

Francisca Paris ▪ Larissa Giacometti Paris

LIVRO DO
PROFESSOR

FORMAR PARA TRANSFORMAR

ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Obra de apoio de natureza teórico-metodológica para docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Metodologias de Ensino e Aprendizagem em Alfabetização

VOLUME
ÚNICO



**MATERIAL DE DIVULGAÇÃO
DA EDITORA DO BRASIL**

FORMAR PARA TRANSFORMAR

Metodologias de Ensino e Aprendizagem em Alfabetização

Francisca Paris

- Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
- Especialista em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP)
- Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Barão de Mauá
- Professora da Educação Infantil ao Ensino Superior
- Orientadora educacional e coordenadora pedagógica em escolas públicas, além de presidente do Conselho Municipal de Educação e secretária de Educação de Ribeirão Preto
- Autora de materiais didáticos e de literatura, e consultora pedagógica

Larissa Giacometti Paris

- Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
- Licenciada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
- Docente da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com atuação na graduação em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin)

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO
DA EDITORA DO BRASIL

ANOS INICIAIS
DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Obra de apoio de natureza
teórico-metodológica para
docentes dos Anos Iniciais
do Ensino Fundamental

VOLUME
ÚNICO

LIVRO DO
PROFESSOR

1ª edição
São Paulo, 2025

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

Paris, Francisca

Formar para transformar [livro eletrônico] :
metodologias de ensino e aprendizagem em
alfabetização / Francisca Paris, Larissa Giacometti
Paris. -- 1. ed. -- São Paulo : Editora do Brasil,
2025. -- (Formar para transformar)
PDF

Bibliografia.

ISBN 978-85-10-10484-5

1. Alfabetização 2. Aprendizagem 3. BNCC -
Base Nacional Comum Curricular 4. Educação -
Finalidades e objetivos 5. Educação inclusiva
6. Ensino fundamental 7. Ensino - Metodologia
8. Prática de ensino 9. Professores - Formação
10. Tecnologia educacional I. Paris, Larissa
Giacometti. II. Título. III. Série.

25-293105.0

CDD-371.33

Índices para catálogo sistemático:

1. Tecnologia educacional : Metodologia de ensino :
Educação 371.33

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

© Editora do Brasil S.A., 2025
Todos os direitos reservados

Direção-geral: Paulo Serino de Souza

Diretoria editorial: Felipe Ramos Poletti

Gerência editorial de conteúdo didático: Tatiany Telles Renó

Gerência editorial de produção e design: Ulisses Pires

Supervisão de design: Catherine Saori Ishihara

Supervisão de arte: Abdonildo José de Lima Santos

Supervisão de revisão: Elaine Cristina da Silva

Supervisão de iconografia: Léo Burgos

Supervisão de digital: Priscila Hernandez

Supervisão de controle e planejamento editorial: Roseli Said

Supervisão de direitos autorais: Luciana Sposito

Supervisão editorial: Diego da Mata

Apoio editorial: Renato Tresolavy (coord.)

Produção editorial: Aprimora Editorial

Projeto gráfico: Paula Coelho e Diego Lima

Capa: Diego Lima

Imagem de capa: andres/E+/iStockphoto.com

Edição de arte: F. de A.

Ilustrações: DE Design Editorial

Editoração eletrônica: DE Design Editorial

Licenciamentos de textos: Cinthya Utiyama, Ingrid Granzotto,
Renata Garbellini e Solange Rodrigues

Controle e planejamento editorial: Bianca Gomes, Isabel Ferreira,
Julia Narvas, Juliana Gonçalves, Larissa Facco, Liliam Gagliardi, Maria Trofino,
Renata Vieira e Valéria Alves

1ª edição / 1ª impressão, 2025
Impresso no parque gráfico da...



Avenida das Nações Unidas, 12901
Torre Oeste, 20º andar
São Paulo, SP – CEP: 04578-910
Fone: +55 11 3226-0211
www.editoradobrasil.com.br

Apresentação

Ler e escrever são processos que vão muito além da simples apropriação do código escrito, pois se entrelaçam às dimensões sociais, culturais e afetivas de cada estudante. Assim sendo, aprender a ler e a escrever é uma jornada de descobertas, marcada por hipóteses, tentativas e reformulações. Por isso, garantir esse direito fundamental exige que o educador promova reais situações de aprendizagem que desenvolvam tanto a alfabetização quanto o letramento. Esta obra, então, se apresenta como um orientador formativo, pensada para fortalecer e inspirar você, educador, com o objetivo de aprimorar sua didática, integrando fundamentos teóricos consistentes e estratégias pedagógicas. Com a leitura e as reflexões deste livro, buscamos ajudar você a transformar a sala de aula em um espaço vivo, rico em ideias, vozes e possibilidades.

As autoras

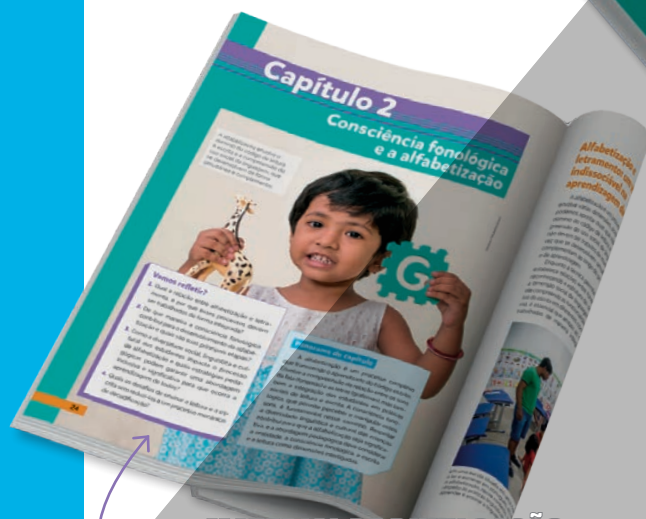
**MATERIAL DE DIVULGAÇÃO
DA EDITORA DO BRASIL**

agny_illustration/Shutterstock.com



Conheça seu livro

Este livro foi planejado para apoiar o professor na condução das aulas, oferecendo recursos e orientações que favoreçam a organização e o aproveitamento do conteúdo. A seguir, apresentamos os principais elementos que compõem a estrutura editorial do material, indicando como cada seção pode contribuir para o trabalho em sala de aula.



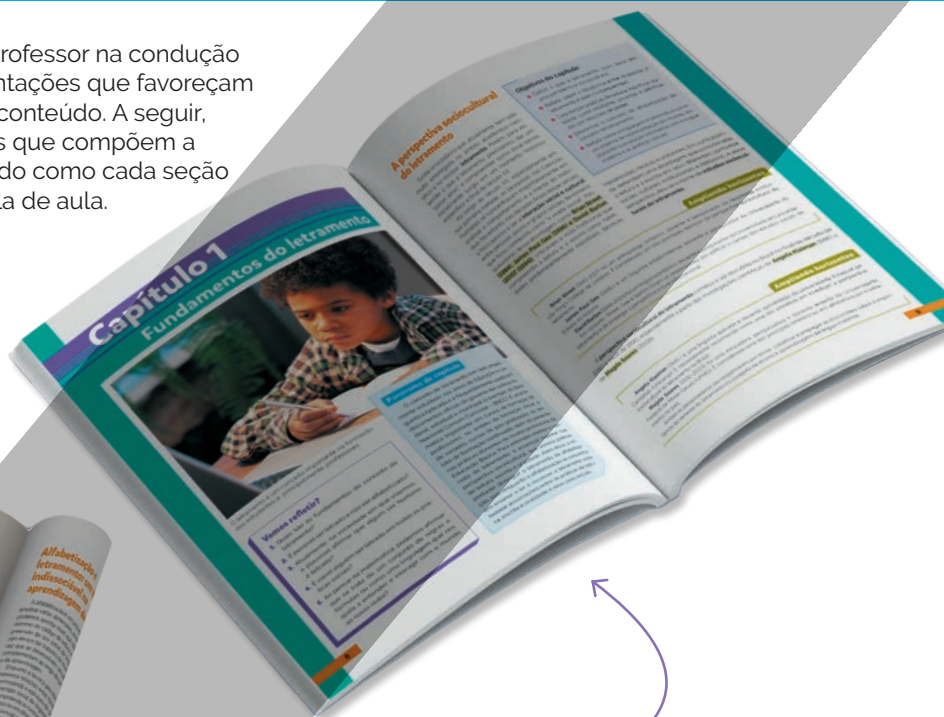
MATERIAL DE DIVULGAÇÃO DA EDITORA DO BRASIL

Vamos refletir

Seção inicial que propõe perguntas e provocações para ativar conhecimentos prévios e estimular a reflexão crítica dos professores antes de entrar no conteúdo principal.

Seções temáticas

Conjunto de tópicos que desenvolvem o conteúdo do capítulo, combinando textos explicativos, exemplos e orientações didáticas.



Abertura de capítulo

Páginas iniciais de cada capítulo que apresentam:

- **Título e tema central** do capítulo.
- **Panorama do capítulo** – breve resumo do que será abordado, para que o professor tenha uma visão geral do conteúdo.
- **Objetivos** que serão trabalhados.





Aprender a ler e a agir como professor de leitura e escrita

Ampliando horizontes



Ampliando horizontes

Traz informações complementares, curiosidades, dados e contextos ampliados, para enriquecer o entendimento do tema e estabelecer conexões com outras áreas do conhecimento.



Consciência fonológica e a construção da escrita

Palavras do especialista

Palavras do especialista

Para ampliar as discussões do capítulo, você encontrará boxe em destaque com contribuições de especialistas em diferentes áreas do conhecimento.



Da reflexão à ação

Conectando

Ens em diálogo

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO DA EDITORA DO BRASIL

Palavra em contexto

Apresenta termos e expressões importantes do capítulo, explicando seu significado dentro do contexto de uso, ajudando na construção de vocabulário e na compreensão leitora.



Palavra em contexto

Conectando

Ens em diálogo

Conectando aprendizados

Seção de fechamento que retoma os conceitos estudados, integra os conteúdos e incentiva o professor a refletir sobre como pode aplicar o que aprendeu em diferentes contextos.

Da reflexão à ação

Espaço que estimula o professor a aplicar os conceitos estudados em situações reais ou em projetos, promovendo a aprendizagem ativa e contextualizada.



Conectando aprendizados

Letramento

Sumário

• Capítulo 1 – Fundamentos do letramento	8
A perspectiva sociocultural do letramento	9
A “grande divisão” entre oralidade e letramento	10
As relações de poder e as hierarquias sociais nas práticas de letramento	13
Práticas de letramento múltiplas e situadas	14
Alfabetização e letramento: aproximações e distanciamentos	17
A linguagem matemática	18
Da reflexão à ação	22
Conectando aprendizados	23
• Capítulo 2 – Consciência fonológica e a alfabetização	24
Alfabetização e letramento: um vínculo indissociável na aprendizagem da escrita	25
Consciência fonológica e a construção da escrita	27
Consciência fonológica e diversidade linguística	32
Eixos fundamentais para o aprendizado da escrita	33
Da reflexão à ação	36
Conectando aprendizados	37
• Capítulo 3 – Ensino da escrita em uma concepção dialógica da linguagem	38
Escrita com propósito social	39
Concepção dialógica da linguagem	39
Gêneros do discurso	45
MATERIAL DE DIVULGAÇÃO dos gêneros do discurso na Educação Básica	50
DA EDITORA DO BRASIL	54
Conectando aprendizados	55
• Capítulo 4 – Escrita como processo: planejamento, elaboração, revisão e reescrita	56
O ensino da escrita na escola: breve percurso histórico	57
Escrita como produto	63
Escrita como processo	65
A intervenção pedagógica: potencializando a reescrita de maneira formativa	69
Da reflexão à ação	71
Conectando aprendizados	72
• Capítulo 5 – Estratégias para compreensão leitora	73
Escola: uma microcomunidade de leitores e escritores	74

O desenvolvimento da compreensão leitora na sala de aula	75
Estratégias de leitura	78
Da reflexão à ação	86
Conectando aprendizados	87
• Capítulo 6 – Avaliação no ensino da leitura e da escrita	88
Concepções de avaliação presentes nas escolas	89
As avaliações escolares	91
Modalidades e propósitos das avaliações escolares	92
Avaliação em larga escala e as métricas de avaliação	101
Da reflexão à ação	104
Conectando aprendizados	105
• Capítulo 7 – Projetos de letramento e integração de saberes	106
Projetos de ensino	107
Projetos interdisciplinares	110
Projetos de letramento	114
Da reflexão à ação	120
Conectando aprendizados	121
• Capítulo 8 – Formação continuada e reflexão pedagógica: caminhos para a qualificação do educador	122
Alfabetização e letramento na prática pedagógica: um exercício permanente de reflexão	123
MATERIAL DE DIVULGAÇÃO do professor de leitura e escrita	124
DA EDITORA DO BRASIL direitos: desafios e compromissos na formação continuada de professores	125
Professor como sujeito que aprende	129
Reflexão docente: eixo da formação continuada de professores	131
Formação na escola: um processo contínuo	133
Tematização da prática: a ação docente como ponto de partida e de chegada para a formação continuada	134
O coordenador pedagógico como mediador da reflexão sobre a prática	136
Autores e concepções sobre saberes e formação continuada	138
Da reflexão à ação	139
Conectando aprendizados	140
Referências	141

Capítulo 1

Fundamentos do letramento



Pressmaster/Shutterstock.com

O letramento é um conceito importante na formação dos estudantes e, principalmente, professores.

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO Vamos refletir? DA EDITORA DO BRASIL

1. Quais são os fundamentos do conceito de letramento?
2. É possível ser letrado e não ser alfabetizado?
3. Atualmente, na sociedade em que vivemos, é plausível afirmar que algum ser humano é iletrado?
4. É viável alguém ser letrado em todas as práticas sociais?
5. Ao pensar na matemática, podemos afirmar que se trata de um conjunto de regras e fórmulas ou como uma linguagem que nos ajuda a entender e interagir com o mundo ao nosso redor?

Panorama do capítulo

O conceito de letramento tem sido amplamente estudado nas áreas de Educação e Linguística Aplicada e é frequentemente usado em documentos oficiais do governo das esferas federal, estadual e municipal (a exemplo da Base Nacional Comum Curricular – BNCC). É uma temática importante em cursos de formação de professores, no âmbito da formação inicial, e de variados cursos de pós-graduação, no âmbito de formação continuada, além de presente nas práticas docentes de muitos professores da Educação Básica. Para entender melhor o conceito de letramento, é essencial explorar sua perspectiva sociocultural, que associa práticas de leitura, escrita e oralidade. Além disso, é importante distinguir o letramento da alfabetização, pois enquanto a alfabetização se concentra em ensinar a ler e escrever, o letramento estabelece associações entre as práticas de leitura, escrita e oralidade e seus usos sociais.

A perspectiva sociocultural do letramento

Existe uma palavra que, atualmente, tem sido muito empregada no âmbito acadêmico-científico e no escolar: **letramento**. Porém, para entender o que é letramento, precisamos dar um “passo atrás” e compreender como esse termo inicialmente surgiu em um momento histórico específico: o final do século XX.

Ao longo do século XX, especialmente em sua primeira metade, as pesquisas nas Ciências Humanas se concentravam majoritariamente em analisar o comportamento e a mente do indivíduo. No entanto, nas décadas finais desse século, o foco passou a ser a **interação social e cultural** entre pessoas, povos e grupos sociais, fenômeno que ficou conhecido como “a virada social”. Pesquisadores dessa abordagem, como **Brian Street (1984)**, **James Paul Gee (1996)** e **David Barton (2007)**, criticavam a visão tradicional que compreendia a leitura e a escrita como habilidades predominantemente individuais, técnicas,

Objetivos do capítulo

- Definir o que é letramento, com base em uma perspectiva sociocultural.
- Refletir sobre a dicotomia entre oralidade e letramento e suas consequências.
- Caracterizar práticas de leitura, escrita e oralidade como múltiplas, situadas e permeadas por relações de poder.
- Diferenciar o conceito de alfabetização do conceito de letramento.
- Refletir sobre a linguagem matemática como um sistema de representação do mundo, explorando sua relação intrínseca com a língua materna e as práticas sociais.

mecanicistas, neutras e uniformes. Em contrapartida, defendiam uma abordagem que considerasse a leitura e a escrita em seus diferentes contextos sociais, culturais, institucionais e históricos. A essa perspectiva, deu-se o nome de **estudos socioculturais do letramento**.

Ampliando horizontes

Brian Street (1943-2017) foi um antropólogo britânico, docente e pesquisador da renomada instituição King's College de Londres. É considerado um dos principais teóricos da perspectiva sociocultural do letramento.

James Paul Gee (1948-) é um linguista estadunidense, docente e pesquisador da Universidade do Estado do Arizona.

David Barton (1949-2024) foi um linguista britânico, docente e pesquisador da Universidade de Lancaster. Em conjunto, Street, Gee e Barton foram os responsáveis por edificar o campo dos estudos sociais do letramento, tornando-o relevante a nível internacional.

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO DA EDITORA DO BRASIL

A **perspectiva sociocultural do letramento** começa a ser discutida no Brasil no final da década de 1980 e início de 1990, especialmente a partir das investigações científicas de **Angela Kleiman** (1995) e de **Magda Soares** (2009).

Ampliando horizontes

Angela Kleiman (1945-) é uma linguista aplicada e docente aposentada da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É nacionalmente reconhecida como uma das pioneiras em investigar a perspectiva sociocultural do letramento no Brasil.

Magda Soares (1932-2023) foi uma educadora, pesquisadora e docente emérita da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É considerada uma das principais referências em alfabetização e letramento no país.

Ambas as pesquisadoras são responsáveis por iniciar, solidificar e propagar as discussões sobre a importância da vertente do letramento no contexto de ensino e aprendizagem de língua materna.

Dessa forma, importa compreender o porquê da perspectiva ser denominada "sociocultural": o foco recai sobre os **significados sociais e culturais** atribuídos à leitura, à escrita e à oralidade. Assim, considera-se o engajamento nas práticas de letramento como sendo sempre um **ato social** (Street, 1984). Em outras palavras, podemos afirmar que um evento de letramento se refere a qualquer ocasião em que a escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos (Street, 2014).

Por exemplo, o professor, ao solicitar aos estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental a escrita de seus nomes em etiquetas a serem coladas nas lancheiras individuais de cada um, a fim de identificá-las, está inserindo as crianças em um **evento de letramento**. Isso porque a escrita, neste caso, está sendo usada de forma contextualizada, a partir de uma função social e de um propósito específicos: a identificação das lancheiras. Muito diferente, no entanto, é solicitar aos estudantes que escrevam repetidas vezes os seus nomes em uma cartilha de alfabetização, de maneira mecanizada, automatizada e pouco reflexiva. Não há um propósito social definido para a escrita do nome de alguém inúmeras vezes de forma até exaustiva, pois esta situação artificializada não está presente nas práticas de linguagem do cotidiano. Não se trata de um uso real e autêntico da escrita, não se constitui, portanto, como um evento de letramento. De acordo com Soares (2009), os eventos de letramento, então, configuram-se como uma nova maneira de compreender a escrita no mundo social.

Atualmente, é possível constatar que a escrita está presente em **diversas interações** de nosso cotidiano: em uma conversa em um aplicativo de mensagens, em uma prateleira do supermercado com rótulos de produtos a serem adquiridos ou em placas de orientação geográfica nas ruas das cidades. Assim sendo, estamos a todo momento permeados pela escrita, mesmo que não nos damos conta dessa constante presença. Isso se deve ao fato de a sociedade em que vivemos ser considerada **grafocêntrica**, isto é, está centrada na escrita e tende a socialmente valorizá-la perante outras **semioses**, como a oralidade, por exemplo.

Palavra em contexto

Semieose: segundo o filósofo e matemático americano Charles Sanders Peirce (1839-1914), é o processo de produção de significados, a operação produtora e geradora de signos.

Fonte: SEMIOSE. In: MICHAELIS: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=semiose>. Acesso em: 15 mar. 2025.

A “grande divisão” entre oralidade e letramento

A oposição entre práticas orais e escritas, frequentemente apresentada como antagônicas em diferentes interações sociais, é sustentada por discursos que contrapõem as práticas orais às práticas de escrita, como se uma fosse o completo oposto da outra. Ouvimos de muitos professores, por exemplo, que os estudantes “escrevem do mesmo jeito que falam”, como se existisse apenas um modo de escrever (associado à norma padrão da língua) e uma maneira de falar (associada a variantes não padrão da língua). No entanto, o campo dos estudos do letramento critica veementemente a dicotomia existente entre oralidade e escrita, chamada por alguns pesquisadores como “a grande divisão”.

Sergio Pedreira/Pulsar Imagens



É comum que na escola ocorra uma diversidade linguística, o que não significa que algo está errado, mas que faz parte das variações linguísticas.

Essa divisão era aceita anteriormente, especialmente até a década de 1970, uma vez que se acreditava que alguns povos pertencentes a sociedades não ocidentais eram menos lógicos ou racionais devido à ênfase que havia na cultura oral, enquanto as comunidades escolarizadas e que tinham acesso à cultura escrita possuíam maior nível de abstração. Segundo Street (2014), os pesquisadores da época defendiam, de forma equivocada, que os indivíduos de sociedades predominantemente orais eram mais passivos, menos críticos, menos capazes de refletir sobre a natureza da língua. Já as sociedades mais “letradas” contariam, supostamente, com indivíduos mais racionais e críticos, com maior capacidade cognitiva, facilidade com lógica, abstração e operações mentais. Um exemplo disso seria a visão da época sobre os nativos americanos em relação às suas práticas orais. Muitos deles eram vistos como “menos avançados” intelectualmente, simplesmente por não adotarem a escrita em seus modos tradicionais de comunicação e de interação.

Segundo Gee (1996), um dos pesquisadores que se posicionou contra a “grande divisão”, a **dicotomia entre oralidade e escrita**, à época, refletia a divisão entre povos “selvagens” e povos “civilizados”, fundamentada em uma visão **etnocêntrica** e preconceituosa. O autor argumenta que essa divisão é problemática, defendendo que a oralidade e a escrita devem ser analisadas a partir de suas práticas sociais situadas, isto é, a partir dos **contextos sociais** em que estão inseridas.

A ideia de que os enunciados orais são pouco planejados, predominantemente informais, pouco lógicos, por um lado, e de que os textos escritos

são muito planejados, utilizados de maneira formal e muito lógicos, por outro, não condiz com aquilo que as investigações científicas das Ciências Humanas vêm comprovando há décadas.

Ambas as práticas, orais e escritas, podem ser mais ou menos formais, planejadas, lógicas, objetivas, abstratas, a depender do **contexto sociocultural** em que ocorrem. Por exemplo, uma palestra proferida por uma cientista em uma universidade pode ser predominante oral e, ao mesmo tempo, formal e altamente planejada, pois se trata de uma fala que foi anteriormente estruturada antes de ser produzida. Já um lembrete, escrito rapidamente por alguém que deseja se recordar de algo no futuro e que é colado na porta da geladeira, pode ser majoritariamente escrito e, ao mesmo tempo, informal e pouco planejado, pois o contexto não demandou que a pessoa planejasse anteriormente esse texto.

Além disso, não há uma relação comprovadamente direta entre aquisição do letramento e maior desenvolvimento cognitivo nos indivíduos. De acordo com Street (2014), as características que frequentemente são atribuídas à aquisição do letramento por si só se constituem, na maioria dos casos, como consequências das **condições sociais** em que o letramento é ensinado e aprendido.

O pedagogo Paulo Freire (1921-1997) desenvolveu um método de alfabetização que ficou conhecido pelo mundo todo e que considera as condições sociais em que o ensino e a aprendizagem ocorrem. Ao contrário de ensinar palavras sem sentido, ele propôs que o professor observasse a história e vivência dos estudantes.

Para um estudante que mora em uma comunidade rural, por exemplo, é muito mais fácil escrever palavras como “boi” ou “cavalo”, do que quaisquer outras palavras que ele não tenha escutado. Isso vale para um estudante da área urbana, que ouve palavras como “rua” ou “avenida”. Esse método facilita a identificação da escrita com o significado social da palavra.

A diversidade linguística de cada estudante deve ser respeitada!



Marina_Popmarleo/Shutterstock.com

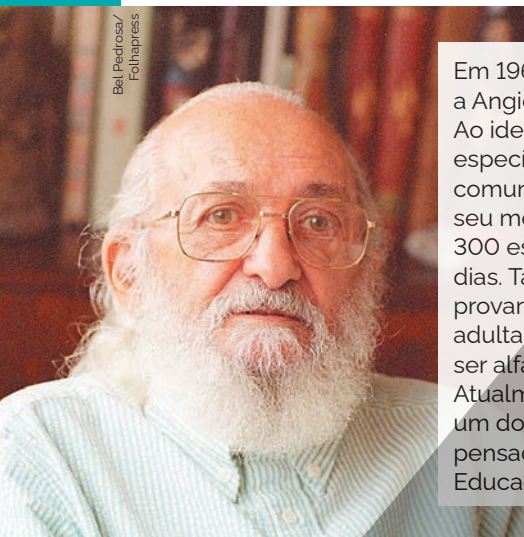
Palavra em contexto

Etnocentrismo: procede-se de forma etnocêntrica quando sociedades racial e/ou culturalmente diferentes são avaliadas à luz de critérios e interesses estabelecidos pela cultura do observador. O que caracteriza esse julgamento é que, agindo assim, somos levados a subestimar, menosprezar ou mesmo odiar condutas e costumes típicos de culturas divergentes daquela em que fomos socializados.

Fonte: A pluralidade cultural e a percepção da alteridade. *PluraCult*, São Paulo, n. 2, p. 9, [20--]. Disponível em: https://midia.atp.usp.br/impressos/redefor/Sociologia/M2_PluraCult/M2_PluraCult_Tema2.pdf. Acesso em: 15 mar. 2025.



Uma palestra científica usualmente é produzida em uma situação extremamente formal, e um lembrete na geladeira geralmente está inserido em um contexto de informalidade.



Em 1963, Paulo Freire foi a Angicos, em Natal-RN. Ao identificar palavras específicas dessa comunidade, ele aplicou seu método e alfabetizou 300 estudantes em 45 dias. Também conseguiu provar que pessoas adultas podem e devem ser alfabetizadas. Atualmente, é considerado um dos maiores pensadores na área da Educação do mundo.

Uma escola pública que se localiza em uma região central de um grande município, e que atende a uma comunidade de classe média, possui condições sociais muito distintas de uma escola pública que se localiza em um bairro periférico desse mesmo município. A primeira escola atende a uma comunidade de vulnerabilidade socioeconômica. O fato de os estudantes da primeira escola serem avaliados como leitores e escritores mais competentes, em exames de larga escala, quando comparados aos estudantes da segunda escola em nada tem a ver com o desenvolvimento cognitivo de nenhum dos dois grupos. Em outras palavras, as distinções relacionam-se muito mais ao contexto de desigualdade socioeconômica de determinado local do que às supostas consequências cognitivas advindas das práticas de leitura e escrita.

Ainda no presente, o discurso proveniente da chamada "grande divisão" entre oralidade e letramento permanece muito atual em nossa sociedade, embora inúmeras investigações científicas

já tenham atestado que indivíduos e povos de culturas orais não são mais "atrasados" que os ditos "letrados". No Brasil, a alfabetização de jovens e adultos é feita pela EJA (Educação de Jovens e Adultos), que garante a todos os cidadãos o pleno direito à educação em qualquer fase da vida.



Cidadãos de qualquer idade tem o direito de voltar a estudar.

Algumas campanhas de alfabetização no âmbito da EJA, no entanto, promovem uma associação entre a alfabetização e a ideia de “levar cidadania”, o que implica inferir que pessoas não alfabetizadas não seriam cidadãs de direito em nosso país. De forma mascarada, podemos afirmar que se trata de uma reprodução do discurso estigmatizante que, erroneamente, qualifica povos predominantemente orais como menos desenvolvidos e povos letrados como mais desenvolvidos. A ideia, contudo, não é criticar campanhas de incentivo à alfabetização de jovens e adultos, ao contrário, tais iniciativas são necessárias e fundamentais, pois é direito de todos ter acesso e participar de diferentes práticas de leitura e escrita. O que se critica especificamente, é a forma como o sujeito analfabeto é socialmente representado: como alguém desprovido de cidadania.

Dessa maneira, os estudos do letramento partem do princípio teórico e **epistemológico** de que **os usos feitos sobre leitura, escrita e oralidade são sociais** (Kleiman, 1995), o que implica pensar em práticas sociais e culturais de diferentes grupos que usam a escrita.

Palavra em contexto

Epistemologia: conjunto de conhecimentos sobre a origem, a natureza, as etapas e os limites do conhecimento humano; teoria do conhecimento.

Fonte: Epistemologia. In: MICHAELIS: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=Epistemologia>. Acesso em 12/02/2022.

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO DA EDITORA DO BRASIL

Podemos, então, definir letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita [...] em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 1995, p. 18-19). Logo, os estudiosos do campo do letramento consideram os **significados socioculturais** atribuídos à escrita.

As relações de poder e as hierarquias sociais nas práticas de letramento

De acordo com Gee (1996), a escrita é um produto social cuja forma e influência dependem de **fatores ideológicos e políticos**. Por isso, é

importante refletir sobre as **relações de poder** presentes em toda prática de letramento. No próprio funcionamento da escola como uma instituição, há **hierarquias sociais** que perpassam as diferentes interações sociais: as normas do Ministério da Educação (MEC) influenciam as diretrizes das redes estaduais e municipais de educação, que, por sua vez, têm autoridade sobre a equipe gestora de cada escola que, por sua parte, exerce influência sobre os docentes, que, finalmente, também desempenham seus papéis de autoridade sobre os estudantes. Essa configuração hierárquica não poderia ficar de fora das práticas de letramento ao considerarmos seu caráter social: ao final do ano letivo de um 1º ano do Ensino Fundamental, por exemplo, a professora é a responsável por avaliar, com base naquilo que observou em relação ao processo de alfabetização (entre outros critérios), se um discente está apto ou não para seguir para a próxima etapa da escolarização.

As relações de poder também ficam evidentes quando pensamos na **valorização sociocultural** de determinadas práticas de letramento em detrimento de outras. Na escola, assim como em outros ambientes de nossa sociedade, práticas de escrita produzidas por grupos dominantes geralmente são **culturalmente mais prestigiadas** que aquelas produzidas por grupos minoritários. Assim, poemas escritos por poetas considerados como parte do cânone literário são socialmente aceitos e altamente valorizados, enquanto letras de *rap*, ainda que se aproximem bastante da estrutura de um poema e representem uma forma potente de expressão da periferia, carregam historicamente o estigma de menor prestígio acadêmico, mesmo que atualmente artistas desse gênero, como Emicida, sejam amplamente reconhecidos e valorizados no cenário cultural.

Rapper brasileiro Emicida, em apresentação no Rio de Janeiro, em 2022.



APAES/Shutterstock.com

A partir destes exemplos, é possível compreender a:

Conceitualização do letramento como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos (Street, 2014, p. 17).

Ao analisarmos o processo de letramento dentro dessa estrutura hierárquica, é fundamental entender que as práticas de ensino e avaliação não são neutras, mas sim impregnadas por normas e valores que refletem as relações de poder estabelecidas nas esferas educacionais e sociais. As decisões sobre o que é considerado "adequado" ou "suficiente" para o avanço do estudante muitas

vezes revelam uma visão normativa de conhecimento, que pode marginalizar outras formas de expressão e aprendizado. Portanto, é necessário que o educador esteja atento a essas dinâmicas de poder e busque, ao mesmo tempo, promover a inclusão e a valorização da diversidade.

Ainda nesta seara, Kleiman (1995, p. 52) defende a ideia de que "quando os diversos contextos sociais em que as práticas de letramento se inserem são objeto de exame, as relações entre poder e discurso ficam menos opacas". Portanto, para o campo do letramento, não há como conceber o **"sucesso" ou o "fracasso" escolar** a partir de uma visão individual do estudante, que desconsidera o contexto sociocultural e as relações de poder em que ele vive, estuda e experiencia as práticas de letramentos.

Ampliando horizontes

Shirley Brice Heath (1939-) conduziu uma pesquisa etnográfica entre 1969 e 1978 na Carolina do Sul sobre práticas de linguagem de três comunidades norte-americanas, denominadas Mainstown, Roadville e Trackton (Heath, 1982). Mainstown, composta majoritariamente por indivíduos de classe média branca e alta escolarização, incentivava interações com a leitura alinhadas ao modelo escolar. Roadville, formada por trabalhadores industriais, valorizava a escola, mas sem envolvimento ativo das famílias na aprendizagem domiciliar. Trackton, predominantemente afro-americana, adotava uma criação coletiva das crianças, sem ênfase na interação formal com textos.

A pesquisa revelou que as práticas de letramento variavam conforme os contextos socioculturais. Enquanto em Mainstown os pais formulavam perguntas semelhantes às escolares nas situações de leitura de livros antes da hora de dormir, em Roadville não se incentivava a invenção de histórias e, em Trackton, as crianças não eram estimuladas a estabelecer conexões entre as narrativas. Essas diferenças geravam desafios quando as crianças ingressavam na escola, uma vez que o modelo escolar refletia as práticas de Mainstown. Professores, pertencentes a essa comunidade, não reconheciam as distinções culturais e interpretavam as dificuldades das crianças de Roadville e Trackton como déficits.

De acordo com Heath (1982), isso resultou, ao longo dos anos, no fracasso escolar dessas crianças, taxadas como "atrasadas" e "pouco desenvolvidas", e também em sua evasão do sistema educacional.

Práticas de letramento múltiplas e situadas

A teoria dos letramentos compreende que os usos da leitura, escrita e oralidade são **sempre situados** (Kleiman, 1995), isto é, ocorrem em determinado contexto sociocultural a partir de **objetivos específicos**. Ninguém lê, escuta, fala ou escreve sem um propósito bem definido, e não é possível analisar uma prática de letramento desconsiderando o contexto em que ela se insere.

Observe a imagem presente na próxima página. Se fizermos uma análise dessa prática de letramento sem considerarmos seu **contexto social**, poderíamos afirmar que os adolescentes estão ignorando a obra de arte em um museu e que preferem se entreter no celular, de forma viciante e alienante. Poderíamos, inclusive, dizer que essa imagem revela um efeito devastador da tecnologia digital nas mãos dos adolescentes.

Contudo, ao levarmos em consideração o contexto social, a análise acerca desta prática de letramento se altera drasticamente. Isso porque trata-se de uma iniciativa do próprio museu em



No Museu Nacional da Colômbia, em Bogotá, adolescentes recorrem a aplicativos no celular para acessar informações sobre as obras expostas. A cena evidencia como as práticas de letramento múltiplas e situadas combinam o uso da tecnologia digital com a fruição de acervos históricos e artísticos, ressignificando a experiência cultural no espaço museal. Santa Fé, exposição de arte e história militar.

buscar integrar as obras de arte com as novas tecnologias digitais. O museu oferece *wi-fi* gratuito dentro das galerias e incentiva os visitantes a utilizarem os aplicativos criados pela instituição a fim de aumentar e melhorar a experiência da visita. Essa prática de letramento múltiplo e situado, os adolescentes recorrem aos aplicativos para obter maiores informações sobre a obra e para criar uma experiência ainda mais imersiva com a arte. Fica clara, portanto, a importância de levarmos em consideração a **situacionalidade** de uma prática de letramento, sob risco de realizarmos análises infundadas e conclusões precipitadas.

A esse respeito, vale ressaltar que a utilização de tecnologias digitais, especialmente entre crianças e adolescentes, precisa ser analisada a partir de seus contextos específicos. No caso analisado, o uso de celulares no museu é valorizado como parte de uma prática de letramento situada e enriquecedora. No entanto, há uma preocupação em torno dos impactos negativos do uso excessivo desses dispositivos no ambiente escolar,

o que levou à criação, em 2025, de uma lei que restringe seu uso no Brasil.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Esta Lei tem por objetivo dispor sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais, inclusive telefones celulares, nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica, com o objetivo de salvaguardar a saúde mental, física e psíquica das crianças e adolescentes. [...]

[...]

Art. 2º Fica proibido o uso, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais durante a aula, o recreio ou intervalos entre as aulas, para todas as etapas da educação básica.

§ 1º Em sala de aula, o uso de aparelhos eletrônicos é permitido para fins estritamente pedagógicos ou didáticos, conforme orientação dos profissionais de educação.

Nesse sentido, o campo dos estudos do letramento não assume nenhuma generalização em relação ao letramento (Street, 1984), ao contrário, faz observações relacionadas às **situações particulares** que foram investigadas (Barton, 2007). As pesquisas, portanto, enfatizam o nível local, isto é, as atividades de letramento específicas das pessoas em seus cotidianos, com o objetivo de compreender **a função e o significado do letramento** na visão desses indivíduos em determinado contexto sociocultural (Gee, 1996).

Nessa mesma linha teórica, Kleiman (1995) conceitua o letramento. Leia o trecho.

Prática de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação social, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou escrever (Kleiman, 1995, p.18).

Como é possível, no entanto, pensar em letramento sem necessariamente envolver atividades específicas de ler ou escrever, tal como Kleiman (1995) afirma?

Há diversas formas de participar de uma prática de letramento. Por exemplo, uma pessoa não alfabetizada pode se engajar em determinadas

práticas de letramento sem saber ler ou escrever. Ao se locomover pela cidade por meio de transporte público, o indivíduo é capaz de identificar qual é o ônibus que ele necessita usar para chegar ao local almejado. Assim, embora não consiga ler o letreiro do ônibus, esse sujeito participa dessa prática de letramento usando outras estratégias, como decorar a forma das letras e dos números do ônibus que deseja subir, participando **efetivamente** desta prática de letramento.

Em outras palavras, as práticas de letramento podem ser entendidas como aquilo que as pessoas fazem com a escrita, como os textos são produzidos e usados e o que essas atividades significam para elas, ou seja, os modos culturais de utilizar a leitura e a escrita. O letramento não deve ser encarado como uma habilidade descontextualizada de leitura e escrita, mas sim entendido como constituído por **práticas sociais** que são parte integrante de determinados **grupos sociais** (Street, 2014). Dessa maneira, por exemplo, há práticas de letramento específicas de certos profissionais, como a escrita de um laudo médico; de certas comunidades, como a escrita em muros feita por grafiteiros; e também de certas instituições, como a leitura de salmos durante ritos religiosos em igrejas.



Pessoas não alfabetizadas se engajam em diversas práticas de letramento, como ao identificar o letreiro escrito de um ônibus.

Há, portanto, o princípio de que não há apenas um letramento único, no singular, responsável por tornar uma pessoa letrada, como se bastasse aplicar “O” letramento em diferentes contextos indistintamente. Ao contrário, os letramentos são **múltiplos** (Kleiman, 1995), **variados, diversos**. A elaboração de grandes proposições e generalizações sobre o letramento (no singular) em si mesmo também é negada pelos pesquisadores atualmente, dando preferência a **contextos específicos** de práticas de letramento**S** (no plural). Isso se deve à compreensão do caráter múltiplo das práticas letradas, sendo entendido como um **conjunto plural de práticas sociais**, isto é, letramento**S** (Gee, 1996), que se contrapõe à ideia de um letramento único.

Nesse sentido, saber usar a escrita em um **contexto específico** não quer dizer que se saiba usá-la em qualquer situação, o que impossibilita afirmar que uma pessoa é capaz de ser letrada de maneira absoluta em todas as práticas. Pense, por exemplo, no caso de uma professora que domina diversas práticas de letramento: ela consegue, de maneira bastante proveitosa, ler uma história de um livro para seus estudantes, criar uma atividade de preenchimento de letras que estão ausentes em determinadas palavras, preencher o diário de classe, solicitar suas merecidas férias no sistema etc. Para além do âmbito profissional, a docente também é capaz de ler artigos de opinião em portais jornalísticos, escrever *posts* em redes sociais, anotar lembretes em agendas. Contudo, essa mesma professora não domina práticas de letramento típicas da esfera jurídica, tal como o texto escrito por um advogado, ou a sentença produzida por uma juíza, ou ainda os autos de um processo criminal.

O fato de não dominar as práticas letradas em ler e compreender textos escritos da esfera jurídica não significa que haja algum tipo de *déficit*, atraso ou comprometimento cognitivo, por exemplo. Ao contrário, implica reconhecer que as práticas de letramento do campo jurídico são **socialmente situadas** em contextos tão específicos que apenas aqueles que trabalham diariamente nesse campo são capazes de dominá-las. Logo, é impossível sermos letrados em todas as práticas de letramento, sendo muito mais razoável afirmar que, por um lado, somos letrados e nos sentimos confiantes em muitas práticas sociais de nosso cotidiano e, por outro, não dominamos muitas outras, especialmente aquelas com as quais não nos engajamos diariamente.

Alfabetização e letramento: aproximações e distanciamentos

Considerando, ainda, a **natureza múltipla do letramento**, podemos definir a alfabetização como uma, dentre outras existentes, prática de letramento, isto é, a alfabetização constitui-se como uma **prática específica de letramento** que foca na aquisição do código escrito da língua. A esse respeito, Kleiman (2008) explica que, em nosso país, usamos duas palavras para distinguir a aquisição do código escrito (alfabetização) dos usos sociais que se faz da leitura e da escrita (letramento):

No Brasil, um novo termo foi cunhado – letramento – pelos pesquisadores que queriam diferenciar os usos da língua escrita na vida social da alfabetização e, assim, os dois termos foram mantidos (Kleiman, 2008, p. 489).

Importa compreender que a escola, a mais importante **agência de letramento** (Kleiman, 2007), é a responsável por **ensinar formalmente** essa que é considerada uma das mais valorizadas práticas de letramento de nossa sociedade: a alfabetização.

Nesse sentido, a partir dos estudos socioculturais, torna-se possível refutar a noção de que ser letrado equivale a ser alfabetizado, ou seja, a ideia de que a alfabetização se constitui como a única prática de letramento, geral e universal (Kleiman, 2007). Se partíssemos dessa premissa, bastaria que o estudante fosse alfabetizado para que, de forma quase que automática, ele passasse a dominar todas as práticas de letramento, o que não condiz com a realidade. Dessa maneira, de acordo com Kleiman (2008), na escola, o ensino de práticas de letramento não se limita ao processo de alfabetização que ocorre durante os primeiros anos de contato do estudante com a leitura e a escrita, mas sim deve continuar ocorrendo em todos os anos da escolarização.

Segundo Soares (2009), não basta ser **alfabetizado** (ter o domínio do código da escrita), é necessário saber **fazer usos** da leitura e da escrita em diferentes contextos, em **variadas situações**. Ou seja, é preciso ser letrado em diferentes práticas sociais.

A linguagem matemática

A matemática, como linguagem, está presente em **diversas situações** da vida, desde as necessidades diárias até a compreensão de fenômenos complexos. Por isso, aprender a linguagem matemática é essencial na formação escolar, uma vez que este saber está relacionado ao domínio dos símbolos e convenções formais de uma linguagem matemática nos **diversos contextos sociais**.



vectorfusionart/Shutterstock.com

Embora não haja a percepção de todos, a matemática está presente em tudo, nas medidas dos objetos, na música, no peso das coisas, nos pagamentos etc.

No entanto, a forma como essa linguagem é ensinada e utilizada tem gerado muitas reflexões, especialmente no que diz respeito à utilização dos conceitos e à formação do letramento matemático. Pode-se compreender, por meio dos usos das palavras alfabetização e letramento, que alfabetização matemática envolve a familiarização com números, símbolos e operações, enquanto o letramento matemático se refere à capacidade de aplicar esses conhecimentos em práticas sociais, de forma crítica e contextualizada.

Assim sendo, de acordo com diretrizes educacionais, a alfabetização e o letramento matemático devem ser compreendidos como **processos complementares**. Ensinar apenas os símbolos e regras da matemática, sem um esforço simultâneo, para que os estudantes compreendam sua aplicabilidade nas práticas sociais, é insuficiente,

pois, da mesma forma que ocorre no ensino da língua materna, a matemática não deve ser reduzida a um código escrito, mas sim tratada como uma ferramenta para ler, interpretar e interagir com o mundo (Maia; Maranhão, 2015).

Pode-se considerar que o letramento matemático se aproximaria da perspectiva sociocultural do letramento em língua materna, pois envolve **o uso da matemática em práticas sociais reais**, o que significa considerar os saberes prévios dos estudantes, a influência de seus contextos sociais e culturais e a maneira como utilizam a matemática no cotidiano. Quando a matemática é ensinada e aprendida de forma isolada e sem um suporte significativo, os estudantes podem ter dificuldades em compreender a linguagem matemática, tornando-se apenas reprodutores de regras, sem uma real e contextualizada apropriação dos conceitos.



A matemática financeira é um ótimo exemplo de como estimular as crianças a perceberem a importância dos números, valores e trocas na sociedade.

A interpretação matemática contribui para que os estudantes compreendam o sentido do valor das coisas e associem o uso dos números a situações reais, como os processos de compra e venda. Por isso, é essencial que esse aprendizado esteja conectado ao cotidiano: as crianças vão ao supermercado, passeiam em shoppings, observam pagamentos e trocas. Utilizar essas experiências como ponto de partida ajuda as crianças a desenvolverem noções importantes de linguagem matemática.

Diante disso, o ensino da linguagem matemática deve ser entendido como um **processo dinâmico** de aprendizagem de símbolos e conceitos, que deve estar sempre conectada ao desenvolvimento da capacidade de resolver problemas e interpretar diferentes situações matemáticas. Isso demanda uma abordagem pedagógica que priorize a resolução de problemas contextualizados, o trabalho com múltiplas representações e a valorização da oralidade e da argumentação na sala de aula.

Embora a BNCC (Brasil, 2018) use o termo **letramento matemático** na introdução da área de Matemática, definido em nota explicativa com base na matriz do **PISA 2012** (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), é fundamental levar em consideração as críticas ao uso indiscriminado de qualificações para o termo "letramento", conforme destacado por Kleiman e De Grande (2015).

Segundo a Matriz do Pisa 2012, o letramento matemático é a capacidade individual de formular, empregar e interpretar a matemática em uma variedade de contextos. Isso inclui raciocinar matematicamente e utilizar conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas para descrever, explicar e prever fenômenos. Isso auxilia os indivíduos a reconhecer o papel que a matemática exerce no mundo e para que cidadãos construtivos, engajados e reflexivos possam fazer julgamentos bem fundamentados e tomar as decisões necessárias (Brasil, 2018, p. 266).

As referidas autoras, ao relacionarem os estudos socioculturais do letramento à teoria bakhtiniana – que será melhor aprofundada no capítulo 3 desta obra – e aos princípios da Linguística Aplicada, argumentam que a proliferação de expressões como "letramento visual" e "letramento digital" pode enfraquecer o conceito original de letramento. Em vez disso, defendem que as qualificações de letramento só fazem sentido quando vinculadas a um **campo específico de atividade humana**, como o letramento acadêmico e o letramento literário, que se referem a práticas concretas nessas áreas – a acadêmica e a literária, respectivamente. Essa perspectiva nos leva a refletir sobre a necessidade de delimitar e contextualizar o uso do termo "letramento", a fim de garantir sua relevância e significado.

Compreendendo o ensino e a aprendizagem da matemática como fundamentais quando inseridos em **contextos reais** e alinhados às **diferentes infâncias brasileiras**, que se manifestam em distintos contextos socioculturais – urbanos e rurais, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, comunidades periféricas etc. –, e considerando também as contribuições de Kleiman e De Grande (2015), nesta obra, vamos falar de **situações de ensino e aprendizagem de linguagem matemática**. É importante salientar que essa escolha reflete a perspectiva de que a metodologia de ensino e aprendizagem da linguagem matemática deve estar ancorada nas práticas sociais de leitura e escrita da linguagem matemática e nos significados construídos no cotidiano, valorizando a diversidade de saberes e experiências que permeiam os diferentes grupos sociais.

Diante das argumentações apresentadas, é importante salientar que o ensino e a aprendizagem da linguagem matemática demandam uma perspectiva sobre a prática pedagógica que implica reconhecer os estudantes como sujeitos ativos no processo de aprendizagem, capazes de refletir sobre os mais diversos temas e construir conhecimento matemático de forma significativa.

A abordagem sociocultural do ensino e aprendizagem da linguagem matemática enfatiza que a matemática deve ser vivenciada nas **práticas sociais**, conectando-se às experiências anteriores dos estudantes e à sua realidade, uma vez que a aprendizagem de conceitos matemáticos descontextualizados tende a gerar dificuldades na compreensão dos estudantes. Quando o ensino se resume à aplicação de regras e cálculos mecânicos, o processo torna-se pouco significativo, os estudantes se tornam meros reprodutores de procedimentos, sem compreender plenamente os conceitos envolvidos, por isso, ensinar a linguagem matemática deve estar associada às diferentes relações que eles estabelecem nas **práticas sociais de linguagem matemática**. Nesse sentido, o ensino da linguagem matemática deve incluir também processos como medição, ordenação, classificação, resolução de problemas, tomada de decisão e representação de informações em diferentes formas: escrita, numérica, simbólica, visual e alfabética.

Machado (1989) ressalta que tanto a Matemática quanto a Língua Portuguesa não são apenas componentes curriculares, mas ferramentas

fundamentais para a construção do conhecimento. Dessa forma, uma **abordagem integrada** dessas áreas favorece o desenvolvimento de habilidades como interpretação, argumentação e abstração, essenciais para o raciocínio matemático e a comunicação.

A relação entre língua materna e linguagem matemática é analisada como uma complementaridade essencial, já que a matemática não possui um sistema oral autônomo e essa interdependência gera uma conexão mútua, na qual ambas as linguagens atuam como ferramentas para interpretar e expressar a realidade (Machado, 2011).

O referido autor, ainda, argumenta que a matemática deve ser compreendida como um sistema de representação do mundo, porém, integrado à língua materna, no nosso caso, integrado à língua portuguesa, reconhecendo que a aprendizagem da linguagem matemática e a linguagem oral e escrita em Língua Portuguesa vão além da decodificação de enunciados e envolve a construção de significados compartilhados.

Ground Picture/Shutterstock.com



Ao explicar oralmente estratégias matemáticas durante o diálogo, evidencia-se como a mediação linguística permite a resolução de problemas.

É essa articulação que pode permitir que os estudantes desenvolvam **pensamento crítico e raciocínio lógico**, mediados pela linguagem, conforme destacado por Bortolucci (2024) quando observa que a ausência da oralidade no ensino matemático contribui para a dificuldade dos estudantes em compreender o significado das operações que realizam, pois a linguagem escrita da Matemática, por si só, não oferece um suporte oral estruturado, sendo necessário que a língua materna auxilie nesse processo. Por isso, é fundamental

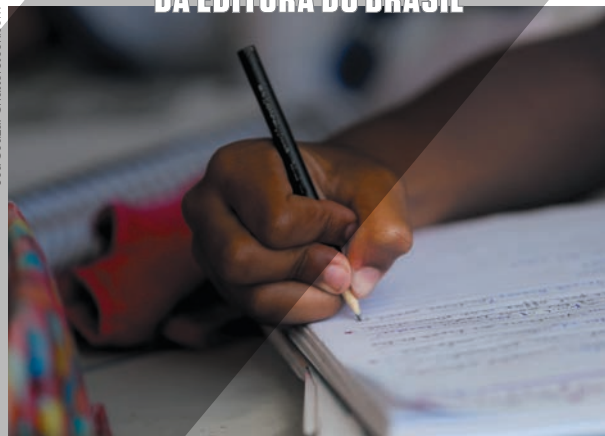
que o diálogo, a argumentação e a explicação dos raciocínios matemáticos sejam incentivados, permitindo uma compreensão mais profunda.

Nesta direção, uma boa abordagem pedagógica, considerando que as crianças chegam à escola com um grau avançado de organização do pensamento, que está intimamente ligado ao uso da língua oral, **deve incorporar práticas que valorizem a oralidade**, pois ela desempenha um papel essencial no desenvolvimento das habilidades matemáticas. Portanto, a comunicação oral deve ser incorporada ao ensino da Matemática, incentivando os estudantes a explicarem seus raciocínios e compartilharem suas estratégias de resolução de problemas.

A integração, dessa maneira, entre linguagem matemática e língua materna pode ser realizada por meio de **atividades interdisciplinares** que exploram a leitura, a escrita e a oralidade no contexto matemático. Além disso, incentivar a escrita de problemas matemáticos e a criação de histórias que envolvem conceitos numéricos pode promover o desenvolvimento do raciocínio lógico (Cunha; Montoito, 2022).

Por fim, é importante destacar que a matemática, como uma construção cultural, manifesta-se de formas variadas em diferentes comunidades, refletindo os valores, práticas e necessidades de cada grupo social. Reconhecer essa **diversidade cultural** no ensino e aprendizagem da linguagem matemática é essencial para promover um ensino mais inclusivo frente às diferentes realidades dos estudantes, o que fortalece a conexão dos estudantes com o conhecimento matemático, valorizando os conhecimentos locais.

**MATERIAL DE DIVULGAÇÃO
DA EDITORA DO BRASIL**



É muito importante que os materiais de apoio sejam utilizados e estimulem a integração de contextos culturais e sociais diversos.

A integração de contextos culturais no ensino da matemática pode transformar a maneira como os estudantes percebem e se envolvem com a linguagem matemática. Por exemplo, a **etnomatemática**, como proposta por D'Ambrosio (2018), examina as formas como diferentes grupos culturais utilizam a matemática para resolver problemas cotidianos, destacando sua relevância prática e cultural. Essa perspectiva reforça que a matemática não é universalmente neutra, mas profundamente enraizada em contextos culturais específicos. Incorporar exemplos culturais relevantes, como padrões artesanais ou sistemas de navegação tradicionais, pode ajudar os estudantes a compreender conceitos matemáticos de forma mais significativa.

Em síntese, a linguagem matemática ultrapassa a manipulação técnica de símbolos e algoritmos, constituindo-se como um sistema de representação do mundo profundamente vinculado às práticas sociais e culturais. Sua aprendizagem, portanto, demanda uma abordagem pedagógica que contextualize os objetos de conhecimento por meio das práticas sociais de leitura e escrita da linguagem matemática, dialogue com a língua portuguesa, com as outras áreas do conhecimento e reconheça a diversidade de saberes, posicionando os estudantes como sujeitos ativos na construção do conhecimento.

Palavra em contexto

Etnomatemática: o termo Etnomatemática foi cunhado pelo matemático e educador brasileiro Ubiratan D'Ambrosio, na década de 1970, como uma contraproposta ao ensino tradicional de matemática. Trata-se de um campo de estudo que investiga as diferentes formas de saber matemático desenvolvidas e aplicadas por distintos grupos culturais ao longo da história. A abordagem valoriza a diversidade de conhecimentos matemáticos presentes em comunidades indígenas, camponesas, artesanais, urbanas, entre outras, reconhecendo a matemática como uma construção social e cultural. A Etnomatemática permite compreender como diferentes culturas geram, organizam e transmitem conhecimentos matemáticos. Além disso, a matemática é uma construção cultural que se manifesta de diferentes formas em diversas comunidades.

Da reflexão à ação

1. Como a distinção teórica entre alfabetização (aquisição do sistema de escrita) e letramento (imersão e participação em práticas sociais de leitura e escrita) fundamenta o planejamento e a execução de suas atividades pedagógicas? De que maneira essa compreensão se traduz em seus objetivos de aprendizagem e escolhas metodológicas?
2. Em que medida os contextos reais de uso da linguagem vivenciados pelos estudantes são considerados na escolha dos gêneros do discurso e dos temas abordados em suas aulas? Sua prática pedagógica valoriza materiais conectados à realidade sociocultural dos alunos ou tende a adotar recursos genéricos e descontextualizados?
3. Suas estratégias didáticas valorizam a oralidade como linguagem legítima e essencial ao desenvolvimento do letramento, ou a subordinam à escrita formal? Como você articula práticas orais e escritas de modo equilibrado e significativo em suas atividades?
4. De que maneira as práticas de letramento propostas em seu ambiente de aprendizagem podem reforçar ou questionar relações de poder e desigualdades sociais? Suas escolhas metodológicas consideram as implicações sociais e ideológicas dos textos e discursos trabalhados?
5. Os textos, autores e gêneros utilizados contemplam diferentes vozes sociais e perspectivas culturais? Como você garante a presença da diversidade nas experiências de leitura e escrita dos seus estudantes?
6. Sua prática pedagógica oferece oportunidades para que os saberes das famílias e comunidades dos estudantes sejam valorizados e integrados às propostas de leitura e escrita? Que exemplos concretos você pode mencionar nesse sentido?
7. As atividades de leitura e escrita que você propõe simulam situações reais de uso da linguagem e têm propósitos sociais bem definidos, ou prevalecem exercícios mecânicos e descolados de um contexto significativo? Como você avalia a autenticidade das situações de aprendizagem?
8. Você tem integrado a língua materna ao ensino da linguagem matemática, incentivando a argumentação oral e escrita, a leitura de enunciados e o registro do raciocínio dos estudantes? Como essa integração tem contribuído para a construção do pensamento lógico-matemático?
9. Os conteúdos matemáticos são ensinados de forma contextualizada, explorando suas conexões com a realidade dos estudantes e com outras áreas do conhecimento, ou predominam a apresentação de regras, fórmulas e procedimentos desvinculados de aplicações práticas significativas? Como essa abordagem impacta a compreensão dos estudantes?
10. Você se considera plenamente letrado nas múltiplas práticas sociais que envolvem leitura, escrita e linguagem presentes no ambiente escolar? Quais práticas você domina com segurança e quais ainda requerem aprimoramento em sua formação continuada?

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO
DA EDITORA DO BRASIL



Alf Ribeiro/Shutterstock.com



guertmanau/Shutterstock.com

No Brasil, até mesmo a forma de transporte escolar reflete a diversidade cultural e social das crianças. Algumas chegam à escola por transporte terrestre, outras por transporte fluvial.

Conectando aprendizados



Capítulo 2

Consciência fonológica e a alfabetização

A alfabetização envolve o domínio do código de leitura e escrita e a compreensão do uso social da linguagem, que se desenvolvem de forma simultânea e complementar.

Creative-/Shutterstock.com

Vamos refletir?

- MATERIAL DE DIVULGAÇÃO DA EDITORA DO BRASIL**
1. Qual a relação entre alfabetização e letramento? Como os dois devem ser trabalhados de forma integrada?
 2. De que maneira a consciência fonológica contribui para o desenvolvimento da alfabetização e quais são suas principais etapas?
 3. Como a diversidade social, linguística e cultural dos estudantes impacta o processo de alfabetização e quais estratégias pedagógicas podem garantir uma abordagem inclusiva e significativa para que ocorra a aprendizagem de todos?
 4. Quais os desafios de ensinar a leitura e a escrita sem reduzi-las a um processo mecânico de decodificação?

Panorama do capítulo

A alfabetização é um processo complexo que transcende o aprendizado do código escrito. Envolve a compreensão da relação entre os sons da fala (fonemas) e as letras (grafemas), mas também a integração dos estudantes em práticas sociais de leitura e escrita. A consciência fonológica, que permite perceber e manipular esses sons, é fundamental nesse caminho. Respeitar a diversidade linguística e cultural das crianças contribui para que a alfabetização seja significativa, e a abordagem pedagógica deve considerar a oralidade, a consciência fonológica, a escrita e a leitura como dimensões interligadas.

Alfabetização e letramento: um vínculo indissociável na aprendizagem da escrita

A alfabetização é um processo complexo que envolve várias dimensões, porém, dentre tantas, podemos apontar duas que são fundamentais: o domínio do código de leitura e escrita e a compreensão do uso social da linguagem, os quais não devem ser tratados de maneira isolada, uma vez que se desenvolvem simultaneamente e se complementam ao longo do processo de ensino e de aprendizagem.

Enquanto a técnica permite que o estudante estabeleça relações entre fonemas e grafemas, reconhecendo a estrutura do sistema alfabético, a dimensão social da linguagem possibilita que ele compreenda as funcionalidades e os propósitos da escrita em diferentes contextos. Dessa forma, é essencial que ambas as dimensões sejam trabalhadas de maneira integrada, garantindo

Objetivos do capítulo

- Compreender a relação entre alfabetização e letramento, reconhecendo sua interdependência no processo de aquisição da escrita.
- Identificar o papel da consciência fonológica na alfabetização e como seu desenvolvimento impacta a aprendizagem da escrita, bem como sobre os desafios ortográficos da língua portuguesa e as estratégias para superá-los.
- Refletir sobre a influência da diversidade linguística e sociocultural no processo de alfabetização, considerando as diferentes realidades dos estudantes.
- Refletir sobre estratégias pedagógicas e metodologias de ensino e aprendizagem que tornam o processo de alfabetização e letramento mais significativo.

que a aprendizagem seja significativa e aplicável ao cotidiano do estudante (Soares, 2004).

Nesta direção, se, de um lado, aprender a ler e escrever exige o domínio de uma técnica que



Em uma escola situada em uma comunidade indígena na ladeira de Porto Seguro (BA), crianças aprendem a ler e escrever em português, ao mesmo tempo em que desenvolvem saberes tradicionais de sua cultura. A alfabetização, nesse contexto, valoriza tanto o domínio do sistema alfabético quanto a preservação e o respeito às práticas linguísticas e sociais da comunidade, reconhecendo que existem múltiplas formas de aprender e ensinar a linguagem.

permite estabelecer relações entre fonemas e grafemas, reconhecendo as representações gráficas das palavras e compreendendo as convenções da escrita, de outro, apenas a aprendizagem dessa técnica, por si só, não é suficiente para garantir uma alfabetização efetiva. Para que esse conhecimento (ler e escrever) tenha significado, é essencial que a alfabetização seja situada e aconteça em contextos sociais autênticos, por meio de práticas sociais de leitura e escrita.

Por exemplo, uma criança que aprende a escrever uma lista de compras para ajudar um familiar no supermercado não apenas exercita a grafia das palavras, mas entende a utilidade e a função social da escrita na organização da vida diária.

Segundo Soares (2004), há uma estreita relação entre alfabetização e letramento, pois ambos estão vinculados ao domínio e ao uso da linguagem escrita. A autora define a alfabetização como o processo de ensinar e aprender a ler e a escrever, enquanto o letramento se refere à inserção do sujeito em práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Dessa forma, a alfabetização ultrapassa a aquisição do código escrito, pois implica a participação ativa do sujeito em contextos nos quais a leitura e a escrita são utilizadas de maneira significativa e situada na sociedade.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de práticas de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Fonte: Soares, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, abr. 2004. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002.

Acesso em: 10 mar. 2025.

Nesse sentido, alfabetizar utilizando textos diversos, autênticos e contextualizados contribui para uma aprendizagem mais significativa. Em vez de depender exclusivamente de métodos rígidos, como o uso de cartilhas padronizadas, o ensino pode se tornar mais dinâmico ao incentivar os estudantes a produzir e interpretar diferentes gêneros de textos. Atividades como a produção de histórias coletivas, a revisão de textos em grupo e a reescrita colaborativa favorecem a reflexão sobre a escrita e promovem um ambiente de aprendizagem mais interativo.

Para crianças que já têm alguma familiaridade com a escrita, o professor pode criar uma atividade verdadeiramente significativa: a construção de uma história coletiva que desperte seu interesse. Durante a atividade, cada criança pode contribuir sugerindo personagens, locais e acontecimentos. Em vez de apenas registrar as ideias no quadro, o professor pode incentivar as crianças a escrever pequenas partes da história, seja individualmente ou em duplas.

Além disso, os estudantes podem ilustrar as cenas e escrever legendas ou pequenos trechos que descrevam os acontecimentos, fortalecendo a relação entre imagem e texto. Para tornar o processo ainda mais dinâmico, o professor pode utilizar fantoches, desenhos ou recortes para representar os personagens, estimulando a criatividade e as práticas de oralidade enquanto as crianças refinam suas habilidades de escrita.

Ao final, a história pode ser lida coletivamente, permitindo que os aprendizes percebam como suas contribuições se uniram para formar um texto coerente e coeso. E, para que o momento seja ainda mais especial, a história pode ser transformada em um pequeno livro artesanal, no qual cada criança escreve e ilustra uma página, promovendo a efetiva circulação social dos textos que produziram. Assim, ao levar o livro para casa, elas poderão compartilhar sua produção com a família, fortalecendo a conexão entre a escola e o ambiente familiar no processo de alfabetização.

Essa atividade não apenas ajuda as crianças a desenvolverem suas habilidades de leitura e escrita, mas também pode as inspirar a verem a escrita como uma ferramenta poderosa para contar suas próprias histórias. E, ao compartilhar essas histórias em casa, elas podem se sentir orgulhosas de suas conquistas e mais motivadas a continuar explorando o mundo social da leitura e da escrita.

Para que essa aprendizagem seja consolidada, é essencial que, ocorrendo em um contexto específico de letramento, em que a escrita ocorra por meio de práticas sociais, haja, simultaneamente, o desenvolvimento da consciência fonológica e fonêmica.

Consciência fonológica e a construção da escrita

A consciência fonológica, ou seja, a capacidade de perceber, identificar e manipular os sons da língua falada, é uma habilidade que facilita a compreensão do princípio alfabético, pois permite que a criança relacione fonemas e grafemas de maneira estruturada. Por exemplo, quando uma criança percebe que “mala” e “bala” têm grafia e som semelhantes, mas diferem na letra inicial, ela está aplicando a consciência fonológica para diferenciar os sons e construir significado.

A consciência fonológica é uma habilidade cognitiva que permite refletir sobre os segmentos sonoros que formam as palavras da nossa língua. Essa reflexão é necessária pois a criança em processo de alfabetização chega à escola trazendo sua linguagem (quase totalmente adquirida), porém precisa tomá-la como objeto de conhecimento para compreender o sistema alfabético de escrita. Nesse caminho, desenvolver a consciência fonológica torna-se fundamental. A consciência fonológica é formada por níveis, isto é, não leva em conta somente o fonema. Essa habilidade permite segmentar e manipular a palavra em sílabas, rimas e sílabas e sílabas. O desenvolvimento de forma lúdica por meio de brincadeiras, jogos, canções e poesias. No método fônico, há um roteiro programado de ensino, no qual leva em conta puramente a relação grafema-fonema, isto é, a relação das letras com seus “sons”. Se esse roteiro prevê uma ordem de apresentação dos sons/letras, iniciando pelas vogais, consoantes de representação simples, após representação complexa, a construção de frases e textos aparece conforme os sons das letras são aprendidos. Se comparado à consciência fonológica, o método fônico detém-se somente no nível do fonema e não avança na reflexão dos outros níveis fonológicos. O trabalho com a consciência fonológica não pode se tornar um método fônico, pois nesse caso deixaria de ser

consciência fonológica; deixaria de ser uma habilidade cognitiva para se tornar um método, que em sua essência não prevê uma reflexão da linguagem.

Fonte: SCHERER, A. P. R. O trabalho com a consciência fonológica pode se tornar um método fônico? *Ceale*, Belo Horizonte., 25 out. 2022. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/o-trabalho-com-a-consciencia-fonologica-pode-se-tornar-um-metodo-fonico.html>. Acesso em: 27 mar. 2025.

Esse desenvolvimento ocorre de forma gradual, passando por diferentes estágios de refinamento auditivo e cognitivo. Inicialmente, a criança identifica padrões sonoros de maneira global, reconhecendo rimas e sons iniciais compartilhados entre palavras. À medida que avança, ela começa a brincar com **rimas** e **aliterações**, preparando-se para segmentar os sons de forma mais detalhada.

Palavra em contexto

A **rima** ocorre quando há uma semelhança sonora entre duas palavras a partir da vogal da sílaba tônica. Por exemplo, a palavra *corneta* forma rima com *gaveta*, pois ambas possuem a terminação *eta*, já que a sílaba tônica está nessa parte da palavra. Da mesma forma, *caroço* rima com *grosso*, pois compartilham a sonoridade final *oço*. Vale lembrar que a rima é baseada no som e não necessariamente na escrita, o que significa que palavras com grafias diferentes podem rimar se apresentarem o mesmo som final.

A **aliteração**, outro recurso poético, consiste na repetição de um mesmo som consonantal ao longo de uma frase. Esse efeito é comum em trava-línguas, como em “O tempo perguntou ao tempo quanto tempo o tempo tem, o tempo respondeu ao tempo que o tempo tem o tempo que o tempo tem”. Esse trava-línguas destaca a repetição da sílaba *tem* e da palavra *tempo*, criando um efeito sonoro desafiador e dinâmico.

Com o tempo, a criança desenvolve a habilidade de separar palavras em sílabas, juntá-las para formar novas combinações e modificar sua estrutura para criar variações. Esse processo fortalece a oralidade e antecipa a compreensão da escrita. Posteriormente, ela percebe que as palavras podem ser divididas em fonemas menores e que a troca de um único som pode modificar completamente seu significado. Isso a conduz a uma etapa mais sofisticada, em que passa a manipular os fonemas intencionalmente, acrescentando, retirando ou substituindo sons para formar novas palavras.

Essa habilidade está diretamente relacionada à escrita, permitindo que compreenda as regras do sistema alfabético e desenvolva estratégias mais eficazes de leitura e escrita. Porém, é preciso ressaltar que esse processo não depende de uma "prontidão" prévia, mas se desenvolve por meio da interação intencional com a língua escrita, em que a criança experimenta ativamente as relações entre oralidade e grafia, construindo hipóteses sobre o sistema alfabético (Weiz, 2001).



A integração de atividades lúdicas no processo de alfabetização transforma o aprendizado em uma experiência significativa. Ao bater palmas, com o reconhecimento de sons e letras, as crianças desenvolvem habilidades de consciência fonológica.

Essa jornada se desenvolve dentro de contextos sociais ricos em oralidade. Em uma escola da periferia de São Paulo, por exemplo, as crianças desenvolvem essa habilidade cantando *funk*, enquanto em outra, no sertão cearense, fazem isso ouvindo repentes. Ambas estão decifrando a escrita, mas por caminhos distintos, mediados pelas interações com o ambiente em que vivem.

A segmentação silábica em parlendas e brincadeiras tradicionais desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da consciência fonológica das crianças, especialmente no que se refere à consciência silábica. A parlenda "*Serra, serra, serrador, serra o papo do vovô*", por exemplo, possibilita a percepção das unidades sonoras que compõem as palavras. No contexto dessa parlenda, a criança, sentada no colo de um adulto, tem seu dorso movimentado para frente e para trás a cada sílaba pronunciada ("*ser-ra, ser-ra*"). Esse movimento rítmico sincronizado com a fala favorece a percepção das pausas naturais entre as

sílabas, auxiliando na construção da consciência fonológica. Esse processo não surge de exercícios isolados, mas das interações sociais cotidianas e, principalmente, das brincadeiras. Também se desenvolvem na interação social com os familiares, que falam pausadamente para que ela entenda melhor ("*pe-ga a mo-chi-la*"), ou da professora, que transforma nomes em música, batendo palmas na hora da chamada ("*Ma-ri-a-na, Fran-cis-co*").

As habilidades fonêmicas, que envolvem a percepção dos sons individuais dentro das palavras, também se desenvolvem no contato diário com a linguagem. Não são resultado apenas de uma instrução direta, mas, sobretudo, do ambiente linguístico dinâmico em que a criança está inserida. Por exemplo, quando percebe que a palavra "soldado" contém "dado" dentro dela ou quando nota a semelhança entre os sons de "lua" e "luva", ela está refletindo sobre os sons da língua e suas relações.

Para tornar esse aprendizado mais significativo, é fundamental incorporar estratégias lúdicas ao ensino. Professores podem utilizar brincadeiras como jogos de rimas, palmas para segmentar sílabas e desafios para identificar sons iniciais de palavras. O docente pode propor uma atividade para desenvolver a percepção fonêmica dos estudantes, brincando com a substituição de sons em palavras para formar outras, e pedir que os estudantes troquem um som para criar uma palavra, como em fala → mala → mula → pula.

No entanto, não se deve confundir o desenvolvimento da consciência fonológica com o método fônico de alfabetização, pois, embora ambos estejam relacionados ao ensino da leitura e da escrita, trata-se de perspectivas teóricas e de conceitos distintos.

A consciência fonológica diz respeito à habilidade de perceber e manipular os sons da língua oral, enquanto o método fônico é uma abordagem pedagógica que prioriza a relação direta entre grafemas e fonemas, estabelecendo uma sequência de apresentação dos sons da língua.

Uma crítica comum ao método fônico é que seu foco excessivo na decodificação pode criar a ilusão de que toda escrita segue padrões previsíveis, o que não é verdade, pois, como já foi refletido anteriormente, o aprendizado da leitura e da escrita precisa ir além da simples correspondência entre letras e sons, incorporando também

elementos como o significado das palavras e os contextos socioculturais em que são utilizadas (Aragão e Morais, 2020).

Além disso, diferenciar consciência fonológica e consciência fonêmica é categórico para uma abordagem completa da alfabetização e do letramento. A consciência fonológica abrange muitas habilidades, como segmentar sílabas e reconhecer rimas, enquanto a consciência fonêmica se concentra na manipulação de fonemas dentro das palavras. Essa distinção é essencial para evitar uma visão limitada da alfabetização e garantir que o desenvolvimento da consciência fonológica ocorra de forma integrada com outras práticas de leitura e escrita.

Ampliando horizontes

Consciência lexical

A consciência lexical diz respeito à habilidade para segmentar a linguagem oral em palavras, considerando tanto aquelas com função semântica, ou seja, que possuem um significado independente do contexto (tais como os substantivos, adjetivos, verbos), quanto aquelas com função sintático-relacional, que adquirem significado apenas no interior de sentenças (conjunções, preposições, artigos). Para isso, é necessário que a criança tenha estabelecido critérios gramaticais de segmentação da linguagem, o que tudo indica ocorrer de forma sistemática apenas por volta dos 7 anos de idade.

Consciência sintática

O termo consciência sintática refere-se à habilidade para refletir e manipular mentalmente a estrutura gramatical das sentenças. A sintaxe está diretamente relacionada ao caráter articulatório da linguagem humana. Pelo fato de esta ser articulada, isto é, constituída por um número limitado de unidades que permitem construir, a partir de diferentes combinações, um número infinito de mensagens, são necessárias regras convencionais de combinação entre as palavras que organizem a linguagem de modo a produzir enunciados que façam sentido. Estudos psicolinguísticos têm sugerido que a aquisição da linguagem escrita não depende apenas da sensibilidade/consciência dos aspectos fonológicos e morfológicos da linguagem oral, uma vez que a escrita e a leitura não podem ser entendidas como simples processos de codificação/decodificação de palavras, consideradas isoladamente, a partir de relações arbitrárias entre letras e sons.

BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 16 n. 3, p. 491–502, 2003.

DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000300008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/Xf7Z67CW6vLTBYfkRmcGCYc/?lang=pt>. Acesso em: 25 maio 2025.

A atuação do professor, nesse cenário, é criar estratégias para que os estudantes assumam ativamente os papéis de leitores e escritores, usando os saberes prévios que trazem consigo e estimulando o uso da escrita em situações comunicativas.

Quando os estudantes são inseridos em um ambiente rico em práticas de letramento, em que possam explorar diferentes gêneros textuais, criar e compartilhar suas próprias produções e fazer circular socialmente esses textos, a aprendizagem verdadeiramente acontece.

O desafio proposto pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) ao professor consiste em integrar os diferentes aspectos envolvidos no processo de apropriação da língua escrita. Isso implica estabelecer uma relação entre o ensino do sistema de escrita alfabética e as práticas sociais de leitura e produção textual, de modo que os estudantes desenvolvam tanto a compreensão do código escrito quanto sua aplicação em contextos comunicativos reais.

A BNCC, embora enfatize que as práticas letradas da Educação Infantil serão "progressivamente intensificadas e complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexos" (Brasil, 2018, p. 85), proporcionando "a consciência e o aperfeiçoamento das práticas situadas" (Brasil, 2018, p. 85), indica as habilidades de codificação e decodificação abrangidas pela alfabetização, conforme discriminadas no documento, para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

Quando o desenvolvimento da consciência fonológica começa a dialogar com a escrita, a alfabetização se torna um processo ativo. O desenvolvimento da consciência fonológica é fundamental para a alfabetização, pois permite que a criança estabeleça a ponte entre os sons da fala e a representação escrita. À medida que essas habilidades se consolidam, ela se torna mais autônoma na leitura e mais consciente da estrutura da língua.

No entanto, essa construção não ocorre de maneira isolada ou meramente técnica. O aprendizado da oralidade e da escrita está inserido em práticas sociais que envolvem usos diversos da linguagem, atravessados por valores, crenças e concepções que não são neutras (Street, 2014). Esse processo não acontece de forma homogênea para todas as crianças, pois está profundamente enraizado em suas vivências socioculturais. Não existe “fonema puro” – o que existe é a voz da mãe chamando para o jantar, a voz no megafone do vendedor de frutas na rua, a professora que lê um conto com entonação etc.

Nesta direção, pensar a consciência fonológica como um conjunto de exercícios isolados é um erro, pois a aprendizagem dos sons da fala acontece nas rodas de conversa, nas cantigas de ninar reinventadas, nas gírias dos grupos de amigos, no jeito divertido como as crianças brincam com rimas espontâneas e nos trocadilhos que inventam ao explorar os sons das palavras no dia a dia.

A psicogênese da língua escrita, conforme estudada por Emília Ferreira e Ana Teberosky em sua obra de 1986, explora como as crianças desenvolvem o conhecimento sobre a escrita por meio de suas interações com o ambiente. Este processo não é mecânico, mas sim envolve a elaboração de hipóteses sobre a relação entre a fala e a escrita. Ainda que a consciência fonológica não tenha sido um foco na pesquisa dessas autoras, ela se entrelaça com a evolução dos níveis de escrita, influenciando a maneira como a criança percebe e representa os sons na escrita.

A teoria de Ferreira e Teberosky (1986) destaca que as crianças passam por diferentes estágios de compreensão da escrita, que incluem fases

pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. Em cada estágio, as crianças formulam hipóteses acerca de como a escrita funciona, refletindo sua compreensão crescente na relação entre sons e símbolos escritos. A consciência fonológica, embora não abordada na pesquisa, é essencial para a transição entre esses estágios, pois permite que as crianças reconheçam e manipulem os sons das palavras, o que é fundamental para a aquisição da escrita alfabética.

No nível pré-silábico, a criança ainda não compreende a relação entre fala e escrita. Sua consciência fonológica está em um estágio inicial, e suas produções gráficas não apresentam relação sistemática com os sons da língua. Para avançar, ela precisa desenvolver habilidades como a percepção de rimas e aliterações, identificando que algumas palavras possuem sons semelhantes.

Ao chegar ao nível silábico, a criança já percebe que as palavras faladas podem ser segmentadas em partes menores, geralmente sílabas. No entanto, ainda não estabelece uma correspondência convencional entre som e grafia. Nesse estágio, o desenvolvimento da consciência silábica é essencial, permitindo que a criança identifique e manipule sílabas dentro das palavras. Jogos que envolvem a segmentação silábica, como bater palmas para cada sílaba ou construir palavras a partir de partes já conhecidas, favorecem esse avanço.

No nível silábico-alfabético, a criança começa a perceber que, dentro das sílabas, há unidades sonoras menores. Sua consciência fonológica se expande para a consciência fonêmica inicial, permitindo que identifique alguns fonemas dentro da estrutura das palavras. Aqui, atividades que envolvem a substituição de sons em palavras conhecidas, como trocar o som inicial de “faca” por “fada”, ajudam na compreensão do princípio alfabético.

Ao atingir o nível alfabético, a criança desenvolve uma consciência fonêmica mais refinada. Agora, é capaz de segmentar os fonemas dentro das sílabas e associá-los às letras correspondentes. Sua escrita se torna mais próxima do convencional, pois compreende a relação sistemática entre fonemas e grafemas.

**MATERIAL DE DIVULGAÇÃO
DA EDITORA DO BRASIL**

NÍVEL DE ESCRITA	CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS	CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	EXEMPLOS DE ATIVIDADES INDICADAS
PRÉ-SILÁBICO	Não compreende a relação entre fala e escrita. Grafias aleatórias, sem relação com os sons.	Estágio inicial; percepção limitada dos sons da fala.	Rimas, alterações, jogos com sons iniciais e finais.
SILÁBICO	Percebe que palavras faladas podem ser divididas em partes menores (silabas).	Desenvolvimento da consciência silábica.	Bater palmas para cada sílaba, montar palavras com sílabas conhecidas.
SILÁBICO-ALFABÉTICO	Percebe que sílabas contêm sons menores (fonemas); começa a representar alguns fonemas.	Consciência fonêmica inicial.	Troca de sons iniciais, formar palavras novas com sons conhecidos.
ALFABÉTICO	Segmenta fonemas e associa sistematicamente sons às letras. Escrita próxima do convencional.	Consciência fonêmica desenvolvida e domínio do princípio alfabético.	Segmentação de palavras em fonemas, ditado fonêmico, jogos de formar palavras.

Nesse sentido, mais do que um pré-requisito necessário para a alfabetização, a consciência fonológica é um elemento que dialoga com outras vivências letradas. Afinal, como destacam Ferreiro e Teberosky (1986), a alfabetização é um processo social – acontece quando a criança interage com textos e consequentemente com práticas de letramento, e não apenas quando decodifica letras. É preciso lembrar que a língua é viva, diversa, dinâmica, cheia de sotaques e ritmos próprios.

A ortografia na língua portuguesa é um campo complexo que apresenta vários desafios para os estudantes, principalmente devido à não correspondência direta entre fonemas e grafemas, o que significa que sons semelhantes podem ser representados por letras diferentes, o que pode gerar confusão. Por exemplo, na palavras como “fique-se” e “fixe”, a diferença está na grafia. “Fique-se” é uma forma do verbo “ficar”, enquanto “fixe” pode significar prender, estabilizar, determinar ou memorizar algo, dependendo do contexto.

Uma dessas estratégias envolve a análise de padrões ortográficos, como a identificação de famílias de palavras, mostrando aos estudantes que certas palavras compartilham padrões ortográficos semelhantes, o que pode auxiliá-los a memorizar e aplicar esses padrões em novas palavras.

Outra abordagem eficiente é a associação com o significado das palavras. A construção de mapas conceituais, que relacionam palavras com seus significados, pode ajudar a distinguir palavras homófonas ou com grafias semelhantes. Um exemplo disso é associar “cinto”, que se refere ao

objeto colocado na cintura, com “sinto”, relacionado ao sentimento ou emoção, evitando, assim, confusões. O uso de histórias situadas em contextos específicos também é uma estratégia eficaz, pois inserir palavras em frases ou narrativas situadas facilita a memorização, reforçando tanto o significado quanto a grafia correta.

O uso de recursos tecnológicos digitais pode ser um grande aliado nesse processo, com a utilização de aplicativos e jogos educacionais que ensinam ortografia de forma interativa e divertida, aumentando o engajamento dos estudantes. Além disso, a leitura ampliada desempenha um papel fundamental, pois a exposição a diferentes textos, como livros, artigos e notícias, permite que os estudantes se familiarizem com diferentes contextos e usos das palavras, reforçando a ortografia correta.



Sinto faz referência à conjugação do verbo sentir, ação que envolve nossos sentimentos, demonstrados por felicidade, tristeza, frustração etc. Embora não tenha uma associação direta ao objeto **cinto**, no sentido de cinto de segurança, temos aqui palavras homófonas.

Ao combinar essas estratégias, os estudantes podem desenvolver uma compreensão mais profunda da ortografia e superar os desafios inerentes à correspondência entre fonemas e grafemas.

Assim sendo, a metodologia de ensino e aprendizado em alfabetização, portanto, não pode abrir mão de um sujeito situado, daquele que aprende na interação social, no diálogo e no contato com múltiplos textos e discursos. O reconhecimento dos sons e a apropriação do sistema de escrita acontecem em contextos específicos, nos quais a linguagem não é apenas um código a ser decifrado, mas um meio de interação que carrega significados sociais, visto ser um fenômeno que se constrói na coletividade e se manifesta nas relações interpessoais.

A escrita e a oralidade, portanto, não são neutras (Street, 2014); elas se moldam e se ressignificam dentro de contextos socioculturais e históricos, determinando como os sujeitos se apropriam e utilizam a língua em suas vidas cotidianas. Dessa forma, é fundamental considerar os múltiplos aspectos envolvidos no processo de alfabetização e letramento.

Consciência fonológica e diversidade linguística

A consciência fonológica está fortemente ligada à oralidade e reflete a diversidade linguística presente no Brasil. À medida que as crianças desenvolvem habilidades como segmentação silábica e reconhecimento de rimas, elas interagem com os diferentes sons e ritmos da fala em

seu ambiente sociocultural. Esse contato com a variedade de pronúncias, entonações e vocabulários regionais torna essencial que o ensino da alfabetização considere a relação entre **fala** e **língua**, garantindo que cada estudante seja valorizado em sua forma de expressão e compreenda o sistema escrito de maneira significativa.

Palavra em contexto

A **língua** é um sistema de signos (palavras, regras gramaticais) compartilhado por uma comunidade. Ela se manifesta de maneiras diferentes em diversas regiões e grupos sociais, resultando em variações linguísticas.

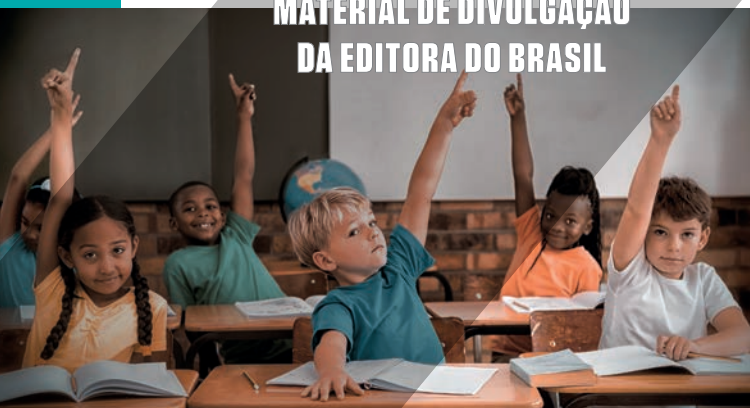
A **fala** é a manifestação individual da língua. É a forma como cada pessoa usa a língua para se expressar; é muito variável, influenciada por fatores como região, idade, gênero, contexto social etc. No processo de alfabetização, a relação entre língua e fala é essencial, pois as crianças chegam à escola com diferentes formas de falar, influenciadas por suas comunidades.

No Brasil, a diversidade linguística é uma característica marcante, e cada criança cresce em um ambiente linguístico influenciado pela sua região, cultura e convivência social. Essa variedade se reflete na maneira como elas falam. A fala é algo particular a cada indivíduo, marcada por sotaques e variações que refletem sua identidade e origem. Já a língua é um sistema compartilhado que permite a interação entre as pessoas. Durante a alfabetização, as crianças fazem conexões entre a oralidade e a escrita, criando hipóteses sobre como as palavras devem ser representadas. Esse processo não é uniforme, pois cada um aprende a partir da sua experiência e do contato que teve com a linguagem antes de ingressar na escola (Bagno, 2020).

Respeitar a fala de cada criança é muito importante para fortalecer sua confiança e participação no aprendizado. Assim sendo, em vez de corrigir excessivamente ou padronizar a forma como os estudantes se expressam, o professor pode aproveitar essa diversidade para ampliar o repertório linguístico de todos.

Essa abordagem não apenas ajuda a promover a inclusão, mas também enriquece o ambiente de aprendizagem, permitindo que as crianças sejam vistas e ouvidas.

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO DA EDITORA DO BRASIL



Em um país onde a diversidade linguística é um patrimônio valioso, cada criança reflete a riqueza sociocultural. Cada sotaque e palavra contam histórias de diferentes identidades sociais e origens. Ao aprender a ler e escrever, elas integram suas vozes à narrativa coletiva de uma nação multicultural.

Eixos fundamentais para o aprendizado da escrita

A reflexão sobre a integração entre alfabetização e letramento, conforme proposta por Costa Val (2006), se organiza em torno de quatro eixos fundamentais no aprendizado da escrita: a compreensão e valorização da cultura escrita, a apropriação do sistema de escrita, a leitura e a produção de textos escritos. Cada um desses aspectos desempenha um papel essencial no desenvolvimento das crianças e precisa ser trabalhado de forma articulada para garantir uma aprendizagem significativa.

1. Compreensão e valorização da cultura escrita

A escrita faz parte do nosso cotidiano de diversas maneiras: está presente em placas, rótulos, embalagens, cartazes, receitas, livros e jornais. Em praticamente todos os espaços por onde circulamos, há algum tipo de registro

escrito. No entanto, nem todas as crianças chegam à escola com a mesma familiaridade com esse universo. Algumas, desde muito pequenas, convivem com livros e revistas em casa, observam adultos lendo, escutam histórias antes de dormir e já reconhecem algumas letras e palavras. Outras, no entanto, têm um contato muito mais restrito com textos escritos, o que pode fazer com que enxerguem a escrita apenas como algo ligado à escola e às suas regras.

Diante dessa realidade, o papel da escola é fundamental. É preciso criar oportunidades para que todas as crianças explorem diferentes textos e percebam sua utilidade. Uma forma eficaz de tornar isso concreto é trazer para a sala de aula materiais autênticos, que fazem parte da vida cotidiana, como folhetos de supermercados, convites de aniversários, embalagens de produtos e até mensagens de celular enviadas entre familiares.

Apresentar diferentes gêneros textuais e incentivar a reflexão sobre a presença da escrita no dia a dia amplia o repertório das crianças e fortalece sua relação com os textos.

2. Apropriação do sistema de escrita

Aprender a escrever é um processo muito mais complexo do que apenas memorizar letras e associá-las a sons. Para que as crianças se apropriem do sistema de escrita, elas precisam compreender as regras da língua, perceber as relações entre os sons e as letras e, principalmente, desenvolver a consciência fonológica, ou seja, a habilidade de identificar e manipular os sons da fala.

Nesse sentido, as atividades lúdicas são fundamentais. Brincadeiras com rimas e jogos sonoros ajudam as crianças a perceberem a estrutura da língua de forma divertida e envolvente. Um ótimo exemplo é a parlenda:

"O doce perguntou pro doce: Qual é o doce mais doce? O doce respondeu pro doce: Que o doce mais doce é o doce de batata-doce."

Ao recitar versos como esse, as crianças começam a notar que algumas palavras possuem sons semelhantes.

Outro recurso eficiente são as letras móveis. Elas permitem que os estudantes experimentem a formação de palavras antes mesmo de conseguirem escrevê-las manualmente.



Uma atividade interessante é espalhar letras pelo chão e desafiar as crianças a formar palavras que tenham o mesmo som inicial. Por exemplo, se na turma há estudantes chamados Luciana, Betânia e Leandro, os estudantes podem montar um jogo de palavras com suas iniciais: *Lu* de Luciana, *Be* de Betânia e *Le* de Leandro.

3. Leitura

Ler não é apenas reconhecer letras e palavras. A leitura é uma prática social situada que envolve compreender significados, interpretar mensagens e estabelecer conexões entre o que está escrito e o conhecimento prévio de cada um.

Para desenvolver essa prática social, o professor pode promover leituras compartilhadas, em que ele lê um texto para a turma e faz pausas estratégicas para estimular a reflexão. Perguntas como:

1. "O que vocês acham que vai acontecer agora?"
2. "Por que esse personagem tomou essa decisão?"

Essa metodologia incentiva os estudantes a formularem hipóteses e a se envolverem ativamente com o texto.

Outro aspecto importante é a diversidade de materiais de leitura. Restrito apenas a histórias infantis, o repertório das crianças pode se tornar limitado. É essencial incluir notícias, histórias em quadrinhos, receitas, poemas e parlendas, isso permite que os estudantes reconheçam diferentes estruturas textuais e compreendam suas funções na sociedade.

4. Produção de textos escritos

A produção de textos é uma prática social que envolve planejamento, organização das ideias e um processo contínuo de revisão e reescrita.

Desde os primeiros anos escolares, as crianças devem ser incentivadas a escrever com um propósito real, pois as atividades que fazem sentido para elas tornam a escrita mais significativa. Por exemplo, após ouvir uma história, cada estudante pode desenhá-la, criar uma cena marcante e escrever uma pequena frase sobre ela.

A escrita coletiva também é um recurso poderoso. O professor pode escrever um texto sugerido pelos estudantes no quadro e, juntos, discutirem a estrutura, a escolha das palavras e a organização das ideias. Esse processo demonstra que escrever é um ato social e colaborativo, ajudando as crianças a refletirem sobre suas produções e a perceberem que a escrita é um processo dinâmico, que pode ser melhorado com revisões.

Além disso, desenvolver a prática da reescrita é essencial. Desde cedo, os estudantes podem ser incentivados a reler seus próprios textos, verificar se há informações claras e identificar melhorias possíveis.

Por fim, desenvolver a consciência fonológica é essencial para a alfabetização e o letramento, pois permite que as crianças compreendam que a linguagem oral é formada por sons.

Outra estratégia interessante é utilizar peças de encaixe ou blocos coloridos, no qual cada peça representa uma sílaba, permitindo que as crianças visualizem a separação das palavras. Além disso, jogos com fichas de palavras cortadas em sílabas incentivam os estudantes a montar e desmontar palavras, fortalecendo a percepção silábica de maneira lúdica.

Os jogos de fonemas também são uma excelente estratégia para desenvolver a consciência fonológica. Brincadeiras em que as crianças trocam o primeiro som de uma palavra para formar outra criam um ambiente de descoberta e experimentação. Imagine um grupo de crianças jogando um desafio de palavras em que precisam transformar "janela" em "panela" e depois em "canela", apenas mudando um som.

Além dessas atividades, a integração entre a leitura e a escrita é fundamental para fortalecer o aprendizado. Durante a leitura em voz alta, os professores podem apontar as palavras no texto, destacando como os sons se organizam na escrita. Muitas crianças se beneficiam desse tipo de atividade, pois começam a perceber que há uma correspondência entre os sons que escutam e as letras que veem. Da mesma forma, a prática da escrita, desde cedo, mesmo que com palavras simples, ajuda a reforçar essa relação. Um exemplo eficaz é pedir para as crianças escreverem palavras que já sabem pronunciar e identificar os sons presentes nelas ou realizar brincadeiras



Explorar sons e montar palavras torna a aprendizagem interativa, desperta a curiosidade e promove a alfabetização de forma significativa.

com cartões de palavras recortadas. Situações em que as crianças precisam ordenar as sílabas corretamente para formar as palavras também contribuem para essa aproximação da fala com a escrita.

Além de considerar a reflexão sobre a integração entre alfabetização e letramento, em torno de quatro eixos fundamentais no aprendizado da escrita – a compreensão e valorização da cultura escrita, a apropriação do sistema de escrita, a leitura e a produção de textos escritos –, é essencial levar em consideração as múltiplas e diferentes infâncias brasileiras que estão presentes em nossas salas de aula.

O Brasil é um país de grande diversidade cultural e social. As crianças chegam à escola com vivências muito diferentes. Algumas cresceram em centros urbanos, rodeadas por tecnologias digitais e com fácil acesso a livros. Outras vivem em comunidades rurais, em que a oralidade tem um papel predominante e as histórias são transmitidas oralmente de geração em geração.

Diante dessa realidade, é essencial que o ensino da escrita respeite e valorize essas diferenças das infâncias brasileiras e um dos caminhos para isso é incluir diversas formas de interação na sala de aula.

A oralidade, por exemplo, pode ser explorada por meio de rodas de conversa, cantigas populares e contação de histórias. Se uma criança mencionar que sua avó sempre diz um ditado antes do almoço, o professor pode incentivar a turma a compartilhar outros ditados e explorar seus significados, conectando a oralidade à escrita. Para a **MATERIAL DE DIVULGAÇÃO DA EDITORA DO BRASIL** o professor pode registrar os ditados mencionados pelas crianças em um cartaz coletivo e, depois, propor que cada estudante escolha um ditado para ilustrar ou criar uma pequena história em que ele se encaixe.

Incorporar textos e brincadeiras que refletem diferentes realidades culturais torna o processo de aprendizagem mais enriquecedor. Em várias regiões do Brasil, é comum encontrar canções folclóricas (*"Fui morar numa casinha nha insfesta-da da de cupim-pim-pim"*) que exploram os sons da língua de maneira criativa. Por exemplo, quando uma turma, em uma comunidade quilombo-la, aprende cantigas locais enquanto explora os sons das palavras, ou quando crianças indígenas

brincam com as palavras de suas línguas maternas, isso não apenas favorece o aprendizado, mas também fortalece a identidade cultural de cada grupo.

Cada uma dessas estratégias pode ser adaptada para atender às necessidades específicas das crianças, respeitando seus ritmos e promovendo um ambiente de aprendizagem.

As crianças não são e não existem como seres abstratos e generalizáveis. E frases como: "Todas as crianças são imaturas, dependentes, alegres..." foram tão fortemente ensinadas e repetidas que, até hoje, naturalizamos estas características nas pessoas de pouca idade. Ao contrário, crianças, em variados tempos e espaços, viveram a sua experiência de infância de modos muito diferenciados, portanto a infância é uma experiência heterogênea.

Fonte: BARBOSA, M. C. S. As infâncias e suas culturas: múltiplos modos de ser criança. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1059–1083, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KsN57fkpqH35MtdpqcHfmZL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 mar. 2025.

O respeito à diversidade também pode ser trabalhado por meio de atividades investigativas. O professor pode sugerir que os estudantes entrevistem familiares sobre histórias antigas e compartilhem essas narrativas com a turma. Dessa forma, cada cultura e vivência se tornam parte do processo de alfabetização, tornando a escrita algo vivo, significativo e conectado à identidade de cada criança.

Ao integrar alfabetização e letramento considerando as diferentes realidades dos estudantes, o aprendizado da escrita se torna mais envolvente, garantindo que todas as crianças se sintam pertencentes e valorizadas em sua trajetória escolar.

Diante do apresentado na temática abordada, é fundamental refletir sobre as práticas pedagógicas e os caminhos que têm sido adotados para tornar o processo de ensino da leitura e aquisição da escrita efetivo e possível a todos. As questões a seguir possibilitam um olhar crítico sobre o ensino da leitura e da escrita, contribuindo para a construção de práticas mais inclusivas e significativas.

Da reflexão à ação

1. Se um estudante consegue ler as palavras de um texto, mas não compreende seu significado ou não sabe como utilizá-las em sua vida, ele realmente está alfabetizado? Como suas estratégias de ensino garantem que seus estudantes não apenas decodifiquem palavras, mas também atribuam sentido e façam uso da escrita em eventos de letramento?
2. Se a alfabetização é um processo social e cultural, como sua prática tem refletido as múltiplas realidades linguísticas de seus estudantes? Você acredita que todos se sentem representados no modo como a leitura e a escrita são ensinadas em sua sala de aula?
3. A consciência fonológica está sendo trabalhada de forma envolvente ou apenas como um treino mecânico? Como você pode transformar a exploração dos sons da língua por meio de práticas sociais de escrita?
4. As crianças gostam de brincar com sons, rimas e palavras inventadas. Você tem aproveitado essa curiosidade para desenvolver a consciência fonológica ou está restringindo o aprendizado a atividades sempre estruturadas e previsíveis?
5. Em sua prática, a oralidade é apenas um passo para a escrita ou um recurso fundamental para o aprendizado? Como sua abordagem permite que os estudantes reconheçam e valorizem suas próprias formas de falar e as dos colegas?
6. Como você tem equilibrado o ensino das letras e sons com oportunidades para que os estudantes leiam e escrevam com propósito?
7. Como suas estratégias pedagógicas incentivam a escrita coletiva em sala de aula?
8. Como você pode envolver as famílias para que a alfabetização, a leitura e a escrita sejam uma experiência compartilhada e significativa dentro e fora da sala de aula?

Ampliando horizontes

Compreender as múltiplas infâncias no Brasil exige uma escola que reconheça a diversidade de seus sujeitos e adapte suas práticas pedagógicas para atender às diferentes realidades. Isso implica romper com modelos rígidos de ensino que padronizam a aprendizagem e não consideram as particularidades culturais, sociais e históricas das crianças. Uma escola verdadeiramente comprometida com sua função social precisa inovar em suas estratégias, respeitando os diferentes tempos e formas de aprender, garantindo que todos os estudantes se sintam pertencentes e valorizados.

DALMAGRO, N. B.; MARQUES, S. M. do S. As diferentes infâncias no Brasil numa perspectiva histórica: suas trajetórias, culturas e identidades. *Cadernos PDE*, Curitiba, 2013, v. 1. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/ste_ped_artigo_neli_burtet_dalmagro.pdf. Acesso em: 12 mar. 2025.

**MATERIAL DE DIVULGAÇÃO
DA EDITORA DO BRASIL**



Rawpixel.com/Shutterstock.com

Reconhecer as múltiplas infâncias é valorizar a diversidade e garantir que cada criança tenha seu espaço de pertencimento e aprendizagem na escola.

Conectando aprendizados

DE Design Editorial

1. Alfabetização: relação entre fonemas (sons) e grafemas (letras)

Letramento: usos sociais da leitura e escrita.

Processos indissociáveis e trabalhados juntos.

Contextos sociais significativos favorecem a alfabetização. Textos diversos e atividades colaborativas enriquecem o aprendizado.

2. Consciência fonológica

Percepção, identificação e manipulação dos sons da fala. Auxilia na compreensão do princípio alfabético.

Estratégias: jogos, rimas, cantigas e brincadeiras orais.

3. Consciência fonológica e a escrita

Segmentação silábica e fonêmica pode favorecer a aprendizagem. Diferente do método fônico, que relaciona fonemas e grafemas diretamente.

Consciência fonológica e a alfabetização

4. Diversidade linguística MATERIAL DE DIVULGAÇÃO DA EDITORA DO BRASIL

Ensino deve respeitar oralidade e variações linguísticas. Estratégias pedagógicas devem valorizar a cultura e diversidade.

5. Eixos fundamentais do aprendizado da escrita

Valorização da cultura escrita: contato com vários gêneros textuais.

Apropriação do sistema de escrita: relação entre sons e letras.

Leitura: compreensão e interação com diferentes gêneros.

Produção de texto: escrita com propósito e revisão contínua.

6. Ortografia e desafios da escrita

A língua portuguesa tem desafios ortográficos devido à relação não direta entre fonemas e grafemas.

7. O papel do professor

Criar ambiente rico em eventos de letramento. Integrar oralidade, leitura e escrita. Valorizar a diversidade de infâncias e experiências linguísticas.

Capítulo 3

Ensino da escrita em uma concepção dialógica da linguagem



Levent sezgini/Shutterstock.com

A escrita, enquanto prática social e situada, é permeada por intenções, valores e relações concretas e simbólicas.

**MATERIAL DE DIVULGAÇÃO
DA EDITORA DO BRASIL**

Panorama do capítulo

Ao compreender a escrita como um ato de interação, o ensino da escrita em Língua Portuguesa deve contemplar os gêneros do discurso como formas relativamente estáveis de comunicação, próprias dos diferentes campos de atividade humana. Isso implica inserir os estudantes em práticas reais de linguagem, respeitando suas singularidades culturais e sociais, e promovendo o desenvolvimento do letramento por meio de sequências didáticas organizadas e contextualizadas.

Vamos refletir?

1. Por que o ensino da escrita deve ser compreendido como uma prática social e dialógica, e não apenas como um domínio de regras gramaticais?
2. Como a concepção de linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin influencia o trabalho com gêneros do discurso na escola?
3. De que maneira a escola pode promover práticas de escrita significativas, considerando a diversidade sociocultural dos estudantes e os diferentes campos de atividade humana?
4. O que são sequências didáticas e como elas contribuem para o desenvolvimento da autoria e da competência linguístico-discursiva dos estudantes?

Escrita com propósito social

A escrita, como prática social, constitui um ato intencional de produção de sentidos que envolve escolhas linguístico-discursivas – a interação entre os aspectos linguísticos (estruturais e formais) e os aspectos discursivos (contextuais e sociais) –, objetivos comunicativos e interlocutores definidos.

No contexto educacional, compreender a função social da escrita implica reconhecer que todo texto é fruto de uma ação situada, realizada por um sujeito enunciador que escreve com determinado propósito, movido por razões específicas e voltado a um interlocutor concreto ou presumido (Bakhtin, 2011). Assim, ensinar a escrever não é apenas ensinar a dominar normas gramaticais e estruturas textuais, mas formar sujeitos que saibam **por que** escrevem, **para que** escrevem e **para quem** escrevem.

Ao trabalhar com gêneros discursivos reais e socialmente significativos, a escola possibilita ao estudante uma inserção mais consciente e crítica nos diferentes contextos de interação, desenvolvendo, simultaneamente, a compreensão do texto lido e a autoria no texto escrito.

Contudo, para que seja possível compreender com profundidade o conceito de gêneros do discurso, é imprescindível partir da concepção dialógica da linguagem, princípio fundante da teoria desenvolvida por Bakhtin. Nessa perspectiva, a linguagem é um fenômeno vivo, marcado pela interação entre sujeitos históricos. Tal concepção implica reconhecer que toda produção textual é atravessada por relações de sentido, valendo-se da interação para tornar cada ato de linguagem único e situado. Portanto, ao considerar o sujeito enunciador em sua historicidade e a linguagem como interação, a escola passa a ter o papel de formar leitores e escritores que compreendam os textos a partir de práticas sociais de letramento significativas, e não como produtos neutros e descontextualizados.

Objetivos do capítulo

- Compreender a escrita como uma prática social e situada, orientada por propósitos, interlocutores e contextos específicos.
- Analisar os fundamentos da concepção dialógica da linguagem, com base nas contribuições do Círculo de Bakhtin, destacando o papel do enunciado e do princípio do dialogismo.
- Reconhecer a importância dos gêneros do discurso como formas relativamente estáveis de enunciação, vinculadas aos diferentes campos de atividade humana.
- Refletir sobre o papel da escola na formação de sujeitos críticos que sejam capazes de produzir textos a partir de propósitos significativos.
- Conhecer a proposta de sequências didáticas como metodologia de ensino da escrita, articulando leitura, análise e produção textual em contextos significativos.

Concepção dialógica da linguagem

A concepção dialógica da linguagem foi concebida pelo **Círculo de Bakhtin** na década de 1920 e passou a ser difundida nos países ocidentais a partir da década de 1970. No Brasil, com base nessa corrente teórica, um dos conceitos que mais se propagou dentro e fora do universo científico-acadêmico foi o de gêneros do discurso, especialmente após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais no ano de 1997, trazendo grande repercussão para o ensino de Língua Portuguesa.

Para **Bakhtin** e os estudiosos que formam o Círculo, é muito importante olhar para a linguagem sendo utilizada nas situações do dia a dia, levando em consideração quem fala, onde fala

Ampliando horizontes

Convencionou-se denominar “Círculo de Bakhtin” o conjunto da obra produzida por um grupo de estudos liderado por Mikhail Bakhtin, o qual era composto por pensadores das mais diversas formações e que se reuniam frequentemente entre 1919 e 1929, na Rússia. Vale ressaltar que o nome foi criado por pesquisadores que posteriormente analisaram a obra do grupo, e não por seus integrantes em si.



Café da manhã com sabor de tradição: pão na chapa com manteiga e um pingado. Simplicidade que faz parte do dia a dia de muita gente.

e em que contexto, isto é, trata-se daquilo que os pesquisadores denominam como “língua em uso”. Isso quer dizer que a linguagem não deve ser vista apenas como um sistema de regras fixas, como defendem algumas teorias tradicionais.

Em uma lanchonete, é comum ouvir expressões como “me vê um pão na chapa e um pingado”, logo cedo pela manhã. Embora gramaticalmente a construção “me vê” possa ser considerada inadequada em contextos formais, ela é perfeitamente compreendida e aceita na interação cotidiana entre clientes e atendentes. Essa forma de falar revela como os usos da língua se adequam às situações comunicativas: quem fala (o cliente), para quem se fala (o atendente), onde se fala (em um ambiente informal) e com que objetivo (pedir um alimento de maneira rápida e eficiente). A expressão é curta, direta e faz parte

do repertório urbano paulistano, por exemplo. Essa situação ilustra o conceito de “língua em uso”, que rompe com a ideia da língua como um conjunto rígido de normas, e a reconhece como prática social viva, moldada pelas relações entre os falantes e pelos contextos de interação.

Segundo Faraco (2009), essa filosofia valoriza o que é único em cada fala: o momento específico, as intenções do falante, o lugar onde acontece a comunicação e a relação entre as pessoas. Em vez de focar regras gerais e universais da língua, o mais importante é entender como a linguagem funciona nas interações sociais reais, que são sempre diferentes umas das outras.

Ao considerar esse princípio para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, pode-se compreender que cada estudante tem uma história pessoal diferente, vive em um contexto

Ampliando horizontes

Mikhail Bakhtin (1895-1975) é considerado um dos mais importantes filósofos da linguagem do século XX. Além de discussões sobre a teoria do romance nos estudos literários, o estudioso também trouxe contribuições para o campo da Linguística, especialmente na área do discurso. Em conjunto com outros pensadores do Círculo, especialmente Valentin N. Voloshinov (1895-1936) e Pavel N. Medvedev (1892-1938), ele foi o responsável por teorizar o conceito de dialogismo.

sociocultural específico e usa a linguagem também de forma única. Consequentemente, cada estudante possui repertórios linguísticos diversos, o que influencia também na aquisição da escrita. Dessa maneira, o professor, ao analisar o processo de ensino e aprendizagem das práticas de letramento e da alfabetização, necessita levar em conta a história desse sujeito, a fim de buscar por indícios que o auxiliem a entender as dificuldades e as potencialidades desse discente.

Nesse sentido, é essencial reconhecer que o Brasil é caracterizado por uma multiplicidade de infâncias distintas, cada uma influenciada por uma combinação singular de fatores culturais, regionais, étnicos, sociais e econômicos. As crianças brasileiras experimentam realidades profundamente diversas e com variações significativas no acesso a diferentes linguagens e recursos culturais. Essas diferenças têm um impacto direto na forma como as crianças se apropriam da linguagem e constroem seus conhecimentos. Portanto, o trabalho de aquisição da escrita deve ser orientado para acolher essas pluralidades, respeitando os tempos, os modos de expressão e as trajetórias individuais de cada criança, por meio de práticas educativas que valorizem a heterogeneidade cultural e social.

Outro conceito fundamental na obra de Bakhtin é o de **enunciado**, que é produzido dentro de uma situação concreta de **enunciação** – ou seja, sempre acontece em um contexto específico, com um certo propósito e entre pessoas reais. O termo **enunciado**, nesse sentido, não se limita a frases ou sentenças gramaticais. Ele se refere a qualquer forma de produção de sentido: pode ser um texto escrito ou oral, uma conversa, um cartaz, uma charge, um vídeo, um aplicativo, uma mensagem,

inclusive aquelas que combinam palavras, imagens e sons (multissemióticas).

Um enunciado é produzido por um enunciadador (falante ou escrevente) que tem o que dizer ou escrever para um interlocutor específico a partir de objetivos e propósitos concretos, com base em visões de mundo, valores, crenças e ideologias próprias do sujeito.

A título de exemplo, pode-se observar o papel central dos interlocutores no gênero do discurso “mensagem em aplicativos”. Um mesmo jovem, por exemplo, pode adotar diferentes formas de se comunicar a depender de com quem está interagindo. Embora o enunciadador seja o mesmo, o modo como ele constrói seus enunciados muda conforme o interlocutor, os propósitos e o contexto da interação.

Ao enviar uma mensagem para sua mãe, esse jovem pode recorrer a um estilo mais respeitoso e formal, influenciado por normas sociais e valores culturais ligados à deferência que se espera dos filhos em relação aos pais. Assim, é comum que ele inicie a conversa com expressões como “Oi, mãe, benção. A senhora está bem?”, demonstrando respeito e carinho. Essa formalidade carrega significados sociais importantes, especialmente em contextos culturais nos quais pedir a benção é um gesto de reconhecimento da autoridade e do afeto dos pais. Além disso, ao se despedir ou agradecer, ele pode utilizar expressões como “Muito obrigado, mãe”.

Por outro lado, ao se comunicar com os amigos por um aplicativo de mensagens, esse mesmo jovem pode utilizar uma linguagem mais informal e descontraída, condizente com a intimidade do grupo. Expressões como “E aí, bora?” ou “Valeu demais!” são comuns, assim como o uso de gírias, abreviações e até figurinhas ou *emojis* 😊).

Dizer apenas “valeu” no lugar de “obrigado” é uma forma de expressar gratidão de maneira rápida e informal, perfeitamente adequada ao contexto da conversa entre amigos. Para quem está de fora daquela dinâmica de grupo, esse modo de se comunicar pode até parecer inadequado, mas, na verdade, está alinhado às regras e expectativas compartilhadas entre os interlocutores daquele grupo social.

Esse exemplo mostra como os enunciados não são produzidos de forma neutra ou genérica: eles são moldados pelas relações sociais, pelos valores culturais e pelas intenções de quem

Palavra em contexto

Enunciação: o termo *enunciação* refere-se à atividade social e interacional por meio da qual a língua é colocada em funcionamento por um enunciadador (aquele que fala ou escreve), tendo em vista um enunciatário (aquele para quem se fala ou se escreve). O produto da *enunciação* é chamado *enunciado*. Fonte: ASSIS, J. A. Enunciação / enunciado. *Glossário Ceale*, Belo Horizonte, [20--]. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/enunciacao-enunciado>. Acesso em: 10 abr. 2025.

fala. A linguagem, portanto, se adapta constantemente às situações concretas de comunicação (Bakhtin, 2011).

Portanto, essas nuances precisam ser consideradas pelos professores ao proporem atividades de produção de texto em sala de aula. Não basta apenas sugerir um gênero discursivo: é essencial contextualizar a situação de produção, indicando quem é o enunciador, quem é o interlocutor, qual o objetivo da interação social e em que situação ela acontece. Esse cuidado contribui para que o estudante compreenda que escrever é também agir socialmente com a linguagem de maneira significativa, ajustando seu discurso ao contexto e à intenção comunicativa.

Ainda segundo Bakhtin (2011), o enunciado deve ser compreendido como uma unidade concreta da comunicação discursiva, e não apenas como uma parte da estrutura da língua. Isso porque, como explica Fiorin (2006), os elementos da língua – como sons, sílabas, palavras, orações e frases – são estruturas que podem ser repetidas inúmeras vezes em diferentes contextos, mantendo sua forma. Já os enunciados são acontecimentos únicos e irrepetíveis.

Por exemplo, uma mesma frase pode ser dita por pessoas diferentes, em momentos distintos e com intenções variadas. Apesar de as palavras serem as mesmas, o que muda é a

situação em que essa frase é usada e o sentido que ela assume em cada contexto. É justamente isso que caracteriza o enunciado: ele é um acontecimento único e irrepetível, pois está sempre ligado a uma situação específica de interação, com sujeitos reais, objetivos próprios e um determinado contexto social. Portanto, na perspectiva de Bakhtin (2011), o valor e o significado do enunciado não estão apenas nas palavras utilizadas, mas na **relação viva entre quem fala/escreve, quem ouve/lê e o momento em que o enunciado acontece**. É essa dimensão concreta, histórica e social que torna cada enunciado singular.

A cada apresentação de uma peça de teatro, por exemplo, os atores repetem o mesmo roteiro, com as mesmas falas, fazendo uso das mesmas palavras, inclusive. No entanto, a cada apresentação, um novo enunciado – único e irrepetível, impossível de ser reproduzido novamente – é criado. Isso porque, embora os atores sejam as mesmas pessoas, podem ter aprendido novas formas de performar determinada frase a partir de uma apresentação anterior, ou seja, adquiriram novo repertório linguístico-discursivo.

Além disso, a plateia é outra, com reações distintas a diferentes momentos da peça. Todos esses aspectos implicam afirmar que as condições de produção desse enunciado também são



Ainda que tenha o mesmo roteiro e falas, cada apresentação teatral gera um enunciado único.



Em um cenário em que uma casa esteja em chamas e que uma pessoa toma ciência da gravidade do caso e grita, em tom desesperado, a palavra “fogo”, trata-se de um enunciado, e não somente de uma unidade da língua, ainda que o enunciado tenha se constituído por uma única palavra. No referido contexto, “fogo” tornou-se um enunciado porque foi proferido por um enunciador real, com o propósito específico de alertar outras pessoas do entorno – seus interlocutores – de que a casa estava em chamas.

outras: uma apresentação de uma peça de teatro nunca será igual a outra. Essa propriedade da enunciação pode ser justificada a partir da ideia da unicidade do ser e do evento (Fiorin, 2006), ou seja, cada enunciado é singular porque o enunciador e a situação de produção são também sempre únicos.

No entanto, Fiorin (2006) realiza uma ressalva em relação à diferença entre um enunciado e uma unidade da língua no pensamento bakhtiniano. Para o autor, tamanho ou dimensão não são critérios para distinguir uma única palavra pode ser considerada um enunciado, desde que esteja inserida em uma situação de interação concreta e real.

O Círculo de Bakhtin também assume o princípio de que todo enunciado é dialógico (Bakhtin, 2011). O conceito de dialogismo pressupõe que um enunciado sempre está em diálogo com outros enunciados. Dito de outra maneira, o sujeito enunciador considera o discurso do outro para constituir o seu, isto é, um enunciado dialoga com outros discursos visto que ecos e lembranças de outros enunciados estão sempre presentes nele. Para o Círculo, portanto, todo discurso é atravessado pelo discurso alheio (Fiorin, 2006).

Um professor de Ciências, ao explicar o ciclo da água para seus estudantes, está dialogando com diversos enunciados que foram produzidos anteriormente: com os textos científicos que descrevem o processo de evaporação, condensação e precipitação; com o enunciado de um professor que ensinou esse objeto de conhecimento durante sua formação inicial; com os temas apresentados no livro didático utilizado em sala de aula; e até mesmo com vídeos educativos e reportagens sobre mudanças climáticas.

A todo momento em que um sujeito enuncia – isto é, fala ou escreve – ele está dialogando, consciente ou inconscientemente, com enunciados anteriores. Esse diálogo constante com o que já foi dito caracteriza o princípio da interdiscursividade, tão valorizado por Bakhtin (2011). Assim, a fala do professor sobre o ciclo da água faz parte de uma rede de vozes que se entrelaçam ao longo do tempo e do espaço, atualizando saberes e ressignificando-os conforme o contexto da enunciação.

Nesse sentido, Bakhtin (2011) afirma que não podemos imaginar o enunciador como alguém que fala pela primeira vez sobre algo, como se estivesse nomeando o mundo do zero. Quando um

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO
DA EDITORA DO BRASIL

sujeito fala ou escreve sobre um tema, ele não é o primeiro a fazer isso. Aquilo de que ele fala ou escreve – o objeto do discurso – já foi discutido, descrito, questionado ou avaliado em outros enunciados anteriores.

Isso quer dizer que todo enunciado novo dialoga com outros enunciados que já existiam, mesmo que esse diálogo não seja feito de forma explícita. Por exemplo, ao explicar um conceito, ao defender uma ideia ou ao contar uma história, o enunciatador está retomando sentidos que já circulam socialmente, e sua fala se relaciona com essas vozes que vieram antes. Como reforça Sobral (2009), nenhum sujeito é a fonte primária da linguagem ou do discurso. Toda enunciação está inserida em uma cadeia de sentidos que se constrói historicamente. Assim, o ato de enunciar nunca parte do zero, mas sempre se apoia em discursos anteriores, com os quais concorda, discorda, amplia ou transforma.

Nessa perspectiva, refletir sobre o ensino da linguagem na escola implica reconhecer que escrever é dialogar com outros enunciados. Assim sendo, surge a figura do sujeito que escreve movido por intenções, objetivos e sentidos que deseja compartilhar, e ao nos perguntarmos por que escrever, para que escrever e para quem escrever, estamos, na verdade, investigando o papel ativo e situado do sujeito na construção dos discursos.

Contudo, não se pode entender diálogo, considerando-se a concepção do Círculo, apenas em seu sentido estrito, isto é, somente como uma interação face a face, na qual duas pessoas estão

conversando, trocando turnos de fala, de forma harmoniosa. Nem deve ser também compreendido como um sinônimo de consenso e solução de conflitos (Faraco, 2009), já que um enunciado pode se associar a outro por meio de consonâncias (convergência, acordo, fusão, complementação) ou dissonâncias (divergências, desacordos, embates, recusas). Segundo Bakhtin (2011), a ideia de diálogo deve ser compreendida em um sentido mais amplo, considerando todo tipo de comunicação verbal. Por exemplo, quando um professor de História retoma em sala de aula uma explicação dada anteriormente por um professor de Geografia sobre as origens do município onde está localizada a escola, ele está dialogando com o enunciado produzido por esse outro professor. Mesmo que o professor de História apresente outra perspectiva ou complemente a explicação com fatos históricos e documentos da época, sua fala se constrói em relação ao que já foi dito, estabelecendo um diálogo entre diferentes áreas do conhecimento. Esse tipo de interação mostra como os enunciados estão sempre conectados, mesmo quando são produzidos a partir de componentes curriculares distintos ou apresentam pontos de vista diferentes.

De fato, a metáfora do diálogo é adequada à filosofia do Círculo, uma vez que expressa a ideia de que as vozes sociais se entrelaçam continuamente, uma vez que fazem parte de uma extensa cadeia de discursos (Faraco, 2009). Isso significa que todo enunciado está inserido em um contexto maior, formado por outras falas e textos, anteriores e posteriores a ele. Nessa perspectiva, as relações dialógicas de um enunciado não ocorrem apenas com aquilo que já foi dito, mas também com o que ainda será dito. Ou seja, ao falar ou escrever, o sujeito responde a enunciados anteriores e, ao mesmo tempo, antecipa possíveis respostas que seu discurso poderá provocar. É nesse sentido que Bakhtin (2011, p. 289) afirma: “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva”, pois está localizado entre os enunciados que o antecedem – com os quais ele dialoga direta ou indiretamente – e aqueles que virão como resposta, completando a continuidade da comunicação.

Em uma situação em que um estudante se esquece de trazer a tarefa de casa, mesmo sabendo que o professor havia solicitado, ele pode iniciar seu enunciado dizendo: “*Professor, não brigue comigo*”. Nesse exemplo, o aluno, ocupando o lugar de enunciatador, antecipa o enunciado que



**MATERIAL DE DIVULGAÇÃO
DA EDITORA DO BRASIL**

wavebreakmedia/Shutterstock.com

Na interação entre professora e estudante, o diálogo não emerge isolado, mas como parte de uma cadeia discursiva na qual múltiplas vozes sociais se entrecruzam.

ainda será produzido pelo professor, pois já imagina que a reação do docente poderá ser de cobrança ou desapontamento.

Esse caso ilustra como o enunciador também prevê possíveis reações futuras, organizando sua fala de modo a lidar com elas. Isso exemplifica uma característica importante do dialogismo bakhtiniano: todo enunciado é construído em relação a outros, tanto os já proferidos quanto os que ainda estão por vir. É nesse sentido que Bakhtin (2011) afirma que um enunciado também pode dialogar com outros que ainda sequer foram produzidos.

Além disso, um enunciado, na corrente de comunicação verbal, suscita respostas, que também se concretizarão a partir de novos enunciados, que ainda não existem e nem se encontram no elo da cadeia. Logo, o conceito de dialogismo abarca as relações dialógicas entre enunciados que precedem e sucedem determinado enunciado (Fiorin, 2006). Em outras palavras, os enunciados tanto respondem ao já dito como provocam diferentes tipos de respostas, sejam elas adesões, recusas, críticas, ironias, entre outras (Faraco, 2009).

Diante do exposto, compreender o ensino da escrita sob a ótica do dialogismo bakhtiniano significa reconhecer que escrever, antes de tudo, é participar de um processo linguístico-discursivo vivo, no qual o sujeito se posiciona, responde a outras vozes, a discursos anteriores e antecipa outras tantas falas. O texto produzido pelo estudante, perspectiva, nasce de uma rede de discursos com os quais ele dialoga, mesmo que de forma implícita. Nesse sentido, o papel do professor é o de formar sujeitos capazes de compreender e produzir o texto como uma prática situada, orientada por propósitos, interlocutores e contextos.

Gêneros do discurso

A leitura e a escrita configuram-se como práticas sociais de letramento que ultrapassam os limites da sala de aula. Nesse contexto, é papel da escola criar situações de aprendizagem autênticas e que valorizem esses processos, considerando a diversidade de contextos comunicativos e as múltiplas possibilidades de interação social que os gêneros discursivos oferecem.

Atualmente, o conceito de gênero tem sido empregado em diferentes áreas de pesquisa, no

contexto escolar e nos documentos oficiais que orientam o ensino de Língua Portuguesa, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que toma os gêneros como principais objetos de ensino na disciplina de Língua Portuguesa.

Independentemente da perspectiva teórica empregada, pesquisadores que se dedicam aos **estudos sobre os gêneros** tendem a concordar que a interação verbal ocorre por meio deles.

Ao mesmo tempo que se fundamenta em concepções e conceitos já disseminados em outros documentos e orientações curriculares e em contextos variados de formação de professores, já relativamente conhecidos no ambiente escolar – tais como práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos –, considera que as práticas contemporâneas de linguagem, sem o que a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual. Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/ uso da linguagem (Brasil, 2018, p. 67, 75 e 78).

Ampliando horizontes

De acordo com Oliveira (2016), o conceito de gênero nem sempre esteve atrelado aos estudos linguísticos. A autora ressalta que, em sua origem, o conceito esteve relacionado aos estudos literários e remonta ao período clássico da Grécia Antiga (quando se dividia os gêneros em lírico, épico e dramático). No entanto, nessa abordagem, apenas havia a intenção de classificar e descrever as relações existentes entre os textos literários, sem analisar os gêneros nos contextos reais de uso da linguagem (Oliveira, 2016). Foi a partir de meados do século XX e início do século XXI, em virtude do surgimento e desenvolvimento da Linguística, que estudos sobre os gêneros passaram a ter novos enfoques, dando início a uma tradição – constituída por diferentes perspectivas teóricas – que reconhece o caráter social dos gêneros, assim como suas relativas regularidades (Oliveira, 2016).

Nessa direção, ao abordar o ensino da escrita em uma perspectiva dialógica da linguagem, torna-se fundamental considerar o papel dos gêneros do discurso como formas socialmente organizadas de enunciação. Os gêneros não são modelos estruturais, mas expressões vivas das práticas sociais nas quais estão inseridos. Cada gênero emerge de necessidades comunicativas concretas e se constitui como uma resposta a situações específicas de interação. É a partir dessa concepção que podemos compreender a noção de campos de atividade humana, proposta por Bakhtin (2011), os quais conferem aos enunciados suas características específicas e suas finalidades comunicativas.

Para Bakhtin (2011), a utilização da língua efetua-se na forma de enunciados concretos e únicos pertencentes a determinados campos de atividade humana. O conceito de campos de atividade humana pode ser entendido como as diferentes esferas nas quais as pessoas atuam e interagem, trocando experiências, valores, significados e sentidos.

Esses campos não são lugares físicos, mas sim sociais e culturais, em que as práticas de comunicação se desenvolvem. Um enunciado sempre está inserido em um determinado campo, como o familiar, o escolar, o profissional, o político, entre outros. Cada um desses campos tem suas próprias regras, valores e formas de comunicação. Como não se produzem enunciados fora dos campos, pode-se concluir que os enunciados são determinados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada campo.

Em uma reunião com os gestores da escola e o conselho escolar, o professor está inserido no campo da gestão educacional. Nesse contexto, sua fala tende a ser mais formal e objetiva, voltada à argumentação, à escuta institucionalizada e à busca por consensos que envolvam o planejamento e a tomada de decisões coletivas. O professor interage considerando seu papel profissional naquele espaço, adotando um vocabulário mais técnico, organizado e voltado às responsabilidades da escola. No entanto, esse mesmo professor, ao retornar para a sala dos professores durante o intervalo, passa a interagir em outro campo de atividade: o da convivência entre colegas de trabalho. Nesse novo contexto, a linguagem muda. A fala se torna mais descontraída, repleta de expressões informais, comentários

pessoais, trocas de experiências e até desabafos sobre a rotina. Esses dois momentos vividos por um mesmo sujeito mostram como os enunciados se organizam de forma distinta conforme o campo de atividade humana (Bakhtin, 2011) em que ocorrem, moldados pelas finalidades, normas e relações sociais específicas de cada situação.

No que se refere ao ensino da escrita, compreender que um enunciado somente é produzido dentro de um determinado campo de atividade humana implica desenvolver propostas de produção de textos que de fato estejam inseridas em um campo específico, e não que sejam isoladas de um contexto social. Ainda sobre a questão do ensino, também é importante partir do princípio de que um estudante pode dominar a estrutura gramatical da língua portuguesa e, mesmo assim, não dominar os gêneros de determinado campo.

Em outras palavras, a ideia central é que um estudante pode até saber as regras gramaticais da norma culta da língua, mas isso não significa que ele saiba como usar a língua de forma apropriada em um contexto específico, ou seja, dentro de um campo de atividade humana determinado. A esse respeito, a BNCC reafirma a importância de o ensino das práticas de linguagens se dar considerando-se os campos de atividade humana:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas [...].

Na perspectiva da BNCC, as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana [...].

Da mesma forma que na leitura, não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana (Brasil, 2018).

O estudante pode ter um bom conhecimento das regras gramaticais da língua portuguesa – sabe usar a pontuação corretamente, sabe como construir frases e conhece a conjugação verbal; no entanto, precisa entender que, dependendo do campo de atividade humana, a maneira como ele se expressa, ou o gênero de discurso que ele usa, pode mudar. A título de exemplo, pode-se citar os gêneros do campo jurídico, tal como a petição. Dificilmente uma pessoa que não tenha formação na área jurídica terá facilidade em redigir e/ou em compreender uma petição, mesmo que ela domine muito bem a norma padrão da língua portuguesa. Isso, de acordo com Faraco (2009), nada tem a ver com um desconhecimento gramatical ou lexical, mas sim relaciona-se a uma in experiência do domínio do repertório dos gêneros.

Bakhtin (2011) também defende que cada campo de atividade humana elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, denominados como **gêneros do discurso**, que são formas de expressão e interação que fazem sentido dentro de um campo específico.

Como os sujeitos envolvem-se em vários campos de atividade, circulam consequentemente por inúmeros gêneros do discurso. Por esse motivo, é importante que, na escola, o estudante tenha contato com os mais variados gêneros do discurso, tanto na compreensão quanto na produção de textos.

Por estarmos inseridos no mundo da escrita, referimo-nos aos textos, categorizando-os, agrupando-os. Fazemos isso porque somos capazes de reconhecer características que aproximam alguns textos entre si. [...] Somos capazes de abrir um jornal e dizer quais textos que lá estão são notícias e quais são anúncios classificados. Somos capazes de selecionar uma receita culinária quando precisamos fazer um bolo. Somos capazes de atender a comandos de escrita de textos em que são indicados gêneros conhecidos (escreva uma carta, escreva um bilhete, escreva uma manchete de jornal), ou seja, nós interagimos através de gêneros e reconhecemos diferentes espécies de textos a partir desse tipo de agrupamento (Leal; Melo, 2007, p. 17).

Ainda segundo o Círculo de Bakhtin, o propósito comunicativo de quem fala ou escreve se realiza por meio da escolha de um gênero discursivo.

Palavra em contexto

Gêneros do discurso: é vivendo a vida com os textos, isto é, atuando e nos comunicando nos diferentes campos/esferas de atividade pelas quais circulamos em nosso cotidiano – em casa, no trabalho, estudando, informando-nos por meio do jornalismo, consumindo, apreciando e fruindo obras de arte, divertindo-nos – que enunciamos e materializamos nossos textos orais, escritos e multimodais. Os gêneros de discurso nos servem nesses momentos, pois são as formas de dizer mais ou menos estáveis em nossa sociedade. Todos os cidadãos sabem o que são e reconhecem notícias, anúncios, bulas de remédio, cheques, livros didáticos, bilhetes etc.

Esses gêneros discursivos são nossos conhecidos e são reconhecidos tanto pela forma de composição dos textos a eles pertencentes como pelos temas e funções que viabilizam e o estilo de linguagem que permitem. Os textos pertencentes a um gênero é que possibilitam os discursos de um campo ou esfera social. [...]

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso. *Glossário Ceale*. Belo Horizonte, [20--]. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/generos-do-discurso>. Acesso em: 10 abr. 2025.

Em outras palavras, toda vez que um sujeito produz um enunciado – seja oral ou escrito –, ele o faz com uma intenção específica e, para alcançar essa intenção, recorre a um gênero do discurso que melhor atenda à situação. Por exemplo, alguém que deseja convidar outra pessoa para um evento pode escolher escrever um convite formal. Já quem quer expressar uma opinião sobre um tema atual pode escrever um artigo de opinião. Assim, a escolha do gênero não é aleatória: ela depende da finalidade da comunicação, de quem fala, para quem se fala, do contexto e também do campo de atividade em que a interação ocorre. Portanto, o gênero discursivo é escolhido estrategicamente pelo enunciatador para atingir seus objetivos comunicativos dentro de uma situação concreta. Essa escolha, no entanto, está sempre condicionada pelas normas, valores e formas de interação próprias de cada campo de atividade humana em que o discurso se realiza.

A título de exemplo, pode-se pensar em um consumidor que se sentiu prejudicado ao receber

uma mercadoria com defeitos de fabricação. Considerando que o propósito comunicativo deste sujeito seja informar a empresa do ocorrido e exigir seus direitos como consumidor, ele pode optar por redigir, de forma *on-line*, o gênero carta de reclamação nos canais oficiais do SAC da empresa. Nesse caso, o sujeito está proferindo um enunciado único e irrepetível que pertence ao gênero carta de reclamação, dentro do campo de atuação na vida pública. Esse consumidor optou por escrever uma carta de reclamação levando em consideração seus interlocutores – os responsáveis, na empresa, por resolver esse tipo de problema – e a situação de comunicação – um contexto formal, em que uma pessoa exige seus direitos como consumidora.

Desse modo, Bakhtin (2011) assegura que o sujeito enuncia apenas por meio de determinados gêneros do discurso, isto é, todo enunciado possui uma forma relativamente estável. Portanto, cada vez que uma pessoa se expressa, ela está utilizando um gênero discursivo específico: o enunciado de uma fala ou de uma escrita sempre vai seguir uma certa “forma” que é estável dentro de um gênero – como uma carta, uma conversa, uma palestra, um conto etc.

No campo escolar, por exemplo, quando um professor redige um bilhete para os responsáveis informando sobre uma reunião, ele está utilizando um gênero que tem características próprias, como linguagem clara, objetiva, tom formal e informações diretas sobre data, horário e tema da reunião. Esse bilhete, embora simples, segue um formato reconhecido socialmente, que ajuda os interlocutores a compreenderem rapidamente sua função e finalidade.

Assim, “os grupos sociais, diante das diferentes situações de interação, criam formas de construir os textos, que vão se consolidando e servindo como fonte de referência para a produção de novos textos, que precisem ser construídos em situações semelhantes àquelas” (Leal; Melo, 2007, p. 17). A esse respeito, vale ressaltar que, no ensino da produção de textos na escola, é imprescindível que o professor oportunize aos estudantes o contato e o engajamento com as mais variadas “formas” de se expressar, ou seja, com os mais diversos gêneros do discurso.

que fazem quanto às estratégias discursivas, quanto aos recursos linguísticos utilizados para se comunicarem em eventos em que buscam atender a um amplo leque de finalidades. Para isso, a reflexão sobre as práticas sociais em que a escrita faz-se presente é muito importante. No âmbito dessas reflexões, a apropriação de diversos gêneros discursivos (notícia, carta de reclamação, cartazes de campanha educativa, dentre outros) contribui para que as escolhas linguísticas sejam conscientes (Leal, 2024, p. 22).

Ademais, de acordo com Bakhtin (2011), os gêneros do discurso são caracterizados por três elementos:

1. um conteúdo temático, que se relaciona ao domínio de sentido de que se ocupa o gênero. Em outras palavras, o conteúdo temático se refere aos conhecimentos que podem ser ditos por meio de um gênero e, inversamente, o que deve ser dito determina a escolha de um gênero. Se uma pessoa apaixonada deseja declarar-se a alguém, ela poderá escrever uma carta de amor, pois o conteúdo temático do gênero carta de amor permite que declarações sejam realizadas por meio dele. De maneira oposta, essa mesma pessoa não deve declarar-se a partir do gênero bula de remédio, pois uma bula de remédio não permite esse tipo de conteúdo temático;
2. uma construção composicional, equivalente ao modo de organizar um enunciado e de estruturá-lo, uma vez que enunciados que pertencem ao mesmo gênero têm estruturas semelhantes. Geralmente, uma receita culinária organiza-se em ingredientes e modo de preparo, ou seja, independentemente da receita, esses dois elementos fazem parte da construção composicional do gênero receita culinária, ainda que possa haver diferenças de um texto para outro;
3. um estilo, que abarca a seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua em função da posição social do enunciatador, da imagem que ele tem do interlocutor, do contexto social, do próprio gênero do discurso etc. No campo literário, essa questão estilística fica ainda mais clara quando se pensa no estilo de escrita de Machado de Assis, de Guimarães Rosa, de Clarice Lispector. Contudo, embora

É extremamente importante que los estudantes possam ser cada vez mais autônomos nas escolhas

o estilo seja individual do enunciador, também está ligado ao gênero do discurso a que se refere, assim, há determinados estilos que são mais aceitos conforme o gênero a que o enunciado pertence (um romance, por exemplo, permite uma liberdade estilística maior do que um artigo científico).

Na perspectiva de Bakhtin, como afirmado anteriormente, todo enunciado é formado por três elementos principais: o conteúdo temático (sobre o que se fala), a construção composicional (como o enunciado é organizado) e o estilo (a maneira como se fala ou escreve). Esses três aspectos são moldados pelas condições específicas e pelas finalidades de um determinado campo de atividade humana, como aponta Faraco (2009). Isso significa que, dependendo da situação e do objetivo, o modo de falar ou escrever muda – e é isso que dá origem aos diferentes gêneros do discurso.

Fiorin (2006) destaca que, à medida que os campos da atividade humana se desenvolvem, os gêneros do discurso também mudam: alguns desaparecem, outros surgem, e há aqueles que se transformam. Um bom exemplo disso é o aparecimento de gêneros como os *memes* e os *gifs*, que se tornaram formas comuns de comunicação no ambiente das redes sociais, a partir do crescimento do campo midiático digital. Outro exemplo é a mudança na forma como os professores se comunicam entre si. Antigamente, a interação ocorria principalmente por meio de murais informativos na sala dos professores. Atualmente, com o crescimento das tecnologias digitais e o uso de aplicativos de mensagens, é comum que os docentes utilizem grupos

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO DA EDITORA DO BRASIL



Ben Molyneux/Shutterstock.com

Os gêneros do discurso refletem as práticas sociais de cada tempo e contexto: são flexíveis e estão em constante transformação, mas também preservam certa estabilidade, que permite o seu reconhecimento e uso.

de aplicativos de conversa para tratar de assuntos pedagógicos, organizar eventos escolares ou compartilhar materiais. Essas mensagens, embora ainda cumpram funções semelhantes às formas anteriores, constituem um novo gênero discursivo, marcado pela instantaneidade, informalidade, uso de *emojis*, abreviações e recursos multimodais.

Assim, os gêneros do discurso são reflexos das práticas sociais e das necessidades comunicativas de cada tempo e contexto. Eles não são fixos nem imutáveis. Pelo contrário, são flexíveis, plásticos e mutáveis. No entanto, como destacam Schneuwly e Dolz (2004), cada gênero também tem uma certa estabilidade. Isso quer dizer que, mesmo com tantas transformações, os gêneros mantêm características que permitem que o enunciador (quem fala ou escreve) e o interlocutor (quem ouve ou lê) reconheçam a que tipo de gênero aquele enunciado pertence. Essa estabilidade relativa é fundamental para que haja compreensão mútua: quando usamos um gênero conhecido, conseguimos antecipar sua estrutura, sua linguagem e sua finalidade, o que facilita a comunicação.

Nesse sentido, como são inúmeras e variadas as formas de atividade humana nos diferentes campos sociais, Bakhtin (2011) afirma que os gêneros do discurso também são extremamente diversos e heterogêneos. Ou seja, para cada situação comunicativa – seja na escola, na política, na mídia, no cotidiano ou em qualquer outro campo – surgem gêneros específicos que respondem às necessidades de interação daquele contexto.

É importante destacar que, conforme explica Faraco (2009), na teoria bakhtiniana, os gêneros não devem ser compreendidos apenas como produtos estáticos, definidos por um conjunto fixo de características formais que se repetem. Embora certas regularidades existam, o que realmente importa é entender que os gêneros se formam e ganham sentido a partir das situações concretas de uso da linguagem, das intenções dos sujeitos e das condições comunicativas em que são produzidos. Nessa mesma perspectiva, Fiorin (2006) reforça que o foco da teoria não está nas propriedades formais (como a estrutura do texto), mas sim em como os gêneros se constituem nas práticas sociais. Isso significa que a atenção recai sobre o funcionamento vivo da linguagem, sobre os propósitos comunicativos e sobre as relações sociais que moldam cada gênero no momento da enunciação.

Dessa maneira, o principal foco da teoria do Círculo é a natureza dinâmica do processo de produção de um enunciado. Portanto, os gêneros, ao serem comparados com as formas da língua (sílabas, palavras, frases), são bem mais mutáveis e flexíveis. Daí o uso da expressão "relativamente estáveis" por Bakhtin, uma vez que essa expressão evidencia tanto a historicidade dos gêneros (suas características não são fixas, há contínua mudança e transformação no decorrer do tempo) quanto a imprecisão de suas características e fronteiras (os gêneros se hibridizam continuamente entre si, assim, as fronteiras são fluidas – afinal, as diferenças entre um meme e um gif são muito tênues). Portanto, a concepção de gêneros do discurso articula estabilidade e mudança (Faraco, 2009).

O ensino da escrita a partir dos gêneros do discurso na Educação Básica

Planejar o ensino da escrita nos mais diversos componentes curriculares implica em tornar a sala de aula um espaço de construção de sentidos, por meio da mobilização de diferentes gêneros discursivos, compreendidos aqui como formas de materialização social da linguagem. Esses gêneros constituem-se, portanto, como instrumentos

fundamentais para a inserção dos estudantes nas práticas sociais de leitura, escrita e oralidade.

Ao refletirem sobre o ensino da oralidade, da leitura e da escrita, Schneuwly e Dolz (2004), no livro *Gêneros orais e escritos na escola*, afirmam que o gênero discursivo deve ser utilizado como uma ponte entre as práticas sociais de linguagem e os conteúdos ensinados na escola. Isso significa que o gênero é entendido como um instrumento importante para o trabalho pedagógico com a linguagem, pois é por meio dele que o estudante aprende a agir discursivamente – ou seja, aprende a ler e a produzir textos orais, escritos e multissemióticos de maneira contextualizada.

Dessa forma, os autores defendem que, na escola, as práticas de letramentos (de leitura e escrita) e de oralidade, nos diversos componentes curriculares, devem ser ensinadas a partir da noção de gêneros do discurso (Dolz; Schneuwly, 2004). Logo, o ensino de diferentes gêneros não somente contribui para melhorar a competência linguístico-discursiva dos estudantes mas também dá a eles oportunidades para participarem de forma mais ativa na sociedade, já que estarão aprendendo a como interagir nas várias situações sociais em que usam a linguagem, como em uma conversa do cotidiano, em uma reunião de trabalho ou até em um debate público.

O trabalho com gêneros do discurso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental também permite integrar as diversas linguagens com outras áreas do conhecimento, como Ciências, Matemática e Geografia, de forma significativa.

Schneuwly e Dolz (2004), ao reconhecerem a demanda por modelos didáticos, propõem que gêneros do discurso orais e escritos sejam ensinados sistematicamente por meio de sequências didáticas. Uma "sequência didática" é um conjunto de atividades escolares

Ao explorar um verbete de divulgação científica sobre o Sistema Solar, o professor pode desenvolver a leitura desse gênero e a produção de textos do campo da divulgação científica, ao mesmo tempo em que trabalha conteúdos de Ciências, como as características dos planetas.

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO
DA EDITORA DO BRASIL

EU NÃO DEIXO A DENGUE ENTRAR AQUI!



MATERIAL DE DIVULGAÇÃO
Informações: www.prefeitura.sp.gov.br/covisa ou no telefone **156**.
DA EDITORA DO BRASIL



Infográfico com orientações de combate à dengue. Esse gênero discursivo pode ser explorado em sala de aula para ensinar a escrita a partir da análise de informações visuais e verbais, incentivando os alunos a compreender, interpretar e produzir textos informativos relacionados à saúde pública.

como o intuito de ensinar/aprimorar o domínio de um gênero discursivo de forma sistematizada. Uma SD busca oportunizar que o estudante se aproprie de determinadas práticas sociais de linguagem relativas à produção e compreensão de um gênero, colocando-o em contato com autênticas situações de interação. Em consonância com os autores, Leal (2024, p. 14) explica que, em uma SD, deve “haver intencionalidades, por parte dos professores, de favorecer a autonomia dos estudantes em leitura, escrita, oralidade” e que isso somente pode se concretizar em

organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito. Esse modelo metodológico para o ensino de Língua Portuguesa tem sido usado, há mais de duas décadas, como referência para a produção de diversos documentos oficiais brasileiros, tamanha a sua influência no país. As sequências didáticas são – como o próprio nome indica – uma sequência de atividades organizadas para trabalhar determinado conteúdo (Lerner, 2002); nesse caso, um gênero do discurso.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), as sequências didáticas (doravante SD) se configuram como módulos de ensino organizados

propostas nas quais o aluno participe de verdadeiras situações de interação.

Concebemos que, para ensinar a escrever textos, devemos proporcionar aos alunos situações de escrita semelhantes àsquelas de que participamos fora da escola, promovendo situações em que os alunos possam elaborar diferentes gêneros textuais para atender a variadas finalidades e diversos interlocutores. Acreditamos que, só assim, os alunos podem aprender a planejar a escrita do texto, tendo como norte os objetivos sociais da escrita (Leal; Melo, 2007, p. 20).

Assim, se uma SD propor a produção de cartazes para divulgar uma campanha do agasalho durante o inverno, é imprescindível que a escola se mobilize para que essa campanha de fato seja executada e que os cartazes efetivamente circulem socialmente. O intuito, portanto, é possibilitar que os estudantes escrevam ou falem de uma maneira mais adequada em uma dada situação de interação real e legítima.

Ademais, a metodologia da SD parte do princípio de que o ensino deva ocorrer por meio de uma progressão. Por um lado, a progressão se relaciona à ideia de que as atividades de linguagem que os alunos ainda não estão aptos para realizar de maneira autônoma devem ser decompostas em módulos distintos, o que permitiria abordar separadamente diferentes aspectos que compõem determinada atividade (Dolz; Schneuwly, 2004). Nessa linha, a definição dos objetivos de uma SD deve se adaptar às potencialidades e às dificuldades dos discentes, que podem mudar de acordo com as especificidades de uma turma.

Por outro lado, a progressão se relaciona também à ideia de espiral: as atividades de linguagem vão se tornando mais complexas ao longo dos anos escolares, e um mesmo gênero do discurso pode ser abordado diversas vezes no decorrer da escolaridade, com graus crescentes de aprofundamento. Assim, por exemplo, o gênero convite de aniversário pode ser trabalhado no primeiro ano do Ensino Fundamental, focando a questão da escrita do nome próprio. Novamente, esse mesmo gênero pode ser trabalhado no segundo ano do Ensino Fundamental, abordando a diferença entre os usos de maiúsculas e minúsculas em nomes próprios.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma SD deve ser estruturada em quatro etapas: (1) apresentação da situação de interação; (2) produção inicial; (3) módulos; e (4) produção final. Cada uma delas é descrita a seguir, com base naquilo que os autores propõem.

- **Apresentação da situação de interação:** o objetivo é fornecer aos estudantes informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado. É importante que tal projeto seja de fato realizado na etapa da produção final, com o intuito de tornar as atividades mais significativas e pertinentes para o aluno. Ao mesmo tempo,

a apresentação também visa preparar o estudante para a produção inicial. Por esse motivo, deve ser explicitado: qual o gênero a ser abordado, a quem se dirige a produção (quem são os interlocutores), que forma assumirá a produção (se oral, escrita, multissemiótica) e quem participará da produção (se todos os alunos coletivamente, se todos os alunos individualmente, se divididos em grupo etc.). Além disso, nessa fase, o professor trabalhará a construção composicional e o conteúdo temático do gênero de modo não sistemático. Por exemplo: a professora do 4º ano apresenta aos alunos a proposta de escrever um folheto informativo sobre os povos originários do Brasil, que será publicado no mural da escola durante a Semana da Diversidade Cultural. Ela explica que o texto deve ser escrito individualmente, na modalidade escrita e com linguagem clara para que outros colegas da escola possam ler e aprender. Mostra imagens, lê trechos curtos de textos sobre o tema e promove uma conversa inicial sobre o que as crianças já sabem ou ouviram falar sobre os povos originários.

- **Produção inicial:** elaboração de um primeiro texto oral, escrito ou multissemiótico, que revela tanto para os alunos quanto para o professor quais são as representações que eles têm da atividade proposta. Essa primeira produção possibilita que o professor observe quais são as capacidades que os estudantes já dispõem e, conseqüentemente, quais são suas dificuldades e suas potencialidades no que se refere à produção de determinado gênero. É a partir dessa etapa que o professor percebe de que forma pode intervir e que caminho a turma ainda tem para percorrer, sendo denominada de avaliação formativa. Nesse sentido, permite ao professor refinar a SD, modulá-la e adaptá-la de forma mais precisa às capacidades mais reais de cada turma. Além disso, para o aluno, a realização dessa primeira produção possibilita a concretização dos elementos apresentados na apresentação da situação, inclusive no que se refere ao gênero abordado na SD. Isso pode auxiliá-lo a tomar consciência daquilo que já sabe fazer e dos problemas que ainda possui. Nessa etapa, seguindo o exemplo, após a introdução ao tema, os alunos

escrevem individualmente uma primeira versão do folheto sobre os povos originários. Alguns escrevem apenas o que sabem de memória, outros misturam opiniões e fatos. A professora lê os textos e percebe que muitos estudantes precisam de apoio para organizar as ideias e utilizar linguagem mais adequada ao gênero folheto informativo.

- **Módulos:** a proposição de diferentes módulos, por parte do professor, visa trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção dos estudantes e fornecer a eles os instrumentos necessários para superá-los. Nesse sentido, a produção do texto é decomposta, a fim de abordar, separadamente, seus diversos elementos. Em cada módulo, é importante propor atividades diversificadas, possibilitando que o estudante tenha acesso, por meio de diferentes vias, às noções e aos instrumentos que são necessários para produzir determinado gênero. Ademais, ao longo dos módulos, o aluno constrói progressivamente conhecimentos sobre o gênero. Vale ainda ressaltar que cada módulo é elaborado em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem propostas fora do contexto da SD. De acordo com o exemplo, a professora propõe três módulos. No primeiro, os estudantes leem pequenos textos expositivos sobre diferentes etnias de povos originários, como os Yanomami e os Guarani, destacando informações importantes. No segundo, aprendem a organizar essas informações em uma introdução, desenvolvimento e conclusão. No terceiro módulo, discutem e praticam o uso de títulos, subtítulos e recursos como legendas para as imagens. Durante os módulos, também assistem a vídeos curtos e participam de rodas de conversa com base nas leituras realizadas.

- **Produção final:** a SD é finalizada com uma produção final que fornece ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e instrumentos construídos separadamente nos módulos. O estudante pode tanto optar por reescrever a primeira versão do texto quanto por desprezá-la e começar um texto novo. Essa etapa também permite ao professor realizar uma avaliação somativa (isto é,

processual) ao observar o desenvolvimento do aprendiz, inclusive comparando a produção final com a inicial do estudante. É ainda fundamental que, no momento da avaliação somativa feita pelo professor, os critérios de avaliação sejam explicitados ao aluno, para que ele compreenda a que se refere aquilo que o professor está pontuando. Ainda considerando o exemplo dado, por fim, os estudantes escrevem um novo folheto informativo sobre os povos originários, incorporando os aprendizados dos módulos. Antes da versão final, cada estudante realiza uma leitura individual do próprio texto, identificando possíveis ajustes com base nos critérios trabalhados em aula. Em seguida, fazem a reescrita, aprimorando o conteúdo. Alguns melhoram a organização do texto, outros usam vocabulário mais preciso e estruturam melhor as informações. A professora avalia os textos com base em critérios que foram combinados com os alunos (adequação ao gênero, informações corretas, organização do texto e uso de títulos coerentes), e monta um mural coletivo com os textos finalizados para serem lidos por outras turmas.

Nesse sentido, as sequências didáticas possibilitam que, ao mesmo tempo, os estudantes ampliem suas habilidades de escutar com atenção, compreender textos orais e escritos, produzir textos orais e escritos e ampliem conhecimentos de mundo que favorecem a formação humana crítica dos mesmos e também as possibilidades de compreender e produzir textos, já que tanto para ler quanto para produzir precisamos mobilizar nossos conhecimentos prévios (Leal, 2024, p. 22).

Por fim, as sequências didáticas, estruturadas com base em gêneros discursivos, promovem a articulação entre leitura, análise e produção escrita, favorecendo a compreensão do funcionamento da linguagem em contextos reais de uso. Ao integrar leitura, análise e produção em atividades contínuas e articuladas, a sequência didática contribui para o domínio do gênero trabalhado e para o desenvolvimento das competências linguístico-discursivas dos estudantes. Assim, ao propor práticas de escrita significativas e contextualizadas, favorece a aprendizagem com sentido.

Da reflexão à ação

1. Como você considera a diversidade sociocultural, histórica e linguística dos seus estudantes no processo de ensino e aprendizagem das práticas de leitura e de escrita?
2. Ao propor uma produção de texto, você costuma explicitar aos estudantes quem é o interlocutor, qual é o objetivo da escrita e em que contexto ela se insere?
3. Você já analisou como os gêneros do discurso circulam nos diferentes campos de atividade humana e como isso pode ser explorado pedagogicamente?
4. De que forma a concepção dialógica, que entende a linguagem como interação, transforma sua forma de planejar atividades de leitura e escrita?
5. Você propicia momentos em que os estudantes possam escrever com propósito real, em situações concretas de interação, dentro e fora da escola?
6. Em sua prática docente, você já utilizou ou considerou utilizar sequências didáticas como forma de estruturar o ensino e a aprendizagem de gêneros do discurso de maneira progressiva e significativa?
7. Ao planejar suas aulas de produção textual, você costuma pensar no conteúdo temático, na construção composicional e no estilo dos gêneros trabalhados?
8. De que maneira você compreende o seu papel como mediador entre as práticas sociais de linguagem e os processos de ensino e aprendizagem da escrita?

A leitura e a escrita são processos que envolvem práticas sociais de linguagem e diversas atividades podem ser estimuladas por meio delas.

**MATERIAL DE DIVULGAÇÃO
DA EDITORA DO BRASIL**

Rido/Shutterstock.com

Conectando aprendizados

DE Design Editorial

Concepção dialógica da linguagem

Fundamentos do Círculo de Bakhtin.
Linguagem como interação social.
Enunciado como unidade concreta de comunicação.
Dialogismo e interdiscursividade.

Escrita como prática social

Propósito comunicativo, interlocutor e contexto.
A escrita como ato situado e intencional.
Papel da escola na formação de sujeitos produtores de sentidos.

Ensino da escrita em uma perspectiva dialógica da linguagem

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO DA EDITORA DO BRASIL

Gêneros do discurso

Gêneros como formas relativamente estáveis de enunciação.
Relação com os campos de atividade humana.
Elementos do gênero: conteúdo temático,
construção composicional e estilo.

Ensino da escrita por meio de sequências didáticas (SDs)

Organização por etapas (apresentação da situação,
produção inicial, módulos, produção final).
Papel das SDs na construção da autoria e competência discursiva.
Integração da leitura, análise e produção de textos em contextos reais.

Capítulo 4

Escrita como processo: planejamento, elaboração, revisão e reescrita



Rido/Shutterstock.com

A reescrita é fundamental no processo de aprendizagem, pois permite a construção sobre suas atividades e a construção do texto.

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO
DA EDITORA DO BRASIL

Panorama do capítulo

A escrita como um processo que envolve planejamento, elaboração, revisão e reescrita é abordada a partir da análise histórica das concepções de ensino de produção textual. Inicialmente, práticas tradicionais centradas na cópia e na gramática normativa marcam os primeiros momentos do ensino da escrita na educação básica. Com o tempo, surgem transformações impulsionadas pela virada pragmática e pela perspectiva enunciativo-discursiva.

Vamos refletir?

1. Como você recorda as práticas de produção de texto que vivenciou na escola? Elas priorizavam a cópia e a correção gramatical ou incentivavam a reflexão e a reescrita dos textos?
2. De que maneira você compreende atualmente os conceitos de revisão e reescrita textual no processo de produção de textos?
3. Ao elaborar a primeira versão de um texto, você costuma revisitar e reescrever seu trabalho? Como enxerga a importância desse movimento para a construção de sentidos?
4. Em sua perspectiva, qual deve ser o papel do professor na orientação do estudante durante o processo de revisão e reescrita do texto, considerando a escrita como prática social?

O ensino da escrita na escola: breve percurso histórico

No Brasil, as atividades de escrita na Educação Básica têm sido influenciadas por diferentes perspectivas teóricas e por variadas metodologias de ensino e aprendizagem.

É importante conhecer as diferentes concepções a fim de compreender como o ensino de produção de texto, atualmente, tem sido teorizado e aplicado na escola, além da maneira como essas correntes influenciaram tal ensino. Isso porque, segundo Bunzen (2022), fica claro que não se trata meramente de uma troca de terminologias, pois cada perspectiva abarca diferentes concepções de língua, linguagem e ensino.

Nesse sentido, torna-se necessário revisitar as principais teorias e movimentos pedagógicos que marcaram a prática escolar ao longo do tempo, identificando propostas, limites e contribuições para a constituição do ensino da escrita. Para tanto, apresenta-se, a seguir, um breve percurso histórico acerca das principais perspectivas que embasaram o ensino de produção textual na escola, desde a década de 1960 até os dias atuais.

A perspectiva do “dom” da escrita

Nas décadas de 1960 e 1970, havia o domínio da teoria tradicional da gramática. De acordo com Bonini (2002), essa perspectiva teórica, por ser prescritivista, isto é, por prescrever o que era o uso correto da língua, implicava a aplicação de regras normativas acerca do “bem escrever”. Além disso, o modelo a ser seguido era o do escritor de literatura; por esse motivo, os exemplos utilizados eram exclusivamente de textos literários.

Segundo Sartori (2019), nessa concepção, a estratégia utilizada era a da imitação, pois a ideia seria reproduzir o modo como os escritores já consagrados produziam seus textos, uma vez que “imitando os textos oferecidos, supostamente, o aluno desenvolveria sua competência textual-discursiva” (Sartori, 2019, p. 11). Nessa mesma concepção, também havia o predomínio de atividades de **cópia**, em que era solicitado aos estudantes que copiassem textos de autores consagrados de forma descontextualizada da prática social.

Objetivos do capítulo

- Compreender a evolução histórica das concepções de ensino da escrita na escola brasileira, reconhecendo os principais movimentos teóricos e metodológicos.
- Analisar criticamente a transição das práticas tradicionais centradas na cópia e na norma gramatical, para abordagens que valorizam a escrita como prática social concretizada em um contexto situado.
- Refletir sobre o conceito de escrita como processo, identificando as etapas de planejamento, elaboração, revisão e reescrita como partes constitutivas da produção textual.
- Reconhecer a importância da mediação pedagógica no desenvolvimento da autoria e da competência discursiva dos estudantes, por meio de práticas de reescrita formativas e contextualizadas.
- Discutir estratégias didáticas para a revisão e reescrita de textos, considerando práticas individuais, coletivas e colaborativas que favoreçam a construção de sentidos dos estudantes em formação.



Estudantes em sala de aula no ano de 1908, na cidade de São Paulo, em um contexto educacional marcado pela concepção tradicional de ensino da língua, focado na cópia e na imitação de modelos literários consagrados, sem vínculo com práticas sociais de uso da linguagem.

Como exercício escolar, a **cópia** é uma atividade clássica que pode ser relacionada a um ato mecânico e repetitivo de escrita que mantém os alunos ocupados, sem uma compreensão sobre o que copiam, ou que pode ser um ato inteligente do aprendiz [...]. As atividades de cópia foram muito utilizadas nas escolas primárias e secundárias até as décadas de 1960 e 1970, quando passaram a ser consideradas um trabalho "mecânico", "passivo". [...]

Para fazer da **cópia** uma situação de aprendizagem, é necessário que o professor ensine os alunos a copiar. Não basta colocá-los diante de um texto a ser reproduzido para que, de forma mágica, a aprendizagem aconteça. Esta será possível, entretanto, se o professor ensinar aos alunos "estratégias de cópia" (como memorizar partes de frases e verificar, durante a leitura, as dificuldades ortográficas, entre outras). Copiar "de forma inteligente" é guardar um texto mentalmente e ditá-lo a si mesmo em etapas. Pode ser considerada uma das etapas de uma progressão que encaminha para a produção de textos. É uma ocasião importante para aprender a memorizar. Ao copiar um texto, o aluno, a uma só vez, adquire novos saberes (quando, por exemplo, copia um resumo de história ou de geografia); assimila as formas sintáticas e lexicais específicas da escrita (quando copia um texto literário, uma poesia); e internaliza a atenção à ortografia. A cópia, então, não é uma atividade banal e pode ajudar na aprendizagem das crianças, quando trabalhada de forma significativa e contextualizada.

CHARTIER, A. M. *Cópia. Glossário CEALE*, Belo Horizonte, [20--]. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/copia>. Acesso em: 22 abr. 2025.

Bunzen (2022) ainda explica que, na elaboração de textos, os estudantes deveriam imitar os mais belos trechos das obras-primas nacionais que lhe eram apresentados como modelos. Assim, segundo o autor, a concepção baseava-se no aprendizado por meio da exposição à boa linguagem e na existência de uma língua homogênea, em vez de conceber a língua em seu processo dinâmico e em sua heterogeneidade.

Como o modelo era oferecido a todos os estudantes, o sucesso ou o fracasso, segundo Sartori (2019), seria consequência das capacidades individuais apresentadas por cada estudante, responsabilizando o discente por ter conseguido ou não escrever o texto. Quando esse sentido, imperava o discurso do dom para a escrita, o qual era reservado apenas para poucos: enquanto alguns estudantes possuíam talento para escrever,

outros simplesmente não haviam "nascido" para serem bons escritores, sendo essa a explicação central para o discente que se desenvolvia bem ou mal nas

práticas de escrita. Portanto, o ensino e a aprendizagem da produção de textos estavam associados às características individuais dos sujeitos.

Atualmente, a prática da cópia como modelo de escrita, ainda utilizada em alguns casos, precisa ser problematizada. Embora a atividade de cópia possa, quando devidamente orientada, contribuir para o desenvolvimento de certas habilidades, como a memória textual, a atenção à ortografia e a familiarização com estruturas da modalidade escrita, o simples ato de copiar de forma mecânica e descontextualizada não atende às exigências contemporâneas de formação de sujeitos produtores de textos.

A concepção de prática social redefine o papel da escrita na escola. Produzir textos, hoje, é entendido como um processo que envolve escolhas, intencionalidades, adequação a gêneros discursivos e interlocutores específicos, além da construção de sentidos (Geraldí, 1997). Nesse cenário, práticas meramente reprodutivas, como a cópia sem reflexão, deixam de promover o desenvolvimento das capacidades de autoria, de argumentação e de reelaboração textual, competências fundamentais da escrita.

Além disso, a diversidade linguística e cultural que caracteriza a realidade escolar atual exige práticas que valorizem a pluralidade de vozes e de experiências dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento de uma escrita

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO
DA EDITORA DO BRASIL



O escritor José de Alencar (1829-1877) era um dos autores cujas obras literárias eram apresentadas como modelos de escrita aos discentes da época.

significativa e situada em contextos reais de linguagem (Rojo, 2007). Reproduzir modelos literários sem problematizar sua historicidade, seus contextos de produção e sua relação com o universo sociocultural dos estudantes pode contribuir para um distanciamento entre o ensino da escrita e as práticas sociais de linguagem vivenciadas fora da escola.

Portanto, embora a cópia possa ser ressignificada como uma estratégia pedagógica quando inserida em projetos didáticos maiores – como a reescrita de textos de memória, a produção de paródias ou o trabalho com intertextualidade –, é fundamental que a sua utilização esteja vinculada a objetivos claros de aprendizagem e que promova a reflexão linguística, a ampliação do repertório textual e a construção de sentidos próprios. A cópia, por si só, não é capaz de formar escritores competentes: é necessário que o ensino de produção textual valorize o processo de autoria e a construção ativa da linguagem escrita, respeitando as singularidades e trajetórias dos estudantes.

A perspectiva da virada pragmática ou comunicativa

Segundo Soares (2002), no início dos anos 1970 – em decorrência da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação promulgada pelo governo vigente na ditadura militar em 1971 –, houve uma modificação no ensino da escrita. A concepção naquela época passou a considerar a **língua como um código e um instrumento de comunicação**, o que, de acordo com Bunzen (2022), implicava pensar a linguagem verbal como um instrumento, desconsiderando fatores socioculturais. Os objetivos do ensino tornaram-se pragmáticos e utilitários, uma vez que visavam à formação de mão de obra e de consumidores de bens e serviços (Rojo, 2007). Por esse motivo, os textos trabalhados não mais eram exclusivamente do campo literário, ou seja, textos dos campos jornalístico e publicitário passaram também a serem abordados (Soares, 2002).

Palavra em contexto

Língua como código e instrumento de comunicação: a linguagem verbal é compreendida como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor. Aquele que fala ou

escreve codificaria uma mensagem contendo informações que estavam em sua mente (codificação) e que seriam enviadas, por meio de um canal (ondas sonoras ou luminosas), até o ouvinte/leitor. Este decodificaria a mensagem, recuperando as informações. Trata-se de uma visão imanente da língua, porque considera que a significação do que se diz nasce da língua e independe dos interlocutores e de fatores sociais, culturais, históricos e ideológicos.

Adaptado de: TRAVAGLIA, L. C. *Interação verbal. Glossário CEAL*, Belo Horizonte, [20--]. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/interacao-verbal>. Acesso em: 30 abr. 2025.

Rojo (2007) nomeia esse período como a “virada pragmática ou comunicativa” dos anos 1970, uma vez que é possível observar uma mudança do interesse do estudo da gramática para o uso da língua em processos comunicativos. Assim, a autora afirma que, nessa época, interessava menos estudar a gramática e mais formar, ainda que de maneira acrítica, indivíduos de grupos sociais mais pobres que sabiam minimamente ler e produzir textos para o trabalho ou ainda para o consumo. Segundo Rojo (2007), com a “virada pragmática ou comunicativa”, a gramática, que antes era o principal eixo a ser ensinado, passou a dividir espaço com a interpretação de textos e a redação.

A partir do final dos anos 1970 e no decorrer dos anos 1980, de acordo com Bonini (2002), foram instituídas duas novas linhas metodológicas para o ensino da escrita: a **textual-comunicativa** e a **textual-psicolinguística**.

Na **textual-comunicativa**, o produtor de textos não era compreendido mais como um assimilador de regras da gramática, mas, sim, como um indivíduo que precisava desenvolver determinadas capacidades textuais que eram imprescindíveis para que ele fosse um comunicador; dessa maneira, o dom deixou de ser visto como um elemento central. De acordo com Bonini (2002), nessa perspectiva, o desenvolvimento de conhecimentos relativos aos mecanismos que formam o texto passou a ser o ponto norteador. Entre esses mecanismos, a **coesão** apareceu como o principal.

Palavra em contexto

Coesão textual: um conjunto aleatório de palavras e mesmo de frases não constitui um texto. Ou

seja, para que algum material linguístico possa ser reconhecido como texto e possa funcionar comunicativamente, são necessários certos critérios de organização desse material. Entre esses critérios, as teorias do texto têm destacado a coesão, que consiste no encadeamento, na articulação, na sequência dos diferentes segmentos do texto, sejam eles palavras, orações, períodos, parágrafos ou blocos de parágrafos.

Adaptado de: ANTUNES, I. Coesão textual. *Glossário Ceale*. Belo Horizonte, [20--]. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/coesao-textual>. Acesso em: 28 abr. 2025.

Por sua vez, Bonini (2002) aponta que, na abordagem **textual-psicolinguística**, a escrita era concebida como um processo psicolinguístico, visto que o texto é uma construção executada em etapas. Por esse motivo, havia uma preocupação com os processos de planejamento e de revisão do texto – por serem os momentos mais propícios para a intervenção didática. Nessa perspectiva, colocava-se em evidência a importância da “audiência”, isto é, do interlocutor do texto. É com essa abordagem que, no ambiente acadêmico, iniciou-se a discussão sobre a oposição entre o ensino baseado no produto e no processo, conforme será discutido adiante neste capítulo. Segundo essa distinção, o ensino baseado no produto (o texto) tende a ser prescritivista, pois negligencia propriamente o processo de construção do texto pelo estudante. Como o texto é entendido como um processo, a noção do desempenho mediante o dom foi totalmente des-

A perspectiva enunciativo-discursiva

Nos últimos anos da década de 1980 e com maior recorrência na década de 1990, começou-se a empregar a perspectiva enunciativo-discursiva. Nessa abordagem, postula-se o trabalho com o texto integral (e não com fragmentos) e com a variedade de gêneros discursivos. Assim, a produção textual do estudante se configura como uma situação social e autêntica, sendo essencial um ambiente propício em que haja a interação entre um enunciador e um interlocutor.

Geraldi é um dos principais pesquisadores na configuração teórico-metodológica dessa abordagem enunciativo-discursiva. Na obra *O texto na*

sala de aula (1984), Geraldi defende que o ensino de Língua Portuguesa deve ser realizado com base na integração entre as práticas de leitura, produção textual e análise linguística.

O autor ainda diferencia as propostas de produção textual em duas concepções: textos produzidos **para** a escola e textos produzidos **na** escola. Na primeira, também chamada pelo autor de **redação escolar**, o único objetivo do estudante ao escrever é obter uma avaliação do professor, uma vez que os textos produzidos **para** a escola possuem como finalidade estrita a leitura e a correção do texto pelo professor para fins avaliativos. Nesse caso, o docente é o único interlocutor do texto do estudante.

Já na concepção de textos produzidos **na** escola, há um propósito maior para a escrita, entendida como prática social. Considera-se, então, quais são as **condições de produção de um texto**: se escreve para que (objetivos que vão além da avaliação), para quem (interlocutores reais que não se limitam ao docente), sobre o que (temáticas situadas) e por que (razões que de fato mobilizam um estudante a escrever, a partir de sua realidade social). Geraldi (1984) defende que, para que a produção de texto de fato seja significativa para o discente, é preciso que a segunda concepção seja a assumida pelo professor.

Palavra em contexto

Condições de produção do texto: são as características básicas do contexto interlocutivo acionadas pelos sujeitos no decorrer do processo de elaboração do texto. De forma geral, as condições às quais o produtor de textos precisa atender estão relacionadas aos seguintes aspectos: conteúdo temático (assunto tratado no texto), interlocutor visado (sujeito a quem o texto se dirige), objetivo a ser atingido (propósito que motiva a produção), gênero discursivo próprio da situação de comunicação (regras de jogo, conto, parlenda, debate, publicidade, tirinha etc.), suporte em que o texto vai ser veiculado (mural, jornal da escola, rádio comunitária, revista em quadrinhos, panfleto etc.) e, até mesmo, ao tom a ser dispensado ao texto (formal, informal, engraçado, irônico, carinhoso etc.).

Adaptado de: MARCUSCHI, B. Condições de produção do texto. *Glossário Ceale*. Belo Horizonte, [20--]. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/condicoes-de-producao-do-texto>. Acesso em: 25 abr. 2025.

A esse respeito, Geraldi (1997) afirma.

Para produzir um texto (em qualquer modalidade), é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...];
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

(Geraldi, 1997, p. 137)

Assim, ao comentar sobre as propostas de Geraldi, Sartori (2019, p. 19, grifos nossos) afirma que "ao contrário da redação, cujo processo de escrita tem seu fim decretado nas mãos do professor-corretor, o texto produzido **NA** escola deveria ser lido por outros, porque para outros foi elaborado". A pesquisadora lança luz para a importância da autenticidade das práticas de escrita, considerando que todo texto é produzido com alguma finalidade e para um interlocutor real.

Na visão de Geraldi (1997), a produção de textos é o ponto de partida e o de chegada nas aulas de Língua Portuguesa. Fica evidente que o texto, na abordagem enunciativo-discursiva, é também concebido como um processo que envolve diferentes etapas, e não como um produto. Para Sartori (2019), a partir dessa concepção de ensino de escrita, deixa-se de privilegiar o estudo do sistema linguístico e passa-se a privilegiar a língua em uso, no processo de interação social. Portanto, nessa perspectiva, o estudante deveria praticar a língua, lendo, escrevendo ou analisando estruturas e fenômenos de uso (Sartori, 2019).

A partir de meados da década de 1980, passou-se a considerar um ensino mais procedimental e reflexivo e menos transmissivo (Bunzen, 2022). A abordagem enunciativo-discursiva é a mais aceita atualmente, pois propõe parâmetros para que a produção textual do estudante alcance o *status* de legítima produção de sentido (Bonini, 2002). Prova disso é a sua forte influência no meio científico-acadêmico e no ambiente escolar: essa perspectiva tem sido utilizada como embasamento teórico de diversos documentos oficiais, como os PCNs na década de 1990 e a BNCC a partir de 2018. De acordo com a BNCC (2018):



Crianças em processo de produção textual, prática alinhada às diretrizes que orientam o ensino da escrita como atividade situada em práticas sociais de linguagem.

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 1998, p. 20). Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018, p. 67).

A esse respeito, Sartori (2019) aponta que foram os PCNs que propagaram, no Brasil, a noção de gênero do discurso em complementação à noção de texto. Assim, nas propostas atuais de ensino da escrita, o estudante é encorajado a escrever um texto que pertence a determinado gênero, considerando, ainda, o contexto social em que a prática se insere, conforme discutido no capítulo anterior desta obra.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) representam um conjunto de diretrizes curriculares de âmbito nacional, instituídas pelo Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de orientar a estruturação dos currículos da educação básica em todo o território brasileiro, abrangendo a Educação Infantil até o Ensino Médio. A elaboração e a divulgação dos PCNs ocorreram ao longo da década de 1990, com a publicação de diferentes volumes para as diversas áreas do conhecimento e etapas de ensino, tendo como marco inicial a publicação da “Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais” em 1997.

Concebidos em um contexto de redemocratização e de promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, os PCNs emergiram como um referencial para a construção de currículos que visassem a uma educação fundamental de qualidade e equitativa. Buscava-se, por meio dessas diretrizes, estabelecer um patamar comum de

conhecimentos, competências e valores a serem desenvolvidos pelos estudantes, respeitando a diversidade regional e as especificidades de cada sistema de ensino.

Os PCNs se estruturaram em torno de princípios como a contextualização, a interdisciplinaridade, a pluralidade cultural e a orientação para a cidadania. Propuseram uma organização curricular por áreas do conhecimento, definindo objetivos gerais e específicos, conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, bem como critérios de avaliação. Adicionalmente, introduziram os Temas Transversais (Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural, entre outros), com o intuito de integrar questões sociais relevantes ao currículo de forma transversal e interdisciplinar.

Embora não possuíssem caráter normativo obrigatório, os PCNs exerceram significativa influência na elaboração dos currículos estaduais e municipais, nas propostas pedagógicas das escolas e nas práticas de ensino, configurando-se como um importante instrumento de orientação e de debate pedagógico no cenário educacional brasileiro durante as décadas de 1990 e 2000.

É importante ressaltar que, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017 (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e 2018 (Ensino Médio), um novo marco normativo para a educação básica foi estabelecido. A BNCC, embora dialogue com os princípios que fundamentaram os PCNs, possui natureza normativa e busca garantir uma maior homogeneidade curricular em âmbito nacional.

Ainda segundo Rojo (2007), a partir da década de 1990, a concepção de texto como objeto fundamental de ensino foi assumida no ensino de língua, em especial com a publicação dos PCNs, em 1998. Foi nesse período, de acordo com Sartori (2019), que os gêneros discursivos começaram a ganhar força no ensino da escrita, visto que os PCNs introduziram e popularizaram esse conceito dentro e fora da academia. Assim, gêneros de diversos campos de atividade – como literário, jornalístico, científico, da vida pública, publicitário etc. – passaram a ser abordados na escola. A essa mudança, deu-se o nome de “virada discursiva” (Rojo, 2007), devido à influência da teoria dialógica do discurso de Bakhtin (2011) e seu Círculo.

No entanto, Bunzen (2022) comenta com receio o fato de que a escola, atualmente, corre o risco de enfatizar aquilo que ele denomina como uma tipologia genérica (centrada apenas na estrutura composicional, isto é, na forma), deixando de lado a diversidade das práticas sociais e as condições de produção dos gêneros. Assim, o professor se preocuparia exclusivamente com as características da estrutura de um gênero, e não priorizaria o contexto social em que uma prática de escrita ocorre.

Com essa síntese, que reúne as principais abordagens que vêm estruturando o ensino da produção textual desde a década de 1960 até hoje, passa-se, então, a definir e discutir, de modo mais detalhado, as concepções de escrita como produto e como processo.

Escrita como produto

Conforme apontado por Conceição (2002), é frequente que, nas aulas de produção textual na educação básica, a primeira versão elaborada pelo estudante acabe sendo considerada como a versão final. Isso ocorre porque muitos estudantes tendem a encarar seus textos iniciais como já definitivos e finalizados. Tal prática é característica de uma concepção de escrita como produto, a qual desconsidera a ela um processo dinâmico que inclui, entre suas etapas fundamentais, a revisão e a reescrita.

Sartori e Mendes (2016) afirmam que um dos fatores que contribui para a reescrita não se efetivar como prática cotidiana na escola se refere à ideia de reescrita, que teria um sinônimo de meramente "passar a limpo" o texto, ocasião em que o professor assume a concepção de escrita como produto. Muitas vezes, é comum que essa atividade seja realizada pelo estudante como tarefa extraescolar, sem nenhum acompanhamento ou mediação do docente.

Assim, nos casos pouco frequentes em que a reescrita ocorre, está restringe-se à correção de aspectos gramaticais. Na concepção de escrita como produto, a correção feita pelo professor, não raro, elege como principal objetivo a higienização do texto, termo cunhado por Jesus (1998) para denominar a prática de correção que foca somente o aprimoramento de problemas

linguísticos de natureza gramatical e que se debruça sobre a adequação à norma padrão da língua portuguesa.

Segundo Jesus (1998), no enfoque higienizador da linguagem, observa-se uma tentativa de tornar o texto do estudante transparente, sob a premissa de que os desvios em relação às normas e convenções da gramática comprometem a clareza do que está sendo comunicado. Nessa perspectiva, a revisão realizada pelo professor tem como finalidade a restauração dessa suposta transparência original do texto do ponto de vista gramatical. Tal prática busca instaurar uma uniformidade linguística e discursiva nas atividades de produção textual no contexto escolar. Em consequência, os desvios gramaticais assumem um papel central na avaliação do texto, atribuindo-se maior relevância à ortografia, à pontuação e à concordância, em detrimento da análise do sentido do texto e da valorização da construção discursiva do estudante enquanto enunciador (Jesus, 1998).

Sob essa perspectiva, a prática da reescrita no ambiente escolar, quando eventualmente é realizada, assume o caráter de uma "operação limpeza" (Jesus, 1998), voltada prioritariamente à higienização do texto por meio da correção de desvios linguísticos. De acordo com a autora, tal abordagem pode até resultar em um texto gramaticalmente correto, porém esse tipo de revisão desconsidera os significados que foram construídos no texto durante o processo interativo da produção textual.

Como destacado por Jesus (1998), muitos professores ainda não têm a percepção de que uma revisão focada unicamente nos aspectos gramaticais não é suficiente para atender às demais necessidades discursivas que um texto demanda. A esse respeito, Conceição (2002) aponta que a reescrita, quando pautada exclusivamente na limpeza gramatical do texto, em vez de se configurar como um exercício de reflexão sobre a linguagem, é frequentemente tratada como uma atividade escolar exaustiva e pouco produtiva. Nessas circunstâncias, os estudantes podem não atribuir sentido à prática de reescrita, uma vez que a sua realização acaba limitada a um ato formal e mecânico (Jesus, 1998).



LightField Studios/Shutterstock.com

Ao se conceber a escrita como produto, a reescrita deixa de fazer sentido para o estudante, tornando a prática cansativa e até mesmo entediante.

Diferentemente da primeira concepção de escrita como produto, a perspectiva de escrita como processo concebe a reescrita como uma etapa fundamental para o ensino de produção de texto.

Para ilustrar a transformação de uma prática de correção para uma prática de reescrita reflexiva, tomemos como exemplo a produção de um estudante de 9 anos sobre o tema "Movimentos da Terra e fases da Lua". O estudante escreveu:

"A Terra gira em torno de si mesma e também gira em volta do Sol. Esses movimentos causam o dia e a noite e também as estações do ano. A Lua muda de forma porque ela gira em volta da Terra."

Em uma abordagem tradicional de correção, voltada prioritariamente à limpeza do texto, o professor poderia limitar sua intervenção à correção de erros como o ajuste de concordância ("esses

movimento" para "esses movimentos") e a adição de acento agudo ("tambem" por "também"). Embora tais correções conferissem ao texto maior conformidade com a norma padrão da língua portuguesa, não promoveriam uma possibilidade de melhoria na escrita do estudante.

Em contrapartida, uma prática de reescrita orientada por uma perspectiva discursiva e formativa proporia uma intervenção que levasse o estudante a refletir sobre a organização das ideias e a relação entre os conceitos abordados. O professor, nesse caso, poderia lançar questões. Veja os exemplos.

- Você poderia explicar melhor o que acontece com a Terra em cada movimento?
- Que relação existe entre o movimento da Terra e as fases da Lua?
- O que você poderia acrescentar para deixar mais claro como as fases da Lua acontecem?
- Tais questionamentos conduziram o estudante a retomar seu texto com maior consciência sobre a construção dos sentidos e a coesão textual.

A partir dessa mediação, o estudante poderia reescrever seu texto da seguinte forma:

"A Terra realiza dois movimentos principais: a rotação e a translação. A rotação, que é o giro em torno do próprio eixo, causa a sucessão dos dias e das noites. Já a translação, que é o movimento ao redor do Sol, é responsável pelas estações do ano. A Lua, por sua vez, também gira em torno da Terra, e esse movimento, junto com a iluminação do Sol, faz com que vejamos diferentes fases da Lua ao longo do mês."

Esse exemplo evidencia que, mais do que corrigir erros formais da superfície da língua, a reescrita deve ser compreendida como um momento privilegiado de reflexão sobre a linguagem e sobre a organização das ideias. Quando a reescrita é trabalhada dessa maneira, ela deixa de ser um exercício mecânico e exaustivo e se torna uma prática significativa, que contribui para o desenvolvimento da autoria, da clareza e da competência discursiva dos estudantes.

Escrita como processo

De acordo com Fiad e Mayrink-Sabinson (1993), na perspectiva de escrita como processo, a escrita é concebida como um trabalho que se desenvolve ao longo do tempo, sendo a produção inicial do texto apenas uma etapa dentro desse percurso, que envolve também as etapas do planejamento, das revisões e das reescritas. Por isso, um texto sempre é passível de ser transformado e reformulado nesta concepção.

Para tanto, a reescrita deve ser compreendida como parte essencial do trabalho de escrita (Geraldi, 1984). Reescrita, nessa perspectiva processual, faz referência à etapa de assumir a posição de leitor de seu próprio texto, avaliando quais modificações são necessárias, o que é preciso substituir, suprimir, incluir etc., para que o texto atinja os objetivos pretendidos em determinado contexto social (Sartori; Mendes, 2016).

A ideia de que a primeira versão de um texto está pronta para ser entregue é a que prevalece na escola, e já está internalizada por alunos que, obviamente, aprenderam com seus professores a assim proceder. A cultura escolar é difícil de sofrer alterações e, nesse caso específico, reforça a concepção de escrita como "dom", não como "trabalho" (Sartori, 2019, p. 65).

Essa perspectiva nega tanto a noção de que a escrita é o resultado de um dom ou de uma inspiração que **MATERIAL DE DIVULGAÇÃO DA EDITORA DO BRASIL** existe uma fórmula mágica que possibilita a concretização (Fiad, 2006). No entanto, muitos estudantes partem do pressuposto de que um texto é finalizado já em sua primeira escrita.

Segundo Fiad (2006), a escrita é resultado de um projeto que envolve diferentes etapas inerentes ao processo de produção: quando o escritor de um texto começa a planejar o que vai escrever, quando começa a fazer anotações visando à produção de seu texto, quando elabora um roteiro do texto etc. Em todos esses momentos, o escritor faz escolhas e negociações em função dos objetivos da escrita, de seus interlocutores, da adequação à situação de produção. É, portanto, um trabalho que envolve diferentes etapas, incluindo a reescrita.

pimpamplix/Shutterstock.com



Fiad (2006) destaca que a noção de que a reescrita só se faz necessária quando o texto inicial apresenta baixa qualidade é incompatível com a noção de escrita como trabalho.

A autora argumenta que, ao se entender a escrita como uma prática social, reconhece-se a reescrita como uma etapa fundamental e recorrente na elaboração de textos inseridos em diferentes campos e contextos, tal como ocorre na publicação de textos literários, nas edições de jornais e revistas, na elaboração de artigos científicos, entre outros.

Um livro literário ficcional, por exemplo, passa por diversas versões antes de sua publicação. Nesse percurso, o escritor reescreve a obra considerando novas escolhas lexicais, mudanças na estrutura de algumas frases, além de poder testar a recepção do texto ao ler trechos para amigos próximos. Essa prática revela que a obra literária não nasce pronta, mas é fruto de um longo processo de elaboração e reelaboração, em que o autor considera aspectos estéticos, culturais e comunicativos. O resultado final, embora visto como um "produto literário", é o ponto de chegada de uma série de reescritas, em diálogo constante com o contexto social e literário de sua época.

A reescrita não se trata, portanto, de uma prática exclusiva do ambiente escolar. Dessa maneira, para o ensino e a aprendizagem da escrita, também se assume que a reescrita é uma prática essencial (Sartori; Mendes, 2016), devido ao caráter processual presente na prática de produção de textos. Nessa perspectiva, o texto produzido pelo estudante é sempre considerado provisório, estando aberto a sucessivas (re)elaborações.

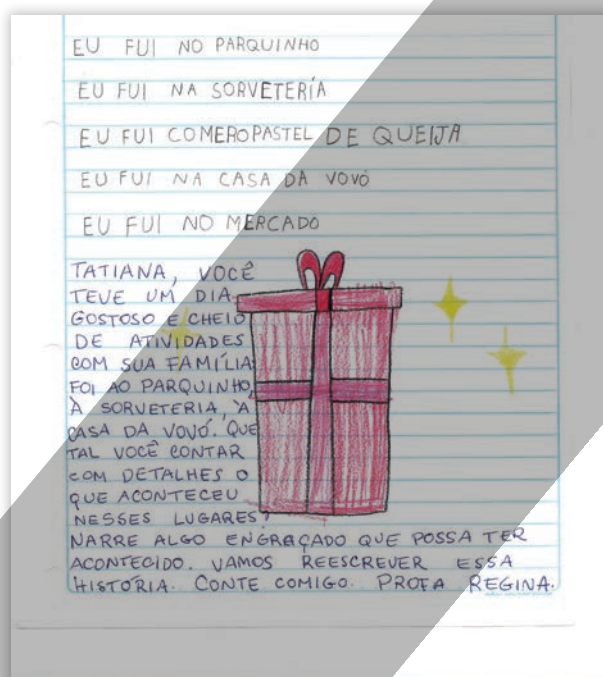
Contudo, é importante destacar que a prática da reescrita vai além da simples correção textual. Fiad (2006) argumenta que, em grande parte das vezes, reescrever não significa apenas eliminar "erros" ou promover alterações superficiais – como ocorre na perspectiva que concebe a escrita como produto, voltada à higienização do texto. Pelo contrário, muitos processos de reescrita visam a objetivos mais amplos, como tornar o texto mais atrativo, claro e bem estruturado, adequá-lo ao público-alvo e ao gênero do discurso proposto, além de conferir maior ênfase e expressividade ao que está sendo escrito.

Embora se saiba que as possibilidades de reescrita existem durante todo o processo de escrita, desde os momentos iniciais de planejamento do texto, Fiad (2006) defende que as atividades de reescrita no contexto escolar podem ser mais bem exploradas após a escrita de uma versão ainda provisória do texto. É a partir dessa versão que o professor pode propor a revisão textual.

De acordo com Sartori e Mendes (2016), diferentes tipos de atividades de revisão e reescrita podem ser propostas na escola: a revisão do próprio texto (individual), a revisão em pares (situação em que um colega revisa o texto do outro), entre outras.

Na correção feita pelo docente, pesquisas têm demonstrado a importância da elaboração de bilhetes interativos (Ruiz, 2019) ao final do texto. Nesses bilhetes, o professor dirige-se diretamente ao estudante, apontando brevemente aspectos positivos e negativos do texto. Assim, além de uma aproximação na relação docente-discente, há também uma explicitação daquilo que o professor espera para a produção específica daquele texto.

A seguir, temos um exemplo de um bilhete interativo que foi escrito por uma professora para uma criança do 1º ano do Ensino Fundamental.



Fonte: acervo pessoal.

Bilhete interativo com orientação da professora.

Na proposta de produção textual, a menina deveria produzir um relato pessoal sobre o seu domingo.

No bilhete interativo, é possível observar que a docente se dirige diretamente à estudante, interagindo com ela: "Tatiana, você teve um dia gostoso e cheio de atividades com a sua família", além de ressaltar aspectos positivos do texto – o fato de ela ter sido capaz de relatar idas ao parquinho, à sorveteria e à casa da vovó, ou seja, ela cumpriu parcialmente com a proposta de escrita. Ademais, a professora também aponta explicitamente aquilo que julga pertinente a criança revisar e aprimorar ("Que tal você contar com detalhes o que aconteceu nesses lugares? Narre algo engraçado que possa ter acontecido"). Isso porque o texto da aluna mais se aproxima de uma lista de descrições soltas do que de um relato pessoal que narra o dia de uma pessoa. Ao final do bilhete interativo, a docente ainda propõe a prática de reescrita e se mostra disponível para auxiliar no processo ("Vamos reescrever essa história. Conte comigo. Profa. Regina").

Já na reescrita coletiva, o professor pode escrever na lousa ou projetar digitalmente alguns textos produzidos pelos estudantes, de forma anônima, a fim de evitar uma exposição desnecessária. A ideia é que a turma faça uma análise coletiva de cada texto, com mediação docente,

apontando aspectos positivos e aspectos que podem ser aperfeiçoados. Nesse tipo de revisão textual, é pertinente que os discentes tenham contato tanto com textos considerados muito bons pelo professor quanto aqueles considerados de “baixa” qualidade. Isso porque os textos bons são vistos como exemplos e os textos mal avaliados propiciam momentos de reflexão que visam ao seu aprimoramento.

Por sua vez, tanto a revisão feita pelo estudante em seu próprio texto quanto a revisão entre pares pode ser potencializada a partir do uso de listas de constatações (também denominadas como listas de verificação). Tais listas são construídas em quadros que apresentam itens de análise de um texto (Sartori, 2019), a partir da situação de produção proposta. Na lista, podem constar itens relacionados às competências discursivas, textuais e linguísticas/gramaticais.

Segundo Gonçalves (2022), as listas de constatações fornecem um direcionamento para o estudante reescrever seu texto, uma vez que apresentam critérios explícitos de análise durante o processo de revisão e reescrita. Além disso, possibilitam ao professor intervir sobre o gênero discursivo trabalhado. Dessa maneira, permitem uma autocritica e uma reflexão sobre o próprio texto produzido pelo estudante.

Reescrever a partir da análise de um conjunto de itens pode ser desafiador, contribuindo para a autonomia do aluno em relação ao próprio texto, contribuindo, também, para a construção de laços solidários. [...] trata de um recurso que pode ser utilizado na análise da produção de outro. [...] Seja para autoavaliação da escrita, seja para uma revisão colaborativa, as listas podem contribuir (e muito!) para o processo de reescrita na escola (Sartori, 2019, p. 79).

**MATERIAL DE DIVULGAÇÃO
DA EDITORA DO BRASIL**

Ao final desta página, apresenta-se um exemplo de uma lista de constatação elaborada a partir da produção situada do gênero “lista dos aniversariantes da turma”, em uma classe do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Os itens presentes em uma lista de constatações podem ser elaborados pelo docente ou, ainda, com a participação coletiva dos estudantes, a partir de uma discussão coletiva acerca do que deveria constar na lista com base nas condições de produção do texto (Sartori, 2019). As listas de constatações podem ser utilizadas tanto individualmente pelo estudante – a partir de uma autoavaliação de seu texto – quanto nas revisões entre pares. Nesse último caso, um estudante utiliza a lista para avaliar o texto de seu colega e vice-versa.

Portanto, as atividades de revisão e reescrita podem ser diversificadas ao longo do ano letivo e também adaptadas para o contexto em que a turma se insere. Isso implica considerar que “não há um único jeito de reescrever, igualmente, não há um único jeito de viabilizar a reescrita” (Sartori, 2019, p. 75).



Adaptado de: Ruiz, 2019.

Ciclo da escrita ecolar: do planejamento à reescrita com função social.

ITENS	SIM	NÃO	EM PARTE	COMENTÁRIO
HÁ LETRAS E NÚMEROS NA LISTA DE ANIVERSARIANTES?				
VOCÊ CONSEGUE ENCONTRAR COM FACILIDADE O NOME DOS COLEGAS DA TURMA NA LISTA?				
HÁ UMA INFORMAÇÃO APENAS EM CADA LINHA?				
ESSA LISTA AJUDA A ORGANIZAR OS ANIVERSÁRIOS DE SUA TURMA?				

Nessa perspectiva de escrita como processo, a correção de um texto deixa de ser vista como um ato mecânico (de mera substituição de uma forma por outra) para, de forma oposta, ser concebida como um momento de reflexão para o estudante (Fiad, 2006).

Menegassi (2022) destaca que, ao se adotar essa concepção no contexto escolar, tanto a revisão quanto a reescrita podem contribuir significativamente para a melhoria do texto produzido, uma vez que os estudantes passam a compreender a escrita como fruto de um trabalho. Nesse sentido, revisão e reescrita são reconhecidas como fases essenciais desse processo. O pesquisador também ressalta que os estudantes passam a perceber que a produção textual não ocorre de maneira espontânea ou descompromissada, mas, ao contrário, requer ensino, propósito, persistência, orientação, empenho, esforço contínuo, prática e repetidas tentativas – ou seja, demanda tempo e dedicação.

Já do ponto de vista do professor, existe uma visão convencional sobre o texto rasurado de um estudante. Tal olhar costuma ser negativo e crítico, interpretando essas marcas como sinais de equívocos e falta de conhecimento da criança. De acordo com Fiad (2006), contudo, ao concebemos o texto como uma etapa dentro do processo contínuo da escrita, e reconhecemos que, ao escrever, os sujeitos estão agindo socialmente, mobilizando e se apropriando da linguagem,

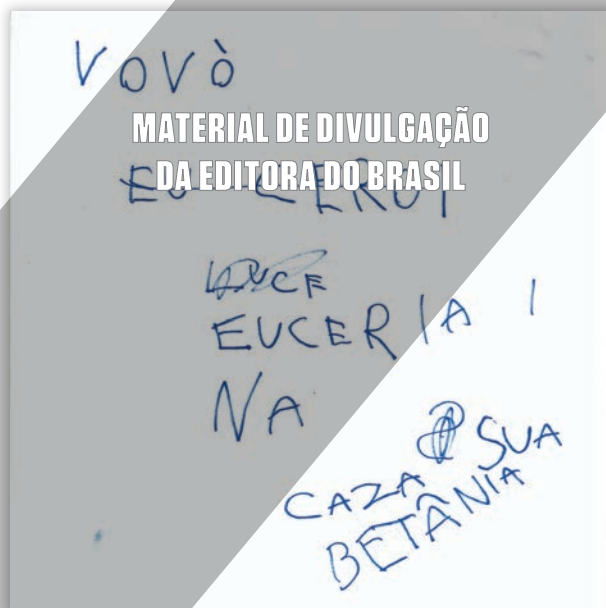
as rasuras passam a ser compreendidas como evidências de reflexões linguísticas e discursivas que ficaram marcadas no texto escrito.

Observemos o bilhete abaixo, escrito por uma criança de 6 anos para a sua avó.

É possível observar que se trata de uma prática social de escrita: a criança possui um propósito bem-definido, isto é, tem o que escrever (pedir à avó para ir à casa dela), conta com um interlocutor real (a avó) e faz uso do gênero discursivo bilhete em um contexto situado para alcançar tal objetivo. Fica claro, inclusive, que a menina já domina alguns aspectos do gênero bilhete: ela escreve “vovó”, saudando sua interlocutora, assina com seu nome (Betânia) e de fato realiza a sua solicitação (eu queria ir na sua casa).

Do ponto de vista das rasuras, a criança inicialmente escreve “eu cero i” (eu quero ir); em seguida, risca tal expressão e escreve na linha abaixo “eu ceria i” (eu queria ir). Tal movimento revela indícios de que Betânia reescreveu seu texto após refletir – ainda que sem tanta consciência – que, em um pedido, a conjugação do verbo no pretérito imperfeito (queria) em vez do presente (quero) indica maior polidez. Considerando a necessidade do consentimento do interlocutor (a avó) para que esse desejo fosse realizado, o uso do pretérito imperfeito para tornar o pedido mais educado também contribui para uma possível resposta positiva do outro.

Logo, as rasuras e os rascunhos dos textos dos estudantes se configuram como um material privilegiado, pois possibilitam ao docente ver mais do que o resultado final: permitem que o professor observe a escrita enquanto ela se faz (Fiad, 2006). Sob essa perspectiva, as rasuras revelam indícios



Fonte: acervo pessoal.

Exemplo de bilhete infantil que evidencia o processo de escrita e revisão.



É fundamental enfatizar o papel mediador do professor no desenvolvimento da prática de reescrita.

que apontam para o conhecimento da criança sobre a língua escrita, suas dúvidas e dificuldades durante a produção textual (Fiad, 2006).

Embora seja possível identificar diversas situações em que as crianças retomam sua escrita com o objetivo de realizar alterações, é imprescindível destacar a importância da mediação docente nesse processo (Fiad, 2006). É o professor quem desempenha um papel central na consolidação da prática de revisão e reescrita do texto por parte dos estudantes.

Assim, é preciso que o estudante considere o "texto escrito como resultado de um trabalho consciente, deliberado, planejado e repensado" (Fiad; Mayrink-Sabinson, 1993, p. 63), e não consequência de uma inspiração nem de um talento nato. Esse é o motivo pelo qual a escrita é compreendida como um trabalho, "pois dá trabalho preparar, construir, revisar, reescrever e avaliar um texto" (Menegassi, 2022, p. 176).

Portanto, partindo da concepção de texto como processo, o ensino da escrita deve incluir, necessariamente, o ensino da reescrita.

Se reescrever é tarefa de quem escreve, deveria ser prática de quem aprende a escrever, embora não tenhamos a pretensão de formar escritores profissionais na escola (Sartori, 2019, p. 66).

Segundo Fiad (2006), o ensino da reescrita é fundamental no contexto escolar, uma vez que, ao contrário dos escritores experientes, os estudantes – que são sujeitos em formação – ainda não dominam, de forma autônoma, as práticas de reescrita. Portanto, é essencial que essa prática seja continuamente desenvolvida e aprimorada no cotidiano escolar.

Também no ensino da linguagem matemática, a prática de reescrita é muito significativa na compreensão do raciocínio, pois permite aos estudantes visitar as estratégias utilizadas na resolução de problemas, explicitar seus pensamentos e reorganizá-los de forma mais clara e eficaz. Essa ação favorece o desenvolvimento da argumentação e da postura crítica diante das soluções elaboradas, conforme apontam Mendonça e Pinto (2020). Em contextos significativos, como simulações de compra e venda em feiras escolares, os estudantes podem inicialmente registrar valores de maneira livre e, posteriormente,

reestruturar esses registros em tabelas ou gráficos. Esse processo amplia a compreensão, melhora a comunicação e estimula a autonomia na organização matemática das informações.

Além disso, a reescrita no campo da matemática também pode ocorrer em situações como a construção de mapas e trajetos, em que as crianças desenham percursos, estimam distâncias e inserem escalas e legendas, integrando diferentes áreas do conhecimento e suas vivências cotidianas. Da mesma forma, ao construir com blocos e registrar medidas e quantidades de diferentes maneiras, os estudantes exercitam múltiplas formas de expressão do pensamento matemático (Mendes, 2006).

Nesse processo, o papel do professor é fundamental como mediador sensível às experiências dos estudantes. É necessário propor atividades em que a escrita matemática tenha sentido e esteja conectada aos contextos vivenciados pelos estudantes, possibilitando a reescrita como ferramenta de reflexão e construção do conhecimento. Ao reconhecer os saberes prévios, valorizar a diversidade de estratégias e promover o diálogo entre diferentes formas de pensar, o docente potencializa uma aprendizagem mais crítica, criativa e significativa, consolidando a linguagem matemática como instrumento de pensamento (Mendonça; Pinto, 2020).

A intervenção pedagógica: potencializando a reescrita de maneira formativa



A reescrita deve ser encarada tanto pelo estudante quanto pelo professor como uma prática reflexiva.

Com uma abordagem pedagógica que valoriza o erro como parte natural e essencial do processo de construção do conhecimento, o professor pode adotar estratégias didáticas que tornem a reescrita, a partir das rasuras, uma prática reflexiva e formativa (Fiad, 2006).

O primeiro passo é ressignificar a rasura no contexto da produção textual. É importante que o docente apresente a revisão e a alteração do texto como etapas legítimas da escrita (Sartori, 2019), e não como falhas a serem evitadas. Ao fazer isso, cria-se um ambiente de aprendizagem seguro, em que o estudante se sente confortável para revisar seu texto, modificar palavras, reconstruir ideias e entender que revisar é um movimento próprio de quem escreve.

Em seguida, a análise das alterações feitas pelo discente se torna uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento da consciência linguística. O professor pode organizar momentos de conversa, individualmente ou em grupo, convidando os estudantes a explicarem as suas mudanças. Perguntas como "O que fez você mudar essa palavra?" ou "Como o sentido ficou diferente depois da alteração?" ajudam-no a refletir sobre o próprio processo de escrita, fortalecendo a sua capacidade de revisão e de autoconhecimento como autor.

Outro aspecto importante é que, ao observar as rasuras, o professor pode identificar padrões de dificuldades ou dúvidas relacionadas à escrita (Fiad, 2006). Em vez de corrigir diretamente, a

intervenção deve ser feita por meio de questionamentos que ampliem a reflexão do estudante. Perguntas como "Você consegue pensar em outra forma de dizer isso?" ou "Que palavra expressa melhor a sua ideia?" incentivam o estudante a buscar soluções de forma ativa, aprofundando o seu domínio da linguagem escrita.

Além disso, a observação coletiva das rasuras pode orientar o planejamento de atividades específicas de reescrita. Por exemplo, se muitos estudantes apresentam dificuldades com tempos verbais ou com a construção de coesão entre as frases, o professor pode propor oficinas que trabalhem esses aspectos de maneira prática e contextualizada, fortalecendo o olhar reflexivo sobre o próprio texto (Geraldi, 1984).

Por fim, acompanhar e registrar o percurso de escrita dos estudantes é fundamental para dar consistência a esse trabalho. Ao documentar avanços, desafios e estratégias utilizadas pelos estudantes, o professor pode oferecer devolutivas mais personalizadas e planejar intervenções mais adequadas às necessidades do grupo e de cada criança. Esse acompanhamento torna o processo de escrita mais consciente e promove o desenvolvimento da autonomia e da autoria dos estudantes ao longo do tempo.

Assim, a atuação pedagógica diante das rasuras valoriza o processo de escrita em sua integralidade, reconhecendo que é no movimento de escrever, revisar e reescrever que o estudante constrói o seu domínio sobre a linguagem escrita.



Elko Tsuchiya/Shutterstock.com

É possível que as crianças troquem as letras, por isso as rasuras escritas não podem ser vistas como um "erro", mas como um processo de aprendizagem.

Da reflexão à ação

1. Em que aspectos da sua abordagem pedagógica, na prática de produção textual, ainda se manifestam ecos da tradição da cópia e da imitação de modelos literários, mesmo que não seja sua intenção? Como o professor pode identificar e ressignificar essas influências para promover uma escrita como prática social?
2. De que maneiras as suas orientações e atividades de produção textual efetivamente cultivam nos estudantes a percepção da escrita como um processo inacabado e provisório, em contraposição à visão de um produto finalizado?
3. Ao conceber atividades de produção de texto, quão profundamente você integra a consideração do contexto social de produção e o real propósito do gênero discursivo em questão? Como pode garantir que as situações propostas sejam relevantes para as experiências e necessidades dos seus estudantes?
4. A forma como você conduz os momentos de revisão e reescrita em sala de aula constitui-se predominantemente a partir de exercícios mecânicos de detecção de erros ou como oportunidades formativas de reflexão aprofundada sobre as escolhas linguísticas e discursivas? Que ajustes você pode implementar para priorizar a reflexão e o desenvolvimento da consciência linguístico-discursiva?
5. Como você tem abordado as dificuldades que inevitavelmente surgem quando os estudantes se deparam com a tarefa de reescrever seus próprios textos? Suas intervenções efetivamente fomentam a autonomia e a autoria dos estudantes?
6. De que maneira você pode otimizar a utilização de práticas de revisão em pares ou coletivas para expandir de forma significativa a consciência linguística e discursiva dos estudantes, indo além da simples identificação de problemas superficiais? Como estruturar essas atividades para que se tornem verdadeiros momentos de aprendizado?
7. Em suas propostas de escrita, a etapa de planejamento e a elaboração de versões preliminares recebem a devida ênfase como momentos cruciais para a maturação das ideias? Como você pode incentivar os estudantes a abraçarem a reescrita reflexiva de seus textos, em vez de buscarem apenas a primeira versão “correta”?
8. Como você tem se posicionado diante das rasuras, dúvidas e erros que naturalmente emergem nos textos dos estudantes? Você percebe esses desvios como evidências valiosas do engajamento e da jornada de aprendizado dos estudantes, ou como falhas a serem prontamente eliminadas?
9. De que forma suas atividades curriculares efetivamente entrelaçam a leitura, a produção textual e a análise linguística de maneira orgânica e significativa, concebendo a linguagem como uma prática social viva e dinâmica? Como você pode fortalecer essa articulação para uma compreensão mais profunda e contextualizada da língua?
10. Em que medida sua prática docente tem contribuído para que a revisão e a reescrita se transformem para os estudantes em atos genuínos de construção de sentidos, de aprimoramento da expressão e de desenvolvimento do pensamento crítico? Quais indicadores em sala de aula demonstram essa transformação?

Em sala de aula, o processo de escrita deve sempre ser avaliado, para que os estudantes consigam construir sentidos nas práticas de revisão e reescrita.



Conectando aprendizados

Evolução histórica do ensino da escrita

- Ensino tradicional: cópia e imitação de modelos literários, noção de "dom".
- Virada pragmática: língua como código e instrumento de comunicação.
- Perspectiva enunciativo-discursiva: produção de texto como prática social situada.

DE Design Editorial

Concepções de escrita

- Escrita como produto: texto finalizado, foco em correção gramatical e "limpeza" do texto.
- Escrita como processo: planejamento, elaboração, revisão e reescrita como etapas fundamentais.

A escrita como processo: planejamento, elaboração, revisão e reescrita

Práticas de revisão e reescrita

- Revisão tradicional: higienização do texto.
- Reescrita formativa: reconstrução de sentidos e ampliação discursiva.
- Estratégias de revisão: bilíngües interativos, revisão coletiva, revisão entre pares.

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO
DA EDITORA DO BRASIL

Papel do professor

- Mediação no processo de escrita.
- Valorização das rasuras e reformulações.
- Promoção da autonomia e autoria dos estudantes.

Escrita e práticas sociais

- Texto inserido em contextos reais.
- Texto produzido a partir de determinado gênero do discurso.
- Finalidade comunicativa e social da escrita.
- Integração entre leitura, produção textual e análise linguística.

Capítulo 5

Estratégias para compreensão leitora

Ler vai além da decodificação, exigindo compreensão dos significados do texto para ser efetiva. A compreensão leitora envolve interação entre leitor, autor, texto e contexto cultural.

Oksana Kuzmina/Shutterstock.com



MATERIAL DE DIVULGAÇÃO VAMOS LER COM A EDITORA DO BRASIL

1. Por que a leitura vai além da simples decodificação de palavras e envolve um processo ativo de construção de sentidos?
2. De que forma os conhecimentos prévios do leitor podem influenciar sua compreensão de um texto?
3. Como as práticas escolares podem contribuir para formar leitores autônomos, críticos e capazes de interpretar diferentes tipos de texto?
4. Qual é a importância do trabalho com diferentes gêneros do discurso para o desenvolvimento da compreensão leitora nas práticas escolares?

Panorama do capítulo

Ler implica compreender o conteúdo do texto. A decodificação, embora necessária, não constitui, por si só, o ato de ler, mas sim uma etapa preliminar do processo de leitura. A ausência de compreensão dos significados expressos no texto compromete a própria existência da leitura. Do mesmo modo, se o trabalho pedagógico com o texto não possibilitar ao estudante a apropriação de seus sentidos, não se pode afirmar que houve, de fato, ensino da leitura – tampouco a efetivação da leitura em si.

Nessa perspectiva, a compreensão leitora é um processo complexo que envolve uma interação ativa e social entre leitor, autor e texto e contexto cultural; por esse motivo, é preciso destacar a importância do conhecimento prévio do leitor, pois ele ativa habilidades cognitivas essenciais para a interpretação do texto.

Escola: uma microcomunidade de leitores e escritores

Como já discutido em capítulos anteriores, a leitura na escola, historicamente tratada como uma habilidade técnica e reduzida à decodificação de símbolos escritos, não dá conta da complexidade do ato de ler, que envolve compreensão, interpretação e inserção do sujeito na cultura letrada.

Por esse motivo, contação de histórias, rodas de conversa e dramatizações permitem que as crianças experimentem diferentes registros discursivos, além de contribuírem para a construção de sentidos sobre a realidade. A escrita, por sua vez, deve ser introduzida de maneira lúdica, respeitando os ritmos de cada estudante e proporcionando o contato com eventos de letramento em que o texto cumpra uma função social relevante.

Délia Lerner (2002) argumenta que a escola deve se tornar o que ela chama de **microcomunidade de leitores e escritores**, proporcionando aos estudantes experiências autênticas de leitura e escrita. Para a autora, ler exige que o sujeito compreenda sua função social e estabeleça relações entre diferentes materiais escritos. Dessa forma, a leitura passa a ser entendida como uma prática sociocultural, permeada por interações e contextos específicos. Lerner (2002) ainda ressalta que o ensino da leitura precisa considerar tanto a dimensão cognitiva quanto a social, permitindo que os estudantes, além de compreender os textos, apropriem-se da cultura escrita para interagir com o mundo.

A promoção da leitura no contexto escolar exige uma abordagem que contemple a pluralidade das infâncias brasileiras, assegurando a inclusão de todos os sujeitos nas mais diversas práticas de letramento. Os estudantes com dificuldades de aprendizagem também demandam estratégias pedagógicas diferenciadas que favoreçam sua plena participação. Desse modo, a escola cumpre seu papel de garantir a todos o direito à leitura e à escrita, respeitando suas particularidades e promovendo a equidade no acesso ao conhecimento.

A leitura, nesta perspectiva, é um processo ativo de construção de sentidos, no qual o leitor desempenha um papel fundamental na interpretação do texto (Kleiman, 2010).

Objetivos do capítulo

- Explicar como se dá o desenvolvimento da leitura desde a decodificação até a compreensão crítica e reflexiva.
- Discutir o papel dos conhecimentos prévios, da motivação e dos objetivos de leitura na construção de sentido durante a leitura.
- Diferenciar os modelos teóricos de leitura (ascendente, descendente e interativo), destacando suas implicações pedagógicas.
- Apontar estratégias de leitura antes, durante e depois da leitura, com foco na compreensão leitora e no desenvolvimento da autonomia.
- Defender o ensino explícito e planejado das estratégias de leitura, considerando a diversidade de gêneros discursivos e os objetivos comunicativos.
- Refletir sobre os desafios contemporâneos da leitura em contextos digitais e multimodais, com ênfase nos multiletramentos.

Um exemplo simples disso aconteceu entre duas professoras, Ana e Carla, que trocavam mensagens sobre a preparação de um projeto. Ana escreveu: *"Pode levar os materiais do projeto amanhã? Assim já deixamos tudo pronto"*. No dia seguinte, percebeu que Carla não havia levado os cartazes usados anteriormente. Ao questioná-la, ouviu: *"Ah! Eu achei que era só pra levar os materiais novos, não os que a gente já usou..."*. Ana respondeu: *"Poxa, não foi isso que eu quis dizer..."*, e Carla completou: *"Mas foi o que eu entendi quando li a mensagem"*.

A leitura é compreendida como um fenômeno social, que ocorre por meio da interação entre os **conhecimentos prévios** do leitor e as estruturas textuais, sendo os sentidos negociados entre o

Palavra em contexto

Conhecimentos prévios: o que normalmente se chama de *conhecimento prévio na leitura* são as informações que se pressupõe que o leitor precisa ter para ler um texto sem muita dificuldade para compreendê-lo. Elas são extremamente importantes para a geração de inferências, isto é, para a construção de informações que não são explicitamente apresentadas no texto e para o leitor conectar partes do texto construindo a coerência dele (Coscarelli, 2014).

autor e o leitor em contextos específicos de produção e recepção. Nesse contexto, a escola assume um papel fundamental na promoção e no desenvolvimento da leitura, transcendendo a alfabetização inicial (Smith, 1989).

O desenvolvimento da compreensão leitora na sala de aula

Diante do exposto, o que é, então, a compreensão leitora? Em primeiro lugar, é preciso saber que a formação de competência leitora não pode se limitar aos primeiros anos da escolarização, mas deve se estender ao longo de toda a trajetória educacional, sendo responsabilidade de todos os componentes curriculares e de todas as etapas de ensino. Para tanto, é imprescindível que sejam desenvolvidas intervenções pedagógicas intencionais, que promovam a mediação e

Compreensão leitora é a faculdade – no sentido de capacidade cognitiva complexa – de entender os significados dos textos escritos. É também o processo por meio do qual são postas em funcionamento as estratégias cognitivas e habilidades necessárias para compreender, que permitem que o leitor extraia e construa significados do texto, simultaneamente, para fazer sentido da língua escrita. Na compreensão leitora, estão envolvidos: um texto – objeto linguístico e cultural portador de um significado; um leitor – com saberes, experiências, capacidades e habilidades; e uma situação comunicativa de interação entre os dois. Cada um desses elementos determina e influencia o outro, como se compreende. Esses três elementos influenciarão o que o leitor lembrará a partir do texto, o que perceberá ou deixará de perceber, que tipos de inferências fará, como usará seus conhecimentos prévios, que hipóteses levantará, o que analisará criticamente; enfim, como ele responderá ao texto escrito, quais os sentidos que construirá nessa resposta. Além do texto e leitor interagindo numa situação, um quarto elemento importante na compreensão é a atividade de leitura, desenvolvida num local e tempo específicos, com objetivos e propósitos determinados.

KLEIMAN, A. Compreensão leitora. *Glossário Ceale*. Belo Horizonte, [20--]. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/compreensao-leitora>. Acesso em: 3 abr. 2025.

o ensino explícito de estratégias de leitura para diferentes gêneros discursivos.

A compreensão leitora, conforme abordada por Smith (1989), configura-se como um processo dinâmico e interativo que transcende a mera decodificação de símbolos gráficos. Para o pesquisador, a construção de significados emerge da interação entre o leitor e o texto, mediada por questionamentos que o sujeito formula ao material escrito.

Ainda de acordo com Smith (1989), a compreensão leitora ocorre quando o leitor cruza suas informações não visuais, ou seja, seus conhecimentos prévios com os sentidos oferecidos pelo texto. No diálogo entre texto e leitor, o texto provoca, desafia e amplia as perspectivas do leitor. O leitor, por sua vez, interpreta, ressignifica e atribui novos sentidos às informações do texto.

Essa interação dialética reflete-se em dois movimentos complementares: a decodificação dos sinais escritos (como letras e palavras) e o processamento do significado, que depende da capacidade do leitor de relacionar o conteúdo textual com seu repertório cognitivo e sociocultural. Assim, a compreensão leitora não é apenas a extração de informações do texto, mas a construção conjunta de significados em um processo contínuo de questionamento e resposta.



A leitura é um processo de construção de significados, em que o leitor relaciona seus conhecimentos prévios às novas informações do texto.

Quando o conteúdo textual ou o vocabulário utilizado não fazem parte do repertório do estudante, a construção de sentido é dificultada, comprometendo a interpretação e a aprendizagem. Nesse contexto, torna-se imprescindível a intervenção pedagógica feita pelo professor, por meio da criação de situações didáticas que ampliem o repertório cognitivo e sociocultural dos estudantes.

Essas intervenções podem ser realizadas a partir de diferentes estratégias, como a utilização de textos complementares, a realização de explicações orais, a promoção de discussões em grupo, a apresentação de vídeos ou a consulta ao dicionário. São essas práticas que possibilitam ao estudante estabelecer conexões entre o novo conteúdo e seus conhecimentos prévios. Assim, o papel do professor é identificar as lacunas no processo de compreensão e propor ações que favoreçam o desenvolvimento da compreensão leitora, garantindo que os estudantes avancem na construção de sentidos e na apropriação do que está lendo.

A compreensão leitora pode ser entendida como um processo de seleção e filtragem, no qual o conhecimento prévio do leitor atua como um mecanismo de antecipação e delimitação de possibilidades, permitindo ao leitor interpretar e atribuir sentido ao formular perguntas ao texto. Dessa forma, o leitor identifica um espectro limitado de respostas viáveis, pois seu repertório cognitivo prévio direciona a atenção para informações relevantes e descarta elementos irrelevantes no contexto da leitura (Smith, 1989).

A natureza construtiva da leitura implica que o processo de construção do conhecimento é contínuo. À medida que o leitor incorpora novas informações ao seu conhecimento prévio, sua capacidade de seleção e interpretação se torna mais refinada, permitindo uma reflexão mais profunda sobre o material textual. Assim, a experiência na leitura gera um desenvolvimento intelectual progressivo, pois “a experiência na leitura leva a mais conhecimento sobre a própria leitura” (Smith, 1989, p. 212).

A interação entre conhecimentos prévios e texto também é destacada por Solé (1998), que amplia a análise ao incluir os objetivos de leitura como variáveis que orientam o processo interpretativo. Para ela, a compreensão está vinculada a finalidades específicas do leitor, como se distraidir ou adquirir conhecimentos, o que reforça a

ideia de que a leitura é sempre uma atividade contextualizada e intencional. Nessa direção, a leitura, enquanto prática social e cognitiva, exige atividades específicas e planejadas, considerando-se um leitor que se relaciona com o texto e constrói sentido a partir dele.

É necessário considerar as implicações dessa visão para os modelos teóricos que embasam o ensino da leitura. A reflexão sobre a aquisição da leitura conduz a um posicionamento teórico sobre o fenômeno que são descritos como modelos hierárquicos. Dentre esses modelos, destacam-se o modelo ascendente e o modelo descendente, conforme analisado por Solé (1998).

O **modelo ascendente** postula que a leitura ocorre de maneira sequencial, partindo das unidades menores do texto (letras, sílabas, palavras) e ampliando-se para unidades maiores (frases, parágrafos, textos completos). A ênfase desse modelo recai sobre a decodificação, sendo essa compreendida como a base do ensino da leitura. Contudo, Solé (1998) defende que essa abordagem não explica satisfatoriamente fatos como a capacidade de os leitores compreenderem um texto, mesmo quando não conhecem todos os seus elementos. Além disso, a criança leitora, ao seguir esse modelo, fica tão fixada em decodificar letra por letra e palavra por palavra que acaba perdendo o sentido global do que lê.

O **modelo descendente**, por sua vez, desloca o foco da leitura para os conhecimentos prévios do leitor. Nesse modelo, a antecipação dos sentidos do texto é essencial para a realização da atividade leitora, minimizando a importância da decodificação e dos elementos textuais na construção do significado. Ainda que represente um avanço em relação ao modelo ascendente, Solé (1998) afirma que essa abordagem continua a compreender a leitura de maneira hierárquica, enfatizando o reconhecimento global das palavras em detrimento da identificação de suas unidades menores. Assim, a criança leitora não decodifica as letras e palavras e passa a antecipar o texto, tentando adivinhar o que poderia estar escrito.

Considerando o posicionamento teórico de cada modelo, é preciso salientar que essas duas concepções implicam diferentes abordagens pedagógicas. No modelo ascendente, o ensino da leitura se concentra na decodificação, enquanto, no modelo descendente, a ativação dos conhecimentos prévios do leitor se torna prioritária,

deixando a decodificação em segundo plano. No entanto, ambos os modelos apresentam limitações, pois privilegiam aspectos específicos da leitura sem considerar sua complexidade.

Diante dessas limitações, Solé (1998) propõe o **modelo interativo**, que integra as contribuições dos modelos anteriores, compreendendo a leitura como um processo simultâneo de decodificação e de construção de significado. Nesse modelo, os movimentos ascendentes e descendentes ocorrem simultaneamente no ato de ler, de modo que o leitor utiliza tanto as informações contidas no texto quanto seus conhecimentos prévios para interpretar e compreender o conteúdo.

O ensino da leitura, portanto, deve ser orientado para o desenvolvimento de estratégias que favoreçam tanto a decodificação quanto a compreensão global do texto. A mediação pedagógica deve considerar a complexidade da leitura como um processo interativo, no qual a ativação do conhecimento prévio e a análise dos elementos textuais caminham juntas. Estratégias como a formulação de hipóteses, a realização de inferências, a síntese e a análise crítica devem ser ensinadas e incentivadas desde os primeiros anos da escolarização.

Considerando essa perspectiva, torna-se necessário repensar as práticas pedagógicas voltadas para o ensino da leitura, promovendo abordagens que contemplem sua natureza interativa e seu caráter multidimensional. Somente assim será possível garantir que os estudantes desenvolvam competências leitoras que lhes permitam, além de decodificar palavras, compreender, interpretar e criticar os textos que leem, tornando-se leitores autônomos.

Contudo, é importante ressaltar que, no contexto de leitura, os multiletramentos ganham destaque na contemporaneidade, uma vez que a leitura e a escrita já não se restringem apenas aos textos impressos, mas envolvem múltiplas linguagens, diferentes semioses e suportes, como vídeos, *memes*, infográficos e redes sociais.

A escola, então, deve preparar os estudantes para lidar com essas novas formas de interação, desenvolvendo sua capacidade de interpretar criticamente as informações que consomem em diferentes plataformas, uma vez que tela, como um portador de texto, amplia as possibilidades de acesso à informação, bem como transforma os processos cognitivos envolvidos na atividade leitora.

A evolução mais recente é o conceito de multiletramentos. Com as novas tecnologias, os textos são cada vez menos só escritos. Basta pensar em um jornal do início do século passado. Eram apenas letras em uma diagramação. Hoje, a diagramação é muito mais sofisticada e apoiada em muitas imagens. Atualmente, o texto escrito também não é mais o principal em alguns gêneros. Existem muitos formatos para comunicar que consideram a relação da imagem com a escrita ou da imagem com o movimento. Essas novas configurações motivaram a ideia de **multiletramentos**, que abrange os letramentos da letra e os letramentos da imagem e do som (Rojo, 2013, p. 8).

Palavra em contexto

Multiletramentos: na era do impresso, reservou-se a palavra *texto* principalmente para se referir aos textos escritos, impressos ou não; na vida contemporânea, em que os escritos e falas se misturam com imagens estáticas (fotos, ilustrações, gráficos, infográficos) e em movimento (vídeos) e com sons (sonoplastias, músicas), a palavra *texto* se estendeu a esses enunciados híbridos de "novo" tipo, de tal modo que hoje falamos também em textos orais e em *textos multimodais*, como as notícias televisivas e os vídeos de fãs no *YouTube*.

[...] Esses "novos escritos", obviamente, dão lugar a novos gêneros discursivos, quase diariamente: *chats*, páginas, *tweets*, *posts*, *ezines*, *funclips* etc. E isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de "leitura-escrita", que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multissemiose (multiplicidade de semioses ou linguagens), ou multimodalidade.

ROJO, R. Compreensão leitora. *Glossário Ceale*. Belo Horizonte, [20--]. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais>. Acesso em: 13 jun. 2025.

Por fim, podemos destacar que as práticas de leitura e escrita mediadas por suportes digitais impõem desafios específicos, exigindo novas formas de interação com o texto e demandando um repertório ampliado de habilidades por parte do leitor. Esse novo contexto, caracterizado pela convergência de linguagens e pela interatividade, requer que os sujeitos desenvolvam competências para lidar com múltiplas camadas de significação presentes nos

ambientes digitais. Tal fenômeno demanda do leitor uma postura ativa, na qual ele precisa articular diferentes códigos semióticos para compreender e interpretar os textos multimodais.

Os processos de alfabetização passam sobremaneira a formar nos indivíduos habilidades de leitura e promovem práticas de iniciação aos procedimentos de compreensão da cultura escrita de forma a construir novos significados e habilidades interpretativas não só do texto verbal, quanto das demais multimodalidades discursivas.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional do Livro e do Material Didático. *Edital de convocação nº 01/2025 – CGPLI*. Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais>. Acesso em: 4 abr. 2025.

Os textos apresentam estruturas distintas, seleção lexical variada, níveis de informação específicos e utilizam recursos linguísticos que formam as marcas enunciativas. Todos esses elementos fazem parte da estruturação textual. Por isso, “quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será a sua compreensão” (Kleiman, 2008, p. 20).

Estratégias de leitura

Como já vimos, a leitura não se limita exclusivamente à decodificação ou à oralização da escrita. Ao contrário, “a leitura não é uma questão de identificar letras, a fim de reconhecer as palavras para que se obtenha o significado das sentenças” (Smith, 1989, p. 201), mas implica ir além da mera decifração dos códigos e signos, exigindo compreensão e interpretação do que se lê, bem como entender o que o autor pretende transmitir em seu texto. Realizar a leitura, então, significa ler também o que está implícito, o que se encontra nas entrelinhas do texto.

As estratégias de leitura (Solé, 1998) referem-se a procedimentos sistemáticos adotados pelo leitor para acessar, interpretar e construir sentidos a partir de um texto. A identificação dessas estratégias ocorre por meio da análise da compreensão textual demonstrada pelo leitor, a qual pode ser inferida a partir de seus comportamentos verbais e não verbais durante a interação com o material escrito. Esses comportamentos incluem as respostas fornecidas a questionamentos sobre o texto, a elaboração de resumos e paráfrases, bem como a forma como o texto é manipulado – por exemplo, se o leitor realiza marcações, se realiza uma leitura superficial, se relê trechos ou se apenas folheia as páginas sem atenção focada. Tais indícios evidenciam os processos cognitivos envolvidos na leitura e a intencionalidade do sujeito leitor (Kleiman, 2008).

Nessa perspectiva adotada por Solé (1998), as estratégias de leitura são concebidas como instrumentos essenciais para o desenvolvimento da compreensão leitora. Seu uso no ensino possibilita que o estudante alcance uma compreensão e interpretação autônomas dos textos, o que contribui para a formação de um leitor crítico e reflexivo. Assim, é fundamental compreender que as estratégias de leitura não



**MATERIAL DE DIVULGAÇÃO
DA EDITORA DO BRASIL**

A leitura no ambiente digital exige novas formas de mediação docente. Cabe ao professor promover estratégias que ajudem os estudantes a interpretar criticamente textos multimodais.

Considerando essa nova configuração de práticas de leitura e escrita, torna-se indispensável que a escola amplie suas práticas pedagógicas para contemplar a diversidade de suportes textuais disponíveis na atualidade. O ensino da leitura precisa ir além da ênfase exclusiva nos textos impressos e incorporar o uso de ferramentas tecnológicas que aproximem os estudantes das formas contemporâneas de produção e circulação do conhecimento (Rojo, 2013).

devem ser concebidas como prescrições fixas ou sequências rígidas de procedimentos, pois essa concepção reducionista pode comprometer a complexidade do processo de compreensão leitora. Partindo dessa premissa, destaca-se a necessidade imprescindível do ensino planejado das estratégias de leitura que, longe de serem meros mecanismos automáticos, constituem recursos que possibilitam ao leitor processar inconscientemente as informações lidas, uma vez que elas “não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem” (Solé, 1998, p. 70).



Yuganov Konstantin/Shutterstock.com

Cabe lembrar que a imaginação e a ludicidade fazem parte da estratégia de leitura e de investigar pensamentos, ideias, pode incentivar novos hábitos etc.

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO DA EDITORA DO BRASIL

Uma das características das estratégias é o fato de que não detalham nem prescrevem totalmente o curso de uma ação; [...] e, embora arriscadas, sobre o caminho mais adequado que devemos seguir. Sua potencialidade reside justamente nisso, no fato de serem independentes de um âmbito particular e poderem se generalizar; em contrapartida, sua aplicação correta exigirá sua contextualização para o problema concreto. Um componente essencial das estratégias é o fato de que envolvem autodireção – a existência de um objetivo e a consciência de que este objetivo existe – e autocontrole, isto é, a supervisão e avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e da possibilidade de modificá-lo em caso de necessidade.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*.
Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 69.

Dessa forma, as estratégias de leitura a serem trabalhadas no processo de ensino devem contribuir para o desenvolvimento do autocontrole por parte dos estudantes sobre sua própria atividade leitora, bem como para a realização de escolhas apropriadas, alinhadas aos seus propósitos de leitura. Contudo, é insuficiente que o estudante apenas conheça um repertório amplo de estratégias. Mais importante é que saiba mobilizá-las de maneira eficaz e consciente, orientando-se para a compreensão do texto. Nesse sentido, Solé (1998) ressalta que tais estratégias devem ser aplicadas na formulação de respostas pertinentes, destacando, entre elas:

1. Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura. Equivaleria a responder as perguntas: Que tenho que ler? Por que/para que tenho que lê-lo?
2. Ativar e aportar a leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão. Que sei sobre o conteúdo do texto? Que sei sobre conteúdos afins que possam ser úteis para mim? Que outras coisas sei que possam me ajudar: sobre o autor, o gênero, o tipo do texto...?
3. Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial [...]. Qual é a informação essencial proporcionada pelo texto e necessária para conseguir o meu objetivo de leitura? Que informações posso considerar pouco relevantes, por sua redundância, seu detalhe, por serem pouco pertinentes para o propósito que persigo?
4. Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto, sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum”. Este texto tem sentido? As ideias expressadas no mesmo têm coerência? É discrepante com o que eu penso, embora siga uma estrutura de argumentação lógica? Entende-se o que quer exprimir? Que dificuldades apresenta?
5. Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a auto interrogação. Que se pretende explicar neste parágrafo, subtítulo, capítulo? Qual é a ideia fundamental do extrato daqui? Posso reconstruir o fio dos argumentos expostos? Posso reconstruir as ideias contidas nos principais pontos? Tenho uma compreensão adequada dos mesmos?
6. Elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões. Qual poderá ser o final deste romance? Que sugestões para resolver o problema exposto aqui? Qual poderia ser – por hipótese – o significado desta palavra que me é desconhecida? Que pode acontecer com este personagem?

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*.
Porto Alegre: Artmed, 1998. p.73-74.

A aprendizagem das estratégias de leitura depende do contato dos estudantes com diversos tipos de textos, como narrativos, descritivos, expositivos, instrucionais, comparativos e jornalísticos. Cada gênero do discurso possui uma estrutura organizacional própria, e é papel da escola facilitar o reconhecimento dessas particularidades. Ao entender as características estruturais dos textos, o estudante se torna mais capaz de antecipar informações importantes e melhorar sua interpretação. O foco não deve ser apenas o ensino de um tipo específico de texto, mas sim a explicação das propriedades que os diferenciam, ampliando assim as possibilidades de compreensão durante o processo de leitura. (Solé, 1998).

De acordo com Souza e Girotto (2011), para que o estudante avance na construção da compreensão leitora, é preciso que o ensino das estratégias seja conduzido de forma **explícita e reflexiva**, com atenção especial às estratégias metacognitivas. Essas estratégias possibilitam ao leitor monitorar o próprio processo de leitura, identificar dificuldades, planejar ações para superá-las e avaliar os resultados de sua compreensão. As autoras destacam que ensinar leitura vai além de apresentar técnicas: trata-se de ajudar o estudante a tornar visível o que pensa enquanto lê, promovendo uma consciência sobre como se dá a produção de sentido.

Nessa direção, é importante destacar que a compreensão leitora depende de três aspectos fundamentais: os conhecimentos prévios do leitor, os objetivos da leitura e a superestrutura do texto em t

Antes da leitura

No momento anterior à leitura, as estratégias devem se relacionar ao contato efetivo com o texto, essencial na construção da compreensão leitora.

Segundo Solé (1998), essas estratégias devem preparar o estudante para lidar com diferentes gêneros e contextos de leitura, favorecendo a autonomia e a apropriação crítica do conteúdo. Entre as principais estratégias destacadas pela autora estão: "ideias gerais, motivação para leitura, objetivos da leitura, revisão e atualização do conhecimento prévio, estabelecimento de previsões sobre o texto e formulação de perguntas sobre ele" (Solé, 1998, p. 89).

As ideias gerais sobre estratégias de leitura estão relacionadas à concepção que o professor tem sobre a ação de "ler". Essa concepção influencia diretamente como o docente projeta e ensina a leitura em sala de aula, uma vez que a forma como o professor entende a leitura é importante. Se ele a vê como um processo interativo e significativo, isso se refletirá na maneira como ensina.

Contudo, antes de iniciar a leitura de um texto, o leitor deve se colocar em uma posição ativa, dotando-se de propósitos claros e acionando os conhecimentos prévios que possam dialogar com o conteúdo a ser explorado. Esse movimento inicial o posiciona como sujeito participante do processo de compreensão, capaz de traçar caminhos de leitura mais conscientes e significativos. A motivação ganha destaque nesse contexto, pois nenhuma proposta pedagógica que envolva a leitura pode abrir mão do engajamento dos estudantes. Para que eles se envolvam, é preciso que compreendam as expectativas, saibam por que estão lendo e encontrem um desafio positivo. Isso pode ser encorajado pela escolha de textos inéditos para eles, mas que tenham temas que se conectem com seu universo de experiências. Isso porque, conforme se constata na prática docente, textos já conhecidos tendem a não provocar tanto interesse, exatamente por não colocarem o leitor diante de algo novo a ser desvendado.

O modo como um estudante se aproxima de um texto depende, em grande parte, do objetivo que tem ao realizar a leitura. Assim sendo, a definição prévia desse objetivo interfere diretamente nas estratégias cognitivas que serão ativadas e na forma como o leitor irá monitorar sua compreensão ao longo do percurso textual (Solé, 1998).

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO DA EDITORA DO BRASIL

1

Antes da leitura

- Levantar conhecimentos prévios.
- Antecipar o tema ou a ideia principal.

2

Durante a leitura

- Confirmar ou rejeitar expectativas.
- Identificar a ideia central.

3

Depois da leitura

- Refletir sobre o que foi compreendido.
- Avaliar criticamente o texto.

Ainda que os propósitos da leitura possam ser múltiplos e variem conforme a situação em que se realiza, há muitas intenções recorrentes que marcam as práticas escolares, como ler para localizar uma informação específica, para seguir instruções, para aprender algo novo ou simplesmente por prazer. Cada uma dessas finalidades demanda uma atitude distinta diante do texto, sendo necessário que o professor auxilie os estudantes a reconhecê-las e a se posicionarem com intencionalidade.

Entretanto, essa apropriação do texto não pode ocorrer de forma desvinculada de saberes prévios e experiências que cada estudante traz. A leitura só se concretiza quando há alguma familiaridade com o tema, ainda que parcial, pois é com base nesse saber prévio que o novo conhecimento será interpretado e assimilado.

Por essa razão, o educador deve favorecer momentos em que os estudantes possam retomar aquilo que já sabem, mesmo que de modo breve, promovendo discussões orientadas, propondo pequenas explicações introdutórias ou destacando elementos do texto que sirvam como gatilhos para a ativação de memórias e de conhecimentos anteriores.

Na perspectiva de Kleiman (2010), o ato de ler constitui uma atividade complexa e interativa, na qual o leitor mobiliza diferentes tipos de conhecimentos prévios com o objetivo de construir sentido para o texto. Esses conhecimentos – linguístico, textual-discursivo e de entendimento de mundo – atuam de forma integrada, oferecendo pistas e possibilidades interpretativas, ainda que nem sempre revelem de maneira explícita todos os sentidos possíveis da leitura.

O conhecimento linguístico refere-se ao domínio da língua, incluindo vocabulário, morfossintaxe e semântica; por exemplo, ao ler a palavra “banco”, o leitor utiliza seu conhecimento linguístico para identificar se se trata de uma instituição financeira ou de um assento, com base no contexto. O conhecimento textual-discursivo envolve a familiaridade com os gêneros discursivos e suas estruturas, além das condições de produção de um enunciado; assim, ao ler um bilhete pessoal, espera-se um tom mais informal e subjetivo do que em um artigo científico. Já o conhecimento de mundo diz respeito às experiências socioculturais acumuladas pelo leitor; por exemplo, ao ler sobre um convite para uma Festa Junina, o leitor brasileiro



**MATERIAL DE DIVULGAÇÃO
DA EDITORA DO BRASIL**

Monkey Business Images/Shutterstock.com

Aprender a ler é construir significados; para tanto, o professor deve ajudar seus estudantes a tornarem a leitura um processo ativo e reflexivo, incentivando-os a questionar, refletir e interpretar criticamente o que leem.

é capaz de acionar um conjunto de representações culturais que facilitam a compreensão do texto, como a presença de bandeirinhas, comidas típicas, danças e trajes caipiras.

Ao compreendermos a leitura enquanto atividade interativa e situada, reconhecemos que os conhecimentos prévios dos leitores funcionam como alicerce para a atribuição de significados ao texto. Conforme Kleiman (2010) assegura, o conhecimento de mundo (repertório sociocultural e afetivo), em particular, articula-se às experiências individuais e coletivas dos sujeitos, configurando-se como elemento importantíssimo para a discussão sobre as diferentes infâncias no contexto brasileiro.

Dessa forma, a compreensão de um texto por uma criança de comunidade rural – com seu repertório ligado à agricultura, mitos locais e relações comunitárias – difere substancialmente da interpretação de uma criança urbana, cujas referências incluem dinâmicas metropolitanas e interações multiculturais.

Nesse horizonte, o trabalho pedagógico deve assumir a diversidade das infâncias como eixo estruturante. Valorizar tais experiências não se restringe a uma postura ética, mas constitui também condição epistemológica para a efetiva significação textual. Assim sendo, a mediação docente precisa criar espaços dialógicos nos quais os saberes das crianças sejam reconhecidos como legítimos, permitindo que se tornem agentes ativas na construção de sentidos. Estratégias como rodas de conversa, perguntas abertas e socialização de interpretações emergem como ferramentas para articular conhecimentos prévios e atuais em uma construção, respeitando os universos simbólicos de cada leitor.

Assim, a leitura, enquanto prática socio-cognitiva, exige um ensino sensível às heterogeneidades culturais, garantindo que o texto seja reinterpretado a partir das lentes plurais que as crianças trazem para a sala de aula.

Dessa forma, concluímos que a leitura é uma prática social ativa de construção de sentidos e que depende da ativação e articulação desses diversos níveis de conhecimento prévio.

Por exemplo, ao propor a leitura de um texto sobre animais do Cerrado, o professor pode iniciar uma conversa com os estudantes, perguntando: “Quem já viu um tamanduá-bandeira? Onde ele vive?”, ou, ainda, pode apresentar uma imagem de uma paisagem do Cerrado e solicitar que observem e descrevam o que enxergam. Dessa maneira, os estudantes são incentivados a acessar o que já conhecem sobre o tema, o que os coloca em uma postura ativa diante da leitura que virá a seguir.

A ativação dos conhecimentos prévios, portanto, permite que o leitor consiga atribuir sentido ao texto e integrar as novas informações ao seu repertório pessoal. Além disso, antecipar o tema contribui para direcionar a atenção do leitor, ajudando-o a estabelecer uma relação mais intencional com o conteúdo.

Essa preparação prévia à leitura aproxima os estudantes do texto, bem como os capacita a realizar inferências, formular hipóteses e se situar criticamente diante do que será lido.

Para favorecer essa estratégia, o professor deve aproximar os estudantes do conteúdo por meio de discussões breves, análise de títulos, imagens e outros elementos **paratextuais**. Essas ações permitem ao leitor posicionar-se criticamente diante do texto e identificar o grau de familiaridade com o assunto.

A partir dessa aproximação, torna-se possível, ainda, incentivar nos estudantes a elaboração de previsões sobre o texto. Títulos, imagens, informações sobre o autor ou até mesmo o gênero textual podem funcionar como pistas para que construam expectativas, as quais serão confirmadas ou reformuladas no processo de leitura. Esse tipo de atividade encoraja a curiosidade e alimenta a motivação, uma vez que o leitor se

Ampliando horizontes

Paratextos são elementos que acompanham o texto principal de uma obra, como capa, título, ilustrações, prefácio e dedicatória. Eles funcionam como um vínculo entre o leitor e o texto, influenciando a forma como a obra é lida e interpretada. O artigo “Paratextos em livros literários infantis: entre texto, paratextos e leitor”, de Ramos, Furtado e Valentin, de 2021, conclui que os paratextos verbais e visuais complementam o texto e ajudam na construção do sentido da obra.

coloca em uma postura investigativa. É justamente nesse momento que se abre espaço para a formulação de perguntas, não mais feitas exclusivamente pelo professor, mas pelos próprios estudantes. Quando esses sujeitos começam a interrogar o texto, antecipando dúvidas, pontos de interesse ou questões que desejam ver esclarecidas, passam a ter objetivos próprios, o que ressignifica o ato de ler.

Ao mesmo tempo, esse movimento oferece ao professor a possibilidade de compreender melhor o ponto de partida de cada estudante, adaptando sua mediação de acordo com as necessidades do grupo. Deve-se ressaltar, contudo, que tanto as perguntas elaboradas pelos estudantes quanto aquelas sugeridas pelo professor não devem se restringir ao nível literal da compreensão. É desejável que levem a reflexões mais amplas, capazes de apontar para os temas centrais do texto, suas ideias estruturantes e, sempre que possível, para seus argumentos mais relevantes, contribuindo para a construção de um leitor autônomo. Outro aspecto relevante diz respeito à clareza dos objetivos da leitura. O estudante precisa compreender a razão pela qual está lendo, seja para localizar uma informação específica, seguir instruções, aprender algo novo etc.

A formulação de previsões é outra estratégia relevante. Baseando-se em elementos como o título, o gênero textual ou as imagens, os estudantes são convidados a antecipar sentidos. Para que isso ocorra, é necessário um ambiente seguro, em que o erro não seja punido. Solé (1998, p. 109) salienta que os discentes “aprendem que suas contribuições são úteis para a leitura e veem nesta um meio de conhecer a história e de verificar suas próprias previsões”.

Acrescente-se, ainda, a importância de ensinar os estudantes a elaborar suas próprias perguntas sobre o texto. Essa prática, muitas vezes negligenciada em sala de aula, possibilita que o leitor reflita sobre o que já sabe e o que deseja descobrir. Com isso, desloca-se o foco da mera resposta às questões do professor para uma postura investigativa, em que o estudante se torna responsável por seu processo de aprendizagem.

Dessa forma, ao integrar essas estratégias antes da leitura, o professor contribui tanto para a compreensão do texto quanto para a formação de leitores.

Durante a leitura

Durante a leitura, Solé (1998) recomenda que o leitor confirme ou rejeite as expectativas formadas anteriormente e identifique a ideia central do texto. Essa etapa exige que o leitor consiga distinguir o que é essencial do que é secundário, além de avaliar a coerência interna do conteúdo. A identificação da ideia principal torna-se, assim, um passo importante para que o leitor consiga organizar sua compreensão e dar sentido ao que lê, de forma mais eficaz e significativa. Nesse processo, o professor deve mediar a leitura. Ele pode, por exemplo, interromper a leitura de um conto em determinados momentos e perguntar: “O que vocês acham que vai acontecer agora?”, ou ainda: “Esse personagem está agindo como vocês imaginaram?”

A leitura compartilhada, nesse cenário, revela-se um espaço privilegiado de desenvolvimento dessas estratégias, uma vez que nela o professor e os estudantes dividem a responsabilidade de compreender o texto, ora conduzindo, ora sendo conduzidos, em um movimento cooperativo que favorece a construção coletiva de sentido.

Durante essas tarefas compartilhadas, os estudantes são convidados a prever, questionar, esclarecer e resumir. O docente inicia o processo modelando essas estratégias: lendo um trecho e propondo uma síntese, questionando os estudantes sobre pontos-chave, incentivando-os a levantar dúvidas ou hipóteses e, finalmente, retomando a leitura a partir de novas previsões (Solé, 1998).

Por exemplo, durante a leitura do conto “O patinho feio”, o professor pode aplicar, de forma articulada, estratégias de leitura que favorecem a compreensão ativa e o desenvolvimento da autonomia leitora dos estudantes. Após a leitura do trecho inicial, em que o patinho nasce diferente dos irmãos e começa a sofrer rejeição, o professor propõe uma pausa e questiona: “Por que vocês acham que O patinho feio se sentia tão triste e excluído?”. Essa pergunta convida os estudantes a se colocarem no lugar do personagem e a refletirem sobre seus sentimentos, promovendo empatia e interpretação.

Antes de continuar, o professor pode explorar a estratégia de previsão, perguntando: “O que vocês acham que vai acontecer com o patinho a partir de agora?”. Os estudantes, organizados em



Ensinar a criança a reconhecer quando não entendeu algo e buscar estratégias para superar esse desafio é essencial para formar leitores autônomos.

pequenos grupos, compartilham hipóteses sobre os rumos da história.

Além da leitura mediada, a leitura independente deve ser igualmente incentivada, pois ela permite que o estudante pratique, por conta própria, as estratégias aprendidas no contexto coletivo.

É nesse ponto que se reforça a importância de ensinar os estudantes a reconhecer e lidar com erros e dificuldades. Ao se deparar com um termo desconhecido ou uma ideia que não compreende completamente, o leitor precisa avaliar a gravidade da dificuldade e decidir se deve ignorá-la, interpretá-la com base no contexto ou interromper a leitura para buscar ajuda externa. Quando o obstáculo não é essencial para o entendimento geral, pode-se simplesmente continuar apostando que o restante do contexto permitirá a compreensão posterior. Se, ao contrário, o trecho for relevante, torna-se necessário reler, inferir possíveis significados ou, como último recurso, consultar fontes como o professor, um colega ou um dicionário. Contudo, essa interrupção deve ser considerada com cautela, pois, embora útil, pode fragmentar a

experiência leitora e, por isso, é preferível que se esgote antes todas as possibilidades internas de resolução (Solé, 1998).

Após a leitura

Após a leitura, é importante que o leitor reflita sobre o que foi compreendido e avalie criticamente o texto. É ainda importante que o leitor seja conduzido a atividades que favoreçam a consolidação e a ampliação da compreensão, e que permitam a construção de sentidos mais profundos a partir do que foi lido. Essas estratégias posteriores à leitura auxiliam na formação de leitores críticos e autônomos, pois é por meio delas que o estudante aprende a organizar o conteúdo, a distinguir o essencial do acessório e a articular ideias de modo mais elaborado. Nesse contexto, a identificação da ideia principal do texto configura-se como uma das habilidades centrais a serem desenvolvidas, uma vez que ela resulta da articulação entre os propósitos da leitura, os conhecimentos prévios do leitor e a intenção comunicativa do autor.

O educador deve auxiliar os estudantes na diferenciação entre o tema de um texto – ou seja, o assunto geral abordado – e sua ideia principal, entendida como a proposição central que o autor busca desenvolver a partir desse tema. Compreender essa distinção é o primeiro passo para que o estudante vá além da decodificação literal e consiga acessar o núcleo significativo do texto. Para isso, é necessário que o professor utilize estratégias variadas, como destacar passagens importantes durante a leitura, promover discussões sobre os objetivos de leitura previamente definidos, ativar conhecimentos prévios que ajudem a contextualizar o conteúdo e explicitar aos estudantes os critérios que os ajudam a reconhecer a relevância das informações. Essas ações contribuem para que o estudante desenvolva gradualmente a capacidade de gerar e reconhecer ideias principais, mesmo quando elas não estão formuladas de forma explícita no texto.

Associada a essa habilidade está a elaboração de resumos, prática que exige do leitor a reorganização das informações de forma condensada, mantendo, no entanto, a integridade dos significados do texto original. Resumir é um processo que demanda julgamento, seleção e síntese, o que exige do estudante certo nível de envolvimento cognitivo. Para que esse processo se torne efetivo, o professor deve mediar o desenvolvimento dessa habilidade por meio de ações progressivas, como a produção de resumos em conjunto com a turma, a análise de exemplos bem estruturados e a orientação explícita sobre como identificar e eliminar informações redundantes.

**MATERIAL DE DIVULGAÇÃO
DA EDITORA DO BRASIL**



A leitura de "O patinho feio" deve ser acompanhada de questionamentos, discussões etc. A leitura é uma forma de expressão e aprendizagem. Os estudantes não devem apenas aprender a juntar letras e sílabas, mas, sim, a interpretar os textos, de forma crítica, opinativa e funcional. Eles devem ser capazes de interpretar e resumir o texto lido, fazendo sua própria reflexão.

É igualmente importante ensinar os estudantes a reconhecer agrupamentos de ideias dentro de um parágrafo, a formular frases que englobem essas ideias de forma mais ampla e a desenvolver sentenças-resumo capazes de condensar, com clareza e precisão, o conteúdo essencial. O objetivo maior é que o leitor aprenda a se apropriar do texto lido, reestruturando-o com suas próprias palavras, mas preservando a coerência, a fidelidade e os significados centrais.

Por exemplo, após a leitura de um texto de Geografia que aborda as Cataratas do Iguaçu – destacando sua formação geológica, importância ecológica e valor turístico –, o professor pode propor que os estudantes reflitam sobre as informações apresentadas, identifiquem os aspectos mais relevantes e discutam em grupo a importância da preservação desse patrimônio natural. A partir disso, os estudantes podem avaliar criticamente o texto, levantando questões como: "O texto apresenta argumentos suficientes sobre a necessidade de conservação do local?" ou "Há informações que poderiam ser aprofundadas?"

Continuando com o exemplo da leitura do conto "O patinho feio", o professor pode propor a estratégia de questionamento, incentivando-os a levantar perguntas sobre o texto: "O que mais vocês gostariam de saber sobre 'O patinho feio?'" ou "Será que ele vai encontrar um lugar onde se sinta aceito?"

Por fim, com base no que foi lido até então, o professor propõe a estratégia de resumo, incentivando os estudantes a sintetizarem os acontecimentos principais e a refletirem sobre o que aprenderam com a trajetória do patinho feio.

Da reflexão à ação

1. Como os textos selecionados para leitura se relacionam com as experiências diárias dos estudantes, seus interesses e suas realidades sociais? De que forma a leitura é integrada a projetos interdisciplinares que exploram temas relevantes para a comunidade escolar?
2. Como a diversidade cultural é representada nos textos e nas atividades de leitura? De que maneira a leitura contribui para a valorização da identidade cultural dos estudantes e para o desenvolvimento do respeito à diversidade?
3. Como a leitura é utilizada para desenvolver a capacidade de interpretar e produzir diferentes gêneros discursivos, em diferentes contextos? De que forma a escola promove o acesso a diferentes espaços e práticas de leitura fora da sala de aula, como bibliotecas, clubes de leitura e eventos literários?
4. Quais técnicas são utilizadas para ativar os conhecimentos prévios dos estudantes, como discussões em grupo, leitura de imagens e vídeos, e/ou realização de jogos? De que forma essas estratégias são adaptadas aos diferentes estilos de aprendizagem?
5. Qual é a variedade de gêneros do discurso explorados em sala de aula, incluindo textos literários, informativos, argumentativos e multimodais? Como os estudantes são expostos a diferentes estruturas, propósitos e linguagens, de forma a ampliar sua competência leitora? De que forma o contato com diferentes gêneros discursivos contribui para que se tornar
6. Como os estudantes são incentivados a formular hipóteses, levantar perguntas e construir inferências de forma autônoma, em vez de apenas fornecer respostas prontas? De que maneira se utiliza a mediação para auxiliá-los a desenvolverem suas próprias estratégias de leitura?
7. Como os estudantes são orientados a lidar com dificuldades de compreensão, como vocabulário desconhecido, trechos confusos e informações implícitas? De que forma se incentiva a capacidade deles de refletir sobre seus próprios processos de leitura e aprendizagem?
8. Como a rotina da sala de aula equilibra momentos de leitura compartilhada, em que se modelam estratégias de leitura, e momentos de leitura autônoma, em que os estudantes praticam sozinhos? De que forma se garante que todos eles recebam a mediação adequada e tenham oportunidades de praticar as estratégias aprendidas?
9. Como as intervenções em práticas de leitura encorajam os estudantes a compreender os diferentes sentidos possíveis de um texto, considerando o contexto, a intenção do autor e as diferentes interpretações? De que forma a leitura é desenvolvida, permitindo que eles questionem, avaliem e problematizem as informações apresentadas no texto?

**MATERIAL DE DIVULGAÇÃO
DA EDITORA DO BRASIL**

Jorn. Sangsom/
Shutterstock.com



Estimular a imaginação na prática de leitura favorece o envolvimento dos estudantes, amplia a compreensão dos textos e contribui para o desenvolvimento da criatividade e do aprendizado significativo.

Conectando aprendizados

Compreensão leitora

- Processo ativo e interativo.
- Envolve construção de sentidos, não apenas decodificação.
- Depende do leitor, do texto, do autor, da situação de leitura e dos objetivos.
- Relaciona-se aos conhecimentos prévios e à prática social da leitura.

Escola como microcomunidade de leitores

- Deve valorizar práticas significativas de leitura e escrita.
- Deve promover ambientes com diversidade textual/discursiva e funções sociais reais.

DE Design Editorial

Modelos de leitura

- Ascendente: foco na decodificação de unidades menores.
- Descendente: foco nos conhecimentos prévios e antecipação.
- Interativo: integração entre decodificação e construção de sentido (modelo ideal).

Estratégias de leitura

Antes da leitura

- Ativar conhecimentos prévios.
- Estabelecer objetivos de leitura.
- Levantar hipóteses e formular perguntas.
- Identificar conhecimentos prévios textuais.

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO
DA EDITORA DO BRASIL

Após a leitura

- Avaliar criticamente o texto.
- Identificar tema e ideia principal.
- Elaborar resumos.
- Refletir sobre o conteúdo lido.

Durante a leitura

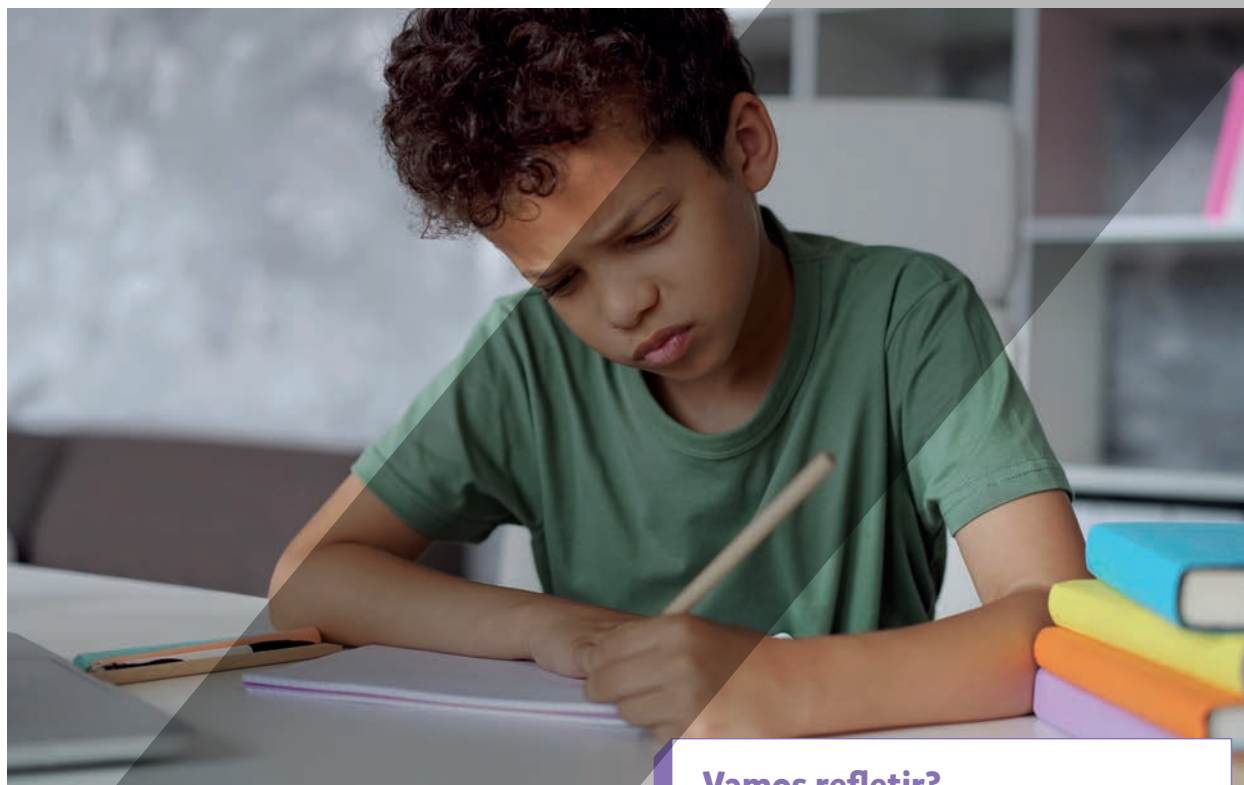
- Confirmar ou rejeitar previsões.
- Identificar ideias principais.
- Fazer inferências e questionamentos.
- Monitorar compreensão.

Ensino das estratégias

- Deve ser planejado e explícito.
- As estratégias são automáticas: precisam ser ensinadas e praticadas.

Capítulo 6

Avaliação no ensino da leitura e da escrita



Wpadington/Shutterstock.com

Avaliar é acompanhar com intencionalidade, escutar com atenção e registrar a aprendizagem e transformar a prática pedagógica.

**MATERIAL DE DIVULGAÇÃO
DA EDITORA DO BRASIL**

Panorama do capítulo

A avaliação, compreendida como instrumento de mediação, é parte indissociável do processo de ensino e aprendizagem. Diferentes modalidades, instrumentos e finalidades – com ênfase na avaliação formativa, na autoavaliação e na mediação pedagógica – conduzem os educadores a adotar uma postura investigativa e ética sobre os processos avaliativos, valorizando os percursos individuais de cada estudante e promovendo intervenções ajustadas às suas necessidades.

Vamos refletir?

1. Qual é o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, principalmente no processo avaliativo da leitura e da escrita?
2. De que maneira a autoavaliação pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia e da autorreflexão dos estudantes?
3. Como as diferentes modalidades de avaliação – formativa, autoavaliativa e mediadora – podem apoiar o trabalho pedagógico do professor?
4. O que são as avaliações em larga escala, como o Saeb, e como seus resultados podem ser utilizados pelas escolas de forma crítica e construtiva?

Concepções de avaliação presentes nas escolas

A avaliação escolar da aprendizagem da leitura e da escrita é um componente fundamental no processo educacional, refletindo as concepções pedagógicas sobre como os estudantes aprendem a ler e a escrever e como devem ser ensinados. Nesse sentido, as práticas avaliativas dos professores são influenciadas por diferentes concepções pedagógicas, que podem ser tradicionais ou inovadoras. Essas posturas, certamente, moldam os objetivos da avaliação em cada componente curricular, pois como afirma Solé (1998):

[...] o problema do ensino de leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceituação do que é leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da escola, dos meios que se arbitram para fortalecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la.

SOLE, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 33.

É importante refletir como a avaliação pode ser um instrumento para orientar estratégias de ensino que promovam o desenvolvimento dos estudantes como leitores críticos e produtores de textos escritos. É importante refletir quanto na vida cotidiana.

Segundo Chueiri (2008), pode-se observar quatro concepções principais que marcaram – e ainda marcam – as práticas avaliativas no contexto escolar: a avaliação como exame, como medida, como instrumento de classificação e regulação do desempenho e, mais recentemente, a avaliação com enfoque qualitativo.

Essas concepções não se sucedem de forma linear e excludente, mas coexistem de maneira complexa e, muitas vezes, contraditória na prática cotidiana da escola. A autora evidencia que a avaliação não é uma atividade técnica ou neutra, mas profundamente vinculada às concepções pedagógicas, aos valores sociais e às intenções educativas que orientam o processo de ensino e aprendizagem

Objetivos do capítulo

- Compreender a avaliação como parte essencial e contínua do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, reconhecendo seu papel na mediação pedagógica e na construção de práticas.
- Identificar as diferentes modalidades de avaliação – formativa, autoavaliativa e mediadora –, compreendendo seus objetivos, momentos de aplicação e contribuições para o ensino e a aprendizagem.
- Analisar os principais instrumentos avaliativos utilizados nos Anos Iniciais para o ensino de leitura e de escrita, como portfólios, rubricas, registros formativos e autoavaliação, destacando seu potencial para acompanhar as aprendizagens e orientar as intervenções.
- Explorar o conceito de avaliação em larga escala, com foco no Saeb, entendendo seus objetivos, funcionamento e limites, bem como as possibilidades de articulação crítica com os processos avaliativos internos da escola.
- Reconhecer a importância de uma postura investigativa, ética e reflexiva do professor no processo avaliativo, valorizando os percursos individuais dos estudantes e adotando práticas que respeitem seus tempos, saberes e contextos.

(Chueiri, 2008). Nesse sentido, avaliar é também tomar posição sobre o que se entende por aprendizagem, conhecimento e desenvolvimento.

De acordo com Chueiri (2008), a **avaliação como exame**, típica da pedagogia tradicional, compreende o ato de avaliar como sinônimo de submeter o estudante a provas e testes que visam comprovar a memorização de certos saberes. A **avaliação como medida**, associada à pedagogia tecnicista, busca quantificar comportamentos e desempenhos, apoiando-se em testes padronizados e escalas de pontuação.

Ainda segundo a pesquisadora, a terceira concepção, denominada de **avaliação como classificação e regulação**, organiza os percursos escolares dos estudantes com base em comparações e hierarquias. Por fim, a **avaliação qualitativa**, ainda em consolidação, busca interpretar os processos de aprendizagem de forma mais ampla e sensível ao contexto, com atenção aos sujeitos, suas trajetórias e dificuldades (Chueiri, 2008).



smolaw/Shutterstock.com

A prova é apenas uma das formas de avaliação, e não capta sozinha toda a aprendizagem e evolução do estudante.

Mesmo com o avanço do discurso pedagógico, em torno do tema da avaliação, observa-se que, na prática, muitas escolas continuam operando sob lógicas classificatórias, ainda que utilizem instrumentos mais abertos. A superação desse quadro exige o rompimento com paradigmas ultrapassados e a construção de uma nova cultura avaliativa, dialógica, reflexiva e emancipadora.

É justamente por isso que a avaliação da aprendizagem de todos os componentes curriculares deve ser concebida como uma etapa essencial no processo educacional, planejada com intencionalidade e em consonância com os objetivos propostos nos planos de ensino da instituição escolar.

De acordo com Haydt (2011), a avaliação deve ser orientada por alguns princípios que garantem sua validade e legitimidade no contexto educacional.

O primeiro desses princípios destaca o caráter contínuo e sistemático da avaliação. Isso significa que ela não pode ser realizada de forma esporádica, desorganizada ou improvisada, mas precisa estar integrada ao **planejamento pedagógico**, sendo desenvolvida de maneira constante ao longo do processo de ensino e aprendizagem, o que permite que a avaliação cumpra sua função formativa, oferecendo devolutivas aos estudantes e contribuindo para a apropriação progressiva de seus saberes.

Ainda segundo a autora, a avaliação deve ser funcional, isto é, realizada sempre em função e a serviço dos objetivos de ensino, pois tais objetivos constituem os principais referenciais para a seleção dos instrumentos e das estratégias

avaliativas, uma vez que o ato de avaliar consiste em verificar de que maneira e em que medida os estudantes estão alcançando as metas de aprendizagem traçadas no planejamento docente.

Outro aspecto relevante apontado por Haydt (2011) é a natureza orientadora da avaliação. Ao possibilitar a identificação de potencialidades e dificuldades individuais, ela contribui para a elaboração de intervenções pedagógicas mais ajustadas às necessidades de cada estudante. Assim sendo, a avaliação não apenas monitora o desempenho discente mas também informa o professor sobre a eficácia de sua prática, oferecendo subsídios para eventuais ajustes em seu planejamento didático.

A avaliação, por fim, deve ter um caráter integral. Isso implica considerar o estudante em sua totalidade, respeitando suas dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais (Haydt, 2011). Para tanto, recomenda-se o uso de uma variedade de instrumentos e procedimentos que permitam uma compreensão mais ampla e justa do percurso de aprendizagem de cada um.

Repensar a avaliação, então, é um dos grandes desafios da educação contemporânea. Superar a lógica tradicional da mensuração e da classificação significa compreender que a avaliação é parte constitutiva do processo de ensinar e aprender. A avaliação, quando devidamente implementada, transforma-se em ferramenta de mediação e desenvolvimento, potencializando o protagonismo estudantil e a ação docente.



wavebreakmedia/Shutterstock.com

A avaliação deve ir além da verificação do aprendizado, revelando a metodologia e a motivação intrínseca do estudante. É essencial identificar lacunas no percurso formativo para orientar intervenções necessárias.

Para tanto, é necessário que os professores estejam preparados para planejar, executar e interpretar avaliações que revelem, além do que foi aprendido, como foi aprendido, por que foi aprendido e o que ainda precisa ser aprendido.

Ampliando horizontes

O artigo "Portfólio: uma alternativa para avaliação" (Alvarenga; Araújo, 2006) explora o uso do portfólio como uma ferramenta de avaliação formativa e reflexiva e destaca que o portfólio de leitura e escrita para os Anos Iniciais consiste em uma coleção sistematizada de produções que evidenciam o desenvolvimento gradual e contínuo do estudante, observável pelas suas competências leitoras e escritoras ao longo do tempo. Essa compilação inclui variados gêneros textuais e atividades, tais como desenhos acompanhados de legendas, produções escritas espontâneas, transcrições, exercícios de leitura, reflexões críticas e autoavaliações, proporcionando uma visão abrangente e integrada do processo de aprendizagem.

As avaliações escolares

O conhecimento das diferentes formas de avaliação no contexto escolar é condição essencial para a metodologia de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, em Língua Portuguesa e nos demais componentes curriculares, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O conhecimento aprofundado sobre as modalidades avaliativas – diagnóstica, formativa, somativa, contínua – permite que o professor tome decisões pedagógicas coerentes com os objetivos de aprendizagem. Posteriormente, exploraremos com mais detalhes cada modalidade, analisando suas aplicações específicas no contexto da alfabetização e do letramento.

No caso da leitura e da escrita, não se trata apenas de ensinar a decodificação de sinais gráficos ou a produção mecânica de textos, mas de promover práticas significativas de linguagem, que integrem escuta, oralidade, leitura e produção escrita em contextos reais e situados de uso (Kleiman, 1995). Já no que se refere à linguagem matemática, é necessário desenvolver o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a

compreensão de conceitos numéricos e geométricos, partindo de situações concretas que façam sentido para os estudantes. Nesse cenário, a avaliação torna-se uma ferramenta indispensável para acompanhar e interpretar os avanços acadêmicos de cada estudante. A leitura, a escrita e a linguagem matemática são práticas importantes e necessárias para a aprendizagem de diversos saberes, contribuindo para que os estudantes compreendam o mundo, expressem ideias, façam escolhas e construam conhecimentos de forma significativa.

Sem uma compreensão clara das diferentes formas de avaliação e seus propósitos, o educador corre o risco de recorrer a instrumentos genéricos que não dialogam com as práticas efetivas de ensino; por essa razão, é imprescindível que a avaliação seja planejada em articulação com as metodologias adotadas. Por exemplo, no ensino da leitura, é necessário observar a fluência e a entonação, assim como a capacidade de compreender o texto, inferir sentidos e mobilizar conhecimentos prévios (Solé, 1998).

No ensino da escrita, deve-se considerar a progressiva autonomia do estudante na produção de textos coerentes, coesos, adequados à situação de produção e com intencionalidade (Geraldini, 1984). Já na linguagem matemática, a avaliação precisa identificar se o estudante resolve problemas utilizando estratégias próprias e argumenta logicamente sobre suas escolhas (Machado, 2011).

Na Geografia, por exemplo, a noção de espaço e o conhecimento das paisagens que cercam a escola e a casa contribuem significativamente para o desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem dos estudantes – assim como a observação da natureza nas aulas de Ciências. Isso se aplica à História, em que os estudantes podem explorar a história da própria escola, da sua família e do município onde vivem, tornando o aprendizado mais significativo e conectado à realidade.

Além disso, a avaliação pode contemplar projetos interdisciplinares, como a elaboração de um jornal ou *blog* da turma, que envolva simultaneamente Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Humanas. Nessas propostas, é possível avaliar habilidades de leitura, escrita, pesquisa, organização de dados, interpretação de gráficos, produção de textos informativos e reflexão histórica, oferecendo uma visão integrada do desenvolvimento dos estudantes.



O ensino interdisciplinar desperta curiosidade e investigação, ajudando os estudantes a compreenderem o mundo de forma integrada.

Assim, a avaliação dos processos de leitura e escrita nos Anos Iniciais deve ser entendida como um instrumento de mediação pedagógica, que permite ao professor conhecer melhor os caminhos percorridos por seus estudantes, ajustar sua prática e garantir que cada criança avance no próprio ritmo, respeitando suas singularidades e potencialidades. Essa perspectiva exige, do educador, uma postura investigativa, atenta e reflexiva, sustentada por um compromisso ético com a aprendizagem de todos.

Modalidades e propósitos das avaliações escolares

A avaliação constitui um elemento integral e contínuo do processo de ensino e aprendizagem, permeando-o em três momentos distintos: no início, durante e ao final. Cada um desses momentos, a avaliação assume uma função específica: diagnosticar, controlar e classificar. Essas funções estão intrinsecamente relacionadas às modalidades de avaliação, quais sejam a diagnóstica, a formativa e a somativa (Bloom, 1983).

Avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica representa o ponto de partida no percurso educacional entre o professor e sua turma. Trata-se de um instrumento essencial para que o educador conheça o perfil dos estudantes e, a partir disso, possa planejar suas ações.

Segundo Grégoire (2000), a avaliação diagnóstica desempenha duas funções principais. A primeira função é de natureza preventiva, pois visa inserir o estudante em uma nova situação

de aprendizagem com base em sua realidade educacional. Essa abordagem consiste em identificar, desde o início, os aspectos que podem facilitar ou dificultar a aprendizagem, permitindo ao professor organizar intervenções pedagógicas mais apropriadas.

A segunda função está relacionada à detecção de dificuldades que persistem mesmo após as primeiras ações educativas. Nessa perspectiva, o papel da avaliação diagnóstica é auxiliar o educador a compreender mais profundamente os obstáculos enfrentados pelos estudantes e a refletir sobre novas estratégias didáticas que favoreçam a superação dessas barreiras. Isso significa que o foco da avaliação não deve estar centrado nas práticas pedagógicas adotadas em sala de aula. Ou seja, a avaliação diagnóstica também pode oferecer ao professor subsídios para analisar se as estratégias utilizadas estão realmente promovendo a aprendizagem de todos (Grégoire, 2000).

Ao identificar os pontos de dificuldade, o educador é convidado a rever suas abordagens, diversificar os recursos, reorganizar o tempo e o espaço e, se necessário, propor novas formas de mediação do conhecimento. Assim, a responsabilidade pela aprendizagem é compartilhada, reconhecendo que o insucesso de um estudante pode estar mais relacionado à inadequação da estratégia didática. Assim sendo, essa abordagem pode ser compreendida como uma forma contínua e formativa de diagnóstico, conforme destacado por Grégoire (2000) em sua análise sobre o papel da avaliação no processo educacional.

Silva, Silva e Alves (2014) reforçam que a avaliação diagnóstica deve ser aplicada preferencialmente no início de cada etapa do processo educativo – seja de um novo ciclo, ano ou de uma nova unidade de aprendizagem – a fim de assegurar que competências fundamentais não sejam negligenciadas. Sua função é, portanto, preventiva e formativa, pois visa oferecer ao professor um panorama claro sobre os pontos fortes e fracos do estudante, favorecendo a elaboração de estratégias didáticas ajustadas às necessidades detectadas.

Assim, compreende-se que a avaliação diagnóstica não se limita à verificação de conhecimentos, mas representa um momento de reflexão pedagógica, tanto para o educador quanto para o educando, permitindo a reorganização do processo educativo e contribuindo para a construção de aprendizagens significativas.

A avaliação diagnóstica, então, pode ser compreendida como um processo contínuo e articulado, estruturado em três momentos fundamentais: a sondagem, o acompanhamento e a realimentação da aprendizagem. Conforme destacam Silva, Silva e Alves (2014), tais momentos constituem etapas indissociáveis de um processo avaliativo que visa subsidiar intervenções pedagógicas mais eficazes.

A sondagem, como etapa inicial, caracteriza-se como uma forma de levantamento de informações sobre os conhecimentos prévios e o nível de desenvolvimento dos estudantes. Nessa fase, o professor busca identificar as condições cognitivas e os pré-requisitos necessários para a introdução de novos conteúdos. Trata-se de uma prática que envolve a produção espontânea dos estudantes, observada atentamente pelo professor, cujos registros servirão de base para o planejamento de estratégias didáticas personalizadas (Silva; Silva; Alves, 2014). A sondagem no ensino de escrita e da leitura, especialmente nos Anos Iniciais, pode contemplar a função social da escrita. Observe um exemplo de atividade com a aplicação desse método:

Proposta de produção de um bilhete

1. Nesta atividade, solicita-se que os estudantes escrevam um bilhete destinado às famílias informando sobre um evento que acontecerá na escola.
2. O objetivo é avaliar se os estudantes reconhecem a função social do gênero bilhete, observando como organizam as ideias para transmitir uma mensagem com clareza, como estruturam os elementos de um texto e como analisam a coesão entre as partes.
3. Essa sondagem permite identificar como as crianças lidam com a escrita em situações reais de uso, além de observar também as questões ortográficas e alfabéticas.

O segundo momento é o acompanhamento, compreendido como uma observação sistemática e intencional do percurso de aprendizagem dos estudantes ao longo das aulas. Esse processo permite ao docente intervir de forma ajustada, esclarecendo dúvidas, corrigindo percursos e incentivando o

engajamento contínuo dos estudantes até que alcancem um desempenho satisfatório. Trata-se de uma prática que se aproxima da ideia de “regulação contínua” proposta por Perrenoud (1999). Para isso, o professor precisa mobilizar habilidades como a observação crítica, a flexibilidade didática e a capacidade de adaptar estratégias de ensino, por meio da contextualização dos conteúdos, da variedade de estímulos, de perguntas significativas e do uso de exemplos que favoreçam a compreensão e o avanço das aprendizagens.

Um exemplo simples é observar como os estudantes expressam por escrito a resolução de um problema matemático, explicando seu raciocínio, ou como organizam uma linha do tempo com eventos em uma atividade de História. O professor precisa estar atento para perceber quem tem dificuldade em articular ideias, quem apresenta insegurança ao escrever ou ainda quem tem dificuldade em relacionar conceitos temporais.

A devolutiva – ou **feedback** – é decisiva na consolidação do processo de aprendizagem.

Palavra em contexto

Feedback: Benigna Villas Boas (2017) destaca que o *feedback* é essencial na avaliação formativa, pois oferece ao estudante informações contínuas sobre seu progresso e orientações para superar dificuldades, promovendo seu aprendizado. Ela diferencia *feedback* de “devolutiva”, argumentando que esse termo pode sugerir apenas a devolução de atividades sem comentários ou diálogo sobre como alcançar os objetivos desejados. Para Villas Boas (2017), o *feedback* deve ser construtivo e oportuno, ocorrendo quando o estudante tem oportunidade de agir sobre seu processo ou produto de conhecimento, e não ao final de uma unidade ou um período letivo, quando não há mais tempo para incorporá-lo.

Além disso, a pesquisadora enfatiza que o *feedback* deve estar alinhado aos objetivos de aprendizagem, ajudando o estudante a entender seu desempenho em relação ao esperado e fornecendo orientações específicas para melhorias. Comentários vagos como “bom trabalho” ou “necessita melhorar” são considerados inadequados, pois não oferecem informações suficientes para o estudante avançar. O *feedback* eficaz deve descrever claramente os pontos positivos e indicar áreas que precisam ser desenvolvidas, possibilitando ao estudante monitorar continuamente a qualidade de seu trabalho e adotar estratégias para aprimorá-lo.

Trata-se de uma ação que informa ao estudante sobre seu desempenho e orienta o caminho a ser seguido, ao mesmo tempo em que permite ao professor refletir sobre a eficácia de sua prática pedagógica e replanejar suas estratégias, caso necessário. A ausência dessa etapa pode comprometer a autonomia do estudante em relação ao seu processo de aprendizagem, pois o *feedback* atua como referência orientadora tanto para o estudante quanto para o educador. Por exemplo, após a produção textual de um relatório, em Geografia, sobre o bairro onde vive, o professor pode dizer: "Você descreveu bem os lugares que conhece. Que tal agora tentar organizar melhor as ideias em parágrafos? Tente descrever apenas um lugar por parágrafo". Essa devolutiva permite ao estudante refletir sobre seu próprio processo no percurso escolar.

Em síntese, como argumentam Silva, Silva e Alves (2014), a avaliação diagnóstica deve ser compreendida como uma prática dinâmica e investigativa, voltada ao conhecimento do educando em sua totalidade, com o propósito de promover aprendizagens significativas.

Avaliação formativa

Na perspectiva de Bloom *et al.* (1983), a avaliação formativa funciona como um processo contínuo e sistemático que acompanha a aprendizagem e aprimora as intervenções pedagógicas. Sua principal finalidade é apoiar a ação docente e favorecer a construção do conhecimento pelos estudantes, utilizando dados coletados ao longo do processo educativo.

Assim, a avaliação formativa assume um papel de mediação e intervenção pedagógica no processo de aprendizagem, fornecendo subsídios tanto para o professor quanto para o estudante. Ao professor, oferece elementos para a análise das estratégias didáticas utilizadas e, ao estudante, possibilita reflexões sobre sua própria aprendizagem, favorecendo a identificação de caminhos para superar dificuldades. Portanto, constitui-se como uma prática permanente e integrada ao cotidiano escolar.

Essa modalidade avaliativa efetiva-se por meio de processos sistemáticos e intencionais que visam à coleta de informações relevantes dos modos pelos quais essas aprendizagens ocorrem. Além disso, permite identificar níveis de compreensão, possíveis lacunas cognitivas e

conceituais, bem como os erros que emergem ao longo do percurso formativo. Como destaca Perrenoud (1999, p. 68):

[...] uma avaliação mais formativa não toma menos tempo, mas dá informações, identifica e explica erros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos e, portanto, alimenta diretamente a ação pedagógica, ao passo que o tempo e a energia gastos na avaliação tradicional desviam da invenção didática e da inovação.

A partir dessa perspectiva, compreende-se que a avaliação formativa, ao contrário da visão tradicional centrada na mensuração de resultados, configura-se como uma prática voltada à transformação da ação pedagógica em tempo real.

No cotidiano escolar, muitos professores já desenvolvem práticas avaliativas com caráter formativo de modo não estruturado. Isso ocorre, por exemplo, ao corrigirem atividades e orientarem modificações, ao solicitarem exemplos relacionados a determinado conteúdo ou, ainda, ao questionarem os procedimentos utilizados pelos estudantes em uma tarefa, com a finalidade de tornar explícito o raciocínio adotado. Tais ações, embora informais, revelam uma escuta pedagógica atenta e uma disposição para compreender os processos internos de aprendizagem.

Entretanto, para alcançar maior efetividade, a avaliação formativa deve ser planejada de maneira estruturada, incorporando intencionalidade e critérios claros que favoreçam a análise pedagógica e o *feedback* construtivo. Nessa perspectiva, a avaliação formativa também assume o papel de investigação diagnóstica contínua, voltada à compreensão do que o estudante já domina, do que ainda precisa desenvolver e das estratégias mais adequadas para potencializar sua aprendizagem. Trata-se, portanto, de um conjunto articulado de práticas que visa, primordialmente, à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, reafirmando o papel da avaliação como componente essencial da ação pedagógica comprometida com a qualidade e a equidade educacional (Perrenoud, 1999).

Nesse contexto, as rubricas de avaliação e autoavaliação emergem como instrumentos potentes da avaliação formativa. Sua principal contribuição reside na explicitação dos critérios e níveis de desempenho esperados, o

que proporciona maior clareza, tanto para o estudante quanto para o professor, sobre o que deve ser aprendido e como esse aprendizado será evidenciado. Ao orientarem o olhar para as aprendizagens essenciais, as rubricas reforçam a centralidade do estudante no processo avaliativo, promovendo maior consciência sobre os próprios avanços e desafios (Brookhart, 2024).

Ampliando horizontes

O documento *Recomendações e rubricas de alinhamento à BNCC*, elaborado pelo Instituto Reúna, tem como objetivo oferecer orientações práticas para apoiar a identificação de elementos fundamentais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com base no desenvolvimento integral dos estudantes, o documento propõe um conjunto de recomendações e uma rubrica avaliativa estruturada em níveis que visam promover a coerência pedagógica e auxiliar os diversos atores educacionais.

fast-stock/Shutterstock.com



**MATERIAL DE DIVULGAÇÃO
DA EDITORA DO BRASIL**

Os estudantes e os professores são importantes atores educacionais, assim como demonstra a BNCC.

Por fim, é preciso considerar que a autoavaliação é uma ferramenta essencial, promovendo autonomia e autorregulação no processo de ensino e aprendizagem. Esse tipo de avaliação permite que os estudantes reflitam sobre as próprias práticas, atitudes e resultados, favorecendo o desenvolvimento de habilidades e a capacidade de planejar ações futuras com base em suas necessidades e objetivos educacionais (Silva; Bartholomeu; Kondo Claus, 2007).

De acordo com Villas Boas (2017), a autoavaliação é um processo reflexivo que considera o percurso do aprendizado, identificando aspectos facilitadores e dificultadores. Ao integrar práticas avaliativas que incentivam a reflexão sobre o próprio aprendizado, os educadores podem fomentar nos estudantes a capacidade de avaliar suas estratégias de estudo, identificar dificuldades e ajustar abordagens para melhorar o desempenho acadêmico. Essa autorreflexão é essencial para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade pelo próprio aprendizado.

Portanto, a implementação de estratégias avaliativas que promovam a metacognição não apenas aprimora o desempenho acadêmico mas também capacita os estudantes a se tornarem protagonistas de seus processos de aprendizagem.

Como destaca Grégoire (2000, p. 167),

[...] a noção de metacognição veio dar um enfoque novo à luz de todas essas questões. Saber que se sabe fazer, parece cada vez mais estar à base da autoavaliação. Avaliar-se (ou autoavaliar-se) a respeito de uma tarefa levando-se em conta vários critérios ou várias coisas é uma coisa; avaliar-se com o fim de elaborar gestos de natureza corretiva, com fim de ajustar-se (e fala-se aqui em regulação feita pelo próprio indivíduo, isto é, autorregulação) é coisa totalmente diferente. Tal avaliação deve ser realista ou ainda conduzida com justiça.

Além disso, a autoavaliação auxilia na melhoria das práticas pedagógicas, fornecendo aos professores indícios sobre dificuldades ou conquistas dos estudantes que podem não ficar evidentes em produções formais. Isso facilita ajustes no ensino e na avaliação, tornando o processo mais dinâmico e alinhado às necessidades individuais dos estudantes.



Robert Knischke/Shutterstock.com

A autoavaliação é também um compromisso com o que ainda se pode aprender.

A efetivação da avaliação formativa exige planejamento, intencionalidade e postura reflexiva por parte do educador, que deve se comprometer com uma prática avaliativa inclusiva e promotora de aprendizagens significativas, sobretudo em relação às diferentes infâncias brasileiras. Considerar essa pluralidade implica reconhecer que as crianças não compartilham um ponto de partida homogêneo, pois são marcadas por distintas condições sociais, culturais, étnico-raciais, territoriais, linguísticas e econômicas. Assim, uma avaliação verdadeiramente formativa precisa contemplar essas especificidades, garantindo que cada criança seja vista em sua singularidade, com seus ritmos, saberes e experiências de vida (Hoffmann, 2019).

Ampliando horizontes

Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas (Perrenoud, 1999) é fundamental especialmente para quem deseja aprofundar a compreensão sobre autoavaliação como ferramenta de aprendizagem.

Nessa obra, Perrenoud defende que a avaliação deve ir além da simples verificação de resultados, ela precisa ser um instrumento a serviço da aprendizagem. Um dos aspectos abordados é a necessidade de envolver os próprios estudantes no processo avaliativo, por meio da autoavaliação consciente, contínua e formativa.

Nesse sentido, o compromisso do educador com a equidade requer práticas avaliativas que superem modelos padronizados e reducionistas, muitas vezes presentes no sistema que compõe o contexto educacional brasileiro.

Entre os instrumentos que podem ser adotados pelo professor no contexto da avaliação formativa, destacam-se a autoavaliação, os portfólios reflexivos, os registros de aprendizagem, os relatórios colaborativos, as atividades investigativas, os trabalhos em grupo com critérios bem definidos e os círculos de diálogo avaliativo. Cada uma dessas estratégias tem o potencial de promover o protagonismo discente, ao estimular a análise crítica do próprio percurso de aprendizagem e a construção coletiva do conhecimento. A diversidade de formas avaliativas complementa os diferentes estilos de aprendizagem, respeita os tempos e trajetórias

individuais e amplia as possibilidades de expressão dos saberes construídos.

A avaliação formativa da leitura e da escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental exige sensibilidade e intencionalidade por parte do professor, uma vez que se trata de um processo de acompanhamento contínuo que visa compreender como cada estudante se apropria dos conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética e os usos sociais da linguagem escrita nas práticas de letramento.

Nesse período, práticas como a escrita de bilhetes, listas, convites e reescritas de histórias são bons instrumentos para observar como os estudantes estão compreendendo e utilizando a linguagem escrita em contextos reais. Quando o professor propõe, por exemplo, que os estudantes elaborem um bilhete para um colega ausente ou uma lista de materiais para um passeio da turma, está criando situações que demandam o uso autêntico e contextualizado da escrita. Ao analisar essas produções, o professor pode identificar avanços na segmentação das palavras, na relação fonema-rafema, na estrutura do gênero discursivo e nos aspectos ortográficos, oferecendo intervenções pontuais que auxiliem cada estudante a avançar em sua hipótese de escrita. Uma dessas intervenções pode consistir em propor a comparação entre palavras escritas pelo estudante e a forma convencional delas de acordo com a norma-padrão da língua, promovendo a reflexão sobre os sons e as letras que as compõem. Outra possibilidade é organizar momentos de escrita coletiva em que as crianças discutem como escrever determinadas palavras, compartilhando estratégias e confrontando diferentes hipóteses.

Mais um exemplo potente de avaliação formativa são as produções coletivas de texto. Ao construir com a turma um texto pertencente ao gênero conto de fadas, o professor atua como escriba, discutindo com os estudantes as escolhas lexicais, a pontuação, a coerência entre as partes do texto e os elementos que caracterizam o gênero. Essa prática revela o nível de compreensão da turma sobre a organização textual, bem como se transforma em momento formativo, em que o professor pode intervir imediatamente, fazendo perguntas, levantando hipóteses, oferecendo modelos e estimulando a reflexão linguística.



ArtemMik/Shutterstock.com

Por exemplo, ao escrever coletivamente com a turma um reconto da história de Pinóquio, o professor pode interromper a escrita em um determinado trecho e perguntar: "Como podemos começar esse parágrafo para mostrar que agora Pinóquio está arrependido? Que palavras podem indicar uma mudança de comportamento?". Em seguida, pode-se sugerir expressões como "Então Pinóquio percebeu que havia cometido um erro..." ou "Arrependido, ele decidiu contar a verdade ao seu pai Gepeto", ajudando os estudantes a pensarem na coesão e na progressão do texto. Também se pode retomar uma frase dita pela turma, como "Pinóquio virou um menino de verdade", e perguntar: "O que significa isso na história? Como podemos mostrar essa transformação no texto com mais detalhes?".

Ademais, o uso de portfólios de escrita também permite a individualização sobre o percurso de cada um. Ao reunir textos produzidos ao longo do tempo, o professor pode analisar com o próprio estudante sua trajetória, destacando os avanços, retomando aspectos que ainda precisam ser desenvolvidos e estabelecendo metas futuras de aprendizagem.

No ensino de História, o portfólio pode registrar produções como desenhos, transcrições de registros orais, recontos, pequenos textos, colagens, fotos de atividades práticas, entrevistas com familiares e construções coletivas como linhas do tempo ou murais. Assim, o professor reúne evidências que mostram de que forma as crianças estão compreendendo conceitos sobre tempo, memória, mudança, permanência e identidade.

A leitura, por sua vez, pode ser avaliada de maneira formativa por meio de práticas de leitura, rodas de conversa e atividades de leitura com marcações, nas quais os estudantes registram ideias principais, destacam trechos importantes e expressam suas interpretações. Nessas situações, o professor observa se o estudante leu corretamente, como interpretou o texto, quais sentidos construiu, que conexões estabeleceu com a sua realidade e que estratégias utilizou para compreender. A intervenção pedagógica, nesse caso, pode se dar por meio de perguntas mediadoras, sugestões de releituras, indicação de trechos para discussão coletiva ou proposição de outras fontes de leitura que ampliem a compreensão. A avaliação formativa se concretiza, portanto, nos

A ideia de avaliação formativa sistematiza esse funcionamento, levando o professor a observar mais metodicamente os estudantes, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, tudo isso na expectativa de otimizar as aprendizagens. Segundo Perrenoud (1999, p. 89):

A avaliação formativa está, portanto, centrada essencial, direta e imediatamente sobre a gestão das aprendizagens dos alunos (pelo professor e pelos interessados).

Essa concepção se situa abertamente na perspectiva de uma regulação intencional, cuja intenção seria determinar ao mesmo tempo o caminho já percorrido por cada um e aquele que resta a percorrer com vistas a intervir para otimizar os processos de aprendizagem em curso.

momentos de produção e nos momentos de escuta, troca, revisão e reflexão (Perrenoud, 1999).

O professor tem papel central nesse processo, pois é ele quem observa, registra, analisa, devolve e propõe novas situações de aprendizagem com base nas necessidades identificadas. Suas intervenções precisam ser intencionais e respeitadas, voltadas a orientar e desafiar o estudante a aprender.

No contexto das metodologias de ensino da escrita e leitura em Matemática, é imprescindível considerar as experiências vividas pelas crianças como ponto de partida para a organização das práticas pedagógicas. Compreender e respeitar

as culturas da infância valoriza a trajetória dos estudantes e possibilita ao professor dar continuidade às suas falas, ampliando seus repertórios e promovendo aprendizagens mais significativas.

A aprendizagem matemática torna-se efetiva quando realizada com compreensão. Tal compreensão envolve o entendimento dos conceitos e a relação entre ideias matemáticas (Machado, 2011).

Nesse processo, o professor deve mediar a construção de significados e promover situações de aprendizagem que desafiem o raciocínio e estimulem o pensamento matemático autônomo e criativo.

A prática avaliativa, então, deve ser pensada em termos de investigar os modos como os estudantes constroem o conhecimento e, por isso, requer do docente uma postura reflexiva e investigativa sobre sua própria prática. É necessário que o professor esteja atento às manifestações dos saberes emergentes, interpretando as respostas dos estudantes como pistas que revelam seu modo de pensar e compreender os conteúdos matemáticos.

Avaliação somativa

A avaliação somativa, também conhecida como avaliação de resultados, constitui-se como um momento de síntese do processo educacional vivenciado por estudantes e professores. Ela ocorre, geralmente, ao final de um ciclo de aprendizagem – seja uma unidade, um bimestre, um semestre ou um ano letivo –, com a finalidade de verificar se os objetivos propostos foram alcançados. Ela envolve decisões pedagógicas e administrativas, como atribuição de notas, promoção de ano ou replanejamento das estratégias de ensino.

Diferentemente de outras modalidades avaliativas que acompanham o processo de ensino e aprendizagem de forma contínua – como a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa –, a avaliação somativa apresenta um caráter majoritariamente retrospectivo, pois tem como objetivo identificar o que os estudantes aprenderam ou deixaram de aprender ao longo de determinado período. No entanto, seu papel não deve se restringir à mera verificação de resultados. A avaliação somativa também possui uma dimensão prospectiva, uma vez que os dados obtidos e analisados a partir

dela subsidiam decisões importantes sobre a trajetória escolar do estudante, como sua progressão para etapas seguintes da escolarização.

Assim, mesmo que a avaliação de resultados aconteça ao final de um processo, ela também reorganiza as ações pedagógicas futuras, influenciando diretamente o planejamento das intervenções didáticas e das estratégias voltadas ao enfrentamento das dificuldades evidenciadas pelos estudantes. Nesse sentido, a avaliação somativa, quando compreendida de forma integrada ao processo educativo, ultrapassa a função

A avaliação usualmente se dá em dois momentos. Primeiro: durante o processo de produção, a avaliação se faz presente imprescindivelmente, na medida em que, para o processo ter êxito no alcance do objetivo, é preciso avaliar ininterruptamente as atividades de sua realização, para que elas estejam de acordo com o projeto ou o caminho traçado para se chegar ao fim almejado. Segundo: diante do produto já pronto, é possível avaliá-lo para averiguar a sua qualidade, ou seja, em que extensão o produto é portador dos atributos e das características que dele se espera. Pode-se então falar, respectivamente, em avaliação em processo e avaliação de produto.

PARO, V. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. *Revista Brasileira de Educação*, [s. l.], v. 16, n. 48, p. 706, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a09.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2025.

meramente classificatória e assume uma dimensão reflexiva e prospectiva. Essa ideia é reforçada por Paro (2011), ao afirmar:

A avaliação somativa, portanto, deve ser compreendida como parte de um ciclo mais amplo de avaliação, que tem início com o diagnóstico, passa pelo acompanhamento contínuo da aprendizagem e culmina na verificação final, sem que haja uma ruptura entre esses momentos. Quando bem articulada, a avaliação somativa permite que se estabeleçam conexões entre os dados coletados ao longo do processo e as ações necessárias para garantir o desenvolvimento integral dos estudantes.

Com base nos dados coletados, os professores podem ajustar o planejamento, reorganizar o tempo didático e rever estratégias para atender melhor às necessidades reais dos estudantes. Além disso, os resultados obtidos servem como parâmetro para avaliar a eficácia das metodologias adotadas e dos conteúdos trabalhados, orientando ajustes que favoreçam a aprendizagem. A avaliação somativa também subsidia decisões importantes, como a progressão dos estudantes e o replanejamento curricular.

Na unidade escolar, os resultados das avaliações somativas não devem ser apresentados como simples números ou índices. É fundamental que se constituam como dados acessíveis a professores, estudantes, famílias e equipes gestoras, fomentando espaços coletivos de reflexão sobre as aprendizagens para ampliar o entendimento de que a avaliação é parte integrante do trabalho pedagógico, e não uma ação isolada do final de um percurso.

Lück (2009) propõe um conjunto de questionamentos que se configuram como elementos norteadores para a análise crítica dos resultados obtidos no contexto educacional. Entre eles, destacam-se indagações acerca das aprendizagens desenvolvidas ou não pelos estudantes em cada unidade didática, segmento de ensino, turma, docente e turno escolar, bem como no conjunto da instituição. Também são considerados aspectos relacionados às possíveis disparidades de desempenho entre diferentes grupos de estudantes gênero, condição socioeconômica, histórico de repetência e turno de estudo, interrogando-se sobre os fatores que podem explicar tais discrepâncias.

A autora ainda chama a atenção para a necessidade de a escola refletir sobre o seu papel diante dessas desigualdades: se tem contribuído para superá-las ou, ao contrário, tem aprofundado as disparidades educacionais associadas a variáveis sociodemográficas (Lück, 2009). Além disso, destaca-se a importância da existência de mecanismos institucionais de acompanhamento sistemático e análise dos dados obtidos, de modo que os resultados sejam efetivamente utilizados para orientar intervenções pedagógicas e promover a melhoria contínua da qualidade do ensino.

Essas questões apontam para uma concepção de avaliação que transcende a mera verificação de desempenho. Quando fundamentada em

uma perspectiva ética, investigativa e pedagógica, a avaliação de resultados assume o papel de ferramenta estratégica na construção de um projeto educativo comprometido com a equidade e a aprendizagem de todos os estudantes. Para isso, é imprescindível que atenda a determinados pressupostos: assegurar a coerência entre os objetivos educacionais, os conteúdos propostos e os instrumentos de avaliação; empregar itens e tarefas capazes de aferir habilidades cognitivas superiores, como análise, síntese, pensamento crítico e raciocínio lógico; e utilizar instrumentos avaliativos validados, com clareza quanto aos constructos que se pretende mensurar (Lück, 2009).

Por fim, ao sistematizar os dados construídos ao longo das avaliações diagnósticas e formativas, a avaliação somativa possibilita uma leitura ampla e crítica dos processos de ensino e aprendizagem vivenciados, contribuindo para decisões conscientes e ações efetivas voltadas à aprendizagem de todos os estudantes.

Avaliação mediadora

A avaliação mediadora, conforme proposta por Hoffmann (2019), constitui uma proposta teórico-metodológica que se inscreve em uma perspectiva dialógica e reflexiva, em que o processo avaliativo se configura como mediação para a construção do conhecimento. Nessa concepção, o ato de avaliar não se restringe à mensuração de resultados, mas assume uma função pedagógica essencial: provocar o pensamento, favorecer a elaboração de hipóteses e reorganizar os saberes dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Tal proposta se sustenta em três princípios epistemológicos fundamentais: a investigação docente, a complementariedade e a provisoriabilidade (Hoffmann, 2019). O princípio da investigação docente exige do professor uma postura ativa e investigativa, compreendendo a avaliação como espaço de escuta sensível e análise contínua das produções dos estudantes. Avaliar, nesse contexto, significa observar com intencionalidade, problematizar, propor desafios e interpretar os caminhos do pensamento do educando, construindo, com base nisso, novas situações de aprendizagem. O professor torna-se, portanto, um pesquisador de sua prática e da aprendizagem de seus estudantes.

O princípio da complementariedade, por sua vez, pressupõe que o conhecimento não é dado, mas construído coletivamente por meio da troca de sentidos entre educador e educando. Avaliar, então, implica considerar o erro como parte legítima do processo formativo, reconhecendo-o como indicador de hipóteses e compreensões em desenvolvimento. O professor complementa e ressignifica as respostas dos estudantes, estabelecendo pontes entre saberes prévios e novos conhecimentos, de modo a ampliar a compreensão dos fenômenos e favorecer o aprofundamento crítico.

Já o princípio da provisoriedade rompe com a ideia de julgamento definitivo e inquestionável. O processo avaliativo passa a ser concebido como contínuo e inacabado, respeitando os tempos, ritmos e trajetórias de cada estudante. O conhecimento, nesse horizonte, é concebido como construção processual, sempre aberta à ressignificação. Dessa forma, o registro avaliativo torna-se mais interpretativo do que classificatório, orientando intervenções pedagógicas que promovam o desenvolvimento, e não apenas constatem a aprendizagem.

Se ao aluno couber apenas responder questões cujas respostas já tiverem sido enunciadas pelo professor ou forem copiadas dos textos lidos, estaremos desconsiderando a expressão de suas próprias ideias, razão maior da ação educativa (Hoffmann, 2019, p. 71).

[...]

O que determina a natureza das questões é a sua finalidade: por que formular tais situações-problema, sobre esse assunto e nesse momento? O que se pretende investigar ou observar em relação ao conhecimento dos alunos? Se o professor valorizar efetivamente toda a produção do estudante, partindo de suas ideias ou dificuldades para o planejamento de novas ações educativas, estará naturalmente tornando-o participante do processo (Hoffmann, 2019, p. 73).

HOFFMAN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019. p. 71.

**MATERIAL DE DIVULGAÇÃO
DA EDITORA DO BRASIL**



Avaliar é acompanhar com intencionalidade, respeitando os ritmos, a cultura, a história e o contexto de cada criança.

A avaliação mediadora, portanto, exige do educador, além do domínio técnico, compromisso ético-político com a formação integral do estudante. Envolve escuta, diálogo, provocação intelectual e acompanhamento efetivo, favorecendo o “vir a ser” do sujeito, conforme destaca Hoffmann (2019).

Para concluir, é importante ressaltar que a escola deve ser um espaço que incentive o prazer e o desejo dos estudantes em aprender, adaptando o ensino às suas necessidades. A avaliação diagnóstica, por exemplo, assume um papel inicial estratégico ao ser realizada antes de iniciar um novo objeto de conhecimento. Durante o processo, entra em cena a avaliação formativa, cujo foco está em acompanhar as aprendizagens em construção. Trata-se de uma modalidade que não visa apenas identificar erros ou acertos, mas interpretar o percurso do estudante em sua totalidade: suas dúvidas, estratégias, avanços, limites e formas de apropriação do conhecimento. Já a avaliação somativa, tradicionalmente vinculada ao fim de uma unidade de estudos, cumpre a função de sintetizar os resultados do processo formativo e deve ser ressignificada dentro de uma proposta pedagógica comprometida com o desenvolvimento integral do estudante.

É necessário destacar que todas essas modalidades de avaliação devem ser compreendidas sob a perspectiva da avaliação mediadora, que concebe o ato de avaliar como uma ação pedagógica intencional, voltada à escuta que coloca o estudante no centro do processo e permite que o professor atue como parceiro de sua aprendizagem, oferecendo feedbacks que promovam a reflexão, a superação de dificuldades e o avanço no conhecimento.

Avaliação em larga escala e as métricas de avaliação

As avaliações em larga escala são concebidas e formuladas por profissionais externos à instituição escolar, as quais são aplicadas e projetadas para serem realizadas em uma escala significativamente ampla.

Os resultados dessas avaliações permitem uma análise abrangente do sistema educacional e são fundamentais para diagnosticar a qualidade do ensino e identificar áreas que necessitam de melhorias. Isso pode levar à reestruturação de

currículos e métodos pedagógicos, pois essas avaliações fornecem informações valiosas para a gestão educacional, permitindo que os responsáveis pelas políticas educacionais tomem decisões informadas sobre como alocar recursos oferecendo subsídios para a tomada de decisões pedagógicas e para a implementação de políticas educacionais.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)

O Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) é uma importante ferramenta do Inep que avalia a qualidade da educação no Brasil. Trata-se de um sistema que coleta dados sobre diversos aspectos da educação para subsidiar políticas públicas e melhorias na prática pedagógica.

Já no âmbito estadual, diversas unidades federativas implementam sistemas próprios de avaliação em larga escala para atender às demandas regionais. Exemplos incluem o Saresp, em São Paulo; o Saego, em Goiás; e o Saers, no Rio Grande do Sul, que complementam as avaliações nacionais (Saeb) e oferecem diagnósticos mais específicos sobre os desafios enfrentados em cada região.

Segundo o Inep,

[...] o Saeb surgiu em 1990 e tem como foco a educação básica, que é composta por Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ele foi feito para:

- Avaliar a qualidade da educação, saber se todos têm condições iguais de acesso à escola e de permanência nela, e investigar a qualidade do ensino no país.
- Estimular que mais pessoas conheçam a área de avaliação e façam pesquisas sobre o tema.
- Traduzir seus dados em forma de indicadores que auxiliem a entender a educação brasileira (Brasil, 2023, p. 3-4).

As avaliações externas como o Saeb, quando interpretadas com rigor e articuladas ao planejamento docente, podem fornecer subsídios importantes para a reorganização do trabalho

pedagógico ao proporcionar uma visão coletiva da aprendizagem. Assim sendo, essas avaliações favorecem diagnósticos mais amplos e discussões colaborativas entre professores e a identificação de padrões de dificuldade pode desencadear ações interdisciplinares e estratégias didáticas inovadoras. O risco, contudo, reside na sua utilização mecânica, quando as escolas se limitam à preparação dos estudantes para responder às provas, restringindo o potencial formativo da experiência escolar.



Identificar desafios comuns é o primeiro passo para os professores construírem soluções compartilhadas e transformarem a prática pedagógica.

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO DA EDITORA DO BRASIL
É preciso reconhecer que, apesar da relevância das avaliações externas, é fundamental considerar suas limitações, uma vez que fornecem uma visão ampla do sistema educacional, mas não permitem acompanhar o percurso individual dos estudantes ou oferecer *feedback* imediato sobre seu aprendizado. Por essa razão, as escolas devem complementar essas avaliações com processos internos mais detalhados e formativos, capazes de orientar intervenções pedagógicas específicas.

Por fim, para que as avaliações externas se tornem instrumentos de qualificação da aprendizagem, os professores devem estar preparados para ler e utilizar esses dados de forma estratégica, compreendendo que a avaliação externa não é um fim em si, mas constitui-se como um meio

de aprimorar os processos educativos e consolidar uma escola comprometida com a aprendizagem integral de todos.

A esse respeito, vale ressaltar que as avaliações externas, como o Saeb no Brasil, fundamentam-se em matrizes de referência que organizam os conteúdos avaliados por etapas de escolarização, estruturando-os em tópicos e habilidades específicas. Essas habilidades são elaboradas por meio de descritores, que articulam objetos de aprendizagem a operações cognitivas, orientando a elaboração dos itens das provas. Um único descritor pode gerar múltiplos itens, o que possibilita uma avaliação mais abrangente das competências dos estudantes.

Além disso, essas matrizes estão associadas a uma **escala de proficiência**, construída com base nos padrões de resposta dos estudantes durante o pré-teste. Essa etapa prévia, realizada com estudantes de perfil semelhante aos da aplicação oficial, permite a calibração dos itens, conforme os princípios da Teoria de Resposta ao Item (TRI).

A utilização da TRI confere maior precisão à mensuração das aprendizagens, pois analisa o desempenho com foco nos itens individualmente, considerando seu grau de dificuldade e sua capacidade de discriminação. Isso permite ainda comparações válidas entre grupos distintos ou ao longo do tempo, mesmo sem a repetição dos mesmos itens, garantindo assim a consistência e a validade dos resultados obtidos.

Em termos simples, a TRI funciona com base em uma escala de proficiência, que é construída a partir da aplicação prévia dos itens a grupos de estudantes com perfil semelhante ao da população-alvo. Quanto maior o número de acertos em um item, menor será sua dificuldade percebida e, portanto, ele será posicionado em um nível mais baixo da escala. O inverso também é válido: itens com baixo número de acertos são considerados mais difíceis e ocupam posições superiores na escala (Andriola, 1998).

Palavra em contexto

Escala de proficiência: é um conjunto de números ordenados, obtido pela Teoria de Resposta ao Item (TRI) que mede a proficiência (habilidade) em uma determinada área de conhecimento. A probabilidade de se acertar um item aumenta à medida que a proficiência (habilidade) aumenta.

A escala de proficiência não tem uma origem (zero) e uma unidade de medida absoluta. Portanto, a origem e a unidade de medida precisam ser arbitradas para se evitar a indeterminação. Utilizando uma analogia para facilitar a compreensão dessa ideia, tem-se que o mesmo ocorre com a escala de temperatura. É preciso saber, por exemplo, qual é o ponto de fusão da água, de ebulição da água. Na escala Celsius, o 0 (zero) é definido pelo ponto de fusão da água e o 100 (cem) pelo ponto de ebulição da água e a unidade pelo valor 1 (um). Mas é preciso interpretar outros pontos da escala para saber, por exemplo, quando a temperatura do corpo é normal e quando indica febre. Do mesmo modo, é preciso interpretar a escala de proficiência para sabermos o que os alunos sabem e são capazes de fazer em um determinado ponto da escala. É essa interpretação que permite estabelecer relações entre a escala de proficiência e o desempenho escolar – espera-se, assim, que ela possibilite a identificação das habilidades que o aluno, provavelmente, já possui, de forma que se possa cotejá-las com as que ainda precisam ou podem ser alcançadas.

KLEIN, R. Escala de proficiência. *Glossário Ceale*. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/escala-de-proficiencia>. Acesso em: 3 abr. 2025.

A TRI parte do princípio de que o conhecimento não pode ser medido diretamente, por isso, utiliza instrumentos indiretos – como as provas – para inferir o que o estudante sabe. Essa inferência é feita com base na probabilidade de acerto de cada item, considerando o nível de domínio do estudante. Um exemplo simples ajuda a ilustrar: se uma criança consegue resolver uma soma de frações como $\frac{1}{2} + \frac{1}{4}$, entendendo que é preciso transformar as frações para terem o mesmo denominador, é provável que ela também saiba somar frações mais simples, como $\frac{1}{3} + \frac{1}{3}$, que têm denominadores iguais. Por outro lado, talvez ela ainda encontre dificuldades para resolver situações em que precisa interpretar frações em desenhos ou em partes desiguais de uma figura.

Um dos pontos mais importantes da TRI é o conceito de invariância da medida. Isso quer dizer que a proficiência de um estudante – ou seja, o quanto ele sabe sobre determinado conteúdo – não depende apenas da prova que ele fez, mas sim do nível de dificuldade dos itens e de como esses itens foram calibrados.

Quando dizemos que os itens estão calibrados na mesma escala, significa que já se conhece a dificuldade e outras características de cada questão, e isso permite que se usem diferentes conjuntos de questões para medir a mesma coisa (Andriola, 1998).

Por exemplo: se duas turmas diferentes fizerem provas diferentes, mas com itens calibrados, ainda assim é possível comparar os resultados. O mesmo vale para provas feitas em anos diferentes ou com versões diferentes. Assim, não é necessário aplicar as mesmas perguntas para todos – a escala comum garante que as notas reflitam as mesmas competências, permitindo a comparação justa entre estudantes, turmas e anos.

Um dos principais indicadores derivados do Saeb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que combina os resultados dos testes com dados sobre taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar obtidos pelo Censo Escolar e serve como referência nacional para monitorar metas educacionais e orientar estratégias para a melhoria da qualidade do ensino.

Finalmente, as avaliações em larga escala, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), do qual o Brasil é signatário desde 2000, são instrumentos valiosos para diagnosticar a qualidade da educação. Coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Pisa avalia, a cada três anos, estudantes de 15 anos em leitura, matemática e ciências, e seus resultados obtidos orientam políticas públicas.

Assim, as avaliações externas internacionais permitem comparações globais, evidenciam desigualdades no acesso a recursos e apoiam o desenvolvimento de estratégias mais eficazes de ensino e aprendizagem. No entanto, seu impacto só se torna verdadeiramente significativo quando articulado a processos internos das escolas que garantam o acompanhamento contínuo e individualizado dos estudantes. Portanto, para que essas avaliações cumpram plenamente sua função, é essencial que seus resultados sejam integrados à prática pedagógica de forma crítica e contextualizada.

Da reflexão à ação

1. Como os instrumentos que você utiliza para acompanhar a leitura, a escrita e a matemática têm revelado os caminhos percorridos por seus estudantes? Eles permitem identificar mais do que acertos e erros?
2. Em que momentos do planejamento você tem recorrido à avaliação diagnóstica para mapear os saberes prévios da turma? Como essas informações impactam suas escolhas pedagógicas?
3. Ao se deparar com erros dos estudantes, você tem conseguido enxergá-los como pistas para reorganizar sua prática e compreender o raciocínio dos estudantes? Que estratégias utiliza a partir dessa análise?
4. Que experiências você já teve com autoavaliação em sala de aula? Em sua opinião, essa prática tem contribuído para que seus estudantes desenvolvam autonomia e consciência sobre seu próprio processo de aprendizagem?
5. De que forma você constrói e oferece os *feedbacks* aos seus estudantes? Essas devolutivas têm os ajudado a avançar ou a se sentirem parte do processo avaliativo?
6. Suas práticas avaliativas têm conseguido dialogar com a diversidade cultural, social e cognitiva da sua turma? Que ajustes tem feito para tornar a avaliação mais justa e significativa para todos?
7. Como você compreende os limites das avaliações em larga escala, como o Saeb, diante da complexidade dos percursos individuais de aprendizagem? Que estratégias utiliza para complementar esses dados com uma escuta mais sensível da sala de aula?
8. Ao analisar os resultados das avaliações externas, você costuma dialogar com a equipe pedagógica e refletir sobre possíveis ajustes no planejamento coletivo? Esses dados têm provocado mudanças reais em sua prática docente?



**MATERIAL DE DIVULGAÇÃO
DA EDITORA DO BRASIL**

Gardenia/ Shutterstock.com

Avaliar é mais do que quantificar resultados: é compreender trajetórias, respeitar ritmos, acolher erros e valorizar conquistas. Quando a avaliação se torna diversificada, transforma-se em ponte para aprendizagens significativas, nas quais cada estudante encontra sentido, motivação e coragem para seguir com suas aprendizagens.

Conectando aprendizados

DE Design Editorial

Modalidades da avaliação

Diagnóstica

- Aplica-se no início de ciclos, unidades ou anos.
- Identifica conhecimentos prévios e dificuldades.
- Permite ajustes nas estratégias do professor.

Formativa

- É contínua e integrada ao cotidiano escolar.
- Orienta a prática docente e favorece a aprendizagem.
- Envolve *feedbacks* construtivos e acompanhamento.

Somativa

- Realizada ao final de ciclos para verificar o que foi aprendido.
- Fornece subsídios a decisões pedagógicas e administrativas.
- Deve ser articulada às demais modalidades.

Mediadora

- Avaliação dialógica e reflexiva.
- Fundamenta-se em investigação docente.
- Valoriza o erro como parte do processo.
- Conhecimento como construção contínua.
- Avaliação como escuta e reorganização dos saberes.

Avaliação escolar

Essência da avaliação

- Avaliar é mediar, escutar e transformar a prática.
- Acompanha o processo de aprendizagem.
- Valoriza os recursos individuais.
- Orienta intervenções pedagógicas.
- Deve estar alinhada aos objetivos do ensino.
- Considera contextos e experiências dos estudantes.

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO
DA EDITORA DO BRASIL

Avaliações em larga escala

- São aplicadas por instituições externas, como Saeb e Pisa.
- Permitem análise sistêmica da educação.
- Devem ser utilizadas de forma crítica.
- Precisam ser combinadas com avaliações internas.
- Servem para orientar políticas públicas e planejamentos escolares.

Instrumentos e práticas avaliativas

- Portfólio: acompanhamento com registros e produções.
- Rubricas: critérios claros e definidos.
- Autoavaliação: favorece a autorregulação.
- Práticas cotidianas: escrita coletiva, rodas de leitura.

Capítulo 7

Projetos de letramento e integração de saberes



PeopleImages.com - Yuri A/Shutterstock.com

A sala de aula é um importante espaço de aprendizagem e de discussões de projetos pedagógicos.

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO

DA EDITORA DO BRASIL

Vamos refletir:

1. O que caracteriza um projeto de letramento em relação a outros tipos de projetos pedagógicos?
2. Quais são os aspectos fundamentais que estruturam um projeto de letramento na prática educativa?
3. Como a interdisciplinaridade pode contribuir para a construção de projetos que integrem diferentes áreas do conhecimento?
4. De que maneira a escolha de textos com função social e propósito real pode impactar o planejamento e a execução de um projeto de letramento?

Panorama do capítulo

Projetos de letramento configuram-se como estratégias pedagógicas que visam integrar leitura, escrita, oralidade e análise linguística a partir de práticas sociais autênticas. Tais projetos têm como ponto de partida os interesses dos estudantes, buscando promover aprendizagens significativas ancoradas em situações concretas do cotidiano. A proposta valoriza a produção e a circulação de textos socialmente relevantes, incentivando a investigação, a pesquisa e o diálogo com a comunidade dos estudantes. O potencial desses projetos é articular distintas áreas do conhecimento, fomentar a autonomia dos estudantes e transformar a linguagem em um instrumento ativo de participação social.

Projetos de ensino

A palavra “projeto” possui diversos significados no campo educacional, incluindo tanto a intenção de realizar algo futuramente quanto a elaboração minuciosa de um plano a ser executado (Sartori, 2019). A ideia de fazer uso de projetos de ensino como método pedagógico nas escolas não é uma novidade, uma vez que pesquisadores têm discutido sobre essa noção a partir de pelo menos a década de 1950.

A teoria de John Dewey é considerada a base dos princípios que compõem a Pedagogia de Projetos. No pensamento filosófico de Dewey (1952), a experiência é um conceito básico e “consiste, primariamente, em relações ativas entre um ser humano e seu ambiente natural e social” (Dewey, 1952, p. 360). O autor, então, propõe que o ensino se dê por meio de experiências que levem o aluno ao crescimento. Em vez da educação ser compreendida como um mero procedimento de instruir o discente a reproduzir determinados saberes, Dewey (1952) defende que o aluno entre em contato com diversas experiências, preparando-o para discernir diferentes situações inseridas em contextos distintos.

Objetivos do capítulo

- Identificar os fundamentos teóricos que sustentam a pedagogia de projetos, incluindo suas contribuições para a formação crítica e ativa dos estudantes.
- Reconhecer a importância da interdisciplinaridade na elaboração de projetos de ensino que articulem diferentes áreas do conhecimento.
- Compreender o conceito de projeto de letramento como forma de integrar práticas sociais de leitura, escrita, oralidade e análise linguística ao cotidiano escolar.
- Analisar os elementos essenciais para o planejamento e a implementação de projetos de letramento com base em temas socialmente relevantes.
- Refletir sobre o papel do professor como mediador no processo de construção coletiva do conhecimento em projetos de letramento.

Nesse sentido, Dewey (1965, p. 46), considera “a criança como o ponto de partida, o centro e o fim”, princípio fundamental para a Pedagogia



Na Pedagogia de Projetos, o aluno é incentivado a vivenciar diferentes experiências, incluindo o contato com variadas manifestações artísticas, como o desenho, por exemplo.

de Projetos. Assim, na visão do autor, a aprendizagem se constitui como um processo ativo de assimilação orgânica, o que implica que o professor deva partir da realidade do aluno, e não impor um assunto externo ao discente. De acordo com Costa (2019), na teoria de Dewey, o professor deixa de ser considerado o protagonista nas atividades educativas, e o estudante – que estava acostumado a repetir e a decorar os conteúdos – passa a ser incentivado a participar ativamente de seu processo de aprendizagem. Daí surge o princípio do “aprender fazendo” de Dewey.

A partir da pesquisa de Dewey (1952; 1965), a Pedagogia de Projetos toma forma, visando romper com a passividade do ensino tradicional em direção a uma metodologia ativa, dinâmica e criativa, vinculada à experiência (Costa, 2019).

Por sua vez, Fernando Hernández (1998) propõe uma ampliação para a noção de projetos de Dewey. A pedagogia de projetos formulada por Hernández representa uma proposta crítica de organização curricular que visa ressignificar a função da escola, do ensino e da aprendizagem. Distanciando-se da estrutura tradicional baseada na fragmentação disciplinar e na transmissão mecânica de conteúdos, Hernández (1998) defende uma abordagem centrada na compreensão, no diálogo com a realidade dos educandos e na construção coletiva do conhecimento. A proposta dos projetos de trabalho, termo empregado pelo pesquisador, parte da premissa de que os estudantes devem ser protagonistas de seus processos formativos, desenvolvendo uma atitude investigativa frente aos problemas reais e relevantes de seu contexto.

Nesse sentido, os projetos de trabalho não se reduzem a uma sequência de atividades ou a uma metodologia pontual. Para Hernández (1998), eles configuram uma atitude pedagógica que articula intencionalidade, planejamento e ação transformadora.

De acordo com o autor, o projeto é uma atitude intencional, um plano de trabalho, um conjunto de tarefas que tendem a um progressivo envolvimento individual e social do aluno nas atividades empreendidas voluntariamente, por ele e pelo grupo, sob a coordenação de um professor (Hernández, 1998, p. 84).

Trata-se, portanto, de uma forma de organização do currículo que visa aproximar o conhecimento

escolar das vivências e necessidades dos estudantes, estabelecendo conexões significativas entre o saber acadêmico e os desafios do mundo fora da escola.

A noção de “trabalho” presente na expressão “projetos de trabalho” remete, conforme o autor, à concepção defendida por Dewey, para a qual a escola deveria manter vínculos com a realidade e preparar os estudantes para nela atuarem criticamente. Hernández recusa a ideia de que o processo de aprendizagem deva ocorrer apenas de maneira espontânea ou desvinculada de intencionalidade e esforço. Ele propõe, ao contrário, um “aprender a conhecer, [...] a fazer e a [...] compreender com e do outro” (Hernández, 1998, p. 22), orientado por um eixo dialógico e colaborativo. Assim, a pedagogia de projetos promove a publicização da investigação, a socialização das descobertas e a interpretação crítica da realidade.

A educação, sob essa perspectiva, não deve ser orientada para o futuro em termos abstratos, mas, ao contrário, precisa considerar o presente vivido pelos educandos e suas experiências concretas. O autor defende que a escola deve voltar-se “à experiência e às necessidades que [os estudantes] têm, em cada período” (Hernández, 1998, p. 26), assumindo-se como espaço de encontro entre saberes disciplinares e a vida cotidiana. Os componentes curriculares da escola passam a ser pontos de referência para a construção de relações entre os conteúdos, a realidade social e os sentidos atribuídos a ela por sujeitos históricos e culturais diversos. Nessa direção, Hernández (1998) ressalta que o ensino para a compreensão requer a formação de uma postura crítica diante dos fenômenos sociais e culturais, orientada por perguntas como: de onde vêm as interpretações? Como são construídas? A que interesses servem?

Compreender, segundo Hernández (1998), é decifrar e decompor a realidade, identificar seus elementos constitutivos, reconhecer intencionalidades e reconstruir significados, cuidando para não negligenciar a totalidade. Para o pesquisador, “interpretar é [...] decifrar, [...] decompor um objeto (a representação) em seu processo produtivo, descobrir sua coerência e outorgar aos elementos e às fases obtidas significados intencionais, sem perder nunca de vista a totalidade que se interpreta” (Hernández, 1998, p. 55). Desse modo, o conhecimento escolar não é apenas um

fim, mas um meio de estimular a leitura crítica do mundo, a formação ética e a cidadania ativa.

Importa destacar que, na perspectiva do autor, os projetos de trabalho não devem ser vistos como soluções mágicas ou métodos definitivos. Hernández adverte que os projetos “NÃO SÃO ‘a’ mudança na educação, nem ‘a’ solução para os problemas da instituição escolar, nem, muito menos, dos que a sociedade leva à Escola” (Hernández, 1998, p. 61). Tampouco se trata de uma fórmula ou de um modelo fixo, pois sua implementação depende do contexto, das escolhas do educador e da escuta atenta aos estudantes. Os projetos são, antes, uma “maneira de entender o sentido da escolaridade baseado no ensino para a compreensão” (Hernández, 1998, p. 86).

A escolha do **tema-problema** que orienta o projeto deve emergir de situações vividas em sala de aula ou das inquietações do grupo. O professor, a partir desse ponto de partida, realiza um prognóstico das possibilidades pedagógicas, considerando os conhecimentos prévios dos estudantes e suas condições de participação. A **organização dos conteúdos** não é rígida nem sequencial, pois o projeto se constrói como **processo aberto, dialógico** e em **constante reconstrução**. Nessa dinâmica, o docente assume o papel de **mediador e aprendiz**, cuja escuta ativa favorece a construção de experiências substantivas, aquelas que ajudam os estudantes a dar sentido às suas vidas, a partir das relações que estabelecem entre o conhecimento e seus próprios interesses e trajetórias. “Todos podem aprender, se encontrarem um lugar para isso” (Hernández, 1998, p. 86).
MATERIAL DE DIVULGAÇÃO DA EDITORA DO BRASIL

Mendes *et al.* (2020), afirmam que, nessa abordagem, os projetos são situados em determinado contexto, isto é, são apresentados aos estudantes elementos ou circunstâncias que facilitem a compreensão do que está sendo proposto. Assim, de acordo com os autores, a **aprendizagem baseada em projetos** visa possibilitar que os estudantes desenvolvam a compreensão sobre um assunto ou problema que possui algum tipo de relação com um problema real (ou então que seja simulado a partir dessa realidade).

O intuito é permitir que os discentes estabeleçam diferentes tipos de relações (inclusive práticas) com as situações reais, daí a importância do contexto. A ideia é ainda conceder aos estudantes

certo grau de responsabilidade e autonomia na concepção de suas atividades de aprendizado.

Além disso, segundo Costa (2019), a metodologia de projetos propõe uma nova postura do educador, uma nova maneira de pensar a escola, o currículo e a prática pedagógica. Isso decorre do princípio de que o conhecimento deve ser construído de forma colaborativa e centrado no aluno, contando sempre com a mediação do professor. Por isso, é valorizada a possibilidade de o aluno aprender na prática, solucionando problemas e gerando um produto, em uma abordagem que promove a interdisciplinaridade e o trabalho em grupo (Mendes *et al.*, 2020).

Considerando tais pressupostos, Mendes *et al.* (2020) apresentam uma definição para o termo “projeto”.

Projeto trata-se de um conjunto de atividades temporárias destinadas a produzir um produto, serviço ou resultados únicos. O projeto é considerado temporário no sentido de ter a sua duração definida, com recursos e escopo previamente deliberados. Os autores ainda reiteram que um projeto, portanto, compõe-se por um conjunto de atividades que tem o propósito de atingir um mesmo objetivo.

Já para Rojo (2000), um projeto de ensino é caracterizado como uma forma de organização didática pautada por um objetivo comum a todos os participantes, que se materializa em um produto final, resultado do esforço coletivo, e que necessariamente será destinado, divulgado e circulará socialmente, seja no ambiente escolar ou fora dele.

A pesquisadora ainda destaca as vantagens pedagógicas do desenvolvimento de projetos de ensino. Veja algumas:

- Flexibilização do tempo, visto que diferentes projetos podem ter durações variadas a depender dos objetivos.
- Aumento do engajamento e da responsabilidade dos estudantes em relação às atividades e ao processo de aprendizagem.
- Integração entre o uso da linguagem e a reflexão sobre ela, considerando que os projetos permitem tanto a realização de práticas de linguagem (como leitura, escuta, produção

oral e produção escrita) quanto a necessária reflexão sobre tais práticas (por meio da análise linguística).

- Interdisciplinaridade e a capacidade de abordar temas transversais.

Portanto, a partir do desenvolvimento de projetos, os estudantes são incentivados a participar do próprio processo de aprendizagem e a se posicionar de forma mais ativa na construção do conhecimento, tendo, ainda, a liberdade de superar desafios que surgem ao longo do percurso (Mendes *et al.*, 2020).

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, especificamente, é possível fazer uso da **Pedagogia de Projetos** visando integrar os eixos de leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística, tal como recomendado por Geraldi (1984) e pela BNCC (Brasil, 2018). A esse respeito, Sartori (2019, p. 119) afirma que “se os eixos leitura, escrita e análise linguística não podem ser estanques, [...] há necessidade de organização de um planejamento que os articule”, sendo tal planejamento concretizado na forma de um projeto. A autora ainda garante que essa não é apenas uma questão metodológica, mas principalmente **epistemológica**, isto é, de mudança daquilo que se considera como objetos de ensino e da concepção que se constrói acerca do que seja uma aula (Sartori, 2019).

Palavra em contexto

Epistemologia: conjunto de conhecimentos sobre a origem, a natureza, as etapas e os limites do conhecimento.

DA EDITORA DO BRASIL, c2025.

Fonte: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=Epistemologia>. Acesso em: 15 maio 2025.

Projetos em diferentes áreas de conhecimento

A aprendizagem baseada em projetos é uma metodologia que permite aos estudantes aprender de forma mais ativa e prática, desenvolvendo projetos que conectam teorias a situações reais.

No ensino de História, por exemplo, pode envolver os estudantes na criação de linhas do tempo interativas ou na produção de documentários sobre períodos históricos, incentivando a pesquisa e o entendimento crítico dos eventos.

Em Geografia, os estudantes podem analisar questões locais, como a urbanização ou os impactos ambientais, e criar soluções sustentáveis, aplicando conceitos geográficos de forma prática. Já em Ciências, a metodologia favorece a realização de experimentos e investigações, tornando o aprendizado de fenômenos naturais mais concreto e interessante.

Em Arte, podemos estimular a expressão criativa dos estudantes, que podem desenvolver obras em grupo ou individuais, explorando técnicas e estilos artísticos com base em um tema comum.

Em Educação Física, a abordagem permite que os estudantes planejem e executem atividades físicas, considerando aspectos como saúde e bem-estar, e até mesmo desenvolvam programas de exercícios para diferentes faixas etárias.

Projetos interdisciplinares

A concepção de projetos de trabalho apresentada por Hernández (1998) ganha ainda mais densidade quando articulada à abordagem defendida por Nilson José Machado (2006). Para esse autor, o trabalho com projetos deve ser entendido como uma atividade investigativa, que desperta a curiosidade e o pensamento crítico dos estudantes. Um projeto é uma oportunidade real de investigação, em que os estudantes formulam perguntas, levantam hipóteses, experimentam e constroem respostas a partir da análise de resultados.

Machado (2006) valoriza a centralidade do estudante no processo educativo, reforçando que o professor deve assumir o papel de facilitador da aprendizagem, mediando as experiências e promovendo a autonomia dos estudantes. Assim sendo, o projeto, segundo essa perspectiva, só ganha sentido se estiver conectado com a realidade e com os interesses dos discentes, promovendo uma aprendizagem relevante e significativa.

Além disso, Machado (2006) também ressalta a importância da avaliação formativa no contexto dos projetos. Nessa abordagem, o foco está em todo o processo de ensino e aprendizagem: as dificuldades enfrentadas, as estratégias utilizadas, os avanços obtidos e as decisões tomadas ao longo do percurso.

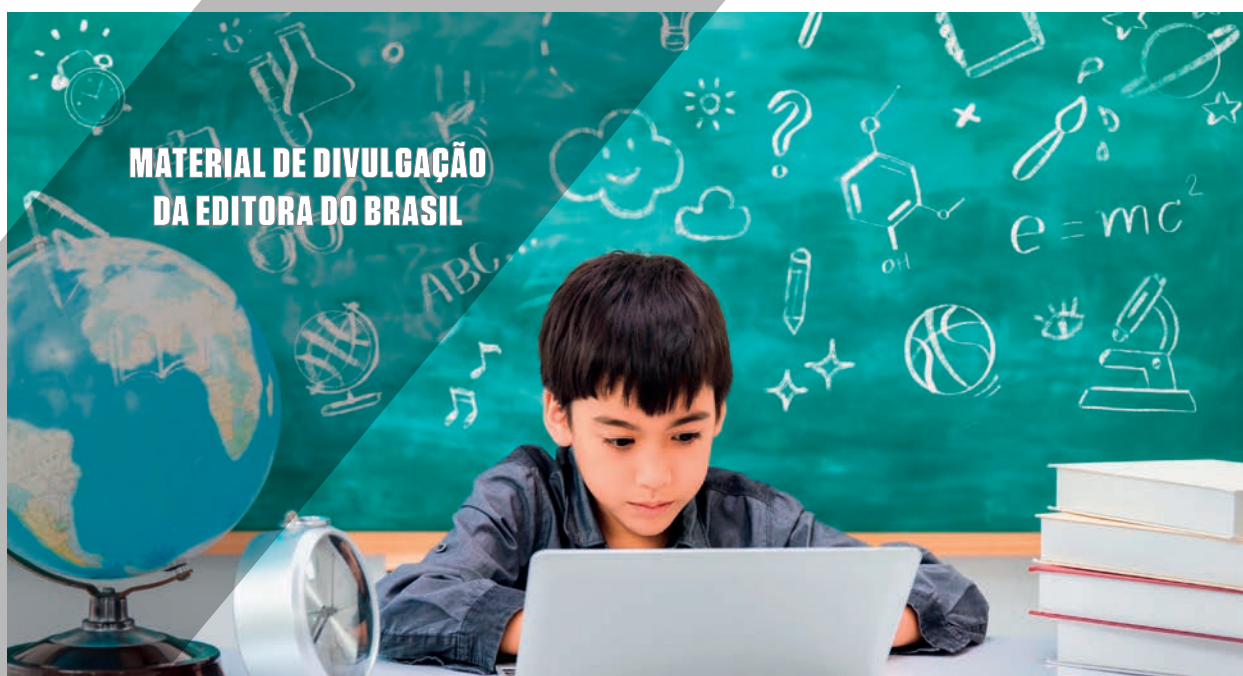
Outro aspecto relevante é a defesa da interdisciplinaridade como elemento estruturante do trabalho com projetos. Para Machado (2006), ao enfrentarem problemas complexos do mundo real, os estudantes são naturalmente levados a mobilizar saberes de diferentes áreas do conhecimento. Isso permite que desenvolvam uma compreensão mais integrada e crítica da realidade, ao mesmo tempo em que constroem competências como planejamento, colaboração, comunicação, tomada de decisões e aprendizagem autônoma.

Em relação a essa questão, importa conceituar os chamados projetos interdisciplinares, os quais assumem alguns dos princípios da Pedagogia de Projetos já discutidos anteriormente, tais como: o protagonismo do estudante; a proposição de atividades colaborativas e participativas, situadas em determinado contexto; a compreensão sobre um assunto ou problema, denominado nessa abordagem como "situação-problema"; e a noção de que um projeto corresponde a um conjunto de atividades temporárias destinadas a produzir um produto, serviço ou resultados únicos.

No entanto, a principal diferença entre os projetos de ensino e os projetos interdisciplinares é a importância atribuída à interdisciplinaridade pelo segundo. Assim, é necessário definir o que os autores que defendem essa última abordagem

entendem por interdisciplinaridade. Röhrig (2020) afirma que a interdisciplinaridade surgiu na década de 1960, impulsionada pela crise na educação instaurada pela universalização do ensino básico. Diante de uma realidade que englobava problemas como evasão, reprovação e dificuldades de aprendizagem, acreditava-se que um novo modelo de educação deveria se impor devido ao novo perfil de público discente. É nesse contexto que propostas de projetos interdisciplinares começam a ser desenvolvidas.

De acordo com Yared (2008), etimologicamente, interdisciplinaridade significa, em sentido geral, relação entre as disciplinas. Assim, a interdisciplinaridade remete a um conjunto de relações entre disciplinas, ou seja, é toda interação existente entre dois ou mais componentes curriculares no âmbito do conhecimento, dos métodos e da aprendizagem. A autora ainda adverte que o trabalho interdisciplinar não consiste em aprender um pouco de tudo de todas as disciplinas. Ao contrário, possibilita o enfrentamento de uma situação-problema, mobilizando conhecimentos de diferentes disciplinas. Além disso, considerando que os projetos interdisciplinares geralmente são desenvolvidos em grupos, a interdisciplinaridade, não raro, permite que seja instituído um ambiente de colaboração entre os estudantes (Yared, 2008).



A interdisciplinaridade vai além da soma de disciplinas: é a integração de saberes para enfrentar problemas complexos, rompendo fronteiras entre áreas do conhecimento.

Já Pooli *et al.* (2013, p. 18) afirmam que “a interdisciplinaridade pode ser caracterizada como uma tentativa de estabelecer relações de trabalho associadas entre um conjunto de disciplinas, buscando uma aproximação entre conceitos, para analisar problemas específicos e concretos”.

Contudo, os autores apontam que a interdisciplinaridade somente pode ser efetivada se não forem esquecidos os pressupostos filosóficos que orientam e fundamentam as disciplinas, bem como os que dão consistência a elas. Isso porque

“as práticas interdisciplinares estão sempre em construção, são provisórias e necessitam de constantes aprimoramentos, exatamente por se constituírem redes de trabalho atravessadas por um conjunto de filosofias específicas que dialogam, confrontam-se, associam-se e compartilham problemas” (Pooli *et al.*, 2013, p. 19-20).

Nessa mesma direção, Fazenda (2008) afirma que a interdisciplinaridade somente torna-se possível quando várias disciplinas são reunidas a partir de um mesmo objeto, a fim de resolver uma situação-problema. O trabalho interdisciplinar, então, configura-se como uma atitude de ousadia ao buscar eliminar as barreiras tradicionalmente impostas pelas disciplinas. Nesse sentido, de acordo com a autora, o termo não se refere apenas a uma junção de disciplinas, mas, sim, à integração mútua dos conceitos-chave da epistemologia, da terminologia, do procedimento, dos dados e da organização da pesquisa e do ensino de diferentes disciplinas, relacionando-os.

Na ins**MATERIAL DE DIVULGAÇÃO**tação interdisciplinar, s**DA EDITORA DO BRASIL**ua possibilidade o estabelecimento de ligações de interdependência, de convergência e de complementaridade entre os diferentes componentes curriculares escolares que formam o percurso do ensino básico. Portanto, no ambiente escolar, a interdisciplinaridade visa favorecer sobretudo o processo de ensino e aprendizagem, respeitando os saberes dos estudantes e a sua integração.

A título de exemplo, pode-se propor, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, um projeto interdisciplinar relacionado à dengue, que é um fenômeno social, ambiental e biológico cuja complexidade exige uma abordagem interdisciplinar no contexto escolar. Sua natureza multifacetada ultrapassa os limites de qualquer disciplina

isolada, exigindo a articulação de diferentes áreas do conhecimento para a sua compreensão plena.

Nesse tipo de projeto, a forma como uma pergunta é formulada determina os saberes que serão mobilizados para respondê-la. Por exemplo, ao questionar “quais são os criadouros preferenciais do mosquito *Aedes aegypti*?”, estamos acionando diretamente os conhecimentos de Biologia, que analisa o ciclo de vida do vetor, suas condições de reprodução, o papel da água parada e da temperatura no desenvolvimento das larvas.

Por outro lado, se perguntamos “por que determinadas áreas urbanas concentram mais casos de dengue?”, ativamos os saberes de Geografia, que contribui com a leitura crítica dos processos de urbanização, da desigualdade no acesso a serviços básicos, como saneamento e coleta de lixo, da ocupação irregular do solo e da distribuição socioespacial dos casos da doença.

Ao incorporarmos a Matemática, novas possibilidades de investigação se abrem. A pergunta “qual é o crescimento percentual dos casos de dengue no município nos últimos três anos?” exige o uso de ferramentas matemáticas, como a interpretação de tabelas e gráficos, o cálculo de médias, percentuais e a realização de projeções. Com isso, os estudantes podem compreender a progressão da doença, comparar dados entre bairros, calcular índices de infestação e, inclusive, criar modelos preditivos. A matemática, nesse contexto, é vista principalmente como instrumento para analisar criticamente a realidade e tomar decisões fundamentadas.

A Língua Portuguesa, por sua vez, é indispensável tanto na produção quanto na interpretação de informações. Perguntas como “de que maneira podemos escrever um panfleto informativo para orientar a comunidade sobre os cuidados com a dengue?” exigem domínio relacionado aos gêneros discursivos, à coesão e coerência textuais, à argumentação e à adequação linguística ao público. Além disso, a leitura crítica de notícias, cartazes de campanhas publicitárias ou postagens em redes sociais sobre a dengue possibilita reflexões sobre a linguagem, a intencionalidade dos discursos, o uso de recursos persuasivos e a circulação de informações falsas. A língua, portanto, é um instrumento de expressão, bem como de análise e posicionamento crítico frente às práticas sociais.

Esse exercício de formular diferentes perguntas a partir de um mesmo fenômeno evidencia que

a interdisciplinaridade não está contida nas disciplinas em si, ao contrário, está presente na atitude investigativa e reflexiva diante da realidade. Como defende Fazenda (1993), a interdisciplinaridade é antes de tudo uma postura epistemológica, que reconhece a incompletude de todo saber e propõe o diálogo como método. No caso da dengue, ao articular saberes da Biologia, Geografia, Matemática e Língua Portuguesa, promovemos uma leitura de mundo mais ampla e profunda do problema, favorecendo a construção de respostas mais contextualizadas, éticas e fundamentadas.

A seguir, propomos uma síntese desse exemplo de projeto interdisciplinar.

Projeto: Dengue – Conhecer para prevenir

Passo a passo

1. Sensibilização: o que desperta nossa curiosidade?

Iniciar com perguntas abertas que partem da realidade dos estudantes.

- "Você já ouviu falar de dengue?"
- "Alguém da sua família já teve?"
- "O que sabemos sobre isso?"

Essas questões despertam o interesse pela investigação coletiva e apontam caminhos para a pesquisa interdisciplinar.

2. Levantamento de perguntas investigativas e articulação com áreas do conhecimento.

A partir do diálogo com os estudantes, registrar e organizar perguntas, veja os exemplos.

- "O que é o *Aedes aegypti* e como ele se reproduz?" → Ciências
- "Por que há mais casos de dengue em algumas regiões do Brasil?" → Geografia
- "Como a dengue evoluiu na nossa cidade nos últimos anos?" → História
- "Quantos casos houve nos últimos anos? Onde? Com que frequência?" → Matemática
- "Como podemos informar a comunidade sobre os cuidados contra a dengue?" → Língua Portuguesa
- "De que formas podemos expressar nosso compromisso com essa causa?" → Arte e Educação Física
- "Por que devemos nos preocupar com a saúde de todos?" → Ação Integrada
- "O que podemos fazer de fato para ajudar?" → Ação Integrada
- "O que aprendemos com isso tudo?" → Avaliação e reflexão coletiva

Essas perguntas orientam o planejamento interdisciplinar e conectam saberes escolares a práticas sociais reais.

A escola, nesse cenário, deve se constituir como espaço de problematização e investigação da realidade, no qual os conhecimentos escolares se reorganizam em torno de temas socialmente relevantes.

Trabalhar com projetos interdisciplinares a partir de fenômenos complexos como a dengue permite aos estudantes, além de compreender o mundo que os cerca, intervir nele com responsabilidade, criticidade e sensibilidade social. Ao integrar diferentes campos do saber, o currículo ganha vitalidade e sentido, aproximando-se das experiências concretas dos estudantes e contribuindo para a formação de sujeitos autônomos, cooperativos e conscientes do seu papel na transformação da sociedade.

Embora Röhrig (2020) reconheça a importância de se propor projetos interdisciplinares na escola, o autor também destaca os desafios que essa prática impõe. A esse respeito, Sartori (2019) aponta os limites para a concretização de projetos devido à forma como a grade curricular se constitui na instituição escolar:

Essas propostas [de projetos] se organizaram, ao longo do tempo, para concretizar escolas alternativas, ou experiências educativas que pouca relação tem com a concepção hegemônica de escola atual, na qual há um conjunto de disciplinas predefinidas, dispostas em uma "grade" curricular e executadas em 50 ou 100 minutos por professores especialistas, que deverão expor o conteúdo de suas áreas de conhecimento para estudantes sentados em filas, em salas de aula pintadas de branco. Embora as inúmeras críticas a essa "forma" escolar, ela ainda é o modelo que escolhemos para educar nossos filhos no século XXI.

SARTORI, A. T. *O processo de produção de textos escritos na escola: teorias e práticas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p.117-118.

Para Röhrig (2020), a interdisciplinaridade, na escola, configura-se muito mais como discurso do que como prática docente. Isso decorre do fato de as escolas ainda serem organizadas de forma disciplinar, bem como os conteúdos, os livros didáticos e, em grande extensão, a mentalidade dos sujeitos envolvidos com a educação. Dessa forma, no universo

da educação básica brasileira, mesmo depois de décadas, a interdisciplinaridade continua ainda hoje como um discurso “da moda”, sem que tenha transformado, de modo geral, a prática dos educadores e dos estudantes.

Com efeito, Röhrig (2020) elucida que não se pode renunciar às especificidades das disciplinas, mas limitar-se a elas é igualmente um erro. É pensando nessa lacuna que o pesquisador defende que, para haver projetos interdisciplinares, é preciso que os conteúdos dos diferentes componentes curriculares sejam articulados por meio de uma mesma temática, uma mesma situação-problema e um mesmo objetivo. O autor argumenta que, se as diferentes situações sociais da realidade são experimentadas de modo pleno, a escola não pode continuar prisioneira de estudos que as fragmentam. Por isso, a proposição de projetos interdisciplinares possibilita aos docentes e aos discentes transcender, pelo menos em alguma medida, a fragmentação dos conteúdos – estudados de modo limitado e desarticulado nas diferentes disciplinas que compõem as grades curriculares das escolas. Consequentemente, torna-se possível construir novos saberes escolares com base nas interações entre as disciplinas, ao considerar-se os diálogos, as divergências e confluências e as fronteiras das diferentes disciplinas.

Nesse sentido, Sartori (2019) enfatiza que a rigidez da estrutura escolar é o principal obstáculo à implementação de projetos de ensino, ainda que professores, em diferentes contextos, encontrem brechas e maneiras de criar oportunidades dentro desse modelo para promover experiências educativas relevantes. Essas oportunidades são limitadas em função da ausência de condições adequadas para realizá-las, segundo a pesquisadora.

A esse respeito, Kleiman (2007) ressalta que o projeto de ensino pode variar em escala, contemplando desde grandes projetos interdisciplinares que envolvem toda a escola e atendem a interesses e necessidades de diversas turmas, até atividades realizadas em pequenos grupos dentro de uma mesma turma. Um projeto pode ainda oferecer uma oportunidade de participação diferenciada a estudantes heterogêneos (Kleiman, 2007) em relação ao domínio da leitura e da escrita e em relação às suas trajetórias e experiências de vida – considerando a diversidade das infâncias em nosso país. Isso porque

há distintas formas de participação em um mesmo projeto, podendo abranger estudantes que se encontram, naquele período específico, em diferentes momentos do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, Kleiman (2007, p. 16) defende que um projeto de ensino se configura como

[...] uma prática didática ideal para organizar o trabalho escolar que leva a sério a heterogeneidade dos estudantes e que abre mão de pré-requisitos e progressões rígidas em relação à apresentação de conteúdos curriculares.

A pesquisadora aponta que a melhor forma de se concretizar um projeto é por meio daquilo que ela denomina como “projeto de letramento”, que será aprofundado a seguir.

Projetos de letramento

Os projetos de letramento se baseiam na Pedagogia de Projetos proposta por Dewey (1952; 1965), mas ampliam a definição do autor ao contemplarem a leitura e a escrita como práticas sociais, conforme discutido no primeiro capítulo desta obra. Assim, o principal objetivo dos projetos de letramento é partir de um ensino situado das diferentes práticas de letramento, com base na “leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade” (Kleiman, 2000, p. 238), em oposição a uma visão tradicional que concebe a compreensão e a produção de textos como habilidades individuais do aluno. Distancia-se, então, das atividades tradicionais centradas na repetição de habilidades isoladas. Aquilo que diferencia um projeto de letramento de outros tipos de projeto de ensino é a centralidade no texto e, consequentemente, nas atividades linguístico-discursivas letradas, uma vez que agimos socialmente no mundo por meio da linguagem (Kleiman, 2012).

Ao defender a implementação de projetos de letramento, Kleiman (2007) faz a seguinte declaração:

Acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos (Kleiman, 2007, p. 4).

Dessa maneira, na escola, o processo de ensino e aprendizagem deve ocorrer vivencialmente, uma vez que os estudantes, de modo situado, devem experienciar as práticas de linguagem que de fato são socialmente relevantes em diferentes aspectos de suas trajetórias (Marques; Kleiman, 2019). Considerando a noção de prática social, os textos lidos e produzidos em um projeto de letramento precisam ter destinação, divulgação e circulação social na escola e para além dela.

Ao propor um projeto de letramento, o professor deixa de organizar as atividades curriculares em conteúdos e passa a organizá-las em práticas sociais. Para Kleiman (2007), os conteúdos acabam sendo trabalhados consequentemente nos projetos de letramento, mas não se constituem como o princípio estruturante do ensino. De acordo com a pesquisadora, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, um dos conteúdos mais abordados é o sistema ortográfico da língua portuguesa. Ao invés de se basear nas tradicionais cartilhas, que se iniciam por sílabas abertas (ba, be, bi) para somente depois serem apresentados os encontros consonantais (bra, bre, bri), o docente pode partir da prática de leitura de receitas culinárias, em que os estudantes se mobilizam para ler uma receita de brigadeiro para, de fato, prepararem brigadeiros para uma feira culinária da escola. Tal prática, portanto, pode permitir o contato com o encontro consonantal “bri” presente em “brigadeiro”,

por exemplo. Neste caso, o conteúdo é ensinado porque corresponde a um conhecimento requerido para a prática de letramento de leitura de uma receita culinária de brigadeiro.

Dessa maneira, Kleiman (2007) assegura que, nos projetos de letramento, o movimento, em sala de aula, será da prática social para o conteúdo a ser mobilizado para participar efetivamente de tal prática, nunca o contrário. O potencial inovador desse tipo de projeto, então, reside nessa inversão da organização do processo de ensino e de aprendizagem. Quando o letramento passa a ser o elemento estruturante de um projeto e não mais o conteúdo, a pergunta que o professor deve se fazer a fim de guiar o seu planejamento passa a ser de natureza sociocultural: quais são os textos significativos para a leitura e a escrita do aluno e de sua comunidade? (Kleiman, 2007).

A título de exemplo, Kleiman (2007) relata uma situação em que estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental demonstraram curiosidade sobre a extinção dos dinossauros. A partir deste interesse, a professora da turma propôs um projeto de letramento em que os estudantes leram verbetes de enciclopédias sobre os dinossauros, visitaram um museu de ciências da cidade e entrevistaram um cientista sobre o tema (o que implicou na escrita de um roteiro de perguntas para a entrevista), ou seja, engajaram-se em diversas práticas de letramento.



Um projeto de letramento que aborda a temática dos dinossauros pode levar os estudantes a engajarem-se em diferentes práticas de letramento, de forma interdisciplinar.

Durante a realização deste projeto de letramento, a docente trabalhou com os gêneros verbete de enciclopédia e entrevista, inclusive chamando atenção para determinadas características da estrutura e do estilo desses gêneros. De acordo com Kleiman (2007, p. 12), "tudo isso é bem diferente de definir de antemão que, neste ano, serão ensinados [...] verbete e entrevista, nessa ordem, independentemente do interesse demonstrado pelo aluno e de outras circunstâncias particulares que apontem a conveniência de uma mudança no planejamento".

Em outras palavras, pode-se afirmar que, no referido projeto, a professora partiu da prática social – isto, é, a curiosidade dos estudantes sobre a extinção dos dinossauros os levou a ler verbetes e realizar entrevistas – para chegar ao conteúdo – os gêneros verbete e entrevista – e não o contrário. Dessa maneira, a leitura e a escrita são utilizadas para atingir outro fim que não seja meramente a aprendizagem formal da escrita (Kleiman, 2009), uma vez que os estudantes não leram para aprender a ler, nem escreveram para aprender a escrever. Ao contrário, as práticas de leitura e de escrita são usadas "para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto" (Kleiman, 2009, p. 04), ou seja, compreende-se a natureza sociocultural do ler e do escrever em um contexto situado.

Ao encontro de Kleiman, Sartori (2019) assegura que as práticas de leitura e escrita desenvolvidas em projetos de letramento são diversificadas e não devem ser definidas a priori, pois devem responder a demandas concretas da realidade dos estudantes.

Ampliando horizontes

A observação dos interesses da criança é um bom ponto de partida para a proposição de um projeto de letramento. Um projeto com crianças na faixa etária entre três e seis anos, que abrangeu o plantio de milho, aulas de culinária, leitura de textos diversos (de pintura, textos de história, contos) sobre a cultura do milho, iniciou-se com a observação dos gostos literários da criança, como relata a professora responsável:

"No início do ano, a história da Galinha Ruiva fazia muito sucesso entre as crianças; todos os dias na hora da história ela estava entre as escolhidas pela turma. Nessa história a galinha encontra grãos de milho, planta, rega, colhe, tira palha, debulha, mói no pilão e faz um delicioso bolo de milho, tudo sozinha, pois seus amigos, o patinho e o porquinho, só querem brincar".

No projeto do cultivo do milho, Silvia, a educadora responsável, escreve *"enquanto o milho crescia, o projeto ia tomando forma"*. E, de fato, seu relato mostra como uma ação se encadeava com a anterior e sugeria novas ações, não planejadas. Vejamos, a seguir, três momentos em que novos rumos do projeto, independentes da história inicial da galinha ruiva, são delineados. O primeiro, o plantio de milho que levaria ao estudo da cultura indígena, é desencadado pela visita do jardineiro da escola, Sr. Sebastião:

"Mas realmente tudo começou quando o Sr. Sebastião entrou na sala dizendo que tinha um presente para a turma. Eram grãos de trigo de milho de uma tribo de indígenas guaranis. As crianças ficaram encantadas, pois além de serem coloridos, tinham cores diferentes: vermelhos, amarelos, pretos, brancos e rajados. Resolvemos que eram esses os grãos que queríamos plantar".

O segundo momento envolve duas práticas de letramento não antecipadas, a medição e o uso de tecnologias para amplificar desenhos:

"Quando os pés de milho começaram a ultrapassar a altura dos estudantes, eles iam até a plantação para comparar suas medidas. Utilizei uma régua para medir todas as crianças e os pés de milho e fizemos comparações. Ao aparecerem as primeiras espigas, observei que algumas crianças começaram a desenhar nosso milharal. Sugeri que eles desenhassem em transparências para que depois pudéssemos ampliar esses desenhos através do retroprojeto, construindo um cenário para nossas dramatizações da história da galinha ruiva".

O terceiro momento envolve ainda a discussão de um novo tema a partir das dificuldades encontradas em relação a uma das atividades planejadas:

"Quando voltamos às aulas, em agosto, as espigas já estavam boas para serem colhidas. Colhemos e, ao retirarmos a palha das espigas, nosso espanto foi encontrar milhos de várias cores. Ficamos maravilhados. Debulhamos e colocamos no pilão para moê-los e fazer a farinha. Depois de algum tempo, percebemos como é difícil essa tarefa e apelamos ao liquidificador, o que rendeu uma boa conversa sobre a vida na roça, onde não há energia elétrica e o processo de moer no pilão tem que ir até o fim".

Adaptado de: KLEIMAN, A. B. Projetos de letramento na educação infantil. *Revista Caminhos em Linguística Aplicada*, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 1-10, 2009.

Assim, um projeto de letramento possibilita que os estudantes leiam, escrevam, pesquisem, reflitam, compreendam, criem, analisem, enfim, aprendam a (re)construir conhecimentos para o desenvolvimento de atividades socialmente relevantes tanto para as suas trajetórias escolares quanto para as não escolares, partindo de seus interesses e de suas realidades sociais. Outro aspecto importante é a possibilidade de firmar parcerias com diferentes agentes sociais, tais como funcionários da escola, famílias, bibliotecas, instituições locais etc. que enriquecem o projeto e reforçam seu sentido social.

Ao definir o conceito de projeto de letramento, Kleiman (2007) afirma que:

Embora a escola organize suas atividades em torno de temas relevantes, é interessante pensar nos projetos como projetos de letramento: planos de atividades visando ao letramento do aluno. Assim, um projeto de letramento se constitui como “um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos estudantes e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de estudantes e professor, cada um segundo sua capacidade” (Kleiman, 2000, p. 238). Isso significa que, seja qual for o tema e o objetivo do projeto, ele necessariamente será analisado e avaliado pelo professor conforme o seu potencial para mobilizar conhecimentos, experiências, capacidades, estratégias, recursos, materiais e tecnologias de uso da língua escrita de diversas instituições. Os modelos de uso da língua escrita porcionam os modelos de uso da língua escrita aos estudantes.

**MATERIAL DE DIVULGAÇÃO
DA EDITORA DO BRASIL**
KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, [s. l.], v. 32, n. 53, p. 16, 2007.

Nesse sentido, a expressão “projeto de letramentos” lança luz para a centralidade do letramento no processo educacional (Kleiman, 2009). Por outro lado, vale destacar que um projeto de letramento tem como princípio o desenvolvimento das práticas sociais de leitura e escrita, mas não deixa de considerar os conhecimentos, estratégias e recursos necessários para mobilizar tais práticas.

Por exemplo, um projeto de jardinagem desenvolvido na escola se difere radicalmente de uma campanha municipal para a manutenção de espaços de jardinagem na cidade. O projeto, a ser realizado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pode suscitar conteúdos de Ciências, como o ciclo de vida das plantas, além de temas transversais como sustentabilidade. Além disso, pode abordar a leitura de textos instrucionais que ensinem como plantar determinadas espécies e a produção escrita de relatórios de observação para acompanhar o crescimento das plantas. O projeto também possibilita o registro fotográfico, com a elaboração de legendas para as imagens, e a construção de gráficos de crescimento da vegetação, o que inclui conhecimentos matemáticos. Trata-se, então, de uma oportunidade de inserir os estudantes em práticas significativas de leitura, escrita e investigação científica. Já a campanha municipal para a manutenção de espaços de jardinagem na cidade é movida por outros objetivos, voltados para a conscientização da população.

Com base neste exemplo, podemos observar que um projeto de letramento pode favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas que integrem conhecimentos de diferentes componentes curriculares, posicionando a leitura e a escrita como elementos centrais na articulação entre os conteúdos das disciplinas, conforme aponta Kleiman. Assim, promovem-se ações que contribuam para reduzir a fragmentação do ensino. Por outro lado, as pesquisadoras afirmam que isso não significa que todos os projetos devam, obrigatoriamente, envolver a todo custo todas as áreas do conhecimento, pois tal exigência certamente tornaria artificiais as práticas de letramento e dificultaria a implementação dos projetos.

De acordo com Kleiman (2007), outro aspecto importante dos projetos de letramento é levar o professor a refletir sobre conteúdos que são tomados como universais pela escola e outras instituições de prestígio, mas que podem não fazer sentido para os estudantes. A pesquisadora afirma que gêneros como receita, bilhete e rótulo de produtos têm sido frequentemente utilizados para alfabetizar as crianças, sem que tenha sido construído um contexto social que justifique a leitura ou a escrita desses gêneros. Apenas pelo fato de haver certo consenso de que receitas,

bilhetes e rótulos são textos adequados para crianças em processo de alfabetização, acaba-se priorizando esses gêneros como fins em si mesmos ao invés da prática social. Em outras palavras, os discentes são incentivados a escrever rótulos sem que haja um real propósito para tanto, descolando o gênero da prática social. Nesse caso, segundo Kleiman (2007), acaba-se produzindo um efeito de uma tarefa sem sentido, sem função social.

Dessa maneira, "a prática social não pode se não viabilizar o ensino do gênero, pois é seu conhecimento o que permite participar nos eventos de diversas instituições e realizar as atividades próprias dessas instituições com legitimidade" (Kleiman, 2007, p. 08). Quando um projeto de letramento parte da prática social, o aluno consequentemente é levado a aprender um ou mais gêneros do discurso, uma vez que uma das finalidades de um projeto de letramento é o ensino e a aprendizagem de um gênero para que o sujeito possa agir em sociedade. A esse respeito, Sartori

(2019) reitera que projetos de letramento que nascem das práticas sociais da comunidade onde a escola está inserida trazem consigo os gêneros do discurso que serão trabalhados – isto é, lidos, produzidos e analisados. Portanto, entende-se que são as práticas sociais que determinam os gêneros utilizados, e não o inverso.

Além disso, o professor também precisa estar preparado para lidar com a incerteza, algo comum em qualquer tipo de projeto, já que os objetivos inicialmente definidos podem mudar conforme o andamento do trabalho. De acordo com Kleiman (2009), é necessário contar com momentos de revisão de estratégias, em que o docente analisa a conjuntura e decide por permanecer no planejamento inicial do projeto ou por resignificá-lo a partir das situações vivenciadas pelos estudantes e das novas demandas que forem surgindo. Nesse último caso, é preciso realizar adaptações no projeto, o que implica também considerar que o professor atua como mediador, fomentando o diálogo e a construção coletiva.



**MATERIAL DE DIVULGAÇÃO
DA EDITORA DO BRASIL**

New Africa/Shutterstock.com

Projetos de letramento que envolvem a temática da jardinagem podem promover práticas sociais de leitura e escrita contextualizadas e significativas, estimulando nos estudantes a observação, a investigação e a produção de textos diversos relacionados ao cuidado com a natureza e à vida cotidiana.

À guisa de conclusão, é possível observar que os projetos de letramento possuem um grande potencial de contribuição para uma educação que vise desenvolver a autonomia do aluno e que possibilite a realização de atividades que integrem a teoria e a prática. Ao proporcionar uma maior correlação entre a escola e a realidade social do estudante, a concepção de projeto de letramento consequentemente permite uma associação entre as práticas escolarizadas e as práticas letradas vivenciadas em outras esferas sociais para além da escola. Isso, inclusive, tende a favorecer o estabelecimento de um diálogo mais amplo e consistente entre a escola e outras instituições, bem como entre a escola e diferentes contextos sociais de atuação.

Esse movimento implica também a dinamização dos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, conforme defendem Marques e Kleiman (2019). A esse respeito, as autoras ainda afirmam que, nos projetos de letramento,

[...] a aprendizagem das práticas de linguagem tem maiores chances de êxito por se tornarem significativas para os estudantes e, nesse processo, se tornarem críticas pelo potencial fortalecedor que adquirem, favorecendo a agência cívica e a participação social (Marques; Kleiman, 2019, p. 21).

Essa perspectiva considera os estudantes não apenas a partir de seus papéis como estudantes, mas também como sujeitos sociais, com demandas reais de participação na sociedade por meio do uso da linguagem. É possível concluir, portanto, que os projetos de letramento possibilitam uma resignificação do ensino de Língua Portuguesa (Kleiman, 2009) e dos demais componentes curriculares, uma vez que fornece um modelo didático flexível que parte da realidade social do aluno e que permite que o estudante aprenda fazendo, por meio de ações concretas.

1. Como você costuma observar e analisar as práticas de leitura e escrita que seus estudantes vivenciam fora da escola – em casa, na comunidade ou na internet?



Um projeto de letramento pode incentivar práticas interdisciplinares entre diversos componentes curriculares — como Língua Portuguesa e Artes — culminando na realização de uma mostra cultural na escola.

Da reflexão à ação

1. Essas observações ajudam você a escolher os temas, os gêneros discursivos e os objetivos dos projetos de letramento? Que estratégias usa para fazer esse levantamento inicial?
2. Quando você organiza um projeto de letramento, como planeja as atividades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística para que elas se conectem entre si e avancem ao longo do tempo? Pode dar um exemplo prático de como isso acontece em sala?
3. Além de murais e apresentações na escola, que outras formas você utiliza para dar um destino real aos textos que os estudantes produzem? Como faz para que esses textos cheguem até outras pessoas da comunidade (circulem socialmente) e ganhem sentido fora da sala de aula?
4. No momento de planejar um projeto de letramento, como você leva em conta o que os estudantes já sabem, gostam e vivem no seu dia a dia? De que forma isso influencia o envolvimento deles nas atividades e na construção de autonomia?
5. Em que momentos de um projeto de letramento os estudantes podem tomar decisões importantes, como escolher subtemas, decidir como vão trabalhar ou como apresentar o que aprenderam? Como você orienta essas escolhas sem perder de vista os objetivos da aprendizagem?
6. Como você escolhe temas que permitam unir diferentes áreas do conhecimento? Que estratégias usa para mostrar aos estudantes como as disciplinas se conectam de forma significativa e interdisciplinar?
7. De que maneira você avalia os projetos de letramento para além do resultado final? Que instrumentos usa para acompanhar o envolvimento dos estudantes, o trabalho em grupo e a evolução de cada um ao longo do processo? Como oferece devolutivas que ajudam o estudante a avançar?
8. Quando os discentes trabalham em grupo, como você atua como mediador, ajudando-os a pensar, a trocar ideias e a buscar soluções por conta própria? Como você evita ser o único a dar respostas e estimula a participação ativa deles?
9. Que condições sua escola oferece para facilitar o trabalho com projetos de letramento e em colaboração com outros professores ou turmas? Quais são as principais dificuldades que você enfrenta para colocar essa proposta em prática?
10. Pensando na realidade da sua comunidade escolar, que ideias você teria para aproximar os projetos de letramento da vida dos estudantes e do entorno em que vivem? Como poderia envolver as famílias ou instituições locais como parceiras nesses projetos?

**MATERIAL DE DIVULGAÇÃO
DA EDITORA DO BRASIL**



Anastasiia Petrenko/Shutterstock.com

Por meio dos projetos de letramento, é possível fortalecer uma educação centrada na autonomia estudantil, incentivando a realização de atividades que conectem teoria e prática.

Conectando aprendizados



Capítulo 8

Formação continuada e reflexão pedagógica: caminhos para a qualificação do educador



fizkes/Shutterstock.com

A formação continuada é essencial para que os professores acompanhem as constantes mudanças na educação.

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO Panorama do capítulo DA EDITORA DO BRASIL

A formação continuada dos educadores é um caminho fundamental para fortalecer a prática pedagógica e promover a aprendizagem da leitura, da escrita e da linguagem matemática. O professor precisa refletir sobre a sua atuação como mediador da linguagem em todas as áreas do conhecimento, assumindo um papel ativo na construção de uma escola inclusiva, democrática e comprometida com os direitos de aprendizagem. É preciso, então, utilizar estratégias para integrar teoria e prática, valorizar a diversidade e enfrentar as desigualdades educacionais, fortalecendo o trabalho coletivo e o protagonismo docente nos processos formativos.

Vamos refletir?

1. Como a formação continuada pode ser integrada ao cotidiano da escola e contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes?
2. De que forma a formação continuada pode colaborar para o enfrentamento das desigualdades educacionais e para a promoção da equidade no ambiente escolar?
3. Quais elementos são essenciais para que a formação continuada valorize os saberes docentes e promova o desenvolvimento profissional dos professores?
4. Em que medida a formação continuada pode fortalecer o trabalho coletivo entre os profissionais da educação e contribuir para a criação de uma escola que aprende?

Alfabetização e letramento na prática pedagógica: um exercício permanente de reflexão

A organização do processo de alfabetização e letramento, tanto no âmbito da sala de aula quanto na estrutura mais ampla da escola, requer uma atuação docente intencional e fundamentada. Nessa perspectiva, cabe ao professor assumir um papel articulador entre os conhecimentos teóricos sobre a linguagem e as práticas pedagógicas que promovem o desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes.

Dessa forma, o desafio dos educadores não é simples, pois exige que eles elaborem propostas didáticas que considerem, simultaneamente, a apropriação do sistema de escrita e o uso significativo da linguagem no cotidiano escolar. Isso implica reconhecer que alfabetizar é, também, letrar (Soares, 2004).

Além disso, é preciso compreender que o ensino da leitura e da escrita não se restringe ao componente curricular de Língua Portuguesa. Trata-se de um procedimento complexo, construído historicamente, que deve ser ensinado de maneira sistemática em todos os campos do conhecimento. A linguagem escrita está presente em todas as áreas, sendo, portanto, uma competência essencial para a aprendizagem em qualquer componente curricular. Nesse contexto, a linguagem matemática também deve ser compreendida como uma expressão, interpretação e construção de sentidos, sendo importante no desenvolvimento do pensamento lógico e na resolução de problemas do cotidiano escolar. Desse modo, a alfabetização, o letramento e o desenvolvimento da linguagem matemática tornam-se responsabilidades coletivas dentro da escola, atravessando as fronteiras dos componentes curriculares e assumindo seu papel como prática social indispensável à formação integral dos estudantes.

Ao reconhecer essa transversalidade, a escola reafirma seu compromisso com a formação de sujeitos críticos, participativos e conscientes de seu papel na sociedade, promovendo a inclusão e fortalecendo os princípios da cidadania e da

Objetivos do capítulo

- Compreender a formação continuada como um processo permanente e coletivo, essencial para o aprimoramento da prática pedagógica nos Anos Iniciais.
- Refletir sobre o papel do professor como sujeito aprendente, capaz de articular teoria e prática na construção de propostas pedagógicas contextualizadas.
- Reconhecer a alfabetização, o letramento e a linguagem matemática como responsabilidades compartilhadas, que atravessam os diferentes componentes curriculares.
- Identificar os saberes docentes (experenciais, acadêmico-científicos e pedagógicos) como fundamentos da identidade e da atuação profissional do professor.
- Analisar como a formação continuada pode contribuir para o enfrentamento das desigualdades educacionais, com foco em práticas inclusivas e antidiscriminatórias.
- Valorizar a construção de comunidades de aprendizagem dentro da escola, promovendo o trabalho colaborativo e a troca de saberes entre os educadores, principalmente com base na tematização da prática.
- Compreender o papel do coordenador pedagógico como mediador da reflexão sobre a prática docente, valorizando a observação formativa e o diálogo como instrumentos de desenvolvimento profissional.

justiça social. Nesse contexto, é imprescindível reconhecer que a alfabetização e o letramento na prática pedagógica exigem um exercício permanente de reflexão por parte do educador.

Segundo Fiorentini e Crecci (2016), a escolha de métodos, a organização dos conteúdos e o acompanhamento dos processos de aprendizagem não podem ser ações pontuais ou isoladas, mas devem estar ancoradas em uma postura investigativa e formativa. Essa postura se renova constantemente à luz das experiências vividas em sala de aula e dos avanços no campo da educação, como apontam estudos que defendem a constituição de comunidades investigativas docentes, nas quais o professor é autor e pesquisador da própria prática, comprometido com uma aprendizagem em constante transformação (Fiorentini; Crecci, 2016).

A formação continuada, portanto, contribui para sustentar esse movimento reflexivo. Por meio dela, o professor amplia seu repertório teórico e metodológico, revê práticas, partilha saberes com os pares e constrói caminhos mais sensíveis às realidades dos estudantes. É nesse processo contínuo que o educador consolida sua identidade profissional e se fortalece como mediador da linguagem, compreendendo que ensinar a ler e escrever envolve dimensões culturais, sociais, cognitivas e afetivas (Nóvoa, 2019).

A formação continuada é um dos principais vetores do desenvolvimento profissional dos educadores. A noção de desenvolvimento profissional pretende abarcar um processo multidimensional e permanente de tomada de consciência a respeito do próprio ofício docente e de ampliação de diferentes capacidades, tais como:

- a) realizar as práticas e os procedimentos cotidianos específicos desse ofício;
- b) refletir criticamente e produzir conhecimento situado sobre o exercício docente em suas múltiplas dimensões;
- c) compreender as conexões entre o exercício profissional e os macrocampos da vida social, política e econômica de uma dada sociedade;
- d) compreender e desafiar os limites e as contradições que emergem no exercício cotidiano da ação docente, mobilizando diferentes formas de conhecimento e valendo-se da capacidade criativa individual e coletiva.

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO
BRASIL, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/inec/pt-br/crianca-alfabetizada/pdf/orientacoes_formacao_continuada.pdf. Acesso em: 2 maio 2025.

Refletir sobre a própria prática, estudar permanentemente e manter-se atento às transformações do mundo e das infâncias são atitudes que qualificam o trabalho com a linguagem escrita.

Assim, alfabetizar e letrar, no contexto da escola contemporânea, não é uma tarefa que se esgota em um ciclo ou em uma etapa do ensino. Pelo contrário, é uma construção coletiva, contínua e comprometida com a formação de leitores e produtores de texto que possam exercer sua cidadania com consciência crítica e participação ativa na sociedade (Nóvoa, 2019).

Aprender a ser e a agir como professor de leitura e escrita

António Nóvoa (2017) aborda a formação docente como um processo profissional, ético e coletivo, profundamente enraizado na construção de identidades pedagógicas e no compromisso com a escola pública.

Ampliando horizontes



Lucas Lacaz Ruiz / Fotoarena

António Nóvoa é reitor honorário da Universidade de Lisboa, tendo sido reitor entre 2006 e 2013. Professor Catedrático do Instituto de Educação e titular da Cátedra Unesco – Futuros da Educação. Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra (1986). Doutor em História pela Universidade de Paris IV-Sorbonne (2006). Doutor Honoris Causa por seis universidades brasileiras e portuguesas, nomeadamente Universidade de Brasília, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade de São Paulo. Embaixador de Portugal junto da Unesco (2018-2021) e coordenador do grupo de redação do relatório *Reimaginar os nossos futuros juntos: Um novo contrato social da educação*. Autor nas áreas da História da Educação, da Educação Comparada, da Profissão Docente e da Formação de Professores.

É autor de mais de 150 publicações, entre livros, capítulos e artigos, editadas em 12 países. As suas investigações e interesses incidem sobre história e psicologia da educação, educação comparada e formação de professores.

Então, aprender a ser professor de leitura e escrita, segundo a perspectiva proposta por ele, exige muito mais do que o domínio de técnicas ou de metodologias específicas. Trata-se de desenvolver uma disposição pessoal que articule a trajetória individual com a construção coletiva da profissão. Assim sendo, o professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deve formar-se como um leitor e produtor de textos, com densidade cultural e engajamento ético. Como ressalta o autor, "facilmente se compreende que quem não lê, muito, dificilmente poderá inspirar nas crianças o gosto pela leitura. E ele se diga da Matemática, ou da História, ou das Artes, ou..." (Nóvoa, 2017, p. 1122). Assim, a formação docente deve proporcionar ao professor uma vivência profunda com a cultura escrita, que inclua a literatura, a ciência e as artes.

Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão, desde o primeiro dia de aulas na universidade, que também ajudam a combater os fenômenos de evasão e, mais tarde, de "desmoralização" e de "mal-estar" dos professores. Nas profissões do humano há uma ligação forte entre as dimensões pessoais e as dimensões profissionais. No caso da docência, entre aquilo que somos e a maneira como ensinamos (Nóvoa, 2017, p. 1111).

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO

DA EDITORA DO BRASIL

Além da disposição pessoal, Nóvoa (2017) aponta a interposição profissional como elemento essencial na constituição do professor. Nessa dimensão, o contato com comunidades escolares e com professores experientes se mostra indispensável. A formação de um professor de leitura e escrita exige a construção de comunidades profissionais docentes, nas quais a partilha de experiências e saberes sustente práticas reflexivas e transformadoras. É nesse contexto que o professor aprende a sentir-se parte da profissão, desenvolvendo o senso de responsabilidade diante dos desafios do ensino da linguagem escrita em contextos reais, diversos e muitas vezes adversos.

A terceira dimensão proposta por Nóvoa (2017), a composição pedagógica, é especialmente relevante no campo da leitura e da escrita. Trata-se de construir um modo próprio de ensinar, que articule o conhecimento específico da linguagem com o saber pedagógico e com a experiência sensível da docência. Aqui, destaca-se a importância do que o autor denomina "terceiro conhecimento", uma forma de saber docente que transcende a dicotomia entre o conteúdo de cada componente curricular e a pedagogia, e que só pode ser construída no cotidiano da prática escolar.

Em síntese, aprender a ser e a agir como professor de leitura e escrita, no âmbito dos vários componentes curriculares, implica assumir uma identidade profissional que se constrói na intersecção entre conhecimento, prática e ética. É uma aprendizagem contínua, que exige uma formação inicial sólida, o acompanhamento no início da carreira e a formação continuada baseada na colaboração e na reflexão crítica. Essa perspectiva rompe com visões tecnicistas e simplificadas da docência e afirma o professor como sujeito do saber, da cultura e da ação pública. Como enfatiza Nóvoa, "a formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional" (Nóvoa, 2017, p. 1111), e, nesse sentido, a formação de professores de leitura e escrita é parte integrante da luta por uma educação democrática e inclusiva.

Leitura e escrita como direitos: desafios e compromissos na formação continuada de professores

A formação continuada de professores tem papel fundamental na consolidação de uma educação que busque a aprendizagem de todos, especialmente no que se refere ao processo de alfabetização e letramento das crianças brasileiras.

Com base nas Orientações para a Formação Continuada no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023), é possível compreender que a formação de educadores para o trabalho com leitura e escrita

precisa estar alicerçada em concepções amplas e comprometidas com os direitos de aprendizagem, com a justiça social e com a diversidade cultural e linguística das crianças brasileiras. O documento propõe uma abordagem multidimensional da alfabetização, entendida como um processo discursivo e social, inserido em práticas significativas e situado nas realidades dos educandos.

A alfabetização, conforme descrito, deve ser compreendida como um direito humano. Isso exige que os processos formativos reconheçam que todas as crianças são capazes de aprender, independentemente de sua origem social, cultural, econômica ou de quaisquer características individuais, desde que tenham oportunidades e apoio adequados. Ao afirmar que “toda criança é capaz de aprender e deve ser apoiada em suas necessidades” (Brasil, 2023, p. 17), tal documento se opõe a perspectivas que culpabilizam os estudantes por supostos fracassos educacionais, chamando a atenção para as desigualdades estruturais que atravessam o processo de ensino. Essa premissa rompe com visões equivocadas que atribuem o insucesso de políticas e práticas de ensino da leitura e da escrita a supostas deficiências cognitivas, carências culturais ou limitações inerentes às crianças (Patto, 2022).

Como já discutido por Patto (2022), e reiterado em seus estudos posteriores, a insistência em enquadrar o fracasso escolar a partir da ótica da carência cultural contribui para a perpetuação de práticas pedagógicas que ignoram as desigualdades estruturais e a diversidade dos contextos da vida dos estudantes. Em vez de responsabilizar os sujeitos individualmente pela dificuldade de aprender, é necessário repensar o próprio funcionamento da escola, suas expectativas e seus métodos de ensino. Somente assim será possível construir práticas educativas verdadeiramente inclusivas, que valorizem os saberes populares e reconheçam o potencial das crianças em suas múltiplas expressões culturais e sociais (Patto, 2022).

Assim sendo, com base nessa perspectiva, a responsabilidade pelo processo de aprendizagem da leitura e da escrita se desloca do estudante para o sistema educacional, que deve garantir condições adequadas de aprendizagem,

uma vez que o fracasso não pode ser compreendido como falha da criança, mas sim como sinal de que a orientação e o acompanhamento necessários não foram plenamente oferecidos. Isso exige um olhar atento e sensível do educador, que reconheça e respeite os diferentes ritmos e modos de aprender, planejando intervenções pedagógicas intencionais.

Entender que toda criança tem potencial de aprendizagem reforça o compromisso de construir práticas inclusivas, com foco em equidade. Isso exige do professor um trabalho de constante observação, escuta e análise das produções e dos comportamentos dos estudantes, a fim de identificar suas necessidades específicas e construir estratégias eficazes para o seu desenvolvimento. Nesse processo, é fundamental reconhecer e valorizar as diferentes infâncias que coexistem no Brasil, marcadas por trajetórias singulares, contextos culturais diversos, modos de vida distintos e múltiplas realidades socioeconômicas.

Acolher a singularidade das infâncias e a diversidade dos contextos em que vivem é essencial para a construção de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades e garantam a todos e todas as oportunidades necessárias para o avanço na aprendizagem da leitura e da escrita. Nessa direção, o professor deixa de atuar com base em modelos homogêneos e passa a planejar intervenções que dialoguem com a realidade de seus estudantes.

Em meio aos distintos contextos nos quais as práticas educativas acontecem, o espaço da escola pública é rico e desafiador. Rico em suas características que nos permitem explorar as experiências reais vividas pelos educandos e suas famílias, e desafiador por estar diretamente neste enfrentamento das demandas deste contexto do qual é parte (Toderó, 2022, p. 30).

Portanto, reconhecer a aprendizagem da leitura e da escrita, no âmbito de todos os componentes curriculares, como um direito, e compreender a capacidade de cada criança de aprender são ações indissociáveis de uma prática docente ética e comprometida. O papel do professor, nesse contexto, é o de mediador que

assegura que cada criança tenha acesso aos saberes necessários para atuar com autonomia no mundo letrado.

Além disso, as orientações destacam a necessidade de garantir às crianças “práticas sociais diversificadas de letramento” (Brasil, 2023, p. 16), que considerem o uso real da linguagem, suas finalidades, os interlocutores envolvidos e os modos de circulação da escrita. Isso implica formar professores que compreendam a leitura e a escrita como práticas socioculturais, com diferentes gêneros e propósitos, e que saibam articular o ensino da língua ao desenvolvimento das competências discursivas das crianças.

Outro aspecto central é o reconhecimento das transições entre o “aprender a ler e escrever” e o “ler e escrever para aprender” (Brasil, 2023, p. 17). A alfabetização, nesse sentido, não é um fim em si mesma, mas o início de um processo contínuo que permite às crianças acessarem os diferentes campos do conhecimento presentes nos diversos componentes curriculares. Como aponta o documento, é necessário “estabelecer marcos de chegada para certas habilidades de leitura e escrita ao longo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (Brasil, 2023, p. 17), articulando ensino, aprendizagem e avaliação.

A definição de critérios claros acerca das expectativas de aprendizagem em leitura e escrita orienta os processos avaliativos no âmbito da sala de aula, subsidiar as decisões pedagógicas da escola e embasar as ações dos gestores educacionais. No contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo, **MATERIAL DE DIVULGAÇÃO DA EDITORA DO BRASIL** estabelecem, como meta, que os estudantes sejam capazes de ler pequenos textos de forma autônoma, identificando a ideia central, bem como redigir bilhetes ou recados com estrutura simples e sequência lógica de ideias. Esses objetivos são desdobrados em critérios de aprendizagem específicos, tais como a capacidade de localizar informações explícitas no texto e ler com fluência, no caso da leitura, e, no caso da escrita, a habilidade de formular frases completas, empregar pontuação adequada e organizar a mensagem com início, desenvolvimento e conclusão. A partir desses critérios, o professor pode monitorar os avanços e dificuldades individuais dos estudantes, identificar necessidades de intervenção pedagógica e acompanhar o desenvolvimento coletivo da turma.

Esse princípio se materializa, por exemplo, em uma aula de História, quando o educador reconhece e valoriza as capacidades leitoras e escritoras dos estudantes. Um bom exemplo é a proposta de produção de um texto autobiográfico, em que os textos produzidos pelas próprias crianças são tomados como ponto de partida para uma discussão sobre fontes e marcos históricos. Ao realizar essa atividade, legitima-se o conhecimento prévio, as experiências individuais e a autoria das crianças, promovendo uma prática de letramento em que a leitura e a escrita se constituem como instrumentos para a aprendizagem significativa de saberes históricos.

Ademais, o documento assume um compromisso ético-político com uma formação docente voltada ao enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais, com ênfase em práticas antirracistas, inclusivas e de valorização das diferenças.



Conceição Evaristo, escritora, poetisa e pesquisadora brasileira, reconhecida por sua obra, que aborda a experiência negra e a afro-brasilidade, preconiza que uma educação verdadeiramente antirracista transcende as boas intenções, exigindo a ação consciente e comprometida dos educadores, a implementação de projetos pedagógicos alinhados com a equidade racial e a utilização de materiais didáticos que reflitam a pluralidade das vozes e narrativas da história afro-brasileira.

Deve-se reconhecer que dinâmicas como o racismo, a **aporofobia** e o capacitismo incidem diretamente nas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento pleno de cada uma delas. Diante disso, torna-se imprescindível que os processos formativos voltados aos profissionais da educação estejam comprometidos com a construção de uma compreensão crítica dessas dinâmicas e com o fortalecimento da capacidade dos educadores para tomar decisões pedagógicas e de gestão alinhadas a uma perspectiva antirracista, antielitista, inclusiva e **anticapacitista**.

Palavra em contexto

Aporofobia: designa o repúdio, a aversão ou o desprezo direcionados a indivíduos em condição de pobreza ou desfavorecimento socioeconômico. Diferentemente da xenofobia ou do racismo, que se baseiam na rejeição ao estrangeiro ou a grupos étnico-raciais específicos, a aporofobia tem como cerne a hostilidade àqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade material. A etimologia do termo, derivado do grego *á-poros* (pobre, sem recursos) e *phobos* (medo, aversão), explicita a natureza desse preconceito.

Anticapacitista: refere-se a atitudes, práticas e discursos que combatem o capacitismo – ou seja, a discriminação e preconceito contra pessoas com deficiência. O anticapacitismo busca promover a inclusão, a valorização da diversidade funcional e o respeito aos direitos das pessoas com deficiência, questionando normas sociais, culturais e institucionais que

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO DA EDITORA DO BRASIL

Essa perspectiva deve estar orientada por um compromisso efetivo com a aprendizagem de todos, entendido como uma prática cotidiana que valoriza as diferenças e promove o acolhimento das múltiplas formas de ser, viver e aprender presentes no contexto escolar. Nesse cenário, a afetividade e a ludicidade são dimensões estruturantes das práticas pedagógicas com as crianças.

Por fim, o documento acima citado propõe, ainda, que os educadores sejam preparados para reconhecer e acolher as identidades linguístico-culturais de crianças indígenas, imigrantes, refugiadas e surdas, garantindo o respeito aos seus direitos linguísticos e à sua inserção plena na comunidade escolar.

Ampliando horizontes

A obra *Como ser um educador antirracista*, de Bárbara Carine Soares Pinheiro, aborda a urgência de uma educação antirracista que ultrapasse o cumprimento das exigências legais e contribua para uma transformação social efetiva. A autora propõe estratégias para incorporar práticas pedagógicas que valorizem as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas.

O livro ressalta que a construção de uma educação antirracista requer o envolvimento de toda a comunidade escolar, incluindo famílias, e defende que o enfrentamento do racismo estrutural deve ser um compromisso coletivo. Pinheiro reforça a importância da formação contínua dos educadores e da promoção de ações que rompam com as lógicas opressoras, ampliem a representatividade e contribuam para a construção de espaços escolares mais inclusivos e diversos.

PINHEIRO, B. C. S. *Como ser um educador antirracista: para familiares e professores*. São Paulo: Planeta, 2023.

Nesta direção, a leitura e a escrita podem ser trabalhadas de forma transversal aos componentes curriculares, promovendo consciência crítica e valorização das diversidades. Em História e Geografia, por exemplo, é possível explorar textos narrativos, biográficos e informativos que abordem a história de comunidades marginalizadas. Projetos de leitura podem incluir livros escritos por autores indígenas ou afro-brasileiros, acompanhados de atividades como rodas de conversa, resenhas e produções escritas que estimulem o debate sobre identidade e representatividade.

Na Matemática, o trabalho com leitura de problemas contextualizados, gráficos e reportagens permitem desenvolver a interpretação textual e produzir registros escritos que associem a matemática à realidade social de diferentes grupos. Já em Arte, os estudantes podem ler textos sobre a vida de artistas de contextos vulneráveis e criar narrativas ficcionais e poemas inspirados nas obras desses autores.

Por fim, destaca-se a necessidade de fortalecer nos professores a identidade de leitores e escritores. Segundo o documento, “professores que não se consideram leitores e escritores competentes dificilmente se sentirão capazes de apoiar seus educandos” (Brasil, 2023, p. 18), o que

demanda políticas de formação que promovam experiências significativas de leitura e escrita entre os educadores, fomentando o pertencimento a uma comunidade profissional de práticas letradas.

Professor como sujeito que aprende

A formação continuada dos docentes deve ser concebida como um espaço estratégico para o aprimoramento da prática pedagógica, uma vez que se trata de uma oportunidade valiosa em que os professores podem analisar criticamente suas ações educativas, compreendendo os impactos de suas decisões no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, o diálogo e a reflexão assumem papéis centrais, orientando as práticas formativas e fortalecendo o sentido coletivo do trabalho docente. Por meio dessa abordagem, é possível articular fundamentos teóricos e metodológicos que sustentem a elaboração de propostas pedagógicas mais qualificadas, contribuindo significativamente para a renovação e melhoria das práticas educativas nas escolas públicas (Nóvoa, 2017).

Contudo, a formação profissional, embora desempenhe um papel importante, não deve ser vista como o único fator responsável pelas aprendizagens que a escola deve assegurar. A qualidade da educação depende de uma série de condições interligadas – políticas estruturais, pedagógicas e sociais – que, em conjunto, sustentam e fortalecem o trabalho desenvolvido no ambiente escolar.

Nesse sentido, é necessário compreender como essas dimensões se conectam: políticas públicas bem articuladas, que garantam o financiamento e a continuidade aos programas formativos; estruturas escolares adequadas, como horários reservados para estudos coletivos, são essenciais para viabilizar as formações; as propostas pedagógicas devem dialogar com os desafios dos Anos Iniciais; e fatores sociais e culturais influenciam profundamente as relações de ensino e aprendizagem.

É preciso reconhecer o professor dos Anos Iniciais como sujeito aprendente, capaz de refletir sobre sua prática e contribuir ativamente para a construção de uma escola que também aprende (Nóvoa, 2017). Mas o que significa, na prática, ser um sujeito aprendente? Implica reconhecer-se como protagonista do próprio desenvolvimento

profissional, alguém que age com autonomia, que possui espírito investigativo, que reflete criticamente sobre sua ação pedagógica e que busca, continuamente, melhorar sua prática a partir de experiências, estudos e trocas com os pares. A formação continuada, nesse contexto, deve nutrir essa postura ao fomentar processos formativos que valorizem a escuta, o diálogo, a problematização e a construção coletiva do conhecimento (Nóvoa, 2017).

Uma das premissas centrais defendidas por Mack (2005) na formação continuada de professores é a importância de compreender o sistema educacional e identificar como cada profissional contribui para a sua dinâmica. Para provocar mudanças reais e sustentáveis, é essencial que os professores entendam o contexto em que trabalham e participem ativamente da mudança desse cenário com o objetivo de que todas as crianças possam aprender.

Segundo Mack (2005), as instituições escolares devem configurar-se como ambientes contínuos de reflexão sobre a prática pedagógica, possibilitando aos docentes a identificação de suas demandas formativas e a escolha dos percursos mais pertinentes para o seu desenvolvimento profissional. O autor defende que a formação docente não deve ocorrer de maneira pontual, fragmentada ou desvinculada do contexto escolar. Pelo contrário, a capacitação precisa estar integrada ao cotidiano da escola, sendo conduzida por sujeitos que conhecem profundamente a sua realidade e se dispõem ao diálogo crítico sobre ela.

Em uma escola de Ensino Fundamental, os professores dos Anos Iniciais podem se reunir semanalmente para analisar registros de aprendizagem dos estudantes, discutir desafios enfrentados em sala de aula e compartilhar estratégias didáticas. Por exemplo, diante da dificuldade dos estudantes em compreender problemas matemáticos, o grupo pode propor a observação de aulas uns dos outros, seguida de rodas de conversa para refletir sobre as práticas observadas e planejar intervenções conjuntas. Dessa forma, a formação ocorre de modo colaborativo, contínuo e contextualizado, promovendo o aprimoramento profissional a partir das necessidades reais do cotidiano escolar.

Segundo Mack (2005), em vez de depender exclusivamente de especialistas externos, os professores devem ser encorajados a encontrar, coletivamente, respostas para os desafios que

enfrentam. O desenvolvimento profissional acontece quando há processos colaborativos, tempo para reflexão e disposição para buscar soluções conjuntas (Mack, 2005).

Portanto, para promover experiências de leitura e escrita mais significativas, é necessário que a formação continuada reconheça e valorize os saberes que os professores já possuem, possibilitando espaços de troca, escuta e reflexão. Por exemplo, em uma formação que trate do ensino da leitura, é mais produtivo partir de situações reais vividas em sala, como dificuldades enfrentadas na mediação de textos literários ou na produção textual dos estudantes, do que apresentar apenas teorias descontextualizadas.

Outra observação feita por Mack (2005) é que a formação dos professores precisa preservar suas dignidades, valorizar seus saberes e responder aos desafios reais que enfrentam, em vez de oferecer fórmulas genéricas e insignificantes. Muitas formações, segundo o autor, ignoram o que os professores já sabem e desconsideram os problemas específicos de cada comunidade escolar, resultando em encontros que pouco contribuem para a prática.

Além disso, Mack (2005) critica os chamados “aperfeiçoamentos relâmpago”, como algumas palestras avulsas que não criam continuidade,

não geram vínculos com a prática cotidiana e nem escutam os participantes. Nesses eventos, os formadores muitas vezes não dialogam com os professores, não conhecem suas realidades e apenas apresentam propostas prontas, que raramente se sustentam no cotidiano.

É por essa razão que a formação precisa ser coletiva, articulada com todos os aspectos da prática escolar, e incluir também os gestores, o pessoal de apoio e a comunidade. Mack (2005) sugere uma mudança de perspectiva: sair da capacitação individualizada para um modelo de desenvolvimento conjunto, baseado em perguntas essenciais, como: Quais são as crenças dos professores sobre como as crianças aprendem? Que relação há entre o desempenho escolar e o ambiente de aprendizagem? Que conhecimentos nossos estudantes precisam para avançar em uma sociedade diversa?

É importante reconhecer que os professores dos Anos Iniciais possuem diferentes níveis de experiência, formação inicial e contextos de atuação. A formação continuada deve, portanto, considerar essa diversidade, oferecendo percursos formativos diferenciados que respeitem os saberes prévios e as necessidades específicas de cada grupo. Isso implica elaborar estratégias que sejam sensíveis às realidades locais e que favoreçam o protagonismo docente.



A formação continuada se enriquece com a troca entre diferentes níveis de experiência, formação e contextos de atuação.

A partir dessas reflexões, o professor dos Anos Iniciais é, então, convidado a conhecer profundamente seus estudantes, reconhecer e valorizar as múltiplas infâncias e culturas, e atuar com sensibilidade frente à diversidade. Assim, a formação continuada deve contar com apoio institucional das secretarias de educação, das gestões escolares e das redes, para que se torne um processo contínuo, coerente e efetivo.

Aprender a trabalhar em grupo, a partilhar saberes e a construir coletivamente novas práticas é parte do que Nóvoa chama de cultura da escola que aprende. Para transformar a escola, é necessário envolver os professores em grupos de trabalho colaborativos, em que possam expressar seus desejos sobre como querem ensinar e como desejam viver a escola, reconhecendo o quanto podem construir juntos (Nóvoa, 2019).

Assim, ao discutir leitura e escrita, por exemplo, o coletivo de professores deve ser convidado a refletir sobre as escolhas didáticas que fazem, as concepções de língua e linguagem que orientam suas práticas e os sentidos atribuídos às atividades propostas aos estudantes. Isso pode ser feito por meio de grupos de estudo, análise de práticas, projetos de leitura compartilhada entre professores, entre outras estratégias formativas.

Avançar esta proposta não representa nenhuma desvalorização dos saberes teóricos ou científicos, mas antes a vontade de os ressignificar no espaço da profissão. É na complexidade de uma formação que se dá lugar à partilha das experiências e das culturas. **MATERIAL DE DIVULGAÇÃO DA EDITORA DO BRASIL** É aqui que encontramos uma saída para os dilemas dos professores.

No meio de muitas dúvidas e hesitações, há uma certeza que nos orienta: a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construir práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores (Nóvoa, 2019, p. 11).

Em síntese, não basta oferecer boas intenções: é preciso tempo, estrutura, escuta e diálogo para que o desenvolvimento profissional aconteça. Todos os membros da comunidade escolar – professores, gestores, equipe de apoio e famílias – devem assumir o compromisso com a aprendizagem de cada estudante, partilhando a responsabilidade e oferecendo todo o apoio necessário aos docentes da escola.

Com base nas contribuições de Domingues (2010), pode-se afirmar que a constituição de uma cultura de formação continuada no interior das escolas representa um movimento estratégico e necessário para o fortalecimento da prática docente. A organização de grupos de estudos dentro do ambiente escolar, voltados à análise das práticas pedagógicas e ao enfrentamento dos desafios cotidianos, consolida-se como um espaço profícuo para a aprendizagem profissional em serviço. Nesses contextos, a formação do professor adquire um caráter contínuo, partilhado e situado, permitindo a articulação entre teoria e prática na realidade vivida pelos educadores.

Quando a formação é conduzida de maneira colaborativa e vinculada às necessidades concretas do cotidiano escolar, favorece-se a construção de um ambiente de trabalho mais dialógico, reflexivo e cooperativo, potencializando a convivência e o engajamento entre os profissionais.

Assim, o investimento sistemático em espaços de formação continuada dentro da escola qualifica o trabalho docente e fortalece a identidade profissional dos educadores. A escuta atenta das experiências pedagógicas e a valorização da análise crítica das próprias práticas constituem elementos centrais para a transformação da ação docente, com impactos diretos na melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Reflexão docente: eixo da formação continuada de professores

Compreende-se, com base em Selma Garrido Pimenta (1996), que a docência, enquanto atividade intelectual e complexa, demanda do professor muito mais do que o simples domínio de conteúdos específicos. Para a autora, o trabalho docente é permeado por diferentes saberes que

se articulam na prática pedagógica, conferindo sentido à ação educativa. Tais saberes, conforme ela argumenta, não se restringem a aspectos técnicos nem decorrem exclusivamente da formação teórica sistemática; ao contrário, são constituídos pela inter-relação entre teoria e prática, experiência e reflexão, vivência e conhecimento acadêmico.

Pimenta (1996) propõe uma classificação que contempla três principais dimensões dos saberes docentes: saberes experienciais, saberes acadêmico-científicos e saberes pedagógicos. Cada um desses saberes, segundo a pesquisadora, contribui para a constituição da identidade profissional do professor.

Os saberes experienciais, de acordo com Pimenta (1996), são construídos na prática cotidiana do magistério e resultam da interação do professor com os estudantes, com os objetos de conhecimento e com os múltiplos desafios impostos pelo ambiente escolar. São saberes forjados ao longo do tempo, na vivência das situações concretas de ensino, e incluem tanto estratégias de ensino quanto posturas e atitudes frente aos imprevistos e exigências da sala de aula.

Os saberes acadêmico-científicos, por sua vez, são definidos pela autora como os conhecimentos sistematizados e organizados, adquiridos na formação inicial e continuada. Eles abrangem os conteúdos disciplinares a serem ensinados, bem como os fundamentos teóricos oriundos das ciências da educação – como a filosofia, a psicologia e a sociologia. Para Pimenta (1996), esses saberes, por si só, não fornecem ao professor a capacidade de compreender, analisar e transformar a realidade educacional de maneira crítica e fundamentada.

A terceira dimensão apontada pela autora refere-se aos saberes pedagógicos, que articulam os saberes experienciais e os acadêmicos no contexto da prática educativa. Esses saberes dizem respeito às concepções de ensino e aprendizagem adotadas pelo professor, às escolhas metodológicas, às estratégias de avaliação utilizadas e à forma como o processo de ensino é organizado. Pimenta (1996) enfatiza que é nesse âmbito que o professor expressa sua intencionalidade educativa e exerce sua autonomia profissional, tomando decisões que envolvem compromissos éticos, políticos e epistemológicos.

Sendo assim, como destaca Tardif, os saberes docentes situam-se na interface entre o individual e o social, conforme apontado na citação a seguir.

Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele. Como se pode, então, pensar essa articulação entre "o que sabe um ator em atividade" e o fato de o seu próprio saber individual ser, ao mesmo tempo, um componente de um gigantesco processo social de escolarização que afeta milhões de indivíduos e envolve milhares de outros trabalhadores que realizam uma tarefa mais ou menos semelhante à sua? A minha perspectiva procura, portanto, situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo (Tardif, 2014, p. 16).

Com base nessas concepções, Pimenta (1996) defende que o educador deve fundamentar sua prática em uma atitude reflexiva e crítica, que o leve a revisar e repensar continuamente suas ações pedagógicas. Esse posicionamento, segundo a autora citada, reconhece que o saber docente é historicamente e socialmente construído, uma vez que os ensinamentos do professor repercutem em contextos específicos, envolvendo sujeitos, espaços e relações sociais. Assim, é imprescindível que haja uma relação direta entre a prática pedagógica e a sociedade, o que exige do professor uma postura investigativa e aberta à transformação.

Para Pimenta (1996), esse processo reflexivo implica a capacidade do professor de olhar retrospectivamente para a sua própria atuação, atribuindo significados às ações realizadas de modo a orientar decisões futuras. Trata-se de um exercício constante de aprimoramento profissional, no qual o docente (re)elabora e consolida os saberes pedagógicos, contribuindo para a formação integral dos educandos e respondendo de forma criativa às rápidas transformações da sociedade.

Ainda segundo a autora, a prática reflexiva é o núcleo da formação contínua do professor. Ela a compreende como o processo no qual o

educador pensa e repensa sua atuação pedagógica, articulando a reflexão à ação. Esse movimento – agir para refletir e refletir para agir – constitui, para Pimenta (1996), a essência do desenvolvimento profissional. Nesse contexto, o educador precisa ser capaz de avaliar criticamente suas metodologias, identificar os conhecimentos essenciais ao processo de ensino e aprendizagem e tomar decisões fundamentadas.

Pimenta (1996) também distingue dois momentos da reflexão docente: a reflexão imediata, que ocorre durante a ação pedagógica e exige decisões rápidas e conscientes; e a reflexão posterior, que permite uma análise mais aprofundada das situações vividas, com vistas à reelaboração das práticas. De acordo com a autora, compreender essa distinção é essencial para que o professor se torne sujeito de sua prática, apropriando-se criticamente dos saberes que a sustentam.

Na perspectiva de Pimenta (1996), a docência se constitui por meio de uma rede de saberes interdependentes que se expressam na ação pedagógica crítica, reflexiva e comprometida com a transformação social. Sua contribuição teórica (Pimenta, 1996) destaca a importância de uma formação docente que valorize a prática como espaço de produção de conhecimento, reconhecendo o professor como profissional que pensa, decide, age e transforma.

Conforme Perrenoud (1996), a capacidade de agir “na urgência e na incerteza” requer do professor uma postura cautelosa e sábia, que lhe possibilite tomar decisões autônomas e fundamentadas no momento oportuno ou postergá-las para quando necessário. O professor torna-se autor de sua própria prática, exercendo autonomia e responsabilidade crítica, o que contribui para a melhoria contínua do processo educativo e para a construção de uma prática pedagógica significativa e contextualizada.

Formação na escola: um processo contínuo

Pensar a formação continuada de professores exige ir além de cursos esporádicos. Mais do que isso, é necessário compreendê-la como um processo permanente e dinâmico, que envolve o professor como protagonista da sua trajetória profissional. A formação não pode acontecer

apenas “fora” da escola, em eventos isolados; ela precisa se enraizar no cotidiano escolar, nos desafios reais enfrentados por quem ensina todos os dias.

Segundo Tardif (2014), os professores são sujeitos do conhecimento e isso significa que devem participar ativamente da construção de sua própria formação. Se são reconhecidos como capazes de ensinar e formar outras pessoas, então também devem ser reconhecidos como competentes para decidir o que, como e por que aprender.

Por isso, uma boa proposta de formação continuada na escola precisa começar ouvindo os próprios professores e acolhendo as suas demandas. Um exemplo disso seria criar, no início do ano letivo, um diagnóstico participativo das necessidades formativas, no qual cada professor possa expressar quais temas deseja aprofundar, quais dificuldades enfrenta em sala e quais práticas gostaria de repensar junto aos colegas.

Além disso, Tardif (2014) chama atenção para o fato de que muitas formações ainda se apoiam em teorias distantes da prática. É comum ouvir professores dizerem que participaram de cursos “que não têm nada a ver com o que acontece na escola”. Por isso, o pesquisador defende que o currículo da formação deve se aproximar dos saberes da prática. Uma boa maneira de colocar isso em prática seria a criação de “grupos de estudos por afinidade temática”, compostos por professores que enfrentam desafios semelhantes (como alfabetização e letramento, gestão de sala de aula, avaliação formativa, entre outros), para que possam trocar experiências, analisar casos concretos e produzir conhecimentos a partir da realidade escolar.

Já Perrenoud (2000) traz uma outra dimensão importante: a do professor como sujeito reflexivo. Para ele, um dos principais objetivos da formação deve ser ajudar o professor a pensar criticamente sobre sua própria ação pedagógica. E isso não se limita a momentos formais de formação. O autor fala da importância de refletir na ação, ou seja, durante a própria prática, e sobre a ação, após vivenciá-la. Com base nisso, uma proposta prática seria incluir, no planejamento semanal da escola, rodas de conversa pedagógicas, nas quais os professores compartilham uma situação vivida em sala de aula e, juntos, analisam os caminhos

e as decisões tomadas e o que poderia ser feito de forma diferente em uma próxima vez.

Além disso, segundo Perrenoud (2000), refletir sobre a prática não é algo solitário. O professor reflexivo trabalha em colaboração, aprende com o outro, escuta e reelabora as suas ideias. Isso pode ser favorecido, por exemplo, com a implantação de mentorias entre professores da mesma escola, unindo educadores mais experientes a professores iniciantes para que ambos cresçam no processo, por meio do diálogo, da observação mútua e da análise compartilhada de práticas.

Outro ponto em comum entre os dois autores é a crítica à fragmentação dos saberes. Tanto Tardif (2014) quanto Perrenoud (2000) acreditam que a formação precisa integrar teoria e prática, razão e emoção, conhecimento técnico e envolvimento pessoal. Portanto, uma ação concreta nesse sentido pode ser a realização de oficinas integradoras, nas quais os professores possam vivenciar situações reais (como o planejamento de uma sequência didática) e, ao mesmo tempo, analisá-las teoricamente com o apoio de textos e de reflexões orientadas.

Em síntese, uma proposta de formação continuada baseada em Tardif (2014) e Perrenoud (2000) é aquela que respeita o professor como alguém que sabe, que vive e que pensa. Não basta oferecer pacotes prontos de conteúdos, é preciso construir com os estudantes, desde o que sabem até o que desejam aprender. Mais do que formar, é necessário reconhecer e fortalecer o que já existe como saber profissional dentro da escola. A formação, nesse contexto, deixa de ser um evento externo e passa a ser uma prática viva, incorporada ao fazer cotidiano da escola.

Tematização da prática: a ação docente como ponto de partida e de chegada para a formação continuada

Na formação permanente, processo contínuo e sistemático de desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira, os professores encontram na tematização da prática um eixo estruturante para o desenvolvimento profissional docente. Essa estratégia sustenta-se na convicção

de que o próprio cotidiano escolar – com seus desafios, conquistas e contradições – deve constituir tanto a base quanto o propósito das ações formativas, permitindo que a prática pedagógica seja compreendida como objeto de análise e transformação.

A tematização da prática, conforme propõe Telma Weisz (2009), é uma abordagem formativa que rompe com a lógica tradicional de transmissão de saberes prontos. Em vez de oferecer ao professor teorias para serem aplicadas mecanicamente em sala de aula, essa perspectiva propõe uma inversão: tomar a prática vivida como fonte legítima de conhecimento e reflexão. A autora afirma que “o trabalho de tematização é uma análise que parte da prática documentada para explicitar as hipóteses didáticas subjacentes” (Weisz, 2009, p. 123). Assim, a sala de aula deixa de ser apenas o lugar da ação para tornar-se também um espaço de investigação e construção teórica.

Para exemplificar, pode-se pensar que um grupo de professores do 2º ano dos Anos Iniciais observe que muitos estudantes apresentam dificuldades na produção de pequenos textos. Em vez de buscar uma solução externa imediata, eles se reúnem, analisam cadernos dos estudantes, discutem suas próprias estratégias didáticas e identificam que há pouca valorização das ideias dos estudantes nas atividades de escrita. A partir disso, decidem alterar suas práticas, criando momentos em que os estudantes possam contar histórias orais antes de escrever, com o apoio de imagens e com a realização de rodas de conversa.

Documentar a prática, segundo Weisz (2009), é condição indispensável para que ela possa ser tematizada, o que implica registrar o cotidiano docente por meio de diferentes instrumentos, como anotações, planejamentos, reflexões escritas, produções dos estudantes e, de forma especialmente interessante, gravações em vídeo. Um exemplo seria filmar uma aula de leitura compartilhada e, posteriormente, assistir ao vídeo com colegas para refletir sobre como as crianças interagem com o texto e quais intervenções do professor favorecem (ou dificultam) a compreensão leitora. Esses registros, acompanhados de relatos reflexivos, ampliam o potencial analítico ao permitir que múltiplos olhares – de pares, formadores ou pesquisadores – incidam sobre a mesma situação, favorecendo a construção coletiva de sentidos sobre o fazer pedagógico (Weisz, 2009).



A tematização da prática permite que professores e estudantes construam novos significados para o ensinar e o aprender, reconhecendo a experiência vivida como fonte legítima de conhecimento.

Essas gravações, quando acompanhadas de relatos reflexivos do próprio professor, ampliam o potencial analítico ao permitir que múltiplos olhares – de pares, formadores ou pesquisadores – incidam sobre a mesma situação, favorecendo a construção coletiva de conteúdos sobre o fazer pedagógico.

O uso audiovisual desses registros técnicos e reflexivos favorece a emergência de uma prática crítica, em que é possível identificar teorias implícitas sobre o ensino, a aprendizagem e a organização do conhecimento. Como destaca Weisz (2009), toda ação pedagógica carrega, ainda que de modo inconsciente, uma teoria sobre o conteúdo, sobre como ele é aprendido e sobre como deve ser ensinado.

Ao analisar registros de suas próprias aulas e planejamentos, uma professora que busca promover aulas prazerosas e significativas pode identificar a valorização do uso de recursos lúdicos e materiais concretos como estratégias facilitadoras da aprendizagem. Em uma atividade realizada em um mercado local, por exemplo, a

docente propõe que os estudantes pesquisem preços de produtos e realizem operações matemáticas – adição, subtração, multiplicação e divisão – a partir de situações reais do cotidiano. Complementarmente, são promovidos jogos, como o bingo de números, que envolvem as quatro operações matemáticas.

A tematização dessa prática possibilita explicitar a teoria subjacente de que o conhecimento é construído de forma mais eficaz quando articulado à experiência vivencial e ao prazer na aprendizagem. Tal reflexão permite à professora reconhecer as intencionalidades pedagógicas presentes, avaliar os efeitos decorrentes de suas escolhas didáticas e fortalecer práticas coerentes com uma concepção ativa, contextualizada e significativa do processo de ensino e aprendizagem. A tematização permite, portanto, tornar visíveis essas teorias subjacentes, oferecendo ao professor a oportunidade de tomar consciência de seus pressupostos e reformulá-los à luz da análise (Weisz, 2009).

Esse modo de formação rompe com a dicotomia simplista entre certo e errado, substituindo

o julgamento por um exercício investigativo. Trata-se de compreender os atos do professor a partir das ideias e hipóteses que os sustentam, mesmo que ele ainda não tenha plena consciência delas. Ao tematizar a prática, o professor se reconstrói como sujeito reflexivo, autor de sua trajetória profissional.

Chamamos a este trabalho tematização da prática porque se trata de olhar para a prática de sala de aula como um objeto sobre o qual se pode pensar. A tematização da prática é um instrumento de formação que vai na direção contrária à da tradicional visão aplicacionista de formação de professores. Na visão aplicacionista oferece-se ao professor um corpo de ideias e conceitos teóricos que se espera que ele aplique em sua prática profissional. Quando se propõe a tematização da prática como eixo do trabalho de formação de professores – tanto a inicial como a continuada – não estamos, evidentemente, negando o valor do conhecimento teórico que vem principalmente de outras áreas, como a psicologia, a antropologia, a linguística, etc. Muito pelo contrário. O que propomos é tornar o professor capaz de desentranhar a(s) teoria(s) que guia(m) a prática pedagógica real (Weisz, 2009, p. 123 e 124).

Trata-se, portanto, de uma estratégia de formação continuada realizada com os professores em exercício, orientada por teorias educacionais, com o intuito de qualificar o ensino e a aprendizagem por meio da análise crítica do que ocorre no “chão de sala de aula”.

Tal afirmação realinha a centralidade da prática docente no campo pedagógico como de produção de saberes e como fonte principal de investigação para o aperfeiçoamento profissional. A tematização da prática exige que o coletivo docente se debruce sobre o próprio trabalho, analisando, interpretando e reconstruindo suas estratégias a partir das necessidades concretas da sala de aula.

Para isso, é essencial reconhecer o professor como sujeito ativo na formação. Tal concepção destaca que o processo formativo é coletivo, dialógico e político, sendo possível apenas quando há envolvimento horizontal entre os pares, em uma rede de apoio e troca de experiências.

Durante a realização da formação, a pauta da tematização da prática pode ser ajustada com

base nas intervenções realizadas, nas novas demandas que emergem, nos conhecimentos prévios dos participantes e nas condições oferecidas no contexto escolar.

O coordenador pedagógico como mediador da reflexão sobre a prática

A atividade de observação, quando orientada por uma perspectiva crítica, transcende a função de controle ou verificação e se configura como um instrumento formativo de grande valor para o desenvolvimento profissional docente. Nesse contexto, o papel do coordenador pedagógico adquire centralidade, não como avaliador ou juiz da prática alheia, mas como mediador de processos reflexivos coletivos e significativos, que integram saberes da experiência e fundamentos teóricos.

Segundo Ninin (2009), a observação deve ser compreendida como parte de um sistema de atividade em que observador e observado compartilham a construção de significados a partir de suas histórias, experiências e contextos de atuação. Longe de ser uma ação neutra, a observação pedagógica está atravessada por conflitos e negociações que, quando mediados com escuta, respeito e intencionalidade formativa, potencializam o desenvolvimento profissional dos docentes.

Ainda segundo a pesquisadora, “observação é o ato de olhar alguém ou alguma coisa cuidadosamente, a partir de critérios negociados, com o propósito de entender e fundamentar os aspectos observados, de modo a possibilitar mudanças factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais dos envolvidos” (Ninin, 2009, p. 356).

Dessa forma, o coordenador assume um papel essencial na criação de espaços coletivos de análise e reflexão, conduzindo sessões pós-observação em que o docente é convidado a revisar criticamente suas decisões pedagógicas, seus modos de interação com os estudantes e os efeitos de suas escolhas didáticas. A sessão reflexiva, como destaca a autora, constitui-se como um espaço dialógico no qual observador e observado podem reconstruir sentidos e compreender a prática à luz de referenciais teóricos e éticos.

A observação pedagógica, de acordo com Ninin (2009), para que de fato contribua com a formação do professor, exige organização e clareza. Aulas são ambientes dinâmicos e complexos, com múltiplas ações acontecendo simultaneamente, o que torna inviável observar "tudo ao mesmo tempo". Assim, o sucesso da observação está diretamente ligado à definição prévia de um foco e à utilização de instrumentos adequados, sempre acordados entre observador e observado (Ninin, 2009).

Antes da observação, é essencial agendar uma reunião entre observador (coordenador, formador ou par) e o professor que será observado. Esse encontro tem por objetivo alinhar expectativas, esclarecer intenções e construir confiança. Observe alguns pontos a serem discutidos.

- Qual é a natureza da aula a ser observada (início de conteúdo, revisão, avaliação etc.)?
- Qual abordagem pedagógica será utilizada (expositiva, investigativa, colaborativa)?
- Quais recursos didáticos serão empregados?
- Qual é o perfil da turma (idade, ritmo, heterogeneidade)?
- Quais padrões de interação são típicos daquela sala (participação ativa, silêncio, dispersão)?
- Há algo que o professor gostaria especialmente de analisar ou repensar?

A escolha do foco deve ser feita em comum acordo, considerando necessidades do professor e prioridades formativas da equipe pedagógica. Alguns exemplos de focos são:

- Organização da aula: como o professor inicia, estrutura e finaliza a atividade?
- Gestão do tempo: quanto tempo é dedicado a cada momento da aula?
- Participação dos estudantes: todos participam? De que modo?
- Mediação do professor: como ele intervém diante de dúvidas, conflitos, erros ou acertos?
- Interação professor e estudante: há escuta ativa? Estímulo ao diálogo?
- Trabalho em grupo ou em dupla: como se organiza? Os estudantes interagem com intencionalidade?

- Perguntas e respostas: que tipo de perguntas o professor formula? Os estudantes respondem com autonomia?

- Clareza dos objetivos: os estudantes compreendem o que é esperado deles?

- Socialização do conhecimento: os resultados das tarefas são compartilhados com a turma?

Durante a aula, o observador pode adotar diferentes métodos de registro. A escolha deve considerar o foco definido, o estilo do observador e a complexidade da aula.

- Tempo marcado: registrar comportamentos específicos (ex.: número de vezes que o professor faz perguntas abertas em 10 minutos).
- Formulário estruturado: tabela ou grade com os aspectos focais previamente acordados. Pode conter categorias como: tipo de pergunta, tempo de fala do professor, intervenções sobre comportamento etc.
- Descrição livre ou narrativa: relatar, em forma de diário, os principais momentos da aula, com destaque para os comportamentos observados e contexto das ações.
- Procedimentos combinados: utilizar sinais discretos (olhares, gestos) entre observador e observado, especialmente se a observação for recorrente e com vínculos de confiança.
- Gravações (áudio ou vídeo): se autorizado, podem complementar a análise posterior, desde que respeitem a ética e a privacidade.

Dica: o observador deve manter postura discreta e não interferir na aula, a menos que isso tenha sido combinado previamente.

Tão importante quanto observar é devolver com qualidade. A sessão de pós-observação deve ocorrer logo após a aula, de preferência no mesmo dia. Nela, o observador oferece seu relato ao professor, destacando evidências e formulando questões que favoreçam a reflexão (Ninin, 2009).

- Evite julgamentos e opiniões pessoais. Foque em descrições concretas.
- Use perguntas como: *O que você pensou ao propor essa atividade? Como você percebeu a reação dos estudantes? Você faria algo diferente se repetisse essa aula?*
- Estimule o professor a propor hipóteses sobre o que observou e a pensar em estratégias alternativas.

- Finalize o *feedback* destacando potencialidades e possibilidades de transformação, e não apenas fragilidades.

Nesse sentido, as contribuições de Perrenoud (2000) são essenciais para ampliar a compreensão da prática reflexiva, especialmente ao destacar que essa não é tarefa exclusiva do coordenador pedagógico, mas um compromisso coletivo que deve ser estimulado no interior dos grupos de formação. O autor afirma que a análise das práticas tem um potencial formativo ampliado quando se configura como uma autoanálise realizada em contextos grupais. Ainda que mediada por um coordenador, ela requer que todos os participantes se envolvam como sujeitos da reflexão.

Assim, a função do coordenador pedagógico deve ser compreendida como a de alguém que constrói pontes entre o fazer e o pensar, entre a prática e a teoria, entre o individual e o coletivo – sempre com o compromisso ético de promover o desenvolvimento profissional dos docentes de maneira respeitosa, dialógica e emancipadora.

Autores e concepções sobre saberes e formação continuada

Ao longo deste capítulo, diferentes autores foram apresentados com o objetivo de ampliar a compreensão sobre a formação continuada e os saberes que estruturam a prática docente. As concepções aqui reunidas valorizam a formação como um processo permanente, crítico, situado e colaborativo, no qual o professor é reconhecido como sujeito ativo da sua trajetória profissional.

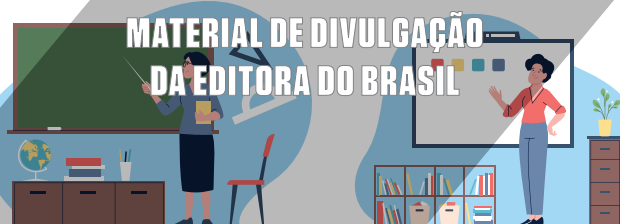
Esses autores oferecem referenciais teóricos que possibilitam analisar a docência como prática social, intelectual e política, superando visões tecnicistas e fragmentadas da profissão. A seguir, organizamos em forma de quadro as ideias centrais desses pensadores, com foco nas contribuições que cada um traz para a compreensão dos saberes docentes e dos caminhos possíveis para o desenvolvimento profissional de educadores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

AUTOR	IDEIAS PRINCIPAIS SOBRE SABERES E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
Antônio Nóvoa	Defende que a formação de professores vai além da aquisição de técnicas: ela deve ser entendida como a construção da identidade profissional docente. Para isso, propõe três dimensões interligadas: a disposição pessoal, que envolve os valores, atitudes e o engajamento ético com a profissão; a interposição profissional, que trata das responsabilidades sociais e institucionais do professor; e a composição pedagógica, que se refere ao saber construído na prática e constantemente transformado. Nóvoa valoriza fortemente as comunidades de professores, acreditando que a formação continuada deve favorecer a reflexão crítica coletiva, o diálogo entre pares e a inovação a partir da experiência.
Selma Garrido Pimenta	Define os três tipos de saberes que os professores possuem: os saberes experienciais, que vêm da própria vivência em sala de aula; os saberes acadêmico-científicos, que são os conhecimentos em cursos e estudos; e os saberes pedagógicos, que envolvem as estratégias e métodos de ensino. A prática reflexiva, ou seja, pensar sobre o que se faz no ensino, é o ponto de partida para a formação contínua, pois ajuda o professor a repensar suas ações e tomar decisões baseadas em valores éticos e em uma visão crítica do seu trabalho.
Maurice Tardif	Enfoca a origem dos saberes docentes como produto da experiência vivida e das interações sociais no ambiente escolar. Defende que a formação continuada deve partir das necessidades concretas dos professores, valorizando seus conhecimentos prévios e promovendo espaços de escuta, troca e colaboração. Para Tardif, a formação precisa estar situada no cotidiano escolar, conectando teoria e prática, e reconhecendo o saber docente como legítimo e transformador.
Philippe Perrenoud	Supõe uma formação continuada que esteja integrada ao trabalho cotidiano do professor, não como algo externo ou adicional, mas como parte essencial da profissão. Para Perrenoud, o professor é um sujeito reflexivo, que aprende com a ação, com os outros e com a análise das situações vividas. Valoriza a autonomia do professor e defende uma formação baseada em colaboração, flexibilidade e melhoria contínua da prática pedagógica.
Telma Weisz	Defende que a tematização da prática é uma estratégia de formação que utiliza o cotidiano escolar como ponto de partida para reflexão e reconstrução teórica. Ela consiste em analisar, de forma coletiva e situada, registros da própria prática docente – como vídeos, anotações ou planejamentos – para identificar as teorias implícitas nas ações pedagógicas e promover o desenvolvimento profissional por meio da reflexão crítica e compartilhada. Dessa forma, a formação deixa de ser apenas transmissão de conteúdos e passa a ser um processo ativo, que conecta a experiência vivida com o conhecimento teórico.

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO
DA EDITORA DO BRASIL

Da reflexão à ação

1. De que maneira você, como professor, tem incorporado os princípios da formação continuada em sua rotina e nas práticas pedagógicas que desenvolve na escola?
2. Em que medida você reconhece e valoriza os saberes construídos ao longo da sua experiência docente como fundamentos essenciais para a elaboração de propostas pedagógicas inovadoras e contextualizadas?
3. Quais estratégias você tem adotado para transformar sua prática docente em objeto de análise reflexiva, promovendo seu desenvolvimento profissional contínuo e fundamentado na reflexão crítica?
4. Como você tem se posicionado enquanto sujeito em processo de aprendizagem, demonstrando abertura para investigar criticamente sua atuação e construir conhecimento de forma colaborativa com os seus pares?
5. De que forma suas decisões pedagógicas têm incorporado a leitura, a escrita e a linguagem matemática como responsabilidades compartilhadas por todas as áreas do conhecimento, favorecendo práticas interdisciplinares? E como a formação continuada tem contribuído para que você amplie sua compreensão sobre a transversalidade dessas linguagens e desenvolva propostas didáticas mais integradas e significativas para os estudantes?
6. Como sua prática pedagógica tem acolhido e integrado a diversidade das infâncias e as múltiplas realidades socioculturais dos estudantes, assegurando uma escuta sensível e inclusiva, à luz dos princípios da formação continuada? Você tem buscado, por meio de processos formativos, ampliar seu repertório para reconhecer e responder às diferentes formas de ser, viver e aprender presentes no contexto escolar?
7. Em que medida você se identifica e participa ativamente de uma comunidade profissional comprometida com a construção coletiva de saberes e de soluções pedagógicas?
8. De que maneira a articulação entre teoria e prática se manifesta no seu planejamento pedagógico cotidiano, conferindo significado e relevância às propostas de ensino que você desenvolve?
9. Como sua prática docente se compromete com os princípios da equidade, da justiça social e da educação antirracista e inclusiva, promovendo uma formação integral e cidadã para os seus estudantes?
10. De que forma o coordenador pedagógico tem contribuído, na sua escola, para mediar processos de reflexão sobre a prática docente e favorecer o desenvolvimento profissional coletivo?



A formação continuada constitui-se como um espaço essencial de reflexão e aprimoramento docente. Aprender continuamente é condição para ensinar com excelência.

Conectando aprendizados

DE Design Editorial

Formação continuada como processo permanente e coletivo

A formação deve ser contínua e integrada ao cotidiano escolar, promovendo melhorias na prática docente e na aprendizagem dos estudantes.

Tematização da prática como estratégia formativa

A prática pedagógica é analisada coletivamente para aprimorar o ensino com base em registros e reflexões do que ocorre em sala de aula.

Professor como sujeito aprendente

O professor é protagonista da própria formação, aprendendo com a prática, com os colegas e com as realidades vividas na escola.

Valorização dos saberes docentes

Reconhecer que os saberes do professor vêm da experiência, da formação acadêmica e da prática pedagógica, sendo essenciais à sua identidade profissional.

Formação continuada e reflexão pedagógica

Articulação entre formação e prática

A formação deve conectar o conhecimento teórico da sala de aula, a partir da vivência concreta do educador.

Formação ética e política do educador

Ensinar é um ato político. A formação precisa promover justiça social, equidade e valorização da escola pública e democrática.

Construção de comunidades escolares que aprendem

A escola deve ser espaço de troca, apoio e construção coletiva entre os profissionais da educação.

Importância da coordenação

O coordenador pedagógico como mediador da reflexão sobre a prática docente, promovendo observações e devolutivas formativas e análise coletiva das ações pedagógicas.

Referências

Capítulo 1 – Fundamentos do Letramento

BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. 2. ed. Oxford: Blackwell Publishing, 2007. 245 p.

David Barton, na obra *Literacy: an introduction to the ecology of written language* (Letramento: uma introdução à ecologia da linguagem escrita, tradução livre), apresenta uma introdução à perspectiva sociocultural do letramento, explorando pesquisas que têm contribuído para a consolidação do conceito de letramento como prática social e situada.

BORTOLUCCI, M. S. *Como você pensou? A oralidade e o desenvolvimento do sentido do número em crianças do 1º ano do Ensino Fundamental*. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Campinas, 2024.

A pesquisa investiga como tarefas matemáticas baseadas na oralidade promovem o desenvolvimento do sentido do número em estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental e defende que a oralidade planejada em sala de aula favorece a construção de relações numéricas essenciais.

BRASIL. INEP. *Pisa 2012*. Brasília, DF: INEP, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2013/matriz_avaliacao_matematica.pdf. Acesso em: 16 mar. 2025.

O Pisa é uma avaliação internacional realizada pela OCDE. As Matrizes de Referência do Pisa indicam as habilidades que os estudantes devem desenvolver em cada área de conhecimento.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2013.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define as aprendizagens essenciais para a Educação Básica no Brasil, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Ela estabelece competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver, visando promover uma educação de qualidade, inclusiva e democrática, além de combater desigualdades educacionais.

CUNHA, A. V.; MONTOITO, R. A matemática dos contos de fadas: a construção do conceito de correspondência a partir da contação de histórias infantis. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 28, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/gkPfrQ9ctPhjRBkQt54TZGB/>. Acesso em: 16 mar. 2025.

O artigo analisa como a contação de **contos clássicos** pode desenvolver o **processo mental de correspondência** na construção do conceito de número na Educação Infantil. Discute a interação entre Literatura e Matemática, com propostas que visam auxiliar professores a integrar elementos matemáticos aos clássicos infantis de forma adaptável e significativa.

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática, justiça social e sustentabilidade. *Estudos Avançados*, São Paulo, Brasil, v. 32, n. 94, p. 189-204, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152689>. Acesso em: 16 mar. 2025.

O artigo apresenta o Programa Etnomatemática como uma pesquisa focada na história e filosofia da matemática em diversas culturas, com implicações pedagógicas.

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. 2. ed. Londres; Bristol, PA: Taylor and Francis, 1996.

Em sua primeira edição, *Social linguistics and literacies: ideology in discourses* (Sociolinguística e letramentos: ideologia nos discursos, tradução livre) foi considerado uma grande contribuição para o então campo emergente dos estudos socioculturais do letramento. No livro, James Paul Gee aborda, de maneira bastante didática, conceitos caros à área interdisciplinar que agrega linguagem, aprendizagem e letramento em seus contextos sociais, culturais e políticos.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in society*, [s. l.], v. 11, p. 49-76, 1982.

O artigo científico *What no bedtime story means: Narrative skills at home and school* (O que significa não contar uma história para dormir: habilidades narrativas em casa e na escola, tradução livre) apresenta um amplo estudo etnográfico que revela a inadequação da dicotomia prevalente entre tradições orais e escritas. Nele, a pesquisadora Shirley Brice Heath investiga as práticas de leitura, escrita e oralidade de três comunidades distintas dos Estados Unidos, durante a década de 1970.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

Angela Kleiman, além de organizadora de *Os significados do letramento*, obra considerada um verdadeiro marco para a consolidação da perspectiva sociocultural no Brasil, também é a autora do capítulo "Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola". Nele, a pesquisadora apresenta definições sobre letramento e alfabetização, assim como analisa a dicotomização existente entre oralidade e escrita.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, [s. l.], v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

Nesse artigo científico, Angela Kleiman discute a relevância do conceito de letramento para o ensino e a aprendizagem de língua materna em todas as etapas da educação básica.

KLEIMAN, A. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso*, [s. l.], v. 8, n. 3, p. 487-517, 2008.

Angela Kleiman, neste artigo científico, tem como objetivo discutir algumas contribuições dos estudos do letramento para a formação inicial do professor de língua materna. A autora defende que seja necessário trabalhar as interfaces potencializadoras entre os saberes teóricos e a prática social no ensino da escrita.

KLEIMAN, A.; DE GRANDE, P. B. Interseções entre a Linguística Aplicada e os estudos de letramento: desenhos transdisciplinares, éticos e críticos de pesquisa. *Matraga* – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, [s. l.], v. 22, n. 36, p. 11-30, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/matraga/article/view/17045>. Acesso em: 17 mar. 2025.

O artigo explora a interseção entre Estudos de Letramento e Linguística Aplicada, destacando dimensões epistemológicas e abordagens teórico-metodológicas. Discute a transdisciplinaridade e o dialogismo bakhtiniano no contexto da formação docente,

MACHADO, N. J. *Matemática e língua materna: análise de uma impregnação mútua*. São Paulo: Cortez, 2011.

O livro discute a necessidade de integrar o ensino de matemática e língua materna, tradicionalmente tratadas de forma isolada. Argumenta-se que essa separação impede a exploração das sinergias entre as áreas, prejudicando a formação integral dos estudantes. O artigo defende a cumplicidade entre as disciplinas, buscando soluções conjuntas para os desafios do ensino.

MACHADO, N. J. Matemática e língua materna: uma aproximação necessária. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 161-166, jul./dez. 1989.

O artigo propõe uma maior integração entre o ensino de matemática e língua materna, áreas frequentemente tratadas de forma isolada nos currículos escolares. Essa aproximação visa explorar o paralelismo nas funções que ambas as disciplinas desempenham na formação geral dos indivíduos, buscando soluções conjuntas para os desafios do ensino.

MAIA, M. G. B.; MARANHÃO, C. Alfabetização e letramento em língua materna e em matemática. *Ciência e Educação*, Bauru, v. 21, n. 4, p. 931-943, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/Wfsm6PwvzYtKtW9dbDTdLKn/?format=pdf>. Acesso em: 17 mar. 2025.

Este trabalho visa discutir visões, perspectivas e relações entre os processos de alfabetização e letramento em língua materna e matemática, considerando as exigências do Ensino Fundamental de nove anos no Brasil.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

O livro, publicado em sua primeira edição em 1998, reúne três textos produzidos pela renomada pesquisadora brasileira da área da Educação: Magda Soares. Nele, a autora discute sobre os usos sociais da leitura e da escrita em três gêneros discursivos distintos, um verbete, um texto didático e um ensaio. A publicação da obra recebeu ainda o apoio do Ceale (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da UFMG), órgão que tem procurado divulgar, nas escolas brasileiras, o conhecimento que tem sido produzido sobre alfabetização e letramento.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240 p.

Trata-se da primeira obra de Brian Street traduzida para a língua portuguesa pelo também pesquisador Marcos Bagno. O livro aborda a perspectiva sociocultural dos letramentos a partir da ênfase nos estudos etnográficos e de suas possíveis aplicações no contexto educacional. Street enriquece as necessárias definições teóricas com exemplos reais observados e vivenciados por ele, tanto na posição de pesquisador quanto no papel de docente.

STREET, B. V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. 243 p.

Literacy in Theory and Practice (Letramento na teoria e na prática, tradução livre) é considerada por muitos pesquisadores e educadores como a obra germinal da perspectiva sociocultural dos letramentos. Escrita por Brian Street e publicada originalmente em 1984, em **língua inglesa**, a obra traz, pela primeira vez, o conceito de letramento como prática social.

Capítulo 2 – Consciência fonológica e a alfabetização

ALVES, L. B. *A importância do método fônico no processo de alfabetização*. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Instituto Federal Goiano, Goiás, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/2875/1/TCC-LUDMILA%20BATISTA%20ALVES.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2025.

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO
DA EDITORA DO BRASIL

Esse texto apresenta uma revisão sobre o método fônico na alfabetização, analisando sua aplicabilidade no Brasil e destacando a importância dos processos cognitivos envolvidos na leitura e escrita.

ARAGÃO, S. D. S. A.; MORAIS, A. G. D. Como crianças alfabetizadas com o método fônico resolvem tarefas que avaliam a consciência fonêmica? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, e223345, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698223345>. Acesso em: 14 mar. 2025.

O artigo revisa estudos sobre o método fônico à luz de avanços neurocientíficos, demonstrando a contribuição da consciência fonêmica para a aprendizagem da leitura e da escrita.

BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 56. ed. São Paulo: Parábola, 2020.

A obra critica o preconceito linguístico no Brasil e propõe uma abordagem inclusiva da linguagem no ensino, sendo referência nos estudos sociolinguísticos.

BARBOSA, M. C. S. As infâncias e suas culturas: múltiplos modos de ser criança. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KsN57fkpqH35MtdpqcHfmZL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 mar. 2025.

O texto analisa como as culturas da infância, familiares e escolares influenciam a socialização e os desafios da escolarização contemporânea.

BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 491-503, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/Xf7Z67CW6vL1BYfkRmcGCYc/?lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2025.

A pesquisa demonstra a relação entre consciência fonológica, lexical e sintática com o desempenho em leitura e escrita no 1º ano do Ensino Fundamental.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

A BNCC define aprendizagens essenciais, competências e habilidades para toda a Educação Básica, orientando o trabalho pedagógico nas escolas.

DALMAGRO, N. B.; MARQUES, S. M. S. As diferentes infâncias no Brasil numa perspectiva histórica: suas trajetórias, culturas e identidades. *Cadernos PDE*, Curitiba, 2013, v. 1. Disponível em: http://www.diaa.diaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unioes

[te_ped_artigo_neli_burtet_dalmagro.pdf](#). Acesso em: 12 mar. 2025.

O artigo aborda a diversidade das infâncias no Brasil e propõe reflexões e alternativas para superar dificuldades nas práticas pedagógicas.

DEL PRIORE, M. (org.). *História das crianças no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

A obra apresenta a infância no Brasil sob uma perspectiva histórica, mostrando a atuação das crianças e os impactos das desigualdades ao longo do tempo.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

O livro explica como as crianças constroem hipóteses sobre a escrita em diferentes estágios, enfatizando o papel ativo no processo de alfabetização.

MARTINS, C. C. A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 76, p. 41-49, 1991. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1053>. Acesso em: 31 mar. 2025.

O estudo destaca como a consciência fonológica impacta o progresso na alfabetização e ressalta a importância de métodos adequados ao perfil dos estudantes.

NOGUEIRA, T. A.; BARBOSA, J. B. B. Consciência fonológica e alfabetização: uma relação presente nos materiais didáticos utilizados pelos professores? *DLCV*, João Pessoa, v. 15, n. 1, p. 2-28, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/dclv/article/view/41835>. Acesso em: 12 mar. 2025.

O artigo investiga o uso da consciência fonológica nos materiais didáticos utilizados por professores alfabetizadores em uma escola pública.

SCHERER, A. P. R. O trabalho com a consciência fonológica pode se tornar um método fônico? *Ceale*, Belo Horizonte, 25 out. 2022. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/o-trabalho-com-a-consciencia-fonologica-pode-se-tornar-um-metodo-fonico.html>. Acesso em: 27 mar. 2025.

O texto discute as distinções entre consciência fonológica e método fônico, questionando se o primeiro pode ser considerado um método de alfabetização.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, abr. 2004. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002. Acesso em: 25 mar. 2025.

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO
DA EDITORA DO BRASIL

A autora destaca a interdependência entre alfabetização e letramento, defendendo metodologias que unam o ensino do código à prática social da linguagem.

WEIZ, T. Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*: coletânea de textos – Módulo 1. Brasília, DF: MEC, 2001. p. 94-104. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/colet_m1.pdf. Acesso em: 14 mar. 2025.

A autora critica a ideia de prontidão para alfabetização, argumentando que as crianças constroem hipóteses sobre a escrita mesmo sem preparo formal.

Capítulo 3 – Ensino da escrita em uma concepção dialógica da linguagem

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

O livro explora a criação verbal como um fenômeno dinâmico, envolvendo a interação entre o sujeito, o texto e o contexto social. A obra de Bakhtin também reflete sobre o papel do autor e da linguagem na formação de significados e na construção de sentidos.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

Nesse capítulo, os autores definem o que é uma sequência didática e apresentam exemplos de como trabalhar com essa proposta na Educação Básica, especialmente relacionando o ensino de gêneros do discurso com a prática pedagógica. O capítulo faz parte de *Gêneros orais e escritos na escola*, obra considerada como um verdadeiro marco para o ensino de gêneros do discurso na escola.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 41-67.

Dolz e Schneuwly discutem a importância do ensino de gêneros do discurso no desenvolvimento da expressão oral e escrita dos estudantes, destacando como a abordagem dos gêneros contribui para a progressão do aprendizado. A partir de uma experiência educacional na Suíça francófona, os autores refletem sobre práticas pedagógicas que envolvem a análise e produção de textos dentro de contextos específicos.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo*: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 168 p.

Faraco aborda as principais ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin, com ênfase no conceito de dialogismo, que vê a linguagem como um processo dinâmico de troca e interação entre os sujeitos. Faraco explora como a linguagem é sempre voltada para o outro, destacando a importância do contexto social e histórico na produção de sentido.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ed. Ática, 2006. 144 p.

O livro de Fiorin oferece uma introdução ao pensamento de Bakhtin, destacando conceitos-chave como dialogismo, polifonia e gêneros discursivos. A obra explora como Bakhtin conceitua a linguagem como um fenômeno social, perspectiva que assume que o significado é construído por meio da interação entre os sujeitos.

LEAL, T. F.; MELO, K. L. R. Produção de textos: introdução ao tema. *In*: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (org.). *Produção de textos na escola*: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-27.

O capítulo de Leal e Melo aborda a produção de textos no contexto escolar, oferecendo uma introdução ao tema. As autoras discutem a importância de trabalhar com práticas de escrita na educação básica, considerando aspectos linguísticos e contextuais. Além disso, exploram diferentes estratégias pedagógicas para estimular a produção textual de forma significativa e envolvente.

LEAL, T. F. Sequências didáticas: o que são? Como se caracterizam? *In*: LEAL, T. F. (org.). *Janelas abertas para o aprendizado*: roteiros de sequências didáticas. 1. ed. Recife: Edição da Autora, 2024.

O capítulo de Leal aborda as sequências didáticas como estratégias de ensino que organizam atividades pedagógicas com objetivos claros, garantindo uma aprendizagem significativa. A autora discute suas características, como a articulação entre gêneros do discurso, práticas sociais, conteúdos e metodologias. O texto oferece ainda orientações sobre como planejar e implementar essas sequências didáticas de forma eficaz.

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

A autora discute a importância de promover práticas significativas de leitura e escrita no ambiente escolar e propõe uma abordagem pedagógica que articula o ensino com o uso social da linguagem.

OLIVEIRA, E. F. As diferentes abordagens sobre os gêneros do discurso e as relações inter-genéricas. *Recorte*, [s. l.], v. 13, n. 2, p. 1-20, 2016.

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO
DA EDITORA DO BRASIL

O artigo de Oliveira apresenta diversas abordagens sobre gêneros textuais/discursivos, discutindo as diferentes formas de classificá-los e as relações entre eles. A autora analisa como os gêneros não são isolados, mas interagem e se influenciam mutuamente, criando uma dinâmica complexa na comunicação.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

O texto de Schneuwly e Dolz analisa a relação entre gêneros do discurso e o ensino da linguagem, mostrando como os gêneros, inicialmente praticados na vida cotidiana, transformam-se em objetos de ensino na escola. Os autores discutem a importância de ensinar diferentes gêneros de forma contextualizada, promovendo o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita dos estudantes em diversos contextos sociais.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. 175 p.

Sobral explora as ideias centrais do Círculo de Bakhtin, focando o conceito de dialogismo e sua relação com os gêneros discursivos. A obra aborda como a linguagem é entendida como um fenômeno social, sempre em interação, e como os gêneros de discurso refletem essas interações. Sobral também discute a importância dessas ideias para a compreensão da linguagem na educação e na análise de textos.

Capítulo 4 – Escrita como processo: planejamento, elaboração, revisão e reescrita

BONINI, A. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da prática linguística. *Revista Brasileira de Linguística*, [s. l.], v. 20, n. 1, p. 1-22, 2012.

O artigo de Bonini discute metodologias de ensino da produção textual, destacando a escrita como processo. A autora enfatiza a importância da mediação docente e das práticas que valorizam a reflexão linguística.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino da produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2022. p. 239-264.

O capítulo de Bunzen apresenta a transição histórica do ensino de produção textual, partindo da ênfase na composição até chegar à abordagem baseada nos gêneros discursivos. O autor analisa as implicações dessa mudança para o Ensino Médio e para a formação docente.

CONCEIÇÃO, R. I. S. O ensino de produção textual e a (re)construção da competência discursiva do aluno. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, [s. l.], v. 40, p. 45-61, 2002.

Conceição, nesse artigo, discute o ensino de produção textual como prática fundamental para o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes. A autora defende uma abordagem interativa e reflexiva da escrita, que valorize o sujeito em formação.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (org.). *Questões de linguagem*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1993.

Fiad e Mayrink-Sabinson propõem a escrita como trabalho, concepção marcada por escolhas, negociações, revisões e reescritas constantes. As autoras apontam para a necessidade de valorização do percurso do escrever, e não apenas do produto final.

FIAD, R. S. Escrever é reescrever. In: COLEÇÃO Alfabetização e Letramento.. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFG, 2006.

No fascículo "Escrever é reescrever", Fiad aborda a escrita como um processo contínuo de construção e reconstrução, em que a reescrita é parte essencial da produção textual. A autora destaca o papel da reflexão e da revisão na formação do sujeito escritor.

GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste; Campinas: Unicamp, 1984.

A coletânea organizada por Geraldi propõe uma nova abordagem para o trabalho com textos em sala de aula, valorizando a leitura e a escrita como práticas sociais. O livro marcou uma virada no ensino de língua portuguesa ao criticar métodos tradicionais e propor alternativas para o ensino de língua materna.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

Nesse livro, Geraldi reflete sobre o ensino de língua portuguesa a partir de uma perspectiva discursiva. A obra articula teoria e prática, abordando questões do cotidiano escolar.

GONÇALVES, A. V. Gêneros textuais e reescrita: uma proposta de intervenção interativa por meio de listas de controle/constatações. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (org.). *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 19-36.

O capítulo de Gonçalves propõe uma intervenção pedagógica interativa centrada na reescrita de textos a partir do trabalho com gêneros discursivos e listas de controle/constatações. O autor defende a reescrita como prática reflexiva e colaborativa.

JESUS, C. A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPPINI, L. (org.). *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 1998.

Nesse capítulo, Jesus analisa criticamente a prática de "limpeza" do texto, focando a eliminação de erros e inadequações linguísticas. O texto questiona a ideia de que a reescrita deva ser apenas uma correção, defendendo uma abordagem mais reflexiva e criativa.

MENDES, J. R. Reflexões sobre numeramento: práticas sociais de leitura e escrita em torno do conhecimento matemático. In: *ALB*, 15., 2006, Campinas. *Anais [...]. Campinas: ALB*, 2006. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/alfabetica/MendesJackelineRodrigues.htm. Acesso em: 29 abr. 2025.

O artigo discute a noção de "numeramento" como uma prática social que envolve a leitura e a escrita vinculadas à matemática no cotidiano. A autora propõe reflexões sobre como essas práticas contribuem para o desenvolvimento do conhecimento matemático de forma significativa e contextualizada.

MENDONÇA, R. C.; PINTO, N. B. Escrita e reescrita da linguagem matemática nos anos iniciais: aspectos didáticos e epistemológicos. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, [s. l.], v. 34, n. 66, p. 1215-1234, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/CnC63pZpKBFXPpmmw5QdXJr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 abr. 2025.

O artigo analisa a escrita e a reescrita da linguagem matemática como práticas fundamentais nos Anos Iniciais, destacando seu potencial didático e epistemológico. As autoras argumentam que essas práticas favorecem a reflexão crítica e a apropriação da linguagem matemática como instrumento de pensamento.

MENEGASSI, R. J. A revisão de textos na formação docente inicial. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (org.). *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 171-202.

Menegassi discute a importância da revisão textual como ferramenta no processo de formação dos futuros professores. O texto propõe a incorporação de estratégias de revisão no currículo da formação inicial de docentes.

ROJO, R. O texto no ensino-aprendizagem de línguas hoje: desafios da contemporaneidade. In: TRAVAGLIA, L. C.; FINOTTI, L. H. B.; MESQUITA, E. M. C. (org.). *Gêneros de texto: caracterização e ensino*. Uberlândia: EDUFU, 2007. p. 09-43.

O capítulo de Rojo aborda os desafios atuais no ensino de línguas, enfatizando o papel do texto como elemento central no processo de ensino e aprendizagem. A autora discute as transformações sociais e tecnológicas que impactam a forma de ensinar e aprender línguas, propondo uma abordagem mais dinâmica e contextualizada.

RUIZ, E. D. *Ensino de produção escrita em língua materna* – Notas de aula da disciplina. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2019.

Nesse livro, Ruiz apresenta reflexões sobre as práticas pedagógicas no ensino da escrita, abordando a produção textual como um processo contínuo e dinâmico. A obra sugere métodos que favoreçam o trabalho com o ensino da escrita na língua materna.

SARTORI, A. T.; MENDES, L. Z. A reescrita como processo: as vantagens de uma segunda versão tardia. *Revista do GEL*, v. 13, n. 3, p. 130-157, 2016.

Sartori e Mendes apontam a reescrita como uma etapa fundamental para aprimorar a produção textual. As autoras asseguram que a reescrita, em uma versão tardia, permite uma reflexão mais profunda sobre o texto, favorecendo a construção de significados e a melhoria da qualidade da escrita.

SARTORI, A. T. *O processo de produção de textos escritos na escola: teorias e práticas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 142 [s. l.], p.

O livro de Sartori explora as teorias e metodologias relacionadas ao ensino da escrita na educação básica. A obra propõe práticas pedagógicas que incentivam a reflexão crítica e o desenvolvimento da escrita dos estudantes.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 155-177.

Magda Soares, nesse capítulo, analisa a evolução da disciplina de Língua Portuguesa no currículo escolar brasileiro, destacando as transformações históricas e sociais que influenciaram seu ensino.

Capítulo 5 – Estratégias para compreensão leitora

COSCARELLI, C. *Conhecimentos prévios na leitura*. Belo Horizonte: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Ceale, Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/conhecimentos-previos-na-leitura>. Acesso em: 25 mar. 2025.

Aborda a importância dos conhecimentos prévios (linguísticos, textuais e de mundo) para a compreensão

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO
DA EDITORA DO BRASIL

leitora, sob a perspectiva do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale).

KLEIMAN, A. *Compreensão leitora*. Belo Horizonte: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Ceale, Faculdade de Educação da UFMG, [20--]. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/autor/angela-b-kleiman>. Acesso em: 25 mar. 2025.

Texto do Ceale que explora processos cognitivos e estratégias necessárias para a construção de sentidos durante a leitura, com base na teoria de Kleiman.

KLEIMAN, A. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

O livro reúne atividades desenvolvidas em oficinas, com foco na leitura como prática interdisciplinar. A obra mostra que as estratégias de leitura devem ser adaptadas aos objetivos do leitor, independentemente do conteúdo do texto, e defende que todos os professores devem compreendê-las para integrar o ensino da leitura às diversas áreas do conhecimento.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2010.

O livro busca mostrar como a leitura é uma atividade complexa, envolvendo diversos processos mentais que o leitor utiliza para construir o sentido do texto.

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

Discute desafios e possibilidades do ensino da leitura e da escrita na escola.

ROJO, Roxane. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Furquim e Focaccia, 2013. Disponível em: http://www.focaccia.org.br/wp-content/uploads/2013/03/caderno3_multiletramentos.pdf. Acesso em: 15 abr. 2025.

Publicação que analisa a integração de práticas de multiletramentos na educação contemporânea, em diálogo com a globalização e a diversidade.

ROJO, R. *Textos multimodais*. Belo Horizonte: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Ceale, Faculdade de Educação da UFMG, [20--]. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais>. Acesso em: 26 mar. 2025.

Verbetes do Ceale que define e exemplifica textos que combinam linguagens verbal, visual, sonora e gestual, destacando seu papel na comunicação atual.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

Explica aos educadores como se dá o processo de aprendizagem da leitura. Smith defende que as crianças aprendem a ler como aprendem a falar: em contextos significativos, em que a linguagem escrita faz sentido e se conecta às suas experiências e conhecimentos prévios.

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

O livro apresenta a leitura como um processo complexo, explicando seus diferentes aspectos a partir de uma perspectiva construtivista e destaca como o leitor constrói ativamente o sentido do texto por meio de estratégias cognitivas.

SOUZA, R. J.; GIROTTO, C. G. G. S. Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária. *Alabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, [s. l.], n. 3, p. 1-13, dez. 2011. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/271250534>. Acesso em: 27 mar. 2025.

Neste artigo, discute-se as possibilidades de utilização das estratégias de leitura como alternativa metodológica para o trabalho com textos literários na formação de leitores desde a infância.

Capítulo 6 – Avaliação no ensino da leitura e da escrita

ALVARENGA, G. M. M.; ARAÚJO, Z. de C. Portfólio: uma alternativa para avaliação. *Eae*, São Paulo, v. 17, n. 33, p. 137-146, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1281/1281.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2025.

Discute o portfólio como instrumento de avaliação formativa, valorizando o acompanhamento contínuo da aprendizagem. Defende seu uso como alternativa reflexiva e participativa no contexto escolar.

ANDRIOLA, W. B. Utilização da Teoria da Resposta ao Item (TRI) para a organização de um banco de itens destinados a avaliação do raciocínio verbal. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 295-308, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/gqpbRhJqYLBCCcCZsfHgCcB/>. Acesso em: 15 abr. 2025.

Apresenta a aplicação da Teoria da Resposta ao Item (TRI) na construção de bancos de itens para avaliar o raciocínio verbal.

BLOOM, B. *et al.*. Tradução: Lilian Rochlitz Quintão; Maria Cristina Fioratti Florez; Maria Eugênia Vanzolini. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.

Explora a relação entre a Taxonomia de Bloom e os processos avaliativos, propondo níveis hierárquicos para organizar objetivos educacionais (como conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação) e sugerindo ferramentas diversificadas para aplicação prática.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Diretrizes da edição de 2023*. Brasília, DF: Inep, 2023. Acesso em: 7 abr. 2025.

Apresenta as orientações oficiais para a aplicação das avaliações externas nacionais na edição do Saeb 2023.

BROOKHART, S. M. O uso de rubricas na educação básica: Revisão e recomendações. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 35, p. e10803, 2024. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v35.10803>. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/10803>. Acesso em: 1 abr. 2025.

Analisa o uso de rubricas na educação básica e propõe recomendações para melhorar a prática avaliativa.

CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre a avaliação escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 39, p. 49-64, jan./abr. 2008.

Discute diferentes concepções de avaliação escolar, destacando suas implicações na prática pedagógica.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino do Português. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula: Leitura e produção de texto*. São Paulo: Ática, 1984.

Apresenta uma proposta inovadora para o ensino de Língua Portuguesa centrada no texto como unidade básica de ensino.

GRÉGOIRE, J. *Avaliando as aprendizagens: os aportes da psicologia*. Tradução: Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Aborda a avaliação educacional sob a perspectiva da psicologia cognitiva, enfatizando como os processos de aprendizagem podem ser compreendidos e medidos para melhorar o ensino. A obra discute conceitos e métodos de avaliação que consideram o funcionamento mental dos alunos, propondo práticas avaliativas que vão além da simples mensuração, buscando favorecer o desenvolvimento das competências cognitivas.

HAYDT, R. C. C. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

A avaliação do processo de ensino-aprendizagem é abordada de forma original, aplicada e organizada de maneira clara e eficiente.

HAYDT, R. C. C. *Curso de didática geral*. São Paulo: Ática, 2011.

Traz uma reflexão sobre a prática pedagógica em seus aspectos essenciais — planejamento, definição de objetivos, estrutura curricular e processos de avaliação — e sugere uma abordagem baseada em fundamentos filosóficos e psicológicos, com o intuito de incentivar o professor a refletir criticamente sobre as diferentes propostas educacionais.

HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

Propõe que a avaliação seja um processo contínuo, dinâmico e reflexivo, centrado na mediação entre professor e aluno, valorizando as manifestações, dúvidas e erros dos estudantes como oportunidades para a construção do conhecimento. A obra enfatiza a importância do diálogo, da individualização do tempo de aprendizagem e da reavaliação constante das práticas pedagógicas.

INSTITUTO REÚNA. *Avaliações em Larga Escala no Brasil e no Mundo*. São Paulo: Reúna, [20--]. Disponível em: <https://www.instituto-reuna.org.br/projeto/Avalia%C3%A7%C3%B5es-em-Larga-Escala-no-Brasil-e-no-Mundo>. Acesso em: 16 abr. 2025.

Apresenta um panorama das avaliações em larga escala no Brasil e no mundo, com foco em suas finalidades e impactos.

LÜCK, H. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo, 2009. Disponível em: https://juliofurtado.com.br/wp-content/uploads/2017/08/dimensoes_livro.pdf. Acesso em: 8 abr. 2025.

Explora competências e dimensões da gestão escolar para promover a melhoria da qualidade educativa.

MACHADO, N. J. *Matemática e língua materna: análise de uma impregnação mútua*. São Paulo: Cortez, 2011.

O livro discute a necessidade de integrar o ensino de Matemática e Língua Materna, disciplinas tradicionalmente tratadas de forma isolada. Argumenta-se que essa separação impede a exploração das sinergias entre as áreas, prejudicando a formação integral dos alunos. O artigo defende a cumplicidade entre as disciplinas, buscando soluções conjuntas para os desafios do ensino.

PARO, V. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. *Revista Brasileira de Educação*, [s. l.], v. 16, n. 48, p. 695-815 set./dez., 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a09.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2025.

Analisa a progressão continuada e sua relação com a avaliação externa e a qualidade do ensino.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Esta obra destaca a complexidade intrínseca do problema da avaliação, revelando os antagonismos e nuances que a envolvem.

SILVA, A. A. da; SILVA, M. J. da; ALVES, S. C. *A aplicação da avaliação diagnóstica no ambiente escolar: um olhar reflexivo*. João Pessoa: UFPB, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2964/1/JAS15092014.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2025.

Reflete sobre o uso da avaliação diagnóstica como instrumento de análise e apoio ao ensino na escola.

SILVA, K. A. da; BARTHOLOMEU, M. A. N.; KONDO CLAUS, M. M. Auto-avaliação: uma alternativa contemporânea do processo avaliativo. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 89-106, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/7trGtMHc6mNFdF4QqFDG4YD/?format=pdf>. Acesso em: 17 abr. 2025.

O artigo discute a autoavaliação como uma alternativa moderna nos processos de avaliação educacional. Os autores analisam seu papel na formação crítica e autônoma dos alunos, propondo-a como ferramenta reflexiva no contexto escolar.

SOLE, I. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O livro apresenta a leitura como um processo complexo, explicando seus diferentes aspectos a partir de uma perspectiva construtivista e destaca como o leitor constrói ativamente o sentido do texto por meio de estratégias cognitivas.

VIEIRA, I. S. Oportunidades educacionais no Brasil: o que dizem os dados do Saeb. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 30, n. 75, p. 748-778, set. 2019. E-book. DOI: <https://doi.org/10.18222/eaev.30i75.6325>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312019000300748&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 3 abr. 2025.

Apresenta dados do Saeb para discutir desigualdades educacionais e propor estratégias de superação.

VILLAS BOAS, B. M. de F. *Autoavaliação: uma prática diária*. Benigna Villas Boas, [s. l.], 9 fev. 2017. Disponível em: <https://www.benignavillasboas.com.br/a-avaliacao-no-documento-diretrizes-pedagogicas-da-secretaria-de-estado-de-educacao-do-distrito-federal/>. Acesso em: 3 abr. 2025.

Analisa como a avaliação é abordada nas Diretrizes Pedagógicas do Distrito Federal, com foco na prática docente.

Capítulo 7 – Projetos de letramento e integração de saberes

COSTA, A. P. A pedagogia de projetos: sua origem e sua trajetória. *Paidéia*, [s. l.], ano 14, n. 22, p. 145-167, 2019.

O texto apresenta a origem e evolução da pedagogia de projetos, destacando suas bases teóricas e seu potencial de promover aprendizagens significativas. O autor enfatiza o papel ativo do estudante e a articulação entre teoria e prática.

DEWEY, J. *Democracia e educação: introdução à filosofia da Educação*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.

Dewey discute a educação como um processo social fundamental para a democracia, defendendo métodos ativos de aprendizagem. A obra propõe uma educação centrada na experiência do estudante e na interação com o ambiente.

DEWEY, J. *Vida e educação*. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

O autor explora como a vida cotidiana é fonte de aprendizagem contínua e significativa. Dewey reforça a importância da experiência prática no processo educativo, conectando teoria e ação.

FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1993.

A obra de Ivani Fazenda discute a interdisciplinaridade como uma abordagem essencial para a prática educacional. A autora ainda propõe o diálogo entre saberes como caminho para uma formação mais integrada e crítica.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008, p. 17-28.

O capítulo analisa as concepções de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, destacando suas raízes culturais e epistemológicas. Defende a superação de compartimentalizações do saber por meio de práticas integradoras.

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO
DA EDITORA DO BRASIL

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A obra de Hernández propõe os projetos de trabalho como alternativa pedagógica que rompe com o ensino tradicional, promovendo a aprendizagem significativa por meio da integração entre conteúdos e a realidade dos estudantes.

KLEIMAN, A. EJA e o ensino da língua materna: relevância dos projetos de letramento. *EJA EM DEBATE*, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 23-38, 2012.

O artigo aborda o papel dos projetos de letramento no processo educativo, destacando sua relevância para o ensino da língua materna. Defende ainda a valorização da experiência dos estudantes e a construção coletiva do conhecimento.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, [s. l.], v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

O artigo discute o conceito de letramento e suas implicações para o ensino de português como língua materna, valorizando os usos sociais da escrita.

KLEIMAN, A. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, I. (org.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 223-243.

A autora questiona o ensino da escrita focado apenas na forma e propõe práticas que priorizem a função social da linguagem.

KLEIMAN, A. Projetos de letramento na educação infantil. *Revista Caminhos em Linguística Aplicada*, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 1-10, 2009.

Kleiman aponta a importância dos projetos de letramento na educação infantil, visando a inserção das crianças no mundo da leitura e escrita. A autora ressalta também a necessidade de contextos reais e significativos de ensino e aprendizagem.

MACHADO, N. J. *Educação: projetos e valores*. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

O livro aborda a importância da realização de projetos de ensino fundamentados em valores, destacando a importância da ética e da autonomia na formação do sujeito.

MENDES, M. H.; LANGHI, C.; PETEROSS, H. G.; RUBIM, A. Conectando a aprendizagem baseada em projetos com a experiência do aluno: uma análise do PBL à luz de Dewey. *Interfaces Científicas – Educação*, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 161-170, 2020.

Os autores relacionam a aprendizagem baseada em projetos aos princípios educacionais de Dewey, com foco na experiência do estudante.

POOLI, J. P. et al. *Projetos interdisciplinares*. Curitiba: Intersaberes, 2013.

A obra apresenta fundamentos e práticas de projetos interdisciplinares no ambiente escolar. Os autores defendem a integração de saberes e o trabalho colaborativo como formas de enriquecer o processo educativo.

RÖHRIG, M. Projetos interdisciplinares a partir de livros científicos e literários. *Revista Eletrônica de Educação*, [s. l.], v. 14, p. 01-10, 2020.

O artigo explora o uso de livros científicos e literários como base para projetos de ensino interdisciplinares. Destaca o potencial dessas obras para promover conexões entre diferentes áreas do conhecimento.

ROJO, R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

A autora defende práticas pedagógicas contextualizadas que integrem linguagem e conteúdo de forma significativa.

SANTOS, I. B. A. M.; KLEIMAN, A. B. Projetos, oficinas e práticas de letramento: leitura e ação social. *Revista ComSertões*, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 16-34, 2019.

As pesquisadoras discutem a relação entre projetos de letramento, oficinas e práticas de letramento como formas de promover a leitura crítica e a ação social.

SARTORI, A. T. *O processo de produção de textos escritos na escola: teorias e práticas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 142 p.

O livro de Sartori explora as teorias e metodologias relacionadas ao ensino da escrita na Educação Básica. A obra propõe práticas pedagógicas que incentivam a reflexão crítica e o desenvolvimento da escrita dos estudantes.

YARED, I. O que é interdisciplinaridade? In: FAZENDA, I. C. A. (org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008, [s. l.], p. 161-166.

O capítulo reflete sobre o conceito de interdisciplinaridade, destacando sua complexidade e relevância no contexto educacional. Propõe ainda uma visão integradora do conhecimento para enfrentar desafios contemporâneos.

Capítulo 8 – Formação continuada e reflexão pedagógica: caminhos para a qualificação do educador

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações para a formação continuada no âmbito do Compromisso*

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO
DA EDITORA DO BRASIL

Nacional Criança Alfabetizada. Brasília: MEC, SEB, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/institucionais/compromisso-nacional-crianca-alfabetizada.pdf>. Acesso em: 17 maio 2025.

Esse documento oficial apresenta diretrizes atualizadas sobre a formação continuada de professores alfabetizados. Defende uma abordagem multidimensional da alfabetização e propõe práticas pedagógicas inclusivas, com foco nos direitos de aprendizagem de todas as crianças.

DOMINGUES, E. C. *Formação em serviço: um trabalho coletivo na instituição escolar* 2010. *Cadernos PDE, Curitiba, 2010, v. 2.* Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uepg_gestao_pdp_eli_cristina_domingues.pdf. Acesso em: 17 maio 2025.

A autora defende a escola como espaço privilegiado para a formação continuada, destacando a importância de processos colaborativos entre professores. A obra propõe que o desenvolvimento profissional aconteça de forma situada, coletiva e reflexiva.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Interlocuções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e investigação docente em comunidades investigativas. *Revista Brasileira de Educação*, [s. l.], v. 21, n. 65, p. 505-528, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/963WMFQkZkK8cSFq5gmDQZm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2025.

O artigo discute como as comunidades investigativas promovem a reflexão crítica entre professores sobre as suas práticas.

FRADE, I. **MATERIAL DE DIVULGAÇÃO DA EDITORA DO BRASIL** *Alfabetização do trabalho de aula: organização do trabalho de aula e na sala de aula: caderno do professor.* Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2005. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2007%20Organizacao_trabalho.pdf. Acesso em: 17 maio 2025.

Propõe orientações práticas para a organização da alfabetização no cotidiano escolar. Traz fundamentos teóricos e metodológicos voltados para professores, com foco na construção de uma prática intencional e contextualizada.

MACK, P. Desenvolvimento profissional. In: SENGE, P. M. *et al.* (org.). *Escolas que aprendem: um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por educação.*

Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2005.

Nesse capítulo, Mack destaca o papel do professor como protagonista da transformação educacional. Argumenta que a formação deve partir das experiências docentes e ser construída com base no trabalho coletivo dentro das escolas.

NININ, M. O. G. A atividade de observação nas práticas de orientação a professores: uma perspectiva crítica. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, [s. l.], v. 25, n. 2, p. 347-400, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/28240/19830>. Acesso em: 20 abr. 2025.

O artigo defende a observação como prática formativa e crítica, mediada pelo coordenador pedagógico em diálogo com o professor. Ninin propõe que a observação seja parte de um processo coletivo e reflexivo, voltado ao desenvolvimento profissional, e não à fiscalização da prática docente.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2025.

Nessa obra, Nóvoa discute a importância de fortalecer a profissão docente em tempos de crise educacional. Ressalta a necessidade de políticas que valorizem o trabalho do professor e promovam a cooperação e a formação crítica.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/>. Acesso em: 20 maio 2025.

O autor reflete sobre os desafios da docência diante das mudanças contemporâneas na escola. Aponta a necessidade de repensar a formação docente com base na colaboração, na escuta e na valorização dos saberes profissionais.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.* São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/932>. Acesso em: 1 maio 2025.

Nessa edição atualizada de sua obra clássica, Patto critica a ideia de que o fracasso escolar é responsabilidade do estudante. A autora evidencia o papel das desigualdades estruturais e da cultura escolar na exclusão de crianças das classes populares.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Obra de referência sobre o papel do professor como profissional reflexivo. Perrenoud propõe dez competências essenciais para o exercício da docência com qualidade, integrando conhecimento técnico, experiência e sensibilidade pedagógica.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-25551996000200004&script=sci_abstract. Acesso em: 20 maio 2025.

Artigo fundamental que apresenta a tipologia dos saberes docentes: experienciais, pedagógicos e acadêmico-científicos. A autora defende que a docência é prática intelectual e crítica, construída na relação entre teoria e prática.

PINHEIRO, B. C. S. *Como ser um educador antirracista*: para familiares e professores. São Paulo: Planeta, 2023.

O livro traz reflexões sobre o racismo estrutural e propõe práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural. Defende uma formação antirracista que envolva toda a comunidade escolar.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 17, p. 15-26, 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2025.

Nesse artigo, Magda Soares defende a articulação entre alfabetização e letramento como práticas inseparáveis. Aponta a importância de práticas que ensinem o código da escrita sem dissociá-lo do uso social da linguagem.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Analisa a origem e a natureza dos saberes que sustentam a prática docente. A partir de uma perspectiva sociológica, o autor mostra que esses saberes são construídos historicamente, socialmente e por meio da experiência profissional. A obra destaca a importância da formação continuada e do papel ativo dos professores na construção do conhecimento pedagógico.

TODERO, M. *A alfabetização das crianças das classes populares na escola pública*: uma proposta de formação continuada de professores(as). Chapecó: Editora UFFS, 2022. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/yk7gk>. Acesso em: 20 maio 2025.

A autora propõe uma abordagem de formação continuada centrada na realidade das crianças das classes populares. Destaca a importância do conhecimento do território e da cultura local como base para práticas pedagógicas inclusivas.

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

Nessa obra, Weisz aborda temas como a psicogênese da língua escrita, a importância da avaliação formativa e a necessidade de reflexão contínua sobre a prática docente. Apresenta o conceito de tematização da prática como estratégia de formação e defende a análise da prática pedagógica como ponto de partida para o desenvolvimento profissional reflexivo.

**MATERIAL DE DIVULGAÇÃO
DA EDITORA DO BRASIL**