas. Direito trabalhado na escola e verificado pela pesquisadora. • Reconhecer e nomear as letras do alfabeto. Direito trabalhado na escola e verificado pela pesquisadora. • Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições. Direito trabalhado na escola e verificado pela pesquisadora. • Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito. Direito trabalhado na escola e verificado pela pesquisadora		no faz de conta que está lendo as palavras 8. Não possui leitura convencional mas possui atitude leitora, faz leitura apontando para a marcação da leitura 9. Leitura não convencional e não possui atitude leitura e informa que não sabe ler 10. Leitura convencional de palavras e frases com escrita de consoantes simples: • <i>Yasmim</i> • <i>Natasha</i> • <i>Diego</i> • <i>Ester</i> • <i>Mariana</i> • <i>Alyelson</i> • <i>Tatá</i> • <i>Tamara</i> • <i>Yago</i> • <i>Hilton</i> • <i>Diménico</i> 11. Leitura convencional com dificuldade na fluência por procurar o som correspondente em algumas situações: • <i>Evelayne</i> • <i>Kaline</i> • <i>Fabiano</i> • <i>Danilo</i> • <i>Natasha</i> 12. Leitura convencional com marcações corretas e com fluência: • <i>Matoso</i> • <i>Mylena</i> • <i>Gioconda</i> 13. Leitura convencional com dificuldade de compreensão de enunciados e boa fluência 14. Leitura convencional com compreensão de enunciados e pouca fluência 15. Leitura convencional com compreensão de enunciados e boa fluência

Fonte: elaborada pela autora.

Identificamos no quadro as características presentes no planejamento da professora Ana do 1º ano: Direitos de Aprendizagem presentes em todos os dias planejados, objetivos e conteúdos separados por bimestre e estabelecidos para cada dia de trabalho; direitos monitorados bimestralmente por quantidade (número de crianças e seus níveis apresentados); qualidade (anotações específicas sobre leitura) e nome de criança através das diagnoses que evidenciam o percentual e os níveis de leitura para todos os anos do ciclo com reflexão na comunidade escolar; possui aspectos gerais de formação humana que precisam ser ensinados, como exemplo: regras de convivência e registro das crianças que precisam construir esse aprendizado; aponta a existência de pasta com atividades diferenciadas para o atendimento com a heterogeneidade e, por fim, possui um trabalho voltado para projetos que são,

normalmente, dois por ano (Alimentação Saudável e Cantigas de Roda/literatura) para ter a maior intencionalidade no ensino também para as crianças.

Notamos a relação direta das atividades planejadas com os direitos de aprendizagem para a progressão dos resultados das crianças. A construção base do ensino da leitura foi com a organização realizada nos diversos gêneros envolvidos no projeto da alimentação saudável, realizado pela professora Ana que evidenciou, também, para as crianças, o conteúdo dos gêneros que foram usados para a alfabetização inicial, visto que apenas uma criança estava lendo no período inicial do ano. Detalharemos a seguir a aula do dia 28 de março (Extrato de aula 1) para, em seguida, demonstrar a intermediação própria da docente Ana. Salientamos que a turma do 1º ano foi organizada em agrupamentos por estágios de desenvolvimento da escrita conforme a seguinte organização: - Agrupamento com crianças: G1- pré-silábicas; G2- silábicas e silábicas alfabéticas; G3- alfabéticas. Com a proposição para o atendimento à heterogeneidade, ela tinha um assunto único, ou seja, texto único e propunha diversidade de encaminhamentos e monitoramento.

(EXTRATO DE AULA 1 - 28 de MARÇO/2016 - Rotina da Professora Ana – 1º ano)

(Segunda-feira)

- 1º momento acolhimento e socialização do final de semana (coletivo).
- Acolhimento – conversa sobre o final de semana – conversas sobre passeios para parque ou criança comenta que não fez nenhum passeio; leituras realizadas;
- Solicitação da atividade de casa – Leitura de livros literários – Crianças comentam do que gostaram e não gostaram de ler.
- Reflexão da palavra “Rotina” (Reflexão sobre o SEA)
- Contagem oral das letras e das sílabas da palavra “rotina” e escrita em letra maiúscula da palavra ROTINA.
- Reflexão sobre palavras que iniciam com cada letra da palavra “R-o-t-i-n-a” (Palavras como Rato, obra, tomate, iguana, navio e abacaxi foram faladas pelas crianças e refletidas com contagem de letras e sílabas)
- Reflexão sobre palavras que iniciam com as sílabas iniciais, mediais e finais da palavra “Rotina” (Palavras como rojão, roda, tio, tigre, navio, nariz entre outras foram faladas pelas crianças e refletidas na aula em contagem de letras e sílabas)
- Reflexão sobre o calendário: data/ano/tempo (Crianças observam o tempo e comentam com a professora)
- Ajudantes do dia – Por ordem alfabética (Reflexão coletiva das duas crianças que serão ajudantes do dia a partir da ordem alfabética)
- Reflexão dos nomes dos ajudantes do dia (oral e escrita com contagem das letras, sílabas, palavras com sons iniciais iguais...)
- Contagem dos meninos e meninas do dia (com subtração e adição para saber ausências e presenças das crianças)

Intervalo

- Leitura de textos e/ou uso de estratégias de leitura (Alimentação Saudável; o ratinho). Retomando o assunto que vem sendo trabalhado no projeto na turma.
- Compreensão oral do texto lido e/ou trabalho com vocabulário (texto de Ruth Rocha: “Um macaco tão maluco...”. A professora vai circulando as sílabas iniciais das palavras trabalhadas no texto.
- Orientação coletiva da atividade de produção do aluno
- Orientações para o cabeçalho da atividade
- Atividade de desenho sobre o tema e/ou montar mural. Turma separada em atividades para as

crianças autônomas e crianças com dificuldades. Cartaz com frutas que gosta: Escrita dos nomes das frutas pelas crianças e construção do gráfico de barras com pesquisa na sala.

- Escrita do nome (das frutas; alimentos)
- Leitura individual das palavras escritas no quadro e/ou caderno
- Leitura coletiva das palavras escritas (quadro branco) e/ou com marcação da leitura (sílabas)
- Reflexão: quantidade de letras e sílabas das palavras lidas coletivamente
- Reflexão: Quantidade de letras e sílabas das palavras lidas individualmente no quadro para a turma
- Reflexão sobre palavras que começam e terminam com o mesmo som
- Leitura de texto fixado no quadro branco (sala de frutas; Um bifinho...; Ingredientes; Baile das frutas)
- Orientações gerais coletivas sobre movimentação da leitura, acompanhamento com o dedo, acompanhamento linha por linha e/ou apontando cada sílaba das palavras lidas
- Acompanhar coletivamente a escrita de palavra, frases ou textos pelo professor no quadro
- Segunda leitura coletiva com cartaz com a letra do texto no quadro e sobre o assunto da alimentação saudável: “Sala de frutas da Clarissa”. Orientação coletiva para a escrita sobre o desenho de três frutas que gostam e a escrita dos respectivos nomes. Inicialmente realizada coletivamente e depois cada um individualmente em ficha. Professora vai circulando na sala, mesa por mesa, ou seja, dupla por dupla, observando quem está fazendo e como a criança está fazendo com orientações e avaliando o aprendizado dos alunos. Professora faz anotações. Dúvidas das crianças sobre a escrita correta a professora faz a criança refletir sobre o som das sílabas e incentiva a autonomia relacionada à reflexão. Ex: Criança pergunta como escrever a palavra laranja e a professora faz refletir nos sons das sílabas e informa: escreva do seu jeito pensando no som.
- Circular palavras lidas no texto no quadro e/ou ficha
- Reflexão sobre a segmentação de palavras no texto
- Encontrar no texto as palavras lidas fora do texto
- Escrita de palavras no quadro (realizada por crianças) e/ou caderno
- Professora coloca no quadro o nome das frutas das crianças e foi escrevendo com o apoio das crianças informando qual era a letra e as mesmas reflexões realizadas no primeiro texto. As palavras foram: UVA, LARANJA, MORANGO, PERA, MAÇÃ, GOIABA, CAJU, BANANA, ABACAXI, MELANCIA, JAMBO, MELÃO. Professora vai fazendo número de contagem de letra, sílaba, sons iniciais de palavras com reflexões relacionadas às outras palavras ditas pelas crianças. Trabalho realizado com as crianças indo ao quadro escrevendo as palavras com intervenções da professora. Cada criança foi ao quadro ler, escrever e fazer contagem de letras e sílabas com ajuda do coletivo.
- A professora da biblioteca vai recolher o livro do final de semana na sala de aula.
- Atividade com alfabeto móvel – escrita de palavras para crianças com dificuldade com algumas duplas fazendo essa atividade, enquanto outras estavam na reflexão sobre consciência silábica junto da professora no birô e outras crianças estavam ligando as palavras. Ligar palavras com sílabas lacuna das escritas para imagens correspondentes
- Leitura de gráfico e/ou tabelas com pesquisa realizada pelas crianças. Atividade finalizada no coletivo. O procedimento metodológico da professora foi realizar novamente a leitura do texto com todas as crianças com seus textos na mão. Os nomes foram destacados no quadro e localizados pelas crianças em suas folhas. Professora mostra que o aluno precisa procurar linha por linha cada palavra pensando na sílaba inicial e nos sons e fazendo a leitura. Ações práticas da professora: formar dupla por ZDP, trocar duplas por comportamento e por produção, chamar crianças no quadro individualmente ou em duplas, dificuldades das crianças sempre colocada no coletivo da turma.
- Professora solicita escrita do nome na atividade. Escrita do nome da criança é cobrada na cópia de todas as atividades, na marcação no livro didático da página trabalhada ou na ficha estudada.
- Atividade de casa na ficha para leitura e identificação de palavras que conhece. Leitura de poema /Apropriação (Ficha localização de palavras conhecidas e texto da leitura).

Em relação ao extrato de aula apresentado, vejamos a Cena 1, que será retratada a seguir, na perspectiva da intermediação relacionada à leitura que significa ação docente pontual com foco no erro, dúvida ou no acerto da criança. Temática mencionada como o

objetivo de ensino focado na atenção na leitura com respostas das crianças quando solicitado pela professora. Esse dispositivo didático é informado para as crianças: a realização pela professora com as crianças respondendo à pergunta (perguntas para sobre quem já comeu salada de fruta e quem já leu algum texto sobre esse assunto). Destacamos a atividade principal: a) leitura do texto da salada de fruta com cinco nomes de fruta destacados em uma parte da atividade, para a criança encontrar no texto; 2) pinte o nome da fruta que você consegue realizar a leitura. Na sequência destacamos a atividade diversificada: a) as atividades, com cobranças diferenciadas por grupo: destaque para a escrita de mais 5 palavras com outros nomes solicitados pela professora.

Diálogos de Intermediação de Aula- CENA 1: (Professora Ana – 1º ano)

P: Todo mundo ouviu bem essa poesia? Querem que eu leia novamente? (Direciona a pergunta para uma criança leitora e alfabética) **P:** Deseja ler essa parte do texto? **C1:** Sim. (Criança responde que sim e inicia a leitura e a professora parabeniza e dar continuidade a leitura). **P:** Parabéns. Alguém mais deseja ler? **C:** Eu (criança iniciando o processo de leitura). **P:** Você e eu te ajudo, certo? **C:** Tá. (Criança realiza a leitura de apenas uma palavra com sílabas simples). **P:** Parabéns e vamos continuar.

Nesse diálogo de intermediação, a professora evidencia a importância do encorajamento, mesmo a criança não sabendo ler, mas desejou realizar a ação e foi colaborada pela professora sendo um estímulo para a continuidade; a preocupação com o entendimento do coletivo e apoio à criança alfabética para ajudar o grupo classe. Na sequência apresentaremos os diálogos de intermediações avaliativas a partir da correção da atividade, sobre a Cena 1, apresentada anteriormente. No quadro, a professora colocou os nomes das frutas escritas pelas crianças e solicitou que todas as crianças realizassem a leitura de cada palavra.

Diálogos de Intermediação Avaliativa na Atividade de Correção ou Retomada- CENA 1: (Professora Ana – 1º ano):

P: As três frutas nós vamos escrever aqui no quadro e realizar a leitura. (Professora escreve uva; laranja, abacaxi e morango e realiza a leitura coletiva apontando para as sílabas com a régua. Professora foi escrevendo e listando as frutas escritas nominalmente por cada crianças no quadro). **P:** Todo mundo junto lendo, ok? Atenção na sílaba que estou apontando com a régua, certo? **Cs.:** Tá, tia! **C1:** Eu quero ler. **P:** Tem caju aqui? **C2:** Não. **P:** Vamos lendo o que já escrevi aqui. Morango já está aqui? Todo mundo lendo junto. Onde está escrito morango? **C3:** Embaixo de abacaxi. **P:** Onde? **C:** É a terceira palavra. **P:** professora apontando: aqui? (E crianças respondendo: Não; Sim) **Cs:** Sim. **P:** Que fruta é essa? **C4:** Uva. (Criança que realiza a leitura com muita dificuldade foi tentando até conseguir e a professora não permitiu que outra criança respondesse antes dele) **P:** Está escrito aqui uva? **C:** Sim. **P:** Vamos lendo todo mundo junto.

Por conseguinte, evidenciaremos a fala da Professora Ana, com a intencionalidade sobre o ensino da leitura e avaliação, em que ela explicita os seus esquemas profissionais e,

mais especificamente, as transformações para seus estilos profissionais pelo refinamento da ação desenvolvida, vejamos a seguir:

Explicitação sobre a atividade desenvolvida: Faço assim pela minha história de vida e pelo meu objetivo. Eu sempre fui uma criança calada e ninguém fazia nada e eu sempre no canto. Não deixo criança parada no canto da sala. A criança quando vem no quadro eu posso pegar as dificuldades específicas de todos e lançar para a turma construir de forma conjunta. Cada um tem seu estágio e está naquele nível. Um vai ajudando o outro para superar as dificuldades e ver o exemplo... Se o meu coleguinha pode eu também posso e vão lendo em conjunto e individualmente.

Explicitação sobre Leitura e Avaliação: 1) Leitura: “Uma vez vi na formação que precisamos abordar os quatro eixos... Às vezes eu estou planejando e digo eu estou dando a mesma coisa. Mas é preciso porque eles estão precisando aí eu digo e as outras coisas? Meu foco fica concentrado na apropriação e vou trabalhando os outros... Leitura autônoma no final do ano com avanços no meio do ano. Queria conseguir mais da leitura... O problema é que a criança não vem com tantos direitos construídos da educação infantil... Exemplo eu coloquei palavras do jogo de bola e perguntei vejam se vocês conseguem ler alguma palavra? As crianças vão lendo bola, bela.... Pra mim é pouco. Pra mim leitura é assim eu colocar uma frase e o aluno ler aquela frase... Pra mim eu tô feliz Mas agora isso antes do meio do ano... Pra mim é leitura. Mas ler assim a palavrinha é só o comecinho ainda... 2) **Avaliação:** Eu faço diagnóstico com meus meninos todo o ano e esse ano fiz o ditado de palavras e vou escrevendo e fazendo as anotações aí você fica pensando como... Você tem o raio x da criança aí, na sala de aula, você se lembra dele fazendo o diagnóstico aí você vê se ele está avançando ou não está conseguindo... Antes eu não fazia anotação apenas a criança escrevia. Ficou decidido em reunião que o coletivo vai fazer anotações e foi ótimo. Você já fica com subsídios para sua aula para dizer eu vou focar nisso... nisso e naquilo... Aí você já vai elaborando o planejamento com o foco no real problema. Porque o trabalho tem que ser sistemático. A avaliação tem que ser individual e coletiva e precisamos comparar. Eu não posso pegar um assunto e simplesmente colocar. E para trabalhar rima preciso que a criança desperte o interesse e a descoberta... Agora eu garanto e acompanho a aprendizagem das crianças intervindo e colocado o menino no quadro. Aí eu digo que ele avançou. Eu estou vendo e acompanhado no dia-a-dia e estando próximo do aluno e agindo com atividades diferenciadas...

(Entrevista de Explicitação- Professora Ana – 1º ano - Período inicial)

Constatamos com a fala da professora Ana que esta possui a intencionalidade. Esse elemento faz parte da sua prática cotidiana, tal como o dispositivo de levar a criança ao quadro para que seja avaliada e a professora possa intervir, no momento do ensino, servindo, ainda, essa intervenção como exemplo para a aprendizagem do grupo. Todo seu trabalho inicia-se a partir do diagnóstico, com registro de observações das aprendizagens dos alunos; dessa forma, ela equilibra o ensino e a aprendizagem da leitura no 1º ano, desenvolvendo a *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* para o ensino da leitura.

Continuando a reflexão da leitura, especificamente para o período medial, percebemos uma ênfase de direitos para colaborar com o ensino sistemático da leitura, as fábulas com interpretação do texto e a preocupação com os gêneros de maior interesse das crianças, no período medial em que muitas crianças avançaram, mas ainda, necessitam consolidar a leitura e a compreensão. É o período em que a professora mais evidencia direitos trabalhados na

prática, mostrando a necessidade desta consolidação. Corroborando esse argumento, a seguir, o extrato de aula 6, referente à Cena 2, que será apresentada na sequência.

(EXTRATO DE AULA 6 - 12 de setembro - Rotina da Professora Ana- 1º ano)
(Segunda-feira)

- Oração e avisos no pátio (coletivo)
- Solicitação da atividade de casa na mesa da professora; as crianças vão se organizando e deixando o material no birô.
- Contagem oral das letras e das sílabas da palavra rotina e escrita em letra maiúscula da palavra ROTINA.
- Reflexão sobre palavras que iniciam com cada letra da palavra “R-o-t-i-n-a”
- Reflexão sobre palavras que iniciam com as sílabas iniciais, mediais e finais da palavra “Rotina”
- Reflexão sobre o calendário: data/ano/tempo
- Ajudantes do dia – Por ordem alfabética
- As crianças são levadas a refletirem o que é fábula. E a professora vai mostrando exemplos de fábulas para aguçar a memória das crianças e a curiosidade.
- As atividades realizadas envolvem: reflexão sobre o gênero fábula e a professora conta a fábula “O sapo e o boi” em um livro em A3 para contar história.
- As crianças se levantam autonomamente para escrever no quadro palavras e contar as letras e as sílabas. A professora libera o momento e informa que a criança acabou de passar de um estágio para o outro e tudo que ele deseja é escrever.
- Inicia-se um momento de reflexão sobre a escrita de palavras.
- Reflexão sobre a fábula contada e a moral da fábula. Atividade realizada oralmente.
- A professora faz atividade de classe no quadro, com a escrita em dois tipos de letras.
- Atividades específicas para os grupos de trabalho: uma que possui questões de compreensão e reflexão sobre a escrita para um grupo de maior dificuldade e outra apenas de reflexão sobre a história.

Intervalo

- Quando voltam à sala, os alunos vão corrigir a atividade com a professora passando banca por banca e a professora fazendo intervenção aluno por aluno.
- Momento de correção coletiva das atividades com a participação das crianças. Cada criança chamada foi respondendo no quadro e realizando a correção coletiva e as reflexões coletivamente.
- Logo depois, ocorreu um trabalho com o livro de português página 136. Leitura de uma história.
- Professora vai lendo para os alunos e as crianças vão respondendo às questões de estratégias de leitura no coletivo.
- Reflexão das respostas de compreensão no coletivo.
- Atividade no quadro com especificidade de quem lê em letra cursiva e quem lê em letra bastão.
- Tarefa de livro didático para casa (2 quesitos – 140 e a página 141 completa). Eles copiam na agenda que terão atividade no livro. Atividade envolvendo leitura de fábulas e atividades relacionadas.

Vejamos a Cena 2 com o trabalho envolvendo o ensino da leitura com o gênero fábula. Nessa cena, ela enfatiza a leitura conjunta. Em seguida, os estudantes refletem sobre a fábula por meio de questionamentos sobre a compreensão da fábula. Na ocasião, ela promove atividades diversificadas com perguntas específicas para a necessidade da criança na compreensão leitora, conforme podemos ver a seguir.

Diálogos de Intermediação de Aula- CENA 2: (Professora Ana – 1º ano)

P: Leitura da fábula, ok? Vou ler nesse enorme para contar história para vocês. Vou perguntar para Alyelson o que ele entendeu da fábula. **C1:** Eu entendi tudo. **P:** E você Kaline qual é a moral? **P:** Quem pode ler essa frase que coloquei aqui no quadro sobre a fábula? **C:** Eu leio. Criança faz a leitura

fluente e a professora questiona outra criança com maior dificuldade e vai colocando novas frases. **P:** Qual é o título da fábula? Quem são os personagens da fábula? Em que ambiente aconteceu a história? Alguém sabe o que é um brejo? **C:** É um lugar. É uma floresta. **P:** Quem aqui vai para interior? Brejo é um lugar alagado **C:** No mato. **C2:** No meio ambiente. **P:** Alguém sabe se o sapo conseguiu o que desejava? **C:** O sapo queria ser maior que o boi. **P:** O que o sapo desejava? **C:** Ser o boi. **P:** O que aconteceu com ele? vocês acham certo ser igual ao outro? Querer ter o que o outro tem e como se chama isso? **C:** Inveja do Boi. **P:** O sapo estufou tanto que explodiu. **C:** Tia ele morreu? **P:** O que você acha? **C:** Que morreu. **P:** Não podemos querer ser os outros porque isso é inveja.

Para evidenciarmos a intermediação a professora Ana, destacamos que ela solicita retorno dos estudantes sobre o gênero trabalhado, de forma oral, para constatar a compreensão sobre as características da fábula. Esses elementos ficam mais evidentes, a seguir, na Cena 2 de intermediação avaliativa de correção ou retomada da atividade desenvolvida.

Diálogos de Intermediação Avaliativa na Atividade de Correção ou Retomada- CENA 2: (Professora Ana – 1º ano)

P: Ninguém lembra o que é fábula aqui? Parece que nunca realizei uma leitura de uma fábula. **C:** Tia é uma história. **P:** Só Fabiano sabe que é uma história. **P:** Fábula é uma história como Fabiano disse mas que os personagens são...? São o quê? **C:** Animais que falam. **C2:** Animal que ensina. **P:** Isso que é uma fábula que nos mostra uma moral, ou seja, um ensinamento. **P:** Vou chamar a criança para escrever o nome de um animal que aparece na fábula aqui no quadro. Alyelson. **C:** Criança fica falando a palavra e tentando escrever. **P:** Deixa ele pensar e escrever. O que foi que ele escreveu. **C:** Sapo. **P:** Que letras são essas? Que sons tem essas sílabas? **Cs:** S_A_P_O SA-PO. **P:** Vamos ler? sa-po. E agora? Diménico. Venha para o quadro. **C:** Pato. **P:** Kaline escreva CORUJA. **C:** Crianças lendo COROGA. **P:** COROGA é CORUJA? Como podemos ajustar? **C:** CORAGA **CS:** CORAGA? **P:** Acho que vocês estão escrevendo sem prestar atenção no som. Vem Diménico. **C:** CORUJA. **P:** Quando a gente vai escrever a gente precisa falar a palavra: CORUJA. Muito bem Diménico. Só que quando Fabiano estava lendo, viu, Fabiano, você não estava percebendo que tinha colocado um A. Aqui. Você leu CO e não tinha prestado atenção que era uma A – RA. Coraga. Coruja não termina com GA e sim JÁ de quê? **T:** jaca, javali, jabuti. (Crianças e professora falando)

Percebemos que a professora inicialmente confirma o aprendizado da criança sobre o gênero fábula e, em seguida, desenvolve o ensino da leitura, propondo uma relação com a reflexão sobre a escrita de acordo com a atividade trabalhada. Assim, percebemos que o trabalho de reflexão é constante e em todos os momentos em que a atividade possa facilitar a construção do conhecimento pela criança. A seguir, identificamos mais elementos na fala de explicitação da professora em relação a esse processo de ensino e compreensão do gênero.

Explicitação sobre a atividade desenvolvida: Gosto de puxar a resposta da compreensão que a criança consegue fazer. Lendo e vendo um amigo ler fluente. Tentando que o amigo leia na dupla ou no quadro é o que faço. Para entender o texto vou colocando as perguntas até eu perceber que ninguém vai responder e ali foi o que conseguimos de compreensão. Vou buscando outras crianças e coloco outras perguntas para ver o entendimento da criança. Sempre tem uma criança que não acompanha o grupo maior e a gente precisa trabalhar.

Entrevista medial sobre leitura e avaliação: Para mim a leitura só acontece quando a

criança faz com autonomia e o professor fica juntinho porque se não ele não vai saber o que a criança faz para desenvolver e trabalhar.

Entrevista de Explicitação- Professora Ana – 1º ano - Período medial

Por fim, vamos destacar o período final do ano. No trecho a seguir, temos o período de trabalho voltado para as rimas e poemas com o desafio das rimas, em um período em que a criança se envolve de forma mais autônoma. É possível evidenciar o aprendizado da leitura, que foi sistematizado ao longo do ano. A professora Ana, também, ressalta a evolução das crianças na melhoria da leitura no final do ano letivo. Compreendemos que essa escolha de trabalho envolvendo o desafio das rimas no final do ano reflete a intencionalidade do ensino pois as crianças tiveram maior envolvimento pela construção realizada ao longo do ano e a professora Ana destaca isso em sua explicitação sobre a prática. Para tanto, primeiramente vamos apresentar o extrato da aula 12, Cena 3, de intermediação para o final do ano.

(EXTRATO DE AULA 12 – 22 de novembro/2016 - Rotina da Professora Ana– 1º ano (terça-feira))

- Música e avisos no pátio (coletivo)
- ROTINA: Reflexão sobre palavras que iniciam com cada letra da palavra “R-o-t-i-n-a”. Construída junto com as crianças em todos os dias de presença na sala.
- Reflexão sobre palavras que iniciam com as sílabas iniciais, mediais e finais da palavra “Rotina”
- Reflexão sobre o calendário: data/ano/tempo
- Ajudantes do dia – Por ordem alfabética
- Deixar a atividade de casa no birô da professora.
- Professora retoma a aula anterior. Qual foi a aula de ontem? Crianças contam e falam a fala dos personagens com envolvimento e curiosidade.
- Cartaz com parlenda: ADOLETA... criança é chamada ao quadro para ler e convida outra criança. Criança lendo a parlenda de cor e no quadro vão circulando palavras que rimam. A professora vai escrevendo no quadro palavras com duas sílabas com mesmo início das sílabas da parlenda. RABO, TATU, CAFÉ...
- Cada criança recebeu um texto da parlenda na mão para acompanhar.
- Atividade de classe no quadro para frase em letra cursiva e bastão. Atividade para dois níveis o primeiro para identificação de rima e circular palavras com duas sílabas e duas palavras que começam com a mesma sílaba: CA, JA, RU, AS. Para o outro grupo apenas palavras que começam com a mesma sílaba de: CA, SA, RA
- Alunos são chamados um a um para escrever no quadro cada resposta. Uma atividade bastante reflexiva e envolvente para as crianças. A professora faz anotações das dúvidas das crianças e da sua intervenção.

Intervalo

- Após o recreio a professora entrega o livro de português para leitura coletiva da parlenda página 82 e 83. Crianças participando com empenho.
- A professora vai corrigindo as respostas no coletivo os alunos vão acompanhando no quadro e corrigindo no livro.
- Essa reflexão ficou mais marcante: O “r” do final de sílaba COR – DA é para deixar o “o” mais forte.
- Escrita das palavras que rimam no quadro: cantil, navio, Brasil, fio, ventilador, motor, tamitor, cobertor e gerador.
- Depois dessa atividade a professora coloca um jogo de força para as crianças jogarem e, as mesmas, por iniciativa própria, montam uma tabela com as indicações das vitórias.
- **Tarefa de casa:** continuação da tarefa de classe nas páginas 86, 87, 88 e 89. Apropriação – escrita de palavras, ordem alfabética, escrita de novas palavras trocando o D pelo T, escrita de sílaba inicial.

Vejamos a Cena 3 com o trabalho do período final envolvendo o desafio das rimas e leitura das parlendas, a atenção na leitura primeiro de forma individual e depois coletiva da parlenda A-DO-LE-TA com perguntas para as crianças sobre quem já participou do desafio das rimas. Atividade principal: 1) Ler palavras que rimam e circular no quadro e 2) Leitura de outras parlendas em grupos específicos. Atividade diversificada: Cobrança de leitura de parlendas trocando os textos entre os grupos. Cada um dos três grupos teve uma pergunta para fazer e tentar resolver.

Diálogos de Intermediação de Aula- CENA 3 (Professora Ana – 1º ano):

P: Para que serve uma parlenda? **C:** Para brincar e encontrar a rima? **P:** Vamos ver essa ideia já já. Boa resposta. Existe parlenda pra desfiar alguém. (Vaca amarela) Pra pular corda (Suco gelado) Escolher quem vai começar um jogo (uni duni tê). **C:** Eu sei uma. Crianças tentando lembrar das parlendas. **P:** Vamos ler outras parlendas. **C:** Crianças lendo em voz alta as parlendas e fazendo o desafio entre elas.

Para evidenciarmos a intermediação da professora Ana, que reflete a intencionalidade do gênero parlenda, vejamos a Cena 3 de intermediação avaliativa de correção ou retomada da atividade desenvolvida.

Diálogos de Intermediação Avaliativa na Atividade de Correção ou Retomada- CENA 3: (Professora Ana – 1º ano):

P: O grupo A vai receber esse desafio e eu quero que alguém do grupo venha ler aqui. O mesmo serve para o grupo B e C. Além disso tem o desafio de qual é a palavra ok? **C:** Si eu quero ler. **P:** Vamos iniciar a leitura do desafio A. **C:** Uma palavra que rima com café (Criança realizou a leitura) **C2:** Um trava língua que tenha a palavra rato. **C3:** Três sílabas: é um animal e come banana. **C4:** Que palavra está dentro da palavra palhaço. **P:** Volta para o grupo para pensar. Grupo B. Vem ler aqui. **C5:** Uma frase com a palavra café; **C6:** Um trava língua que tenha a palavra sapo; **C7:** Tem 4 sílabas, é um animal, e muda de cor de acordo com o ambiente que esteja; **C8:** Que palavra está dentro da palavra galinha? **P:** Não responde nada deixa de agonia menino. Vai para o grupo. Vem o último grupo C **C9:** uma palavra que começa pela sílaba FE; **C10:** Um trava língua que tenha a palavra pé; **C11:** Tem duas sílabas: é um animal grande e dá leite; **C12:** Que palavra está dentro da palavra fivela. **P:** vou nos grupos para ajudar (Professora vai intervindo com as possibilidades sem dar respostas) com orientando a reflexões. **P:** Leiam novamente os desafios e preparem suas respostas para o momento da socialização.

A professora Ana propõe desafios para os grupos envolvendo leitura, rima, reflexão sobre a escrita e acompanha os grupos para avaliar e intervir no processo. Deixa essa intencionalidade evidenciada na fala da entrevista que será apresentada a seguir.

Explicitação sobre a atividade desenvolvida: Nessa época do ano as crianças estão com maior autonomia. Sempre precisam de ajuda, mas a autonomia está maior. Gosto desse tipo de atividade envolvendo desafio. Dessa forma, vou avaliando quem está conseguindo avançar e posso ajudar na orientação.

Entrevista medial sobre leitura e avaliação: O trabalhado da leitura precisa ser atrelado a nossa

rotina e muitas vezes os projetos que chegam da secretaria modificam essa rotina porque a gente além da leitura tem que fazer apresentação mensal e se preocupar com a roupa da apresentação. Eu vou administrando para a necessidade do grupo. Não é fácil mas vou fazendo. O tempo é curto e preciso cuidar. Passa muito rápido até o recreio e depois até a saída. A leitura requer tempo e o professor precisa cuidar desse tempo pedagógico. Não espero o grupo todo terminar. Já passo outras atividades para garantir o conteúdo e o tempo. Eu queria todo o dia contar uma história mas não dá porque tem ensaio, tem uma apresentação aqui e outra ali. Mesmo assim vou organizando isso para não prejudicar mais o que pode ser mais prejudicado.

Entrevista de Explicitação- Professora Ana – 1º ano - Período final

Verificamos que a professora possui muita preocupação no tempo pedagógico e com a necessidade do trabalho objetivo para o ensino da leitura, deixando claro, mais uma vez, a sistematicidade do ato de alfabetizar e letrar. A seguir o trabalho do 1º ano para o ensino da escrita.

Quadro 21 - 1º ano e o ensino da escrita: Relações entre Direito de Aprendizagem, Planejamento Docente e Perfil da Turma nos Períodos Inicial, Medial e Final

	DIREITO DE APRENDIZAGEM	PLANEJAMENTO	PERFIL DA TURMA - ESCRITA
I N I C I A L	• Conhecer a lógica organizacional e as propriedades do sistema notacional alfabético da língua (AL). Direito colocado no planejamento. • Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito (AL). Direito verificado pela pesquisadora que foi trabalhado na aula. • Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais (ORAL). Direito colocado no planejamento.	DATA: 28-03-2016 Trabalhando o conteúdo dos princípios e conceitos do sistema alfabético da língua escrita. Objetivo: Distribuir letra, sílaba e palavra. Atividade da criança: escrever o nome das frutas ao lado dos desenhos das crianças.	Aprendizagem inicial em escrita: Pré-Silábico: • Fabiano • Evelynne • Levilson • Alyelson • Yasmin • Kaline • Diménico • Ericlyson • Teves Silábico: • Evelynne • Maria Emanuela • Mariana • Natasha • Danilo • Ryandro • Manoel • Diego • Maria Virgínia Silábico Alfabético: • Gioconda
M E D I A L	• Compreender a lógica organizacional e as propriedades do sistema notacional alfabético da língua. Direito colocado no planejamento. • Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas. Direito trabalhado na	DATA: 13-09-2016 O conteúdo é princípio e conceitos do Sistema Alfabético da língua escrita. Objetivo: Compreender os princípios do sistema de escrita, escrevendo pequenos textos, utilizando a hipótese de escrita silábica em transição para a	Aprendizagem medial em escrita: Pré-Silábico: • Guiomar • Levylson • Ericlyson • Teves • Tatá Silábico: • Maria Emanoela

	escola e verificado pela pesquisadora. • Reconhecer e nomear as letras do alfabeto. Direito trabalhado na escola e verificado pela pesquisadora. • Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições. Direito trabalhado na escola e verificado pela pesquisadora.	hipótese alfabética. Atividade da criança: encontrar palavras que rimam, ver ordem alfabética e organizar a lista dos aniversariantes.	• Ruano • Manoel • Diego • Fabiano • Yasmin • Alyelson • Yago • Hilton Silábico Alfabético: • Evelayne • Kaline • Natasha Alfabético: • Matoso • Mariana • Danilo • Ester • Mariane • Tamara • Diménico Ortográfico: • Gioconda
F I N A L	• Direito de Aprendizagem – Leitura/oralidade/SEA. Escolher textos de acordo com a necessidade, o interesse e a motivação. Direito colocado no planejamento. • Participar de situações de fala e escrita de textos orais. Direito colocado no planejamento. • Compreender a lógica organizacional e cada propriedade do sistema notacional alfabético da língua. Direito colocado no planejamento. • Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições. Direito trabalhado na escola e verificado pela pesquisadora.	DATA: 23-11-2016 Ordem e sequência dos fatos, sujeitos dos fatos e produção textual. Objetivo: Compreender que o dígrafo representa um único fonema – NH e escrita de frases. Atividade da criança: Atividade de reflexão sobre a língua com a história: “A galinha ruiva” e reflexão sobre o som e a escrita de palavras com dígrafo.	Aprendizagem final em escrita: Pré-Silábico: • Guiomar • Teves Silábico: • Diego • Yasmin • Tatá Silábico Alfabético: • Alyelson • Yago Alfabético: • Matoso • Danilo • Ester • Mariane • Tamara • Diménico • Evelayne • Kaline • Natasha • Fabiano Ortográfico: • Gioconda • Mariane • Hilton

Fonte: elaborada pela autora.

A partir da análise geral do quadro de direitos de aprendizagem, planejamento e o perfil das crianças do 1º ano, pudemos observar que, como estabelecido para o ensino da leitura, a ação do ensino da escrita se mostra sistemática com objetivo na progressão da

escrita, conforme podemos verificar no Quadro 21 com o perfil evolutivo das aprendizagens das crianças. Assim, a aula da Cena 4, que será apresentada posteriormente, está relacionada ao extrato de aula do 1º dia, ou seja, o mesmo extrato de aula do ensino da leitura, apresentada anteriormente, com as especificidades de evidenciação focados para o ensino da escrita. Portanto, não será necessário apresentar o mesmo extrato da aula (ver Extrato de Aula 1 – 28 de março).

A professora Ana, para reflexão inicial do ensino de escrita, desenvolveu o comando oral da atividade para pensar e desenhar um prato com três frutas, na ficha de atividade, e, em seguida, ao lado da fruta desenhada escrever, do jeito que a criança souber, o nome da fruta que você desenhou. Atividade principal desenvolvida: Desenhe e escreva dentro do prato o nome de três frutas. Atividade diversificada: Escrita de palavras no caderno; ampliação do nome de frutas no prato; escrita de frases. Para casa foi solicitada a atividade de leitura do nome de cada fruta com 6 frutas, com letra maiúscula. A seguir serão apresentados os diálogos de intermediação da aula tratada.

Diálogos de Intermediação de Aula- CENA 3: (Professora Ana – 1º ano)

C: Eu quero escrever uma fruta que termina com que termina com “o”. **P:** A maioria das frutas terminam com “a” mas existe com o no fim com som final igual a “coração”. Mas tem fruta que termina com “o” de som normal como “prato” o som de “o” da sílaba “to”; **C:** Tia como se faz “laranja”. **P:** Você não escreveu o nome laranja, tem que escrever do seu jeito, que fruta é essa? **C:** Laranja. **P:** Então escreva. **C:** Tia como se escreve “laranja”: (Outra criança: La-ran-ja. É assim. Termina com “a”). **P:** Nesse momento do seu jeito. Pense no som da palavra e escreva quais são as letras que podemos colocar. (Professora passa todo o tempo perguntando nominalmente se cada criança terminou e se as crianças que estavam conversando já tinham terminado. Informou, na grande maioria das perguntas das crianças, que era para o estudante escrever do seu jeito sem grandes reflexões nesse momento).

Para evidenciarmos a intermediação da professora Ana que reflete a intencionalidade do trabalho em que relaciona som-grafia e suas reflexões para o período inicial do ano letivo, destacamos que, no trabalho de intermediação avaliativa de correção, a professora escreveu, no quadro, os nomes das frutas, da mesma forma que os estudantes escreveram, para iniciar as reflexões coletivas com a turma. Vejamos a seguir os diálogos.

Diálogos de Intermediação Avaliativa na Atividade de Correção ou Retomada- CENA 3: (Professora Ana – 1º ano):

P: As três frutas vamos escrever aqui e realizar a leitura. Uva; laranja e morango. Professora foi escrevendo e listando as frutas escritas nominalmente por cada crianças no quadro. Quantas letras tem essa palavra? **C:** u-va duas; duas. **P:** Letra é sílaba? **C:** Não. **P:** Letra é o que? **C:** Para escrever palavras. **P:** E sílabas é o quê? Todos falando ao mesmo tempo e professora intervém dizendo que vai fazer individual se continuar todo mundo falando ao mesmo tempo. As reflexões das crianças são de confundir letra com sílaba. Professora deixa um tempo para pensar e faz reflexões. **C:** letra são três u, v, a e sílabas são duas u-va fiz a contagem. **P:** Grupo está certo isso? por quê? **C:** Sim e não. **P:** Vamos

ver e vamos contar as letras todos juntos. u-v-a são três letras e agora as sílabas: u-va, tem quantos espaços separados? **C:** dois. **P:** tem quantos traços? **C:** um e duas partes. **P:** agora la-ran-ja. **C:** Tia tem muitas letras e três sílabas. **P:** Tem muitas letras e três sílabas. **C:** Tem mais letras do que sílabas. **P:** Vamos logo na sílaba, quem está vendo o ‘la’? Como faz ‘la’? **CS:** Eu estou vendo ‘la’, ‘ma’, ‘na’ (várias crianças respondendo certo e errado). **P:** Hein? **C:** ‘la’ **P:** ‘la’: Quais são as letras de ‘la’? **C1:** Tia ‘l’ com ‘a’ faz ‘la’, não é isso? **P:** Qual é o som que faz Mariana? **C:** ‘la’. **C:** Ela não estava prestando atenção. **P:** Atenção aqui de todos. Só Ryandro vem contar as letras aqui no quadro. **C:** 7 letras (Responde 7 depois de contar apontando para cada letra) **P:** Vamos contar para ver se é isso mesmo?

A professora Ana propõe o desafio de esclarecer quantidade de sílabas e quantidade de letras e é visivelmente perceptível a dificuldade de algumas crianças e a facilidade de outras nesse momento. A recorrência e a intencionalidade da professora farão esse desafio inicial se tornar reflexão constante, apenas trocando as palavras e os sons relacionados. A professora evidencia o porquê do trabalho que desenvolve e o relaciona à sua vida de estudante. Vejamos a seguir.

Explicitação sobre a atividade desenvolvida: Se eu não colocar a criança no quadro não consigo concluir a verificação do aprendizado. Essa forma de fazer me ajuda muito e isso teve origem quando estudava na 4ª série. A professora não dava atenção aos alunos que ficavam mais calados. Eu era essa aluna que não falava nada na sala e era a melhor aluna porque não atrapalhava a aula e a professora não sabia de nada sobre meu aprendizado e ficou impressionada quando descobriu que eu não sabia divisão... A escrita precisa de reflexão e precisa que a criança veja cada letra, ouvindo cada som e isso todo dia.

Entrevista inicial sobre escrita e avaliação: Estando junto da criança para ajudar a se desenvolver. Considero os níveis de cada aluno e o material do PNAIC. Não tem nada melhor do que estando próximo do aluno e já agindo e intervindo com atividades diferenciadas e já planejando esse pode isso, esse pode aquilo e vou atuando. Querendo ou não no caminhar nas aulas fica um aluno para trás e não pode ser mais a mesma atividade. Tem que ser tarefa diferenciada e agora já estou sentindo... Tem criança que falta muito. Menina que falta e quando vem para a aula atrapalha meu planejamento e tenho que mudar e ajustar. É mais heterogêneo ainda. Faltou um dia já perde a sequência. A mãe pensa que é assim.... Faltou e pronto está resolvido. Eu sempre retomo a aula do dia anterior para tentar dar a continuidade.

Entrevista de Explicitação- Professora Ana – 1º ano - Período inicial

Na continuidade, vamos evidenciar a prática da professora Ana, no período medial do ano, do ensino da escrita. Nesse período, a ênfase foi sobre o princípio e os conceitos do SEA, envolvendo reflexões sobre a escrita com atividades desafiadoras para essa aprendizagem. Vejamos o extrato da aula 7.

- **(EXTRATO DE AULA 7 - 13 de setembro /2016 - Rotina da Professora Ana – 1º ano) (terça-feira)**
- Oração e avisos no pátio (coletivo)
- Acolhimento com conversa do dia anterior
- Contagem oral das letras e das sílabas da palavra rotina e escrita em letra maiúscula da palavra ROTINA.
- Reflexão sobre palavras que iniciam com cada letra da palavra “R-o-t-i-n-a”

- Reflexão sobre palavras que iniciam com as sílabas iniciais, mediais e finais da palavra “Rotina”
- Reflexão sobre o calendário: data/ano/tempo
- Ajudantes do dia – Por ordem alfabética
- Uma criança (Mariana) vai no quadro para realizar a leitura da parlenda “Com quem pretende se casar”.
- Reflexão sobre as rimas da parlenda: capitão, coração ladrão – Reflexão sobre os sons nasais das palavras.
- Crianças ditam outras palavras com ão: irmão, violão, mão, macarrão, sabão e melão.
- Professora vai refletindo com as crianças ão em diferentes palavras.
- Crianças vão ao quadro para contagem de letras e sílabas das palavras tratadas.
- Leitura das crianças do grupo da esquerda. Grupo de autonomia da leitura.
- Reflexão sobre ordem alfabética e para que serve.
- Atividade no livro de português – Coopera – nesse momento duas crianças foram chamadas para ajudar os amigos sem fazer a tarefa.
- Professora lê toda a atividade para as crianças com acompanhamento dos alunos. As crianças foram montando a agenda de aniversário em ordem alfabética com o aniversário dos amigos.

Intervalo

- No segundo horário a professora vai montando no quadro a agenda de aniversário em letra de imprensa maiúscula para refletir com os alunos a agenda de aniversário do grupo.
- Nova atividade que trata de ordem alfabética em ficha e a professora explica e pede ajuda das crianças nas orientações. As crianças vão mostrando o que sabem e a professora vai avaliando que está com esse construto sistematizado.
- Momento de visita literário do 2º ano com 5 crianças lendo um livro para a turma. As crianças ficam atentas na leitura e muito contentes em ver seus amigos lendo para eles.
- A professora lê as questões colocadas no quadro para cópia em dois tipos de letras e atividades. Explica que essa atividade é para classe e que deverão trazer para ajudar no aprendizado. Duas questões tratando de escrita do nome completo e escrita alfabética em letra bastão para as crianças com maiores dificuldades e escrever o nome completo e colocar as palavras postas em ordem alfabética em letra cursiva. Professora foi corrigindo um por um com as crianças de maior dificuldade.
- Explicação da tarefa de casa: atividade de casa - responder páginas 16, 17 e 18 do livro lendo e escrevendo. Leitura de nomes com escrita de nomes que terminam com o mesmo som, escrita de nomes que iniciam e terminam, escrita dos nomes do melhor amigo em letra cursiva e escrita dos nomes dos amigos na ordem alfabética.

Nesse sentido, a professora Ana, para reflexão medial do ensino da escrita, desenvolveu o trabalho da rima com o som nasal com o trabalho com parlenda. Assim a atividade principal: 1) Escrita no quadro das palavras que rimam e 2) Montar uma agenda na ordem alfabética, dos aniversariantes do mês, no livro de português. A atividade diversificada: Professora nas duplas colaborando com quem tem mais dificuldade. Crianças com nível de aprendizagem mais avançado foram orientadas para ajudar as outras crianças a preencher a listagem de aniversariantes. Desta forma verificamos equilíbrio entre as atividades e a efetivação da Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita. A seguir a Cena 4.

Diálogos de Intermediação de Aula- CENA 4 (Professora Ana – 1º ano):

P: Nessa parlenda existem palavras que rimam? **C:** Sim. **P:** Quais são? **C:** Capitão, ladrão e coração. **P:** Reflexão sobre os sons nasais das palavras. Crianças ditam outras palavras com ão: irmão, violão, mão, macarrão, sabão e melão. **P:** Vamos refletir com todos o ão em diferentes palavras. **C:** Vou contar as sílabas. **P:** Venha aqui. (Leitura das crianças do grupo da esquerda. Grupo de autonomia da leitura). Nossa reflexão será sobre a ordem alfabética e para que serve. Alguém sabe o que é? **C:** É a ordem do alfabeto. **P:** Qual é a sua letra Tatá? Vamos escrever isso no caderno em ordem alfabética e fazer frases para essas palavras.

Evidenciamos a intermediação da professora Ana que reflete a intencionalidade do trabalho com o som nasal e a ordem alfabética e suas reflexões para o período medial do ano letivo. O trabalho de intermediação avaliativa de correção foi realizado pela professora que realiza correção coletiva da atividade verificando a escrita por ordem alfabética, chamando crianças no quadro para responder a atividade.

Diálogos de Intermediação Avaliativa na Atividade de Correção ou Retomada- CENA 4: (Professora Ana – 1º ano):

P: Agora eu quero saber quem foi a primeira criança. **C:** Ana Tatá? **P:** Certo. Quem colocou isso? **C:** a, b, c, d, e, f, g... **P:** Quem é B? Venha aqui para escrever o nome. **C:** Eu vou. **P:** Deixa eu ver o caderno de Alyelson? Como fica a ordem alfabética dos nomes Gioconda? **C:** Tatá, B não tem. C não tem. D é Diego. **P:** Certo e quem você pode chamar para fazer aqui na frente? Quando não tem o nome da letra na ordem o que faço? **C:** Eu pulo para a letra seguinte. **P:** Muito bem. E quando tem duas letras iguais? Ninguém responde. **P:** Vamos Gioconda quando tem o que fazer? **C:** Vamos ver a segunda ou a terceira letra. **P:** Isso. Quem não entendeu?

Verificamos que a professora desenvolveu a atividade de ordem alfabética com os nomes dos amigos que facilitam o entendimento sobre a sequência das palavras visto que as crianças visualizam esses nomes constantemente. Entre outros aspectos a professora explicita a sua prática desenvolvida. Vejamos a seguir.

Explicitação sobre a atividade desenvolvida: o trabalho com o som nasal e o til é sempre mais complicado de fazer mas a rima colabora muito com esse momento. Gosto de fazer as crianças refletirem. Aprendi que precisa ser assim para deixar tudo certo. O trabalho da ordem alfabética é um trabalho que já desenvolvo de antes e aqui estou vendo a criança que já faz só.

Entrevista medial sobre escrita e avaliação: Eu parto do diagnóstico e vou acompanhando os estágios de desenvolvimento da escrita dos alunos. Assim o meu objetivo principal são os meninos ficarem alfabéticos. Se o menino fica alfabético no meio do ano me dá outras possibilidades. E assim o meu trabalho ficar melhor para explorar outras coisas. Eu gosto de ler o que eles escrevem do jeito deles para entender o que eles pensam.

(Entrevista de Explicitação- Professora Ana – 1º ano - Período medial)

A professora Ana apresenta um importante acompanhamento avaliativo, pelo gesto profissional que já possui: ela evidencia que a criança alfabética, até o final do primeiro semestre, possui um tempo maior para desenvolver outros aspectos do ensino da escrita, facilitando o desenvolvimento do trabalho nos demais eixos. Esses elementos ela evidenciou em explicitação anterior sobre o tempo e a dinâmica de alfabetizar no 1º ano.

A seguir, vamos evidenciar a prática da professora Ana durante o período final do ano, no ensino da escrita. Nesse período, a ênfase foi sobre as reflexões do dígrafo enquanto fonema único e grafado por duas letras. A princípio, ela propõe a construção, no quadro, de uma lista de palavras com NH e reflete sobre o som e a escrita, seguida de realização de

atividade no caderno de classe com dois grupos de atividades diferenciadas. Compreendendo a sistemática recorrente da professora Ana, constatamos regularidades em várias atividades realizadas, por semana, para o ensino da escrita. O dispositivo de listar as palavras no quadro para evidenciar o conteúdo que será tratado, no caso o dígrafo, trabalha o envolvimento da criança para o ambiente, posterior, sistemático sobre o ensino e a reflexão da escrita. Vejamos o extrato da aula 13 e, em seguida, será apresentada a análise da Cena 5.

**(EXTRATO DE AULA 13 - 23 de novembro - Rotina da Professora Ana- 1º ano)
(quarta-feira)**

- Oração e avisos no pátio (coletivo)
- ROTINA: Reflexão sobre palavras que iniciam com cada letra da palavra “R-o-t-i-n-a”. Construída junto com as crianças em todos os dias de presença na sala.
- Reflexão sobre palavras que iniciam com as sílabas iniciais, mediais e finais da palavra “Rotina”
- Reflexão sobre o calendário: data/ano/tempo
- A professora faz as boas vindas e inicia as orientações para o ensaio da festa do final de ano. Todos os alunos foram orientados para seguirem para o pátio e realizar o ensaio geral. A música trata do trabalho que é desenvolvido na escola e faz homenagem para a família.
- Leitura do livro feita pela professora com o livro “Chão de Estrelas” para o alfabeto; é um livro enorme e as crianças ficaram encantadas com o material.
- Professora faz questionamento sobre a compreensão da história. A professora foi contando a história e foi desenhando cada parte da história no quadro e as crianças foram acompanhando e fazendo colocações.

Intervalo

- A professora coloca palavras com lh, nh: Linha, listinha, mesinha, batatinha, gatinha, pintadinha e caixinha.
- Atividade de sistematização: a professora coloca no quadro em letra cursiva. Escrita de palavras que iniciam pelas sílabas dadas. Escrever uma frase com a palavra escolhida. Outra atividade com letra de imprensa contagem de letras e sílabas da palavra galinha, circular o GA das palavras dadas.
- A turma recebeu um grupo de 12 crianças do segundo ano para fazer uma leitura de uma história escolhida.
- Correção coletiva da tarefa de classe com apoio do coletivo e da professora. Crianças ao quadro para corrigir a atividade.
- Outra atividade para o grupo avançado (Crianças trabalhando frases) e uma ficha de escrita de palavras para o grupo em construção.
- Casa: três atividades para todos os grupos. Caça-palavras; Escrita de palavras e frases; leitura das palavras encontradas e da escrita realizada na atividade de casa.

Nesse sentido, a professora Ana, para reflexão final do ensino da escrita, desenvolveu o trabalho com dígrafo colaborando com o refinamento da escrita correta das palavras. Assim a atividade principal: 1) Escrita no caderno de palavras iniciadas com cada letra da palavra galinha e escrita de frases com essas palavras para o grupo 1; 2) Para o grupo 2 contagem de letras e sílabas da palavra galinha, identificação da primeira sílaba da palavra galinha e circula a sílaba inicial galinha nas diferentes palavras: gato, galo, garoa, gavião e galinha; a atividade diversificada: cobrança nas duplas para novas escritas e ampliação da atividade conforme a necessidade. Criança que termina rápido foi solicitada a identificar palavras com “nh” no texto lido. Desta forma, evidenciamos as possibilidades de atividades presentes no ensino sistemático e a organização da gestão do ensino da escrita para o equilíbrio entre as possibilidades de atividades e a efetivação do processo entre os períodos do ano. A seguir a

Cena 5.

Diálogos de Intermediação de Aula- CENA 5 (Professora Ana – 1º ano):

P: Vamos lá alunos. Vamos escrever agora palavras que se escreve igual a galinha. Galinha é a nossa personagem principal. **C:** Boraaaa **C2:** Eu quero escrever no quadro. **P:** Eu quero uma pessoa para iniciar aqui. Que palavra podemos escrever? **C:** Linhaaaa tiaaaa **C2:** listinha **C3:** lisinha **C4:** Eu preciso de uma... Para eu... sei. Mesinha ... mesinha **P:** Ótimo. Quem vem? O primeiro escolhe. **C5:** Eu. **P:** Cuidado com essa escrita. Lembre-se que todas as palavras tem NH e é um som único. **C:** Eu escrevo linha. **P:** Ele escreveu certo? **C1:** Sim. Muito bem. Venha você. **C4:** coxinha. Adoro! **P:** Escreva certo. **C4:** Eu já sei escrever. **P:** E aí? Tá certo? Vou só dizer aqui uma coisa coxinha é com X. Só faltou colocar isso. Poderia ter outro som que tem duas letrinhas. O som é parecido. Será que alguém sabe? **C:** Crianças pensando... **P:** Mesmo som de “xi” de coxinha. Eu vou dar um exemplo. Chapéu todo mundo sabe escrever e já viu essa palavra em muitas historinhas. **C:** Tiaaaaa feito Chapeuzinho vermelho... **P:** Isso mesmo e quais são essas suas letrinhas? Olhe em seus trabalhos e livros **Cs:** Eu sei eu sei CH CH CH CH **P:** Isso! Muito bem!!! Então por exemplo chique é com ch e tem o mesmo som de xi com X da palavra coxinha. Tem que tem atenção. Então coxinha é assim e qual é o som de nh com a vogal? **Cs:** nha. Crianças batem palmas de alegria. Palavras que escrevemos foi: Linha, lisinha, mesinha, gatinha, pintadinha e coxinha. Todas terminadas em “nha”.

Para evidenciarmos a intermediação da professora Ana que reflete a intencionalidade do trabalho com os dígrafos, de forma a colaborar com a compreensão das crianças, mediação avaliativa de correção, a professora realizou a correção coletiva das atividades, chamando as crianças por ordem alfabética para responder a atividade no quadro. Segue trecho da cena 5.

Diálogos de Intermediação Avaliativa na Atividade de Correção ou Retomada - CENA 5: (Professora Ana – 1º ano):

P: Vamos lá alunos. Vamos escrever agora palavras que se escreve igual a galinha. Galinha é a nossa personagem principal. **C:** Boraaaa **C2:** Eu quero escrever no quadro. **P:** Eu quero uma pessoa para inicial aqui. Que palavra podemos escrever? **C:** Linhaaaa tiaaaa **C2:** listinha **C3:** lisinha **C4:** Eu preciso de uma... Para eu... sei. Mesinha ... mesinha **P:** Ótimo. Quem vem? O primeiro escolhe. **C5:** Eu. **P:** Cuidado com essa escrita. Lembre-se que todas as palavras tem NH e é um som único. **C:** Eu escrevo linha. **P:** Ele escreveu certo? **C1:** Sim. Muito bem. Venha você. **C4:** coxinha. Adoro! **P:** Escreva certo. **C4:** Eu já sei escrever. **P:** E aí? Tá certo? Vou só dizer aqui uma coisa coxinha é com X. Só faltou colocar isso. Poderia ter outro som que tem duas letrinhas. O som é parecido. Será que alguém sabe? **C:** Crianças pensando... **P:** Mesmo som de “xi” de coxinha. Eu vou dar um exemplo. Chapéu todo mundo sabe escrever e já viu essa palavra em muitas historinhas. **C:** Tiaaaaa feito Chapeuzinho vermelho... **P:** Isso mesmo e quais são essas suas letrinhas? Olhe em seus trabalhos e livros **Cs:** Eu sei eu sei CH CH CH CH **P:** Isso! Muito bem!!! Então por exemplo chique é com ch e tem o mesmo som de xi com X da palavra coxinha. Tem que tem atenção. Então coxinha é assim e qual é o som de nh com a vogal? **Cs:** nha. Crianças batem palmas de alegria. Palavras que escrevemos foi: Linha, lisinha, mesinha, gatinha, pintadinha e coxinha. Todas terminadas em “nha”.

Verificamos que a professora desenvolveu a atividade com a escrita dos dígrafos de forma que envolvesse todas as crianças no cotidiano e fazendo uso do aprendizado. Entre outros aspectos a professora explicita a sua prática desenvolvida. Vejamos a seguir.

Explicitação sobre a atividade desenvolvida:

Esse trabalho com a sílaba “nha” temos muitas palavras que escrevemos assim. É muito complicado para a criança entender. Vou trabalhando no dia-a-dia e eles já começam a fazer as reflexões. Isso precisa acontecer na aula. É o que sempre faço na aula.

Entrevista final sobre escrita e avaliação: É nesse processo de acompanhar mesmo o aluno que é diferente de colocar o caderno todinho agora... Não, porque assim aquele que está com mais dificuldade aí eu chamo pra ver se ele realmente está avançado ou se ele viu o do colega. Por isso que eu digo cada um faça do seu jeito. Para não errar alguns preferem copiar do colega. Aí eu fico observando se ele realmente está fazendo sozinho ou se eles estão igual ao do colega ou olhando pelo colega. Então você observa, eu não sei se dá para perceber, eu só sei que eu observo se eles estão fazendo de verdade.

(Entrevista de Explicitação- Professora Ana – 1º ano - Período final)

Percebe-se a ampliação do aprendizado da leitura e da escrita em todos os períodos apresentados. A professora é bastante criteriosa na avaliação: reconhece a autonomia das crianças que a possuem; percebe no contexto das observações que as crianças estão lendo com desenvoltura e compreensão. O ambiente de leitura é intenso e a diversidade de gêneros lidos por aula colabora muito com o envolvimento das crianças para o letramento. Notamos que das categorias avaliativas da leitura, sistematizadas pelas três professoras, as etapas relacionadas à ‘não leitura convencional’ foram muito detalhadas nas observações da professora Ana. Ressaltamos, ainda, que alguns direitos trabalhados pelas professoras foram reconhecidos em nossas observações, apesar de elas não os terem registrado no planejamento. Isto torna evidente que Ana extrapola, na ação docente, ao que está posto no seu planejamento por possuir domínio do processo de ensino e de avaliação, aproveitando as oportunidades para trabalhar aspectos inusitados às situações didáticas e pedagógicas organizadas.

Ana, também, indica possuir o gesto profissional de retomar a reflexão sobre o SEA, todos os dias, recorrentemente, ou seja, desenvolve um trabalho de intencionalidade para com a apropriação do SEA. Dessa forma, os direitos, evidenciados no seu planejamento, são trabalhados e organizados, na rotina do dia, e refletidos, também, para o ensino da leitura e da escrita. Outro elemento que destacamos, dentre seus gestos profissionais, é a continuidade e a sequencialidade entre os objetivos para o ensino ao longo dos dias da semana e durante o dia, em específico. Além disso, destacamos a prática de correção da tarefa de casa e de classe, todos os dias, como objeto de ensino que contempla o individual e o coletivo da turma e serve de retomada do que fora trabalhado na semana. Por fim, destacamos que os aspectos relativos ao ensino e à avaliação da Leitura e da Escrita são objetos de reflexão pela professora, compondo os seus gestos profissionais.

b) A organização do planejamento, do ensino e da avaliação pela professora Jane (2º ano)

Em relação ao 2º ano, inicialmente destacamos que o planejamento da professora Jane demonstra elementos relacionados à diversidade de gêneros, intencionalidade da leitura e continuidade de um trabalho de reflexão que relaciona as características do gênero à de compreensão leitora. Após a análise dos dados, organizamos o Quadro 22 que aponta como ela relaciona os direitos de aprendizagens, o planejamento docente e o perfil de sua turma.

Quadro 22 - 2º ano e o ensino da leitura: Relações entre Direito de Aprendizagem, Planejamento Docente e Perfil da Turma nos Períodos Inicial, Medial e Final

	DIREITO DE APRENDIZAGEM	PLANEJAMENTO	PERFIL DA TURMA - LEITURA
I N I C I A L	• Ler e construir noções sobre o gênero cantiga de roda. Direito colocado no planejamento. • Ouvir, ler e cantar cantigas de roda propostas pela professora e outras sugeridas e pesquisadas pelos alunos. Direito colocado no planejamento. • Desenvolver estratégias de leitura. Direito colocado no planejamento. • Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito. Direito trabalhado na escola e verificado pela pesquisadora. • Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças. Direito trabalhado na escola e verificado pela pesquisadora. • Reconhecer finalidades de	DATA: 05-04-2016 Vivência da leitura com o gênero cantiga de roda. Objetivo: Participar de vivência de leitura em roda de conversa, aprimorando os conhecimentos do gênero e sobre o projeto. Conteúdo: Leitura: funções e usos sociais da leitura; estratégia de leitura: sentido e posicionamento de texto na página; elementos de contextualização do suporte: data, título e ilustração; gêneros: recado e aviso (características e elementos do suporte – livro e cartaz); Contos de fada e fábula tradicionais: aspectos constitutivos do gênero: enredo, personagem, tempo, espaço e narrador. Cantiga de roda: recursos estilísticos verso e estrofe. (11-02 a 25-04) Atividade da criança: Em roda de conversa socialização da pesquisa sobre cantigas de roda realizada em casa. Ler a cantiga o cravo e a rosa em cartaz fixado no quadro e cópia com as crianças com colagem do	Aprendizagem inicial da turma em leitura: 1. Leitura não convencional 2. Leitura não convencional sem intenção leitora: • <i>Cassio</i> 3. Leitura não convencional e informa que não sabe ler: • <i>Kauan</i> • <i>Cassio</i> 4. Leitura não convencional e não possui movimento cultural leitor 5. Leitura não convencional e realiza o faz de conta da leitura de palavras: • <i>Brenda</i> 6. Leitura não convencional e realiza a intenção da leitura dizendo apenas o nome das letras ao realizar a leitura 7. Leitura não convencional e realiza faz de conta da leitura apontando para as letras que reconhece: • <i>Rafaele</i> • <i>Patrício</i> • <i>Renilson</i> • <i>Maria Virgínia</i> • <i>Riandro</i> • <i>Manoel</i> 8. Leitura não convencional mas possui atitude leitora e faz a leitura apontando para a marcação da leitura (Conseguindo ler algumas sílabas das palavras): • <i>Andrey</i> • <i>Analys</i> • <i>Ruana</i> • <i>Nara</i> 9. Leitura convencional com dificuldade nas sílabas complexas: • <i>Fabricao</i> • <i>Maria Emanuele</i> • <i>Mael</i>

	textos lidos pelo professor ou pelas crianças. Direito trabalhado na escola e verificado pela pesquisadora.	texto no caderno de classe. Sentidos do texto e compreensão no grupo classe.	• <i>Maysa</i> • <i>Amaro</i> • <i>Inês</i> • <i>Ravi</i> 10. Leitura convencional com dificuldade de compreensão de enunciados e boa fluência 11. Leitura convencional com compreensão de enunciados e pouca fluência 12. Leitura convencional com compreensão de enunciados e boa fluência
M E D I A L	• Ler e apreciar os gêneros literários Direito colocado no planejamento. • Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito. Direito trabalhado na escola e verificado pela pesquisadora. • Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças. Direito trabalhado na escola e verificado pela pesquisadora. • Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças. Direito trabalhado na escola e verificado pela pesquisadora.	DATA: 19-09-2016 Vivência da leitura com o gênero poema. Objetivo: Participar de vivência de leitura em roda de conversa, aprimorando os conhecimentos do gênero e sobre o projeto e na prática de leitura. (Projeto didático: apetite poético com Pedro Bandeira) Conteúdo: Leitura: funções e usos sociais da leitura; estratégia de leitura: sentido e posicionamento de texto na página; elementos de contextualização do suporte: data, título e ilustração; gêneros: poema, contos de fada, rima, texto literário e informativo. Princípios do sistema alfabético. (09/07 a 01-10) Eixos: Leitura, análise linguística. Oralidade e escrita Atividade da criança: Leitura do livro “Poema para Brincar” José Paulo Paes e ilustração de Luiz Maia. E texto “Por enquanto eu sou pequeno – Pedro Bandeira” com texto fixado no quadro. Reflexão sobre rima.	Aprendizagem medial da turma em leitura: 1. Leitura não convencional e não possui atitude leitora • Leitura não convencional informada pela estudante • Leitura não convencional e intenção leitora dizendo o nome das letras: • <i>Kauan</i> • <i>Brenda</i> • Leitura não convencional com fala dos nomes das letras • Leitura não convencional por escrever de forma silábica e não conseguir ler: • <i>Cassio</i> • Leitura não convencional com repetição da palavra de sabe de cor apontando para letras específicas: uma consoante e uma vogal • Leitura não convencional com intenção leitora no faz de conta da leitura de palavras: • <i>Rafaele</i> • <i>Patrício</i> • <i>Renilson</i> • <i>Maria Virgínia</i> • <i>Riandro</i> • <i>Manoel</i> • Não possui leitura convencional mas possui atitude leitora e faz leitura apontando para a marcação da leitura: • <i>Andrey</i> • <i>Analys</i> • <i>Nara</i> • Leitura não convencional, não possui atitude leitora e informa que não sabe ler • Leitura convencional com marcações corretas: • <i>Fabrício</i> • <i>José Nilton</i> • <i>Maria Emanuele</i> • <i>Mael</i> • <i>Maysa</i> • <i>Amaro</i> • <i>Inês</i> • <i>Ravi</i> • <i>Ruana</i> 11. Leitura convencional com dificuldade de compreensão de enunciados e boa fluência 12. Leitura convencional com compreensão de enunciados e pouca fluência

F I N A L	Ler e apreciar os gêneros literários Direito colocado no planejamento. Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças. Direito trabalhado na escola e verificado pela pesquisadora. Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças. Direito trabalhado na escola e verificado pela pesquisadora.	DATA: 28-11-2016 Momento de leitura de diversos gêneros como receita, cartaz e história literária. Objetivo: Participar de vivência de leitura no coletivo da turma, aprimorando os conhecimentos dos gêneros. Conteúdo: Leitura: funções e usos sociais da leitura; estratégia de leitura; elementos de contextualização do suporte: data, título e ilustração; Procedimentos diversos de leitura; gêneros: instrucional, história literária e cartaz informativo. Princípios do sistema alfabético. (03/10/2016 a 16/12/2016) Eixos: Leitura, análise linguística. Oralidade e escrita Atividade da criança: Leitura do livro de receitas para as crianças com leitura de uma receita. Receita, cartaz e história literária.	13. Leitura convencional com compreensão de enunciado e boa fluência Aprendizagem final da turma em leitura: 1. Leitura não convencional e não possui atitude leitora 2. Leitura não convencional informada pela estudante 3. Leitura não convencional e esperada intenção leitora dizendo o nome das letras 4. Leitura não convencional com fala dos nomes das letras 5. Leitura não convencional por escrever de forma silábica e não conseguir ler 6. Leitura não convencional com repetição da palavra que sabe de cor apontando para letras específicas: uma consoante e uma vogal 7. Leitura não convencional com intenção leitora no faz de conta que está lendo as palavras 8. Não possui leitura convencional mas possui atitude leitora faz leitura apontando para a marcação da leitura 9. Leitura não convencional e não possui atitude leitora e informa que não sabe ler 10. Leitura convencional de palavras e frases com escrita de consoantes simples: • Andrey • Nara • Renilson • Maria Virgínia • Riandro • Manoel • Kuan • Maria Emanuele D. • Wilson 11. Leitura convencional com dificuldade na fluência por procurar o som correspondente em algumas situações: • Fabrício • José Nilton • Maria Emanuele B. • Mael • Maysa • Amaro • Inês • Ravi • Raquel • Nicole • Patrício • Analys 12. Leitura convencional com marcações corretas e com fluência: 13. Leitura convencional com dificuldade de compreensão de enunciados e boa fluência 14. Leitura convencional com compreensão de enunciados e pouca fluência 15. Leitura convencional com compreensão de enunciados e boa fluência

Fonte: elaborada pela autora.

A análise do planeamento da professora Jane apresenta as seguintes características para o procedimento docente: 1. Direitos separados por bimestre para o trabalho planeado e apontado, diariamente, relacionado com as atividades desenvolvidas; 2. Direitos monitorados por quantidade e nome da criança de forma bimestral; 3. Possui cronograma/roteiro de aula semanal: Segunda: projeto/língua portuguesa/matemática (iniciar conteúdo, jogo, leitura de uma história e levantamento de conhecimentos prévios); Terça: matemática/ciências: atividade de apropriação; Quarta: Projeto ou língua portuguesa/geografia; Quinta: matemática/artes – atividade de apropriação; Sexta: Projeto/língua portuguesa/história; 4. Organização da rotina da alfabetização: Atividades permanentes: 1) leitura pelo professor diariamente (variedade de gêneros); 2) leitura pelos alunos: dias alternados com atividade escrita; 3) escrita pelas crianças: lápis, papel, letras móveis; 4) produção de texto oral com destino escrito dias alternados, os alunos criam e ditam para o professor; 5) sequência didática: projeto: proposta: primeiro semestre. Projetos: livro de reescrita de contos de fada ditado pelo professor; livros de brincadeiras preferidos para o grupo; atividade permanentes: escrita e leitura diária do próprio nome e dos colegas, leitura diária de textos literários pelo professor, roda de leitura e empréstimos de livros; sequência didática; escrita e leitura de parlendas e cantigas (ordenação, ajuste falado ao escrito, análise e reflexão com base na localização de palavras no texto).

Verificamos a relação direta das atividades planejadas com os direitos de aprendizagem e os resultados evolutivos da leitura das crianças. A prática docente para o desenvolvimento da autonomia da leitura no 2º ano possui o gênero base da cantiga de roda enquanto projeto desenvolvido, no período inicial, do ano letivo com a turma. A leitura foi organizada nos diversos gêneros envolvidos; são eles: cantiga de rodas, contos literários e instrumentais em todos os períodos do ano. Podemos constatar que todas as crianças que não liam convencionalmente progrediram nesse aspecto ao longo do ano e a turma finalizou o ano com leitura convencional, alguns mais fluentes e outros com fluência em sílabas simples, conforme categorias construídas a partir dos registros recorrentes das docentes.

Detalharemos a seguir a aula do dia 05 de abril para, em seguida, demonstrar a intermediação própria da docente Jane no contexto geral de sua aula. Logo após, refletiremos a Cena 2, com as relações de intervenção que desencadeiam a construção do conhecimento das crianças. Salientamos que a turma do 2º ano foi organizada em agrupamentos por estágios de desenvolvimento da escrita conforme a seguinte organização: - Agrupamento com crianças: G1- ortográficos; G2- silábicas alfabéticas e alfabéticos e G3- pré-silábicas e

silábicas. Proposição para o atendimento à heterogeneidade: assunto único com texto único e diversidade de encaminhamentos e/ou presença de atividades diversas em menor quantidade.

(EXTRATO DE AULA 2 - 05 de abril/2016 - Rotina da Professora Jane – 2º ano (terça-feira))

- Boa tarde com os alunos com reflexão da atividade de casa. Quem faltou foi fazer e professora solicita que coloque o nome completo de quem não fez a tarefa de casa em casa. Recolhimento da tarefa de casa.
- Realizou a rotina no quadro e depois trabalhou com as crianças. A professora da biblioteca pergunta sobre o trabalho desenvolvido. Crianças atentas entregando os livros e falando da leitura realizada.
- Rotina no quadro escrita em letra de imprensa e letra cursiva. Professora coloca rotina na sala no quadro. A professora escreve e as crianças atentas vão observando. Ao terminar exploração da data, calendário, quantidade de alunos na sala, crianças que faltaram - 1- conversa sobre falta e sobre o problema de faltar. Wilson faltou por motivo de viagem. Escolha dos ajudantes do dia pela ordem alfabética com reflexão dos alunos da turma.
- Professora menciona a letra maiúscula no início dos nomes próprios do seu nome. Coloca o nome dos três ajudantes no quadro que inicia com R – Renilson, Rafaele e Ryandro e faz reflexões sobre esses sons e escritas.
- Professora coloca o nome do projeto vivenciado pela turma no quadro: “Canta roda e roda encarte” e reflete sobre o significado e o que eles acham do nome. O livro foi apresentado “O cravo brigou com a Rosa”.
- Professora realiza a leitura da cantiga de roda no coletivo e, em seguida, apresenta a música do cravo e da rosa. A professora colocou o cartaz da música em letra bastão e cursiva.
- Reflexão sobre o significado de cada verso e de cada estrofe refletindo sobre a forma.
- Atividade: a professora apresenta o texto: “O cravo e a Rosa” em ficha de forma coletiva. A professora vai marcando os versos no texto fixado no quadro (Ver diário de campo). Pergunta como qual é a última palavra do verso para todos do grupo. Professora solicita para circularem o título depois da leitura feita com marcação no quadro e as crianças circulam nas suas fichas.
- Para o grupo 1 e 2 a professora solicita enumerar os versos até o final. A professora vai no grupo três para ajudar a criança a identificar e/ou saber o que é o ponto final.
- Depois o trabalho é de compreensão da leitura do texto.
- Reflexão da palavra CASA para virar CRAVO (CRA). Reflexão sobre a inclusão de letras e sons específicos.
- Crianças circulando a palavra CRAVO no quadro e professora questionando em qual verso está a palavra.
- Questionamento qual é o outro personagem e a criança do grupo 1 e 2 vai circular no quadro a palavra sem ajuda da professora. Para o grupo 3 pergunta qual é a primeira sílaba da palavra ROSA e são feitas reflexões sobre a escrita.
- A professora solicita que quem terminou faça desenho e quem está na atividade a professora fica no grupo 3 trabalhando.
- A atenção da turma é realizada em todos os momentos para o trabalho e a produção. As crianças ficam na produção constante com objetividade.
- Nesse momento a professora foca no trabalho com Kauan, o aluno faltoso, para trabalhar as atividades perdidas.

Intervalo

- A biblioteca terá a participação do primeiro grupo de crianças com 11 alunos. O outro grupo ficou na sala trabalhando com o conteúdo de ciências na roda feita para reflexão no chão da sala.
- Tema dos sentidos e experiências na roda com os cheiros e sensações.
- Atividade realizada no texto do livro. A professora coloca no quadro as palavras ROUPA LIMPA refletindo sobre as escritas e fazendo o confronto. ROUPA LIMPA e SABONETE são palavras que as crianças foram desafiadas a procurarem no texto.
- Professora vai orientando a escrita no quadro coletivamente e respondendo coletivamente com o grupo. Escrita de frases. Letra cursiva e bastão.
- Atividade de casa uma página do texto do livro de ciências com a escrita de palavras, frases e ligar informações específicas para cada grupo.

Constatamos, na Cena a seguir, o desenvolvimento reflexivo voltado para a perspectiva da intermediação relacionada à leitura com a ação docente pontual com foco no erro, dúvida ou no acerto da criança. Aspecto recorrente da prática da professora Jane foi ter a) atenção no acompanhamento da leitura e b) perguntas sobre o significado de cada verso e estrofe e tratando de como é a forma desse gênero. Prática que desenvolve o ensino com o objetivo de ensino relacionado à compreensão leitora em que proporciona questionamentos que geram as elaborações referentes ao entendimento do texto sem respostas prontas para as crianças. Destacamos a atividade principal: 1) leitura e compreensão do texto “o cravo e a rosa”; 2) leitura de algumas crianças que estão no grupo 2 - silábicos e silábico-alfabéticos e alfabéticos. As crianças silábico-alfabéticas foram selecionadas para a atividade diversificada: as crianças do grupo 3 – pré-silábicos e silábicos - na tentativa de ler palavras simples ou que sabem de cor.

Diálogos de Intermediação de Aula- CENA 2 (Professora Jane – 2º ano):

P: Nossa leitura foi conjunta, ou seja, todo mundo junto. Vou ler novamente sozinha e todos com atenção no acompanhamento e na compreensão do texto. Pode ser? Direciona a pergunta para uma criança leitora e alfabética: **P:** Ravi você pode ler também? Eu leio e depois você realiza a leitura, combinado? Joia! Depois eu quero uma criança que aprendeu a ler faz pouco tempo, quem se candidata? Já já pergunto novamente. Vamos começar?

Nesse diálogo de intermediação da aula do ensino da leitura, a professora Jane evidencia as formas de leitura para gerar atenção e entendimento sobre o texto, ou seja, a leitura inicial realizada de forma conjunta, professora e a turma; a leitura da professora com acompanhamento das crianças; e, por fim, a leitura de uma criança para iniciar o trabalho de compreensão, além de solicitar, para complementar o ciclo de leitura, uma criança de pouca fluência para se desenvolver, na continuidade de todas as etapas de leitura pelo grupo e, assim, facilitar o envolvimento do leitor principiante. Na continuidade apresentaremos os diálogos de intermediações avaliativas da professora Jane com sua turma, a partir da correção da atividade e envolvendo trabalho de vocabulário, sobre a Cena 2, apresentada anteriormente. No quadro a professora colocou duas palavras; são elas: sacada e rosa, e solicitou que todas as crianças realizassem a leitura de cada palavra. O significado de sacada foi contextualizado pelas crianças com os questionamentos da professora.

Diálogos de Intermediação Avaliativa na Atividade de Correção ou Retomada- CENA 2: (Professora Jane – 2º ano):

P: crianças nessa imagem o poema do cravo e a rosa está escrito em formato de prédio. C: Sim. Bonito, né? **P:** no último verso tem uma palavra na terceira estrofe, certo? (Crianças gritam a palavra

rosa e a professora escreve o quadro). Professora foi escrevendo e perguntando agora eu quero outra palavra. C: Eu sei. P: Calma nem disse. Já estudamos verso e estrofe, estão lembrados? Vamos ver agora. A palavra é a última do segundo verso da primeira estrofe, e aí? C: Não. Calma. Cs: Sacada... Sacada.... Vamos lendo o que já escrevi aqui. Rosa e sacada. Todo mundo lendo junto. Todo mundo sabe o que é sacada? C: Embaixo de uma sacada. P: O que é? Lembra que falei que a imagem está escrita em forma de um prédio? O prédio tem sacada? C: É a janela? P: Quase!!! Muito bem...Pertinho. C: Acho que é aquele negócio que fica no primeiro andar que tapa do sol. P: Olha.... Como você sabe disso? C: Meu pai falou que existe o cimento que protege do sol e ele faz prédio. P: Vou mostra a foto de uma sacada. Gostei da sua resposta! C: Sim. P: Onde eles brigaram tem uma sacada que protege de chuva e sol e o apartamento tem uma visão bonita da rua. O local pode conversar.

Na sequência evidenciaremos a fala da Professora Jane, com a intencionalidade do ensino da leitura e compreensão leitora, em que ela explicita os seus indicativos de esquemas profissionais sobre a efetivação da leitura que identifica a funcionalidade. Vejamos a seguir.

Explicitação sobre a atividade desenvolvida: sempre gosto de desenvolver a compreensão do texto e a leitura dessa forma porque vejo que a criança consegue acompanhar e se concentra com o texto no quadro e na mão. Chamo atenção de todos eu acho que é assim que deve ser feito, será? Vejo resultado das crianças e cobro retorno deles na hora da leitura é imediatamente se não perco o momento. Eu sempre escrevo no meu planejamento as crianças que vejo que a leitura ou escrita não está evoluindo para ter atenção no outro dia. Faço sempre no dia anterior. Hoje vou escrever para amanhã já saber que vou ficar no pé. Porque professor é assim, ele fica no pé do estudante.

Explicitação sobre Leitura e Avaliação: a nossa preocupação é muito grande porque os meninos chegam na fase alfabética, e no segundo eles ampliam isso aí para ir para uma escrita mais próximo possível da convencionalidade do sistema, né? E que eles leiam, né? Começa a deslumbrar esse mundo da leitura que embora lá no primeiro ano eles tem a prática da leitura que não verdade não é a leitura, deixa ver como dizer isso, não é a leitura do “código”, digamos assim, eles estão nesse processo eles vão descobrindo meio que tateando, esse mundo da leitura e da escrita. Eles sabem que existe que tem as práticas da oralidade e que aquilo ali é pra ler, digamos assim, que é apresentado e que a professora lê. Então essa compreensão de que aquilo que está posto lá com essas marcas no papel ou em qualquer que seja o suporte existe algo que precisa ser descoberto através dessa leitura. Então o segundo ano me põe o desafio de fazer com que o menino avance nessa escrita, porque muitas crianças também não conseguem essa fase alfabética mais elaborada ele precisa, digamos, consolidar lá no segundo ano e a leitura acho que está no meio desse primeiro e desse segundo é onde de fato os meninos começam a descobrir, na prática esse universo da leitura.

Entrevista de Explicitação- Professora Jane – 2º ano - Período inicial

Verificamos com a fala da professora Jane que possui o cuidado com a reflexão leitura e os instrumentos que facilitam essa atenção, tais como: cartaz e texto na mão da criança para o momento da aula. A professora constantemente proporciona o desafio de reflexão com os questionamentos que envolvem a criança no conteúdo do texto. A consciência que a professora possui sobre o trabalho do 2º ano que precisa proporcionar a autonomia do estudante na leitura e no entendimento da própria leitura faz desenvolver os dispositivos didáticos e pedagógicos para serem mais intencionais para a busca da autonomia do estudante nesse conhecimento. Nessa perspectiva, com a prática de diagnosticar o nível de leitura das

crianças, a professora proporciona a *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* para o ensino da leitura. No período inicial, percebemos uma ênfase de direitos para colaborar com o ensino sistemático da leitura.

Para continuidade da reflexão da leitura, temos o período medial de trabalho desenvolvido pela professora Jane. Nesse período, o gênero trabalhado foi poemas para desenvolver a compreensão leitora. A seguir, o extrato de aula 6, referente à Cena 2, que será apresentada na sequência.

**(EXTRATO DE AULA 6 - 19 de setembro/2016 - Rotina da Professora Jane – 2º ano)
(segunda-feira)**

- Professora retomando o final de semana com alguns falando do quanto aproveitaram o final de semana.
- Rotina no quadro escrita em letra de imprensa e letra cursiva. Professora coloca rotina na sala no quadro. A professora escreve e as crianças atentas vão observando. Ao terminar exploração da data, calendário, quantidade de alunos na sala, crianças que faltaram conversa sobre falta e sobre o problema de faltar que é sempre tratado pela professora, faz contagem das letras dos nomes dos alunos faltosos e subtrai do total da turma.
- Criança da sala lê um texto que foi lido no final de semana para toda a turma.
- Correção coletiva com ajuda das crianças da tarefa de casa (matemática)
- Trabalho sobre o significado de rima e reflexão sobre poema e rima
- A turma faz definição de rima e a professora coloca no quadro. Em seguida, escreve algumas rimas faladas pelas crianças.
- Depois de vários momentos de reflexão com leitura de poemas e recitação de poemas pelas crianças a professora entra uma folha com linhas e espaço para desenho para produção de um poema. (Menino Azul – Cecília Meireles; A porta – Vinicius de Moraes; Direito das Crianças – Ruth Rocha). Professora circula nas bancas e vai fazendo intervenções para colaborar com o aprendizado dos alunos. A AADDEE (Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial) estava no trabalho específico da aluna Brenda com necessidades específicas. Em um momento ela, por conta própria, circulou nas duplas. Essa criança estava trabalhando com jogos para avançar nos estágios da escrita. A professora fica com o grupo dos mais fracos. As seis crianças são: Kauan, Brenda, Cassio, Manoel, Maria Emanuele Delgado e Renilson.
- Reflexão em alguns momentos do geral da turma com limites e possibilidades para melhoria da produção de texto

Intervalo

- Quando voltam à sala, os alunos continuam o trabalho de escrita, revisão do texto e apresentação do texto.
- A atividade foi finalizada e a professora fez a proposição de uma atividade no livro de matemática com leitura de enunciado dos problemas matemáticos.
- Leitura no coletivo com a participação de crianças.
- Possibilidades de compreensão para responder corretamente. Professora investe no trabalho.
- Tarefa de casa. Duas atividades. Para o grupo 1 uma tarefa de casa de matemática; para o grupo 2 atividade de rima, além do sorteio para a sacola de leitura para a criança levar livros e escolher um para socializar na turma.

Na análise da Cena 2, destacamos o trabalho da professora no ensino da leitura com o gênero poema quando solicita às crianças que recitem o poema e faz a leitura do poema juntamente com elas. Enfatizamos que o trabalho com as rimas é importante para o gênero explorado, durante a aula, de forma a evidenciar os aspectos característicos do gênero, vocabulário e reflexão do SEA. Atividade principal: 1) leitura e compreensão do texto “Por enquanto eu sou pequeno – Pedro Bandeira” e 2) leitura das crianças da sala para as rimas.

Atividade diversificada: leitura dos poemas e crianças com leitura oral dos poemas entre as duplas de aprendizagem. Atividade específica com 6 crianças que são: Cassio, Brenda, Kuan, Manoel, Renilson e Maria Emanuele D. Esse grupo realizou leituras diferenciadas com a professora. A professora colocou duas rimas no quadro para leitura coletiva da turma e fez a leitura do “Leitor do dia” a partir da sacola do dia, que integra o projeto: “Apetite Poético”. A professora trabalha a atenção no acompanhamento da leitura e faz perguntas sobre o significado dos textos fixados no quadro. A cena 2 explicita como ocorreu.

Diálogos de Intermediação de Aula- CENA 2 (Professora Jane – 2º ano):

P: alguém aqui conhece os poemas de José Paulo Paes? Lembrados que o nosso Projeto trata de Pedro Bandeira? **C:** Sim **P:** Vamos conhecer mais esse autor. Gosto muito dele. **C:** Tia o texto dele Rima. É legal! **P:** Como você sabe? **C:** Eu já li. **P:** Que bom! Alguém aqui já brincou com palavras? **C1:** Eu!! **C2:** Trava língua? Eu já. O peito do pé de Pedro é preto kkk **P:** É sim. Mas estou falando de poesias. Vocês concordam com o autor que poesia é brincar com as palavras? **C:** Não **P:** Por que não? **C:** Eu acho que é. **P:** Quem deseja esse desafio? **Cs:** Eu. **P:** Exemplo Kauan rima com ...Uma fruta! **C:** Maçã? **P:** Pronto, olha aí! Brincou. Vamos brincar aqui todo mundo junto? Ana gosta de ... **C:** Banana...

A intenção da intermediação realizada pela professora Jane é de: vincular essa atividade ao projeto desenvolvido, situando o contexto de trabalho para as crianças; ampliar os autores vivenciados na turma e suas obras; e produzir texto com aspectos trabalhados na leitura da rima. Vejamos a Cena 2 de intermediação avaliativa de correção ou retomada da atividade desenvolvida pela professora Jane do 2º ano.

Diálogos de Intermediação Avaliativa na Atividade de Correção ou Retomada- CENA 2: (Professora Jane – 2º ano):

P: Antes de continuar a brincadeira com as palavras vamos ouvir o leitor do dia Fabrício que vai ler uma parte do livro: “Por enquanto eu sou pequeno – Pedro Bandeira” **C:** Certo **P:** Todo mundo vai ouvir? **C:** Sim. **P:** Fabrício pode começar. Fabrício vai ler novamente um pouco mais alto para ficar ainda mais bonito. **P:** Vamos ler essas duas brincadeiras? **C:** Bora. **P:** Coloquei aqui no quadro duas brincadeiras que fizemos agora, certo? Quero que todo mundo leia silenciosamente. Não pode ler alto. “Janela rima com flanela; Ana gosta de banana? **C:** Eu sei **P:** Quem pode ler? **C:** Eu quero ler **P:** Precisamos sempre treinar a leitura para ser bem feita. Ok? **C:** Acho que consigo. **P:** Muito bem. Quero ver. **C:** Janela rima com... Criança faz a leitura das frases com fluência. **P:** Muito bem! Vamos todos realizar a leitura conjunta? Quem pode ler o seu texto?

Percebemos que a professora inicialmente coloca uma criança da turma para realizar a leitura fragmentada de uma parte do livro. Essa é uma prática constante da professora e isso desenvolve nas crianças a atitude leitora, bem como a fluência da leitura. Em seguida, ela promove a leitura do texto produzido por outra criança, estimulando a ação protagonista das crianças nas suas produções, colaborando com o leitor autônomo. Assim, percebemos que o

trabalho de construção da leitura, com diferentes objetivos, foi constante e teve maior ênfase no período medial do ano letivo. A seguir, destacamos a fala de explicitação da professora em relação ao ensino intencional de leitura e à compreensão do gênero.

Explicitação sobre a atividade desenvolvida: para mim essa é a forma de ajudar a leitura com o verdadeiro sentido. Eu brinco com as rimas eu leio o que criei. Muito importante para a criança e para o professor que está realizando o trabalho.

Entrevista final sobre leitura e avaliação: fazer uso da leitura é no segundo ano. Eles querem muito, por exemplo, as práticas das cartinhas desde o primeiro ano, no segundo também tem, mas o que você observa no primeiro que tem muito desenho e no segundo chega também o desenho mas chega algo que vem a mais que é a informação escrita. E como é que... Eu me vejo num grande desafio de como fazer. Eu costumo dizer que parece que a gente costuma demorar um pouquinho para engrenar no 2º ano eu passo os três primeiros meses do ano letivo muito inquieta. Porque parece que os meninos estão emperrados e não sai do lugar. Mas eu sei que isso vai vir depois... Essa espera me angustia um pouco, mesmo fazendo todo o trabalho que eu sei que estava ser feito e é feito... Existe uma certa demora natural das crianças para essa nova cobrança de maior ação delas para as atividades da escola.

Entrevista de Explicitação - Professora Ana – 2º ano - Período medial

Para constatação sobre o trabalho do período final do ano letivo, temos os gêneros receita, cartaz e história literária. Esse período de trabalho foi voltado para informações constantes nos cartazes envolvendo comunicação de campanhas e reflexões sobre questões do cotidiano social. Destacamos o aprendizado consolidado da leitura no final do ano. A evolução das crianças na leitura, conforme avaliação da professora Jane, no término do ano letivo, foi resultado das ações práticas, objetivas e intencionais para o ensino da leitura. Para tanto, vamos apresentar o extrato da aula 12, Cena 3, de intermediação para o final do ano.

(EXTRATO DE AULA 11 - 28 de novembro/2016 - Rotina da Professora Jane– 2º ano)

(segunda-feira)

- Oração e avisos no pátio (coletivo)
- Reflexão sobre o final de semana e as novidades.
- Rotina no quadro escrita em letra cursiva. Professora coloca rotina na sala no quadro. A professora escreve e as crianças atentas vão observando. Ao terminar exploração da data, calendário, quantidade de alunos na sala, crianças que faltaram existe uma conversa sobre falta e sobre o problema de faltar que é sempre tratado pela professora. Faz contagem das letras dos nomes dos alunos faltosos e subtrai do total da turma (Sempre faltam duas ou três crianças. Nesse dia faltaram 3 crianças para preocupação da professora).
- Retomada da tarefa de casa com reflexão coletiva das respostas.
- Momento de apresentação de livros de receitas para as crianças. Os alunos questionam sobre a importância desses livros e informaram suas lembranças sobre as receitas feitas pela família.
- As crianças vão colocando os livros no mural da leitura.
- Apresentação de cartazes de campanha: paralisação nacional 25 de novembro; cartaz com remédio;
- Reflexão sobre cores dos cartazes, comunicação dos cartazes e intenções dessas cores e comunicação.
- Entrega do caderno de classe para atividade no grupo. Cartaz da vacinação contra a gripe, com questões de compreensão do gênero. As crianças foram copiando as questões e foram respondendo na dupla. Professora vai de banca em banca verificando a resposta e colaborando com a finalização das dúvidas. A professora lança novas questões sobre as dúvidas das crianças para criação de novas reflexões e a

atenção de todos. Movimento de reflexão constante sobre o conteúdo abordado.

- Professora vai nas bancas verificando as respostas e ajudando nas dificuldades de compreensão e avaliando o aprendizado das crianças.
- Professora foi instigando a resposta correta das crianças fazendo confrontos entre as crianças para chegar à ideia comum de resposta.
- Vários atendimentos individuais foram realizados para colaborar com as crianças com dificuldades.

Intervalo

- Questionamento sobre o título do livro: “Corrida Maluca”. Vai utilizando as estratégias de leitura e leitura compartilhada de algumas crianças.
- Em seguida a aluna solicita espaço para ler uma receita e outra colega ler um texto que adora – um poema.
- Na continuidade a professora realiza a compreensão de enunciados dos problemas de matemática.
- Tarefa de casa: eles copiam a atividade no caderno sobre o cartaz “vacinação sobre a gripe” e marcam questões de múltipla escolha.
- A professora informa que tem 10 livros de receita culinária, cada um levará um dia.

A Cena 3 destaca o trabalho envolvendo o ensino da leitura com o gênero receita que enfatiza a leitura conjunta da professora com os estudantes bem como os elementos contidos na aula referentes a outra área do conhecimento. Na ocasião, foi desenvolvida como atividade principal: 1) leitura e compreensão do texto lido sobre receita; 2) leitura e compreensão dos cartazes. Atividade diversificada: ficha com cruzadinha que possui banco de palavras e atividades brincando com as letras e palavras. A professora trabalha a atenção no acompanhamento da leitura com fluência (procedimentos de leitura) e perguntas sobre os cartazes de prevenção de doenças, campanha de vacinação.

Diálogos de Intermediação de Aula- CENA 3 (Professora Jane – 2º ano):

P:Eu trouxe uma história da minha casa, de uma autora que eu conheço **C:** Oba **P:** Que faz história pra criança (professora ler toda a rotina) **C:** Tia faltou a merenda na rotina. **P:** Como foi a tarefa de casa? **C:** Legal. **P:** Raquel vai falar para Ryandro como foi fazer a tarefa de casa sozinha. **C:** Eu **P:** Quem conseguiu ler todas as palavras sozinho? **C:** Eu. **P:** Quem precisou de ajuda pra ler alguma palavra? **C:** Eu li sozinho. **P:** A tarefa de Brenda, Renilson, Maria Virgínia era de um jeito, não era? **C:** Era. **P:** José leia a primeira frase. Quero fazer uma pergunta para meus alunos: vocês acham que essa atividade que mandei para casa foi difícil? **C:** Não tia. Foi fácil. **P:** Por que foi fácil? **C:** Porque é legal e porque eu consegui ler, tia, tem palavras para ler. **P:** Quero cada criança lendo uma frase da atividade. Aqui dentro dessa caixa tem uma coisa muito especial e aqui atrás tem uma receita do milk shake e na frente uma receita de uma papa. Vou ler a receita do mingau. Ou melhor Nicole vai ler. Pode começar. (Criança vai lendo com autonomia) **P:** Quem mais tem receita ou pesquisou alguma receita para colocar ali na nossa caixa. Muito bem crianças. **C:** Posso trazer a embalagem do salgadinho? **P:** Se na embalagem do salgadinho tiver alguma receita pode sim. **C:** Eu tenho. **P:** Analys vai ler sozinha e depois faz a leitura para todo mundo.

Para evidenciarmos a intermediação da professora Jane, percebemos o trabalho no começo da aula com a rotina, a preocupação com a leitura individual das crianças e a verificação da autonomia na resolução da atividade de casa. Além disso, destacamos o foco sobre o ensino da leitura quando solicita retorno dos estudantes sobre o gênero trabalhado de forma oral. A professora realiza leitura compartilhada do livro “corrida maluca” e trabalho de

compreensão de enunciados dos problemas matemáticos. Vejamos a Cena 4 de intermediação avaliativa de correção ou retomada da atividade desenvolvida.

Diálogos de Intermediação Avaliativa na Atividade de Correção ou Retomada- CENA 4 (Professora Jane – 2º ano):

P: Pessoal alguém já viu isso aqui? (Cartaz com uma paralisação nacional em 25 de novembro e catar com remédios) **C:** É carnaval. **C2:** É paralisação. **P:** Paralisação? Tem certeza? **C:** Paralisação nacional. **P:** Vocês já viram isso aqui em algum lugar? **C:** Eu já **C2:** Eu não. **C3:** Na rua. **C4:** Em jornal. **C3:** Eu vi no poste. **P:** Já viram no poste e nas paredes. **C:** Eu já vi tia um bocão disso na parede. **P:** Para que serve isso aqui? **C:** Para explicar alguma coisa. **P:** Certo. **C:** Dizer alguma coisa que vai acontecer. **C2:** Para o cidadão. **P:** Quem é o cidadão Nara? **C2:** A gente. Que vai acontecer. **P:** Isso aqui é chamado de quê? **Cs:** Cartaz. **C2:** É uma folha grande para a gente saber das coisas. **P:** O que tem nesse cartaz, então? **C:** Muitas pessoas. **C1:** Tem palavras e dia diz Educação na luta contra o pacote de maldades. **P:** Isso. Muito bem. **C:** É um protesto. **P:** Ok, Raquel.

Percebemos que a professora, inicialmente, resgata o conhecimento e reconhecimento do gênero cartaz para verificar o nível de envolvimento das crianças com esse gênero comum no espaço escolar. Em seguida, busca a funcionalidade do gênero e confirma se as crianças reconhecem as características do gênero. Assim, percebemos que o trabalho de reflexão das características e do conteúdo, ou seja, da interpretação é um trabalho diário, valorizado pela professora e desenvolvido constantemente na prática. A seguir, a explicitação da professora em relação à importância da leitura, ao trabalho do gênero e à finalidade de tornar o estudante sujeito ativo da sua leitura e compreensão.

Explicitação sobre a atividade desenvolvida: Essa reflexão na função real do gênero faz a criança perceber para que serve isso. Os alunos gostam porque eles verificam esses cartazes nas ruas e no cotidiano deles. A criança já faz a leitura sabendo que tem uma informação importante que ele precisa entender o teor dessa informação. A leitura é importante para ensinar e comunicar e eles são pequenos mas sabem da importância desse material para a vida das pessoas. Gosto muito de trabalhar com esse gênero é sempre um grande aprendizado.

Entrevista final sobre leitura e avaliação: eu vou para uma rotina, que converso muito com Ana – professora do primeiro ano - a gente precisa colocar atividades de apropriação todos os dias e a gente fez isso mesmo que o tempo seja curto por conta de tantas comemorações. Eu procuro sempre fazer, depois do lanche, uma atividade voltada para leitura e para a escrita. Isso é no primeiro semestre precisa ser todos os dias sistematicamente. No segundo semestre a gente já vê que a coisa vai fluindo muito mais tranquila. Vejo que estamos bem no trabalho de produção porque os textos são ótimos mas sempre objetivamos ainda mais e vamos trabalhar para isso.

Entrevista de Explicitação- Professora Ana – 2º ano - Período final

Para finalizar a análise do trabalho da leitura da professora Jane, vamos destacar que nesse período final do ano, voltado para leitura de receitas, cartaz e histórias em quadrinho, a professora enfatiza várias leituras diárias pelo fato de ter toda a turma lendo e se desenvolvendo enquanto leitor autônomo. O trabalho sistemático da leitura levou à evolução

de todas as crianças, ao longo do ano, e as oportunidades de leitura, reflexão e estudo do gênero fizeram com que as crianças se tornassem, cada vez mais, letradas e envolvidas na importância do ato de ler (FREIRE, 2002).

Para continuidade de reflexão sobre a prática da professora Jane - 2º ano, destacamos, a seguir, o trabalho desenvolvido e planejado da *Gestão do Ensino da Escrita*. Percebemos que o 2º ano é o ano mais heterogêneo de todos os anos do ciclo. É um grupo com crianças em diferentes estágios do início ao final com ano e com crescimentos significativos na escrita. Vejamos o quadro 23 a seguir.

Quadro 23 - 2º ano e o ensino da escrita: Relações entre Direito de Aprendizagem, Planejamento Docente e Perfil da Turma nos Períodos Inicial, Medial e Final

	DIREITO DE APRENDIZAGEM	PLANEJAMENTO	PERFIL DA TURMA - ESCRITA
I N I C I A L	• Escrever palavras com diferentes estruturas silábicas, atendendo algumas convenções ortográficas. Direito colocado no planejamento. • Escrever palavras com sílabas complexas e compreender novos vocábulos. Direito colocado no planejamento. • Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos. Direito trabalhado na escola e verificado pela pesquisadora.	DATA: 05-04-2016 Reflexão sobre a escrita com o gênero cantiga de roda. Objetivo: Participar de vivência de leitura e reflexão sobre a escrita com o gênero cantiga de roda, aprimorando os conhecimentos do gênero e sobre o projeto. Conteúdo: análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética, discursividade, textualidade e normatividade. Princípios básicos do sistema de escrita alfabética: número de letras das palavras, letra inicial e final, alfabeto, consoante, vogais e ordem alfabética. Sílabas. Conceitos básicos de ortografia: uso de letra maiúscula e minúscula; ortografia F/V; P/B; T/D. Organização do texto na página; pontuação: uso dos sinais de pontuação: ponto final, interrogação e exclamação (11-02 a 25-04). Atividade da criança: Atividade de reflexão sobre a língua escrita de palavras e localização de palavras no texto. As crianças do grupo 1 e 2 enumeram os versos e circulam palavras e copiam para reflexão sobre a escrita, com escrita de frases. Grupo 3: trabalho com a professora para o aprendizado sobre os sinais de pontuação e leitura da cantiga da roda.	Aprendizagem inicial em escrita: Pré-Silábico: • Brenda • Cassio • Marcio • Silábico: • Kauan • Renilson • Maria Virginia Silábico Alfabético: • Andrey • Nicole Alfabético: • Fabrício • José Nilton • Maria Emanuele B. • Mael • Maysa • Amaro • Ravi • Raquel • Patrício • Analys • Nara • Wilson
M E D I A L	• Apropriar-se das convenções do sistema alfabético de escrita. Direito colocado no planejamento. • Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos. Direito trabalhado na	DATA: 19-09-2016 Vivência da escrita com o gênero poema. Objetivo: Participar de vivência de leitura em roda de conversa, aprimorando os conhecimentos do gênero e sobre o projeto e na prática de leitura. (Projeto didático: apetite poético com Pedro Bandeira)	Aprendizagem medial em escrita: Silábico: • Kauan • Renilson • Brenda • Cassio • Inês Silábico Alfabético:

	escola e verificado pela pesquisadora.	Conteúdo: análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética, discursividade, textualidade e normatividade. Princípios básicos do sistema de escrita alfabética: número de letras das palavras, letra inicial e final, alfabeto, consoante, vogais e ordem alfabética. Sílabas. Conceitos básicos de ortografia: uso de letra maiúscula e minúscula; ortografia C/G, letra H (LH, NH, CH) e letra R. Organização do texto na página; pontuação: uso dos sinais de pontuação: ponto final, interrogação e exclamação, dois pontos e travessão. Eixos: Leitura, análise linguística. Oralidade e escrita (09/07 a 01-10). Atividade da criança: Atividade de sala: produzir rima a partir das palavras sugeridas. Mostrar exemplos dos alunos como proposta.	• Andrey • Nicole • Maria Virgínia • Ryandro Alfabético: • Fabrício • José Nilton • Maria Emanuele B. • Mael • Maysa • Amaro • Ravi • Raquel • Patrício • Analys • Nara • Wilson
F I N A L	• Apropriar-se das convenções do sistema de escrita alfabético. Direito colocado no planejamento. • Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos. Direito trabalhado na escola e verificado pela pesquisadora. • Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças. Direito trabalhado na escola e verificado pela pesquisadora.	DATA: 28-11-2016 Momento de escrita e trabalho com os gêneros receita, cartaz e história literária. Objetivo: Participar de atividades sobre compreensão escrita da leitura realizada nas duplas. Conteúdo: análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética, discursividade, textualidade e normatividade. Princípios básicos do sistema de escrita alfabética: número de letras das palavras, letra inicial e final, alfabeto, consoante, vogais e ordem alfabética. Sílabas. Conceitos básicos de ortografia: uso de letra maiúscula e minúscula; (LH, NH, CH) e letra R e S/SS. Organização do texto na página; pontuação: uso dos sinais de pontuação: ponto final, interrogação e exclamação, dois pontos e travessão. Eixos: Leitura, análise linguística. Oralidade e escrita (03/10/2016 a 16/12/2016). Atividade da criança: Atividade escrita sobre compreensão do gênero trabalhado e elaboração de cartaz.	Aprendizagem final em escrita: Silábico Alfabético: • Andrey • Renildo • Manoel Alfabético: • Maria Virgínia • Ryandro • Kauan • Brenda • Inês • Maria Emanuele D. • Nicole Ortográfico: • Fabrício • José Nilton • Maria Emanuele B. • Mael • Maysa • Amaro • Ravi • Raquel • Patrício • Analys • Nara • Wilson

Fonte: elaborada pela autora.

Constatamos na análise geral do Quadro 23 que a turma é heterogênea. Nesse contexto, a professora Jane conduziu o trabalho para que, no início do ano, a recorrência de atividades e encaminhamentos diversos fossem realizados para atender às necessidades das crianças. Para a metade e final do ano, as atividades foram focadas no aprofundamento das convenções do SEA e consolidação das aprendizagens. Não será necessário apresentar o mesmo extrato da aula 2, porém, aqui mencionada com o objetivo no ensino da escrita (ver Extrato de Aula 2 – 05 de abril).

A professora Jane, para reflexão inicial do ensino de escrita, possui atenção no acompanhamento da escrita nos três grupos: grupo 3- pré-silábico e silábico; grupo 2- silábico-alfabético e alfabético e grupo 1 – ortográfico (com crianças consolidando as relações letra/som apenas no período final do ano letivo). Atividade principal desenvolvida: 1) Compreensão da escrita de sílabas travadas na cantiga de roda “o cravo e a rosa” e 2) escrita de palavras diversas com sílabas travadas. Atividade diversificada: As crianças do grupo 3 – pré-silábicos e silábicos na escrita de palavras de sílabas simples do texto: sacada, rosa, ferido. A seguir, apresentamos diálogos de intermediação da aula tratada.

Diálogos de Intermediação de Aula- CENA 4 (Professora Ana – 2º ano):

P: Eu percebi que tem gente aqui que não conseguiu escrever a palavra cravo. Vamos tentar? **C:** eu quero. Direciona a pergunta para uma criança do grupo 2 alfabética: Raquel: **P:** vou colocar aqui casa. Casa é casa. Não tem som travado. E cravo? Cavo ato de cavar ... **C:** tem som igual casa e cavo. **P:** Sim. Para fazer a transformação da sílaba o que fazemos? **C:** Cra cra **P:** É só uma letra que vamos colocar. **C:** (risos) **P:** Onde: **C:** No meio de c e a. **P:** Será? CRAVO. Isso. Que outra palavra tem o som travado no texto. **C:** Brigou. **P:** Isso mesmo. Vamos litar outras palavras com sílabas travas aqui.

A professora Jane realizou a intermediação que reflete a escrita correta das palavras e a intencionalidade do trabalho para o avanço dos estágios de desenvolvimento da escrita. Assim, o trabalho de intermediação avaliativa de correção foi realizado pela professora que efetivou a reflexão sobre as sílabas simples e complexas, ao longo da aula, com leitura e escrita pelas crianças para o grande grupo, conforme apresentado a seguir.

Diálogos de Intermediação Avaliativa na Atividade de Correção ou Retomada- CENA 4: (Professora Jane – 2º ano):

P: crianças do meu grupo 3 vamos ver como escrevemos a palavra rosa? **C:** Começa com R? **P:** vou colocar o R, ok? E depois? Quantas sílabas temos? Maria Vitória que você respondendo. **C:** São duas, tia. **P:** verdade, são duas e como contamos? **Cs:** ro-sa crianças batendo palmas e falando as sílabas. **P:** Não vi Cassio bater palmas você entendeu Kaio? **C:** Sim. **P:** Então faça. **C:** ro-sa **P:** Como fazemos para escrever a primeira sílaba? **C:** O. **P:** Apenas o O? **C:** Acho que é. **P:** Acho que não. Vou te mostrar, tá? **C:** Sim. **P:** quero saber a segunda sílaba. **C:** A ria. **P:** Também acho que não é só o A. Vamos prestar atenção ao som? Posso contar com vocês? Será que vou me surpreender com vocês? Será que vocês vão conseguir? Eu acho que sim. Será? Vocês disseram na primeira sílaba O e na segunda A. O A. Que são vogais, né isso? **C:** Sim. **P:** E agora? Gente, me ajudem, como fica a palavra rosa? Alguém no começo tinha falado R. E aí, onde entra o R? **C:** Nas duas sílabas. **P:** Eira vai ficar assim: RORA. Alguém conhece essa palavra? **Cs:** Não. **C2:** O r faz RO com o O. **P:** Bingo!!!! RO A e aí a palavra é roa? **C:** Não mesmo. **P:** que letrinha faz esse as. **P:** Vamos pensar na palavra casa. O som da última sílaba é igual ao as de rosa? Vou escrever aqui: CASA RO A **C:** Tia tia tia é s é o mesmo som... **P:** Parabéns Analys! Olha isso CASA e ROSA tem a última sílaba igual. Estou muito feliz!!! Vocês conseguiram! Parabéns!

Assim, as atividades desenvolvidas foram progressivas partindo do trabalho de cantiga de roda para reflexão sobre a escrita, nos diferentes agrupamentos. A cada grupo, foram estabelecidas proposições diferenciadas para os grupos 1, 2 e 3. A professora expõe o porquê

do trabalho intencional que desenvolve, sendo este voltado para a formação do estudante autônomo. Vejamos a seguir.

Explicitação sobre a atividade desenvolvida: fico encantada com uma descoberta dessa feita por uma criança. Às vezes acho que não tenho condições de dar conta disso. (risos). Minha alegria é ver uma criança descobrindo a escrita e aprendendo e faço isso de forma que eles consigam aprender de verdade. Querido dizer que esse grupo mais fraco foi de um grupo de crianças que vieram de outra escola e com muitas faltas. Eles precisam aprender e faço essa reflexão para fazer isso acontecer. Não dou respostas, faço perguntas para que a criança acredite que pode fazer e reflita de verdade. Minha avaliação é sempre nesse contexto com escrita dos nomes dos alunos, de um dia para o outro, que devo acompanhar no outro dia.

Entrevista inicial sobre escrita e avaliação: Eu tenho cinco crianças que chegaram agora do primeiro ano pelo corte etário. Adriely (coordenadora) chegou hoje com uma proposta de pegar esses alunos no contra turno e digo toda a proposta é bem-vinda. Mas, preciso conhecer primeiro e saber se vão conseguir. Preciso encaixa-los na prática do segundo ano e, de repente, eles nem precisem do trabalho extra para essa alfabetização. Eu não vejo um problema em Ryandro ele está no processo. Ele tem um emocional frágil e Ryandro tem retorno de aprendizado da minha fala.

Entrevista de Explicitação- Professora Jane – 2º ano - Período inicial

Dando continuidade à apresentação dos resultados, vamos analisar a prática da professora Jane, no período medial, do ensino da escrita. Nesse período, a ênfase do ensino foi relacionada à aprendizagem das crianças no grupo que tinha a maior quantidade de alfabéticos da turma. A ênfase do trabalho foi com poema, produção de rimas e escrita correta das palavras com reflexão sobre a escrita. A Cena 5 da atividade medial faz referência ao mesmo extrato da aula 6, anteriormente apresentado. Não se faz necessário mencioná-lo novamente.

Nesse sentido, a professora Jane, para reflexão medial do ensino da escrita, desenvolveu o trabalho com produção de texto – poemas e o acompanhamento para os estudantes não alfabéticos. Assim a atividade principal: 1) produção de texto: poemas e a atividade diversificada: produção coletiva com acompanhamento específico para as crianças não alfabéticas, completando com palavras as rimas de acordo com os desenhos da estrofe, com base no texto de Pedro Bandeira “Por enquanto eu sou pequeno”. A seguir, a Cena 5 traz elementos sobre esse contexto.

Diálogos de Intermediação de Aula- CENA 5 (Professora Jane – 2º ano):

P: Quero vamos essas produções e essas brincadeiras com as palavras. Vou de mesa em mesa para ver os textos e essas poesias. Iogurte começa com qual letra? **C:** I **P:** O que vamos fazer com essa letra aqui? Manoel porque você está fazendo isso? Cadê o papel? É esse mesmo? Ryandro pode pegar outra folha. Aqui é isso mesmo? Você tem que ler o que escreveu meu filho porque se não como é que você vai mostrar as pessoas? Pastel começa com qual letra? Ryandro faça uma letra maior por favor a gente vai colocar no varal poético. Tudo mundo recebeu o papel para a produção de texto e vamos fazer com capricho. (As perguntas da professora foram direcionadas para várias crianças ao longo da aula).

Constatamos, nos trechos indicados, a intermediação da professora Jane que reflete a escrita como forma de comunicação e que possui funcionalidade ao escrever. Assim, torna-se necessário desenvolver no estudante a ação de sujeito ativo no seu processo de estudante e esses questionamentos mostram o quanto é importante escrever e realizar a escrita com qualidade para tornar a comunicação viável. Portanto, o trabalho de intermediação avaliativa de correção da professora Jane foi realizado com a conclusão dos textos rimados das crianças. Vejamos a seguir.

Diálogos de Intermediação Avaliativa na Atividade de Correção ou Retomada- CENA 5: (Professora Jane – 2º ano):

P: Ryandro deixe ele pensar um pouquinho, tá? Cássio pastel começa como? **C:** Acho que é P **P:** Começa com a letra P e onde a letra vai ficar? É aqui ou aqui (apontando para primeira e segunda sílaba) **P:** Eita José fala mais baixo e atenção na escrita. Isso Cássio e depois do P será qual letra? **C:** Ei tia Mael, pastel **P:** Eita. Atenção na sua produção. **P:** Bora? Olha gente. Meu aluno chupeta rima com paleta agora porque você colocou pipa aqui junto de paleta? Me diga. Qual foi a sua organização para isso? Isso parabéns! **C:** Tia eu coloquei porque queria rimar com outra coisa. **P:** Que bom! Então qual é a outra coisa? **C:** Não sei. Estou pensando... pensando... pensando... é porque eu adoro pipa. **P:** Que coisa boa a tia vai te ajudar. Vamos pensar juntos, eu sei um nome de um palhaço. Começa com Chu... Será que você sabe quem é? **C:** Chuipa **P:** kkkkk Gostei você juntou com a rima muito bem. Mas é Chulipa. Pipa rima com Chupila ou tulipa. Você sabe o que é tulipa? **C:** Um copo. **P:** Isso ou uma flor também. Vou escrever tulipa. **P:** OK! Maysa faz maior. As pessoas precisam entender o que é isso. O que você está escrevendo, sabe? É importante uma letra maior. Mael faltou uma letra aqui. Olha lá o nome. **C:** Aqui Mael. **P:** Isso Ryandro ajuda Mael. **P:** Crianças vou ficar um pouco aqui com esse grupo e a dupla fica se ajudando no trabalho. Renilson e Maria venham aqui por favor. Vamos ver essa rima. Maria qual é aproxima letra? Renilson qual foi a sua rima? **C:** Renilson rima com Wilson. **P:** Vamos escrever melhor isso. Vou te ajudar. Vamos Manoel....

Podemos perceber que a professora acompanha a reflexão das crianças para encontrar a rima das palavras e colabora com a possibilidade de lembranças para se chegar na palavra rimada. A professora circula nos grupos para tentar ajudar na elaboração e na qualidade das rimas da mesma forma que reflete tanto a escrita como o vocabulário das palavras rimadas elaboradas. Para a prática medial realizada e seus propósitos, a professora explicita o desenvolvimento e a colaboração para se chegar nesses esquemas profissionais objetivos e elaborados com a intencionalidade na aprendizagem das crianças. Vejamos a seguir.

Explicitação sobre a atividade desenvolvida: É um movimento exaustivo e muito importante para fazer com as crianças e eu estava muito atenta para acompanhar e avaliar essa produção que é relativamente simples e bastante importante para as construções das crianças. Eu pergunto e faço a pergunta várias vezes para minha criança pensar. Ela precisa pensar e saber pensar para aprender. Outra coisa é a leitura da produção realizadas pelas próprias crianças e a exposição desse trabalho para o coletivo escolar. Não sei realizar de outra forma. Até acho que preciso de ajuda para melhorar a aula. Mas sei que os estudos me ajudaram muito para que eu conseguisse entender que é assim que a gente tem o aluno aprendendo.

Entrevista medial sobre escrita e avaliação: Eu estudo muito para pensar nas práticas. Essa

semana eu estava lá procurando os cadernos do PNAIC para ver um trabalho com QVL. Se a gente pudesse ter um tempo para isso mudaria muito. Mudaria muita visão dos professores que não são motivados a buscarem esse tempo nas férias. Não pode deixar livre para o professor não. Esse tempo deve ser dirigido para deixar o professor no caminho certo. Eu vejo que hoje nós estamos muito preocupados com leitura e escrita. Hoje não sempre. Hoje é apenas uma maneira de dizer. Aqui na escola todos os projetos são voltados para linguagem e as outras áreas são trabalhadas nesse projeto maior de linguagem. Tenho uma enorme preocupação com isso mas vejo que estamos avançando muito na linguagem e ainda avalio que preciso administrar os eixos com maior organização. Já avançamos muitos mas dentro da linguagem ainda priorizamos apropriação e leitura. Produção e oralidade ficam entre os principais que são apropriação e leitura. Não quero dizer com isso que a gente não trabalhe todos. Trabalhamos mesmo realizamos muito seminários com as crianças e ficamos felizes com a oralidade dos nossos estudantes e, como já falei, as produções das crianças são de ótimas ideias e fico impressionada em algumas situações com o resultado. Produzir um texto é rever a escrita e a gente vem nesse avanço no trabalho da escola. Acho o grande desafio é observar essa quantidade de direitos no dia-a-dia que trabalhamos cotidianamente. Por outro lado a gente vai planejando e ajustando isso porque o eixo da apropriação para o 2º ano deve ser visto no início do ano. Você vai organizando isso de forma que todos os eixos são trabalhados. Se consolidou no início e se não consolidou o que vamos ter que fazer para conseguir e isso já trabalhando a compreensão. Nas nossas conversas a gente faz o que esperamos e a rede não tem isso claro e vamos fazendo na nossa experiência. A gente precisava ter o mínimo do que a gente espera para cada grupo de crianças. Vamos construindo na escola e isso também é muito importante para o nosso aprendizado. Eu entendo que não é falha na formação mas o que é prioritário que a rede espera que precisamos desenvolver nos anos. Os documentos oficiais são fundamentais e importantes para o professor. Muita coisa foi feita e nos ajuda muito, mas sempre precisamos melhorar para focar nas nossas ações. Esses documentos vão fundamentar essa organização do ensino. Aqui mesmo na escola foi uma coisa a cobrança de colocar no planejamento de ensino o direito e a primeira reação é não quero e depois eles percebem como é importante a gente ter o foco no direito para planejar e todo o desdobramento do trabalho bem relacionado.

Entrevista de Explicitação- Professora Jane – 2º ano - Período medial

Constatamos que a professora Jane apresenta preocupação com a quantidade de direitos de aprendizagem trabalhados no dia. Ela evidencia, ainda, que os eixos precisam ser melhor equilibrados no desenvolvimento da prática e que o eixo de apropriação do SEA deve ser consolidado no primeiro momento do segundo ano. São preocupações de quem possui propriedade no desenvolvimento da *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita*. A professora evidencia a sua apropriação dos gêneros profissionais sobre seus estudos e relações com os documentos norteadores; além disso, é uma professora que busca sempre refletir para melhorar a sua prática.

Na continuidade vamos evidenciar a prática do período final da professora Jane, no ensino da escrita, com a intenção de desenvolver a apropriação das crianças das convenções do sistema. A professora Jane trabalhou a atividade de escrita sobre compreensão do gênero trabalhado com elaboração de cartaz. Compreendendo a sistemática recorrente da professora Jane, constatamos regularidades do dispositivo de questionar até se chegar a uma interpretação adequada do texto, sem dar a resposta. A professora busca essa reflexão até a criança ficar convencida que a sua resposta está correta. Não será necessário apresentar o

extrato da aula já visto anteriormente (ver Extrato de Aula 11 – 28 de novembro). Relacionamos esse extrato de aula ao ensino da escrita, presente na Cena 6.

Nesse sentido, a professora Jane, para reflexão final do ensino da escrita, desenvolveu a compreensão escrita do texto refletindo sobre a escrita correta das palavras. A atividade principal: responder, por escrito, a compreensão do gênero e atividade diversificada: ficha com outros cartazes para leitura e obtenção das informações desse gênero. Desta forma, a professora trabalhou com o gênero cartaz com colagem no caderno de classe e reflexão sobre as informações referentes ao gênero. A seguir, apresentamos a Cena 6.

Diálogos de Intermediação de Aula- CENA 6 (Professora Jane – 2º ano):

P: Todo mundo vai ler e colar o cartaz (xerox em miniatura) no caderno e responder essas questões de compreensão. **C:** Olha tia Amaro está falando aqui. **P:** Bora lá? Quem for terminando vai me mostrar no birô e vou encaminhar a leitura de outros cartazes, ok? **Cs:** ok. **P:** Vá escrever corretamente essa questão, Nara. Olha como coloquei no quadro. **C:** Tia é para ler outra vez? **P:** Sim. Antes de perguntar para a professora tem que tentar ler e entender e responder por escrito a questão, certo? Crianças olhar atento para o cartaz de vacinação, certo? **C:** Certo. **C1:** Tia não sei responder isso. **P:** Vejam as informações da imagem. É preciso olhar detalhadamente para cada informação do cartaz para responder essa questão. Vou nas duplas ver essas reflexões com vocês e ajudar na questão que vocês estão com dúvidas. Vejam a escrita correta das palavras. Você precisa escrever com letra maiúscula no início da frase. Que palavra é essa aqui? Escreve aqui para mim.

Para evidenciarmos a intermediação da professora Jane, destacamos que esta reflete a intencionalidade do trabalho realizado de leitura compartilhada do livro “corrida maluca”, além da especificidade da realização da atividade de classe com orientações para o desenvolvimento da autonomia das crianças. Ver extrato a seguir.

Diálogos de Intermediação Avaliativa na Atividade de Correção ou Retomada- CENA 6: (Professora Jane – 2º ano):

P: Que palavra é essa José? **C:** Acordo. **P:** Acordo termina na letra...? **C:** O **P:** Então escreva separado. Vocês estão com uma professora que gosta de tudo certinho. Ainda tem espaço na linha precisamos escrever até o final da linha para ficar tudo arrumadinho. Mude isso. **P:** Quem pode ler o que tem aqui no final? **C:** É um ponto final, tia. **P:** Essa frase aqui é uma pergunta e qual é esse nome desse sinal de pontuação? **Cs:** É interrogação. **P:** Gente onde está o espaço da resposta? Ryandro? **C:** Senhora **P:** Fique atento na atividade meu querido. **C:** Desculpa, tia. **P:** André você nem escreveu. Tem que escrever primeiro. Esse grupo aqui vem com a cadeira aqui para perto de mim. Quem pode ler para mim a primeira pergunta? **C:** Eu. Qual é o assunto do cartaz. **P:** Responda **C:** Vacina para idoso **P:** Como você sabe disso? **C:** Porque eu li o que está aqui. **P:** Muito bem. Quem respondeu diferente? Como escreve a palavra idoso? **C:** I-D-O-S-O **P:** José é com S ou Z? **C:** S **P:** E porque esse S tem som de Z **C:** Não sei. **P:** Não sabe? **C2:** É porque está no meio de vogal. **P:** Muito com o que você já sabe disso. **C:** Tia eu aprendi com a senhora. **P:** Parabéns meu lindo você está com atenção. A outra questão. **C:** Quando será a vacinação. No dia 4 de maio. **P:** Todo mundo fez assim? A 3 pergunta é para quem é a vacinação? **C:** Para os velhinhos. **P:** Certo e qual é o horário? **C:** 10 horas **P:** Só isso? **C:** Não 17h **P:** Agora não entendi nada. **C:** São das 10 horas até 17horas, tia. **C2:** Tia essa vacina é contra a gripe para o velhinho. Minha vó tomou essa vacina. **P:** Passa uma linha na palavra gripe e contra, ou seja, vacinação contra a gripe. Escreve veja

se é isso mesmo.

Verificamos, assim, que a professora Jane realizou uma atividade de compreensão do gênero trabalhado e enfatizou que sempre reflete a escrita das palavras para o desenvolvimento cada vez mais intencional das crianças. Os dados indicam que a professora possui intencionalidade em desenvolver reflexão sobre a leitura efetuada, sempre que necessário, com o grupo ou na individualidade. A seguir, a professora explicita as suas intenções e objetivo do ensino.

Explicitação sobre a atividade desenvolvida:

A compreensão escrita é sempre mais difícil. Vou trabalhando isso sempre que possível porque vejo que desenvolve a autonomia. As crianças são um pouco dependentes em alguns momentos e a gente precisa desenvolver essa concentração para a realização da atividade. Não perco a oportunidade de refletir tanto a escrita correta das palavras quanto a escrita da compreensão realizada. Acredito que é importante para esse aprendizado.

Entrevista final sobre escrita e avaliação: e essa produção de texto... Uma grande questão como profissional são as crianças passarem por essas etapas de produção, o planejamento da produção, a escrita, revisão... vejo que eu precisava muito me debruçar sobre para que enquanto eu estou fazendo isso com eles coletivamente é ótimo vai embora vai fluindo tá. Mas na hora que as crianças precisam se lançar autônomo nisso aí eu vejo assim que é um pouco mais difícil. Por outro lado, é o 2º ano, não né? Que começa com essa prática mas o professor precisa estar com o foco no nos direitos para não perder de vista o que precisa ensinar para cada ano. Não sei se é a expectativa que eu coloco encima disso esse retorno dessa autonomia das crianças. Para o segundo ano os eixos de maior foco devem ser a escrita e a leitura eu penso que são os dois. Os dois tem que andar junto os meninos tem que estar escrevendo os meninos tem que estar lendo. Os meninos tem que estar com práticas de leitura e escrita e isso tem que se seguir paralelamente. A diversidade de direitos é necessária e temos uma política para desenvolver isso embora precisava de maior reflexão. Mas os direitos precisam ser trabalhados e o diário online chegou com esses direitos fortemente. A gestora diz a gente precisa contar com a família mas o que precisamos contar ou o que podemos contar com a família. Contar com a família eu vou contar sempre, mas o que é que eu posso contar? A família ela tem as limitações em relação ao próprio conhecimento. Como é que elas vão olhar? Eu preciso acompanhar meus estudantes avaliando pelos grupos eu preciso ter os grupos. Se não, não consigo avaliar ninguém. A gente tem frutos com os grupos e preciso aprimorar esses grupos para melhorar o resultado. Isso é real. Eu já consigo acompanhar melhor nos agrupamentos que aproximam a aprendizagem e já coloco atividades específicas, mas precisamos ampliar isso e acompanhar isso. Sempre. Aí eu não tenho essa reflexão. Sei que essa pesquisa poderá ajudar nisso esse trabalho que você está fazendo aqui. Ou os grupos são ótimos mas a gente só vai até aqui e amplia de outra forma. Acho que esse é o caminho para facilitar esse acompanhamento. Aquilo que está posto para o 2º ano é direito dele é necessidade enquanto cidadão está posto. Nossas crianças tem uma demanda social que prejudica o processo mas vamos trabalhar para garantir isso. Existe uma lógica no que está posto no currículo e precisamos garantir. Em alguns momentos é muito angustiante, mas eu tenho que olhar para isso e o meu planejamento tem que contemplar.

Entrevista de Explicitação- Professora Jane – 2º ano - Período final

No trecho, constatamos o cuidado da professora Jane com a *Gestão da Avaliação* para *Intermediação-Planejada* nas aprendizagens das crianças, pois ela evidencia a importância de avaliar através dos grupos e destaca que consegue acompanhá-las ao fazer isto. Na sua

prática, a proposição de atividades intencionais é evidenciada com a realização do dispositivo da organização por grupos e da busca constante pelo acompanhamento das aprendizagens das crianças de forma planejada. A prática de leitura é constante nas ações da rotina do dia. Existem momentos de leitura em várias situações, conforme foi visto nos dados de seções anteriores. Portanto, a relação entre o ensino da leitura com a escrita, em situações reflexivas, mostra que as crianças podem aprender com intencionalidade, desde uma atividade de cópia com objetividade até o fato de recitar um poema para uma feira de conhecimentos da escola.

c) A organização do planejamento, do ensino e da avaliação pela professora Érika (3º ano)

Por fim, destacamos o trabalho da professora Érika, 3º ano, que evidencia seus esquemas e estilos profissionais pelo trabalho objetivo e intencional que desenvolve em dois principais aspectos, leitura com compreensão de enunciados e textos e fluência a partir de leitura compartilhada e trabalho com texto afixado no quadro e normas gramaticais e regras ortográficas, partindo do trabalho com os mesmos textos desenvolvidos para a compreensão dos gêneros e do conteúdo das questões. Vejamos, a seguir, a ação da professora para os três momentos do ano e específicos para o ensino da leitura (Quadro 24).

Quadro 24 - 3º ano e o ensino da leitura: Relações entre Direito de Aprendizagem, Planejamento Docente e Perfil da Turma nos Períodos Inicial, Medial e Final

	DIREITO DE APRENDIZAGEM	PLANEJAMENTO	PERFIL DA TURMA - LEITURA
INICIAL	- Participar de situações de fala e escuta de textos orais destinados à reflexão e à discussão acerca de si mesmo (a), do (a) outro (a) e de temas sociais relevantes. Direito colocado no planejamento. - Apreciar e usar os gêneros literários do patrimônio artístico cultural brasileiro. Ter acesso aos bens culturais do seu país, participando	DATA: 12-04-2016 Trabalhando a leitura e os diferentes eixos da língua portuguesa. Objetivo: Ler parlendas e refletir sobre as características do gênero e sua compreensão. Conteúdo: Parlendas: rima, ritmo, sonoridade, tema e ideias centrais. Período: 11/02 a 25/04 Atividade da criança: Resgatar as informações do dia anterior a respeito do gênero parlenda. Leitura de novas parlendas pesquisadas. A atividade	Aprendizagem inicial da turma em leitura: 1. Leitura não convencional 2. Leitura não convencional sem intenção leitora: 3. Leitura não convencional e informa que não sabe ler: 4. Leitura não convencional e não possui movimento cultural leitor 5. Leitura não convencional e realiza o faz de conta da leitura de palavras: 6. Leitura não convencional e realiza a intenção da leitura dizendo apenas o nome das letras ao realizar a leitura 7. Leitura não convencional e realiza faz de conta da leitura apontando para as letras que reconhece: • <i>Kaio</i> • <i>José Pedro</i> 8. Leitura não convencional mas possui atitude leitora e faz a leitura apontando para a marcação da leitura: (Conseguindo ler algumas

	de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias. Direito colocado no planejamento. • Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos da tradição oral, dentre outros), com autonomia (LEITURA). Direito trabalhado na escola e verificado pela pesquisadora.	de casa foi a leitura das parlendas pesquisadas.	sílabas das palavras) • Maria Rita • Timóteo 9. Leitura convencional com dificuldade nas sílabas complexas: • Alana • Vilma • Diego • Graziela • Ana Maria • Estela 10. Leitura convencional com dificuldade de compreensão de enunciados e boa fluência • Adriana • Juliana • Roberto 11. Leitura convencional com compreensão de enunciados e pouca fluência • Clarissa • Esmeraldo • Fabiel • Michael • Maria Rita • Roberta 12. Leitura convencional com compreensão de enunciados e boa fluência • Joelma • Joicecleide • Luciana • Nael
MEDIA L	• Ler textos literários percebendo a plurissignificação da linguagem poética. Direito colocado no planejamento. • Ouvir e participar de peças teatrais infantis, reconhecendo os turnos de fala. Direito colocado no planejamento. • Participar ativamente dos jogos teatrais e dramáticos, interagindo com o grupo e respeitando suas regras. Direito colocado no planejamento. • Ampliar a capacidade de expressar-se pela	DATA: 29-08-2016 Trabalhando a leitura e a compreensão de texto (características do gênero) Objetivo: Ler lendas indígenas e textos do teatro infantil e refletir a compreensão do gênero trabalhado. Conteúdo: Lendas indígenas: elementos dos textos literários: tempo e espaço da ação, personagens, enredo; Texto do teatro infantil: linguagem do teatro, relação entre oralidade escrita; Sonoplastia, estímulo para a construção da cena: - mímica; elementos do teatro: expressão corporal, gestual, facial, figurino, cenário, espaço cênico, ação dramática, sonoplastia; Período: 29/08 a 02/09	Aprendizagem medial da turma em leitura: 1. Leitura não convencional e não possui atitude leitora 2. Leitura não convencional informada pela estudante • Leitura não convencional e intenção leitora dizendo o nome das letras: • Leitura não convencional com fala dos nomes das letras • Leitura não convencional por escrever de forma silábica e não conseguir ler: • Leitura não convencional com repetição da palavra de sabe de cor apontando para letras específicas: uma consoante e uma vogal • Leitura não convencional com intenção leitora no faz de conta da leitura de palavras: • Não possui leitura convencional mas possui atitude leitora e faz leitura apontando para a marcação da leitura: • Kaio • Leitura não convencional, não possui atitude leitora e informa que não sabe ler • Leitura convencional com marcações corretas: • Adriana • Juliana • Maria Rita • Timóteo • Graziela • Vilma

	linguagem corporal através da exploração de movimentos, da gestualidade e da espontaneidade viabilizada pelos jogos teatrais improvisações; Direito colocado no planejamento. • Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos da tradição oral, dentre outros), com autonomia (LEITURA); Direito trabalhado na escola e verificado pela pesquisadora.	Atividade da criança: Leitura da lenda: "Como nascem as estrelas", livro de leitura e escrita (Leitura coletiva). Ensaio da dramatização: Três moços malvados.	• José Pedro 11. Leitura convencional com dificuldade de compreensão de enunciados e boa fluência - Estela - Cassiano - Maria Rita - Alana 12. Leitura convencional com compreensão de enunciados e pouca fluência 13. Leitura convencional com compreensão de enunciado e boa fluência - Branca - Clarissa - Diego - Fabiel - Ana Maria - Joelma - Joicecleide - Luciana - Roberta - Nael - Roberto - Michel
F I N A L	• Compreender os princípios que organizam o sistema alfabético. Apropriar-se das convenções da língua portuguesa. Direito colocado no planejamento. • Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia. Direito trabalhado na escola e verificado pela pesquisadora. • Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações. Direito trabalhado na escola e verificado pela pesquisadora. • Estabelecer relação de intertextualidade entre textos. Direito trabalhado na escola e verificado pela pesquisadora.	DATA: 10-11-2016 Trabalhando leitura de fábulas e história em quadrinho e compreensão de texto. Objetivo: Compreender textos e ter ponto de vista elaborado sobre a narrativa. Conteúdo: Compreender as características do gênero fábula. Flexão das palavras e concordância: plural, tempo e pessoas verbais. Adequação vocabular à produção de sentidos; Período: 07/11 a 11/11. Atividade da criança: Leitura e compreensão oral da fábula: A Gansa que Punha Ovos de Ouro; Reflexão de todos os sinais utilizados na fábula com registro; Leitura de história em quadrinho sobre higiene pessoal.	Aprendizagem final da turma em leitura: 1. Leitura não convencional e não possui atitude leitora 2. Leitura não convencional informada pela estudante 3. Leitura não convencional e esperada intenção leitora dizendo o nome das letras 4. Leitura não convencional com fala dos nomes das letras 5. Leitura não convencional por escrever de forma silábica e não conseguir ler 6. Leitura não convencional com repetição da palavra que sabe de cor apontando para letras específicas: uma consoante e uma vogal 7. Leitura não convencional com intenção leitora no faz de conta que está lendo as palavras 8. Não possui leitura convencional mas possui atitude leitora faz leitura apontando para a marcação da leitura • Kaio 9. Leitura não convencional e não possui atitude leitora e informa que não sabe ler 10. Leitura convencional de palavras e frases com escrita de consoantes simples: - José Pedro 11. Leitura convencional com dificuldade na fluência por procurar o som correspondente em algumas situações: - Timóteo - Vilma 12. Leitura convencional com marcações corretas e com fluência: 13. Leitura convencional com dificuldade de compreensão de enunciados e boa fluência - Ana Maria - Alana 14. Leitura convencional com compreensão de

			enunciados e pouca fluência • Branca • Clarissa • Diego • Estela • Fabiel • Joelma • Joicicleide • Cassiano • Luciana • Roberta • Nael • Roberto • Michael • Adriana • Juliana
			15. Leitura convencional com compreensão de enunciados e boa fluência

Fonte: elaborada pela autora.

Na análise do Quadro 24, inicialmente, destacamos o planejamento da professora Érika que demonstra os aspectos de ampliação do ensino por desenvolver um trabalho que aprofunda o conhecimento das características do gênero e da diversidade do gênero com parlendas, lendas e fábulas e apresenta as seguintes características: Direitos de Aprendizagem, conteúdo, situação didática e avaliação e com acompanhamento das aprendizagens das crianças. As crianças participam de um trabalho sistemático de leitura compartilhada, leitura individual, leitura silenciosa, leitura coletiva de forma a esgotar as possibilidades de forma de leitura com acompanhamento da evolução das crianças. Esses trabalhos estão organizados em sequências didáticas que são desenvolvidas ao longo da semana. A professora informa em planejamento que a avaliação ocorre na observação da participação dos estudantes na leitura, na compreensão e na formulação de ideias.

Notamos, ainda, a relação direta das atividades planejadas com os direitos de aprendizagem e os resultados das crianças no sentido de enquanto existiam 4 crianças sem ler no momento inicial a professora enfatizou leitura para todos os momentos da atividade do dia. Os direitos evidenciam a variedade de gêneros e todas as possibilidades de compreensão entre reflexão oral e escrita até o cuidado de desenvolver sistematicamente as formas de ler na sala de aula. Detalharemos a seguir a aula do dia 12 de março para, em seguida, demonstrar a intermediação própria da docente Érika. Salientamos que a turma do 3º ano foi organizada por agrupamentos de crianças para o trabalho com a heterogeneidade, os grupos são: G1- pré-silábicos e silábicos, G2- alfabéticos que precisam melhorar na escrita e G3- ortográfico que precisa melhorar nas elaborações dos textos e nas regras/fluência da leitura e compreensão de

enunciados. Proposição para o atendimento à heterogeneidade: assunto único com texto único e diversidade de encaminhamentos e/ou atividades diversas depois da atividade principal do dia.

• **(EXTRATO DA AULA 2 - 12 de MARÇO - Rotina da Professora Érika– 3º ano)**
(segunda-feira)

- Gestora inicia a leitura da parlenda com as crianças por problemas de trânsito para a chegada da professora. (coletivo – pátio da escola)
- Conversa sobre a rotina colocada no quadro com data, mês, quantidade de meninos e meninas, total e atividades do dia.
- Coloca-se outra parlenda no quadro: “Macaca Sofia”.
- Marcação das rimas da parlenda pelas crianças. Atividade feita no quadro.
- Na sala: **observação das fichas** para verificar a atividade de reescrita de uma nova parlenda aprendida para montar um livro de parlendas da turma.
- Trabalho sobre a letra maiúscula, escrita correta das palavras. Lugar da ilustração. Revisitação do texto junto com a professora. O movimento foi circular nas duplas sem que faltasse nenhuma e depois chamar no birô. (A organização da sala em duplas. A rigorosidade do planejamento feito pela professora é forte. Ela não permite que qualquer circunstância possa modificá-lo. A professora informou que era muito difícil fazer planejamento quinzenal como a rede está solicitando por que a sua organização não permite e que de uma semana para outra modifica muita coisa)

Intervalo

- Momento de reflexão das regras ortográficas
- Palavras foram escritas no quadro: DOMINGO – CACHIMBO; BARRO/JARRO; OURO/TOURO; FRACO/ BURACO; VALENTE/GENTE
- Crianças refletindo o uso de r e rr; palavra dentro de palavras ou seja ouro e touro
- Trabalho de separação silábica com essas palavras. Quantas sílabas e quantas letras
- Como fica a separação de cachimbo é refletida com as crianças
- As crianças vão classificando as palavras em monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas
- Escrita livre no quadro das frases das parlendas trabalhadas com intervenção coletiva da escrita.
- De ponto final até o s com som de z foi tratado nesse momento.
- Casa página 70 e 71 do livro de português com atividade da parlenda que foi orientado pela professora detalhadamente.

No 3º ano, vejamos a Cena 3 que será retratada, a seguir, na perspectiva da intermediação relacionada à leitura que significa ação docente pontual com foco no erro, dúvida ou no acerto da criança. E apresenta-se para promover a leitura de mais uma parlenda (leitura compartilhada) e fazer algumas perguntas sobre a parlenda para análise da mesma e retomar a lenda: “hoje é domingo”. Destacamos a atividade principal: 1) Observando as rimas, estrofes e a própria temática e 2) Fluência na leitura e compreensão leitora. Atividade diversificada: Leitura de outras parlendas e outra leitura silenciosa desses textos com escuta da professora para crianças com dificuldade como Kaio e José Pedro.

Diálogos de Intermediação de Aula- CENA 3 (Professora Érika – 3º ano):

P: Gente vocês levaram leituras de várias parlendas para casa. Escolheram alguma para ler hoje? **C:** Sim. **P:** Vamos prestar atenção na fluência e na pontuação, ok? **Cs:** Sim **P:** Michael vamos fazer a leitura. (Textos curtos e rápidos todas as crianças leram e na maioria com fluência. Alguns com pouca fluência a professora ajudou e fez orientações de pronúncia correta ao longo da leitura) **C:** Quero ler. **P:** Venha. Gente quanto tiver esse sinal de pontuação “?” Que sinal é esse? **Cs:** Interrogação, tia. Isso é uma pergunta, né? **P:** Muito bem, garoto. Eu tenho que dar entonação de

pergunta e a dica é que normalmente começa com: O que é, quem, porque, quantos. São palavras que dão a dica que é uma pergunta. Olha a parlenda lida: "Tá com frio? Toma banho no rio. Tá com calor? Toma banho de regador." C: Vou ler. P: Muito bem.

Nesse diálogo de intermediação, a professora evidencia a importância do estudante leitor e também desenvolvendo a leitura prévia, como forma de preparação, para a leitura coletiva. Esse aspecto faz parte da expertise dessa professora que além de realizar os espaços de leitura para o estudante também aprofunda a reflexão sobre as palavras que normalmente são indicativos de perguntas no texto. Na sequência apresentaremos os diálogos de intermediações avaliativas a partir da correção da atividade, sobre a Cena 3. Nesse diálogo, a professora desenvolve a leitura de duas parlendas com apoio do cartaz afixado no quadro para identificação de rimas e trabalho da leitura e reflexão coletiva do texto. A seguir, o trabalho envolvendo a leitura da parlenda: “Macaca Sofia”.

Diálogos de Intermediação Avaliativa na Atividade de Correção ou Retomada- CENA 3:
(Professora Érika – 3º ano):

P: Vamos fazer uma leitura compartilhada desse texto, ok? A Macaca Sofia. C: Meio-dia C1: Macaco assobia C2: Panela no fogo C3: Barriga vazia C4: Meio-dia C5: Macaca Sofia C6: Fazendo careta C7: Pra dona Maria. P: Agora eu vou ler para vocês. Agora quero que alguém venha aqui circular as palavras que terminam com rima. C1: Assobia e vazia P: Certo. Outras? C2: Sofia e Maria. P: Vou colocar o cartaz da parlenda “Hoje é domingo” para uma nova leitura. Vamos lá? C: Sim P: Ótima leitura e participação de todos.

Verificamos a explicitação da Professora Érika, com a intencionalidade sobre o ensino da leitura e avaliação das crianças, em que ela explicita sobre seu trabalho que envolve sequência de textos e trabalhos sequenciados com esse texto para o desenvolvimento de todos os conteúdos trabalhados nas aulas daquela semana. Esses são seus esquemas profissionais e, mais especificamente, as transformações para seus estilos profissionais pelo refinamento da ação desenvolvida. Vejamos a seguir:

Explicitação sobre a atividade desenvolvida: Trabalho na continuidade do conteúdo sempre resgatado do dia anterior. A ideia de continuidade para orientar o aluno é o que tento fazer em relação aos dias da semana trabalho. O que foi feito no dia anterior é sempre retomado no dia seguinte e o meu planejamento é semanal porque quinzenal não é possível de ser feito pelos ajustes da semana durante as aulas.

Explicitação sobre Leitura e Avaliação: Alguns alunos precisam um pouco mais de atenção. Eu tenho alguns alunos que, principalmente assim no momento que eu estou ali explicando, então, é como se eu tô ali na frente explicando e tal e, qualquer coisa, é motivo de distração deles. Por exemplo Timóteo ele lê só que assim ele não tem a questão da fluência é um garoto que eu preciso estar juntinho dele, não é? E tem aquele momento que eu estou ali com todos porque também não posso, não tem como eu dar atenção exclusiva o tempo todo mas eu preciso pegar. E quando estou com os demais ele fica disperso olhando para uma tampa de garrafa e eu olhando para ele. Faço alguma coisa para ele se voltar para a aula no sentido de chamar atenção com outra coisa ou chamar atenção diretamente. É constante esse movimento para administrar essa atenção de todos. Mas, assim, o grupo já possui essa lógica de produzir e produzir rápido. Eles

topam desafios e gostam de ter muitas atividades para desenvolver. Percebo claramente isso e vou me aproveitando dessa situação para trabalhar com vários conteúdos e retomar vários conteúdos na prática do uso da língua.

Entrevista de Explicitação- Professora Érika – 3º ano - Período inicial

Constatamos com a fala que a professora Érika possui a intencionalidade da ação e que faz parte de seu dispositivo se preocupar com todos os estudantes envolvidos na aula, saber efetivamente a dificuldade das crianças e ter a expertise da ação que será desenvolvida, como foi o caso de destacar a partir da dificuldade de comportamento da criança que é relacionada à dificuldade na leitura fluente ao mesmo tempo que o desenvolvimento do seu trabalho sistemático apresenta uma turma que produz atividades, desenvolve com empenho e rapidez e são bastante envolvidos nos desafios das atividades.

Destacamos que a professora Érika possui uma ênfase de direitos para ampliação da capacidade de o aluno se expressar, além de envolver o trabalho com jogos teatrais na relação de leitura e dramatização de lendas do folclore. Nesse movimento, a reflexão sobre os gêneros e a compreensão das histórias fazem parte dessa prática docente. A seguir, o extrato da aula 6, referente à Cena 2, que será apresentada na sequência.

• **(EXTRATO DA AULA 6 - 29 de agosto- Rotina da Professora Érika – 3º ano) (segunda-feira)**

- Oração e avisos no pátio (coletivo)
- Momento inicial de reflexão sobre agenda e rotina
- Conversa sobre a rotina colocada no quadro com data, mês, quantidade de meninos e meninas, total e atividades do dia. Ensaio; exercícios; lanche e recreio/ Palavras escritas com S/SS e atividade de casa.
- Leitura do livro literário em voz alta e com o colega dando continuidade.
- Trabalho com entonação informando o cuidado com a pontuação. Todas as crianças atentas à leitura do colega (10 crianças realizaram a leitura e a professora foi monitorando a entonação e o ritmo de perto).
- Reflexão sobre a compreensão da lenda. Muitas crianças foram relatando o que foi compreendido no texto. Depois das perguntas a professora fez uma leitura completa coletiva.
- Trabalho com intertextualidade fez resgate com a lenda do Saci. Crianças atentas à leitura da professora.
- Metade da turma para o ensaio da peça da lenda que aconteceu fora da sala. E o outro grupo que ficou na sala ocorreu a leitura de lenda do ensaio: “Como nasceram as estrelas”. Professora coloca uma criança com leitura fluente na dupla da criança que ainda apresenta dificuldade.
- Uma criança com laudo ficou com um AADDE na mediação da leitura.
- Leitura coletiva com o segundo grupo que voltou do ensaio. Atividade realizada por todos os grupos: ficha de atividade de compreensão do texto. 10 minutos para realização autônoma.
- No coletivo professora vai trabalhando as questões com o grupo.
- Orientações sobre o dicionário para ajudar na compreensão do parágrafo.
- Orientação de fazer a leitura do parágrafo e tirar o sentido daquele trecho.
- Trabalho de banca em banca da professora: veja melhor essa resposta; leia novamente essa pergunta.
- Leitura coletiva do texto para melhor entendimento. Professora trabalha a autonomia de buscar as respostas no texto.

Intervalo

- Quando voltam à sala, os alunos pedem que ela faça a leitura novamente do texto. **(Professora questiona o significado da palavra do texto “ativo” e “índio ativo”. A professora vai passando e avaliando a compreensão das crianças).**
- A professora vai trabalhando com as metáforas do texto. “Faziam comer folhas de árvores”. Literalmente isso

não vai acontecer, é uma expressão. Comparou com “estou morrendo de fome” quem vai morrer? Só se parar de comer para sempre.

- Professora atuando de grupo em grupo para ajudar na atividade e no grupo de alunos com maior dificuldade. Ao aluno Isaque, foram dadas atenção especial e atividade diferenciada.
- As crianças ficaram nas duplas trabalhando o significado das palavras no dicionário.
- A professora vai confirmando o significado das palavras no coletivo.
- Correção do primeiro quesito da atividade no quadro. Refletindo o uso de S/SS nas palavras além da compreensão leitora.
- Ditado de palavras: S/SS – ASA; LOUSA, MISSA, VASSOURA, RAPOUSA, TOSSE, PASSARINHO, ASSÍBIO, FAMOSO, ASSADO, CAMISOLA, ASILO, ROSA, CASACO, MESA, VASO, AMASSADO
- Atividade de casa: continuidade da atividade de classe: “Como nascem as estrelas”.

Destacamos que, na Cena 2, a professora Érika desenvolve o trabalho envolvendo o ensino da leitura com o gênero fábula e enfatiza a leitura compartilhada da Lenda: "Como nascem as estrelas" e a interpretação. Logo após, explora a compreensão do texto (Respostas das questões sobre o texto lido). Atividade principal: 1) Leitura da lenda: "Como nascem as estrelas" e 2) Promover um trabalho em dupla e no coletivo sobre a interpretação oral do texto com a característica dos gêneros. Atividade diversificada: Leitura coletiva depois da realização da leitura compartilhada com atenção de todos da turma.

Diálogos de Intermediação de Aula- CENA 2 (Professora Érika– 3º ano):

C: Tia, é amanhã que acaba o mês, não é? **P:** Observe o calendário. Hoje é 29, amanhã acaba o mês? **C:** Não. Ainda tem dois dias. **P:** Eu quero agora que vocês peguem pra mim a lenda que eu passei, qual foi a lenda que eu passei? **C:** Saci **C:** Não. Foi do livro de leitura e escrita. **P:** Isso. Leitura e escrita. **C:** Que página tia? **P:** Primeiro a gente vai ler o Saci e depois como nascem as estrelas. **C:** Tia deixa eu ler primeiro **P:** Deixo **C:** Tia deixa eu ser em segundo. **P:** Sim. Vocês vão acompanhando a leitura que ela vai parar e outra pessoa vai continuar. Pode iniciar Clarinha. **C:** Saci é um menino que gosta de fazer... Eu vou falar do Yasi. **P:** Yasi. **C:** Yasi **P:** Olha o S aí no meio das vogais. (Criança com leitura fluente) **C:** Yasi e Yaterê **P:** Yasi e Yaterê? Olha a pronúncia. Sei que são palavras indígenas e são muito diferentes. **C:** ... e prossegui **P:** E prossegue, né? **C:** E começou a ser chamando pelo povo africano de Saci Pererê. **P:** Obrigada, Clarinha. Continua **C:** Porque o Saci é chamando de Saci, seu Jorge? **P:** continua aqui: “Os índios... **C:** Os ín-dios sempre... **P:** Vamos para o próximo? **P:** Bora Joyceceide, continua... **C:** Criança faz leitura um pouco lenta. **P:** Kaio leia para mim esse próximo parágrafo. **C:** Eu recitar a história. **P:** Alana continua pra mim esse último parágrafo **C:** as matas. **P:** Travesso **C:** A tarefa das ... **P:** Olha a pontuação. E agora que leitura bonita até agora. Agora vamos ler coletivamente. **C:** Eu gosto **P:** Depois dessa nossa leitura coletiva eu quero saber o que vocês entenderam dessa história. **C:** Fala do Saci e dos índios curumins. **P:** Como assim curumins? **C:** Como os índios chamavam as crianças. Eles estavam... **C2:** Com muita fome. **P:** nós temos duas lendas uma conhecida e uma pouco conhecida. Lembra que eu já fiz a leitura para vocês sobre uma lenda do saci diferente? Dependendo da região do Brasil a lenda munda um pouco. Vou ler agora novamente as lendas para vocês.

Para evidenciarmos a intermediação da professora Érika, destacamos que ela solicita retorno dos estudantes ao ensaiar a dramatização da peça “Os três moços malvados”. Na ocasião, a leitura foi trabalhada para o ensaio e a encenação. Vejamos a Cena 2 de

intermediação avaliativa de correção ou retomada da atividade desenvolvida.

Diálogos de Intermediação Avaliativa na Atividade de Correção ou Retomada- CENA 2: (Professora Érika– 3º ano):

P: Agora vocês vão ler essa história sozinhos. Uma leitura silenciosa e individual. **C:** Hoje é dia de peça! Vamos ler a nossa peça? **P:** Isso mesmo. Quero primeiro essa leitura individual e depois uma leitura em voz alta, de cada fala de vocês, com a entonação do personagem. **C:** Tia eu adoro essa peça. **P:** Vamos trocar algumas duplas, ok? **C:** Não tia. **P:** Sim. Agora que todo mundo leu suas falas vamos falar aqui sem ensaio ainda. Cada personagem vai ler a sua fala. **C:** Eu sou o moço malvado. Quero matar todos os animais... **C:** Eu sou o outro moço malvado vou matar todo mundo. **C3:** Olha o laço! **P:** Olha a entonação para a peça. Mais força nessa voz. Quero ver. **C4:** Eu encontrei um saco aqui nesta árvore. É dinheiro! Estamos ricos!!! **P:** Pronto agora que todo mundo leu e já ensaiou as falas vamos para a encenação, ok? **C:** Oba. **P:** Atenção para na hora da fala não ficar sempre no mesmo lugar. Vamos marcar esses espaços na cena.

Percebemos que a professora faz da situação de vivência e apresentação cultural do folclore momento intencional de leitura e reflexão e desenvolvimento da oralidade das crianças. As crianças estão envolvidas nessa história e com seus personagens. Essa atividade faz a criança aprimorar sua leitura, superar inibições e construir a definição do gênero envolvendo texto teatral. Todas as etapas do ensino desenvolvidas pela professora fazem dessa vivência algo significativo para a criança. A professora cria várias possibilidades ao lidar com as práticas de leitura na turma. A seguir, destacamos como a professora evidencia seu trabalho em relação ao ensino intencional e ao dispositivo de envolver as crianças na diversidade de situações de leitura possibilitando certa autonomia das mesmas nessas situações.

Explicitação sobre a atividade desenvolvida: Você precisa praticar muito a leitura e a compreensão. Percebemos que não se esgota as perguntas e retomo a leitura sempre que necessário para que eles tenham a autonomia para perceber a compreensão do texto. Preciso ser modelo de leitura e entonação. Faço isso sempre que trabalho leitura e intervenção e avalio se o aluno está aprendendo e avançando vejo que a criança aprende porque ele não faz novamente algo que tratamos na aula.

Entrevista medial sobre leitura e avaliação: Essa questão do planejamento eu dou mais ênfase na questão da leitura e da escrita como também assim eu dou dos outros conteúdos mais assim em relação aos demais para mim ele tem que ter todos dia para acontecer. Se for atividade de matemática mas eu preciso da leitura, está entendendo, então diariamente eu estou trabalhando a questão da leitura. Exemplo ontem eu estava trabalhando a leitura do probleminha de matemática então tinha que fazer a leitura, anotar os dados que o problema trazia e fazer a questão da interpretação. A dificuldades que eles têm não é fazer a leitura e sim compreender. Em tudo mesmo que eu vou só trabalhar matemática mas ali eu estou trazendo textos, e ele vai praticar a leitura. O que eu acho interessante é que ele sabe responder o problema é a familiaridade com a leitura do enunciado. Eu posso falar em relação é o que não faria é realmente isso o trabalho não pode ser segmentado e a gente sabe que tudo acontece ao mesmo tempo e não partido ou só o texto em si sem relacionar conteúdo. Posso pegar um texto que aborde um conteúdo de ciências e vou trabalhando nesse aspecto. Antes o trabalho era assim hoje é só português é só português. E assim a

criança, na era da tecnologia, é muito rápido. A minha criança deve pensar no todo e não apenas em uma área. Exemplo esse gênero é tão tem conteúdo tal me ajuda na matemática e assim segue.

Entrevista de Explicitação - Professora Érika – 3º ano - Período medial

Finalizado o trabalho de leitura da professora Érika do 3º ano, vamos destacar o trabalho desenvolvido do período final do ano. Temos o período de trabalho voltado para as fábulas e para a compreensão de leitura por meio da leitura fluente. O seu foco é que as crianças tenham fluência ao final do ano bem como compreendam o que leem. O trabalho intertextual também foi desenvolvido pela docente, além da utilização e evidenciação dos sinais de pontuação como auxílio ao desenvolvimento da leitura fluente. Para tanto, primeiramente, vamos apresentar o extrato da aula 14, Cena 3, relacionado ao trabalho de leitura e de intermediação no final do ano.

• **(EXTRATO DA AULA 14 - 10 de novembro - Rotina da Professora Érika – 3º ano) (quinta-feira)**

- Oração e avisos no pátio (coletivo)
- Conversa informal com a turma e arrumação da sala
- Rotina com exploração da data, calendário, quantidade de alunos na sala, leitura e explicação da atividade do dia. Somatório dos alunos presentes.
- Retomada do simulado de matemática. Professora orienta a importância da leitura cuidadosa para responder com coerência.
- Estratégias de cálculo são colocadas no quadro a partir da fala das crianças.
- Ao término dessa atividade a professora prepara as crianças para uma leitura da fábula: “O lobo e o cordeiro”. Com leitura compartilhada das crianças e interpretação oral. Para casa, a professora orientou a interpretação escrita. Página 118 do livro leitura e escrita. “A gansa que punha os ovos de ouro”.

Intervalo

- Momento de ciências. A professora reflete sobre os hábitos de saúde. Questionamento: O que são hábitos de higiene? O que são hábitos de saúde? Quais são os tipos de hábitos de higiene? Por que precisamos adquirir hábitos de higiene? A professora trabalha a compreensão leitora e a leitura da criança, para o desenvolvimento da autonomia, com um texto do ensino das ciências e tendo também objetivo do ensino da língua portuguesa. O trabalho da professora não deixa de lado a importância do conteúdo do ensino das ciências relacionado ao desenvolvimento do trabalho do ensino da leitura para as crianças.
- Questões são colocadas no quadro para reflexão com os alunos. Reflexão também sobre os cuidados com o meio ambiente.
- Outra atividade de casa foi colocada no quadro: Questões sobre ciências e como manter a boa saúde. Crianças terminam o dia fazendo a cópia da atividade de casa. Professora circula nas carteiras para verificar a qualidade do trabalho e colaborar com a escrita e organização do caderno além de orientar a realização das atividades nas duplas produtivas.

Vejamos a Cena 3 envolvendo a compreensão oral sobre a fábula e a reflexão sobre os sinais de pontuação para a compreensão. Atividade principal: 1) Compreensão oral sobre a fábula e intertextualidade e 2) Reflexão sobre os sinais de pontuação e a fluência e compreensão na leitura. Atividade diversificada: Leitura da fábula em outros livros.

Diálogos de Intermediação de Aula- CENA 3 (Professora Érika – 3º ano):

P: Vamos fazer uma leitura compartilhada da Fábula: A Gansa que punha ovos de ouro. Estou com um cartaz aqui para facilitar a nossa reflexão, ok? **C:** Tia primeiro é leitura silenciosa? **P:** Sim. Bora lá. Quero ver uma leitura com atenção. **C1:** Um homem possuía uma gansa que, toda manhã,

punha um ovo de ouro. **P:** Nessa primeira frase que Joana leu teve boa entonação? **C:** Sim. **P:** vamos olhar aqui no texto do quadro e Joelma vem aqui. Bora marcar os sinais de pontuação? Circula aí no cartaz as vírgulas. Quando eu leio com vírgulas olha o que faço na entonação (professora lê mostrando pausa rápida na leitura e o uso de vírgulas). **C2:** Vendendo esses ovos preciosos, ele estava acumulando uma grande fortuna. **C3:** Quanto mais rico ficava, porém, mais avarento se tornava. Começou a achar que um ovo só, por dia, era pouco. **P:** Cada um vem marcar aqui a pontuação do texto. **C4:** Por que não põe dois ovos, quatro ou cinco?” -pensava ele. “-Provavelmente, se eu abrir a barriga desta ave, encontrarei uma centena de ovos e viverei como um nababo.” **C5:** Assim pensando, matou a gansa, abriu-lhe a barriga e, naturalmente, nada encontrou. Moral da história: Quem tudo quer, tudo perde. **P:** Parabéns pela leitura. Venham aqui para fazer a marcação da pontuação. Vou fazer uma leitura completa.

Para evidenciarmos a intermediação da professora Érika, constatamos que existe a intencionalidade do ensino da compreensão leitora e também da leitura fluente como apoio dessa compreensão. Além disso, quando a reflexão textual é registrada, no cotidiano do ensino pela professora, esta possibilita que a docente verifique as evoluções nas argumentações e justificativas orais das respostas das crianças referentes ao texto. Da mesma forma, a professora passa a compreender as inferências e extrapolações realizadas pelas crianças e tem condições de intermediar o envolvimento da criança com o texto refletido. Vejamos a Cena 3 de intermediação avaliativa de correção ou retomada da atividade desenvolvida.

Diálogos de Intermediação Avaliativa na Atividade de Correção ou Retomada- CENA 3:
(Professora Érika – 3º ano):

P: Vamos ler o segundo texto de hoje. O texto em quadrinhos que iniciamos o trabalho ontem e que eu solicitei leitura para casa. Todo mundo com o texto na mão? Bem rapidinho bora fazer a leitura compartilhada: “Cuidado com a higiene”. Adriana leia o primeiro quadrinho. **C:** Depois de Adriana e Joelma sou eu. **P:** Joelma leia. **C:** Há isso não é importante. **P:** Háaaa Isso não é importante. Olha a entonação. **C3:** A gente tem sempre que fazer os ensinamentos do professor. **P:** Adriana não, ela já leu. Você. **C4:** Manter as unhas aparadas; **C5:** Escovar bem os dentes **Cs:** Eu quero tia **P:** Calma gente. Bora Branca. **C5:** Tia deixa Branca ler o último eu pedi “mais primeiro” **P:** Mais não ... primeiro. Vai Joicleide. Continua. **C6:** Faz quanto tempo que você foi ao dentista? **P:** Esse dialogozinho aí, eles estão conversando e qual é o nome dos personagens? **Cs:** Ruy e Rayssa **P:** Quem não gosta de cuidar da higiene **Cs:** Rayssa. **P:** Aí ela perdeu aula porque ela foi para o dentista. Ela não gosta de ter o cuidado com a higiene e consequentemente ela não gosta de ter o cuidado com os dentinhos, não é? **Cs:** Sim. **P:** Quando a gente fala de higiene pessoal é a higiene de todo o corpo. Se a pessoa não cuida do dente o que pode acontecer? **C2:** Pode doer o dente. **C3:** Vai cair o dente. **C4:** Não vai ter dente na boca. **P:** Ela foi no dentista só porque estava doendo o dente dela. Gente eu quero que vocês prestem a atenção porque tem as pontuações aí e precisamos saber para ler, certo meninos? Precisamos entender o que estamos lendo. **C:** Ali é uma pergunta. **P:** Isso. Deixa eu ler o texto todo e vocês vão acompanhando silenciosamente. Depois, pode colar o texto no caderno.

A professora Érika resgata a atenção da criança para a compreensão do tema em questão e, ao mesmo tempo, para a intencionalidade do ensino a fim de que a criança tenha a consciência e o entendimento sobre os sinais de pontuação, que colaboram para o ritmo da leitura, e, assim, desenvolva a compreensão do texto. Além disso, ela propõe o trabalho

intencional do ensino da leitura, desenvolvido em outra área do conhecimento como o ensino das ciências, por exemplo, em que ela deixa evidente a importância do conteúdo específico, na área de conhecimento explorada, bem como a importância da atividade de fluência para que haja compreensão por parte da criança. Na entrevista de explicitação, a seguir, Érika deixa evidenciada a intencionalidade desse trabalho revelando seus dispositivos didáticos e pedagógicos e o estilo profissional de trabalho sistemático.

Explicitação sobre a atividade desenvolvida: Quero meus garotos sempre participando com muita atenção de tudo. Se eu faço isso sempre e eles tem o hábito e, tudo na rotina, vai facilitar. Os garotos precisam ler todos os dias e para todos os conteúdos, né? O professor precisa ver isso na aula e naquele momento e não pode perder aquele momento. A leitura deve ser muito constante na aula e a compreensão também. Os sinais de pontuação vão ajudar na leitura e se o professor não chamar a atenção sempre para isso, a criança não vai entender e não vai conseguir usar esse sinal para entender o que está lendo.

Entrevista final sobre leitura e avaliação: Eu avalio diariamente, porque assim qualquer resposta que ele me dá eu faço ali uma anotação porque para mim é fundamental. Não pode deixar de ser diariamente. Eu vi que ele avançou e me deu uma resposta pra mim e faço anotações se você vê a complexidade de uma resposta de uma aluna sobre uma questão trabalhada anteriormente em outro momento é quase na época era sobre a dengue e a gente fez uma sequência didática sobre o tema e coloquei na prova. Porque não gosto de colocar na prova um assunto que nunca trabalhamos eu acho muito errado. Sempre que eu coloco na prova foram os assuntos que eu vi na sala que a gente debateu. Para que eu não perca de vista o que ele precisa avançar eu sempre coloco as anotações. Lançando desafios e sempre faço isso e na minha sala o que acho muito interessante é que eles sempre gostam de ler e isso é muito importante não existe não quero ler. Se eu fizer um desafio vamos ler e a resposta das crianças é sempre vamos. Eu chamo muito ao quadro e se errou ele junto comigo e com os colegas eles vão aprender. Eles não têm vergonha de errar e vão lá na frente com ajuda dos colegas e comigo junto com os grupos. Eles estão livres de algo negativo com o erro. Um ou outro pode se intimidar com algum comentário de outra criança e não deixo continuar. Isso é o que fazemos até hoje para que as crianças sejam incentivadas para sempre se desenvolver na construção coletiva.

Entrevista de Explicitação- Professora Érika – 3º ano - Período final

Verificamos que a professora Érika possui muita preocupação com a participação de todos os estudantes no trabalho da turma e com a avaliação daquilo que o estudante está apresentando de evolução relacionado ao que está sendo trabalhado de acordo com seus direitos de aprendizagens. Ela possui o dispositivo de apenas avaliar o que de fato ensina para deixar evidente a relação entre os direitos selecionados para o trabalho e a atividade desenvolvida e avaliada pelo professor. Esse é um bom exemplo, pautado na prática da professora Érika, da relação entre intencionalidade da ação docente na *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* bem como na *Gestão da Avaliação*.

A seguir, destacamos o trabalho do 3º ano, da professora Érika para o ensino da escrita.

Quadro 25 - 3º ano e o ensino da escrita: Relações entre Direito de Aprendizagem, Planejamento Docente e Perfil da Turma nos Períodos Inicial, Medial e Final

	DIREITO DE APRENDIZAGEM	PLANEJAMENTO	PERFIL DA TURMA - ESCRITA
I N I C I A L	- Participar de situações de fala e escuta de textos orais destinados à reflexão e à discussão acerca de si mesmo (a), do (a) outro (a) e de temas sociais relevantes. Direito colocado no planejamento. - Apreciar e usar os gêneros literários do patrimônio artístico cultural brasileiro. Ter acesso aos bens culturais do seu país, participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias. Direito colocado no planejamento. - Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos. Direito trabalhado na escola e verificado pela pesquisadora.	DATA: 12-04-2016 Trabalhando a escrita e a produção de texto para o livro de produção textual Objetivo: Escrever parlendas e refletir sobre as características do gênero e sua compreensão. Conteúdo: Parlendas: rima, ritmo, sonoridade, tema e ideias centrais; refacção textual (aspectos discursivos e formais: adequação do vocabulário, da pontuação, dos elementos coesivos, tomando como modelo os gêneros textuais estudados); Período: 11/02 a 25/04 Atividade da criança: Resgatar as informações do dia anterior a respeito do gênero parlenda com separação silábica e classificação das palavras e retomada de regras ortográficas.	Aprendizagem inicial em escrita: Pré-Silábico: • José Pedro Silábico: • Kaio Silábico Alfabético: Alfabético: • Vilma • Graziela • Marta • Timóteo • Alana • Esmeraldo • Maria Rita Ortográfico: • Adriana • Branca • Clarissa • Diego • Estela • Fabiel • Fabiano • Ana Maria • Joelma • Joicecleide • Juliana • Cassiano • Luciana • Roberta • Nael • Roberto • Michael
M E D I A L	- Compreender os princípios do sistema de escrita, escrevendo pequenos textos, utilizando a hipótese de escrita alfabética com ortográficas. Direito colocado no planejamento. - Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro. Direito trabalhado na escola e verificado pela pesquisadora. - Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como:	DATA: 29-08-2016 Trabalhando a escrita correta das palavras e a compreensão escrita de texto. Objetivo: Reescrever textos e palavras de ampliação do vocabulário sobre as lendas indígenas. Conteúdo: Lendas indígenas: elementos dos textos literários: tempo e espaço da ação, personagens, enredo; texto do teatro infantil: linguagem do teatro, relação entre oralidade e escrita; princípios básicos do sistema de notação alfabética. Conhecimentos metafonológicos: semelhanças e	Aprendizagem medial em escrita: Silábico: • Kaio Silábico Alfabético: • José Pedro • Mariana Alfabético: • Vilma • Graziela • Maria Rita Ortográfico: • Adriana • Marta • Timóteo • Alana • Esmeraldo • Branca • Clarissa

	progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades. Direito trabalhado na escola e verificado pela pesquisadora.	diferenças sonoras entre as palavras, valores sonoros convencionais das letras. Período: 29/08 a 02/09 Atividade da criança: Exercício de Ortografia (sons da letra s); ditado de palavras. Atividade de casa (livro de leitura e escrita – O Curupira pág. 74); reescrita da lenda; atividade na folha xerocada.	• <i>Diego</i> • <i>Estela</i> • <i>Fabiel</i> • <i>Fabiano</i> • <i>Ana Maria</i> • <i>Joelma</i> • <i>Joicicleide</i> • <i>Juliana</i> • <i>Cassiano</i> • <i>Luciana</i> • <i>Roberta</i> • <i>Nael</i> • <i>Roberto</i> • <i>Michel</i>
F I N A L	• Compreender os princípios que organizam o sistema alfabético. Apropriar-se das convenções da língua portuguesa. Direito colocado no planejamento. • Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal. Direito trabalhado na escola e verificado pela pesquisadora. • Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções. Direito trabalhado na escola e verificado pela pesquisadora.	DATA: 08-11-2016 Trabalhando a concordância dos nomes; simulado de Língua Portuguesa. Objetivo: Retirar palavras do texto no singular e plural e refletir sobre a concordância. Conteúdo: A concordância do nome com seus modificadores e determinantes. Flexão das palavras e concordância: plural, tempo e pessoas verbais. Adequação vocabular à produção de sentidos; Período: 07/11 a 11/11. Atividade da criança: (A menina do leite); compreensão escrita; ditado de palavras retiradas do texto (palavras no singular e no plural); introdução do conteúdo a partir do exercício realizado (ditado); exercício na ficha; simulado de língua portuguesa.	Aprendizagem final em escrita: Silábico Alfabético: • <i>Kaio</i> Alfabético: • <i>José Pedro</i> Ortográfico: • <i>Vilma</i> • <i>Graziela</i> • <i>Marta</i> • <i>Timóteo</i> • <i>Alana</i> • <i>Esmeraldo</i> • <i>Maria Rita</i> • <i>Adriana</i> • <i>Branca</i> • <i>Clarissa</i> • <i>Diego</i> • <i>Estela</i> • <i>Fabiel</i> • <i>Fabiano</i> • <i>Ana Maria</i> • <i>Joelma</i> • <i>Joicicleide</i> • <i>Juliana</i> • <i>Cassiano</i> • <i>Luciana</i> • <i>Roberta</i> • <i>Nael</i> • <i>Roberto</i> • <i>Michael</i>

Fonte: elaborada pela autora.

A partir da análise geral do quadro de direitos de aprendizagem, planejamento e o perfil das crianças do 3º ano, pudemos observar que o ensino da escrita sempre parte de um texto, previamente explorado quanto à compreensão e leitura, para, então, ser desenvolvida a intencionalidade do ensino da escrita a fim de envolver a criança no conteúdo abordado. Assim, a professora explorou dois dias seguidos parlendas e o trabalho com rimas, para trabalhar, em seguida, com a escrita conforme apresentaremos na Cena 4, a seguir. Nessa

cena, a professora dá continuidade ao trabalho intencional, por meio do gênero parlenda, que envolveu a leitura, a reflexão de algumas parlendas, definição do gênero no coletivo do grupo, o trabalho das regras ortográficas e o desenvolvimento do trabalho com rimas, sendo este um dispositivo da professora.

A professora Érika, para reflexão inicial do ensino de escrita, desenvolveu a produção de texto parlenda (na organização de reescrita) para incluir no livro de produção de texto dos alunos. Atividade principal desenvolvida: 1) Proposta de uma reescrita de uma parlenda para compor o livro de produção de textos dos estudantes, e 2) Organização da estrutura dessa produção na proposição da ficha, com desenho e escrita respeitando as características do gênero. Atividade diversificada: Leitura de outras parlendas oralmente e silenciosamente com a pesquisa de outras parlendas realizada pelas crianças. A seguir serão apresentados os diálogos de intermediação de aula, destacamos a Cena 4.

Diálogos de Intermediação de Aula- CENA 4 (Professora Érika – 3º ano):

P: Hoje vamos produzir um nova reescrita para o nosso livro de produção de texto. Todo mundo já escolheu a sua parlenda? **C:** Eu quero a Macaca Sofia. **C:** Eu quero hoje é domingo **P:** Vocês podem escolher qualquer parlenda daquelas que foram pesquisadas, certo? **Cs:** Oba. **P:** A ficha tem uma parte central para o desenho o resto precisa respeitar os versos e a estrofe. É uma reescrita não pode ser diferente de com o texto está posto na sua organização original da escrita. **C:** Tia a cópia é do começo e final da linha para ficar certo, né tia? **Né?** **P:** Sim. Isso mesmo. Garotos, atenção para a pontuação correta e a escrita correta das palavras. Eu vou passar nos grupos para ajudar.

Evidenciamos a intermediação da professora Érika quando esta faz atividade de: retomada da regra do uso do RR/R e do M no final de sílabas; trabalho da separação silábica no final da linha; pontuação para o período inicial do ano letivo. Assim, o trabalho de intermediação avaliativa de correção foi realizado pela professora conforme destacamos a seguir.

Diálogos de Intermediação Avaliativa na Atividade de Correção ou Retomada- CENA 4: (Professora Érika – 3º ano):

P: Todo mundo já terminou a produção e pintou o desenho? Vamos para um conjunto de atividades importantes. **C:** Vamos tia! **P:** Vamos refletir algumas escritas: domingo e cachimbo, qual é a regra do uso M? **C2:** Antes de P e B só se escreve M. **P:** Verdade quem vem aqui colocar exemplos. **C1:** Eu – Tampa- tambor **P:** Outros alunos **C:** limpeza **P:** Vou colocar algumas palavras e vocês vão me dizer a orientação: 1) barro/ jarro; 2) ouro/ touro; 3) fraco/ buraco; 4) valente/ gente **C:** Tia ouro está dentro de touro **P:** certo. Muito bem! **C2:** o número 3 as palavras terminam com o mesmo som **P:** Apenas o número 3? **Cs:** Todas têm o som igual. **P:** Isso. **C:** 1) palavras entre vogais precisam de erre forte fazer isso, então são dois. **P:** Vamos a separação das sílabas? touro, ouro, domingo, cachimbo, valente, gente, fraco, buraco e mundo. Quantas sílabas, quantas letras e a classificação. Vamos aplicar em frases criadas por vocês. Entenderam? Pode perguntar?

A professora Érica propõe o desafio de a criança evidenciar a regra, já trabalhada anteriormente, em outra forma de organização de ensino. A professora colocou palavras da parlenda e a criança destacava a regra, evidenciando o que tinha apreendido para a professora. Além disso, a separação das sílabas no texto foi objeto de reflexão desse momento. A professora evidencia o porquê do trabalho que desenvolve sobre explicitação das regras ortográficas em situação de uso. Vejamos a seguir.

Explicitação sobre a atividade desenvolvida: Esse trabalho foi importante para ver o aprendizado dos alunos com essas escritas e regras ortográficas. Às vezes o professor acredita que o aluno não aprendeu e quando a gente verifica ele está usando as regras em outras atividades e isso é muito importante. Acho importante que a criança diga a regra em situação de aplicação do que aprendeu.

Entrevista inicial sobre escrita e avaliação: o que faz não construir o direito é a falta da criança e o pouco envolvimento da família isso é o que prejudica sempre. Tem o garoto que tem condições de avançar, mas a falta, segunda-feira trabalhei um assunto e um texto aí eu vou e a falta dele fica mais difícil de trabalhar. Chamamos inúmeras vezes e chamamos o conselho tutelar que não mandou ninguém. Tem o espaço físico que não ajuda por conta do calor, sala pequena e cadeiras muito próxima e melhor forma fica na dupla. Os alunos são separados por níveis. Leitura e escrita é a ênfase e considero que o enunciado é algo que foco muito. Agora o agrupamento eu trabalho com o gênero fábula eu vou trabalhando de formas diferentes de acordo com os agrupamentos, ou seja, estou trabalhando com um gênero – fábula, dentro do mesmo texto vou trabalhando com cada as cobranças diferentes. Também não dá para todas as atividades totalmente diferente, as vezes faço, mas acho difícil fazer isso com o grupo completo. Eu tenho Kauan e tenho José Isaque. Ai Kauan já vou trabalhar a questão da letra. Ele não faz ainda a conexão fonema com a grafia. Então a gente lê, trabalho o gênero faço a compreensão oral com eles. Tem essas crianças com maior dificuldade na escrita é nessa mas a compreensão na oralidade ele participa. Aí eu já separa as atividades para os alfabéticos, ortográficos e demais estágios separadamente. A dificuldade da segmentação aí início isso com alfabéticos de forma forte. Eles têm essa dificuldade da segmentação. Mesmo texto que trabalhei mas de forma aglutinada para eles realizarem essa separação, ou seja, segmentação aí ele já vai pra a questão da escrita mesmo. Os outros da pré silábico e silábico em alguns momentos vão procurar palavras aí tem gato ele vai circular isso. Já vai associando a questão do som com a grafia. E aí vai fazendo essa dinâmica.

Entrevista de Explicitação- Professora Érika – 3º ano - Período inicial

Na continuidade, vamos evidenciar a prática da professora Érika, no período medial, do ensino da escrita, nesse período que a ênfase foi sobre o trabalho para ampliação do vocabulário e escrita correta das palavras, ou seja, o trabalho ortográfico. O extrato de aula foi referente ao dia 29 de agosto (Extrato da aula 6) apresentado anteriormente no ensino da leitura.

Assim, a professora Érika, para reflexão medial do ensino da escrita, desenvolveu o trabalho de ortografia (sons da letra s); significado da palavra do texto “ativo” e “índio ativo”. (uso de dicionário) e ditado de palavras. Assim a atividade principal: 1) Compreensão escrita sobre a lenda “Como nasce as estrelas”, e 2) Trabalho com vocabulário e escrita correta das palavras. Atividade diversificada: uso do alfabeto móvel para crianças com maior dificuldade:

José Pedro e Kaio. Desta forma, verificamos equilíbrio entre as atividades e a efetivação da Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita. A seguir, a Cena 5.

Diálogos de Intermediação de Aula- CENA 5 (Professora Érika – 3º ano):

P: Nossa compreensão escrita vai ser muito atenta e com ajuda do colega da dupla. **C:** Tia já estou marcando os parágrafos. **P:** Isso. Numera cada parágrafo e observa que ele tem uma ideia central, cada parágrafo vai abordar algo e ele tem uma ideia. Coloca os números até o fim. Então no primeiro parágrafo ele vai falar sobre o que, no segundo ele vai falar sobre outro tema dentro do tema maior do texto. Vocês vão perceber. Além disso qual é a característica que a gente encontra? **C:** Fica mais pra dentro da linha. **P:** Isso é na maioria o parágrafo é recuado. Depois tem assim: “associe a palavra ao seu significado”. Tem algumas palavras que sabemos e outras que não sabemos seu significado no texto, então vamos procurar no dicionário. **C:** Eu já aprendi a achar, tia **P:** Essas opções são as palavras que tem no texto e ao lado tem o significado. Como a gente não conhece vamos procurar no dicionário. **C:** Ô tia, aí tem? **P:** No dicionário tem e aqui tem dicionário. E outra a gente vai fazendo a leitura e vai percebendo o significado daquela palavra porque dependendo do contexto podemos compreender. Para isso precisamos de muita atenção na leitura. Exemplo hoje eu fui ao banco retirar o dinheiro. Qual é o banco que estou falando é o banco de sentar ou de tirar dinheiro? **C:** O banco que se paga conta. **P:** Então a palavra banco, nesse contexto que falei, vocês entenderam qual é o significado. Se eu dissesse encontrei Joyce no banco da praça conversando com os amigos. Que banco era esse? **C:** Banco de sentar, tia. **P:** Pronto.

Evidenciamos a intermediação da professora Érika que reflete a intencionalidade do trabalho em que observa a participação dos alunos durante a produção escrita e compreensão escrita da lenda, analisando de forma oral e escrito, a análise da coerência nas ideias. A avaliação foi feita em todos os momentos da aula, visando verificar se os alunos conseguiram: desenvolver habilidades de leitura e de escrita; conhecer regras ortográficas do S, SS, S com o som de Z e SH com o som de X; identificar a escrita de palavras com S, SS, S com o som de Z e SH com o som de X; segmentar as sílabas de palavras com S/SS. Portanto, o trabalho de intermediação avaliativa de correção foi realizado no coletivo da turma e com a verificação dos conhecimentos das crianças sobre o tema trabalhado através da compreensão escrita, conforme podemos observar a seguir.

Diálogos de Intermediação Avaliativa na Atividade de Correção ou Retomada- CENA 5: (Professora Érika – 3º ano):

P: Vamos começar a correção? **C:** Eu já encontrei as respostas. **P:** O que foi que você colocou, diga para mim. **C1:** Que as crianças estavam brincando e as mães ficaram junto dos filhos colocando o que comer e aí vou colocar o resto. **P:** Ele respondeu à pergunta? O que as mulheres, as mães índias, foram fazer na mata, respondeu? **C:** Não. **P:** Não. Não respondeu. Prestando atenção. Bora Diego. Como nascem as estrelas. Vou fazer a leitura dessa parte. (Professora vai lendo o parágrafo que responde essa questão). E agora, por que as mães índias foram para mata? **C:** Para procurar comida. **C2:** É não. É porque faltou milho na toca e elas foram procurar. **P:** Na toca? **C2:** Não. Na... **P:** Como é que chama? **C:** No cesto. **P:** Isso no cesto. **C:** Elas foram procurar o milho. **C3:** Na mata. **P:** Elas encontrar o quê? **C4:** Milho feio e murcho. **C:** Elas tiveram uma ideia. **P:** Qual foi? **C:** Voltar a taba (criança lendo a ideia que estava escrita no texto) **P:** Isso. O que é taba? **C:** A casa onde eles moram que é a oca. **C4:** Tá vendo tia, eu coloquei casa. Eu coloquei certo. **P:** Certo. Então elas voltaram como para casa? **C5:** Com os curumins. **P:** Que palavra diferente é essa? Quem

pesquisou no dicionário? **C6:** Tem no dicionário e tem no texto que eu vi que são crianças. No dicionário fala que são crianças que dão sorte. **P:** Muito bem. Vou ditar as palavras com as regras que estamos trabalhando para poder relacionar com a nossa história lida. O “S” e o “SS” entre vogais. Como fica o som, exemplos... **C:** osso com som de S. **P:** Vamos acompanhar isso. Vou ditar: mesa, televisão, amassado, casaco, visão, asilo, rosa, asa, assobio...Atenção na escrita correta das palavras em relação aos nossos aprendizados sobre isso.

A professora Érika destaca, a seguir, que desenvolveu a atividade de compreensão leitora a partir do texto lido e retomada da leitura, para buscar a resposta do aluno de acordo com a questão trabalhada. Entre outros aspectos, ela menciona a relevância da prática desenvolvida.

Explicitação sobre a atividade desenvolvida: a compreensão escrita é muito complicada para os garotos. Vou trabalhando com maior frequência até o final do ano. Eu tirei umas atividades diferenciadas para trabalhar com Kaio e José Pedro. É uma atividade de escrita de sílabas simples mais puxando a escrita alfabética e com o uso de material de letras móveis. Coloquei José Pedro com Ester para dar o suporte também na dupla. As atividades precisam ser inseridas no contexto da turma e isso colabora muito para a criança acompanhar o que estamos trabalhando.

Entrevista medial sobre escrita e avaliação: A turma já está apropriada do sistema em quase 100% dos alunos e, então, hoje, eu já foco no melhor desenvolvimento da produção de texto. Porque aí a apropriação já foi superada então eu entro com paragrafação, sinais de pontuação, tá entendendo? Do texto em si. Como eu ainda tenho um grupinho que está aglutinado a escrita então eu trabalho a segmentação das palavras com eles. Eu tenho uma turma boa e produtiva. O que eu faço no começo do ano, no meio do ano e no final do ano é sempre importante. A gente tem o que foi trabalhado desde o ano passado com o nosso planejamento, exemplo: a pontuação que sempre trabalho no segundo bimestre mas, porque não trabalhar antes, se aquele texto me dá oportunidade ou se surge a questão por minha criança. Eu Trabalho sim! Mesmo que não esteja no planejamento de objetivo maior. E como meu aluno vai fazer aquela leitura fluente e esperada no 3º ano? Logo no início no ano ele lê mas não respeita os sinais de pontuação então, assim, uma forma, digamos, que não preciso colocar ali (professora mencionando que não precisa definir os sinais de pontuação) mas, já vou mostrando para falar da utilidade da vírgula no texto, dessa. Diariamente esses garotos estão vendo frases, textos na televisão e na aula e eu tenho que dar oportunidade para mostrar para eles. Acho que isso faz garantir esses direitos de aprendizagens deles.

Entrevista de Explicitação- Professora Ana – 3º ano - Período medial

Os trechos apresentados apontam que a professora Érika possui o ensino ajustado para as necessidades das crianças, revelando a expertise de garantir a reflexão no momento oportuno para melhoria da prática a ser desenvolvida.

Na continuidade, vamos evidenciar a prática de ensino da escrita da professora Érika no período final do ano letivo. Nesse período, a ênfase dela é na apropriação das convenções da relação grafia/fonema da língua portuguesa para que o direito de aprendizagem seja plenamente consolidado e ocorra melhor compreensão do texto lido e escrito. Além disso, teve como foco o ditado de palavras retiradas do texto para exploração do singular e plural e,

também, revelou preocupações com a interpretação de enunciados nas avaliações externas. Vejamos o extrato da aula 12 e, em seguida, a análise da Cena 6.

**(EXTRATO DE AULA 12 - 08 de novembro - Rotina da Professora Érika – 3º ano)
(12ª - terça-feira)**

- Conversa informal com a turma sobre a vivência da Literarte e arrumação da sala.
- Conversa sobre as avaliações de larga escala. Tratou sobre como ficar bem, atento e tranquilo para fazer essas avaliações.
- Rotina com as seguintes informações trabalhadas e refletidas com todas as crianças no coletivo: exploração da data, calendário, quantidade de alunos na sala, construção de gráficos de leitura e explicação da atividade do dia. Lanche e recreio.
- Simulado de Língua Portuguesa. A professora orienta a postura e como fazer para ter tranquilidade. Orientação para como marcar o gabarito.
- Uma criança inicia uma leitura do enunciado e todos acompanham.
- Professora retoma coletivamente a compreensão oral do texto. Professora mostra que tem que realizar a leitura mais de uma vez para tentar entender a resposta.
- Cada criança foi lendo no coletivo um enunciado e a professora foi ajudando na compreensão.
- A resposta foi construída no coletivo até concluir todas as dúvidas sobre alguma resposta com alternativa diferente (Um trabalho minucioso com a atenção de todas as crianças. A professora com muito cuidado para desenvolver essa ação e para fazer a criança construir esse entendimento de como fazer uma avaliação com múltiplas escolhas com apenas 1 resposta correta).
- Correção coletiva do simulado no quadro. Professora faz no quadro como preencher um gabarito.
- Ajudantes do dia recolhem os simulados.

Intervalo

- Após o recreio a professora senta e os alunos sentam ao seu redor. Ela seleciona um livro para ler uma história para os alunos: “leitura e escrita”.
- Antes da leitura: a professora informa que não terminou de ler a fábula: “A menina do leite” – página 106 do livro.
- Leitura compartilhada em voz alta e a professora vai ajudando na fluência com as intervenções.
- A professora da biblioteca chega com o carrinho de livros para recolher livros ainda não entregues pelas crianças.
- Crianças voltam para suas carteiras e são desafiadas a circularem palavras no plural referente à fábula: “A menina do leite”. Professora trabalha singular e plural e comenta que na maioria das palavras o que modifica é o “s” final. A professora ministra a aula argumentando com os alunos as possibilidades.
- A professora entrega o livro didático.
- Tarefa de casa: leitura da fábula da página 116: “Lobo e o Cordeiro”. Livro: Leitura e Escrita.

Percebemos que a professora Érika explora o trabalho com os simulados de avaliação externa em língua portuguesa e faz a reflexão sobre a escrita correta na concordância dos nomes e seus conectivos por meio de palavras retiradas do texto, Assim, a atividade principal: 1) Simulado de língua portuguesa elaborado pela professora, e 2) Reflexão sobre a escrita correta na concordância dos nomes e seus modificadores com ditado das palavras retiradas do texto. Para atividade diversificada: atividades de escrita e cruzadinha para as duas crianças de maior dificuldade: José Pedro e Kaio. A seguir, apresentamos a Cena 6.

Diálogos de Intermediação de Aula- CENA 6 (Professora Érika – 3º ano):

P: Tudo mundo está vendo aqui que vamos ter um simulado de língua portuguesa e vamos trabalhar a interpretação desse simulado que será muito bom **C:** **Eu** acho também **P:** cada pergunta tem resposta a, b, c e d e vamos trabalhar para uma resposta certa. Observe que na questão 1 ela tem um texto e está se referindo as opções. **C:** Como aqui tia. **P:** Exatamente, dessas questões a, b, c, d eu

só posso marcar uma letra. Vamos ler juntos e depois marcamos as opções corretas e corrigidas e depois vamos para o gabarito que é o último para preencher. Joelma leia para mim a questão 1 por favor. Atenção na letra maiúscula do início da questão. (Criança ler texto que fala do Rio de Janeiro – cidade maravilhosa) **P:** No fim tem a referência para encontrar o texto. Quando se diz cidade maravilhosa é? **C:** Rio de Janeiro. **P:** certo. Quando se fala esse termo cidade maravilhosa é sempre Rio de Janeiro. Quanto tiver assim na questão esse texto tem a finalidade de ... O que é a finalidade? É o objetivo do texto, não é? **C:** Sim. Vou ler as respostas: letra **A:** convidar para conhecer a cidade do Rio de Janeiro **B:** dar informação sobre a cidade **C:** fazer um passeio pela cidade de Rio de Janeiro **D:** Falar dos encantos da cidade do Rio de Janeiro. **P:** É a letra **A?** (Professora retoma as respostas e a leitura do texto e vai perguntando qual seria cada resposta. **D:** crianças acreditam que é letra **D:** falando sobre os encantos. A dúvida ficou entre a letra **B** e **D**. Professora retoma que o texto é uma música e faz a criança refletir que não são apenas informações, mas são as coisas mais lindas que existem na cidade chamada de cidade maravilhosa). **P:** Vamos para a próxima questão. (Foi feito assim com as 10 questões do simulado).

Constatamos a intermediação da professora Érika, nessa cena, quando ela realiza a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem, em todos os momentos propostos, por meio da observação e dos registros de cada estudante nas atividades dos grupos e de forma individual. Ela, também, observa a participação oral dos estudantes por meio dos questionamentos relacionados ao tema abordado. Ela analisa a parte gramatical e a compreensão textual, ao mesmo tempo. A seguir, ela explicita o porquê dessa ação.

Diálogos de Intermediação Avaliativa na Atividade de Correção ou Retomada- CENA 6: (Professora Érika – 3º ano):

P: Depois da nossa leitura quero ver quem poderá compreender porque circulamos algumas palavras. Vou ditá-las e a gente vai pensar nessas palavras no contexto, pode ser? **C:** Pode tia. **P:** Circular nos textos “tintas vermelhas” **C:** Oba **P:** “Chinelos” ainda no primeiro parágrafo. **P:** Ovos, no segundo parágrafo. Circularam? Ainda no segundo parágrafo eu quero aqui “Frangos”, ainda no segundo parágrafo “galinhas”, “focas”, menina é a última. Procurem essas palavras aqui. Em casa, só um minutinho, eu vou dizer para vocês que a próxima fábula que a gente vai ler será “O lobo e o cordeiro, tá bom? Página 116. Leitura em casa para fazer a leitura na classe. **P:** Olha quando eu digo assim: pintas vermelhas é apenas uma pinta ou são várias pintas? **C:** Várias pintas vermelhas. **P:** Várias pintas. Então quer dizer que ele tinha um vestido com várias pintinhas vermelhas, tá. E seu eu disser pinta vermelha **C:** uma **P:** quer dizer que só era uma. Outra palavrinha aqui, se eu disser chinelos, é um chinelo ou são vários chinelos? **Cs:** Tia são vários **P:** Eu estou vendo aqui na sala que tem vários alunos de “chinelo”. É assim que eu digo? **C:** Chinelos tia **P:** Chinelos porque quer dizer o quê? **C:** Muitos **P:** Isso, mais de um. Seu eu disser na minha sala tenho 25 “cadeira”. Tá certo? **C:** Não **P:** Como eu digo? **C:** Cadeiras. **P:** porque não é apenas uma cadeira e sim algumas. Porque são 25 e são várias. **C:** Porcas são mais de uma. **P:** Isso a menina do leite queria mais de uma porca, então ela queria porcas e acrescentamos um s para esses casos. Ela queria comprar quantos ovos? **C:** Doze **P:** uma dúzia. São quantos ovos? São doze ovos ou ovo? **Cs:** Ovos. **P:** Então vejam que pra gente representar, na nossa língua portuguesa mais de um ovo a palavra vai sofrer uma modificação acrescentadas pela letra S. Vamos trabalhar durante a semana essas modificações com vocês. Eu vou comprar um pastel mas vou com uma amiga e agora como fica: Comprar ... **C:** pastel **P:** Pastéis já sofreu outra modificação. Agora vou explicar a tarefa de casa que trata do plural das palavras.

Verificamos que a professora desenvolveu a atividade de reflexão sobre o singular e plural das palavras e refletiu algumas possibilidades desse trabalho, como o exemplo de

exploração do plural das palavras. Além disso, ela direcionou a atividade de casa a esse conteúdo para a sistematização pelos alunos do conhecimento, bem como retomou, em outro momento, esse mesmo conteúdo de outra forma didática e pedagógica. A professora Érika menciona a prática desenvolvida, a seguir.

Explicitação sobre a atividade desenvolvida: A minha criança precisa ter contato com instrumentos de avaliação externa e saber como compreender uma questão. Faço simulados para os alunos terem esse envolvimento, não é. A gente precisa pensar e refletir e mostrar para as crianças as possibilidades. Outra coisa é a atividade de casa que serve como mais uma reflexão sobre o assunto do dia. Eu penso que sempre que um assunto é trabalhando, mesmo que a gente saiba que já foi trabalhado em outros momentos, eu tenho que mandar algo mais simples para a criança pensar e fazer em casa. Isso ajuda a criança a continuar pensando no que foi trabalhando na sala e ajuda a fixar o conhecimento.

Entrevista final sobre escrita e avaliação: Eu acompanho e tento não fugir da realidade da minha criança respeitando os conteúdos elencados por bimestre. Acho que esses conteúdos facilitaram muito o trabalho de produção escrita e o trabalho geral das crianças. Acho que antes disso, tudo era muito solto, eu me sentia sem norte e o PNAIC, com os direitos, também ajudou bastante no que eu precisava ensinar no ano. Tem conteúdo que eu só posso trabalhar como conteúdo no 3º bimestre mas, vou desenvolvendo antes, já como forma de preparar a criança. Antes da política de ensino elaboramos um documento um perfil de saída para cada ano de aprendizagem com base no PNAIC. A gente foi produzindo esse material. Realizamos o monitoramos colocando um “A” que a criança precisa avançar e vamos acompanhando a criança com uma ficha para fazer esse monitoramento. Jane (professora do 2º ano) até lançou uma outra proposta e eu não consegui dar conta até porque minhas crianças estão alfabetizadas e ela precisa mais na turma dela. Muito boa maneira de fazer esse acompanhamento.

Entrevista de Explicitação- Professora Érika – 3º ano - Período final

Ao finalizarmos este bloco de análise das práticas das professoras, em resumo, verificamos que o 1º ano possui uma heterogeneidade mais acentuada nos resultados do perfil da leitura, ou seja, a maioria das crianças não lê convencionalmente. Do ponto de vista da escrita, elas se encontram em estágios de desenvolvimento da escrita variados. Em sua maioria, eram alfabéticas apesar de terem dificuldades ortográficas. As crianças do 2º ano não leem convencionalmente no início do ano letivo; porém, terminam o ano lendo convencionalmente. Em relação à escrita, o grupo possui no início do ano crianças pré-silábicas até alfabéticas e termina o ano, em sua maioria, alfabéticos e ortográficos. Podemos caracterizar que o segundo ano é o grupo mais heterogêneo do ciclo de alfabetização. Já no grupo do 3º ano, em relação à leitura, apenas quatro crianças não liam convencionalmente e com problemas de fluência. Esta turma concluiu o ano com a fluência esperada para este ano e, apenas, uma criança sem leitura convencional. Para o trabalho da escrita temos no início do ano um grupo de alfabéticos e ortográficos no início do ano e no final do ano todos ortográficos com, apenas, duas crianças em silábico e silábico-alfabético que possuíam maior

dificuldade de compreensão do SEA, segundo a docente. Em relação às demais turmas, esta é a turma menos heterogênea. Os dados dos estudantes, apresentados pelas professoras, reforçam a perspectiva que defendemos de que teremos crianças alfabéticas e ortográficas no 3º ano, e em processo de consolidação dos conhecimentos sobre a compreensão leitora se desenvolvermos práticas sistemáticas ao longo dos anos do ciclo de alfabetização.

Reforçamos que alguns direitos foram acrescentados em nossas análises, pois estes foram vistos em nossas observações na prática das docentes, apesar de não estarem previstos por elas enquanto objeto de ensino e de avaliação. Ou seja, elas extrapolam o planejamento previsto e essa característica faz parte do esquema profissional e, mais especificamente, da intencionalidade característica na ação de cada professora.

Como já explicamos, as práticas evidenciadas apontam indicadores de esquemas profissionais relacionados aos dispositivos didáticos e pedagógicos apresentados e, assim, seriam aqueles mais específicos de cada docente e, esses, de tão refinados pelas constantes reflexões da própria prática docente são evidenciados em estilos profissionais conforme apresentamos anteriormente. Assim, esses estilos profissionais foram usados pela professora constantemente para gerenciar o ensino da leitura e da escrita e com a gestão da avaliação desenvolver práticas sistemáticas e intencionais de leitura e escrita para garantia do processo de ensino-aprendizagem da língua. Ao analisar todas essas cenas dos períodos inicial, medial e final, constatamos formas sequenciadas e próprias de como desenvolver a prática docente para alfabetizar letrando.

5 A GESTÃO DO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA E A DA GESTÃO DA AVALIAÇÃO ATRAVÉS DA INTERMEDIÇÃO-PLANEJADA NAS APRENDIZAGENS: O CASO DA FRANÇA

Non, rien de rien
 Non, je ne regrette rien
 Ni le bien qu'on m'a fait, ni le mal
 Tout ça m'est bien égal
 Non, rien de rien
 Non, je ne regrette rien
 Car ma vie
 Car mes joies
 Aujourd'hui
 Ça commence avec toi...

(Je Ne Regrette Rien,
 Édith Piaf)

Nesta seção, iremos tratar de três temáticas específicas: (i) apresentaremos as orientações constantes no documento do programa oficial da França constitutivos dos volumes dos livros do PPC2 de acordo com as orientações didáticas e pedagógicas que corroboram os gêneros e gestos profissionais no contexto francês; (ii) apontaremos o perfil dos Professores do Ciclo 2 e sua relação com o desenvolvimento profissional no que se refere aos saberes docentes sobre a *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e a *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada*; e, por fim, (iii) analisaremos a prática docente e a evidenciação do estilo profissional da professora francesa quanto às regularidades da rotina sistemática do CP (Cours Préparatoire) - Cycle 2 no que se refere à *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e à *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada*.

5.1 As orientações constantes no documento do programa oficial da França constitutivos dos volumes dos livros do PPC2: orientações didáticas e pedagógicas que corroboram os gêneros e gestos profissionais no contexto francês

Nesta seção, iremos tratar da análise dos fundamentos constitutivos dos volumes dos livros do PPC2 para os professores franceses e para isso: apontaremos as orientações didáticas e pedagógicas presentes no documento e que estão relacionadas à *Gestão do Ensino* e à *Gestão da Avaliação* e, em seguida, discutiremos a relação entre as orientações e os direitos consolidados para o Ciclo 2.

5.1.1 Orientações didáticas e pedagógicas presentes no documento do programa oficial da França constitutivos dos volumes dos livros do PPC2: relações entre a *Gestão do Ensino* e a *Gestão da Avaliação*

Em relação aos resultados referentes ao objetivo específico da nossa pesquisa ‘identificar quais as orientações didáticas e pedagógicas relacionadas ao trato com a *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e a *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* nas aprendizagens das crianças que estão presentes nos volumes dos livros de formação para os professores do PNAIC⁸¹ e no documento oficial do Programa PPC2⁸², destacamos que analisamos os elementos presentes nos documentos oficiais do PPC2 (França) e como estão subsidiando a prática dos professores sobre o ensino da leitura e da escrita e a prática avaliativa para a perspectiva defendida nesta pesquisa, com o foco nas aprendizagens do Cycle 2, e mais especificamente na turma do CP. A princípio, analisamos o conteúdo posto nos documentos oficiais da França de caráter obrigatório e que embasam a dimensão dos gêneros profissionais. Esses elementos da organização didática e pedagógica compõem a prática do professor e fazem parte do universo coletivo da profissão, materializados em seus gestos profissionais⁸³.

A análise dos dados foi realizada em três perspectivas; são elas: 1) a visão geral dos assuntos abordados no referido documento; 2) os elementos presentes no documento que caracterizam a *Gestão do Ensino da Leitura*, a *Gestão do Ensino da Escrita* e a *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada*; 3) a organização da prática para a *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* através dos elementos macros da organização didática e pedagógica da *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada*.

No primeiro bloco de análise, para conhecimento global dos assuntos abordados, verificamos que o documento francês é sintético e objetivo em sua composição, sobretudo por se tratar de três (3) ciclos no mesmo documento. Nossa análise foi verificar o conteúdo posto para o ensino da língua francesa, composto pelo volume I: as especificidades do ciclo de aprendizagem fundamental (Ciclo 2)⁸⁴. Por conseguinte, analisamos as orientações didáticas e

⁸¹ PNAIC – a análise dos dados referentes aos documentos do PNAIC foi tratada na seção 4 dessa tese.

⁸² PPC2 refere-se aos cadernos do Programa para o Ciclo 2 – Programme pour les Cycle 2 - da França (Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). NOR: MENE1526483A; arrêté du 9-11-2015 - J.O. du 24-11-2015. MENESR - DGESCO MAF 1. Vu code de l'éducation, notamment article D. 311-5 ; décret n° 2013-682 du 24-7-2013 modifié ; avis du CSE des 7 et 8-10-2015)

⁸³ Gestos profissionais serão evidenciados com a análise dos dados específicos da prática docente.

⁸⁴ A tradução é “Les Spécificités du Cycle des Apprentissages Fondamentaux (Cycle 2)”.

pedagógicas do documento, a partir da versão atualizada no BO – Boletim oficial da educação nacional da França, as quais apontam os fundamentos para o ensino da língua francesa, com o foco nos eixos da língua materna. Além disso, destacamos que o PPC2 é um documento curricular, de cunho obrigatório, para o desenvolvimento dos professores, caracterizando-se como publicação que contém as competências necessárias ao ensino da língua materna francesa.

A análise do documento francês abordou duas vertentes, são elas: 1) a visão geral do documento e suas temáticas abordadas, e 2) a análise dos dados no que se referem aos quatro eixos da língua materna. Além disso, por não existir um caderno que trate especificamente de avaliação, resgatamos no conteúdo do documento o que é mencionado nesta temática.

Em relação à primeira análise, quanto à visão geral do documento e suas temáticas, o volume 1 do livro francês possui, inicialmente, duas seções complementares e específicas quanto ao ensino da língua materna (Parte 1 e 2). Essas seções constituem-se de conteúdos gerais para o ciclo 2 e de reflexões sobre as formas de ensino interdisciplinares que contribuem para a consolidação da aprendizagem. Em suma, os dados indicam que há uma relação entre a concepção de formação humana, posta no documento nessas duas primeiras seções, e os eixos do ensino da língua francesa. O documento, ainda, apresenta cinco domínios para a consolidação da aprendizagem que são: Idiomas para pensar e se comunicar; Métodos e ferramentas para aprender; A formação da pessoa e o cidadão; Sistemas naturais e sistemas técnicos; e, por fim, Representações do mundo e atividade humana. A seguir, a Tabela 7, apresenta as temáticas gerais do caderno⁸⁵.

Tabela 7 - Temáticas do Programa para o Ciclo 2 (PPC2) – 2015 (Língua Francesa)

PROGRAMA PARA O CICLO 2 – FRANÇA	
Parte 1: As especificidades do ciclo fundamental de aprendizagem (ciclo 2)	
No ciclo 2, os alunos têm tempo para aprender	
No ciclo 2, significado e automação são construídos simultaneamente	
No ciclo 2, a língua francesa é o objeto central de aprendizagem	
No ciclo 2, continuamos a articular o concreto e o abstrato	
No ciclo 2, falar e escrever estão significativamente fora de sintonia	
No ciclo 2, o conhecimento intuitivo ainda ocupa um lugar central	
No ciclo 2, aprendemos a realizar atividades escolares básicas	
No ciclo 2, racionalmente justificamos	
Parte 2: Contribuições essenciais de diferentes lições para o núcleo comum	
Domínio 1 - Idiomas para pensar e se comunicar	
Compreender, expressar-se usando a língua francesa em oral e por escrito	
Entenda, expresse-se usando uma língua estrangeira e, quando apropriado, uma língua regional	
Entenda, expresse-se usando linguagens matemáticas, científicas e de computador	

⁸⁵ Cycle 2 – Ciclo 2 são os anos de ensino da língua francesa e refere-se no Brasil ao Ciclo de Alfabetização.

Entenda, expresse-se usando as linguagens das artes e do corpo	
Domínio 2 - Métodos e ferramentas para aprender	
Domínio 3 - A formação da pessoa e o cidadão	
Domínio 4 - Sistemas naturais e sistemas técnicos	
Domínio 5 - Representações do mundo e atividade humana	
Parte 3: Os ensinamentos (Ciclo 2) - francês	
Linguagem Oral	
Leitura e compreensão de leitura	
Escrita	
Estudo da linguagem (gramática, ortografia, léxico)	
Linguagem Oral	ANOS
Introdução	CP CE1 CE2
Fim de ciclo esperado	
Conhecimento e competências relacionadas	
Exemplos de situações, atividades e recursos para o aluno	
Benchmarks de progressividade	
Leitura e compreensão de leitura	ANOS
Introdução	CP CE1 CE2
Fim de ciclo esperado	
Conhecimento e competências relacionadas	
Exemplos de situações, atividades e recursos para o aluno	
Benchmarks de progressividade	
Escrita	ANOS
Introdução	CP CE1 CE2
Fim de ciclo esperado	
Conhecimento e competências relacionadas	
Exemplos de situações, atividades e recursos para o aluno	
Benchmarks de progressividade	
Estudo da linguagem (gramática, ortografia, léxico)	ANOS
Introdução	CP CE1 CE2
Fim de ciclo esperado	
Conhecimento e competências relacionadas	
Exemplos de situações, atividades e recursos para o aluno	
Benchmarks de progressividade	

Fonte: elaborada pela autora.

O documento oficial da França, para as especificidades do ciclo fundamental de aprendizagem – ciclo 2 -, possui a concepção de que a escola tem o papel de, através do ensino nas diversas áreas do conhecimento, preparar a criança para questionar o mundo e construir linguagens específicas, as aprendizagens e as aquisições. Nesse sentido, o ciclo 2, que abrange o período de CP, CE1 e CE2, apresentaria o tempo e o conteúdo necessários para uma aprendizagem progressiva e exigente. Caberia a este ciclo ter como objetivo específico o domínio das línguas, em especialmente, a língua francesa como prioridade.

Todas as temáticas mencionadas para a parte 2 (Contribuições essenciais de diferentes lições para o núcleo comum) se reportam aos cinco domínios estabelecidos para o ciclo 2 que envolvem desde o domínio do idioma materno até as diversas formas de pensar, comunicar, viver os usos do escrito. Pressupõe-se, ainda, uma progressão para o ensino da língua francesa que estabelece uma vigilância ortográfica ao longo dos anos. Verificaremos, a seguir, a

reflexão sobre cada domínio: a) Domínio 1: envolve o trabalho com a área do conhecimento voltado para o “Conhecimento de Mundo”, reforça a organização do ensino para a autonomia do estudante quando desenvolve o ensino da oralidade através do “questionar o mundo” para reflexão de diversos componentes de ensino. O texto propõe que as crianças sejam levadas a realizar defesa oral do ponto de vista sobre os conteúdos abordados, descrever fatos, compará-los, perceber e refletir sobre as diferentes temáticas, colaborando assim com o trabalho dos eixos do ensino da leitura e da escrita, além de desenvolver o ensino da língua estrangeira que também é objetivo deste ciclo. b) Domínio 2: desenvolve o ensino que possui a organização “por métodos e ferramentas de aprendizagem”, tudo que se refere ao melhor desenvolvimento do ensino é planejado através das diferentes formas de atividades para melhor desenvolver a competência trabalhada e para garantir a aprendizagem. c) Domínio 3: envolve o trabalho para a formação da pessoa cidadã, o acesso a valores morais, cívicos e sociais baseia-se em situações concretas, confrontos com a diversidade de textos e obras em todos os ensinamentos e mais particularmente em educação moral e cívica. Nessa perspectiva, esse ensino busca três objetivos relacionados: respeitar os outros; adquirir e compartilhar os valores da República; construir uma cultura cívica. Destina-se a entender por que e como as regras são desenvolvidas, para adquirir o significado, para conhecer o direito dentro e fora da escola. d) Domínio 4: “Sistemas naturais e sistemas técnicos” é o ensino que desenvolve o questionamento do mundo. São práticas de questionamentos sobre os temas trabalhados nas aulas envolvendo a formação do cidadão que se percebe no espaço social, tanto em forma de questionamentos como de se propor resoluções com respostas para as questões apresentadas nas aulas pelos próprios estudantes. E para a finalização dos domínios, existe d) Domínio 5: “Representações do mundo e atividade humana” que envolve o ensino artístico para representar a formação geral humana e cultural.

Em suma, a construção de concepção e formação humana postas no referido documento possui relação direta com os eixos do ensino da língua francesa. A análise do documento indica que o conteúdo geral determina as competências que devem ser ensinadas na França para o ciclo 2 e este possui uma organização que estabelece os eixos da língua francesa como centro das orientações. A organização do documento possui introdução em cada eixo; competências para o final do ciclo e por eixo do ensino da língua francesa; conhecimento e competências relacionadas com cada eixo; e, por fim, exemplos de situações, atividades e recursos para o desenvolvimento da aprendizagem do estudante.

No segundo bloco de análise, de forma mais específica, apresentaremos, a seguir no Quadro 26, como esses quatro (4) eixos do ensino da língua francesa relacionam-se com a

Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita e a *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* em nossa perspectiva. Usaremos, para isso, siglas para delimitar: *Gestão do Ensino da Leitura* (GEL), *Gestão do Ensino da Escrita* (GEE) e *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* (GAIP). Para essa análise, categorizamos as orientações em temáticas. Ainda, categorizamos as orientações, de forma específica, para a perspectiva da organização didática e para a perspectiva da organização pedagógica, conforme apresentamos a seguir.

Quadro 26 - A organização didática e a organização pedagógica constantes no Programme pour Les Cycle 2 relacionados ao trato com a Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita e a Gestão da Avaliação através da Intermediação-Planejada nas aprendizagens das crianças do Ciclo 2 da escola primária francesa⁸⁶

Orientação ANO		ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA	ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA
G E L	GS	O trabalho com o oral e com as atividades de leitura e escrita é diário e as relações entre elas são permanentes bem como com o trabalho de compreensão de textos.	O oral, trabalhado em uma ampla variedade de situações escolares, colabora para a compreensão dos textos ensinados explicitamente.
	CP	O professor é orientado a desenvolver o ensino do grafema, considerando as relações fonológicas de forma sistemática, estruturada e articulada, devendo este trabalho estar associado a atividades de escrita. A orientação para ler em voz alta apenas diz respeito a textos muito curtos neste nível.	A leitura independente é incentivada: esse dispositivo está planejado para ser explorado em sala de aula constantemente.
	CE1	A leitura contribui para a aquisição de vocabulário e se constitui como apoio ao se analisar: palavras desconhecidas, a grafia de palavras conhecidas, as formas linguísticas.	Leitura e escrita são duas atividades inter-relacionadas cuja prática bem articulada consolida a eficiência de cada uma delas.
	CE2	Treinar leitura em voz alta é uma atividade regular. Essas atividades são praticadas em salas de aula onde as oficinas podem facilmente permitir a diferenciação. Assim, os estudantes se beneficiam da finalização de projetos que permitem aos alunos desenvolverem essa competência	Gradualmente, a maior parte do tempo é dado ao ensino da compreensão de vários textos: primeiramente, orienta-se a leitura; em seguida, é orientada a leitura guiada ou autônoma de acordo com as habilidades dos alunos.
	GS	Espera-se que, no jardim de infância, os alunos: desenvolvam habilidades no uso da linguagem falada, aprendam a falar juntos, escutem textos e aprendam a compreendê-los, descubram a função da palavra escrita e comecem a produzi-la.	O foco é na aquisição do vocabulário, na consciência fonológica e na descoberta do princípio alfabético, a atenção à regularidade da língua. Há o incentivo em um primeiro treinamento nos gestos essenciais da escrita que lhes darão referências para buscar o aprendizado em francês.

⁸⁶ As siglas relacionadas à organização escolar do sistema educacional francês estão apresentadas na nota de rodapé da primeira página da introdução (pág. 28).

G E E	CP	A produção de textos curtos é articulada com o aprendizado da leitura. O guia do professor é necessário para a elaboração de textos; as trocas preparatórias são constitutivas do trabalho da linguagem oral. A ajuda fornecida pelo ditado ao adulto permanece indispensável para muitos estudantes.	Eles aprendem a usar as funções simples de um processador de texto; manipulam as diferentes formas, manuscritas ou digitais; aprendem a copiar ou transcrever sem erros, de várias mídias.
	CE1	Os alunos são confrontados com tarefas de escrita: produzir uma frase em resposta a uma pergunta, produzir uma pergunta, criar uma parte de um texto ou um texto inteiro. Eles começam a identificar as peculiaridades de diferentes tipos de textos de vários textos pertencentes ao mesmo gênero.	Orienta-se que as revisões são necessárias ao domínio do código. Além disso, os treinos para alcançar a automatização completa da identificação de palavras são implementados como necessário, sempre em relação às palavras escritas.
	CE2	Os alunos desenvolvem uma atitude de vigilância ortográfica, apoiada pelo professor que responde aos seus pedidos de ajuda. A diversificação dos textos produzidos está ligada à diversidade de situações oferecidas por todas as atividades da classe.	Orienta-se que a vigilância em relação à atividade gráfica permaneça forte: é o trabalho "metodológico" contínuo sobre o ciclo, em interação com a leitura e o estudo da língua, que fará progredir os alunos, enquanto as atividades nas quais está inserido o levarão a melhorar as suas produções.
G A I P	CYCLE 2	Orienta-se que os alunos tenham tempo para aprender e o professor leve em conta as necessidades educacionais dos estudantes.	Orienta-se que a aula seja organizada em torno de recuperações constantes de conhecimento de forma progressiva e considerando o ritmo de cada um.
		Orienta-se que para que tenham autonomia com a língua francesa é preciso dominar o funcionamento do código fonográfico que vai dos sons para letras e vice-versa.	Orienta-se que é necessário explicitar o ensino para interpretar e apreciar textos. É uma aprendizagem realizada por escrito com leitura simultânea e complementar
		A versatilidade dos professores permite favorecer feedback regular sobre a aprendizagem e torna possível desenvolver projetos	Destaca-se a importância da língua francesa por ser uma ferramenta a serviço de toda a aprendizagem do ciclo em diferentes campos
		O que um estudante é capaz de entender e produzir verbalmente é maior do que ele é capaz de entender e produzir por escrito.	Ensinar a aprender uma língua estrangeira deve colocar os alunos em posição de praticar a língua, para refletir sobre a linguagem. O trabalho na língua e na cultura é inseparável.
		O ensino é explícito e o conhecimento prévio intuitivo é importante e ajuda como um recurso para monitorar e avaliar suas próprias ações.	O conhecimento anterior ao ensino, adquirido implicitamente, é usado como base para o aprendizado explícito.
		A importância do aprendizado e da realização das atividades escolares básicas será encontrado em toda a escola: resolver um problema, entender um documento, escrever um texto, criar ou projetar um objeto.	Os vínculos entre essas várias atividades escolares básicas serão destacados pelos professores que irão apresentar e ser encarregados deste trabalho.
		Os alunos, no contexto de uma atividade, não apenas sabem como fazer a atividade,	Desenvolvimento do ensino que permita gradualmente, a atividade racional em

	mas explicam por que o fizeram dessa maneira. Aprendem a justificar suas respostas e seus passos utilizando o registro da razão, de maneira específica aos ensinamentos.	que os alunos questionem, critiquem o que fizeram, mas também apreciem o que foi feito pelos outros.

Fonte: elaborado pela autora.

O Quadro 26 aponta que, em linhas gerais, há dezesseis (15) micro elementos didáticos e dezesseis (15) pedagógicos, totalizando trinta e dois (30) elementos que compõem o universo de atuação docente para o ensino da língua, sendo 8 elementos para GEL, 8 elementos para a GEE e 14 elementos para a GAIP. Dentre os elementos do GAIP, 7 são para a organização didática e 7 para organização pedagógica.

De forma resumida, constatamos quatro elementos fundamentais na verticalidade dos dados do Quadro 26, são eles: 1) o documento é objetivo na intencionalidade do ensino para cada ano. Menciona exatamente o que precisa ser ensinado e o que se propõe de práticas para atingir o esperado; 2) por mais que os eixos sejam separados, a proposição de práticas e de conteúdos para cada ano é integrando os eixos de forma a agregar ação eficaz para o eixo principal; 3) os conteúdos são bem delimitados para a GS e CP e CE1 e CE2 são continuidades para fechamento da aprendizagem do ciclo. E, por fim 4) a defesa do ensino eficaz, do combate e superação do erro, a autonomia dos estudantes, da escrita correta e da leitura fluente e autônoma são elementos didáticos e pedagógicos no documento, além disso, os elementos da organização pedagógica são abrangentes e relacionado ao ensino, estes, porém, têm relação direta com os aspectos didáticos postos.

Nessa análise macro foi visto que o documento já aponta um trabalho sistemático na Grande Section (GS). Optamos por colocar a organização didática e pedagógica a partir da GS, que é referente à Educação Infantil, por se tratar de um ano em que as crianças já se apropriam da língua materna. Além disso, em todo documento faz-se referência aos aprendizados referentes à chegada das crianças no ciclo 2 vindas da GS. E, ainda, destacamos que as crianças francesas se apropriam do sistema de escrita francês na GS, devendo o ciclo 2 realizar o trabalho de consolidação.

O terceiro bloco de análise verificou a organização da prática para a *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* através dos elementos macros da organização didática e pedagógica da *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada*, presentes no documento francês. Após análise e reagrupamento dos dados, foram identificados sete (7) elementos macro da *Gestão Da Avaliação* vinculados à dimensão didática e sete (7) elementos macro da *Gestão da Avaliação* vinculados à dimensão pedagógica. Ou seja, foi encontrado, nos

documentos norteadores do PPC2, o mesmo número de orientações relacionadas à *Gestão da Avaliação* na dimensão pedagógica e na dimensão didática.

Em relação aos sete elementos macro norteadores da organização didática da *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada*, estes foram relacionados a oito (8) micro elementos didáticos relacionados à *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita*. Os sete (7) elementos macro orientadores didáticos foram:

1.Elemento macro norteador da *Gestão da Avaliação*: O professor deve levar em conta as necessidades educacionais dos estudantes

Orientação		ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA (Elemento micro da <i>Gestão do Ensino</i>)
Nº unidade		
GEE	GS	Desenvolver competências na língua falada, ouvir textos e aprender a compreendê-los
	CP	A produção de textos curtos é então articulada com o aprendizado da leitura

2. Elemento macro norteador da *Gestão da Avaliação*: Autonomia: é preciso dominar o código fonográfico que vai dos sons para letras e vice-versa

Orientação		ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA (Elemento micro da <i>Gestão do Ensino</i>)
Nº unidade		
GEL	CP	O ensino grafofônico sistemático, estruturado e combinatório

3.Elemento macro norteador da *Gestão da Avaliação*: A versatilidade dos professores que permite favorecer feedback regular sobre a aprendizagem

Orientação		ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA (Elemento micro da <i>Gestão do Ensino</i>)
Nº unidade		
GEE	CE1	Os alunos também são confrontados com tarefas de escrita envolvendo elaborações de textos ou perguntas

4.Elemento macro norteador da *Gestão da Avaliação*: A capacidade de entender e produzir verbalmente que é maior do que a capacidade de entender e produzir por escrito

Orientação		ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA (Elemento micro da <i>Gestão do Ensino</i>)
Nº unidade		
GEL	CE1	A leitura contribui para a aquisição de vocabulário

5.Elemento macro norteador da *Gestão da Avaliação*: O ensino que é explícito e o conhecimento prévio intuitivo que é importante e ajuda como um recurso para monitorar e avaliar suas próprias ações

Orientação		ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA (Elemento micro da <i>Gestão do Ensino</i>)
Nº unidade		
GEE	CE2	Os alunos desenvolvem uma atitude de vigilância ortográfica, apoiada pelo professor

6. Elemento macro norteador da *Gestão da Avaliação*: A importância do aprendizado e da realização das atividades escolares básicas será encontrado em toda a escola

Orientação		ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA (Elemento micro da <i>Gestão do Ensino</i>)
Nº unidade		
GEL	CE2	Treinar leitura em voz alta é regular e são praticadas em oficinas

7. Elemento macro norteador da *Gestão da Avaliação*: Os alunos, que no contexto de uma atividade, não apenas sabem como fazer a atividade, mas explicam por que o fizeram dessa maneira

Orientação		ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA (Elemento micro da <i>Gestão do Ensino</i>)
Nº unidade		
GEL	GS	O trabalho oral e as atividades de leitura e escrita são diárias

Em relação aos elementos macro norteadores da organização pedagógica da *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada*, estes foram relacionados a oito (8) micro elementos pedagógicos vinculados à *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita*. Os sete (7) elementos macro orientadores pedagógicos foram:

1. Elemento macro norteador da *Gestão da Avaliação*: A aula é organizada com recuperações constantes e progressivas e cada aluno tem seu próprio ritmo

Orientação		Nº unidade	ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA (Elemento micro da <i>Gestão da Avaliação</i>)
GEL	GS		Leitura e escrita são duas atividades inter-relacionadas
GEE	CE2		É o trabalho contínuo, em interação com a leitura e o estudo da língua, que fará progredir os alunos

2. Elemento macro norteador da *Gestão da Avaliação*: Explicitar o ensino para começar a interpretar e apreciar textos

Orientação		ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA (Elemento micro da <i>Gestão da Avaliação</i>)
Nº unidade		
GEL	CP	A leitura independente é incentivada e em voz alta com textos curtos

3. Elemento macro norteador da *Gestão da Avaliação*: A língua francesa é uma ferramenta a serviço de toda a aprendizagem do ciclo em diferentes campos

Orientação		ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA (Elemento micro da <i>Gestão da Avaliação</i>)
Nº unidade		
GEE	CP	As revisões necessárias ao domínio do código e os treinos para alcançar a automatização completa

4. Elemento macro norteador da *Gestão da Avaliação*: O trabalho no ensino da língua estrangeira e da cultura são inseparáveis

Orientação Nº unidade		ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA (Elemento micro da <i>Gestão da Avaliação</i>)
GEE	GS	A aquisição do vocabulário, a consciência fonológica e a descoberta do princípio alfabético

5. Elemento macro norteador da *Gestão da Avaliação*: O conhecimento anterior ao ensino, adquirido implicitamente, é usado como base para o aprendizado explícito

Orientação Nº unidade		ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA (Elemento micro da <i>Gestão da Avaliação</i>)
GEL	GS	O oral colabora para a compreensão dos textos ensinados explicitamente

6. Elemento macro norteador da *Gestão da Avaliação*: Os vínculos entre essas várias atividades escolares básicas serão destacados pelos professores que irão apresentar e ser encarregados deste trabalho

Orientação Nº unidade		ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA (Elemento micro da <i>Gestão da Avaliação</i>)
GEL	CP	Eles aprendem a usar as funções do texto, a copiar ou transcrever sem erros, de várias mídias

7. Elemento macro norteador da *Gestão da Avaliação*: Desenvolvimento do ensino que permita gradualmente, a atividade racional em que os alunos questionem, critiquem o que fizeram, mas também apreciem o que foi feito pelos outros

Orientação Nº unidade		ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA (Elemento micro da <i>Gestão da Avaliação</i>)
GEL	CP	A maior parte do tempo é dado ao ensino da compreensão

Destacamos, ainda, quanto às relações entre a *Gestão da Avaliação* na *Intermediação-Planejada* e os elementos da *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* que todos os elementos da organização pedagógica da *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* estão tratando de um importante fundamento do ensino, tais como diferentes ritmos para se reportar à heterogeneidade; ensino explícito para compor a intencionalidade da ação docente; o ensino da língua materna como elemento fundante das diversas áreas; ênfase no trabalho do ensino de línguas e na cultura, aspecto bastante tratado na França conforme podemos verificar com o depoimento da professora a seguir:

Então, a gente fez uma aprendizagem de leitura e para preparar as crianças a gente leu o livro ontem e hoje eu trabalhei o som bastante e agente também fez o trabalho da sílaba, da letra e do som. Hoje de manhã o som foi muito forte. O som não existe sem o gesto. Por exemplo: a (apontando para cima); a letra “l” tem o som “lê” (colocando a língua no céu da boca e mostrando com o dedo); E então hoje a gente fez o [b] “b”. Então nosso trabalho de são para os alunos é muito difícil, então eles precisam fazer sozinhos e tentar. Hoje a heterogeneidade dos alunos nos grupos está bem e amanhã a heterogeneidade dos grupos será muito forte. E todas as manhãs vivenciamos grupos fortes e fracos de heterogeneidade e nos ateliês fazemos isso e trocamos em alguns momentos para ser forte e franco de heterogeneidade. Vou observando e atuando nisso e as crianças compreendem

porque falamos para elas. Elas são responsáveis pelo que aprendem. Então os ateliês eu penso que contribuem para esse trabalho de trocas de atividades em cada manhã de ateliê. Porque são quatro grupos e um trabalha comigo e os outros realizam um trabalho sozinho e vou nos grupos ao longo da semana. Cada dia um grupo que tenho mais tempo para atuar. Os outros vão desenvolvendo a autonomia e fazendo a partir do que aprenderam.

Entrevista de Explicitação, Professora Benoit, CP

Além desses aspectos temos, ainda, o conhecimento prévio como elemento base para o ensino explícito; o trabalho integral do professor nas diversas áreas como gestão da avaliação sobre interdisciplinaridade; e, por fim, o ensino com base no tratamento das justificativas na busca, a partir dos questionamentos, e com base no argumento por aperfeiçoar o trabalho de autonomia das crianças.

Concluindo, para o documento francês, a compreensão da língua é a dimensão essencial do ensino do francês. É através dessa construção que existe a capacidade de se expressar por escrito e oralmente, e se justifica o sucesso em todas as disciplinas e a integração social. A concepção fundante revela que o ensino deve ser específico, rigoroso e explícito. É na abordagem progressiva, que se baseia na observação, manipulação de enunciados e formas, que se propõe a ser verificado, consolidado, automatizado em falar, escrever e ler.

5.1.2 Relações entre conteúdo de ensino constante no documento oficial do PPC2 para os eixos do ensino da língua francesa e as competências estabelecidas para o trabalho do ciclo 2

Constatamos que o conteúdo geral, apresentado no documento que determina as competências que devem ser ensinadas na França para o ciclo 2, possui uma organização que estabelece os eixos da língua francesa como centro das orientações. Além disso, a organização do documento possui introdução em cada eixo; competências para o final do ciclo e por eixo do ensino da língua francesa, conhecimento e competências relacionadas com o tratamento focado em cada eixo e, por fim, exemplos de situações, atividades e recursos para o desenvolvimento da aprendizagem do estudante, além do benchmarks de progressividade que já situamos na análise da seção anterior por se tratar das competências esperadas para cada eixo e ano do ciclo 2. Nesta seção, seguiremos discorrendo sobre as relações entre os conteúdos e as competências tratados no documento supracitado.

Diante dos conteúdos apresentados no documento oficial analisado nesta pesquisa e com a análise das competências trabalhadas para cada ano do ciclo 2, verificamos que, nos

documentos do PPC2, as competências estão focadas na construção do estudante para a formação humana, autônomo e com aprendizado eficaz e progressivo. Constatamos que o conteúdo do documento oficial se constitui através das orientações gerais sobre os eixos do ensino da língua, ou seja, são competências gerais trabalhadas pelos eixos da língua francesa, são elas: entenda e fale oralmente; ler; escrever e, por fim, entender como a língua funciona. Vale ressaltar que os domínios de base estão relacionados ao ciclo 2 de aprendizagem, conforme apresentado anteriormente nesta seção. A seguir podemos verificar que nem todo eixo é contemplado na visão de domínio de base. Os conteúdos dos domínios de base são: Domínio 1 - Idiomas para pensar e se comunicar; Domínio 2 - Métodos e ferramentas para aprender; Domínio 3 - A formação da pessoa e o cidadão; Domínio 4 - Sistemas naturais e sistemas técnicos e, por fim, Domínio 5 - Representações do mundo e atividade humana. Aqui cabe mencionar que, nessa visão abrangente, temos a ideia do que deve ser garantido no trabalho do ciclo 2.

Tabela 8 - Competência Trabalhadas no CP/Ciclo 2

COMPETÊNCIAS TRABALHADAS	Domínios da base
Entenda e fale oralmente Ouça as mensagens orais ou textos lidos por um adulto. Diga para ser ouvido e entendido. Participe de intercâmbios em diversas situações. Adote uma distância crítica da linguagem do produto.	1, 2, 3
Ler Identifique palavras mais e mais facilmente. Entenda um texto. Pratique diferentes formas de leitura. Leia em voz alta. Controle sua compreensão.	1, 5
Escrever Copie habilmente. Produzir escritos. Revise e melhore a escrita que produzimos.	1
Entenda como a linguagem funciona Domine as relações entre oral e escrita. Memorize e lembre-se da grafia de palavras frequentes e palavras irregulares cujo significado é conhecido. Identifique os principais constituintes de uma sentença simples em relação à sua coerência semântica. Raciocínio para resolver problemas de ortografia. Soletrando as formas verbais mais comuns. Identificar relações entre palavras, entre palavras e seu contexto de uso; use-o para entender melhor. Estenda o conhecimento lexical, memorize e reutilize novas palavras aprendidas.	1, 2

Fonte: Documento do PPC2 - adaptação pela autora.

Entendemos, na Tabela 8, que cada competência relacionada ao eixo do ensino da língua francesa aponta para uma possibilidade de ação da prática docente, logo, estas resumem-se às ações que são efetivamente possíveis de serem executadas na prática. Identificamos essas possíveis ações como gestos profissionais elaborados a partir de todos os elementos postos nesses documentos oficiais, conforme podemos constatar na entrevista da professora Benoit.

Eu posso saber decifrar a palavra ao ler ou saber ver as letras eu prefiro ver a sílabas e ver o som e formar as palavras para decifrar sílabas das palavras, palavras da frase e as frases do texto, vamos lá. Eu posso ler algo e não compreender nada. Eu posso compreender palavras, frases e textos ao ler, isso é muito difícil. E depois também começa no CP eu começo a trabalhar a gramática. O nome de maneira geral é o s que faz o plural. O verbo e o nome são coisas diferentes e vamos jogando com as palavras e assim começam a entender como funciona a língua francesa que também faz parte do programa na aprendizagem da leitura e da escrita.

Entrevista, Professora Benoit, CP

Além disso, as competências são atreladas ao trabalho metodológico que deve ser realizado. Ou seja, as competências do eixo oral são facilmente identificáveis e, para isso, é necessário trabalhar o ouvir, o dizer, o participar e o ser crítico. Para o eixo da leitura, é preciso trabalhar o identificar palavras, o entender o lido, o ler diversidades de gêneros, o ler para todos e o controlar a compreensão. Para o eixo da escrita, é preciso trabalhar o escrever, o copiar e o revisar. Por fim, para o eixo do funcionamento da língua é preciso trabalhar o dominar letra-som, o memorizar grafias, o identificar sentenças, o resolver ortografia, o soletrar formas verbais e relações entre palavra, além de estender o conhecimento lexical. A seguir, apresentamos o resultado referente à análise do conteúdo posto para os eixos da língua francesa na Tabela 9.

Tabela 9 - Competências Trabalhadas no CP – Linguagem Oral/Ciclo 2

LINGUAGEM ORAL	
Fim de ciclo esperado	
- Manter atenção sustentada durante situações de escuta ou interação e manifestar, se necessário e sabiamente, seu mal-entendido. - Nas diferentes situações de comunicação, produzir declarações claras levando em conta o objetivo do discurso e dos interlocutores. - Praticar efetivamente as formas esperadas de discurso - incluindo contar, descrever, explicar - em situações em que as expectativas são explícitas; em particular, para contar sozinha uma história estudada em aula. - Participar adequadamente em uma troca (pergunta, responder a uma interpelação, expressar um acordo ou desacordo, fornece um complemento ...).	
Conhecimento e competências relacionadas	Exemplos de situações, atividades e recursos para o aluno
Ouvir para entender mensagens orais (abordadas por	Atividades que exigem a escuta atenta de

um adulto ou pares) ou textos lidos por um adulto (<i>link com a leitura</i>). - Mantenha a atenção voltada para objetivos. - Acompanhamento e armazenamento de informações importantes; sequência mental desta informação. - Mobilização das referências culturais necessárias para entender a mensagem ou o texto. - Atenção ao vocabulário e memorização. - Identificação de possíveis dificuldades de compreensão.	mensagens ou instruções enviadas por um adulto ou por um colega. Audição de textos lidos, explicações ou informações dadas por um adulto. Repetição, recall ou reformulação de instruções; resumo das informações, conclusões. Resumo das palavras descobertas durante a audição de textos ou mensagens. Explicação dos pontos de referência tomados para entender (entonação, palavras-chave, conectores etc.); uma relação pode ser feita com situações de escuta em línguas vivas estrangeiras ou regionais.
Dizer ser ouvido e entendido, em situação de endereço para uma audiência ou apresentação de textos (<i>link com a leitura</i>). - Tendo em conta receptores ou interlocutores. - Mobilização de técnicas que nos fazem ouvir (articulação, fluxo, volume da voz, entonação, postura, olhar, gesto ...). - Organização do discurso. - Memorização de textos (em situação de recitação, interpretação). - Leitura (em situação de colocação em voz de textos).	Jogos no volume da voz, o tom, o fluxo, em particular para preparar o cenário na voz de textos (expressão das emoções em particular). Lembre-se de histórias ouvidas ou lidas. Apresentação das conclusões tiradas de uma seção de aprendizagem, uma leitura documental, com reutilização do vocabulário descoberto no contexto Apresentação de trabalhos para seus pares. Apresentação de um trabalho. Justificação de uma escolha, de um ponto de vista. Preparação para ler em voz alta Leitura depois de preparar um texto que os pares não têm. Gravando e ouvindo ou visualizando o próprio desempenho ou outros serviços.
Participe de intercâmbios em diversas situações (sessões de aprendizagem, regulação da vida da turma). - Respeito das regras que regulam as trocas. - Consciência e tendo em conta as questões. - Organização do assunto. - Meios de expressão (vocabulário, organização sintática, concatenações ...).	Suporte para papéis claramente identificados em interações, incluindo debates. Preparação individual ou vários elementos para mobilizar nas trocas (o que queremos dizer, como dizemos, busca e classificação de argumentos...).
Adote uma distância crítica da linguagem do produto - Regras que regulam as trocas; localizar o respeito ou não dessas regras nas palavras de um colega, ajuda a reformulação. - Levando em conta as regras explícitas estabelecidas coletivamente. - Correção automática após escuta (reformulações).	Participação na elaboração coletiva de regras, critérios de sucesso para serviços orais. Situações de observadores ("guardiões das regras") ou coavaliadores (com o professor) em várias situações de apresentações, debates, trocas. Preparação de um lembrete antes de falar (primeira familiarização com essa prática).

Com base na Tabela 9, identificamos que para as competências do eixo oral, destacamos três aspectos que direcionam o trabalho docente na França, são eles: 1) situar o estudante em seu papel de escuta e objetividade no discurso entre interlocutores com declarações claras e voltadas para o objetivo; 2) na mesma proporção que o estudante é ouvido e se faz entendido, além de formular uma situação de comunicação e, por fim, 3) os exemplos de situações práticas postas para o desenvolvimento oral do estudante apontam elementos que corroboram a construção dos gestos profissionais por lidar com aspectos próprios da prática docente em situação intencional de atuação para o ensino. Ver Tabela 10.

Tabela 10 - Competências Trabalhadas no CP – Leitura e Compreensão/Ciclo 2

LEITURA E COMPREENSÃO DE LEITURA	
Fim de ciclo esperado	
- Identifique palavras rapidamente: decodifique facilmente palavras desconhecidas regulares, reconheça palavras frequentes e armazene palavras irregulares. - Leia e compreenda textos adaptados à maturidade e cultura escolar dos alunos. - Leia em voz alta com fluidez, após a preparação, um texto de meia página; participar de um diálogo lido após a preparação.	
Conhecimento e habilidades relacionadas	Exemplos de situações, atividades e recursos para o aluno
Identifique as palavras mais e mais facilmente (link com a escrita: decodificação associada à codificação). - Delimitação auditiva fina e análise dos constituintes das palavras (consciência fonológica). - Discriminação visual e conhecimento de letras. - Correspondências grafonológicas; combinatória (construção de sílabas simples e complexas). - Memorização dos componentes do código. - Memorização de palavras frequentes (especialmente em situação escolar) e irregulares.	Manipulações e jogos para trabalhar na identificação e discriminação de fonemas. Cópia de palavras e, mais importante, codificação de palavras construídas com os elementos do código aprendido. Numerosas e frequentes atividades sobre o código: exercícios, "jogos", em particular com ferramentas digitais, possibilitando fixar correspondências, acelerar o processo de associação de grafemas em sílabas, de decomposição e recomposição de palavras. Uso de livros didáticos e/ou ferramentas desenvolvidas pela turma, principalmente como auxiliares de escrita.
Entenda um texto (link com a escrita) - Mobilização da habilidade de decodificação. - Implementação (guiada, depois autônoma) de uma abordagem para descobrir e entender um texto (navegar no texto de maneira rigorosa e ordenada, identificar as principais informações e vincular essas informações, identificar os elos lógicos e cronológicos, conectar-se com seu próprio conhecimento, confrontando palavras desconhecidas, formulando hipóteses...). - Mobilização de experiências de leitura prévias e o	Dois tipos de situação para entender o trabalho: - textos lidos pelo professor ou outro especialista adulto (gravação), como no jardim de infância, mas em textos um pouco mais complexos; - descoberta de textos mais acessíveis que os anteriores (mais curtos, mais fáceis de decodificar especialmente no início do ciclo, mais simples do ponto de vista das referências linguísticas e

conhecimento que delas vem (em universos, personagens padrão, roteiros...). - Mobilização de conhecimento lexical e conhecimento sobre o universo evocado pelos textos.	culturais). Variedade de textos trabalhados e sua apresentação (texto completo, texto com furos, quebra-cabeças de texto...). Prática regular de atividades que permitem a compreensão de um texto: - atividades individuais: pesquisa e destaque de informações; escrever em relação ao texto; identificação de caracteres e suas várias designações; localizando palavras de link. - atividades colaborativas: intercâmbios orientados pelo professor, justificativas (texto não visível). Guia das várias atividades pelo professor para os alunos a compreender melhor os textos: respostas às perguntas, parafraseando, reformular, títulos de parágrafo, lembrete da história ("recontar"), várias representações (desenhos, encenado com fantoches ou teatro...).
Pratique diferentes formas de leitura - Mobilização do processo para entender. - Tendo em conta as questões da leitura em particular: ler para conseguir algo; leia para descobrir ou validar informações sobre ...; leia uma história para entender e contar por sua vez... - Mobilização de conhecimento lexical em conexão com o texto lido. - Acompanhamento em locais de leitura (escola ou biblioteca de bairro em particular). - Fazer pontos de referência em livros didáticos, em trabalhos documentários.	Diversidade de situações de leitura: - leitura funcional, especialmente com a escrita escolar: horários, instruções, declarações de problemas, ferramentas de acompanhamento de conhecimento estruturado, regras de vida...; - leitura documental: livros didáticos, obras específicas, enciclopédias adaptadas à sua idade...; texto possivelmente acompanhado de outras formas de representação; mídia digital possível; - leitura de textos ficcionais, de gêneros variados: extratos e obras integrais. Frequentação de bibliotecas. Leitura "livre" favorecida e valorizada; trocas de livros, leitura de diário ou caderno pessoal.
Leia em voz alta (<i>link com o idioma falado</i>). - Mobilização da habilidade de decodificação e compreensão do texto. - Identificação levando em conta os sinais de pontuação. - Efeitos de busca para produzir no público em conexão com a compreensão (expressividade).	Sessões de trabalho destinadas a desenvolver a velocidade e fluidez da leitura, para distinguir daqueles que lidam com a expressividade da leitura. Leitura de situações em voz alta somente após uma primeira descoberta dos textos, coletiva ou pessoal (dependendo do tempo do ciclo e da natureza do texto). Muitas e frequentes práticas em uma variedade de gêneros de leitura e uma

	variedade de estilos de leitura (individualmente ou em grupos). Trabalho de treinamento com dois ou pequenos grupos heterogêneos (leia, escute, ajude a melhorar...). Gravações (ouvir, melhorar a leitura).
Controle sua compreensão - Possíveis justificativas para sua interpretação ou respostas; apoio ao texto e outros conhecimentos mobilizados. - Identificação de suas dificuldades; tentar explicá-los. - Manter uma atitude ativa e reflexiva: vigilância em relação ao objetivo (compreensão, objetivos da leitura); pedido de ajuda; implementando estratégias para resolver suas dificuldades...	Trocas constitutivas de treinamento em compreensão e ensino explícito de estratégias. Justificativa das respostas (interpretação, informação encontrada...), confronto das estratégias que levaram a essas respostas.

Fonte: Documento do PPC2 - adaptação pela autora.

Em relação ao eixo da leitura, constatamos que o foco central é a compreensão, não deixando de lado os aspectos da leitura em voz alta e o tratamento do controle da compreensão. Em todos os direcionamentos dados, nos exemplos de situações e atividades para o estudante, o documento apresenta dois aspectos importantes para a ação docente; são eles: (1) manipulações e jogos para trabalhar na identificação e discriminação de fonemas relacionando os eixos da leitura com a escrita; 2) incentivo à interpretação de texto a fim de promover maior compreensão da leitura atrelada ao ensino explícito das estratégias promovendo uma atitude ativa e reflexiva do estudante para a leitura. A seguir, serão analisados o eixo da escrita e os aspectos mobilizadores dos gestos profissionais na Tabela 11.

Tabela 11 - Competências Trabalhadas no CP – Escrita/Ciclo 2

ESCRITA	
Fim de ciclo esperado	
- Copie ou transcreva, em letra manuscrita, um texto de dez linhas, respeitando a pontuação, a ortografia e cuidando da apresentação. - Escreva um texto de cerca de meia página, consistente, organizado, pontuado, relevante para o alvo e o destinatário. - Melhorar a produção, incluindo a ortografia, levando em conta as indicações.	
Conhecimento e habilidades relacionadas	Exemplos de situações, atividades e recursos para o aluno
Copie habilmente (link com a leitura). - Domínio dos gestos de escrita cursiva realizados com velocidade e segurança crescentes. - Correspondências entre vários roteiros das letras para transcrever um texto (dado no script e copiado em letra cursiva, ou o contrário para uma cópia com o teclado). - Copie as estratégias para ir além da cópia, caça a letra: tirar pistas, memorizar palavras ou grupos de palavras.	Atividades que permitem melhorar os conhecimentos adquiridos (segurança e rapidez) e completar a aprendizagem incompleta no final do jardim de infância, após explicações e demonstrações do professor, com a sua orientação enquanto for necessário. Tarefas para copiar e formatar textos em

- Leitura (leia novamente para verificar a conformidade). - Manipulação do processador de texto para o layout de textos curtos.	diversas situações e com objetivos claros que justifiquem os requisitos (poder ler novamente, ler): pedidos ou informações dirigidas aos pais; sínteses de atividades; ferramentas de referência; resumos de lições; poemas e canções para memorizar; antologia pessoal de textos ...
Produzir escritos começando a se apropriar de uma abordagem (<i>link com leitura, linguagem oral e estudo da língua</i>) - Identificação de características específicas para diferentes tipos de textos. - Implementação (guiada, depois autônoma) de um processo de produção de texto: encontrar e organizar ideias, desenvolver frases coerentes, escrever essas frases. - Conhecimento da linguagem (soletrar memória de palavras, regras de concordância, pontuação, organizadores do discurso ...). - Mobilização de ferramentas disponíveis em sala de aula relacionadas ao estudo da linguagem.	Na continuidade do que foi praticado no jardim de infância, ditou ao adulto o tempo necessário para que os alunos com pouca autonomia escrevessem. Situações diárias para pequenos escritos integrados em sessões de aprendizagem; escritos longos integrados em projetos menores e mais ambiciosos. A variação ao longo do comprimento pode ser uma variável que diferencia as expectativas de acordo com a facilidade dos alunos na mesma situação. Variedade de formas textuais: histórias, enigmas, poemas e jogos poéticos, protocolos e relatos de experiências, regras de jogo, cartas, resumos de lições, questionários, respostas a perguntas, e-mails, contribuições para blogs etc. Escrever situações de várias mídias (início do texto para continuar, texto para desviar, fotos a serem escritas...). Pesquisa coletiva das características esperadas do texto a ser produzido. Prática de "rascunho" ou escritos intermediários. Arranjos de trabalho para dois (motivação mútua, ajudantes).
Rever e melhorar a escrita que foi produzida (<i>link com o estudo da língua</i>). - Identificação de disfunções nos textos produzidos (omissões, inconsistências, repetições ...). - Mobilização de conhecimento sobre o tipo de escrita a ser produzido e a linguagem. - Vigilância ortográfica, exercida pela primeira vez em pontos designados pelo professor, e depois progressivamente prolongada. - Utilização de ferramentas para ajudar na correção: ferramentas desenvolvidas na aula, corretor ortográfico, guia de revisão.	Atividades para se acostumar a intervir em textos, incluindo alterações de texto (enriquecimento da frase, uso de pronomes para evitar a repetição, alterar ou adicionar itens...) primeiro realizada coletivamente, inclusive por meio de TBI, então individual; modificações de texto feitas no processamento de texto. Leitura em voz alta de um texto pelo aluno que é o autor ou por um colega. Comparação de textos produzidos em resposta à mesma instrução. Leituras direcionadas (verificação de um ponto preciso de ortografia ou sintaxe trabalhada em aula, respeito dos elementos do depósito ...). Rastreando erros usando o verificador ortográfico depois de escrever o texto. Desenvolvimento de guias de revisão

	adaptados aos escritos a serem produzidos. Revisão de seu texto após um atraso permitindo a distância.

Fonte: Documento do PPC2 - adaptação pela autora.

Em relação ao eixo da escrita, para o final do ciclo o esperado é que a criança consiga copiar ou transcrever, em letra cursiva, respeitando os aspectos trabalhados e com a determinação de 10 linhas, de forma consistente e relevante para o destinatário. É destacada a utilização do TBI (*Tableau Blanc Interactif* – Lousa Digital) por viabilizar rever e melhorar a escrita de forma interativa, com revisor ortográfico para refletir no coletivo e com vigilância ortográfica. Esse aspecto do controle para escrita correta das palavras é apresentado em vários momentos do documento como podemos destacar: a) vigilância ortográfica, exercida pela primeira vez em pontos designados pelo professor, e, depois, progressivamente prolongada; 2) rastreamento dos erros usando o verificador ortográfico, depois de escrever o texto; 3) revisão de seu texto, após um período de distanciamento dele. Assim, estabelece um forte conjunto de estratégias que reforçam a necessidade de escrita correta. Ver Tabela 12.

Tabela 12 - Competências Trabalhadas no CP – Estudo da Linguagem/Ciclo 2

Estudo da linguagem (gramática, ortografia, léxico)	
Fim de ciclo esperado	
- Soletrar as palavras mais frequentes (especialmente na situação escolar) e armazenar palavras invariáveis. - Raciocínio para realizar os acordos no grupo nominal, por um lado (determinante, substantivo, adjetivo), entre o verbo e seu sujeito, por outro (casos simples: sujeito colocado antes do verbo e próximo a ele; um grupo nominal com no máximo um adjetivo). - Use seu conhecimento da língua para se expressar oralmente, para entender melhor palavras e textos, para melhorar textos escritos.	
Conhecimento e habilidades relacionadas	Exemplos de situações, atividades e recursos para o aluno
Domine as relações entre oral e escrita (link com a leitura). - Correspondências grafonológicas. - O valor do som de certas letras (s - c - g) de acordo com o contexto. - Composição de alguns grafemas de acordo com a seguinte carta (an/am, en/em, on/om, in/im).	Atividades relacionadas a aprender a ler e escrever no CP, regular ou mesmo ritual ao longo do ciclo, pelo menos para os alunos mais frágeis do CE2. Muitos comentários sobre as "lições" anteriores, reconexão do conhecimento adquirido. Elaboração de listas que reúnem palavras e tabelas que classificam de acordo com as relações grafema/fonema para favorecer a memorização. Ativação de lembrança por ditado curto e frequente de sílabas ou palavras.
Memorize e lembre-se da grafia de palavras frequentes e palavras irregulares cujo significado é conhecido (link com a escrita).	Atividades que contribuem para a memorização (cópia, análise e ortografia de palavras, depois escrita sem ver o

- Vocabulário de atividades escolares e vocabulário especializado relacionado à aprendizagem disciplinar. - Série de palavras (palavras pertencentes ao mesmo campo lexical, séries correspondentes a famílias de palavras, palavras de agrupamento em série com uma analogia morfológica ...). - Palavras invariáveis.	modelo, reconstituição de palavras de sílabas etc.). Pesquisas rápidas regulares para verificar a ancoragem na memória. Em conexão com a aprendizagem de todos os ensinamentos, identificação e classificação de palavras de acordo com vários critérios; memorização de palavras de léxicos especializados (nomes de números do CP); revisão, mobilizando e fermentando as mesmas palavras em diferentes listas. Exercício de vigilância ortogonal em todas as atividades de escrita; correção com trocas dentro de um "doublette". <i>Em qualquer situação de escrita, os alunos devem ter tempo para reler e correção com instruções possíveis.</i> Na CE, conservação e uso das ferramentas criadas na CP e enriquecimentos.
Identificar os principais constituintes de uma sentença simples em relação à sua coerência semântica (do que estamos falando, o que dizemos sobre isso) - Identificação do grupo nominal. - Identificação do verbo (conhecimento das propriedades permitindo identificá-lo). - Classes de palavras: substantivos - verbos - determinantes - adjetivos - pronomes (em posição de sujeito) - palavras invariáveis. - Frases afirmativas e negativas (em particular, transformações relacionadas à identificação do verbo). - Pontuação do final das frases; sinais do discurso relatado.	Atividades no campo da "gramática" inicialmente amplamente implícitas e praticadas em conexão com a leitura e a escrita (<i>o trabalho de entender a frase feita no CP leva a identificar quem ou o que estamos falando e o que é dito, ler em voz alta também permite "entender" a unidade da sentença.</i>) Atividades de manipulações de frases, classificações, rankings que levam à categorização dos fatos da linguagem e da metalinguagem gramatical, após um tempo significativo de familiarização com o objeto estudado. Exercícios para fixar os ganhos e mobilização explícita dessas conquistas (em particular as "palavras da gramática") no conjunto de trocas praticadas para resolver problemas de leitura, escrita, ortografia.
Raciocínio para resolver problemas de ortografia, basicamente, concordar (<i>link com a escrita</i>). - Compreender que os elementos da sentença funcionam juntos (grupo nominal); compreensão da noção de "corda de acordes" para determinante / substantivo / adjetivo (variação singular / plural em prioridade, variação masculino / feminino). - Entender que escrever não é apenas codificar sons. - Assunto - relação verbo (identificação em situações simples). - Noções de singular e plural; de masculino e feminino. - Marcas de acordo para substantivos e adjetivos: número (-s) e gênero (-e).	Exploração da linguagem. Identificar analogias levando ao desenvolvimento de listas, a coleção de palavras ou grupos de palavras, ou até mesmo frases. Primeiro raciocínio sobre a linguagem no contexto de debates entre os alunos sobre suas "descobertas", justificativas que dão às suas propostas. Usando as listas constituídas como referências para a produção de escritos (uso das ocorrências encontradas na cópia literal ou como modelos para fazer como ...). Atividades de classificação e análise

- Descoberta relacionada às atividades orais e lexicais de outras formas de plural (-ail / -aux; -al / -aux ...) e outras marcas do feminino quando se dão bem nos nomes (leitor ...) e adjetivos (feliz / alegre ...). - Marca plural para verbos na 3ª pessoa (-nt)	para identificar padrões e até mesmo "regras". Se os alunos não têm um manual de referência, constituição de uma memória escrita organizada (folhas preenchidas durante o ano, postagem ...), esta ferramenta sendo usada nas atividades de produção de escritos. Várias atividades - incluindo ditados curtos numa variedade de formas, seguidas de um exame coletivo dos problemas ortográficos encontrados - praticadas de forma ritualística (isto é, frequentemente e de acordo com métodos recorrentes) permitindo aos estudantes integrar as regras e seus procedimentos de aplicação, fazendo exercício de raciocínios adaptados em frases progressivamente mais complexas.
Para entender como os verbos são formados e soletrar as formas verbais mais frequentes (link com a escrita) - Familiarização com o presente, imperfeito e futuro indicativo dos verbos <i>ser, ter, fazer, ir, dizer, vir, ser capaz, ver, querer, tomar</i> e verbos cujo infinitivo termina com -ER. - Memorização das formas mais comuns (terceira pessoa do singular e plural). - Compreensão da construção da forma conjugada do verbo (radical, terminação). - Memorização de marcas regulares relacionadas a pessoas (-ons, -ez, -nt). - Infinitivo; particípio passado. - Noções de tempo simples e tempo composto; formação do passado composto. - Noções de marcas relacionadas ao tempo (imperfeito e futuro em particular). - Memorização dos verbos para <i>ser</i> e <i>ter</i> no presente, o imperfeito e o futuro. - Homófonos⁸⁷: as formas verbais <i>a / é / são</i> / distinguem-se dos homófonos (<i>para / e / on / son</i>).	Atividades orais de transformação de sentença de acordo com variações de tempo (link com o trabalho sobre a cronologia no início do ciclo) e identificação das palavras afetadas por essas variações, antes das observações sobre a escrita. Classificação de formas verbais antes de sua designação; rastreamento de regularidades. Desenvolvimento progressivo de "tabelas de conjugação". Exercícios, "jogos" (do tipo de loteria por exemplo) para fixar a memorização e ativar regularmente a lembrança. Numerosas e frequentes atividades de resolução de problemas relacionadas a formas verbais, em ditados de treinamento e em escritos diários; prática regular da justificação das escolhas com uso da metalinguagem apropriada.
Identificar relações entre palavras, entre palavras e seu contexto de uso; use-o para entender melhor (link com leitura e escrita). - Famílias de palavras e derivação (prefixo, sufixo). - Categorização e relações entre termos genéricos e termos específicos. - Sinonímia; antonímia (opostos) para adjetivos e verbos. - Polissemia; relação com os contextos de emprego. - auto-senso; sentido figurado. - Registros familiares, atuais, apoiados (link com a educação)	Palavras trabalhadas descobertas no contexto. A reflexão sobre as palavras e seus relacionamentos, iniciada no jardim de infância, continuou no CP: constituição de listas refletindo os elos identificados. Reflexão relacionada à leitura quando os alunos tropeçam em palavras desconhecidas (constituição da palavra, semelhanças com os outros, hipótese sobre o significado no contexto,

⁸⁷ Homophones: les formes verbales a / est/ ont / sont distinguées des homophones (à / et / on / son).

<i>moral e cívica).</i> <i>Essas noções não são ensinadas como tais; constituem referências que servem para identificar formas de relacionamento entre as palavras para as quais os alunos são iniciados, pois precisam mobilizá-las para entender melhor, falar melhor, escrever melhor.</i>	identificação de um registro incomum etc.) ou encontram palavras que sabem com um significado diferente do mais usual. Sessões específicas de colocar em ordem este primeiro conhecimento levando a "rótulos acadêmicos". Resumos dessas fases reflexivas e estruturantes complementadas por exemplos de leituras ou aprendido. Uso das categorias assim que identificadas, em trocas, até debates, para justificar análises, pontos de vista. Manipulação lúdica de prefixos e sufixos para "inventar" palavras; verificando sua existência no dicionário.
Estenda o conhecimento lexical, memorize e reutilize novas palavras aprendidas (<i>link com fala e escrita</i>). - Definição de uma palavra; compreensão de um artigo de dicionário. - Mobilização de "novas" palavras por escrito, com possível apoio em ferramentas.	Coleta de palavras incentivada; explorando as relações entre palavras para conectar palavras descobertas com outras palavras novas, para integrá-las em "categorias". Pratique formas de agrupamentos diferentes para os mesmos estoques de palavras para promover sua mixagem, ativação, memorização. Uso do dicionário do CE1; uso de formulários eletrônicos incentivados. <i>O trabalho de entender artigos de dicionário é tanto uma função da leitura quanto do estudo da língua.</i>

Fonte: Documento do PPC2 - adaptação pela autora.

O documento trata do eixo do funcionamento da língua e destaca que as atividades do final do ciclo devem estar voltadas para autonomia em soletrar as palavras mais frequentes e armazenar palavras invariáveis, com a realização dos determinantes nominais, substantivo e adjetivo e sua utilização entre o verbo e o sujeito, com o uso do conhecimento construído sobre a língua para se expressar oralmente, para entender melhor palavras e textos, para melhorar textos escritos. Destacamos que o documento aponta a organização para o ensino da escrita, sendo este realizado de forma completa enquanto organização das ideias e frases de forma correta, escrevendo palavras com maior elaboração das sentenças para facilitar a organização das ideias das crianças. O documento reforça que é um processo que se inicia no jardim da infância até a sua conclusão no ciclo 2.

Para finalizar a nossa análise sobre o documento oficial obrigatório francês, destacamos o caráter objetivo, determinante e sintético do documento que caracteriza as competências que devem ser ensinadas e os marcos práticos para esse desenvolvimento. Ou

seja, para o documento, a compreensão da língua é a dimensão essencial do ensino do francês. É através dessa construção que existe a capacidade de se expressar por escrito e oralmente, e se justifica o sucesso em todas as disciplinas e a integração social. A concepção fundante revela que o ensino deve ser específico, rigoroso e explícito, na abordagem progressiva que se baseia na observação, manipulação de enunciados e formas que buscam a verificação, a consolidação e o automatismo no ato de falar, escrever e ler.

Constatamos, assim, que, no documento francês, as relações das competências com os eixos são postas de forma a facilitar a compreensão, sendo estas atreladas aos eixos da língua francesa e às suas formas de ensinar. Desta forma, o referido documento propõe o favorecimento da *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e a *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* nas aprendizagens por congregar, de forma articulada, a competência e a forma de ensinar com objetivos claros e estratégias práticas apresentadas por demonstração e exemplificação constantes no documento. Tendo como caráter determinante o ensino, o documento evidencia os cruzamentos entre os domínios e as atividades linguísticas que, através de sua repetição, desenvolvem o que o documento afirma como sendo ‘desenvolvimento do treinamento real’ por meio de atividades voltadas para o oral, a leitura e a escrita integradas ao conjunto das competências.

5.2 Perfil dos Professores do Ciclo 2 e o Desenvolvimento Profissional: os Saberes

Docentes sobre a *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e a *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada*

Em relação ao perfil profissional do contexto francês, tratado nesta pesquisa, apresentaremos os resultados com base na análise do conteúdo (BARDIN, 2002) e suas unidades temáticas que consistem nas categorias evidenciadas. Assim, o objetivo específico que tratamos nesta seção foi caracterizar o perfil profissional dos professores do ciclo de alfabetização/Cycle2 quanto ao desenvolvimento profissional no que se refere aos seus saberes relacionados à *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* nas aprendizagens das crianças e, para isso, foi aplicado um questionário, aberto, que obtivemos respostas de 7 professores do Cycle 2/GS, em Lyon-França, para especificamente realizar a leitura qualitativa e constatar os resultados.

Nossa estrutura de pesquisa foi desenvolvida para a apresentação dos dados contemplar duas organizações referentes às análises do questionário, a saber: 1) as perguntas foram agrupadas em 4 macro categorias; são elas: a prática docente e a relação com a

profissão; a entrada na profissão e a formação docente; avaliação e prática docente; e, por fim, professor - escola - família; 2) as categorias correlatas foram evidenciadas para todos os anos do Cycle 2, que corresponde a CP, CE1, CE2 e ainda acrescentamos, o GS do ciclo introdutório que faz parte da educação infantil, por se tratar do ano que sistematiza alguns conhecimentos sobre o ensino da leitura e da escrita e consta, como elemento transitório, no documento oficial francês, visto na seção anterior.

Desta forma, apontaremos as variações do perfil profissional docente, específicos de cada ano do Cycle 2/GS e dos elementos que identificamos como colaborativos para o desenvolvimento profissional no que se referem à *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e à *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* nas aprendizagens dos anos aqui tratados. As análises serão apresentadas a seguir.

Apresentaremos, a seguir, as macro categorias e sua relação com as categorias correlatas para os professores do Cycle 2/GS. A partir desse bloco de análise dessa seção da pesquisa, evidenciaremos as categorias diretamente relacionados com a pluralidade de saberes com base em Tardif (2002) que caracterizam o perfil do professor do Cycle 2 que compõe os gêneros profissionais presentes na macro categoria dos saberes relacionados à *prática docente e da relação com a profissão*, conforme constatado a seguir:

a) Macro categoria Saberes da Prática Docente e da Relação com a Profissão - Professores do Cycle 2/GS: Os saberes foram apresentados na macro categoria 1 e nas 10 categorias correlatas e foram identificados entre os saberes disciplinares, experienciais e da formação docente conforme serão apresentados a seguir.

(i) Três categorias correlatas relacionadas aos saberes disciplinares específicos do professor do Cycle 2/GS:

- Principal dificuldade inicial da atuação docente: a preparação de ateliês, exibição, realização de jogos (42,85%);
- Principal satisfação no desenvolvimento da prática inicial docente: apontaram os ateliês de trabalho, progressão do estudante (71,42%);
- Atualmente é a principal preocupação no desenvolvimento da prática docente: estudante em dificuldades (57,14%).

(ii) Cinco categorias correlatas relacionadas aos saberes experienciais específicos do professor do Cycle 2/GS:

- Aspecto que menos mudou na maneira de ensinar ao longo do tempo: foi a organização das aulas (26,57%);
- Principal preocupação da prática docente inicial: gerenciamento de grupo classe (42,85%),
- Atualmente é o aspecto mais trabalhoso no desenvolvimento da prática docente: a fabricação de diferentes jogos relacionados à aprendizagem; diferenciação; adaptação ao perfil dos estudantes (42,85%);
- Aspecto que mudou a maneira de desenvolver a prática de ensino ao longo do tempo: gestão de grupos - pedagogia da gestão do tempo (26,57%);
- A repetição das mesmas rotinas no fazer docente: domínio da profissão (57,14%).

(iii) Duas categorias correlatas relacionadas aos saberes da formação profissional específicos do professor do Cycle 2/GS:

- Atualmente aspecto de maior prazer e/ou satisfação no desenvolvimento da prática docente: é a relação de sucesso entre o planejamento, aula ministrada e aprendizado do estudante (26,57%);
- Desenvolvimento da prática docente inicial: através do gerenciamento de grupo classe (42,85%).

b) Macro categoria – Saberes da Entrada na Profissão e a Formação Docente - Professores do Cycle 2/GS: Os saberes foram apresentados na segunda macro categoria e nas 8 categorias correlatas e foram identificados entre os saberes disciplinares, experienciais e da formação docente conforme serão apresentados a seguir:

(i) Uma categoria correlata relacionada aos saberes disciplinares específicos do professor do Cycle 2/GS:

- Atualmente, principal contribuição para a ação pedagógica Cycle 2/GS: os sites educacionais na internet - animação educacionais; livros didáticos que ajudam com lições e exercícios. Revistas ou livros especializados (26,57%).

(ii) Seis categorias correlatas relacionadas aos saberes experienciais específicos do professor do Cycle 2/GS:

- Principal contribuição para o desenvolvimento inicial da prática pedagógica no Cycle 2/GS: o tempo para preparar as aulas e trocar com os colegas (85,71%);
- Principal contribuição para a prática inicial no Cycle 2/GS: a opção “usando algumas ferramentas didáticas”, não foi escolhida pelos docentes (71,42%);
- Motivação da escolha para o início da atuação no Cycle 2/GS: informado apenas o ano do início da atuação (71,42%);
- Principal contribuição para a prática inicial no Cycle 2/GS: trocas de conhecimento na escola (57,14%);
- Principal mudança no desenvolvimento da prática pedagógica no Cycle 2/GS: foi a troca com colegas (42,85%);
- Principal contribuição para a prática inicial no Cycle 2/GS: trocando experiências com algumas pessoas (85,71%).

(iii) Uma categoria correlata relacionada aos saberes da formação profissional específicos do professor do Cycle 2/GS:

- Atualmente, o que falta para o desenvolvimento da prática pedagógica no Cycle 2/GS: conferências de professores, estudos e formações realizadas inicialmente e no final do ano letivo (85,71%).

c) Macro categoria – Saberes da Avaliação e Prática Docente - Professores do Cycle 2/GS: Os saberes foram apresentados na terceira macro categoria e nas 4 categorias correlatas e foram identificados entre os saberes disciplinares, experienciais e da formação docente conforme serão apresentados a seguir:

(i) Uma categoria correlata relacionada aos saberes disciplinares específicos do professor do CYCLE 2/GS:

- Entende o que ajuda a distinguir entre dificuldades do desenvolvimento do trabalho no decorrer do processo de apropriação do sistema de escrita alfabética pelos estudantes e dificuldades que preocupam o processo de construção desse conhecimento: através das atitudes, comportamento das crianças na aula (14,28%).

(ii) Duas categorias correlatas relacionadas às categorias dos saberes experienciais específicos do professor do CYCLE 2/GS:

- Facilita avaliar o progresso da aprendizagem dos estudantes: o conhecimento de cada criança, a observação diária do que ele faz e do seu progresso e os critérios de avaliação das competências listadas (26,57%).

- Opinião sobre as avaliações externas: ajudam e facilitam o seu trabalho (42,85%).

(iii) Uma categoria correlata relacionada aos saberes da formação profissional específicos do professor do CYCLE 2/GS:

- Desenvolvimento da avaliação dos estudantes: quando as crianças aprenderam elas realizam exercícios com autonomia e ocorre a entrega de síntese de aprendizagem para os pais no trio: “pais-filho-professor” (42,85%).

d) Macro categoria – Saberes do Professor - Escola – Família - Professores do CYCLE

2/GS: Os saberes foram apresentados na terceira macro categoria e nas 3 categorias correlatas e foram identificados entre os saberes experienciais conforme serão apresentados a seguir:

(i) Três categorias correlatas relacionadas aos saberes experienciais específicos do professor do CYCLE 2/GS:

- Facilita as boas relações no trabalho e o que as perturbam: facilidades e dificuldades relacionadas à comunicação (42,85%).
- As interações entre as pessoas do ambiente escolar se constituem em um suporte (100%);
- Apresentação da informação aos pais ou responsáveis do progresso e das dificuldades dos estudantes: através de reuniões formal ou informal e do livro de avaliação ao longo do ano (71,42%).

Para concluir o perfil profissional dos professores do CYCLE 2/GS, apresentaremos os elementos colaborativos, constantes no Perfil, para o Desenvolvimento Profissional, no que se refere à *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e à *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada*.

✓ **Gerenciamento de grupo classe:** Constatamos uma preocupação com a continuidade da aprendizagem de forma autônoma através do planejamento organizado e realizado para o objetivo do ensino-aprendizagem visando a melhor maneira de ensinar crianças. Essa autonomia do estudante pressupõe saber proceder na sala, como aluno, até como ter autonomia para se desenvolver nos estudos. A *Gestão da Avaliação* faz desenvolver essa relação da intermediação através de como proceder entre o ensino e o resultado. Esse aspecto corrobora o desenvolvimento profissional, permeando a construção dos gêneros e gestos profissionais na composição do Cycle 2.

✓ **A heterogeneidade dos níveis de leitura e o ensino intencional:** Destacamos a intencionalidade do ensino da leitura como aspecto que envolve gestos e sons específicos da língua francesa. Evidenciamos a importância de ensinar a leitura, com intencionalidade, no sentido de tornar o aluno leitor fluente e que compreende aquilo que está lendo. Este é um aspecto do ensino que contribui para o desenvolvimento profissional na perspectiva da *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e da *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* nas aprendizagens.

✓ **Criança entende as instruções como melhor maneira de ensinar e aprender:** Na maioria das falas, parte-se do ensino que visa à qualidade da prática focando na compreensão do estudante para que este aprenda a ser estudante e a estudar. Quando o professor possui intencionalidade, explícita, e os estudantes se envolvem na aprendizagem, este aspecto torna-se o cerne para o processo da *Intermediação-Planejada*, pois há relação entre ensino e aprendizagem. A elaboração dos sons do idioma francês é o que desenvolve a autonomia dos eixos e motiva o ensino tomando como base os 5 focos de análise da prática de ensino, que pode favorecer a pedagogia democrática (GOIGOUX, 2017). Nesse caso, no foco da explicitação com o objetivo da atividade no conhecimento da criança, no saber a ser ensinado e nos recursos mobilizadores utilizados antes, durante ou depois de desenvolvidos, o que se chama de autorregulação cognitiva (GOIGOUX, 2017) poderíamos dizer que é o ensino efetivado porque ocorreu o aprendizado.

✓ **Relação de congruência entre o planejamento, aula ministrada e aprendizado do estudante:** Identificamos que, no perfil docente do Cycle 2, é importante a relação direta entre planejamento, aula e aprendizado para o sucesso do ensino ocorrer. A preocupação docente está para que essa tríade seja congruente em todas as aulas ministradas. A concordância desses elementos característicos da ação docente e a prioridade dessa relação direta, superando possíveis imprevistos, é elemento do desenvolvimento profissional visto na essência da gestão do ensino da leitura e da escrita e para o ensino sistemático.

✓ **A observação das aulas como trocas de experiências entre docentes no lócus da escola:** Esse é um aspecto recorrente na fala das professoras e de grande relevância no processo formativo: a troca de experiência entre os pares da instituição escolar. Além de receber professores em formação, os próprios professores possuem práticas de observar as aulas dos colegas e trocar experiências entre si. Compreendemos que a organização institucionalizada dessa observação e trocas de experiências podem servir de exemplo para um trabalho de laboratório de classes de forma a desenvolver os estudos sobre prática docente.

5.3 A prática docente e a evidenciação do Estilo Profissional nas regularidades da rotina sistemática do CP (Cours Préparatoire) - Cycle 2: a *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e a *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada*

Trataremos dos resultados do contexto França a fim de responder aos três objetivos específicos: investigar a prática docente relacionada ao trato com a *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* no que se refere à *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* nas aprendizagens das crianças ao longo do Ciclo de Alfabetização/CP-Cycle 2; analisar as atividades/intervenções/formas de agrupamentos no trato com a *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* nas turmas do Ciclo de Alfabetização/CP-Cycle 2; compreender como o professor estabelece relação entre os direitos e/ou competências sobre leitura e escrita, a *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* nas aprendizagens e o avanço das crianças no Ciclo de Alfabetização/CP-Cycle2, em dois períodos avaliativos do ano.

Nesse bloco, foram consideradas as práticas de apenas uma professora do CP, aqui nomeada por Benoit. As observações foram realizadas nos meses de janeiro e fevereiro. Assim, vamos apresentar os resultados da análise das atividades específicas do ano evidenciando a visão da regularidade individual no que se configura na identidade do CP-Cycle 2 para o ensino da leitura e da escrita, bem como das atividades e escolhas didáticas e pedagógicas e da intencionalidade da *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita*.

Desta maneira, as análises aqui realizadas tratam das práticas que se constituem dos gêneros profissionais, evidenciadas pelos gestos profissionais e, através das regularidades, dos dispositivos didáticos e pedagógicos próprios do fazer docente. Assim, constatamos os indicativos dos esquemas profissionais, elaborados da/na experiência, e que, aqui, se compõem nas regularidades do ensino sistemático da alfabetização e letramento. A partir

disto, supomos que os indicativos dos esquemas profissionais docentes, que foram elaborados, reelaborados e validados pelo professor na relação entre suas práticas e estudos, evoluem para os estilos profissionais. É o conjunto desses elementos, no contexto francês, que sustenta os conceitos de *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e de *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* nas aprendizagens que compõem essa pesquisa. Para tanto, iremos dividir a nossa análise em quatro blocos.

5.3.1 A Organização da Rotina da Professora e suas Regularidades Presentes no CP-Cycle 2

Verificamos que a professora, de modo geral, apresenta regularidades e especificidades próprias da atuação no CP-Cycle 2, unificando a prática pessoal junto à experiência adquirida das trocas de observações realizadas nas salas de outros professores. Essas regularidades, presentes nas práticas da professora, revelaram práticas sistemáticas que possuíam indicativos de esquemas e das singularidades próprias do seu estilo profissional docente para o CP-Cycle 2. Encontramos pelo menos 34 regularidades da rotina do CP-CYCL2, agrupadas em 3 tipos de práticas intencionais, ou seja, com objetividade no processo ensino-aprendizagem. Estas revelam uma busca pela sistematização da aprendizagem a partir de uma rotina na qual é possível identificar quais ações são motivadoras da mobilização de conhecimentos pelos estudantes.

Para tanto, agrupamos essa rotina em 3 tipos de organização com cores diferenciadas e são, consecutivamente, denominados a seguir; são eles: 1) Categorias: Atividades Próprias do acolhimento: Realização da Família na Escola e Autonomia do Estudante, representadas na cor amarela, próprias e corriqueiras do conjunto da semana, fazem parte do planejamento e são estruturantes para a prática anual; 2) Categorias: Atividades Próprias do Ensino da Leitura e da Escrita a partir dos ateliês: o ensino dos gestos, representadas pela cor rosa, apresentam a sequência da ação voltada para o trabalho dos ateliês que apontam a ação efetiva no ensino da leitura e nos gestos para o ensino do som correto da pronúncia e da organização para autonomia da criança; 3) Categorias: Atividades Próprias do Ensino da Leitura e da Escrita a partir dos Eixos da Língua francesa, representadas na cor verde, são atividades com maior orientação coletiva e que têm especificidades de aprofundamento dos ateliês com o foco mais específico para os eixos da língua francesa.

Por fim, vamos apresentar os resultados da análise das atividades específicas da professora Benoit, evidenciando a regularidade e intencionalidade que se configuram na identidade do CP-Cycle 2 para o ensino da leitura e da escrita, bem como as atividades e

escolhas didáticas e pedagógicas da *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita*. Vejamos o quadro síntese a seguir:

Quadro 27 - Síntese da Rotina Regular da Prática Docente no CP- Cycle 2

Categorias de atividades	Nº
Categorias: Atividades Próprias do acolhimento: Realização da Família na Escola e Autonomia do Estudante	03/03
1. Crianças chegam e se organizam com autonomia nos grupos – 4 grupos de trabalho (atelês).	03/03
2. Chegada/30 min. Para finalização de atividades do dia anterior e participação livre dos pais na sala com seus filhos.	03/03
3. Acolhimento – conversa da professora com crianças dos grupos e interagindo com os pais.	03/03
4. Rotina: escolhido o ajudante dos dois ajudantes do dia; contar os dias letivos; registro do tempo e leitura dos combinados. Contagem dos meninos e meninas do dia.	03/03
5. Recebimento de duas crianças na sala por falta do professor da outra turma.	01/03
Categorias: Atividades Próprias do Ensino da Leitura e da Escrita a partir dos ateliês: o ensino dos gestos	
1. Orientações no coletivo sobre os sons das letras e sílabas: è/ ê / ei/ ai/ et. Devidas orientações no geral sobre esses sons.	01/03
2. Reorganização dos grupos do ateliê.	01/03
3. A professora faz os sons do “b”. Na lousa digital a professora deixa a lição do B e todas as possibilidades de sons. Escrita da rotina no quadro com letra bastão e leitura da rotina	01/03
4. Atividade de matemática com orientação no coletivo para todas as crianças e participação das crianças na lousa digital.	01/03
5. Leitura no coletivo com as palavras projetadas na lousa digital (Sons do B).	01/03
6. Leitura de imagem “Professora que pesca”. Trabalho de argumentação e construção da lógica dos fatos.	01/03
7. Escrita de palavras com os sons trabalhados: “Vous allée fait quand parle...”	01/03
8. Leitura individual de cada criança apontada pela professora das mesmas palavras trabalhadas.	03/03
9. Crianças levantam a mão para realizar a leitura das palavras e/ou frases.	03/03
10. Intervenção da professora na pronúncia dos sons das palavras com gestos para lembrar a forma correta de pronunciar os sons.	03/03
11. Ateliês com quatro atividades diferenciadas do ensino da leitura e da escrita e matemática.	03/03
12. Orientação no coletivo de cada atividade do ateliê e acompanhamento por grupos e, em especial, o acompanhamento no G4.	03/03
13. Trabalho autônomo das crianças sem solicitação da presença da professora.	03/03
14. Terminada a atividade com a criança socializando com outras do grupo e guardam no portfólio.	03/03
Recreio	03/03
Categorias: Atividades Próprias do Ensino da Leitura e da Escrita a partir dos Eixos da Língua Francesa	
1. Retorno do recreio com guardar a atividade do ateliê na caixa azul do portfólio.	03/03
2. Momento de leitura e escrita: Professora realiza momento de leitura e escrita com todas as crianças. É projetado na lousa digital um fragmento de texto.	02/03
3. Reflexão da escrita relacionada ao som. A professora vai escrevendo e as crianças vão lendo. Reflexão sobre a escrita correta de algumas palavras vão sendo feitas e a turma vai ajudando a escrita do fragmento do texto trabalhado.	02/03
4. Leitura coletiva do texto. O trabalho foi de leitura, compreensão e entonação.	02/03
5. Escrita correta das palavras, pronunciadas corretamente, na lousa digital, pelas crianças.	01/03
6. Ficar na roda para que uma criança possa socializar com todos o que aprendeu na vivência	02/03

do recreio ou de casa. Trabalho de oralidade e escuta do colega.	
7. Crianças questionam a vivência como forma de ajudar na compreensão e argumentação do colega.	02/03
8. Avaliação do dia para a atividade de leitura e escrita. O que aprendeu e o que foi fácil e difícil. Crianças avaliam o momento.	03/03
9. Pintura na ficha sobre a cor de cada criança relacionada às atividades de leitura e escrita.	01/03
10. Atividade envolvendo os problemas matemáticos e orientações no coletivo.	02/03
11. Uso do quadro branco individual das crianças para as respostas envolvendo problemas matemáticos.	01/03
12. O dia é finalizado com a orientação para guardar o material.	03/03
13. Pintura na ficha sobre a cor de cada criança para as atividades de matemática.	02/03
14. Momento teatral de atenção das crianças e cantar a música escravo de Jô.	01/03
15. Momento de vestir o casaco para o deslocamento na escola.	03/03

Fonte: elaborada pela autora.

Inicialmente, como primeiro dado obtido desta seção, constatamos que para as 3 categorias de agrupamento da rotina a maioria das práticas possui mais de 50% de procedimentos que são recorrentes. Ou seja, são procedimentos próprios da prática docente, do desenvolvimento característico do seu trabalho e da identidade de seus gestos e indicativos de esquemas que são colaborativos da perspectiva da *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita*. Além disso, possuem regularidades de maior ênfase, ou seja, trabalhadas todos os dias observados, são as categorias das Atividades Próprias do acolhimento: Realização da Família na Escola e Autonomia do Estudante (80%) e das Categorias: Atividades Próprias do Ensino da Leitura e da Escrita a partir dos ateliês: o ensino dos gestos (50%). Para fechamento geral da visão das ações agrupadas em categorias, destacamos a categoria Atividades Próprias do Ensino da Leitura e da Escrita a partir dos Eixos da Língua Francesa, que, embora não tenha maiores recorrências, ou seja, não foi trabalhada todos os dias, possui ações muito próprias da prática desta docente em que os 4 aspectos que foram vistos trabalhados para todos os dias de observação são característicos da *Gestão da Avaliação para Intermediação-Planejada*. Verificamos, assim, a avaliação das atividades de leitura e escrita realizada todos os dias de forma explícita pela professora. Além disso, a recorrência das ações que são de organização pessoal do estudante, tais como arrumar portfólio e a organização do casaco de frio para a saída da sala, são aspectos que aos poucos são automatizados pelos alunos e estes os realizam corriqueiramente.

Como segundo dado obtido desta reflexão, aprofundamos as constatações que são de cunho característico das ações específicas da professora e que representam uma maneira própria do seu fazer docente. Assim, destacamos as práticas sistemáticas por categoria, caracterizando os indicativos de esquemas e as singularidades próprias do estilo profissional docente do caso França; são elas:

a) **Atividades Próprias do acolhimento: Realização da Família na Escola e Autonomia do Estudante:** a chegada na escola com a interação da família na retomada das atividades por necessidade ou por algum tipo de equívoco é realizada com a interação dos pais que ficam sentados ou em pé próximo às crianças verificando seu trabalho e ajudando, ou seja, participando. A professora circula nos ateliês conversando com os pais para outras informações e para orientações dessas retomadas nos ateliês.

b) **Atividades Próprias do Ensino da Leitura e da Escrita a partir dos ateliês: o ensino dos gestos:** o trabalho dos ateliês para o desenvolvimento principal da leitura e escrita é evidenciado pelo rodízio semanal das mesmas atividades por grupos diferentes em que a professora pode se dedicar a um grupo específico para as dúvidas e os demais estão na realização autônoma das atividades. Normalmente possuem duas ou três atividades de língua francesa e uma de matemática, ou até duas quando o teor do conteúdo possui a necessidade da ênfase aos gestos que colaboram com o som das sílabas e pronúncia das letras são trabalhados com bastante ênfase nesse ateliê. É o momento em que a professora dá ênfase aos sons pela língua necessitar deste ensino mais explícito. Por fim os grupos estão postos por ensino do eixo da língua francesa. Para cada trabalho específico, existe um grupo de crianças organizado para as trocas de lugares e desenvolver melhor o trabalho e o tempo específico.

c) **Atividades Próprias do Ensino da Leitura e da Escrita a partir dos Eixos da Língua Francesa:** o trabalho com a projeção na lousa digital o texto e o desenvolvimento da leitura, com a ênfase nos sons corretos da pronúncia, relacionada à escrita correta das palavras que é realizada pela professora com ajuda das crianças ou apenas pelas crianças. A lousa digital dá a oportunidade de realizar marcações nas escritas em cores específicas que favorece a compreensão das crianças. O ensino da professora é voltado para excelência, ou seja, nenhuma dúvida pode permanecer e nenhuma criança pode apresentar alguma dificuldade por falta de atenção, esse aspecto é suprimido ao ser percebido pela docente. A criança precisa se esforçar ao máximo para apresentar o que compreender da forma mais completa possível. Para esse demonstrar são utilizadas algumas ferramentas como a lousa branca individual que a criança mostra respostas para as perguntas docentes e o levantar da mão para poder ter a permissão de expor, de forma elaborada, alguma questão ou respostas para a docente. São aspectos característicos e do estilo profissional da docente Benoit.

5.3.2 Os aspectos didáticos e pedagógicos relacionadas ao período medial do ano letivo no CP-Cycle 2 e o gerenciamento da rotina Rotina em Atividades / Intervenções / Formas de Agrupamentos/ Procedimentos Avaliativos: Constituição dos Dispositivos

Na análise referente à constituição dos dispositivos, destacamos os aspectos didáticos e pedagógicos da organização das práticas para o ensino da leitura e da escrita e optamos por evidenciar quais são os aspectos recorrentes. Dentre esses aspectos, constatamos o gerenciamento da rotina com as atividades, as intervenções docentes e os agrupamentos relacionados, além de identificar os procedimentos avaliativos. A seguir, apresentaremos as atividades desenvolvidas, no CP, ao longo dos dias observados e as análises da relação com a *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e a *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* (Quadro 28).

Quadro 28 - Gerenciamento da Rotina Regular em Atividades, Intervenções, Formas de Agrupamentos e Procedimentos Avaliativos da Professora do CP-Cycle 2

Atividades (Regularidades da Rotina)	GEL/GEE Intervenções voltadas ao ensino (Dispositivos Didáticos)	GAIP Formas de Agrupamento (Dispositivos Pedagógicos)	GAIP Procedimento Avaliativo (Dispositivos Pedagógicos)	Período Medial de Observação		
				1º	2º	3º
A. Organização com autonomia nos grupos – 4 grupos de trabalho (ateliês)	1) Orientação no coletivo oralmente com todas as atividades envolvidas fixadas na lousa digital	1) Crianças atentas participando das orientações e realizando atividades com autonomia nos grupos de trabalho.	1) Observação e anotações diárias e/ou autoavaliação do próprio estudante sobre a aula realizada para verificação do aprendizado do dia e acompanhamento sistemático de todos sobre o aprendizado naquele dia e com avaliação coletiva ao término da aula.	X	X	X
B. Chegada/ 30 min. Para finalização de atividades do dia anterior e participação dos pais	1) A professora organiza e deixa as atividades de complementação nas bancas para a recepção e momentos de acolhida das crianças com os pais na turma	1) Crianças participando nas carteiras, em 4 grupos de 6 crianças em estágios diferentes de aprendizagem e comportamento.	2) Observação e anotações diárias dos estudantes por grupo de ateliês para intervir e planejar a próxima atividade dos ateliês, focada no problema de aprendizagem verificado no grupo liderado pela professora e a relação com o conteúdo geral a ser ensinado	X	X	X
	2) Fala da professora nos grupos de atividades reforçando orientações e conversando com os pais sobre as aprendizagens das crianças	2) Crianças nas carteiras, em 4 grupos de 6 crianças em estágios diferentes de aprendizagem e comportamento, mostrando para os pais suas atividades e o que aprendeu		X	X	X
	3) Crianças do grupo que concluiu as atividades vai para o portfólio e realizam novas atividades com autonomia	3) Crianças nas carteiras vão, autonomamente, até seus portfólios e pegam suas atividades de produção		X	X	X
C. Acolhimento – conversa da professora com crianças dos grupos e interagindo com os pais	1) Professora realiza questionamentos reflexivos sobre suas atividades e avaliação a autonomia da realização com as crianças	1) Crianças levantam o braço para ter a permissão de fala e mencionar a sua avaliação da atividade com argumentos coerentes e frases complexas de explicação	3) Observação diária dos estudantes por grupo de ateliês para intervir e planejar a próxima atividade dos ateliês focada no problema de aprendizagem verificado no grupo liderado pela professora e a relação com o conteúdo geral a ser ensinado.	X	X	X
D. Rotina: diária	1) Escolha do ajudante do dia por liderança do grupo e comportamento	1) Crianças no coletivo dos grupos aguardam a escolha da professora com os braços levantados		X	X	X
	2) Professora orienta no coletivo a contagem letivos, registro do tempo e leitura dos combinados	2) Ajudantes do dia vão realizar essa ação conjunta com a professora para os registros da rotina		X	X	X
	3) Professora realiza contagem dos meninos e meninas do dia letivo com ajuda das crianças	3) Crianças realizam a contagem dos seus grupos e aguardam, com os braços levantados, a professora dar permissão de fala para realizar a contagem conjunta		X	X	X
	4) Intervenções nos grupos dos ateliês e individualmente na lousa digital	4) Crianças permanecem sentadas nas suas carteiras realizando seu trabalho e		X	X	X

		quando terminam colocar suas atividades no portfólio azul				
E. Recebimento de duas crianças	1) Ausência de algum professor da escola existe um espaço com duas ou três carteiras para o recebimento da criança, em todas as turmas, juntamente com duas atividades que será realizada ao longo da manhã	1) Crianças já estão orientadas para a sua produção e permanecem em suas carteiras trabalhando com total autonomia. Essas crianças da turma são distribuídas por todas as turmas da escola	3) Observação diária dos estudantes por grupo de ateliês para intervir e planejar a próxima atividade dos ateliês focada no problema de aprendizagem verificado no grupo liderado pela professora e a relação com o conteúdo geral a ser ensinado.	X		
F. Orientações no coletivo sobre os sons das letras e sílabas	1) Professora, em todos os momentos da aula, reflete os sons específicos da língua francesa com gestos e pronúncia	1) Crianças nas carteiras acompanham no coletivo e são levadas a refletir no individual ou no seu grupo		X	X	X
G. Reorganização dos grupo do ateliê	1) Para a mudança semanal ou quinzenal das atividades dos ateliês as crianças são modificadas pelas suas produções e sabem que poderão ser mudadas de grupo pelo seu nível de crescimento nas atividades	1) Crianças são modificadas de grupo pela progressão de suas aprendizagens e nível de elaboração de suas produções				X
H. Leitura no coletivo com as palavras projetadas na lousa digital	1) Questionamento no coletivo sobre a escrita correta de palavra e sua relação com os diferentes sons da língua francesa. Palavras para reflexão coletiva das crianças e aprendizado da pronúncia correta	1) Crianças são chamadas no quadro individualmente ou duplas dos seus grupos para escrever e refletir coletivamente com a professora e a turma	3) Observação diária dos estudantes por grupo de ateliês para intervir e planejar a próxima atividade do ateliê focada no problema de aprendizagem verificado no grupo liderado pela professora e a relação com o conteúdo geral a ser ensinado.	X	X	X
I. Leitura de imagem. Trabalho de argumentação e construção da lógica dos fatos.	1) Professora coloca uma imagem com vários itens de fundo e na própria cena para dar margens para possibilidades de criações e lógica de continuidade de história com questionamentos dos argumentos das crianças	1) Crianças, falam do seu grupo, depois da permissão da professora, sobre a cena e a continuidade dos fatos, com argumentos lógicos elaborados. Nenhuma criança interrompe até que a criança conclua seu pensamento				X
J. Crianças levantam a mão para os questionamentos da aula.	1) O trabalho da professora é de construção do respeito coletivo entre as crianças. A orientação é não atrapalhar o aprendizado de outro amigo. Não se tem esse direito e a professora zela por isso	1) Crianças realizam suas trocas e questionamentos levantando a mão para pedir permissão a professora. A criança só fala e abaixa o braço quando é autorizado para a argumentação		X	X	X
K. Escrita de palavras com os sons trabalhados	1) Escrita, no quadro, dos nomes dos ajudantes do dia, na sequência da ordem alfabética, e com a professora, apontando para o alfabetário da sala, refletindo com as crianças o SEA	1) Crianças com atenção no coletivo, com algumas chamadas no quadro, individualmente ou duplas ou trios ou resposta no coletivo	2) Observação e anotações diárias dos estudantes por grupo de ateliês para intervir e planejar a próxima atividade do ateliê, focada no problema de aprendizagem verificado no grupo liderado pela professora e a relação com o conteúdo geral a ser ensinado	X	X	X

L. Leitura individual de cada criança apontada pela professora	1) Escrita, no quadro, de um conjunto de palavras e frases com as mesmas dificuldades de sons. Professora faz marcações nesses nomes e solicita leitura de cada criança para o treino dos sons e a relação com a escrita	1) Crianças com atenção no coletivo e lendo nos grupos com a permissão da professora	2) Observação e anotações diárias dos estudantes por grupo de ateliês para intervir e planejar a próxima atividade do ateliê, focada no problema de aprendizagem verificado no grupo liderado pela professora e a relação com o conteúdo geral a ser ensinado	X	X	X
M. Intervenção da professora na pronúncia dos sons das palavras com gestos	1) A professora faz questionamentos e repete a pronúncia dos sons trabalhados durante toda aula	1) Crianças com atenção no grupo classe, aguarda a permissão para repetir e realizar a leitura dos sons trabalhados		X	X	X
N. Ateliês com quatro atividades diferenciadas do ensino da leitura e da escrita e matemática.	1) A professora trabalha com a proposição do ateliê desenvolvendo a autonomia das crianças. São quatro grupos que recebem atividades diferenciadas e, ao longo da semana, todos realizam o rodízio das atividades a intervenção principal é para um dos grupos que precisará de apoio para a realização das atividades. A professora observa e avalia a autonomia dos estudantes	1) Atividade de orientação realizada no coletivo e com distribuição de produções para diferentes grupos de crianças. As crianças realizam as atividades sem solicitar o apoio da professora. Essa professora circula nos grupos para as reflexões e permanece presente em um dos grupos por dia, escolhidos pela dificuldade do trabalho		X	X	X
O. Orientação no coletivo de cada atividade do ateliê e acompanhamento por grupos	1) Leitura de cada atividade com orientações da professora no coletivo. O Ajudante do dia e o líder dos grupos vão pegar as atividades e entregar	1) Crianças realizam suas atividades e guardam no portfólio da caixa azul para posterior correção e intervenção da professora	2) Observação e anotações diárias dos estudantes por grupo de ateliês para intervir e planejar a próxima atividade do ateliê, focada no problema de aprendizagem verificado no grupo liderado pela professora e a relação com o conteúdo geral a ser ensinado	X	X	X
P. Trabalho autônomo das crianças sem solicitação da presença da professora	1) Com a existência de uma atividade para o desenvolvimento da autonomia, as crianças produzem suas atividades sem esperar a validação docente	1) As crianças, individualmente, realizam suas atividades depois de ter atenção na explicação da professora	1) Observação e anotações diárias e/ou auto avaliação do próprio estudante sobre a aula realizada para verificação do aprendizado do dia e acompanhamento sistemático de todos sobre o aprendizado naquele dia e com avaliação coletiva ao término da aula.	X	X	X
Q. Terminada a atividade com a criança socializando com outras do grupo e guardam no portfólio	1) Exploração da atividade realizada com todas as crianças do grupo participante com trocas entre si e reflexão docente	1) A criança ao terminar a atividade juntamente com as outras do grupo socializam entre si suas atividades para colaboração do grupo		X		X
	2) Professora desenvolve a autonomia com a busca da atenção total na explicação da aula e na avaliação oral ao término da atividade	2) Realizada coletivamente com todas as crianças envolvidas e acompanhando a leitura e os sentidos da leitura realizada pelo professor ou pela criança com ajuda do professor		X	X	X
R. Recreio	1) Professora orienta a saída da sala a finalização da atividade para o recreio	1) Crianças vão para a fila para colocar os casacos e sair para o recreio		X	X	X

S.Retorno do recreio com guardar a atividade do ateliê na caixa azul do portfólio	1) Orientações da professora para finalizar o trabalho para guardar no portfólio azul	1) Crianças entram na sala para terminar a organização da atividade	3) Observação diária dos estudantes por grupo de ateliês para intervir e planejar a próxima atividade do ateliê focada no problema de aprendizagem verificado no grupo liderado pela professora e a relação com o conteúdo geral a ser ensinado.	X	X	X
T.Momento de leitura e escrita: Professora realiza momento de leitura e escrita com todas as crianças. É projetado na lousa digital um fragmento de texto.	1) Contação de parte de uma história contada anteriormente. A professora apresenta um trecho do livro lido em duas semanas atrás para solicitar leitura das frases de cada criança com escrita correta das palavras no quadro.	1) Crianças ouvindo e vendo as imagens no coletivo e nas duplas por comportamento/duplas produtivas da contação do professor			X	X
U. Reflexão da escrita relacionada ao som e a professora vai escrevendo e as crianças vão lendo	1) Professora solicita, diariamente, leitura de palavras dos sons trabalhados e reflexão dos gestos e pronúncia.	1) Crianças, nos grupos, aguardando a permissão, vão lendo e apresentando pronúncia correta trabalhada			X	X
V. Leitura coletiva do texto. O trabalho foi de leitura, compreensão e a entonação.	1) Professora solicita leitura coletiva de texto com interrupção para o foco da pronúncia e retomada da compreensão	1) Criança, diariamente, realiza leitura e escrita de palavras e frases			X	X
W.Escrita correta das palavras, pronúncias corretamente, na lousa digital, pelas crianças	1) Professora realiza o ditado de palavra em pronúncia única, correta e completa das palavras e a criança escreve, na lousa digital, com o foco no que foi ensinado no dia de aula	1) Criança, individualmente, realiza leitura e escrita de palavras e frases na lousa digital	1) Observação e anotações diárias e/ou auto avaliação do próprio estudante sobre a aula realizada para verificação do aprendizado do dia e acompanhamento sistemático de todos sobre o aprendizado naquele dia e com avaliação coletiva ao término da aula.		X	
X.Ficar na roda para que uma criança possa socializar, com todos, o que aprendeu na vivência do recreio ou de casa. Trabalho de oralidade e escuta do colega.	1) Professora escolhe uma criança para apresentar a sua vivência no recebeu ou em casa de alguma atividade vivida e que foi significativa	1) Cada criança é ouvida por todos, em silêncio, e vai apresentando o que aprendeu ou mostrando algo que fez. As crianças do grupo levantam o braço e tem a permissão da criança que apresenta para fazer as perguntas ou complementar os argumentos			X	
Y.Crianças questionam uma determinada vivência exposta oralmente por outra criança como forma de ajudar na compreensão e argumentação do colega.	1) Reflexão oral da professora junto com as crianças no quadro sobre os questionamentos e as complementações de devem ser de acordo com o que foi tratado pelo colega	1) Crianças, depois da permissão do colega, argumenta algum fato vivido ou complementar a alguma informação relacionada ao que foi tratado pela criança na sua narração	3) Observação diária dos estudantes por grupo de ateliês para intervir e planejar a próxima atividade do ateliê focada no problema de aprendizagem verificado no grupo liderado pela professora e a relação com o conteúdo geral a ser ensinado.	X	X	
Z.Avaliação do dia para a atividade de leitura e escrita. O que aprendeu e o que foi fácil e	1) A professora, diariamente, faz solicitações para uma avaliação oral das crianças sobre as atividades realizadas com apresentação de argumentos e o porquê se foi fácil ou difícil de	1) Crianças apresentam a sua avaliação no coletivo, com a permissão da professora, sobre a atividade vivida na turma	1) Observação e anotações diárias e/ou auto avaliação	X	X	X

difícil. Crianças avaliam o momento. AA.Pintura na ficha sobre a cor de cada criança relacionadas atividades de leitura e escrita	realizar 1) Para o acompanhamento e controle da própria criança sobre seu comportamento, a professora solicita a pintura das cores vermelho, laranja, amarelo e verde sobre seu comportamento e a professora marca as mesmas cores para a aprendizagem	1) A criança marca a cor do seu comportamento nas atividades e vai socializado no grupo e também marca as mesmas cores para a assinatura da família sobre o seu trabalho diário e semanal na sua turma	do próprio estudante sobre a aula realizada para verificação do aprendizado do dia e acompanhamento sistemático de todos sobre o aprendizado naquele dia e com avaliação coletiva ao término da aula.	X	X	X
BB.Atividade envolvendo os problemas matemáticos e orientações no coletivo	1) Trabalho de interpretação dos enunciados e de leitura e do raciocínio lógico	1) Crianças nos grupos realizado as atividades por nível de desenvolvimento e com autonomia de reflexão	1) Observação e anotações diárias e/ou auto avaliação do próprio estudante sobre a aula realizada para verificação do aprendizado do dia e acompanhamento sistemático de todos sobre o aprendizado naquele dia e com avaliação coletiva ao término da aula.	X		
CC. Uso do quadro branco individual das crianças para as respostas envolvendo problemas matemáticos.	1) Professora direciona as crianças para a resposta no quadro branco do raciocínio mental desenvolvido pelas crianças	1) Crianças mostram seus registros no quadro branco individual a partir da solicitação de cálculo da professora	1) Observação e anotações diárias e/ou auto avaliação do próprio estudante sobre a aula realizada para verificação do aprendizado do dia e acompanhamento sistemático de todos sobre o aprendizado naquele dia e com avaliação coletiva ao término da aula.	X	X	
DD.O dia é finalizado com a orientação para guardar o material	1) Professora solicita ajustes finais da atividade e guardar o material diariamente	1) As crianças realizam com autonomia a finalização do trabalho do dia		X		
EE.Pintura na ficha sobre a cor de cada criança para as atividades de matemática	1) Para o acompanhamento e controle da própria criança sobre seu comportamento, a professora solicita a pintura das cores vermelho, laranja, amarelo e verde sobre seu comportamento e a professora marca as mesmas cores para a aprendizagem	1) A criança marca a cor do seu comportamento nas atividades e vai socializado nos grupos e marcado para a assinatura da família sobre o seu trabalho diário e semanal na sua turma		X	X	X
FF.Momento teatral de atenção das crianças e cantar a música escravo de João.	1) Com o trabalho lúdico com vivência teatral da música cantada pela professora e crianças	1) Crianças cantam a música solicitada pela professora, em pé, nos seus grupos e fazendo movimentos teatrais acompanhando a professora		X	X	
GG.Momento de vestir o casaco para o deslocamento na escola.	1) Professora solicita organização final pessoal das crianças	1) Crianças, realizam com autonomia, a colocação do casaco para saída do prédio				X

Fonte: elaborada pela autora.

O Quadro 28 aponta como aconteceu o gerenciamento da rotina da Professora do CP-Cycle 2 através das atividades regulares desenvolvidas, as intervenções presentes em cada uma dessas atividades e as formas de agrupamentos bem como os procedimentos avaliativos para monitoramento das aprendizagens e do ensino; ou seja, o quadro 28 indica como se deu a *Gestão do Ensino* e a *Gestão da Avaliação* pela professora francesa. Diante disso, destacamos

18 aspectos da rotina da professora do CP que estão diretamente relacionados aos 3 dispositivos pedagógicos avaliativos. Além disso, verificamos 23 dispositivos didáticos relacionados às formas de intervenção, ou seja, intermediação, e 23 dispositivos pedagógicos vinculados aos agrupamentos da turma. Além disso, juntamente com as rotinas sistemáticas, Benoit nos apresentou seus dispositivos específicos em relação ao ensino-aprendizagem da língua francesa.

Os dispositivos didáticos e pedagógicos da professora Benoit estão caracterizados nas ações das intervenções docentes, de atividade de casa e classe. Estas últimas são mais individualizadas e ocorrem em grupos chamados ateliês. A professora realiza intermediação, individual, permanecendo nesses grupos e fazendo rodízio entre os dias da semana na assistência aos estudantes. Essa característica define todos os dispositivos identificados na prática da professora por este ser o aspecto predominante de sua prática para a efetivação do ensino.

A professora Benoit demonstra, ainda, domínio daquilo que vai ensinar e sua rotina é rigorosa em tempo e execução das atividades programadas para a semana, com as mudanças de intervenções a partir das necessidades apresentadas nos grupos. Assim são 4 ateliês simultâneos e existe um rodízio das atividades na semana, ou seja, todas as crianças realizam as atividades. Ressaltamos que o tempo de atenção da professora, nos grupos, muda conforme a necessidade destes e a forma de intervenção dela para cada grupo. Desta forma, as crianças apresentam domínio das ações de rotina do dia e realizam a produção, com autonomia, nos seus grupos sem cobrar a presença da professora. Os estudantes possuem a compreensão de que, em um dos dias da semana, a professora dará a devida intervenção para cada grupo específico do ateliê. Nesse sentido, a avaliação ocorre sistematicamente no período de intermediação realizado nos ateliês. Durante o processo, a professora registra, no seu caderno, sobre o estudante e o estudante registra, nas suas atividades, sua autoavaliação. Em relação aos aspectos de desenvolvimento e formação do estudante, a prática da professora Benoit desenvolve nas crianças a capacidade para a construção do aprendizado a partir do controle de suas emoções na sala de aula, conforme podemos verificar na fala da professora a seguir.

O trabalho de ouvir e esperar para falar faz parte das orientações para ser um estudante e na convivência com o outro. A flor do comportamento ajuda muito nisso. Ninguém, absolutamente, ninguém pode desrespeitar isso em momento nenhum na escola. Isso é importante e é vivido com os estudantes. Pensar sobre os sons e ver a escrita faz parte do trabalho e fazemos isso constantemente. A criança deve aprender corretamente a escrita e trabalhar muito para a correção das palavras e sons.

Entrevista, Professora Benoit, CP

Há, ainda, o ensino explícito com objetivos claros para as crianças sobre o que elas estão aprendendo em cada momento, ou seja, para cada atividade desenvolvida. Um exemplo que destacamos foram as orientações no coletivo sobre os sons das letras e sílabas: ela tinha como dispositivo didático de, *em todos os momentos da aula, refletir os sons específicos da língua francesa com gestos e pronúncia*; e como dispositivo pedagógico da avaliação observar e *registrar aspectos das aprendizagens das crianças* para o acompanhamento sistemático e efetivo do real aprendizado do estudante. O trabalho do ensino da língua francesa é focado nos sons das letras e suas relações entre as diferentes composições. Podemos dizer que os sons das letras e sílabas são demonstrados em gestos que favorecem a compreensão das crianças sobre a fonética da língua francesa que possui sons característicos da língua. Existe a perspectiva de autonomia das crianças para oralidade, leitura e trabalho escrito com uma prática focada em ditado e nas relações fonema grafema. A fala da professora exemplifica o que estamos expondo.

A correção simultânea ao erro de pronúncia deve ser feita sempre dessa forma. A língua francesa é muito difícil de pronunciar e não é admitido aprender erradamente a pronúncia. As crianças sabem que não pode errar a pronúncia e por isso é muito comum a repetição do som para não confundir a compreensão. O trabalho de falar da sua vivência no recreio ou na sua casa é muito importante. Chamamos as crianças para ficar no banco coletivo. Então a criança apresenta o que aconteceu com uma elaboração de ideias. As crianças vão dando bons argumentos suas histórias para ter uma consciência do que aprendeu e do seu papel de estudantes.

Entrevista, Professora Benoit, CP

Além disso, Benoit apresenta preocupação com o tempo pedagógico e em desenvolver tudo o que foi planejado para garantir a aprendizagem. Ela não demonstra dar atenção apenas às “crianças que não aprendem”, a organização dela é para o aprendizado de todos. O foco da ação é saber sobre as crianças com dificuldades e atuar para que ocorra o aprendizado. Destacamos a prioridade nas questões do ensino, portanto as questões comportamentais precisam ser aprendidas e evitadas no momento da atividade. As crianças possuem autonomia para resolver suas questões e não dependem do professor para ações simples como: limpar o nariz, beber água, cortar um material, pintar algo ou ficar mostrando para o professor esperando validação do trabalho.

Constatamos que a prática é voltada para a compreensão efetiva daquilo que está sendo ensinado, todos os dispositivos são para superar lacunas e não existir equívoco de compreensão com avaliação coletiva e individual do seu papel de estudante. Um exemplo que os registros das crianças devem ser o mais proficiente possível foi o uso da caneta e da letra cursiva que é desenvolvido em muitos momentos e com objetivos específicos desde os

primeiros períodos do aprendizado da escrita. As crianças possuem a autonomia, para as atividades do ditado, de escolha de uso da caneta, bem como para as diferentes situações didáticas vivenciadas e, em outros momentos, a professora opta por direcionar o uso do lápis grafite. A professora Benoit possui uma prática rígida e sistemática na execução das atividades planejadas que corresponde à recorrência das atividades e formas de desenvolvê-las como o exemplo dos ateliês que estabiliza para as crianças as ações desenvolvidas na aula.

Por fim, ao analisar os dispositivos didáticos e pedagógicos, constatamos que os dispositivos voltados para a perspectiva pedagógica que envolvem as formas de agrupamento e os procedimentos avaliativos estão ajustados para a intencionalidade do trabalho autônomo da criança na escola. Para desenvolver esse aspecto, o dispositivo pedagógico de avaliação serve como ação prática e planejada de efetivação da autonomia da criança nas diversas situações de aprendizado quando o professor desenvolve a observação avaliativa constante e diária no aspecto específico ensinado e anotações diárias também com o registro da autoavaliação do próprio estudante sobre a aula.

5.3.3 As competências de aprendizagem e o gerenciamento da rotina para a *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita*: constituindo os Gestos Profissionais

Nesta seção analisamos como acontece o gerenciamento do ensino da leitura e da escrita na rotina do CP- Cycle 2 a partir dos dispositivos didáticos e pedagógicos como forma de entendimento do trabalho sistemático visto na prática do CP. Constatamos que a escolha do procedimento de trabalho permanece ao longo da aula não havendo alterações por circunstâncias ou nível de aprendizagem. Assim, esse trabalho é planejado e programando para o rodízio dos ateliês. As competências trabalhadas e verificadas nos três dias de observação foram desenvolvidas ao longo do ano, segundo a docente, ou seja, o trabalho foi organizado para manter a regularidade do ensino.

Todas as competências e dispositivos foram recorrentes e diversos no conjunto global da prática, mas não diverso para o dia de aula. Para o dia de aula, existe um dispositivo específico da professora Benoit planejado e desenvolvido no período. Conforme podemos verificar a seguir, temos 7 grupos de procedimentos (dispositivos didáticos e pedagógicos), que são: a) procedimento aula - apresentação do conteúdo a ser trabalhado; b) procedimento sobre o ensino da oralidade; c) procedimento sobre o ensino do funcionamento da língua; d) procedimento sobre o ensino da escrita; e) procedimento sobre o ensino da leitura (compreensão e fluência); f) procedimento avaliativo e, por fim, g) procedimento de rotina.

Constatamos, ainda, que os agrupamentos foram diversos. Por fim, para cada categoria, obtivemos 2 ou 3 dispositivos didáticos e pedagógicos, que serão apresentados na íntegra e em sigla, a seguir, para cada procedimento.

Quadro 29 - Formas de Intervenção e Formas de Agrupamento – Gestão do Ensino da Leitura e Escrita e a Gestão da Avaliação através da Intermediação-Planejada das Aprendizagens das Crianças no Ciclo de Alfabetização

A) PROCEDIMENTO AULA - APRESENTAÇÃO DO CONTEÚDO A SER TRABALHADO (Dispositivos Didáticos e Pedagógicos/Gestos Profissionais)	
EA	<u>Explicação</u> docente no quadro para o coletivo dos ateliês da turma e com <u>atenção de todos</u> ;
EC	<u>Explicação</u> docente chamando a <u>criança no quadro</u> para responder a atividade específica ou o questionamento, com o professor realizando intervenções conforme a necessidade apresentada para o coletivo.
B) PROCEDIMENTO SOBRE O ENSINO DA ORALIDADE	
TA	<u>Trabalho</u> para formulação de <u>argumentos</u> , enunciados, contra argumentos e ideias sobre algo vivido na escola e na casa para socialização diária com a turma;
TN	<u>Trabalho</u> para formulação de <u>narrativas</u> , inferências e continuidade da cena a partir de imagem contextual e elaborada com diversidade de situações, incluídas na cena, que proporciona reflexão.
C) PROCEDIMENTO SOBRE O ENSINO DA FUNCIONALIDADE DA LÍNGUA	
PT	<u>Palavras</u> retiradas do <u>texto trabalhado na lousa digital</u> ou do assunto tratado na aula e explicação sobre os sons da língua e a escrita relacionada e imagens da acentuação com os movimentos dos sons;
PE	<u>Palavras</u> trabalhadas na lousa digital com fichas de atividades diversas para o <u>exercício de fixação</u> da aprendizagem.
D) PROCEDIMENTO SOBRE O ENSINO DA ESCRITA	
CE	<u>Circular</u> nos grupos de ateliês com questionamentos sobre a <u>escrita</u> correta das palavras, frases ou textos a partir do que foi ensinado na aula;
CA	<u>Circular</u> nos grupos de ateliês com questionamentos sobre a escrita correta das palavras, frases ou textos a partir do que foi ensinado na aula e com <u>atividade oral</u> sobre os uso dos sons aprendidos;
CI	<u>Circular</u> nos grupos de ateliês com questionamentos sobre a escrita correta das palavras, frases ou texto e explicações <u>individuais</u> nas suas carteiras.
E) PROCEDIMENTO LEITURA (COMPREENSÃO E FLUÊNCIA)	
LA	<u>Leitura</u> da professora com <u>acompanhamento</u> de todas as crianças na leitura projetada na lousa digital;
LE	<u>Leitura</u> de palavras, frases ou textos projetados na lousa digital, a partir da solicitação da professora de qual criança irá ler, com intervenção para o som das sílabas, a <u>entonação e compreensão leitora (vocabulário)</u> ;
LF	<u>Leitura</u> da professora e/ou das crianças apontando com a régua e/ou dedo para a lousa digital de cada palavra, frase ou texto.
F) PROCEDIMENTO AVALIATIVO	
OD	<u>Observação diária</u> dos estudantes por grupo de ateliês para intervir e planejar a próxima atividade do ateliê focada no problema de aprendizagem verificado no grupo liderado pela professora e a relação com o conteúdo geral a ser ensinado.
ON	<u>Observação e anotações diárias</u> dos estudantes por grupo de ateliês para intervir e planejar a próxima atividade dos ateliês, focada no problema de aprendizagem verificado no grupo liderado pela professora e a relação com o conteúdo geral a ser ensinado.
OA	<u>Observação</u> e anotações diárias e/ou autoavaliação do próprio estudante sobre a aula realizada para verificação do aprendizado do dia e acompanhamento sistemático se todos aprenderam naquele dia com <u>avaliação coletiva</u> ao término da aula.
G) PROCEDIMENTO DE ROTINA	

RC	Regra de Convivência para o desenvolvimento da rotina de como agir com os colegas da turma;
RA	Regra de Aprendizagem para o desenvolvimento da rotina de como se aprende para ser um estudante autônomo;
RE	Regra de Estudo para o desenvolvimento da rotina de como o estudante realiza seu estudo para ter autonomia nas atividades escolares.
FORMAS DE AGRUPAMENTO	
I	Individual;
G	Grupo de Aprendizagem ateliês (Coletivo);
IC	Individual e Coletivo;
GA	Grupo de Aprendizagem Autônomo;
GM	Grupo de Aprendizagem Mediano (com intervenções lideradas pela professora).

Fonte: elaborada pela autora.

Estes foram os procedimentos e agrupamentos desenvolvidos pela professora. Para melhor compreensão dos resultados, relacionamos estes às competências para a aprendizagem trabalhada ao longo do ano (conforme documento francês analisado) e que foram presentes nos três dias de observação. Estas são vinculadas ao objetivo de ensino e estão associadas às Formas de Intervenção (FI) e às formas de agrupamento (FA). Evidenciamos, assim, uma grande quantidade de competências trabalhadas em um único dia, sendo possível, nesse contexto, a docente estabelecer um ensino sistemático e regular. Apresentamos, a seguir, as relações evidenciadas entre as FI e as FA em relação a cada competência trabalhada pela professora.

Quadro 30 - Competências para o ensino do CP: relações com as formas de intervenção e formas de agrupamento no eixo do ensino da oralidade

ORAL Competências / Categorias	1º DIA		2º DIA		3º DIA	
	FI	FA	FI	FA	FI	FA
Ouvir as mensagens faladas ou textos lidos para um adulto	LA	G	LA	G	TN	G
Manter a atenção para os objetivos.	LA	G	LA	G	TA	G
Acompanhar e cuidar para armazenar informações importantes;	TN	G	LA	G	TA	G
Construir a sequência mental da informação.	TN	G	LA	G	TA	G
Mobilizar as referências culturais necessárias para entender a mensagem de texto.					TN	G
Preste atenção ao vocabulário e a memorização.	LE	G	LE	G	TN	G
Dizer para ser ouvido e entendido	TA	G	TN	G	TN	G
Levar em consideração receptores ou interlocutores.	TA	G	TN	G	TN	G
Mobilizar técnicas que nos fazem ouvir (articulação, fluxo, volume da voz, entonação, postura, olhar, gesto ...)	LE	G	LE	G	TN	G
Organizar o discurso.						
Memorizar textos (em situação de recitação, interpretação).					TN	G
Ler (em situação de colocação em voz de textos).	LE	G	LF	G	LF	G
Participar de intercâmbios em situações diversificadas	TA	IC	TA	IC	TA	IC
Respeitar das regras que regulam as trocas.	RC	I	RC	I	RC	I
Ter a consciência e levar em conta as questões.	RC	G	RC	G	RC	G
Organizar o assunto	RE	I	RE	I	RE	I
Construir os meios de expressão (vocabulário, organização sintática, concatenações ...).	RA	I	RA	I	RA	I
Adotar uma distância crítica da linguagem do produto	EA	G	EC	G	EA	G
Compreender as regras que regulam trocas	TA	G	TA	G	TA	G
Descobrir se essas regras são ou não respeitadas nas palavras de um colega, ajudar na reformulação	TA	G	TA	G	TA	G

Levar em conta as regras explícitas estabelecidas coletivamente Autocorreção após a escuta (reformulações)	TA	G	TA	G	TA	G

Fonte: elaborada pela autora.

Um primeiro dado obtido da relação das competências com os dispositivos trabalhados é que, no campo do ensino do oral, temos 4 competências que tratam do saber ouvir, saber falar para ser compreendido, saber participar das trocas de comunicação e ter análise crítica do trabalho. No saber ouvir, é importante destacar que a professora, prioritariamente, fez intervenção de duas formas, são elas: leitura da professora com o acompanhamento de todas as crianças na lousa digital; e o trabalho de formulação de narrativas pelas crianças a partir das cenas apresentadas ou de uma situação apresentada na aula. Como podemos observar, na maioria das situações, as crianças participaram, quanto à FA, de atividades em grupo neste eixo da língua materna.

Para as competências do dizer e ser entendido no eixo da leitura, o trabalho é focado na compreensão leitora e na construção e ampliação de vocabulário a fim de ampliar os argumentos e a construção das ideias. Há, na prática da professora francesa, uma grande ênfase na ampliação da criticidade na elaboração da linguagem para melhoria da comunicação. Outro destaque na sua prática refere-se ao incentivo na formulação dos argumentos, enunciados, contra argumentos e ideias sobre algo vivido na escola e em casa com o estímulo à socialização destas na turma e em grupos. Por fim, verificamos, ainda nesse eixo, competências exploradas com regularidade que favorecem a autonomia na leitura, tais como: o ensino para a identificação fácil das palavras, compreensão do texto, prática das diferentes formas de leituras, a leitura em voz alta e o controle da compreensão, envolvendo as possibilidades de apoio para ajudar na compreensão do texto. A seguir, apontamos como a docente desenvolveu a FI e FA para cada competência no eixo da leitura.

Quadro 31 - Competências para o ensino do CP: relações com as formas de intervenção e formas de agrupamento no eixo do ensino da leitura

LEITURA Competências / Categorias	1º DIA		2º DIA		3º DIA	
	FI	FA	FI	FA	FI	FA
Identificar palavras facilmente	AE	G	LF	IC	LF	IC
Identificar as palavras facilmente (link com a escrita: decodificação associada à codificação).	AE	G	LF	IC	LF	IC
Discriminação auditiva fina e análise de constituintes de palavras (consciência fonológica).	AE	G	LF	IC	LF	IC
Discriminação visual e conhecimento de letras.	AC	G	LF	IC	LF	IC
Correspondências grafo fonológicas combinatorial (construção de sílabas simples e complexas).	AE	G	LF	IC	LF	IC
Memorizar os componentes do código.	AE	G	LF	IC	LF	IC
Memorizar as palavras frequentes (especialmente em situações escolares) e irregulares.	AC	G	LF	IC	LF	IC

Compreender um texto			LE	IC	LE	IC
Mobilizar a habilidade de decodificação.			LE	IC	LE	IC
Implementação (guiada e autônoma) de uma abordagem para descobrir e entender um texto (procure o texto de forma rigorosa e ordenada).			LE	IC	LE	IC
Identificar informações importantes e vincular essas informações; identificar elos lógicos e cronológicos.	EA	G	LE	IC	LE	IC
Relacionar-se com seu próprio conhecimento.	RA	I	RA	I	RA	I
Confrontar palavras desconhecidas; formular hipóteses.	EA	G	LE	IC	LE	IC
Mobilizar de experiências de leitura prévias e o conhecimento que delas vem (em universos, personagens padrão, roteiros ...).			LE	IC	LE	IC
Mobilizar de conhecimento lexical e conhecimento sobre o universo evocado pelos textos.			LE	IC	LE	IC
Praticar diferentes formas de leitura	LE	IC	LE	IC	LE	IC
Mobilização do processo para entender.	LE	IC	LE	IC	LE	IC
Levar em conta as questões da leitura em particular: leia para conseguir algo; leia para descobrir ou validar informações sobre ...;			LE	IC	LE	IC
Ler uma história para entender e contar por sua vez.			LE	G	LE	G
Mobilização de conhecimento lexical em conexão com o texto lido. Acompanhamento em locais de leitura (escola ou biblioteca de bairro em particular).	LF	IC	LE	IC	LE	IC
Referência em livros didáticos, em trabalhos documentários.	LF					
Leitura em voz alta	LF	I	LE	IC	LE	IC
Mobilizar da habilidade de decodificação e compreensão do texto.			LE	IC	LE	IC
Identificar e levar em conta os sinais de pontuação.					LA	IC
Pesquisar de efeitos a serem produzidos sobre o público em relação à compreensão (expressividade).			LE	IC	LE	IC
Controlar a própria compreensão			OA	G	OA	G
Possíveis justificativas para sua interpretação ou respostas; apoio ao texto e outros conhecimentos mobilizados.			OA	G	OA	I
Identificar suas dificuldades tenta explicá-los.			OA	G	OA	G
Manter uma atitude ativa e reflexiva: vigilância em relação ao objetivo (compreensão, objetivos da leitura); pedido de ajuda.			OA	G	OA	G
Implementar estratégias para resolver suas dificuldades.			OA	G	OA	I

Fonte: elaborada pela autora.

O Quadro 31 aponta cinco competências para o ensino da leitura no CO e sua relação com as formas de intervenção e formas de agrupamento propostos pela docente dessa turma. Na relação entre essas competências e as estratégias de ação docente, constatamos que a ação realizada através do dispositivo da leitura da professora e/ou das crianças apontando com a régua e/ou dedo para a lousa digital de cada palavra, frase ou texto estaria vinculada a outro dispositivo, realizado simultaneamente: explicação docente no quadro para o coletivo dos ateliês da turma e com atenção de todos. Esta ação docente propõe um trabalho envolvendo as crianças nos agrupamentos, ora de forma individual ora coletiva, e nos grupos dos ateliês. Uma das competências que destacamos é que para aprender a compreender um texto a criança precisa relacionar-se com o seu próprio conhecimento. Para isso, os dispositivos da professora estimulam a criança, no desenvolvimento da rotina, a apropriar-se de regras que envolvem o como se aprende a ser um estudante autônomo e com a organização individual. A ênfase nessa construção autônoma vai desde o trabalho individual do estudante como durante o trabalho coletivo na turma. No trabalho individual, por exemplo, vemos o estímulo a que o estudante leia uma história para entender e contar por sua vez; no trabalho dos ateliês, é estimulada a

leitura no coletivo com intervenções, em voz alta, da professora para os sons corretos da pronúncia. Ou seja, mesmo estando conduzindo as atividades de leitura nos grupos dos ateliês, a professora reflete as questões no coletivo da turma.

Por fim, o trabalho da leitura em voz alta está direcionado, como a maioria aqui apresentada, para o trabalho que envolve intervenção do professor para a pronúncia correta dos sons. Sempre que trabalhava a leitura em voz alta, a professora identificava os sinais de pontuação por meio da FI individual para o coletivo do grupo. Ou seja, ela explorava a competência de manter uma atitude ativa e reflexiva: vigilância em relação ao objetivo (compreensão, objetivos da leitura) e pedido de ajuda, a partir da observação da professora com anotações diárias e/ou autoavaliação do próprio estudante nos grupos dos ateliês. Nossa próxima análise está relacionada ao eixo da escrita.

Quadro 32 - Competências para o ensino do CP: relações com as formas de intervenção e formas de agrupamento no eixo do ensino da escrita

ESCRITA Competências / Categorias	1º DIA		2º DIA		3º DIA	
	FI	FA	FI	FA	FI	FA
Copiar habilmente	CA	GA/GM	CA	GA/GM	EC	GA/GM
Dominar os gestos de escrita cursiva realizados com velocidade e segurança crescentes.	CA	GA/GM	CA	GA/GM	EC	GA/GM
Realizar a correspondências entre vários tipos de letras para transcrever um texto (dado o tipo e copiado em letra cursiva, ou o contrário para uma cópia com o teclado).	CA	GA/GM	CI	GA/GM	CE	GA/GM
Copiar estratégias para ir além da cópia letra a letra: levando pistas, memorizando palavras ou grupos de palavras.	CA	GA/GM	CI	GA/GM	CE	GA/GM
Ler (revisão para verificar a conformidade).	CA	GA/GM	CI	GA/GM	CE	GA/GM
Manipular a compreensão de texto para os textos curtos	CA	GA/GM	CI	GA/GM	CE	GA/GM
Produzir textos	OD	GA/GM	ON	GA/GM	ON	GA/GM
Identificar de características específicas para diferentes tipos de textos.						
Implementar (guiada, depois autônoma) de um processo de produção de texto: encontrar e organizar ideias, desenvolver frases coerentes, escrever essas frases.			CA	GA/GM	CA	GA/GM
Conhecer da linguagem (soletrar memória de palavras, regras de concordância, pontuação, organizadores da fala ...).			CA	GA/GM	CA	GA/GM
Mobilizar de ferramentas disponíveis em sala de aula relacionadas ao estudo da linguagem.	CA	GA/GM	CA	GA/GM	CA	GA/GM
Rever e melhorar a escrita que produzimos	CA	GA/GM	CI	GA/GM	CI	GA/GM
Identificar disfunções nos textos produzidos (omissões, inconsistências, repetições ...).						
Mobilizar o conhecimento sobre o tipo de escrita a ser produzido e a linguagem.						
Ter vigilância ortogonal, primeiramente exercida em pontos designados pelo professor, e então progressivamente ampliada.	CI	GA/GM	CI	GA/GM	CI	GA/GM
Usar ferramentas para auxiliar na correção: ferramentas desenvolvidas na aula, corretor ortográfico, guia de revisão.	CI	GA/GM	CI	GA/GM	CI	GA/GM

Fonte: elaborada pela autora.

No Quadro 32 temos o eixo da escrita, que compreende três competências para o CP e

sua relação com as formas de intervenção e formas de agrupamento propostos pela docente dessa turma. Esse eixo possui uma especificidade da competência de construir o texto, revisar a produção de texto realizada e a de desenvolver a cópia com agilidade e organização. Todo esse trabalho de escrita possui dois dispositivos de agrupamentos propostos pela docente; são eles: grupo de aprendizagem autônomo e o grupo de aprendizagem mediano (com intervenções lideradas pela professora nos ateliês), além do uso de ferramentas de correção para revisão do texto. A predominância dos dispositivos da docente é de propor intervenções nos grupos dos ateliês com questionamentos sobre a escrita correta das palavras, frases ou textos a partir: do que foi ensinado na aula, dos usos dos sons aprendidos e/ou das explicações individuais nas suas carteiras. A seguir, evidenciaremos o trabalho desenvolvido por ela a fim de que as crianças compreendam a funcionalidade da língua.

Quadro 33 - Competências para o ensino do CP: relações com as formas de intervenção e formas de agrupamento no eixo do ensino da funcionalidade da língua

COMPREENDER A FUNCIONALIDADE DA LÍNGUA Competências / Categorias	1º DIA		2º DIA		3º DIA	
	FI	FA	FI	FA	FI	FA
Dominar as relações entre o oral e o escrito	EA	IC	EA	IC	EA	IC
Correspondências grafo fonológicas.	PT	GA/GM	PE	GA/GM	PT	GA/GM
O valor do som de certas letras (s - c - g) de acordo com o contexto.	PE	GA/GM	PE	GA/GM	PT	GA/GM
Composição de alguns grafemas de acordo com a seguinte letra (an/am, en/em, on/om, in/im).						
Memorize e lembre-se da grafia de palavras frequentes e palavras irregulares cujo significado é conhecido	ON	G	ON	G	ON	G
Vocabulário de atividades escolares e vocabulário especializado relacionado à aprendizagem disciplinar.	LE	G	LE	G	LE	G
Série de palavras (palavras dentro do mesmo campo lexical, séries correspondentes a famílias de palavras, séries de palavras com uma analogia morfológica ...)						
Palavras invariáveis.						
Identificar os principais constituintes de uma sentença simples em relação à sua coerência semântica.	CE	G	CE	G	CE	G
Identificação do grupo nominal.						
Identificação de verbos (conhecimento de propriedades para identificá-lo).						
Classes de palavras: substantivos - verbos - determinantes - adjetivos - pronomes (em posição de sujeito) - palavras invariáveis.						
Frases afirmativas e negativas (em particular, transformações relacionadas à identificação do verbo).						
Pontuação do final das frases; sinais do discurso relatado.	LE	G	LE	G	LE	G
Raciocinar para resolver problemas de ortografia	EA	G	EA	G	EA	G
Entendendo que os elementos da sentença funcionam juntos (grupo nominal); compreensão da noção de "corda de acordes" para determinante / substantivo / adjetivo (variação singular / plural em prioridade, variação masculino / feminino).						
Entendendo que a escrita não é apenas sobre codificação de sons. "Assunto - relação verbo (identificação em situações simples). Noções de singular e plural; de masculino e feminino. »Acordes para substantivos e adjetivos: número (-s) e gênero (-e).						
Noções de singular e plural; de masculino e feminino. »Acordes para substantivos e adjetivos: número (-s) e gênero (-e). Descoberta relacionada às atividades orais e lexicais de outras formas de plural (-ail / -aux; -al / aux ...) e outras marcas do feminino quando se dão bem nos nomes (leitor ...) e adjetivos (feliz / alegre ...).	CI	GA/GM	CI	GA/GM	CI	GA/GM
Marca plural para verbos de 3ª pessoa (-nt).	CI	GA/GM	CI	GA/GM	CI	GA/GM

Soletrar as formas verbais mais frequentes	EA	G	EA	G	EA	G
Familiarização com o presente, imperfeito e futuro indicativo dos verbos ser, ter, fazer, ir, dizer, vir, ser capaz, ver, querer, tomar e verbos cujo infinitivo termina com -ER.					EA	G
Memorização das formas mais comuns (terceira pessoa do singular e plural).			EA	G	EA	G
Compreensão da construção da forma conjugada do verbo (radical, terminação).						
Memorização de marcas regulares relacionadas a pessoas (-ons, -ez, -nt). Infinitivo; particípio passado.						
Noções simples de tempo e tempo composto; formação do passado composto.			EA	G	EA	G
Noções de marcas relacionadas ao tempo (imperfeito e futuro em particular). Memorização dos verbos para ser e ter no presente, o imperfeito e o futuro.						
Homófonos: as formas verbais a / é / são / distinguem-se dos homófonos (para / e / on / son).						
Identificar relações entre palavras, entre palavras e seu contexto de uso; use-o para entender melhor	LE	G	LE	G	LE	G
Famílias de palavras e derivação (prefixo, sufixo).						
Categorias e relações entre termos genéricos e termos específicos.	LE	G	LE	G	LE	G
Sinônimo; antônimo (opostos) para adjetivos e verbos.						
Polissemia; relação com os contextos de emprego. "Sentido próprio; sentido figurado.						
Registra familiar, atual, apoiado (link com educação moral e cívica)						
Amplie o conhecimento lexical, memorize e reutilize novas palavras	LE	G	LE	G	LE	G
Definição de uma palavra; compreensão de um artigo de dicionário.						
Mobilização de "novas" palavras em uma situação de escrita com possível suporte para ferramentas.	LE	G	LE	G	LE	G

Fonte: elaborada pela autora.

Em continuidade, esse foi o único eixo que muitas competências não foram trabalhadas nos dias de observação. Optamos por deixar todas as competências para a visualização do material completo e facilitar o entendimento dos aspectos gerais do ensino. A ação de ensinar ao aluno a dominar as relações som grafia é desenvolvida pela professora com as crianças nos seus grupos de ateliês. Este trabalho é feito através dos dispositivos de: destacar palavras retiradas do texto, que foi trabalhado na lousa digital para entendimento do assunto tratado na aula; explicar sobre os sons da língua; explorar as letras e sons relacionados a elas, explorando os gestos que envolvem os movimentos na escrita destas. Essa é a forma da professora trabalhar a relação entre som e grafia. Várias outras competências foram exploradas pela professora e, em todas elas, há uma preocupação com a forma de agrupar as crianças e a forma de intervir: ou seja, parece-nos que, para ela, a simples atividade não é suficiente para que a aprendizagem ocorra nas crianças. Seria preciso uma ação mais atuante da professora, ao longo do processo de ensino. Assim, a professora Benoit indicou, com esses gestos profissionais e dispositivos didáticos e pedagógicos, que, possivelmente, possui esquemas profissionais que foram construídos e reconstruídos no seu fazer docente e validados no cotidiano, conforme iremos aprofundar na próxima seção dessa pesquisa.

5.3.4 Planejamento, competências e perfil da turma em leitura e escrita para o CP-Cycle 2:

Composição dos Estilos Profissionais para a *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e a *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada*

Nesta seção, respondemos ao nosso último objetivo específico da pesquisa, a saber: compreender como o professor estabelece relação entre os direitos e/ou competências sobre leitura e escrita, a *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* nas aprendizagens e o avanço das crianças no Ciclo de Alfabetização, ao longo do ano. Assim, escolhemos uma cena completa sobre o ensino da leitura e da escrita com os resultados das crianças apresentados pela professora dos momentos inicial e final do CP-Cycle 2. Para tanto, através das observações das aulas, bem como das falas da docente, nos momentos de entrevista de explicitação, evidenciamos a prática da professora Benoit. As cenas que analisamos são momentos característicos da prática da professora, que são indicativos dos seus esquemas profissionais. Para tanto, a professora francesa realiza intervenções específicas para cada grupo dos ateliês, de forma a suprimir diariamente a dúvida da criança, tratando de forma adequada o erro. Conforme verificaremos, a seguir, a prática da professora CP – Benoit, foi planejada e realizada através da intermediação intencional na ação docente.

Quadro 34 - CP e o ensino da leitura e escrita: Relações entre Competência, Planejamento Docente e Perfil da Turma nos Períodos Inicial e Final

	COMPETÊNCIA	PLANEJAMENTO	PERFIL DA TURMA: ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA
ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA	• Identificar as palavras facilmente; • Correspondências grafonológicas; • Levar em conta as questões da leitura em particular: leia para conseguir algo; leia para descobrir ou validar informações sobre o tema trabalhando;	DATA: 24-01-2018 Objetivo: Ler, compreender e escrever palavras corretamente. Atividade da criança: Momento de leitura (Retomada da leitura realizada em aula anterior - Livro: “Pas si grave” – Louise - personagem) Trabalho nos ateliês com os grupos: G1- Adição e subtração relacionada a aula trabalhada G2: Terminar atividades atrasadas G3: Trabalho com os sons do “B/OU”. G4: atividade de compreensão de	Aprendizagem em 100% das competências trabalhadas e adquiridas – Final do 1º Período. (Avaliação do CP) 53,06% 1.ORAL: 58,10% Conhecimento das letras: 54,16% Palavras frequentes: 62,05% 2.LEITURA: 64,58% Leitura decodificação: 45,83% Compreensão: 83,33% 3.ESCRITA: 56,24% Produção de textos: 45,83% Ditado: 66,66% 4.FUNCIONALIDADE DA LÍNGUA: 75% Linguagem: 75% Qualidade da escrita: 75%

	• Realizar a correspondências entre vários tipos de letras para transcrever um texto (dado o tipo e copiado em letra cursiva, ou o contrário para uma cópia com o teclado). (Competência verificada pela pesquisadora).	texto – leitura em aula: “Dis papa, pourquoi / Pas si grave”. (Trabalho com os sons do “b” e gestos e forma de pronunciar relacionado com a escrita).	Aprendizagem em 100% das competências trabalhadas e adquiridas – Final do 2º período. (Avaliação do CP) 69,33% 1.ORAL: 64,35 % Conhecimento das letras: 66,66% Palavras frequentes: 62,05% 2.LEITURA: 71,55% Leitura decodificação: 62,05% Compreensão: 87,05% 3.ESCRITA: 64,35 % Produção de texto: 62,05% Ditado: 66,66% 4.FUNCIONALIDADE DA LÍNGUA: 77,08% Linguagem: 79,16% Qualidade da escrita: 75%

Fonte: elaborada pela autora.

Verificamos com as competências trabalhadas pela professora que o objetivo principal foi o ensino da leitura. Percebemos as competências relacionadas à escrita que envolve realizar correspondências entre os vários tipos de letras, para a escrita de um texto, além das relações grafema fonema planejadas pelas professoras. Essas competências estão relacionadas com o objetivo planejado para a aula que foi ler, compreender e escrever corretamente. Assim, a prática da professora parte da leitura de um texto para a realização das atividades nos ateliês de forma recorrente e diariamente. Podemos verificar, entre o final da primeira avaliação e o final da segunda avaliação, que o aprendizado das crianças permaneceu equilibrado nos percentuais verificados no início e ao término do processo. A professora apontou que as crianças tiveram 100% de aproveitamento das aulas na construção do conhecimento. Destacamos, ainda, que a compreensão da leitura e o trabalho com o funcionamento da língua são os eixos de maior crescimento das crianças ao longo das aulas.

Em relação à sistemática de avaliação da professora Benoit, esta ocorre formalmente em dois períodos do ano, são eles: 1) de 04 setembro/2017 até 31 de janeiro/2018 – avaliação inicial; 2) de 01 de fevereiro/2017 até 30 junho/2018 – avaliação final. A professora, diariamente, realiza a observação para avaliar o crescimento dos estudantes, além de realizar a reflexão coletiva e diária com as crianças (auto avaliação) de como foi o aprendizado ao término de cada aula. Por conseguinte, constatamos que o percentual apresentado pela professora Benoit foi referente à avaliação da totalidade das competências construídas. A

criança que não está inserida neste percentual foi apresentada como em curso da aquisição⁸⁸ das competências, ou seja, está no desenvolvimento da aprendizagem, porém, sem atingir os 100% definidos para o ensino.

Outro aspecto da avaliação verificado está relacionado à comunicação constante aos pais sobre o comportamento dos filhos. Existe uma comunicação com o título “Meu acompanhamento” em que a criança recebe um texto, que também é entregue para as famílias, como um acordo didático. Este documento informa a responsabilidade do estudante pelo seu próprio comportamento com o comprometimento pelo respeito às regras da vida e por estar pronto para estudar. Todas as sextas-feiras são discutidos os conceitos de respeito pelos outros e o clima propício à aprendizagem. Cada estudante colore seu comportamento no final de semana, em uma flor no papel, de acordo com o seguinte código: L, MA, ME, J e V (Para a flor do comportamento, as letras são os dias da semana: L para segunda-feira (Lundi); MA para terça-feira (Mardi); ME para quarta-feira (Mercredi); J (Jeudi) para quinta-feira e V para sexta-feira (Vendredi)). Usam verde, se respeitaram as regras da vida; laranja, se precisam melhorar um pouco mais sobre seu comportamento; vermelho, se não respeitam as regras da vida. É uma ferramenta que estimula a convivência, o respeito e a responsabilidade para com o ato de aprender no cotidiano da escola.

A seguir, detalharemos o extrato da aula e a Cena 1, do dia 24 de janeiro, em que demonstra a mediação da docente Benoit. Salientamos que a turma do CP foi organizada em agrupamentos, prioritariamente, por eixos da língua francesa e por comportamento das crianças. A organização da professora é realizada da seguinte maneira: a) Leitura – grupo de nível 1, 2 e 3⁸⁹; Escrita; Ateliês sons/leitura; Sons ditado; produção de texto; Sons conhecendo as letras; Linguagem; Qualidade da Escrita; palavras frequentes. A proposição para o atendimento à heterogeneidade foi planejada e realizada para que a aula temática seja de conteúdo único e geral para o coletivo da turma e com atividades específicas nos grupos de ateliês sendo realizado o rodízio das atividades nos grupos durante os dias da semana.

⁸⁸ A avaliação é através de conceitos; são eles: A - Aquisição; ECA: Em Curso de Aquisições; NA: Não Adquirido. A - Acquis; ECA: em cours d'Acquisitions; NA: non Acquis.

⁸⁹ Os níveis são relacionados ao aprendizado dos eixos da leitura, escrita e funcionamento da língua sendo relacionado ao comportamento de colaboração com cada colega do grupo. As crianças estão agrupadas por aproximação de aprendizagem, porém o comportamento possui influência para a escolha e permanência das crianças em cada grupo.

**(EXTRATO DE AULA 2 - 24 de janeiro - Rotina da Professora BENOIT- CP- Cycle 2)
(quarta-feira)**

- Inicialmente os pais chegam para deixar suas crianças e a professora direciona as crianças para sentarem nas cadeiras. A professora deixou a atividade de retomada previamente nas mesas das crianças. (São atividades de leitura e escrita e matemática já marcadas para melhorar ou concluir por algum dia de falta. Os pais já vão entrando acompanhando a realização das atividades com as crianças e muitos pais vão ajudando. As crianças são muito autônomas e isso faz elas organizarem suas coisas rapidamente e com atenção. Esse momento é feito em alguns dias da semana, em 2 ou 3 dias. As crianças ficam concluído as atividades e a professora circula nas mesas e os pais vão saindo aos poucos. Esse momento possui a duração de, em média, 50 minutos até o início da aula. Professora vai intervindo e orientado nos grupos para esse momento seja concluído e cada criança vai para o seu portfólio guardar a atividade).
- A turma foi organizada em 4 grupos (atelês) com as mesmas crianças da aula da semana. A professora informa que depende muito para realizar a mudança dos grupos, mas até terminar a semana normalmente serão os mesmos grupos.
- Os ajudantes do dia vão ao quadro e coletivamente vão fazendo a contagem do dia letivo. Essa contagem é de trás para frente, ou seja, se são 100 dias letivos nesse período a contagem é decrescente em relação ao quantitativo geral dos dias letivos. A criança coloca o dia de ontem, hoje e amanhã.
- Existe o momento da leitura e escrita. A professora realiza o momento de leitura e escrita com todas as crianças. Livro: “Pas si grave”. É projetado na lousa digital um fragmento de texto. Depois a professora vai escrevendo e as crianças vão lendo. Reflexão sobre a escrita correta de algumas palavras vão sendo feitas e a turma vai ajudando a escrita do fragmento do texto trabalhado. Depois existe uma leitura coletiva do texto. Não foi evidenciados autor e título do livro. O que realmente foi trabalhado é a leitura, compreensão e a entonação, a escrita correta das palavras e as pronúncias. A fluência foi trabalhada por existir algumas crianças que leram sem pausa e a professora colocou outras crianças mais fluentes para servir de modelo da leitura.
- A professora coloca no quadro as quatro atividades que vão circular até terminarem a semana. G1- Adição e subtração relacionada a aula trabalhada; G2: Terminar algumas atividades atrasadas; G3: Trabalho com os sons do “b”; G4: atividade de compreensão de texto – leitura em aula: “Dis papa, pourquoi / Pas si grave”. (Trabalho com os sons do “b” e gestos com a forma correta da pronúncia relacionada com a escrita).
- A ênfase o dia foi a atividade de sons para uma leitura fluente em todos os grupos e com as intervenções específicas, com a presença da professora, no grupo principal de trabalho do dia. As crianças ficam atentas em todas as atividades sem chamar a professora em nenhum momento. Por dia a professora elege um grupo do ateliê para dar maior atenção e contribuir com as intervenções.

Intervalo

- Continuação das atividades nos grupos. A professora fica alguns minutos em cada grupo para verificar o desenvolvimento das atividades e ter a visão do trabalho realizado no dia.
- Para finalizar a aula a professora realiza um momento de avaliação no grupo. Os alunos vão dialogando o que mais aprenderam com a devida propriedade nos conteúdos tratados na aula. Existe a real consciência das crianças sobre o que estão estudando e aprendendo em cada dia de aula.
- As crianças se organizam para ir para casa. Na quarta-feira a escola não funciona integral.

Vejamos na Cena 1 que a prática da professora foi desenvolvida para a realização da leitura do texto, na lousa digital, apontando para as sílabas de cada palavra do texto. Ocorreu a leitura das crianças (individual ou coletiva) quando solicitadas pela professora. A ação da professora foi de retomar a leitura para observar o plural das palavras e refletir o significado dos textos. A professora possui o dispositivo de sublinhar as palavras para desenvolver a reflexão e pontuar alguma regra de escrita, destacando os sons das palavras no trabalho de fluência da leitura. As atividades do ateliê envolveram os sons do B, a escrita de palavras e o encontro de sílabas para formar palavras. Destacamos que a atividade principal foi a leitura e a

compreensão do texto com os sons das sílabas, relacionando o som à escrita. Atividade diversificada: matemática e ensino do francês na realização dos ateliês.

Diálogos de Intermediação de Aula- CENA 1 (Professora BENOIT – CP):

P: Eu quero mostrar aqui essa parte do texto e aqui tem esse sinal que representa a fala da personagem e aqui tem outro personagem falando. Prestar atenção nisso. Por exemplo: assim como ela está falando (Criança levanta para ver no quadro e volta para o seu lugar. Professora com uma vara grande para apontar nas partes do texto que irá intervir). **P:** Malak vai ler a fala da personagem. **C:** -Oui, On décorait le sapin. Louise a pris des allumettes dans so poche. (Leitura fluente com professora apontando apenas na frase do texto e assim segue com todas as crianças) **C1:** Elle a illumé une bougie en cachete **P:** Muito bom você menina, leia. **C2:** Et le sapin a pris feu. **P:** le sapin a pris feu. Todo mundo (Leitura com entonação das crianças no coletivo: -Ah! C'est bien ça. **P:** Todo mundo junto sempre nessa frase, ok? (Professora se refere aos estudantes que não realizaram a leitura no mesmo ritmo. **P:** Vamos lá. Leia a próxima fala. **C3:** - Non, pas si grave, parce que la maîtresse a éteint le feu. **P:** La maîtresse a éteint le feu. Bom! - **Cs:**-Ah! C'est bien ça. **P:** Samuel. **C5:-** Non, parce que Louise a voulu l'aider. Elle a tourné le robinet si fort qu'elle l'a cassé. **P:** Izia, você. **C6:** Tout a été inondé. **Cs:** -oh! C'est grave ça... **C7:-** Non, pas si grave. **P:** Baltazar **C8:** On a tous trouvé un bateau. **P:** Baltazar juntamos a palavra on com o “a” e fica “Ona”, entende? Como falamos o tous? “Ou” fica com que som? **C8:** Tous **P:** Continue. **C8:** tous trouvé **P:** Balthazar vem aqui. Essa não é uma inundação grave. (Professora repete a leitura da última frase e solicita leitura de todos para a próxima frase. **Cs:** - ah! C'est bien ça... (Todos lendo com entonação.

Nesse diálogo, o trabalho apresentado pela professora Benoit envolve o eixo da leitura. A professora realiza intermediações de ensino com solicitação da leitura coletiva pela criança relacionando ao ensino correto da fluência na leitura e à compreensão do texto. A preocupação com o entendimento do grupo sobre a pronúncia e a escrita das palavras, bem como da fluência, evidencia a intencionalidade do ensino para autonomia das crianças. Na sequência (Cena 1) destacamos os diálogos de intermediações avaliativas individuais e nos ateliês, a partir da correção da atividade desenvolvida. A professora realiza uma atividade de leitura das palavras do texto na lousa digital com a participação de uma criança. Em seguida, a aula foi desenvolvida para as orientações sobre os sons das sílabas.

Diálogos de Intermediação Avaliativa na Atividade de Correção ou Retomada- CENA 1: (Professora BENOIT – CP):

P: Baltazar vem aqui, por favor. (Professora chama a criança para fazer uma intervenção da leitura na lousa digital. **P:** Leia novamente aqui **C1:** On a tous trouvé un bateau. **P:** Como se ler tous? “Tê”, “Tê” (Professora repete várias vezes o som “t” apontando para a garganta em movimento para cima gesticulando e, em seguida, faz o movimento do “tê”, para frente e para trás na altura da garganta. Aponta para o “trou” falando o som. **P:** Trou (ú)- ve (ê) (repete toda a leitura novamente) **P:** On a tous trouvé (Trou – “trrrú”) un bateau. (criança repetindo e lendo novamente) **P:** Obrigada.

Diálogos de Intermediação Avaliativa na Atividade de Correção nos ateliês - CENA 1:

P: (Professora circula nos grupos e vai olhando criança por criança e faz algumas intervenções) Aqui tenha cuidado com a sílaba. Rever isso. Esse grupo “Shh.” (para fazer silêncio) Aqui você coloca “b” e “b”. (professora vai para o outro grupo) Aqui papa escreva papa (pega na mão da criança para ajudar na movimentação do “p” cursivo). (Em outra criança do mesmo grupo a professora faz a intervenção: - Porque esse “poi” aqui? (Referindo-se a uma sílaba escrita errada) Por que isso aqui

(referindo-se a escrita incorreta de outra criança). Dis papa, pourquoi... (d'après Dis papa, pourquoi les zèbres ne font-ils pas du patin à roulettes? Quentin Gréban) (“Diga pai, porque ... (depois do papai, por que as zebras não patinam? Quentin Gréban)”. Atenção na escrita. (Professora apaga a escrita errada da criança para escrever o movimento da letra cursiva corretamente. **P:** bro-sse bro-sse veja a escrita (Professora fala com outra criança do segundo ateliê para que ele pinte as sílabas da palavra referentes ao desenho entre várias sílabas). **P:** Genial e super! (Parabenizando a criança que consegue fazer depois de sua intervenção). **P:** Oh la la Baltazar, que trabalho bom. Eu estou reparando meus ótimos estudantes nos grupos. **C:** professora (uma criança chama que é algo não comum e a professora se dirige a ela e orienta). No terceiro grupo a professora percebe que a criança não realizou a leitura do livro e vai pegar o livro: “Dis papa” e entrega para a criança sentando ao lado dela para orientar. Vai mostrando a capa e as outras crianças vão olhando e a professora solicita atenção nas suas atividades. **P:** Meninas, meninas não percam tempo guardando isso agora. (Professora gerindo os grupos e as meninas longe do grupo). **P:** Todo mudo trabalhando. Menina olhe para mim tem uma atividade no chão. (Para a mesma criança do livro mostrado, ela vai escrever a frase que pode ser alguma complementação em característica vista em aula anterior. Professora abre o caderno dela e mostra. **P:** Qual dessas você deseja colocar na frase? **C:** Basket **P:** Então escreve aqui no final da frase a palavra basquete. É bom. **P:** Vamos ler o final? La maîtresse l'a repêché e et les pompiers sont arrivés. (A professora pescou e os bombeiros chegaram). É importante atenção na leitura e na escrita e ouvir o som das palavras. Agora os grupos vão trabalhar as atividades, por favor, ajudantes entregar as atividades.

Verificamos que o planejamento da professora possui uma diversidade de práticas sobre o texto trabalhado no desdobramento do ensino dos eixos da língua francesa. É a partir do desenvolvimento dos ateliês que essas práticas são evidenciadas. Os temas dos ateliês são o que integram e desenvolvem as aulas posteriores, pois, o objetivo da aula está diretamente relacionado aos eixos da língua francesa e, mais especificamente, ao conteúdo dos programas nacionais, que evidenciam o que precisa ser ensinado. Não existe uma diversidade de gêneros por dia, mas o gênero trabalhado é revisitado, durante algumas semanas, com intencionalidades específicas. Neste bloco, evidenciamos as características presentes no planejamento da professora Benoit do CP que são: planejamentos realizados por semana e com rotinas permanentes, conforme planejamento a seguir.

Quadro 35 - Plano de Aula da professora Benoit – CP/Ciclo2

PLANO DE AULA					
	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
8h20-8h40	Acolhimento rituais data. 100 dias, cantina treinamento grafismo/desenho - Jogos				
1º	8h40- 9h20	30' Matemática	30' Leitura	30' Piscina	30' Matemática
2º	30' Seção	seção coletiva	seção coletiva		
3º	coletiva/ apresentação ateliês				
1º	9h20 - 9h50 30' ateliês Leitura	30' ateliês Ficha - + - Matemática	Escrita + w sup + colorir _ M leitura	30' Piscina	30' ateliês Leitura
2º	9h20 - 9h50	30' ateliês	individual com		30' ateliês Ficha - +
3º	30' ateliês Ficha - + - Matemática	Leitura	ficha som (Ateliês) Escrita		- Matemática

9h50 10h10	RECREIO				
1º	10h20-10h50 Matemática	Escrita + w sup + colorir _ M leitura individual com ficha som [b] - ou/ ours è/ ê / ei/ ai/ et.	BCD (Biblioteca)/ informática	Leitura seção coletiva / caderno do nageuf	Poesia / Conselho de classe Contrato de comportamento Matemática (continuação) + desenho poesia
2º					
3º					
1º	10h50-11h20 Matemática	Escrita + w sup + colorir _ M leitura individual com ficha som	BCD (Biblioteca)/ informática	Ateliês sons _ M com gr 5 com fichário de leitura	Arrumação mochila, classificador e armário
2º					
3º					
1º	13h30 - 14h00 Escrita + Ditados Mudos Educação Física	Escrita + Ditados Mudos Educação Física		30’ateliês Leitura	
2º				30’ateliês	
3º				Ficha - + - Matemática	
1º	14h00-14h30 Artes Visuais	Educação Física aquecimento Béret Ballon (2)		Matemática seção coletiva	
2º					
3º					
1º	14h30 - 14h50 DDM (Descoberta do Mundo) Questionar o mundo - as famílias Palavras Cruzadas	DDM (Descoberta do Mundo) Questionar o mundo direita/esquerda continuação ao fim Lousa Digital coletivo exce e exce indel guiado		Matemática seção coletiva	
2º					
3º					
14h50 15h10	RECREIO				
1º	15h20 - 16h20 DDM (Descoberta do Mundo)/ Poesia	Ditados de sílabas + autonomia Ditado sejl cf ficha prép _ + autonomia		Inglês Música As cores (olhar exce lousa digital)	
2º					
3º					

Fonte: Planejamento elaborado pela professora do CP – Cycle 2.

Para a rotina inicial de todas as aulas temos (no que representam 30 minutos): Uma seção coletiva com apresentação dos ateliês / seção coletiva de matemática/ seção de piscina/ seção de leitura em todos os dias consecutivamente. Na sequência são desenvolvidas mais 4 sessões de ateliês e sessão de piscina. Continuando a rotina, após o recreio da manhã em todos os dias da semana, temos: aula de matemática/ escrita, pintura e leitura individual com ficha de sons/ seção de BCD-informática/ leitura de seção coletiva / aula de poesia/ matemática (continuação) + desenho de poesia. Depois do almoço, temos consecutivamente: Escrita + ditado mudo/ Escrita + ditado mudo/ sem aula/ 30 minutos ateliê/ sem aula. Na sequência seguinte temos: artes visuais/ sem aula/ trabalho físico com bolas / sem aula/ matemática seção coletiva/ sem aula. Depois, ocorre o recreio da tarde e, após, as atividades na sequência dos dias da semana: conhecimento de mundo em dois momentos da semana, sem aula/ seção

de matemática coletiva/ sem aula. Por fim: sequências de palavras cruzadas e poesia/ ditado de sílaba e autonomia/ sem aula/ ensino de inglês e música/ sem aula. Nesse contexto é possível identificar que em três dias da semana (segunda, terça e quinta-feira) existe aula nos turnos manhã e tarde. Para dois dias na semana (quarta e sexta-feira) só existe aula no turno manhã.

Assim, a dinâmica do planejamento semanal foi organizada para desenvolver os principais conhecimentos das áreas que são: língua francesa, matemática, conhecimento de mundo e autonomia como objeto de ensino. O planejamento e as ações da professora Benoit, já apresentados, indicam que ela possui intencionalidade no processo de ensino e de avaliação e as crianças o sabem disso. Além disso, apontam que ela é sistemática na forma de observar as crianças para avaliá-las ao longo do período. A professora lidera um grupo de crianças nos ateliês, por dia, e faz, ainda, com que as outras crianças da turma desenvolvam a autonomia na resolução das atividades, de forma que estas não a busquem constantemente para resolver a questão da atividade solicitada, enquanto a professora dispensa atenção àquelas. Cada criança sabe que precisa resolver e verificar dúvidas com a professora no dia que, a mesma, for dar atenção ao seu grupo em específico. A fala da Professora Benoit, a seguir, revela, um pouco, a intencionalidade dela na prática dos ateliês para a Gestão do Ensino da Leitura e a Gestão da Avaliação. Nessa fala, percebemos os esquemas profissionais e, mais especificamente, os estilos profissionais que perpassam sua prática, por se tratar de elementos singulares. Ou seja, a partir da Gestão do Ensino e da Avaliação, ela busca a progressão de todas as crianças, como podemos constatar a seguir.

Explicitação sobre a atividade desenvolvida: A aula é feita através do trabalho com os ateliês que são oficinas de 4 atividades por semanas que todos realizam e eu vou em um estudante, dois ou três por grupo do dia. Eu sei qual é o aluno que tem dificuldade e eu sei qual é o estudante que tenho que dar maior atenção no momento. No começo do ano eu observo todos eles. No começo do ano vou observando o grupo e coloco as 4 oficinas. Por exemplo cada estudante sabe das cores. São cores que diz vermelho está terrível, laranja está próximo do que queremos mas precisa melhorar e assim vai para o amarelo está mais próximo do que esperamos e verde é o melhor. Com as cores eles marcam a sua posição no final de cada semana e isso também tem o estudante na classe. Então ele marca como ele está também na escola e na classe. Ele deve fazer isso para ele saber que é responsável e as cores são para ajudar eles. Eu faço os ateliês que eu lidero um grupo e os outros três eu deixo um aluno cuidando e eles mesmo se cuidam e eu vou e observo o meu grupo que lidero e os outros na grande observação.

Explicitação sobre Leitura e Avaliação: Cada dia eu lidero um grupo e todos os grupos circulam nas mesmas atividades até o final da semana. É muito bom, é muito bom é um trabalho muito forte. Eu trago da experiência da escola maternal que realizava dessa maneira. Nessa mesma organização. Na minha classe eu tenho 24 alunos e 15 estão muito bem em todas as atividades, seis estão mais ou menos e três ou quatro estão ruins. É uma boa classe. Eu penso que o que pode ajudar a esses alunos com dificuldade é a leitura. A leitura e o trabalho dos sons com os gestos. E os gestos é

muito bom para as crianças com fragilidades de aprendizagem no CP.

Entrevista de Explicitação- Professora BENOIT – CP

Destacamos, ainda, que, diariamente, a professora realiza a observação do trabalho desenvolvido pelas crianças e as avalia. Ela tem como foco as competências propostas para cada atividade e sua meta é que eles atinjam 100% das competências em todos os eixos da língua trabalhados. Outro aspecto da avaliação desenvolvido pela professora é a autoavaliação das crianças no final das aulas, de forma oral ou em registro, quando elas relacionam o seu aprendizado ao comportamento do dia. Este material é evidenciado aos pais para acompanhamento dos filhos na escola. Assim, o acompanhamento sobre a compreensão do conteúdo por parte das crianças, da construção das competências e da efetivação do comportamento são aspectos da avaliação docente, da autoavaliação da criança e do acompanhamento das aprendizagens pelas famílias.

As práticas evidenciadas estão relacionadas à intencionalidade da docente que foi materializada no planejamento das ações com os ateliês e, assim, na condução do ensino e da avaliação. Portanto, o conjunto das práticas aponta os indicadores dos esquemas profissionais da docente que, relacionados aos dispositivos didáticos e pedagógicos apresentados, tornam-se características das práticas mais específicas da professora Benoit e, com os refinamentos pelas constantes reflexões da própria prática docente, tornam-se estilos profissionais próprios da sua ação. Assim, seus estilos profissionais subsidiam suas práticas, ações e intervenções na *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e no desenvolvimento da *Gestão da Avaliação* nas práticas sistemáticas e intencionais de leitura e escrita de forma a garantir o processo de ensino-aprendizagem da língua francesa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo, propusemo-nos a investigar os saberes e as práticas pedagógicas das docentes participantes de formações como PNAIC (Brasil) e como Éduscol/Ifé - PPC2 (França) relacionados ao trato com a *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e a *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* nas aprendizagens das crianças nas turmas do Ciclo de Alfabetização /Cycle 2. Assim, partimos da perspectiva macro de estudo a fim de traçarmos o perfil profissional dos professores de ambos os contextos até o aprofundamento e a imersão, na perspectiva micro do estudo, nos casos tratados das três professoras do contexto Brasil (Ciclo de Alfabetização) e da professora do CP contexto França. Nossa pesquisa incluiu-se no grupo de estudos que irão colaborar com as práticas sistemáticas do Alfabetizar Letrando/Ensino da Leitura e da Escrita e, assim, contribuir com o pioneirismo no que se refere aos conceitos da *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita*, para a intencionalidade das práticas docentes, e da *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* nas aprendizagens das crianças, que não podem ser desvinculados.

No contexto brasileiro, a síntese dos resultados vinculados aos objetivos específicos da pesquisa indica:

- ✓ Em relação às orientações didáticas e pedagógicas relacionadas ao trato com a *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e a *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* nas aprendizagens das crianças que estão presentes nos volumes dos livros de formação para os professores - PNAIC (no Brasil), a existência das orientações referentes ao planejamento, à rotina, à organização da avaliação, do trabalho pedagógico e das reflexões sobre heterogeneidade. Assim, verificamos que as orientações que envolvem a *Gestão da Avaliação*, nesse documento, é quem conduz o trabalho docente para a *Gestão do Ensino* da leitura e da escrita, aspecto primordial para o desenvolvimento do trabalho pedagógico sistemático. Ainda identificamos outros elementos importantes nos cadernos do PNAIC, que estão vinculados à *Gestão da Avaliação* e à *Gestão do Ensino* de forma interligada; são eles: planejamento, rotina, avaliação, concepção, práticas, organização do trabalho pedagógico, heterogeneidade, ludicidade, gêneros textuais.
- ✓ Ao caracterizarmos o perfil profissional dos professores do ciclo de alfabetização no Brasil quanto ao desenvolvimento profissional no que se refere aos seus saberes relacionados à *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e a *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* nas aprendizagens das crianças, percebemos que os docentes do 1º ano têm como meta a alfabetização e o letramento além de evidenciarem a importância da troca de

experiência entre os pares; os docentes do 2º ano evidenciam a preocupação inicial com o trabalho da heterogeneidade além de destacar a preocupação com as aprendizagens das crianças: para os docentes do 3º ano, há a insatisfação por não ter a possibilidade da escolha para atuar ou não neste ano, além de revelarem o desejo de priorizar estudos sobre os temas da área educacional geral em relação à especificidade da alfabetização, que foi pouco mencionado.

✓ Ao investigarmos a prática docente relacionada ao trato com a *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* no que se refere à *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* nas aprendizagens das crianças ao longo do Ciclo de Alfabetização, os resultados indicam que as professoras apresentam a compreensão de que é necessário diversificar as intervenções e as formas de agrupamentos na tentativa de garantir o atendimento para a heterogeneidade. E, por fim, verificamos que existem práticas recorrentes nos momentos inicial, medial e final, envolvendo dispositivos didáticos e pedagógicos e gestos profissionais desenvolvidos pela professora por meio da intervenção da ação docente tendo como foco o erro, o tratamento da dúvida ou do acerto. A atividade avaliativa (oral e escrita) está presente nos processos de ensino e dialoga com estes.

✓ A análise das atividades/intervenções/formas de agrupamentos/procedimentos avaliativos no trato com a *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* nas turmas do Ciclo de Alfabetização revelou que, de modo geral, o contexto Brasil envolve professoras que se utilizam de vários dispositivos e vários agrupamentos com o propósito de gerenciar a heterogeneidade vista em duas dimensões, são elas: (i) aquela realizada na naturalidade da ação do ato de ensinar, ou seja, a heterogeneidade característica-educativa que é própria do ato de ensinar e que se manifesta, por exemplo, nas diferenças entre as crianças que aprendem mais rápido do que outras. Esse tipo de heterogeneidade é natural para o trabalho educativo do professor no ambiente da classe; (ii) e a heterogeneidade da circunstância local e social, ou seja, a heterogeneidade clássica-social contextual que se torna mais rígida para a *Gestão do Ensino*, por parte das professoras, por abarcar um universo extra escolar muito característico do contexto brasileiro. Por fim, os resultados indicam que as professoras do Brasil apresentam a compreensão de que é necessário diversificar as intervenções e as formas de agrupamento na tentativa de garantir o atendimento para a heterogeneidade em suas diversas faces.

✓ Por fim, compreendemos que o professor estabelece relação entre os direitos de aprendizagem sobre leitura e escrita por meio da *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* nas aprendizagens, considerando o avanço das crianças no Ciclo de Alfabetização, ao longo do ano. Para isso, as professoras compreendem a importância do

ensino da leitura e da escrita e sabem o papel fundamental da avaliação. Todas elas possuem uma rotina que estabelece um trabalho integrado de ciclo na escola com trocas de experiência e conhecimento dos alunos. Para isso, fazem uso de dispositivos didáticos e pedagógicos e dos gestos profissionais revelando, muitas vezes, um esquema profissional no acompanhamento do processo de ensino e de avaliação. A forma como as atividades diagnósticas são realizadas com as crianças faz as práticas de cada professora serem planejadas com o fim na *Gestão do Ensino* e na *Gestão da Avaliação* como principal forma de conduzir a prática, ou seja, elas desenvolvem a avaliação para *Intermediação-Planejada* nas aprendizagens das crianças. O trabalho planejado das rotinas diárias e a busca pelo aproveitamento do tempo é um diferencial das professoras, mesmo que as dificuldades no contexto cultural do Brasil se apresentem no dia a dia da sala de aula. Para ter sucesso no gerenciamento das atividades, as professoras trabalham com prioridades específicas por período inicial, medial e final para cada ano do ciclo. É o conjunto de saberes e de práticas de cada professora que caracteriza o estilo profissional delas e pode contribuir com a formação docente.

No contexto francês, a síntese dos resultados vinculados aos objetivos específicos da pesquisa indica:

✓ No que se refere às orientações didáticas e pedagógicas relacionadas ao trato com a *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e a *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* nas aprendizagens das crianças que estão presentes no documento oficial do Programa - PPC2 (na França), identificamos que este apresenta possibilidades de práticas e competências para compreender e experimentar o oral, o ensino da leitura e da escrita, além do funcionamento da língua francesa, este último, como sendo o objetivo central do ensino no ciclo. O ensino da leitura e da escrita pressupõe garantir todas as aprendizagens dos sons e de suas relações escritas. Verificamos que a *Gestão do Ensino da leitura e da escrita* é concebida de forma inter-relacionada à *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* na gestão dos processos de ensino-aprendizagem.

✓ O perfil profissional dos professores do Cycle2 na França indica, quanto ao desenvolvimento profissional, que seus saberes, relacionados à *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e à *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* nas aprendizagens das crianças, são pautados pelos procedimentos característicos do ano de atuação do ciclo – CP. Há orientações específicas sobre como realizar os procedimentos; são elas: (i) a forma de intervir, de modo geral para ministrar aulas, é a partir da predominância da fala da professora, normalmente em pé, na frente do quadro, para o coletivo das crianças que estão formadas em

quatro grupos de ateliês com orientações específicas para cada grupo; (ii) a professora, o tempo todo, leva as crianças a pensarem e a refletir sobre os sons das palavras, sílabas e letras e a realizarem leitura a partir de texto ou palavras projetadas na lousa digital, em que a professora pode interagir com diferentes ações de marcação das palavras para as reflexões; (iii) durante os exercícios, a professora elege um grupo de ateliê, por dia da semana, para realizar as mediações enquanto os outros alunos estão desenvolvendo atividades com autonomia; (vi) em cada grupo, a professora interage, com cada criança, sanando as lacunas e as dificuldades de aprendizagem por meio de uma atenção, quase exclusiva, para esse grupo. Assim, a professora atende à heterogeneidade, circulando nos grupos e sabendo das especificidades dos grupos. Além disso, propõe atividades diversificadas, além das planejadas para o dia.

✓ A prática docente, relacionada ao trato com a *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* no que se refere à *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* nas aprendizagens das crianças ao longo do CP-Cycle 2, revela que os dispositivos pedagógicos são característicos das aulas observadas que são organizadas com as recuperações constantes, diárias e progressivas. A *Gestão do Ensino* é realizada intencionalmente e com objetivos específicos para essa elaboração. A principal dificuldade inicial da atuação docente foi com a preparação dos ateliês, a exibição e a realização de jogos. A principal preocupação no desenvolvimento da prática docente foi com as dificuldades dos estudantes. A França possui preocupação com o tempo pedagógico e com a relação do que se ensina e o aprendizado efetivo daquilo que se ensina, diariamente. Para esse aprendizado ser garantido, a avaliação é feita pela observação diária e intervenções com mais ênfase da professora pelo grupo liderado no dia do ateliê. Ao longo de todo o ano letivo são realizados dois momentos de avaliações com ênfase na consciência fonológica e fonêmica e na relação entre os sons e as letras, explorando as sílabas. Há uma exigência quanto à compreensão do estudante sobre as regras escolares relacionadas à autonomia, planejamento do estudo e comportamento adequado na turma e durante a realização das atividades.

✓ A análise das atividades/intervenções/formas de agrupamentos/procedimentos avaliativos no trato com a *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* nas turmas do CP-Cycle 2 revelou que, para a professora da França, a heterogeneidade característica-educativa é a centralidade do processo de ensino; portanto, os dispositivos didáticos, pedagógicos e gestos profissionais são mais focados nos eixos das competências e se tornam regulares na rotina. Ou seja, há indicação de que a professora possui esquema profissional construído a partir dos dispositivos e gestos consolidados no cotidiano escolar e nas suas ações de reflexão sobre o seu fazer

docente. As intervenções e agrupamentos são diversificados no desenvolvimento da *Gestão do Ensino* e da *Gestão da Avaliação*.

✓ Por fim, compreendemos que o professor estabelece relação entre as competências sobre leitura e escrita por meio da *Gestão da Avaliação através da Intermediação-Planejada* nas aprendizagens, considerando o avanço das crianças no CP-Cycle 2, ao longo do ano. Para isso, a *Gestão do Ensino* é realizada intencionalmente pela professora francesa, pois ela sabe, exatamente, o que deve ensinar pelo currículo já estabelecido. A avaliação realizada, no final de cada aula e ao longo da semana, colabora com o excelente resultado nas aprendizagens das crianças quanto à consolidação das competências esperadas a cada ano. Destacamos, por fim, a engenharia profissional dos ateliês que propõe ao professor, por um lado, ajustar as atividades diárias à necessidade de cada aluno e grupo e, ao mesmo tempo, dedicar tempo aos grupos específicos, por dia. Essa dinâmica gera responsabilidade nos demais grupos e autonomia para gerir o seu próprio processo de aprendizagem em parceria com o professor.

A partir do resgate dos principais resultados e sua relação com nossos objetivos, destacamos três elementos, nas nossas considerações finais, que relevam a importância de nosso estudo; são eles: aproximações e distanciamentos dos contextos Brasil e França; aspectos de relevância da tese; e, por fim, argumentos da tese. Em relação às aproximações e aos distanciamentos dos resultados nos contextos Brasil e França, destacamos:

a) Em relação às orientações didáticas e pedagógicas relacionadas ao trato com a *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e a *Gestão da Avaliação através da Intermediação-Planejada* nas aprendizagens das crianças que estão presentes nos volumes dos livros de formação para os professores - PNAIC (no Brasil) e no documento oficial do Programa - PPC2 (na França) -, percebemos que os dispositivos didáticos do Brasil se relacionam com os da França, porém aqueles possuem especificidades próprias e vice-versa. A grande preocupação, em ambos contextos, é com a sistematização do ensino da língua. No entanto, enquanto no Brasil há, nas orientações, uma necessidade de clareza com os objetivos a serem ensinados e clareza no perfil das crianças, na França há orientações quanto à clareza ao que o aluno aprendeu e quanto à necessidade de ensino explícito e intencional para cada competência.

b) Em relação ao perfil dos professores no Brasil e na França, destacamos que a formação docente é importante para os docentes nos dois contextos. No Brasil, o PNAIC foi evidenciado como a formação que mais contribuiu com o conteúdo a ser ensinado no ciclo de alfabetização, apesar de destacarem outras. Ressaltam-se, ainda, as aprendizagens dos professores a partir das trocas de experiências entre os pares. Na França, os professores são envolvidos em formações nacionais específicas por grupos de interesse e não no formato do

PNAIC. Os professores apontaram o interesse em formações em maior amplitude, embora destaquem a troca de experiências na escola como importante para o aprendizado de todos. Além disso, apontam que é no cotidiano onde o conhecimento é validado por meio de ações. Foram essas ações que caracterizamos em dispositivos, esquemas e gestos profissionais. Os professores destacam, ainda, que as suas práticas mudaram, ao longo do tempo de profissão, e que hoje possuem maior monitoramento do que podem e devem fazer na sala de aula em relação ao ensino e à avaliação da escrita e da leitura. Apesar disso, apontam lacunas na formação e nas suas práticas em relação à heterogeneidade das turmas. Em relação a este aspecto, os professores franceses demonstram maior segurança.

c) Em relação à *Gestão do Ensino* e *Gestão da Avaliação* presentes nas práticas analisadas: no Brasil, a gestão do ensino é realizada a partir de duas vertentes: grupos homogêneos por nível de compreensão da escrita; e atividades diversificadas e encaminhamentos específicos. A partir dessa perspectiva, o planejamento dá-se com foco nos direitos de aprendizagem por meio dos dispositivos e gestos profissionais que favorecem a construção dos esquemas profissionais forjados por meio das formações e entre outros docentes da escola. Assim, as categorizações da ação prática são diversas para atender a heterogeneidade de aprendizagens que são culturalmente diversas no Brasil. Na França, a *Gestão do Ensino* é realizada a partir de duas vertentes: há a perspectiva de que tudo que é ensinado é aprendido pelo estudante, ou seja, não existe aula sem aprendizado sendo este monitorado. O estudante possui corresponsabilidade pelo que aprendeu, pois, a autonomia da criança é um elemento de ensino. Os grupos de ateliês (4 grupos) são liderados pelo professor para que este realize as intervenções necessárias com os outros três grupos autônomos de produção. Esses grupos são montados por heterogeneidade de comportamento e de aprendizagem e são marcados por três tipos de agrupamentos relacionados com o objetivo e a semana. A avaliação dá-se, portanto, no momento da intervenção, através de observação sistemática diária da professora e essa construção é marcada pela relação direta entre ensino e aprendizagem. Ou seja, nos dois contextos há intencionalidade no ensino e na avaliação, sendo esta última direcionadora das ações desenvolvidas pelas professoras relacionadas ao ensino dos direitos de aprendizagens e competências. A grande diferença está na institucionalização dos procedimentos e no grau de explicitação da intencionalidade: no Brasil, apesar de saberem o que querem ensinar, as professoras estão pautadas nas trocas e na análise pessoal de quais seriam as prioridades no ensino/avaliação; na França, esses elementos estão instituídos nacionalmente e a docente sabe exatamente o que precisa fazer para atingir as competências esperadas. Há um monitoramento intencional dos resultados das crianças por competência em cada atividade. Além disso, tanto

no Brasil, quanto na França as práticas são marcadas por características macro e micro da *Gestão do Ensino* e *Gestão da Avaliação* para a *Intermediação-Planejada* nas aprendizagens.

Em seguida, evidenciamos alguns achados, dentre os resultados de nossa pesquisa, que tornam essa tese relevante, tais como a evidência de que:

a) No perfil profissional dos professores do 1º ano da rede investigada no Brasil, existe a lacuna mais acentuada na priorização da avaliação e do planejamento. Nos demais anos, essa lacuna não é evidenciada e já aparece como necessidade de aprofundamento em como se daria essa prática.

b) A *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e a *Gestão da Avaliação* são objeto de ação docente e do planejamento na França, ou seja, já faz parte do gênero profissional nesse país, conforme documentos analisados e falas das professoras entrevistadas. No Brasil, não verificamos essa preocupação no perfil profissional da rede; porém, temos exemplos de três professoras que se distinguem do perfil da rede: estas possuem como meta a reflexão sobre a sua própria prática e o planejamento do ensino e da avaliação como norte da sua ação docente. As práticas analisadas no Brasil indicam a importância do planejamento das aulas tendo como base os direitos consolidados. Da mesma forma, a Gestão da Avaliação parte da diagnose a fim de organizar atividades considerando o perfil da turma/aluno e o direito estabelecido para o período do ano. Esse tipo de prática materializa o aprendizado da alfabetização, a cada ano do ensino; porém, é necessário que esta prática seja generalizada no sentido de cultura de rede. Ressaltamos, assim, a importância de que essas práticas, observadas no Brasil, possam vir a ser objeto de estudo, em uma perspectiva de rede, a fim de contribuir com a formação docente na consideração da heterogeneidade nas turmas.

c) É preciso afirmar que não existe método único para o ensino da leitura e da escrita, conforme foi constatado nos dados da tese. Defendemos o desenvolvimento de estilos profissionais, por parte dos professores, que são práticas únicas, intencionais, sistemáticas e cheias de significados e evidências já comprovadas em suas experiências docentes.

d) A atividade de leitura autônoma da criança não deve ser deixada em segundo plano, pois dela depende a compreensão de conceitos em linguagem e demais áreas. Ela precisa ser intencional, sistemática e explícita. Assim, a criança precisa ser inserida em situações nas quais ela realize a leitura de forma autônoma. Nas práticas das professoras do Brasil, essa questão foi constantemente desenvolvida e vista como prioridade nas aulas das professoras, porém ainda não é posta como foco de registro constante no planejamento; diferentemente das professoras francesas que registram, planejam e realizam intermediações nessa perspectiva de

ação da leitura autônoma das crianças, desenvolvidas como primordial, desde os documentos oficiais até a ação docente.

e) No Brasil, é necessário um maior tempo para o planejamento coletivo e individual dos professores, visto que o perfil profissional dos docentes não apresentou a categoria ‘planejamento’ como evidente para a qualidade da ação na prática pedagógica. Destacamos que, para o efetivo desenvolvimento profissional, é imprescindível a reflexão sobre o planejamento na elaboração das regularidades das ações de ensino e de avaliação. Ou seja, é preciso planejar formas de intermediação no processo de aprendizagem que promova avanços com o foco no direito estabelecido para o ensino.

f) Quando as práticas de ensino e de avaliação são sistemáticas e planejadas, há qualidade no tempo de aprendizagem das crianças. Assim, o tempo vivenciado em sala se torna qualitativamente superior ao tempo cronológico, em uma situação de ensino com o devido planejamento dos processos de ensino e de avaliação. Além disso, o calendário social precisa ser relacionado à intencionalidade do ensino e não sobrepôr as atividades da ação regular do ensino-aprendizagem. É preciso desenvolver, portanto, atividades relacionadas aos direitos estabelecidos para o ensino e resgatar vivências intencionais que desenvolvam a autonomia, a ação de pesquisa e o protagonismo das crianças de forma interdisciplinar, contextualizada e significativa. Nesse sentido, destacamos que o tempo letivo no Brasil poderia ser reestruturado: deixaria de ser 200 dias letivos para 180 ou 190 dias letivos. Essa alteração facilitaria a organização docente para melhoria do planejamento na perspectiva sistemática e intencional. Ademais, haveria possibilidade de encontros coletivos, frequentes e processuais, entre os professores da escola para o estabelecimento da progressão do ensino e das aprendizagens entre as turmas.

g) A gestão do tempo da interação entre os pares de crianças e entre a criança e o professor precisa ser administrada. É preciso haver planejamento do professor e, também, da criança quanto ao momento de fala desta e de sua interação com o grupo e com o docente. Neste caso, destacamos que a interação precisaria ser permeada pela troca de ideias através da argumentação na elaboração das questões e respostas. Cabe, portanto, ao docente incentivar esse processo.

h) As práticas das professoras revelam a capacidade delas em planejar o ensino e a avaliação de forma articulada a tal ponto que não precisam usar instrumentos avaliativos formais, no dia a dia. As atividades analisadas são intencionais e estão atreladas a objetivos específicos para o ensino, a aprendizagem e a avaliação que, por si só, informam às docentes como está

ocorrendo a relação entre o que se ensina e o que se aprende. Ou seja, os instrumentos de ensino têm dupla função: ensinar e avaliar;

i) O professor que tem *Gestão do Ensino da leitura e da escrita*, provavelmente, trabalha com o ensino atrelado a uma avaliação planejada e propõe uma intermediação que lida com a heterogeneidade e atende à diversidade de aprendizagens, tendo objetivos claros para o ensino a cada ano e etapa escolar.

j) O planejamento precisa relacionar elementos associados ao/à(s) direito/competência, conteúdo, objetivos, procedimentos e avaliação, de forma intencional, a serem desenvolvidos a cada dia no acompanhamento das crianças. Nesse processo, o planejamento da avaliação irá ajustar o gerenciamento do ensino;

k) É importante o planejamento explícito envolvendo os elementos principais da *Gestão da Avaliação*: direitos de aprendizagem, atividade principal e atividade diversificada, evidencição dos grupos por estágio de desenvolvimento da escrita, intermediações específicas para os grupos e geral da turma que são o plano avaliativo para monitorar a aprendizagem, ou seja, a ação avaliativa dos grupos;

l) É importante atuar, de forma intencional, durante o processo de ensino e de avaliação, por meio dos dispositivos didáticos e pedagógicos apresentados, a fim de atingir os objetivos para a aprendizagem das crianças a cada ano e a cada etapa do ano no ciclo de alfabetização;

m) O monitoramento das aprendizagens parte do princípio da necessidade dos agrupamentos e da intervenção planejada do docente a fim de dar conta, no tempo previsto, do que é esperado a cada etapa e ano escolar. Nesse processo, o professor acompanha os avanços das crianças, no coletivo dos grupos ou individualmente, identificando as necessidades específicas de cada uma. Nesse processo, é importante engajar as crianças no procedimento de autoavaliação e autorregulação para que desenvolvam a autonomia quanto ao processo de aprendizagem. Dentro dos grupos existem necessidades específicas de algumas crianças.

n) Ao lidar com a heterogeneidade, o professor necessita desenvolver *Gestão do Ensino* e promover a *Gestão da Avaliação* para *Intermediação-Planejada* por meio de dispositivos, gestos e esquemas profissionais que se configuram em seu estilo profissional, no desenvolvimento da profissão.

o) Ao lidar com a heterogeneidade, durante a *Gestão do Ensino* e a *Gestão da Avaliação*, o professor diversifica a condução, encaminhamento e comando das/nas atividades a fim de atender à sua turma e a cada estudante.

p) Dependendo do contexto de atuação, as formas de intervenção podem ser mais resumidas, como na França, ou não, como no Brasil que possui a necessidade de maior variação para a

efetivação da aprendizagem no grande grupo. No entanto, na França, apesar de a intervenção não ser diversa, ela possui regularidade e eficácia ao que se propõe. Ou seja, o tempo pedagógico é utilizado por completo, sem maiores interferências contextuais. São, portanto, essas intervenções que facilitam o domínio da sala pelo professor. Ou seja, elas colaboram com o desenvolvimento da *Gestão do Ensino* de forma objetiva e efetiva.

q) Os procedimentos de intervenção e formas de agrupamentos podem ser modificados/adequados ao longo do dia e da semana pelas professoras, independente do país. No entanto, aspectos como orientações nacionais, adoção (ou não) de objetivos claros para os processos de alfabetização e avaliação, perfil da turma, dentre outras variáveis, podem tornar a variação das intervenções e agrupamentos mais regulares. Em todo caso, é importante que esses procedimentos de intervenção e formas de agrupamentos sejam conhecidos pelas crianças e façam parte da rotina escolar, a fim de que estas desenvolvam a competência da autorregulação do seu próprio processo de aprendizagem.

r) Os nossos resultados indicam, na percepção das professoras brasileiras e francesas, que os estudantes estão na escola para aprender, ou seja, elas defendem que é preciso organizar o ensino para que todos aprendam e se desenvolvam com autonomia.

s) Torna-se necessário desenvolver uma avaliação que se pautar no que a criança aprendeu, ou seja, no que ela consegue realizar autonomamente, não desconsiderando o que não conseguiu fazer. Os desdobramentos da *Gestão do Ensino* devem ter como foco o que se precisa ensinar e o aprendizado efetivado, diariamente. Não deve, portanto, pautar-se, apenas, no que a criança não aprendeu vendo-a como incompleta.

t) De forma mais abrangente, é preciso desenvolver práticas como as vistas nesta pesquisa. Práticas em que o professor desenvolve um estilo profissional único no conjunto dos gêneros profissionais, presentes no ciclo de alfabetização, pautado por sua autonomia, intervenções e experiências reflexivas (individuais e coletivas) sobre o fazer docente, gestos e esquemas profissionais. Ou seja, verificamos práticas que são marcadas pela autonomia e riqueza de dispositivos didáticos e pedagógicos cujo foco é o aprendizado de todas as crianças e de cada uma delas, em suas especificidades. No Brasil e na França, os docentes investigados buscam solucionar algumas lacunas no seu planejamento, próprias da diversidade de aprendizagens e enriquecidas na heterogeneidade. É, portanto, uma autonomia que busca o entendimento sobre o que devo ensinar e o que/como devo avaliar para verificação do que o aluno aprendeu diariamente.

A partir dos resultados, **defendemos a tese de que:**

No processo de apropriação do gênero profissional pelo professor, este desenvolve gestos profissionais, permeados por dispositivos didáticos e pedagógicos, que o possibilitam a refletir sobre a sua própria prática docente para tomada de decisões ajustadas com base na regulação do processo de ensino e de aprendizagem. Nesse processo, o planejamento é o instrumento que auxilia no monitoramento da intencionalidade do processo de ensino, de avaliação e de aprendizagem. Esse contexto é marcado pela coletividade e pelo compartilhamento das práticas entre os profissionais do espaço educativo que promovem a revisão de suas práticas e a adoção de novas ações pautadas pela coerência pragmática no processo de alfabetização. Ao vivenciar esse processo, o professor é capaz de desenvolver um estilo profissional, independente do contexto macro socioeducativo vivido, que revela o seu processo de desenvolvimento profissional. Este desenvolvimento será marcado pela *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e pela *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* nas aprendizagens das crianças no processo de alfabetização.

Nossos argumentos são:

1º argumento – Todos os professores estão imersos na dimensão do gênero profissional que é caracterizado por práticas historicamente apropriadas e reconstruídas ou ressignificadas através de costumes, práticas de referências, conteúdo das formações e dos documentos norteadores. Dentre os documentos, os docentes do Recife consideram como importantes, no contexto brasileiro, o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (no âmbito nacional) e a Política de Ensino da Rede Municipal de Ensino do Recife (no âmbito local). Já os docentes de Lyon, contexto francês, apontaram o Programme Pour Les Cycle 2 – PPC2 como o documento norteador. Apesar dessas indicações, outros documentos foram mencionados como importantes e definidores de ações no cotidiano. Areladas aos documentos, foram ressaltadas as formações (iniciais e continuadas) bem como as trocas entre os pares nas escolas. Ou seja, é importante que a formação de professores considere os diversos elementos que compõem os gêneros profissionais na definição do que será foco desse processo, tendo em vista a especificidade de cada docente e da necessidade de sua turma para a efetivação do desenvolvimento profissional.

2º argumento – O arcabouço dos gêneros profissionais serve como suporte didático e pedagógico para as escolhas dos docentes no momento do planejamento. Portanto, quanto mais explícitos e definidos eles forem, melhor suporte oferecerão para o desenvolvimento dos gestos profissionais dos docentes. Esses elementos foram identificados na nossa pesquisa através da análise dos documentos norteadores, tanto no Brasil quanto na França, e também

através da aplicação de questionário, aberto e fechado, nos quais percebemos quais são os gêneros profissionais que permeiam esse ambiente que os professores estão envolvidos na rede do Recife (cidade no Brasil) e em Lyon (cidade na França) e quais são os gestos profissionais que eles dizem desenvolver.

3º argumento – Os gestos profissionais, anunciados nos questionários, foram confirmados e evidenciados, de forma peculiar, quando analisamos as práticas das professoras. Esses gestos estavam imbuídos de dispositivos que organizaram o trabalho pedagógico de cada docente e que caracterizaram a relação ensino-aprendizagem. Esses dispositivos foram regulares e intencionais, apresentando-se de forma diferenciada em cada contexto e por meio da consideração da sistematização do ensino e da progressão das aprendizagens.

4º argumento – Além disso, os dispositivos revelaram indícios de esquemas profissionais implícitos nas práticas das professoras, alguns conscientes outros não. Esses esquemas tinham como objetivo promover ajustes adequados nas aprendizagens dos estudantes para atender ao que era esperado quanto aos direitos consolidados, no Brasil, e às competências estabelecidas, na França. As práticas das professoras eram, portanto, sistemáticas, regulares, intencionais no que se refere ao ensino e à avaliação na relação com o processo de aprendizagem, revelando esquemas dos docentes que foram construídos e reconstruídos, a partir dos gêneros profissionais, no âmbito da experimentação dos gestos e dispositivos desenvolvidos e estabelecidos nas ações do cotidiano.

5º argumento – As ações desenvolvidas por cada docente, por sua especificidade e característica própria, apresentam-se, por várias vezes, como o estilo profissional de cada professora. Esse estilo profissional foi materializado na *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* bem como na *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada*. Supomos, assim, que esses dois elementos dialogam, cotidianamente, nos dois contextos analisados, Brasil e França.

Desta forma, o resultado do nosso estudo indica que, por um lado, a *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* está pautada na relação entre o professor e os estudantes e que, nesse processo, é preciso considerar o quê e como se deve ensinar, bem como o que a criança precisa aprender; de outro, no que se refere à *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada*, destaca-se que esta acontece quando o docente reflete sobre a sua própria prática e a refaz para atender à diversidade em consideração à heterogeneidade das aprendizagens. Em ambos processos, destacamos que o planejamento precisaria considerar os resultados das aprendizagens dos estudantes enquanto elemento central que subsidia o docente na organização didática e pedagógica do processo de ensino e de aprendizagem. Nesse

entretanto, o docente passa a ter como foco o aproveitamento do tempo pedagógico a fim de garantir e consolidar os direitos e as competências previstos para cada ano.

REFERÊNCIAS

ACIOLY-RÉGNIER, N. M. La théorie des champs conceptuels comme outil pour la formation des praticiens professionnels de l'éducation. In: M. MERRI (coord.). **Activité humaine et conceptualisation**: questions à Gérard Vergnaud. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, p. 498-506. (Collection Questions d'éducation) 2007.

_____; GURTNER, J.-L. **Cours de psychologie de l'éducation**. Maîtrise en Sciences de l'éducation. Poitiers, CNED, 2003, 110 p.

ACIOLY-RÉGNIER, N. M.; MONIN, N. Da teoria dos campos conceituais à didática profissional para a formação de professores: contribuição da psicologia e da sociologia para a análise de práticas pedagógicas. **Educação**, Unisinos, v. 13, n. 1, p. 5-16, janeiro/abril 2009 Doi: 10.4013/edu.2009.131.01

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 3. ed. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de; BRICHI, Caren Cristina; ZAPATA, Soraia Irrigaray. Formação continuada para professores no pacto nacional pela alfabetização: continuidades, rupturas e ressignificações. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 37, n. 102, p. 201-218, ago. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622017000200201&lng=pt&nrm=iso>. acesso em: 08 nov. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/cc0101-32622017173656>.

ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. Avaliação e alfabetização. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Orgs.). **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____; _____. **Os livros didáticos na alfabetização**: mudanças e possibilidades de uso In: Recursos didáticos e ensino de Língua Portuguesa: computadores, livros... e muito mais. Curitiba: CRV, 2011, p. 135-155.

_____; _____. FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 252-264, maio/ago., 2008.

ALFERES, M. A. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: uma análise contextual da produção da política e dos processos de recontextualização. 2016. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

ALIN, C. Les gestes professionnels: pour une approche anthropologique et sémiotique en analyse des pratiques. **Actes du colloque** Analyse des pratiques en EPS: expériences marquantes et gestes professionnels. Clermont-Ferrand, Mars. 2007. Disponível em: http://www.site.aeeps.org/IMG/pdf/colloque_clermont_christian.pdf.

_____. **La Geste Formation** – Gestes professionnels et Analyse des pratiques. Paris: L'Harmattan, 2010.

ALMEIDA, A. M. B. Avaliação da aprendizagem no contexto dos ciclos sentidos da prática avaliativa docente. 2008. 198 f. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2008.

ALMOULOUD, S. A.; GRAS, R.; RÉGNIER, J.-C. A. S. I. Análise estatística implicativa: mais uma vez, o que é? **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v. 16, n. 3, pp. 623-1087, 2014.

AMARAL, Arlene de Paula Lopes. Formação continuada de professores: reflexões sobre a participação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 127-133, abr. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000100127&lng=pt&nrm=iso. acesso em: 08 nov. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622015149001>.

ANFOPE. **Documentos Finais** do VI, VII, VIII, IX e X Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 1992 a 2000.

ANICETO, R. A. **Entre discursos e práticas nos ciclos de aprendizagem**: as representações sociais dos professores. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

AULETE, C. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALAS-CHANEL, A. Aider à apprendre: métacognition et explicitation. In: TOUPIOL, G. (org.). **Apprendre et Comprendre place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée**. Paris: Retz, 2006. pp.29-48.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora 70, 2002.

BARRETTO, E. S. de S.; MITRULIS, E. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v10. 8, p. 27-48, 1999.

BARTLETT, L.; MACEDO, M. S. A. N. Aproximações entre a concepção de alfabetização de Paulo Freire e os novos estudos sobre letramento. **Revista Brasileira de Alfabetização** – ABAlf, ISSN: 2446-8576 / e-ISSN: 2446-8584. Vitória, ES, v. 1, n. 1, p. 227-236, jan./jun. 2015.

BARTH, B. M. La construction du sens: une approche socio-cognitive de la médiation In: TOUPIOL, G. (org.). **Apprendre et Comprendre place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée**. Paris: Retz, 2006. pp. 63-82.

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Org.) **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BERGER, J.-L.; GIRARDET, C. Les croyances des enseignants sur la gestion de la classe et la promotion de l'engagement des élèves: articulations aux pratiques enseignantes et évolution par la formation pédagogique. **Revue française de pédagogie**, v. 196, n. 3, p. 149-154, 2017.

BERNARDIN, J. Contre l'évidence du simple... l'entrée dans une autre culture In: CHAUVEAU, G. (org.). **Comprendre l'enfant apprenti lecteur**. Recherches actuelles em psychologie de l'écrit. Paris: Retz, 2004. pp. 16-31.

BESSE, J. M. L'accès au principe phonographique: ce que montrent les écritures approchées In: CHAUVEAU, G. (org.). **Comprendre l'enfant apprenti lecteur**. Recherches actuelles em psychologie de l'écrit. Paris: Retz, 2004. pp. 130-158.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 4/2008, de 20 de maio de 2008**. Orientação sobre os três anos iniciais do EF e nove anos. Disponível em: <<http://74.125.47.132/SNArch?q=cache:jvhVO3lfIu4J:www.ensinopublico.pro.br/Documentos%255CFederal%255C23102008202057.doc+documento+CNE/+CEB+parecer+de+n%C2%BA+4/2008&cd=4&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 21 jan. 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores demográficos e educacionais: Relatório Nacional**. Brasília: INEP, 2008. Disponível em: <<http://ide.mec.gov.br/2008/index.php>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **SAEB2011: Relatório Nacional**. Brasília: INEP, 2011a.

_____. Ministério de Educação e Desporto. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei 13.005/2014-2024**. Brasília: MEC/SEF, 2014.

_____. _____. Secretaria de Educação Básica. **Pró-letramento: Programa de formação continuada dos anos/séries iniciais do EF: Alfabetização e Linguagem**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

_____. _____. _____. Programa Nacional do Livro Didático. PNLD 2013. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2013**. Brasília: MEC/SEB/FNDE, 2011.

_____. _____. _____. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador**. Caderno de apresentação. Brasília : MEC, SEB, 2012a.

_____. _____. _____. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Lei 12.801/2013**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. _____. _____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Manual do Pacto**. Brasília: MEC/SEB, 2012a.

_____. _____. _____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação**. Brasília: MEC/SEB, 2012b.

_____. _____. _____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC/SEB, 2012c.

_____. _____. _____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões**. Brasília: MEC/SEB, 2012d.

_____. _____. _____. **Caderno de Educação Especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva**. Brasília: MEC/SEB, 2012e.

_____. _____. _____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1, unidade 1**. Brasília: MEC, SEB, 2012f.

_____. _____. _____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2, unidade 1**. Brasília: MEC, SEB, 2012g.

_____. _____. _____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado: ano 3, unidade 1**. Brasília: MEC, SEB, 2012h.

_____. _____. _____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: vamos brincar de construir as nossas e outras histórias: ano 2, unidade 4**. Brasília: MEC, SEB, 2012i.

_____. _____. _____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o trabalho com gêneros textuais na sala de aula: ano 2, unidade 5**. Brasília: MEC, SEB, 2012j.

_____. _____. _____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem: ano 1, unidade 8**. Brasília: MEC, SEB, 2012k.

_____. _____. _____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção de conhecimentos por todas as crianças: ano 2, unidade 8. Brasília: MEC, SEB, 2012l.

_____. _____. _____. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015.

_____. Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros / OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta completa. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/0_BNCC-Final_Apresentacao.pdf. Acesso em: 23 out. 2017.

BRISSIAUD, R. La conceptualisation se fait par domaines, comment la favoriser? In: TOUPIOL, G. (org.). **Apprendre et Comprendre place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée**. Paris: Retz, 2006. pp. 9-28.

BRITTO, L. P. L. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. **Calidoscópio**, Unisinos, v. 5, n. 1, p. 24-30, jan/abr 2007.

BROOKE, N. A comparação das quatro ondas. **Boletim GERES**. Estudo Longitudinal da geração escolar 2005. nº 4. Belo Horizonte, 2008.

BROUSSEAU, G. Fundamentos e métodos da Didáctica da Matemática. In: BRUN, J. **Didáctica das Matemáticas**. Tradução de Maria José Figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. p. 34-113.

BRUDERMANN, C.; PÉLISSIER, C. Les gestes professionnels de l'enseignant: une analyse pédagogique et une représentation informatisée pour la formation – l'exemple des langues étrangères. **Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire**. **International Journal of Technologies in Higher Education**, v. 5, n. 2, p. 21-33, 2008. Disponível em: http://www.ritpu.org/IMG/pdf/RITPU_v05n02_21.pdf. Acesso em: 27 maio 2010.

BRUNO, C. R. C.; FORTUNATO, S. A. Avaliação na alfabetização: avanços são necessários. Formação de Professores: contextos, sentidos e prática. **Anais do VIII EDUCERE: Congresso Nacional de Educação**. Graduação e Pós-Graduação em Educação da PUCPR. Curitiba – 2017.

BUCHETON, D. L'activité enseignante, une architecture complexe de gestes professionnels. **Actes du colloque international Former des enseignants professionnels, savoirs et**

compétences, IUFM. Nantes, [CD-ROM], 2005. Disponível em:
http://www.ices.fr/BU/documents/koha_99956/pdf/s3_dezutter/bucheton_dominique.pdf.

_____. Professionnalise? Vers une ergonomie du travail des enseignants dans la classe de français. In: BUCHETON, D.; DEZUTTER, O. (Éds.). **Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français**: Un défi pour la recherche et la formation. Bruxelles: De Boeck, 2008. p. 15-27.

_____ (dir.). **L'agir enseignant**: des gestes professionnels ajustés. Toulouse: Octarès, 2009. p. 284.

_____; DEZUTTER, O. **Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français**: Un défi pour la recherche et la formation. Bruxelles: De Boeck, 2008.

_____; SOULÉ, Y. Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées, **Éducation et didactique** [En ligne], vol 3 - n°3, Octobre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2011, consulté le 30 avril 2019. URL: <http://journals.openedition.org/educationdidactique/543> ; DOI: 10.4000/educationdidactique.543

CÈBE, S. Apprendre à comprendre: pas de métacognition sans cognition In: TOUPIOL, G. (org.). **Apprendre et Comprendre** place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée. Paris: Retz, 2006 .pp. 185-204.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, Anne-Marie. Um Dispositivo sem Autor cadernos e fichários na escola primária. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, n. 3, jan./jun. 2002a

_____. Les modeles contradictoires de la lecture entre formation e consommation, de l'alphabétisation populaire à la culture de masse. **Cahiers de l'Association Internationale des Études Françaises**. Paris, n. 54, pp. 363-380, maio 2002b.

_____. **L'École et la lecture obligatoire**. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture. Paris: Retz, 2015, 359 p.

_____; BARRÈRE, A. Former des enseignants avec (et malgré?) la recherche. **Recherche et formation**, Rhône-Alpes, v. 85, p. 81-92, 2017.

CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/ Imprensa Oficial do Estado, 1999. (1ª reimpressão da edição de 1998).

CHAUVEAU, G. Apprendre, comprendre la lecture et les choses de l'école. In: TOUPIOL, G. (org.). **Apprendre et Comprendre place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée**. Paris: Retz, 2006. pp. 29-48.

CHAUVEAU, G.; ROGOVAS-CHAUVEAU, É. Des apprentis lecteurs en difficulté avant six ans. In: CHAUVEAU, G. (org.). **Comprendre l'enfant apprenti lecteur**. Recherches actuelles en psychologie de l'écrit. Paris: Retz, 2004. pp.159-181.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Trad. Adail Sobral. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **La fonction psychologique du travail**. 6. ed. corrige. Paris: Puf, 2015.

CORMIER, P. Quel fondement pour l'aide spécialisée «psychopédagogique» aux élèves en difficulté? In: TOUPIOL, G. (org.). **Apprendre et Comprendre place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée**. Paris: Retz, 2006. pp. 169-184.

CORREA, J. A avaliação da consciência sintática na criança: uma análise metodológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 20, n. 1, pp. 69-75, 2004.

COUTO, Cremilda Barreto. **Escola em ciclos: o desafio da heterogeneidade na prática pedagógica**. Caxambu, MG: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, 2009.

COUTURIER, R.; BODIN, A.; GRAS, R. **A Classificação Hierárquica Implicativa e Coesiva**. 2003. Disponível em: math.unipa.it/~grim/asi/asi_03_gras_bodin_cout.pdf Acesso em: 12 out. 2010

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, M. C. S. **Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças**. 2012. 341p. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

CUNHA, A. M. **Professoras alfabetizadoras e a língua materna: relacionando as expectativas, os conteúdos e a forma de ensiná-los**. Caxambu, MG. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, 2005. p. 19-34.

DANIELLOU, F. (Org.). **A ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos**. São Paulo: Edgard Blücher, 2004.

DICKEL, A. A avaliação nacional da alfabetização no contexto do sistema de avaliação da educação básica e do pacto nacional pela alfabetização na idade certa: responsabilização e controle. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 193-206, maio-ago., 2016.

DOLY, A. M. La métacognition: de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école. In: TOUPIOL, G. (org.). **Apprendre et Comprendre place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée**. Paris: Retz, 2006. pp. 83-124.

ESTEBAN, M. T. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação** [online] 2012, 17 (Septiembre-Diciembre): [Fecha de consulta: 16 de octubre de 2017] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27524689005> ISSN 1413-2478

FAVERGE, J.-M.; LEPLAT, J.; GUIGUET, B. **L'adaptation de la machine à l'homme**. Paris: PUF, 1958.

FEHRING, H. (Org.). **LiteracyAssessment**. Newark: ALEA & IRA, 2003.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: UNESP, 2009.

FERREIRA, A. T. B.; LEAL, T. F. Avaliação na escola e o ensino de língua portuguesa: introdução ao tema. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Orgs.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-26.

FERREIRA, D. **Formação Continuada de Professores no Brasil e na França: políticas e efeitos**. EDUCERE- XII Congresso Nacional de Educação- PUC-PR, 2015.

FERREIRA, P. F.; FONSECA, M. S. **A cultura da performatividade na organização do trabalho pedagógico: a formação matemática nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, p. 809-830, dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362017000400809&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 nov. 2017. Epub 15-Maio-2017. <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017002500901>.

FERREIRO, E. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. 7-17, 1985.

_____. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1987. p. 16-33.

_____; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FIJALKOW, J. E. M. La lecture accompagnée d'un suivi du doigt: étude exploratoire. In: CHAUVEAU, G. (org.). **Comprendre l'enfant apprenti lecteur**. Recherches actuelles em psychologie de l'écrit. Paris: Retz, 2004. pp. 159-181.

FLICK, U. **Introducción a la investigación cualitativa**. Madrid: Morata, 2004.

FRANÇA, PISA 2015. **Résultats à laloupe**. Résultats à laloupe © OCDE 2016

FRANCO, C. **Diagnósticos e políticas de alfabetização**. Palestra ministrada no Seminário de Alfabetização e Letramento em 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf>. Acesso em: 14 maio 2007.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, K. S. de. Uma Inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 47-59, fev./jun., 2000.

FREITAS, L. C. Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas. *Revista Eccos*, Revista Eccos São Paulo, v. 4, n. 1, p. 79-93, jun. 2002.

FREITAS, G. C. M. Consciência fonológica e aquisição da escrita: um estudo longitudinal. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 2004.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GODDARD, J. Gestion institutionnelle et implication dans la société du savoir. **Politiques et gestion de l'enseignement supérieur**, 2005. <https://doi.org/10.1787/hemp-v17-art2-fr>.

GOIGOUX, R. Analyser l'activité d'enseignement de la lecture: une monographie. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, 138, p. 125-134, 2002.

_____. De l'importance du contexte littéral au début de l'apprentissage de la lecture. In: CHAUVEAU, G. (org.). **Comprendre l'enfant apprenti lecteur**. Recherches actuelles en psychologie de l'écrit. Paris: Retz, 2004. pp. 71-88.

_____. **Apprendre à lire à l'école**. Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant. Paris, 80: Retz, 2006.

_____. Um modèle d'analyse de l'activité des enseignants. **Éducation et didactique** [Enligne], vol 1 - n°3, Décembre 2007, mis en ligne le 01 décembre 2009, consulté le 23

septembre 2016. URL: <http://educationdidactique.revues.org/232> ; DOI: 10.4000/educationdidactique.232

_____. Des modèles pour analyser l'activité. In: **Concevoir des formations pour aide les enseignants à faire réussir tous les élèves**. Centre Alain-Savary – Ifé - Version 6 - Nov. 2017.

_____. **Évaluations nationales au CP et remédiations**: l'analyse de Roland Goigoux. Centre Alain Savary - Éducation prioritaire – ifé- mars 2019.

_____; CÈBE, S. Favoriser le développement de compétences phonologiques pour tous les élèves en grande section maternelle. **Revue Repères**, **Revue Repères**, v. 27, p. 75-98, 2003.

GOMES, C. M.; MORAIS, A. G. Psicogênese da escrita sob exame: reanálise do percurso evolutivo vivido por crianças desde a hipótese pré-silábica ao domínio da escrita alfabética. XXI CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFPE (CONIC) e V CONGRESSO DE INICIAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO E INOVAÇÃO DA UFPE (CONITI). Recife, PE. **Anais...** Recife, PE 2013.

GONTIJO, C. M. M. Avaliação da alfabetização: Provinha Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 603-622, jul./set. 2012.

GRAS, R.; RÉGNIER, J. C. A origem e desenvolvimento da Análise Estatística Implicativa A.S.I. In: VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. **Uso do CHIC na formação de educadores**: à guisa de apresentação dos fundamentos e pesquisas em foco. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2015. Livro eletrônico (epub). ISBN 978857854080. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=H7jHCgAAQBAJ>

GROSSI, E. P. Por que séries e não ciclos. **Pátio**, v. 4, n. 13, p. 46-48, maio/jul. 2000.

GUSMÃO, N. M. M. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 107, Julho de 2009.

GUYON, R. À l'école des dispositifs. **Diversité**, Réseau, Canopé, FR, n. 190, 4e trimestre 2017.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**: síntese de indicadores 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. ISBN 978-85-240-4085-6.

JAMET, F.; LEGROS, D.; PEMBROKE, E. M. Aides et remédiations aux difficultés de compréhension de textes In: TOUPIOL, G. (org.). **Apprendre et Comprendre place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée**. Paris: Retz, 2006. pp. 83-124.

JORRO, Anne. **Évaluation et développement professionnel**. Paris: L'Harmattan, 2007. 256 p.

_____; CROCÉ-SPINELLI, Hélène. «Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative », **Pratiques** [En ligne], 145-146, 2010, mis en ligne le 15 juin 2010, consulté le 08 juin 2018. URL: <http://journals.openedition.org/pratiques/1527> ; DOI: 10.4000/pratiques.1527

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LAHORGUE, M. A. La gestion des relations avec l'industrie: Le cas des universités brésiliennes. **Gestion de l'enseignement supérieur**, 2005, vol. 17/2. <http://dx.doi.org/10.1787/hemp-v17-art15-fr>

LATORRE, A. **La Investigación - Acción**. Barcelo: Graó, 2003.

LEAL, T. F. Intencionalidades da avaliação em língua portuguesa. In: SILVA, J. F. da; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 19-31.

_____. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Orgs.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LIBÂNEO, J. C. Sistemas de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 70-125.

LIMA, M. F. M. **A avaliação de conhecimentos das crianças relacionados à leitura e à escrita**: práticas de professores do 1º ano do ensino fundamental. 2015. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

LUCKESI, C. **Avaliação e aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2005, p. 26-28.

MAINARDES, J. Ciclo Básico de Alfabetização: da Ciclo Básico de Alfabetização intenção à realidade. 1995a. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 1995.

_____. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr.2006.

_____. **Resenhas**. Reinterpretando os ciclos de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Orgs.). **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARTINS, M. A.; SILVA, C. Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture: apports et limites In: CHAUVEAU, G. (org.). **Comprendre l'enfant apprenti lecteur**. Recherches actuelles em psychologie de l'écrit. Paris: Retz, 2004. pp. 89-100.

MORAIS, A. G. **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 1989.

_____. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012a.

_____. Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17 n. 51 set.-dez. 2012b

_____. A republicana proposta curricular de Língua Portuguesa que Magda Soares vem construindo com os educadores de Lagoa Santa – MG: coerência e inovação. **Práxis Educativa** (ahead of print), Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 1- 13, set./dez. 2018.

_____. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

_____; ALBUQUERQUE, E. B. C. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização. In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 29-46.

_____; LIMA, N. C. Análise fonológica e compreensão da escrita alfabética: um estudo com crianças da escola pública. SIMPÓSIO LATINO-AMERICANO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO. Recife, PE. **Anais...** Recife, PE, 1989, p. 51-54.

MOREL, S. Catégories de l'entendement et modes de valorisation professionnelle chez les formateurs de professeurs des écoles. **Revue française de pédagogie** [En ligne], 189 | octobre-novembre-décembre 2014, mis en ligne le 31 décembre 2017, consulté le 04 janvier 2018. URL: <http://journals.openedition.org/rfp/4629> ; DOI: 10.4000/rfp.4629

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: UNESP, 2000.

NOGUEIRA, G; M; LOGUERCIO T. D.; ZASSO, S. M. B. A polêmica em torno da avaliação no ciclo da alfabetização: o que dizem as professoras. **Revista Brasileira de Alfabetização** - ABAIf | e-ISSN: 2446-8584. Vitória, ES, v. 1, n. 4, p. 131-153 | jul./dez. 2016

NÚÑEZ, I. B. **Vygotsky, Leontiev e Galperin**: formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Liber Livro, 2009.

OLIVEIRA, R. A. J. **Concepções e práticas escolares de leitura**: contribuições para a didática da língua portuguesa. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

OLIVEIRA, S. A. **O ensino e a avaliação do Sistema de Escrita Alfabética numa escolarização organizada em ciclos**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

OLIVEIRA, S. A. **Progressão das atividades de língua portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens**: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

OUZOULIAS, A. L'émergence de la conscience phonémique: apprentissage sensoriel ou développement conceptuel? In: CHAUVEAU, G. (org.). **Comprendre l'enfant apprenti lecteur**. Recherches actuelles en psychologie de l'écrit. Paris: Retz, 2004. pp. 101-129.

PASTRÉ, P. A análise do trabalho em didática profissional. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 624-637, set./dez. 2017.

PEREIRA, V. C. V. Formação continuada de professores alfabetizadores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Congresso Brasileiro de Alfabetização (2.: 2015 jul. 12-14: Recife, PE). **Anais do II Congresso Brasileiro de Alfabetização**: políticas públicas de alfabetização. Coordenação geral: Cláudia Mendes Gontijo e Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. Recife: Editora UFPE, 2015.1 CD-ROM.

PERRENOUD, P. **Avaliação**. Da Excelência à Regulação das Aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999. (trad. en portugais de L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Bruxelles: De Boeck, 1998).

_____. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **A pedagogia da escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIAGET, J. **Réussir et comprendre**. Paris: PUF, 1974.

PONTES, A. P. **Heterogeneidade e diferenciação de tarefas no contexto da escola em ciclos**: análise da opinião de professoras e pedagogas da rede municipal de ensino de Ponta

Grossa – PR. 2008. Monografia (Especialização) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR, Ponta Grossa, 2008.

POTT, F. P. **Avaliação e gestão da alfabetização**: usos da Provinha Brasil no município de Dourados – MS. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

RAMPAZZO, S. E.; CORREA, F. Z. M. **Desmistificando a metodologia científica**: Guia Prático para a Produção de Trabalhos Acadêmicos. Erechim: Hadilis, 2008.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, S. S. **Formação em rede do PNAIC**: concepções e prática dos formadores e orientadores de estudos. 2015. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista da pesquisa qualitativa**: mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RUSSELL, M. K.; AIRASIAN, P. W. **Avaliação em sala de aula**: conceitos e aplicações. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Pérez A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. São Paulo: Artmed, 1998.

SILVA, Adriana Freire da; LÓS, Dayvid Evandro da Silva; LÓS, Djalma Rodolfo da Silva. Web 2.0 e pesquisa: um estudo do Google Docs em métodos quantitativos. **RENOTE** - Revista Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre, UFRGS, v. 9, n. 2, 2011.

SILVA, J. F. da. Introdução: avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, J. F. da; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. **Avaliação na perspectiva formativo-reguladora**: pressupostos teóricos e práticos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: Uma Introdução às Teorias de Currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVEIRA, R. C. **A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino de produção de textos**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: 26ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2003a, Caxambu. **Anais...**Caxambu, 2003a. p. 1-18.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.

_____. A reinvenção da alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 15-21, jul.-ago. 2003c.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Massagão (org.). **Letramento no Brasil**, reflexões a partir do INAF 2001. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 146-173, dez. 2014.

_____. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOBRAL, V. H.; ALMEIDA, L. A. A. **A avaliação da aprendizagem no ciclo de alfabetização**: uma análise das pesquisas publicadas no âmbito da capes. III Congresso Nacional de Educação. Cenários contemporâneos: a educação e suas multiplicidades. Natal – RN – 2016.

SOMEKH, B.; LEWIN, C. (Orgs). **Teoria e Métodos de Pesquisa Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SPIRO, R. J.; DESCHRYVER, M. Constructivism: When It's the Wrong Is the Only Idea. In: TOBIAS, Sigmund; DUFFY, Thomas M. (Eds.). **Constructivist Instruction**: Success or Failure? New York; London: Routledge, 2009.

STREET, B. V. Os Novos estudos sobre o Letramento: Histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO (orgs). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática, e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículos e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VARJAL, E. **Avaliação das aprendizagens na escola inclusiva**. In: CONFERÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MORENO, 1., 2007, Moreno, PE.

_____. Discursos sobre Qualidade e Justiça na Avaliação Educacional Institucional. In: Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología - ALAS, 2013, Santiago do Chile.

Acta Científica XXIX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Chile, 2013.

VERGNAUD, G. **Problem solving and concept development in the learning of mathematics**. E.A.R.L.I. Second Meeting. Tübingen, 1987.

_____. La théorie des champs conceptuels. **Recherche en didactique des Mathématiques**, v. 10, p. 133-170, 1990.

_____. Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel. In: ARTIGUE, M.; GRAS, R.; LABORDE, C.; TAVIGNOT, P. (Eds.). **Vingt ans de didactique des mathématiques en France**. Paris: La Pensée Sauvage, 1994, p. 177-191.

_____. Qu'est-ce qu'apprendre. In: COLLOQUE IUFM DU POLE NORD-EST DES IUFM. Les effets des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves. Besançon, 2007. **Anais...** Besançon, 2007.

VERMERSCH, P. **L'entretien d'explicitation**. Issy-les-moulineaux: ESF, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, 1979.

_____. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

ZABALA, A. **A Prática Educativa**. Como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAKHARTCHOUK, J. M. A. La métacognition dans les apprentissages: l'exemple de la compréhension des consignes In: TOUPIOL, G. (org.). **Apprendre et Comprendre place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée**. Paris: Retz, 2006. pp. 148-168.

ZANCHETTA JUNIOR, Juvenal. Práticas de leitura literária e a contribuição do PNAIC. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 68, p. 147-167, mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000100147&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 nov. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017226808>.

ZERBATO-POUDOU, M. T. La réflexion sur l'action est-elle une activité métacognitive? In: TOUPIOL, G. (org.). **Apprendre et Comprendre place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée**. Paris: Retz, 2006. pp. 205-231.

Apêndice A - ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL

I Etapa:

1. Organização da sala de aula para o momento de ensino no Ciclo de Alfabetização;
2. Diferença para o trabalho de cada ano em relação à motivação, reconhecimentos dos conhecimentos prévios, respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem, crença na capacidade de aprendizagem e agrupamentos.
3. Heterogeneidade de conhecimentos para o trabalho em cada ano do Ciclo de Alfabetização.
4. Estímulo para o avanço dos conhecimentos.
5. Planejamento e realização das atividades diversificadas.

II Etapa:

1. Atividades e metodologias para o trabalho com sistematização da leitura e escrita.
2. Direito de aprendizagem e a garantia da aprendizagem para cada ano do Ciclo de Alfabetização.
3. Ensino de cada ano em relação à escrita e leitura.
4. Monitoramento das aprendizagens das crianças pelas professoras.
5. Intervenção durante a realização das atividades e socialização dos conhecimentos das crianças.

Apêndice B - QUESTIONÁRIO – PERFIL DO PROFESSOR DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Nome _____ Data de Nascimento _____
 ____/____/____

1. FORMAÇÃO

Ensino Fundamental Escola Pública () Escola Particular ()

Ensino Médio Escola Pública () Escola Particular ()

Outro _____ Escola Pública () Escola Particular ()

Ano de conclusão _____

Ensino Superior:

Curso: _____ Ano de conclusão _____

Curso: _____ Ano de conclusão _____

Ensino Pós-graduação: _____

Curso: _____ Instituição _____ Ano de conclusão _____

Curso: _____ Instituição _____ Ano de conclusão _____

Curso: _____ Instituição _____ Ano de conclusão _____

FOTO

2. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Anos de experiência no magistério: _____

Anos de experiência nas turmas do ciclo de alfabetização: _____

Anos de experiência na turma de alfabetização turmas do 1 ano: _____

Anos de experiência na turma de alfabetização turmas do 2 ano: _____

Anos de experiência na turma de alfabetização turmas do 3 ano: _____

Turmas que lecionou nos últimos 10 anos: 2005 _____ 2006 _____

2007 _____ 2008 _____ 2009 _____ 2010 _____ 2011 _____

_____ 2012 _____ 2013 _____ 2014 _____ 2015 _____ 2016 _____

Trabalha em outra escola? Sim () Não () (caso sim....)

Outra Rede de ensino que leciona: particular () municipal () estadual ()

Turma que leciona: _____ turno: _____ (caso não)

Anos de experiência na(as) turma (as): _____

Se leciona na mesma escola em outro turno, qual a turma? _____

Qual o turno? _____

Exerce outra atividade profissional? _____

Já exerceu um cargo de gestão na escola? _____ Qual? _____

Período em que exerceu essa (s) função _____

Participa da formação do Pnaic? Sim () Não () - 2013 () 2014 () 2015 () 2016 ()

Já participou da formação do Pnaic? Sim () Não () - 2013 () 2014 () 2015 () 2016 ()

Justificativa para não participação na formação do Pnaic: _____

Apêndice C - ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DAS AULAS

1. Como a sala de aula foi organizada para o ensino da leitura e da escrita?
2. Existe agrupamento das crianças para o trabalho com a diversidade?
3. Como a avaliação foi desenvolvida durante a aula?
4. Quais intervenções foram realizadas?
5. Como os materiais pedagógicos foram organizados/ planejados/ aplicados /monitorados?
- 6 O conhecimento construído da criança foi considerado nas aulas? Como?
7. O que ensinam em cada ano em relação à escrita e leitura no início, meio e final do ano letivo?
8. Como foi desenvolvidos os diferentes encaminhamentos e as diferentes atividades na garantia da construção do conhecimento da criança?
9. Existem trocas das experiências da construção do conhecimento das crianças?
10. Como a professora avalia os resultados das atividades?
11. Como a professora lida com a prática para apropriação do sistema de ensino alfabético e demais eixos da língua portuguesa?
12. Como a professora relaciona avaliação e planejamento do ensino?
13. Como a leitura é vivenciada s aulas pelas crianças?
14. Como a escrita é vivenciada nas aulas pelas crianças?
15. O forma de ensino corrobora a autonomia da criança? Qual é o papel da criança no seu aprendizado?

Apêndice D - ROTEIRO DE PESQUISA/OBSERVAÇÃO NA FRANÇA

Nome da Escola/ Característica da Escola:

Turma: Grande Section - GS et Cours Préparatoire – CP et CE – CP, CE1 et CE2

Formação da Professora:

Experiência Profissional:

Participação em curso de formação continuada na França:

Nome do curso de formação continuada:

Tempo de prática docente na turma do GS; CP e CE1

NA FRANÇA:

Ciclo de aprendizagem (CP-CE1-CE2 desde 2016 / GS-CP-CE1 antes)

- 1) Qual é o conhecimento prescrito pelos Programas Nacionais para o Ciclo 2 para ensinar e aprender a ler e escrever? Quais os dispositivos de avaliação planejados para as habilidades adquiridas em leitura e escrita para GS, CP e CE1 (anterior ciclo 2) ou CP-CE1-CE2 (novo ciclo)
- 2) Que conhecimentos e interpretações os professores têm dessas prescrições (aprendizado e avaliação) para GS, CP, CE1-CE2
- 3) Como os professores planejam atividades de leitura e escrita? Quais ferramentas, atividades e métodos consideram mais adequados para garantir a aquisição das habilidades de língua nativa prescritas para cada nível do Ciclo 2?
- 4) Como eles avaliam as crianças e como essas avaliações afetam sua organização e prática pedagógica?
- 5) Existem formas formais de coordenar a equipe de ensino para harmonizar o ensino? Arranjos informais? Qual é o papel do gerenciamento escolar nessas consultas específicas no Ciclo 2?

ITINÉRAIRE DE RECHERCHE EN FRANCE:

Nom de l'école:

Classe: Grande Section - GS et Cours Préparatoire – CP et CE – CP, CE1 et CE2

Formation des enseignants:

Expérience professionnelle de l'enseignant:

Participation à une formation continue en France:

Nom du course de formation continues:

Temps d'enseignement dans la classe GS; CP et CE1:

EN FRANCE, NOUS VOULONS VÉRIFIER:

Cycle des apprentissages (CP-CE1- CE2 depuis 2016/ GS-CP-CE1 avant)

- 1) Quelles sont les savoirs prescrits par les Programmes nationaux pour le cycle 2 en matière d'enseignement et d'apprentissage de la lecture et de l'écriture? Quels sont les dispositifs d'évaluation prévu pour les compétences acquises en lecture-écriture pour la GS, le CP et le CE1 (ancien cycle 2) ou le CP-CE1-CE2 (nouveau cycle 2)
- 2) Quelles connaissances et interprétations les enseignants ont-ils de ces prescriptions (apprentissages et évaluation) pour les GS, CP, CE1-CE2
- 3) Comment les enseignants planifient-ils les activités de lecture et d'écriture? Quels outils, activités et méthodes leur paraissent les plus aptes à garantir l'acquisition des compétences en langue maternelle prescrites pour chaque niveau du cycle 2?

- 4) Comment s'y prennent-ils pour évaluer les enfants et quel effet ces évaluations ont-elles sur leur organisation et leur pratique pédagogique?
- 5) Y a-t-il des modalités formelles de coordination de l'équipe pédagogique pour harmoniser les enseignements? des modalités informelles? quel est le rôle de la direction de l'école dans ces concertations spécifiques au Cycle 2?

Annexe 1 Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)

NOR:					MENE1526483A
arrêté	du	9-11-2015	-	J.O.	du 24-11-2015
MENESR - DGESCO MAF 1					

- 1) Relier les compétences de travail progressives à la PC qui sont en accord avec le programme officiel, comment décririez-vous l'apprentissage de votre classe en 2017/2018?
- 1) Vincular habilidades de trabalho progressivo ao CP que estão de acordo com o currículo oficial, como você descreveria o aprendizado de sua turma em 2017/2018?
- 2) Toutes ces compétences ont été travaillées avec les étudiants en 2017/2018?
- 2) Todas essas habilidades foram trabalhadas com os alunos em 2017/2018?
- 3) Comment avez-vous évalué et planifié ce cours pédagogique de l'année 2017/2018 pour travailler sur ces compétences afin de réaliser l'apprentissage des élèves?
- 3) Como você avalia e planeja este curso educacional de 2017/2018 para trabalhar nessas habilidades para alcançar o aprendizado dos alunos?
- 4) Attribuer un pourcentage d'apprentissage à la classe par rapport au domaine de compétences attendu à la fin de 2017/2018 (de 0% à 100%)?
- 4) Atribuir um percentual de aprendizado para a turma em relação à área de habilidades esperada no final de 2017/2018 (de 0% a 100%)?
- 5) Avez-vous des dossiers d'évaluation sur votre classe tout au long de l'année 2017/2018, des observations, des tableaux et / ou des graphiques accompagnant l'apprentissage des enfants? Si oui, allez-vous rendre le fichier numérique ou pour fotocopia disponible?
- 5) Você tem algum registro de avaliação em sua aula durante o ano de 2017/2018, observações, tabelas e / ou gráficos que acompanham o aprendizado das crianças? Em caso afirmativo, você disponibilizará o arquivo digital ou fotocópia?
- 6) Avez-vous des activités spécifiques d'évaluation en lecture et en écriture à la fin de l'année scolaire ou à la fin de l'année scolaire 2017/2018, les élèves de votre classe que vous pouvez mettre à disposition en numérique ou par photocopie?
- 6) Você tem atividades específicas de avaliação de leitura e escrita no final do ano letivo ou no final do ano letivo de 2017/2018, os alunos da sua turma que você pode disponibilizar digitalmente? ou por fotocópia?

Merci pour votre soutien et votre volonté de collaborer à la recherche. Nous allons retourner les données collectées et les conclusions de la recherche. Félicitations pour votre travail.
 Renata Jatobá- Doctorante en Education – Lyon 2 / UFPE

**Apêndice E - ROTEIRO PARA QUESTIONÁRIO COM TODOS (AS) OS (AS)
PROFESSORES (AS) DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO.**

I - ELEMENTOS DIDÁTICOS E PEDAGÓGICOS DO ENSINO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

1. Informe o ano de atuação:

1.1 ☐ 1º ano

1.2 ☐ 2º ano

1.3 ☐ 3º ano

2. Como desenvolve a sua prática de ensino? Responder apenas uma alternativa SIM das questões 2.1 até 2.5. Marcando “outros” você deve colocar SIM e especificar na escrita.

2.1 Através de uma atividade desenvolvida com regularidade, com um fim e objetivo a serem atingidos.

☐ SIM ☐ NÃO

2.2 Desenvolvendo todas as competências necessárias ao estudante a partir de um trabalho diário de dedicação, compromisso, responsabilidade e conhecimento.

☐ SIM ☐ NÃO

2.3 Desenvolvendo uma prática que seja transformadora, significativa, pertinente ao contexto social dos alunos contemplados.

☐ SIM ☐ NÃO

2.4 Através de uma prática mecânica, que tem como principal finalidade repassar conteúdos e realizar atividades meramente repetitivas.

☐ SIM ☐ NÃO

2.5 OUTROS ☐ SIM ()

3. Como que regularidade planeja as atividades para o ano do Ciclo em que atua? Responder apenas uma alternativa SIM das questões 3.1 até 3.6. Marcando “outros” você deve colocar SIM e especificar na escrita.

3.1 DIÁRIA ☐ SIM ☐ NÃO

3.2 SEMANAL ☐ SIM ☐ NÃO

3.3 QUINZENAL ☐ SIM ☐ NÃO

3.4 MENSAL ☐ SIM ☐ NÃO

3.5 BIMESTRAL ☐ SIM ☐ NÃO

3.6 OUTROS ☐ SIM ()

4. Como você trabalha em meio à diversidade das crianças da turma em relação à apropriação do sistema de escrita alfabética (maior predominância)? Responder apenas uma alternativa SIM das questões 4.1 até 4.8.

4.1 INDIVIDUALMENTE

☐ SIM ☐ NÃO

4.2 EM DUPLAS*com agrupamentos homogêneos em relação aos estágios de desenvolvimento da escrita

☐ SIM ☐ NÃO

4.3 EM DUPLAS*com agrupamentos heterogêneos em relação aos estágios de desenvolvimento da escrita

☐ SIM ☐ NÃO

4.4 EM TRIOS*com agrupamentos homogêneos em relação aos estágios de desenvolvimento da escrita

☐ SIM ☐ NÃO

4.5 EM TRIOS*com agrupamentos heterogêneos em relação aos estágios de desenvolvimento da escrita

☐ SIM ☐ NÃO

4.6 EM GRUPOS*com agrupamentos homogêneos em relação aos estágios de desenvolvimento da escrita

☐ SIM ☐ NÃO

4 EM GRUPOS*com agrupamentos heterogêneos em relação aos estágios de desenvolvimento da escrita

☐ SIM ☐ NÃO

4.8 COLETIVAMENTE

☐ SIM ☐ NÃO

5.Como planeja as atividades para efetivação do avanço? Responder apenas uma alternativa SIM das questões 5.1 até 5.8 Marcando “outros” você deve colocar SIM e especificar na escrita.

5.1 DIARIAMENTE * com base nos registros de avaliação realizados ao término de cada aula sobre o novo aprendizado que foi construído pelos grupos e/ou individualmente.

☐ SIM ☐ NÃO

5.2 SEMANALMENTE* com base nos registros de avaliação realizados ao término de cada aula e/ou semana sobre o novo aprendizado que foi construído pelos grupos e/ou individualmente.

☐ SIM ☐ NÃO

5.3 QUINZENALMENTE* com base nos registros de avaliação realizados ao término de cada semana e/ou quinzena sobre o novo aprendizado que foi construído pelos grupos e/ou individualmente.

☐ SIM ☐ NÃO

5.4 MENSALMENTE* com base nos registros de avaliação realizados ao término de cada quinzena e/ou mês sobre o novo aprendizado que foi construído pelos grupos e/ou individualmente.

☐ SIM ☐ NÃO

5.5 BIMESTRALMENTE* com base nos registros de avaliação realizados ao término de cada mês e/ou bimestre sobre o novo aprendizado que foi construído pelos grupos e/ou individualmente.

☐ SIM ☐ NÃO

5.6 TRIMESTRALMENTE* com base nos registros de avaliação realizados ao término de cada bimestre e/ou trimestre sobre o novo aprendizado que foi construído pelos grupos e/ou individualmente.

☐ SIM ☐ NÃO

5.7 SEMESTRALMENTE* com base nos registros de avaliação realizados ao término de cada trimestre e/ou semestre sobre o novo aprendizado que foi construído pelos grupos e/ou individualmente.

☐ SIM ☐ NÃO

5.8 OUTROS () SIM ()

6.Você planeja as estratégias específicas para o trabalho de cada ano do ciclo de alfabetização? Responder apenas uma alternativa SIM das questões 6.1 até 6.8 Marcando “outros” você deve colocar SIM e especificar na escrita.

6.1 SIM * com base nos direitos consolidados do PNAIC específicos para o 1º, 2º e 3º anos e registros de avaliação realizados nos diferentes momentos estabelecidos.

☐ SIM ☐ NÃO

6.2 SIM * com base nos direitos consolidados do PNAIC específicos para o 1º, 2º e 3º anos.

☐ SIM ☐ NÃO

6.3 SIM * com base nos direitos consolidados do PNAIC específicos para o 1º, 2º e 3º anos e na Política de Ensino da Rede.

☐ SIM ☐ NÃO

6.4 SIM * com base nos direitos consolidados do PNAIC específicos para o 1º, 2º e 3º anos, na Política de Ensino da Rede e nos registros de avaliação realizados nos diferentes momentos estabelecidos.

☐ SIM ☐ NÃO

6.5 SIM * com foco na alfabetização consolidada no 1º ano e no trabalho dos demais eixos para os anos seguintes do ciclo de alfabetização.

☐ SIM ☐ NÃO

6.6 NÃO* trabalho com a experiência adquirida ao longo dos anos de docência no ciclo de alfabetização.

☐ SIM ☐ NÃO

6.7 NÃO* trabalho com a experiência adquirida e realizo as possibilidades de trabalho e/ou estratégias no momento da situação proposta para a turma.

☐ SIM ☐ NÃO

6.8 OUTROS ☐ SIM ☐ ()

7. Como ensina e como avalia o que ensinou? Responder apenas uma alternativa SIM das questões 7.1 até 7.5

7.1 Avalio em atitude processual que não requer o emprego de (muitos) instrumentos. No entanto, eles não ficam banidos do processo de avaliação e de ensino, numa dinâmica de se ensinar avaliando e de se avaliar ensinando.

☐ SIM ☐ NÃO

7.2 Avalio ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem; sendo os sujeitos o professor e o estudante, enquanto que os conteúdos constituem o seu objeto.

☐ SIM ☐ NÃO

7.3 Avalio mesmo sabendo da complexa relação entre avaliador e avaliado, revelando-se questão subjetiva. Mesmo assim, a avaliação para minha prática é algo constante e com critérios para evitar a prevalência da subjetividade.

☐ SIM ☐ NÃO

7.4 Avalio mesmo sabendo da dificuldade desse ato no ciclo de avaliação. Acredito que a avaliação deve ser exatamente referente ao direito que foi ensinado.

☐ SIM ☐ NÃO

7.5 Avalio mesmo sabendo da dificuldade desse ato no ciclo de avaliação. A avaliação deve ser realizada efetivamente no período estabelecido pela Secretaria de Educação e através de provas bimestrais.

☐ SIM ☐ NÃO

8. Como acompanha a aprendizagem dos estudantes considerando o trabalho heterogêneo que precisa ser realizado? Responder apenas uma alternativa SIM das questões 8.1 até 8.6

8.1 Acompanhamento através de levantamento da sondagem inicial dos estudantes.

☐ SIM ☐ NÃO

8.2 Acompanhamento através de levantamento da sondagem inicial dos estudantes e, mesmo com muita dificuldade para acompanhar, faço das avaliações espaço para modificação das práticas em respeito à heterogeneidade.

☐ SIM ☐ NÃO

8.3 Acompanhamento especificamente os estudantes com maiores dificuldade de aprendizagem e foco na atuação deles em detrimento aos que estão mais avançados.

☐ SIM ☐ NÃO

8.4 Acompanhamento através de levantamento da sondagem inicial dos estudantes e formando os agrupamentos para uma intervenção focada nos diferentes níveis de aprendizagem.

☐ SIM ☐ NÃO

8.5 Acompanhamento através de levantamento da sondagem inicial dos estudantes e formando os agrupamentos para uma intervenção focada nos diferentes níveis de aprendizagem. Além disso, alguns alunos com maiores dificuldades são levados para outro espaço na escola para realizar um trabalho com professores enviados pela Secretaria.

☐ SIM ☐ NÃO

8.6 Acompanhamento através de levantamento da sondagem inicial dos estudantes e formando os agrupamentos para uma intervenção focada nos diferentes níveis de aprendizagem. Além disso, a turma participa de atividades de recuperação paralela com agrupamentos diferenciados entre turmas.

☐ SIM ☐ NÃO

9 - Qual é a relação entre os pares do ciclo? Responder apenas uma alternativa SIM das questões 9.1 até 9.3. Marcando “outros” você deve colocar SIM e especificar na escrita.

9.1 Relação de parceria, ocorrendo uma troca mútua para o sucesso do ciclo. Dessa forma, realizamos o acompanhamento da mesma turma no ciclo em uma ação conjunta.

☐ SIM ☐ NÃO

9.2 Relação individual, onde cada professor trabalha com a sua turma sem um trabalho coletivo. Percebemos dificuldades nas trocas mesmo com intervenção da coordenação.

☐ SIM ☐ NÃO

9.3 OUTROS ☐ SIM ()

10-Das atividades encaminhadas para casa, com que frequência elas contemplam o SEA? Responder apenas uma alternativa SIM das questões 10.1 até 10.5.

10.1 uma vez por semana.

☐ SIM ☐ NÃO

10.2 duas vezes por semana.

☐ SIM ☐ NÃO

10.3 três vezes por semana.

☐ SIM ☐ NÃO

10.4 quatro vezes por semana.

☐ SIM ☐ NÃO

10.5 todos os dias da semana.

☐ SIM ☐ NÃO

Apêndice F - QUESTIONÁRIO REFERENTE AO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Público-alvo: Professores(as) do Ciclo de Alfabetização da Rede Municipal de Ensino do Recife.

Informe o seu nome:

Informe o nome da Unidade Educacional:

Informe o ano/turma de atuação:

Informe o quantitativo de estudantes da turma:

Informe o turno da turma:

1. TEMPO DE ATUAÇÃO

Selecione abaixo o tempo de atuação docente, incluindo os anos de trabalho no Ciclo de Alfabetização.

- ☐ até 1 ano
- ☐ de 2 a 3 anos
- ☐ de 4 a 7 anos
- ☐ de 8 a 15 anos
- ☐ mais de 15

2. A RELAÇÃO COM A PROFISSÃO

Como você desenvolveu a sua prática docente, ao iniciar a sua atuação profissional, em turmas do 1º, 2º e 3º ano do Ciclo de Alfabetização?

Qual foi a sua maior preocupação?

O que foi mais trabalhoso no seu cotidiano escolar?

O que foi realizado com maior prazer e/ou satisfação?

Atualmente, qual a sua maior preocupação?

Atualmente, o que é mais trabalhoso?

Atualmente, o que é realizado com maior prazer e/ou satisfação?

O que você acha que mais mudou na sua maneira de ensinar ao longo do tempo?

O que menos mudou ao longo do tempo?

A repetição das mesmas rotinas lhe dá

Observação: no campo "Outro" especificar a(as) situação(ões) para qualquer alternativa escolhida.

- ☐ um sentimento de desgaste profissional e desânimo
- ☐ uma sensação de conforto profissional devido a um melhor domínio da profissão
- ☐ ambas alternativas acima
- ☐ Outro:

3. A ENTRADA NA PROFISSÃO E A FORMAÇÃO

Quando você iniciou a atuação no Ciclo de Alfabetização? O que motivou essa escolha?

O que mais contribuiu para o desenvolvimento da sua prática pedagógica no Ciclo de Alfabetização?

O que você mudou no desenvolvimento da sua prática pedagógica no Ciclo de Alfabetização?

O que mais contribuiu para a sua prática inicial no Ciclo de Alfabetização?

Observação 1: é permitido selecionar mais de uma opção. Observação 2: no campo "Outro" registrar situação significativa que gostaria de destacar.

A) Ter trocado experiências com algumas pessoas.

B) Ter usado algumas ferramentas didáticas.

C) Ter estabelecido trocas de conhecimento na escola.

Outro:

Caso tenha assinalado a letra A, especificar quais foram essas pessoas e em que foi a ajuda.

Caso tenha assinalado a letra B, especificar quais foram as ferramentas e em que contribuíram.

Caso tenha assinalado a letra C, especificar quais foram os representantes da equipe pedagógica e em que foi a ajuda.

Atualmente, o que mais contribui para sua ação pedagógica, em turmas do Ciclo de Alfabetização?

Atualmente, o que mais você sente falta para o desenvolvimento da prática pedagógica em turmas do Ciclo de Alfabetização?

4. AVALIAÇÃO

Como seus estudantes são avaliados?

Na sua prática, o que torna mais fácil avaliar o progresso da aprendizagem dos estudantes?

Na sua prática, o que lhe ajuda a distinguir entre dificuldades do desenvolvimento do trabalho no decorrer do processo de apropriação do sistema de escrita alfabética pelos estudantes e dificuldades que preocupam o processo de construção desse conhecimento?

Na sua opinião, as avaliações externas

Observação: complementar as perguntas "De que forma?" e "Por quê?" no campo "Outro".

☐ ajudam e facilitam o seu trabalho (De que forma?)

☐ são um trabalho extra, pouco útil para a aula e à prática docente (Por quê?)

☐ Outro:

5. ESCOLA - FAMÍLIA

Como você informa aos pais ou responsáveis o progresso e as dificuldades dos estudantes?

As interações entre as pessoas do ambiente escolar se constituem um suporte ou uma dificuldade em seu trabalho?

O que você acha que facilita as boas relações no trabalho? O que as perturbam?

Apêndice G - QUESTIONNAIRE SUR LA PRATIQUE DES ENSEIGNANTS DANS LE CYCLE DE L'ALPHABÉTISATION

NOM DE L'ENSEIGNANT (A):

ÉCOLE:

QUANTITÉ D'ÉTUDIANT:

1. Marque un "X" dans le temps de performance dans les classes des premières années de l'école primaire, y compris les années de travail dans le GS e Cycle 2 .

- () 1 année
- () 2-3 ans
- () 4-7 ans
- () 8-5 ans
- () plus de 15 ans

2. La relation au métier

Dans vous débuts (au niveau GS, CP, CE1 e CE 2) qu'est-ce qui vous a donné?

- 2.1 Le plus souci:
- 2.2 Le plus de travail:
- 2.3 Le plus de plaisir/de satisfaction:

Et aujourd'hui?

- 2.4 Le plus souci:
- 2.5 Le plus de travail:
- 2.6 Le plus de plaisir/de satisfaction:
- 2.7 D'après vous, qu'est-ce qui a le plus changé dans votre façon d'enseigner au fil du temps?
- 2.8 Qu'est-ce qui a le moins changé?
- 2.9. La répétition des mêmes tâches vous procure-t-elle:
- Ou les deux () SIM
- Précisez en quoi:

3. L'entrée en fonction et la formation:

- 3.1 Quand vous avez débuté em GS ou Cycle 2:
- 3.2 Ce qui vous a le plus servi:
- 3.3 Ce qui vous a le plus manqué:
- 3.4 Choosig ce qui vous a le plus aidé dans votre entrée en fonction:
- 3.5 Rencontrer certaines personnes? Quelle aide ont-elles apportée?
- 3.6 Utiliser certains outils? Quelle aide ont-ils apportée?
- 3.7 Profiter d'échanges institués? Quelle aide ont-ils apportés?
- 3.8 Autre chose?
- 3.9 Et aujourd'hui? Qu'est-ce qui vous aide le plus?
- 3.9.1 Qu'est-ce qui vous manque le plus?

4.Évaluation de Résultats

- 4.1 Comment vos élèves sont-ils évalués au quotidien?
- 4.2 Dans votre pratique, qu'est-ce qui vous permet le plus aisément d'évaluer les progrès des enfants?
- 4.3 Qu'est-ce qui vous aide à faire la distinction entre difficultés normales apprentissage et difficultés inquiétants?
- 4.4 Trouvez-vous que les évaluations institutionnelles sont:

5. École/parents

5.1 Comment rendez-vous compte aux parents des progrès et difficultés de leurs enfants?

5.2 Les relations avec eux sont-elles pour vous plutôt un soutien ou un poids dans votre travail?

5.3 Qu'est-ce qui d'après vous facilite les bonnes relations? Qu'est-ce qui, au contraire, les perturbe?

Apêndice H - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS PROFESSORAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

I - ELEMENTOS DIDÁTICOS E PEDAGÓGICOS NO ENSINO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

1. Você recorda o seu processo de alfabetização? Há alguma relação entre o que você vivenciou no seu processo de alfabetização e a sua prática de hoje no ensino da alfabetização?
2. Como você geralmente planeja as suas aulas de leitura e escrita na sua turma? Com qual regularidade?
3. Como desenvolve a sua prática de ensino? Como planeja para o ano de atuação? Considera o ciclo e o aprendizado previsto e consolidado a cada ano?
4. Como foi desenvolvido o seu trabalho com leitura, linguagem oral, produção textual e apropriação? Qual a regularidade dessas atividades? Considera a heterogeneidade de conhecimentos e a diversidade de aprendizagem?
5. Como você estimula e desenvolve o avanço dos alunos? Considera o currículo do Pnaic? Considera os direitos consolidados em cada ano?
6. Como realiza o monitoramento das aprendizagens?
7. Como você trabalhou em meio à diversidade das crianças da turma a apropriação do sistema de escrita alfabética?
8. Quais são as regularidades, atividades e metodologias para o trabalho planejadas para sistematização da leitura e escrita que favorecem a garantia do direito de aprendizagem para cada ano do Ciclo de Alfabetização?
9. Como você monitora esse processo de aprendizagem para que todos os alunos avancem? Como planeja as atividades para efetivação do avanço?
10. Você planeja as estratégias específicas para o trabalho de cada ano do Ciclo de Alfabetização?
11. Como você estabelece a rotina anual, semestral, mensal e diária para o desenvolvimento de sua prática? Existe algo que você sempre realiza em determinados períodos do ano letivo que já avalia como uma prática bem sucedida?
12. Como se trabalha em cada ano para atingir o que está estabelecido nos documentos oficiais respeitando a heterogeneidade de conhecimento e diversidade de aprendizagem? Como planeja o monitoramento dessas aprendizagens?
13. Como ensina e como avalia o que ensinou? Como acompanha essas aprendizagens em respeito ao trabalho heterogêneo?

II- ALFABETIZAÇÃO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

1. O ciclo de alfabetização é visto como ampliação do tempo escolar para 3 (três) anos. Em sua opinião, quais são as vantagens e desvantagens da organização em ciclos nas turmas de alfabetização?
2. Na sua escola, há alguma ação/apoio da direção ou coordenação pedagógica em relação a sua atuação como professora dos anos iniciais quanto ao processo de alfabetização? Qual?
3. Há algum tipo de projeto(s) em paralelo às aulas para atender as crianças com dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita? Como é(são) conduzido(s)?
4. Qual a atuação do Conselho Pedagógico em relação ao processo de alfabetização?
5. Qual é a relação entre os pares do Ciclo de Alfabetização? Você faz uma troca de informações sobre o processo de aprendizagem das crianças? Como se dá essa troca?
6. Como a Política de Ensino colabora para o trabalho de organização escolar do Ciclo de Alfabetização?

Apêndice I - ROTEIRO DA ENTREVISTA DE EXPLICITAÇÃO - EPISÓDIO DE CADA MOMENTO DA COLETA DAS PROFESSORAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO- RECIFE- 2016

EPISÓDIO 1:

1ºANO B – PROFESSORA ANA

Coleta Inicial: Computador: 1 ano b 1º dia de coleta

horário da gravação: 9:00 34:40ativ. 36:46 42:10 monit. 42:42mont. 44:09 mont. 45:00 monit.

Coleta Medial: Celular: 2 momento 1 ano b 12-09-16 ANA

horário da gravação: 22:49 ATIV. 35:30 leit. Fabula 48:59 ativid. 59:00 ativid. monit. 1:07:11 prod. do aluno 1:21:31 mont.

Coleta Final: Celular: 3 momento 2 dia Ana 22-11-17 1 Ano B

horário da gravação: 10:00 reconto de história 13:41 ativ. 14:17 ativid. por grupo mont. No coletivo 24:34ativ. Rima 39:05 sílabas ativ. 43:16 mint. 2ª gravação 18:32 jogo 18:25 mont.

1ª PARTE: *Ouvir tudo com registro dos impactos iniciais da prática da professora.*

2ª PARTE: *Realizar os questionamentos:*

- 1)Ouvindo esse áudio como você poderia atribuir na sua prática quem ou o que contribuiu com essas escolhas? Por que foi feito assim? Por que está diferente? Por que você fez essas escolhas?
- 2)Ouvindo esse áudio caracterize a heterogeneidade da sua turma nesse momento do ano;
- 3)Quais são os aspectos característicos dessa prática de alfabetização que considerou a heterogeneidade de conhecimentos?
- 4)Quais foram às variedades de encaminhamentos/ diversidade de atividades?
- 5)Quais foram às diversidades das aprendizagens nesse ano de atuação do Ciclo de Alfabetização?
- 6)Nesse momento todas as crianças avançaram?
- 7)Como você identificou esse avanço das crianças na atuação dessa prática?
- 8) Percebemos que você fez essa atividade e acompanhou mais esse grupo, porque fez assim?

3ª PARTE: *Mostrar a listagem de atividades categorizadas por período e a diversidades de atividades para favorecer a heterogeneidade desenvolvida em cada ano: Qual é a percepção da professora?*

4ª PARTE: *Mostra a lista de direitos consolidados por ano e questionar: Qual é o impacto desses direitos consolidados na sua prática?*

Questões:

- Heterogeneidade de conhecimentos das crianças sobre a leitura e a escrita e o monitoramento de suas aprendizagens, como acontece?
- Atividades categorizadas por período – listagem da heterogeneidade desenvolvida em cada ano, qual é a percepção da professora?
- Escolhas para o desenvolvimento das atividades: onde surgiu? de onde veio a ideia? – tentar verificar se foi do PNAIC.
- Como o monitoramento está relacionado as atividades que você desenvolve e que estas estão relacionadas aos esquemas.

- Como essa prática constitui os esquemas profissionais da professora para trabalhar com a heterogeneidade de acordo com o monitoramento das aprendizagens.
- Verificar a consciência que esse professor possui desse monitoramento que está partindo dos direitos consolidados do PNAIC.
- Por que optou em fazer a diagnose assim?

Apêndice J - ROTEIRO DA ENTREVISTA DE EXPLICITAÇÃO - EPISÓDIO PARA CADA MOMENTO DE COLETA DE CADA PROFESSORA- RECIFE- 2016

EPISÓDIO 1:

2º ano – PROFESSORA JANE

Coleta Inicial: Computador: 2 ano b 1 dia de coleta 1 semana

horário da gravação: 13:39 calend. ativ. 19:36 ativ. 26:47 inicio da ativ. 45:04 ativ. Diversificada 50:01 1:14:23 mont final: 1:41:50

Coleta Medial: Celular: 2 momento 2 ano b 20-09-16 1 parte / 2 momento Jane 3 parte 20-09 2 ano b

horário da gravação: 11:40 ATIV. 14:52 corr tarefa casa mont. 19:18 ativ. Mon rimas 28:05 32:00 leitura 3parte 2:18 ativ 22:17 ativ. Mont.

Coleta Final: Celular: 3 momento 1 dia 1 parte 28-11-16 2 ano B

horário da gravação: 17:00 ativ. Casa e leitura 1:00:57 ativ. monit.

1ª PARTE: *Ouvir tudo com registro dos impactos iniciais da prática da professora.*

2ª PARTE: *Realizar os questionamentos:*

- 1)Ouvindo esse áudio como você poderia atribuir na sua prática quem ou o que contribuiu com essas escolhas? Por que foi feito assim? Por que está diferente? Por que você fez essas escolhas?
- 2)Ouvindo esse áudio caracterize a heterogeneidade da sua turma nesse momento do ano;
- 3)Quais são os aspectos característicos dessa prática de alfabetização que considerou a heterogeneidade de conhecimentos?
- 4)Quais foram às variedades de encaminhamentos/ diversidade de atividades?
- 5)Quais foram às diversidades das aprendizagens nesse ano de atuação do Ciclo de Alfabetização?
- 6)Nesse momento todas as crianças avançaram?
- 7)Como você identificou esse avanço das crianças na atuação dessa prática?
- 8) Percebemos que você fez essa atividade e acompanhou mais esse grupo, porque fez assim?

3ª PARTE: *Mostrar a listagem de atividades categorizadas por período e a diversidades de atividades para favorecer a heterogeneidade desenvolvida em cada ano: Qual é a percepção da professora?*

4ª PARTE: *Mostra a lista de direitos consolidados por ano e questionar: Qual é o impacto desses direitos consolidados na sua prática?*

Questões:

- Heterogeneidade de conhecimentos das crianças sobre a leitura e a escrita e o monitoramento de suas aprendizagens, como acontece?
- Atividades categorizadas por período – listagem da heterogeneidade desenvolvida em cada ano, qual é a percepção da professora?
- Escolhas para o desenvolvimento das atividades: onde surgiu? de onde veio a ideia? – tentar verificar se foi do PNAIC.
- Como o monitoramento está relacionado as atividades que você desenvolve e que estas estão relacionadas aos esquemas.

- Como essa prática constitui os esquemas profissionais da professora para trabalhar com a heterogeneidade de acordo com o monitoramento das aprendizagens.
- Verificar a consciência que esse professor possui desse monitoramento que está partindo dos direitos consolidados do PNAIC.
- Por que optou em fazer a diagnose assim?

Apêndice K - ROTEIRO DA ENTREVISTA DE EXPLICITAÇÃO - EPISÓDIO PARA CADA MOMENTO DE COLETA DE CADA PROFESSORA - RECIFE- 2016

EPISÓDIO 1:

3º ano – PROFESSORA ÉRIKA

Coleta Inicial: Computador: 3 ano b 1 SEMANA 1 dia de coleta

horário da gravação: 0:30 rotina / 6:36 ativ. encami. monit./ 2:46:10 ativ e monit. Regras ort. (2 dia)

Coleta Medial: Celular: 2 momento 1 dia 29-08 3 ano b 1 parte

horário da gravação: 12:00 ATIV.leit 32:54 compree./ 2moment 2 dia 30-08 3 ano b 1 parte 17:37 encm. / 2moment 2 dia 30-08 3 ano b 2 parte 00:37 encam

Coleta Final: Celular: 3 momento 07-11-16 ÉRIKA novembro

horário da gravação: 00:02 retomada oriente./ 2:46:48 – ativ. Encami. Reflexão de plural e orientação da tare. Casa

1ª PARTE: *Ouvir tudo com registro dos impactos iniciais da prática da professora.*

2ª PARTE: *Realizar os questionamentos:*

- 1)Ouvindo esse áudio como você poderia atribuir na sua prática quem ou o que contribuiu com essas escolhas? Por que foi feito assim? Por que está diferente? Por que você fez essas escolhas?
- 2)Ouvindo esse áudio caracterize a heterogeneidade da sua turma nesse momento do ano;
- 3)Quais são os aspectos característicos dessa prática de alfabetização que considerou a heterogeneidade de conhecimentos?
- 4)Quais foram às variedades de encaminhamentos/ diversidade de atividades?
- 5)Quais foram às diversidades das aprendizagens nesse ano de atuação do Ciclo de Alfabetização?
- 6)Nesse momento todas as crianças avançaram?
- 7)Como você identificou esse avanço das crianças na atuação dessa prática?
- 8) Percebemos que você fez essa atividade e acompanhou mais esse grupo, porque fez assim?

3ª PARTE: *Mostrar a listagem de atividades categorizadas por período e a diversidades de atividades para favorecer a heterogeneidade desenvolvida em cada ano: Qual é a percepção da professora?*

4ª PARTE: *Mostra a lista de direitos consolidados por ano e questionar: Qual é o impacto desses direitos consolidados na sua prática?*

Questões:

- Heterogeneidade de conhecimentos das crianças sobre a leitura e a escrita e o monitoramento de suas aprendizagens, como acontece?
- Atividades categorizadas por período – listagem da heterogeneidade desenvolvida em cada ano, qual é a percepção da professora?
- Escolhas para o desenvolvimento das atividades: onde surgiu? de onde veio a ideia? – tentar verificar se foi do PNAIC.
- Como o monitoramento está relacionado as atividades que você desenvolve e que estas estão relacionadas aos esquemas.
- Como essa prática constitui os esquemas profissionais da professora para trabalhar com a heterogeneidade de acordo com o monitoramento das aprendizagens.

- Verificar a consciência que esse professor possui desse monitoramento que está partindo dos direitos consolidados do PNAIC;
- Por que optou em fazer a diagnose assim?

**Apêndice L - TABELA DAS QUESTÕES E DOS CÓDIGOS DAS RESPOSTAS
CONSTANTES NO QUESTIONÁRIO FECHADO (CHIC)**

1. Informe o Ano de atuação	
Q1ano1	1.1 () 1º ano
Q1ano2	1.2 () 2º ano
Q1ano3	1.3 () 3º ano
2. Como desenvolve a sua prática de ensino?	
Q2AtivDesReg 2.1 Através de uma atividade desenvolvida com regularidade, com um fim e objetivo a serem atingidos.	
Q2DesTdsComp 2.2 Desenvolvendo todas as competências necessárias ao estudante a partir de um trabalho diário de dedicação, compromisso, responsabilidade e conhecimento.	
Q2DesPratTransf 2.3 Desenvolvendo uma prática que seja transformadora, significativa, pertinente ao contexto social dos alunos contemplados.	
Q2PratMecan 2.4 Através de uma prática mecânica, que tem como principal finalidade repassar conteúdos e realizar atividades meramente repetitivas.	
Q2OutrResp	
3. Com que regularidade planeja as atividades para o ano de Ciclo em que atua?	
Q3Diar	3.1 DIÁRIA
Q3Sem	3.2 SEMANAL
Q3Quinz	3.3 QUINZENAL
Q3Mens	3.4 MENSAL
Q3Bim	3.5 BIMESTRAL
Q3 OutrResp	
4. Como você trabalha em meio à diversidade das crianças da turma em relação à apropriação do sistema de escrita alfabética (maior predominância)?	
Q4Individ 4.1 INDIVIDUALMENTE	
Q4DuplHomog 4.2 EM DUPLAS*com agrupamentos homogêneos em relação aos estágios de desenvolvimento da escrita	
Q4DuplHeterog 4.3 EM DUPLAS*com agrupamentos heterogêneos em relação aos estágios de desenvolvimento da escrita	
Q4TrioHomog 4.4 EM TRIOS*com agrupamentos homogêneos em relação aos estágios de desenvolvimento da escrita	
Q4TrioHeter 4.5 EM TRIOS*com agrupamentos heterogêneos em relação aos estágios de desenvolvimento da escrita	
Q4GrupHomog 4.6 EM GRUPOS*com agrupamentos homogêneos em relação aos estágios de desenvolvimento da escrita	
Q4GrupHeterog 4 EM GRUPOS*com agrupamentos heterogêneos em relação aos estágios de desenvolvimento da escrita	

Q4Coletiv 4.8 COLETIVAMENTE
5. Como planeja as atividades para efetivação do avanço?
Q5Diaria 5.1 DIARIAMENTE * com base nos registros de avaliação realizados ao término de cada aula sobre o novo aprendizado que foi construído pelos grupos e/ou individualmente.
Q5Semanal 5.2 SEMANALMENTE* com base nos registros de avaliação realizados ao término de cada aula e/ou semana sobre o novo aprendizado que foi construído pelos grupos e/ou individualmente.
Q5Quinzenal 5.3 QUINZENALMENTE* com base nos registros de avaliação realizados ao término de cada semana e/ou quinzena sobre o novo aprendizado que foi construído pelos grupos e/ou individualmente.
Q5Mensal 5.4 MENSALMENTE* com base nos registros de avaliação realizados ao término de cada quinzena e/ou mês sobre o novo aprendizado que foi construído pelos grupos e/ou individualmente.
Q5Bimest 5.5 BIMESTRALMENTE* com base nos registros de avaliação realizados ao término de cada mês e/ou bimestre sobre o novo aprendizado que foi construído pelos grupos e/ou individualmente.
Q5Trimest 5.6 TRIMESTRALMENTE* com base nos registros de avaliação realizados ao término de cada bimestre e/ou trimestre sobre o novo aprendizado que foi construído pelos grupos e/ou individualmente.
Q5Semest 5.7 SEMESTRALMENTE* com base nos registros de avaliação realizados ao término de cada trimestre e/ou semestre sobre o novo aprendizado que foi construído pelos grupos e/ou individualmente.
Q5 Outr_Resp
6. Você planeja as estratégias específicas para o trabalho de cada ano do ciclo de alfabetização?
Q6Sim1DirConsPnaicDif 6.1 SIM * com base nos direitos consolidados do PNAIC específicos para o 1º, 2º e 3º anos e registros de avaliação realizados nos diferentes momentos estabelecidos.
Q6Sim2DirConsPNAIC 6.2 SIM * com base nos direitos consolidados do PNAIC específicos para o 1º, 2º e 3º anos.
Q6Sim3DirConsPolEns 6.3 SIM * com base nos direitos consolidados do PNAIC específicos para o 1º, 2º e 3º anos e na Política de Ensino da Rede.
Q6Sim4DirConsRegAval 6.4 SIM * com base nos direitos consolidados do PNAIC específicos para o 1º, 2º e 3º anos, na Política de Ensino da Rede e nos registros de avaliação realizados nos diferentes momentos estabelecidos.
Q6Sim5Alfaconsol1 Ano 6.5 SIM * com foco na alfabetização consolidada no 1º ano e no trabalho dos demais eixos para os anos seguintes do ciclo de alfabetização.
Q6Nao6ExperCiclo 6.6 NÃO* trabalho com a experiência adquirida ao longo dos anos de docência no ciclo de alfabetização.
Q6Nao7ExperPossibTrab

6.7 NÃO* trabalho com a experiência adquirida e realize as possibilidades de trabalho e/ou estratégias no momento da situação proposta para a turma.
Q6 Outr_Resp
7. Como ensina e como avalia o que ensinou?
Q7AvaAtidProcess 7.1 Avalio em atitude processual que não requer o emprego de (muitos) instrumentos. No entanto, eles não ficam banidos do processo de avaliação e de ensino, numa dinâmica de se ensinar avaliando e de se avaliar ensinando.
Q7AvaProcEnsino 7.2 Avalio ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem; sendo os sujeitos o professor e o estudante, enquanto que os conteúdos constituem o seu objeto.
Q7AvaComplexRela 7.3 Avalio mesmo sabendo da complexa relação entre avaliador e avaliado, revelando-se questão subjetiva. Mesmo assim, a avaliação para minha prática é algo constante e com critérios para evitar a prevalência da subjetividade.
Q7AvaDificCiclo 7.4 Avalio mesmo sabendo da dificuldade desse ato no ciclo de avaliação. Acredito que a avaliação deve ser exatamente referente ao direito que foi ensinado.
Q7AvaDificCicloSeduc 7.5 Avalio mesmo sabendo da dificuldade desse ato no ciclo de avaliação. A avaliação deve ser realizada efetivamente no período estabelecido pela Secretaria de Educação e através de provas bimestrais.
8. Como acompanha a aprendizagem dos estudantes considerando o trabalho heterogêneo que precisa ser realizado?
Q8SondInicial 8.1 Acompanhamento através de levantamento da sondagem inicial dos estudantes.
Q8DificAcompModifPrat 8.2 Acompanhamento através de levantamento da sondagem inicial dos estudantes e, mesmo com muita dificuldade para acompanhar, faço das avaliações espaço para modificação das práticas em respeito à heterogeneidade.
Q8EstDificAprend 8.3 Acompanhamento especificamente os estudantes com maiores dificuldade de aprendizagem e foco na atuação deles em detrimento aos que estão mais avançados.
Q8IntervDifNivAprend 8.4 Acompanhamento através de levantamento da sondagem inicial dos estudantes e formando os agrupamentos para uma intervenção focada nos diferentes níveis de aprendizagem.
Q8TrabProfSec 8.5 Acompanhamento através de levantamento da sondagem inicial dos estudantes e formando os agrupamentos para uma intervenção focada nos diferentes níveis de aprendizagem. Além disso, alguns alunos com maiores dificuldades são levados para outro espaço na escola para realizar um trabalho com professores enviados pela Secretaria.
Q8AtivRecpparale 8.6 Acompanhamento através de levantamento da sondagem inicial dos estudantes e formando os agrupamentos para uma intervenção focada nos diferentes níveis de aprendizagem. Além disso, a turma participa de atividades de recuperação paralela com agrupamentos diferenciados entre turmas.
9. Qual é a relação entre os pares do ciclo?
Q9Parceria 9.1 Relação de parceria, ocorrendo uma troca mútua para o sucesso do ciclo. Dessa forma,

realizamos o acompanhamento da mesma turma no ciclo em uma ação conjunta.	
Q9ndividual	
9.2 Relação individual, onde cada professor trabalha com a sua turma sem um trabalho coletivo. Percebemos dificuldades nas trocas mesmo com intervenção da coordenação.	
Q9OutrResp	
10. Das atividades encaminhadas para casa, com que frequência elas contemplam o SEA?	
Q10UmaVezSem	10.1 uma vez por semana.
Q10DuasVezSem	10.2 duas vezes por semana.
Q10TresVezSem	10.3 três vezes por semana.
Q10QuatVezSem	10.4 quatro vezes por semana.
Q10Todososdias	10.5 todos os dias da semana.