

A GESTÃO DA AVALIAÇÃO PELA INTERMEDIÇÃO PLANEJADA NAS APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS NA ALFABETIZAÇÃO

<https://dx.doi.org/10.5902/2318133875419>

Renata Araújo Jatobá Oliveira¹
Magna do Carmo Silva²

Resumo

Neste texto, analisa-se como duas professoras estabelecem relação entre os direitos ou competências sobre leitura e escrita, a gestão da avaliação pela intermediação planejada nas aprendizagens e o avanço das crianças no ciclo de alfabetização/Cours Préparatoire - CP/Cycle2 - ao longo do ano. A fundamentação teórica expõe a gestão do ensino e da avaliação para a alfabetização e letramento. A metodologia é qualitativa e retrata a organização do trabalho pedagógico no Brasil e na França. Para a análise, foi utilizada a análise de conteúdo. O resultado indicou que a gestão do ensino está pautada na construção do estilo profissional e que a gestão da avaliação, pela intermediação planejada, acontece quando o docente reflete a prática e a refaz para atender à heterogeneidade das aprendizagens.

Palavras-chave: alfabetização; ensino; avaliação.

ASSESSMENT MANAGEMENT THROUGH PLANNED INTERMEDIATION IN CHILDREN'S LITERACY LEARNING

Abstract

The study analyzes how two teachers establish a relationship between reading and writing rights and/or skills, assessment management through planned intermediation in learning, and the progress of children in the literacy cycle/Cours Préparatoire - CP/Cycle2 -, over the course of the year. The theoretical foundation exposes the management of teaching and assessment for teaching-learning and literacy. The methodology is qualitative and describes the organization of pedagogical work in Brazil and France; and we use content analysis. The result indicated that teaching management is based on building a professional pattern; and that the assessment management through planned intermediation happens when the teacher ponders about practice and recreates it to meet the heterogeneity of learning.

Key-words: literacy; teaching; assessment.

¹ Centro Universitário da Vitória de Santo Antão, Vitória de Santo Antão, Pernambuco, Brasil. E-mail: renata_jatoba@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2354-0088>.

² Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil. E-mail: magna_csc@yahoo.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2810-3151>.

Crerios de autoria: os autores, coletivamente, realizaram a concepção, criação e consolidação do artigo.

Recebido em 22 de abril de 2023. Aceito em 28 de junho de 2023.



Introdução

Neste artigo tem-se como objetivo apresentar como um professor do primeiro ano da turma de alfabetização estabelece relação entre as competências sobre leitura e escrita nas aprendizagens e o avanço das crianças no contexto do Brasil - ciclo de alfabetização - e no contexto francês - CP/Cycle2. Assim, apresentamos dois contextos específicos por estes estarem pautados em políticas públicas que envolvem, respectivamente, os programas nacionais como Pnaic, no Brasil, e o Éduscol/lfé - PPC2 -, na França, que são permeados por direitos e metas para o processo de consolidação da alfabetização.

Em nossa perspectiva, nesses contextos, caberia ao professor ter pleno conhecimento e domínio desses direitos/metad, os quais guariam o processo de ensino, estando este adaptado às crianças pela consideração de suas experiências, individualidades e heterogeneidade de conhecimentos, processo que denominamos de gestão do ensino da leitura e da escrita. Dessa forma, buscamos compreender como essa organização do ensino da leitura e da escrita tem relação com a avaliação que as professoras fazem das crianças na ação de intermediar partindo de um planejamento que respeita a diversidade de aprendizagens, processo que denominamos gestão da avaliação através da intermediação planejada nas aprendizagens (Oliveira, 2019).

Neste sentido, defendemos que no primeiro ano escolar seja consolidada a aquisição inicial da leitura e da escrita para que a criança tenha mais autonomia na consolidação dos demais direitos/metad relacionados à língua em uma perspectiva de letramento. Ou seja, baseados nos fundamentos da educação democrática, entendemos que a alfabetização precisaria ocorrer de forma sistemática numa perspectiva construtivista e contemplando, ainda, o ensino explícito, conforme apontado por Soares (2016). Afirmamos, assim, a importância da formação sistemática e ininterrupta para os professores alfabetizadores por acreditarmos que a prática reflexiva deve ser desenvolvida cotidianamente. Além disso, corroboramos a perspectiva de Soares (2014), que afirma a necessidade de formação de rede para o efetivo desenvolvimento profissional dos docentes alfabetizadores.

Atrelados a isto, defendemos a relação direta dos direitos estabelecidos com o planejamento da avaliação para as intervenções planejadas que irão contribuir com as aprendizagens das crianças. Ressaltamos, ainda, a importância do monitoramento e do acompanhamento da progressão das aprendizagens (Soares, 2016), elementos defendidos por pesquisadores da área (Morais, 2012; Cruz, 2012). Assim, o monitoramento e o acompanhamento da progressão das aprendizagens apresentam-se como avaliação dos processos de alfabetização relacionados ao planejamento da prática para a diversidade de aprendizagens com o foco na construção do conhecimento das crianças, que conceituamos como gestão da avaliação pela intermediação planejada nas aprendizagens.

Gestão do ensino da leitura e da escrita: a construção das práticas docentes no processo de alfabetização

Como aporte teórico, pautamo-nos nos estudos de Goigoux (2002) e Clot (2015), quando definem os estilos, esquemas, gestos e gêneros profissionais. Além disso, compreendemos os saberes docentes como vinculados à formação profissional e aos

saberes da ação (Tardif, 2002) e aos dispositivos didáticos e pedagógicos (Chartier, 2002). Assim, avançamos na reflexão sobre a reinvenção da alfabetização de Soares (2003b), quando pautamos a gestão do ensino (Oliveira, 2019) e sua relação com elaboração da prática de ensino da leitura e da escrita atreladas ao planejamento sobre a diversidade de aprendizagem e à concepção de educação para a formação do cidadão crítico que se reconhece enquanto identidade cultural.

Reafirmamos, portanto, que a elaboração da prática pedagógica considera como elemento norteador desse processo a gestão da avaliação pela intermediação planejada (Oliveira, 2019) nas aprendizagens no ciclo de alfabetização. A gestão do ensino e da avaliação é a base para a continuidade e a ininterrupção das aprendizagens dos estudantes a cada ano do ciclo de alfabetização, ou seja, para a progressão e consolidação dos conhecimentos sobre leitura e escrita. Temos, assim, a necessidade de discutir as possibilidades de os docentes desenvolverem uma prática planejada, sistemática e diversificada, pautada nos direitos consolidados ou construídos para cada ano do ciclo de alfabetização, tendo como suporte o processo avaliativo.

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

Ao tratarmos dos fundamentos para a prática da alfabetização e do letramento na perspectiva do como se aprende, como se ensina, quando e o que se aprende, na nossa definição a gestão do ensino da leitura e da escrita, destacamos que essa prática possui elemento característico comum a qualquer contexto educacional e compreende a existência da diversidade de aprendizagens na alfabetização. Pontuamos, assim, que é uma prática baseada no respeito à heterogeneidade de aprendizagens e, principalmente, na compreensão da gestão do ensino que realiza a interseção entre o planejamento do ensino e o planejamento da avaliação, ou seja, considera a gestão da avaliação pela intermediação planejada nas aprendizagens das crianças como aspecto primordial da prática sistemática de alfabetização.

A grande revolução conceitual na alfabetização, por meio da teoria da psicogênese da escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999), promoveu a revisão sobre como se aprende a escrita alfabética. Nessa teoria, a criança passou a ser considerada sujeito ativo que constrói e reconstrói o conhecimento cometendo erros construtivos. Esse processo dar-se-ia em nível conceitual, não sendo aleatório, em que a criança reinventaria o sistema

notacional, vivenciando três períodos bem definidos com algumas subdivisões: o primeiro período de diferenciação entre o desenhar - icônico - e o escrever - não icônico -; o segundo período, marcado pela tentativa de construir formas de diferenciação nos eixos qualitativo e quantitativo; e o terceiro período caracterizado pela fonetização da escrita, estando composto por três fases: a silábica, a silábico-alfabética, e a alfabética (Ferreiro e Teberosky, 1999). Após a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética - SEA -, seria preciso, ainda, que a criança refletisse sobre a norma ortográfica e compreendesse as regularidades da ortografia, vindo a escrever convencionalmente as palavras (Morais, 1989).

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

Assim, destacamos que, no Brasil, antes da psicogênese da escrita, o professor possuía um método para alfabetizar, sem compreender como acontecia o processo de apropriação do SEA pela criança. Após a divulgação da psicogênese os professores passaram a ter uma teoria sobre esse processo, mas não havia uma metodologia para alfabetizar com base nela. Entendemos que a teoria da psicogênese da língua escrita favorece ao professor identificar os estágios de desenvolvimento de compreensão da escrita pela criança, devendo, contudo, desenvolver práticas planejadas e diversificadas que atendam à heterogeneidade de conhecimentos de sua turma.

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

Baseados na concepção de que é papel essencial da escola garantir a apropriação ampla e exitosa do saber sistematizado (Libâneo, 2006), e levando em consideração que, muitas vezes, essa aquisição do conhecimento poderoso é negada às crianças das camadas populares (Young, 2007). Cruz (2012) já destacava a urgência na definição de currículo que delimite conhecimentos mínimos a serem ensinados na alfabetização e que se proponha a ser documento norteador das práticas de alfabetização. Em relação a este aspecto, Cruz (2012) e Moraes (2012) defendem a necessária elaboração de objetivos,

metas e/ou expectativas³ a cada ano do ciclo de alfabetização para que o processo de ensino da leitura e da escrita possibilite o acompanhamento das aprendizagens das crianças e estas se apropriem da alfabetização de forma exitosa ao final desse período.

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

Nessa perspectiva, Soares (2016) frisa a importância da compreensão da relação entre o ensino construtivista e o ensino explícito. Portanto, a perspectiva do ensino construtivista atrelado ao ensino explícito na alfabetização torna-se necessária para garantir a existência de alternativas no processo de sistematização. Ou seja, é necessário estabelecer foco na elaboração do planejamento com os direitos ou metas consolidados e estabelecidos para cada ano. Some-se a isto o fato de o professor planejar o monitoramento das aprendizagens com a perspectiva heterogênea de ensino, o que favorecerá a intencionalidade no ensino da alfabetização e do letramento.

Gestão da avaliação através da intermediação planejada nas aprendizagens das crianças no Brasil e na França: estudo sobre os estilos profissionais dos docentes na alfabetização

A pesquisa teve cunho propositivo, conforme Lüdke e André (2005). Este estudo situa-se nos fundamentos da perspectiva qualitativa (Bauer; Gaskell, 2008), por meio de um projeto exploratório, sequencial, qualitativo. Nosso objetivo foi compreender a construção da gestão do ensino e da gestão da avaliação relacionadas ao ensino da leitura e da escrita na turma do 1º ano da alfabetização no Brasil e na França.

Foram realizados dois estudos de caso (Latorre, 2003): no Brasil dados produzidos em 2016 e na França dados produzidos em 2017/2018. Segundo Somekh e Lewin (2015), o estudo de caso é um tipo de pesquisa que, dentro de um sistema, procura apreender uma realidade particular que tem um valor em si mesmo, ainda que, posteriormente, fiquem evidentes semelhanças com outros casos e situações.

A investigação referente aos dados franceses foi realizada em uma turma do CP, no Cycle2, com uma professora da cidade de Lyon. No Brasil, a coleta foi realizada numa turma do primeiro ano do ciclo de alfabetização com uma professora da rede municipal de ensino de Recife. Para preservar a identidade das docentes, elas escolheram nomes a serem adotados na pesquisa: Ana docente do 1º ano Brasil e Benoit docente do CP. Da mesma forma, as crianças da turma receberam denominações aleatórias, quando mencionadas nas transcrições.

³ Atualmente, têm-se denominado de direitos de aprendizagem esses objetivos, metas e expectativas, tendo sido disseminados no Pnaic (Brasil, 2012).

Os instrumentos metodológicos usados foram a observação de dez aulas de cada docente e entrevista de explicitação, a partir de trechos das aulas transcritos. Depois, os dados foram analisados qualitativamente através das técnicas metodológicas da análise do conteúdo (Bardin, 2002). Para isso, partimos dos conceitos de dispositivos didáticos e pedagógicos (Chartier, 2002), identificando indícios de gêneros, gestos e esquemas profissionais para compreensão do estilo profissional (Goigoux, 2002, 2017) das docentes envolvidas nos contextos pesquisados. Neste sentido, o estudo fundamenta-se a partir dos gêneros da atividade profissional (Clot, 2007), considerando os comportamentos dos sujeitos em situação de trabalho.

Resultados da pesquisa: estilos profissionais para a gestão do ensino da leitura e da escrita e a gestão da avaliação através da intermediação planejada no Brasil

Nos resultados apresentaremos as práticas planejadas e realizadas com a intermediação intencional da ação, a partir do planejamento, relacionando os direitos de aprendizagem/competências aos resultados das aprendizagens das crianças. Serão destacadas cenas características da prática de cada professora, com indicativos dos seus esquemas profissionais em que são realizadas intervenções pontuais, com o foco no erro ou na dúvida do estudante. Essas ações foram desenvolvidas no mesmo dia ou em outro momento, por meio da intermediação avaliativa nas situações de correção da atividade, com o objetivo relacionado ao planejamento elaborado e, também, tendo como foco a evolução da aprendizagem do estudante com base nos direitos de aprendizagem/competências selecionados ou identificados para trabalhar com o perfil da turma avaliado. Para fins de organização, iremos apresentar os dois contextos de forma distinta.

a) Caso Brasil: estilo profissional da professora Ana

Primeiro, constatamos que o planejamento da professora Ana, para o ensino da leitura, possui uma diversidade de gêneros trabalhados e relacionados ao projeto vivenciado pela turma durante o ano. Nas leituras diárias com a turma, a professora realiza diferentes formas de interação da criança com o texto, além da continuidade e do aprofundamento da temática que estão presentes nos gêneros trabalhados por dia. O quadro 1 apresenta como a docente relaciona e registra os direitos de aprendizagem, o planejamento e o perfil de sua turma - inicial, medial e final.

Quadro 1 -

Brasil: relações entre direito de aprendizagem, planejamento docente e perfil da turma na leitura.

	Direito de aprendizagem	Planejamento	Avaliação da docente - perfil da turma - leitura
Primeiro semestre	Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos da tradição oral, dentre outros), com autonomia (leitura); direito colocado	Data: 28-03-2016 Trabalhando a leitura nos diferentes eixos da língua portuguesa. Objetivo: ler poemas	Aprendizagem inicial da turma em leitura: Leitura não convencional: Fabiano Leitura não convencional sem intenção leitora:
Regae: Rev. Gest. Aval. Educ. Santa Maria v. 12 n. 21 e754189 2023			

	<p>no planejamento.</p> <p>Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos (leitura); direito colocado no planejamento.</p>	<p>sobre alimentação saudável.</p> <p>Atividade da criança: leitura dos textos: “Sala de frutas”; “Uma prática cheia de saúde”; e “Um bifinho ou um salaminho?”. Exploração oral do texto com a temática do projeto que é Alimentação saudável com perguntas aos alunos sobre a compreensão do texto. Interpretação oral da história. Ler os nomes no quadro, com os alunos, das frutas escritas na atividade pelas crianças.</p>	<p>Evelayne Teves Ester Leitura não convencional e informa que não sabe ler: Levilson Dimenico Ericlyson Maria Emanuele Danilo Leitura não convencional e não possui movimento cultural leitor: Alyelson Leitura não convencional e realiza o faz de conta da leitura de palavras: Yasmim Manoel Diego Leitura não convencional e realiza a intenção da leitura dizendo apenas o nome das letras ao realizar a leitura: Kaline Ryandro Maria Virgínia Leitura não convencional e realiza faz de conta da leitura apontando para as letras que reconhece: Marina Leitura não convencional, mas possui atitude leitora e faz a leitura apontando para a marcação da leitura: Natasha Maria Virgínia Yago Leitura convencional com dificuldade nas sílabas complexas: Gioconda 10. Leitura convencional com dificuldade de compreensão de enunciados e boa fluência; 11. Leitura convencional com compreensão de enunciados e pouca fluência; 12. Leitura convencional com compreensão de enunciados e boa fluência.</p>
--	--	---	---

Fonte: autoras com base em Oliveira (2019).

Identificamos no quadro 1 as características presentes no planejamento da professora Ana: direitos de aprendizagem presentes em todos os dias planejados, objetivos e conteúdos separados por bimestre e estabelecidos para cada dia de trabalho; direitos monitorados bimestralmente por quantidade: número de crianças e seus níveis apresentados; qualidade: anotações específicas sobre leitura e nome da criança através das diagnoses que evidenciam o percentual e os níveis de leitura para todos os anos do ciclo com reflexão na comunidade escolar; possui aspectos gerais de formação humana que precisam ser ensinados, como exemplo: regras de convivência e registro das crianças que precisam construir esse aprendizado; aponta a existência de pasta com atividades diferenciadas para o atendimento com a heterogeneidade e, por fim, possui um trabalho voltado para projetos que são, normalmente, dois por ano - alimentação saudável e cantigas de roda/literatura - para ter a maior intencionalidade no ensino para as crianças.

Notamos a relação direta das atividades planejadas com os direitos de aprendizagem para a progressão dos resultados das crianças. A construção base do ensino da leitura se deu com a ênfase nos diversos gêneros envolvidos no projeto da alimentação saudável. Além disso, Ana evidenciou para as crianças o conteúdo dos gêneros na alfabetização inicial, visto que apenas uma criança estava lendo no período inicial do ano. Detalharemos a seguir uma aula para, em seguida, demonstrar a intermediação realizada por Ana. Salientamos que a turma do 1º ano foi organizada em agrupamentos por estágios de desenvolvimento da escrita, conforme a seguinte organização: Agrupamento com crianças: G1- pré-silábicas; G2-silábicas e silábicas alfabéticas e G3-alfabéticas. Com a proposição para o atendimento à heterogeneidade, ela tinha texto único e propunha diversidade de encaminhamento e monitoramento.

Quadro 2 -

Extrato de aula: Cena 1- rotina da professora Ana, 1º ano.

Data: 28/03/2016

1º momento acolhimento e socialização do final de semana (coletivo).

Acolhimento - conversa sobre o final de semana - conversas sobre passeios para parque ou criança comenta que não fez nenhum passeio; leituras realizadas;

Solicitação da atividade de casa - leitura de livros literários - crianças comentam do que gostaram e não gostaram de ler;

Reflexão da palavra 'Rotina' (reflexão sobre a escrita alfabética);

Contagem oral das letras e das sílabas da palavra 'Rotina' e escrita em letra maiúscula da palavra 'rotina';

Reflexão sobre palavras que iniciam com cada letra da palavra "R-o-t-i-n-a" (palavras como Rato, obra, tomate, iguana, navio e abacaxi foram faladas pelas crianças e refletidas com contagem de letras e sílabas);

Reflexão sobre palavras que iniciam com as sílabas iniciais, mediais e finais da palavra "Rotina" (palavras como rojão, roda, tio, tigre, navio, nariz entre outras foram faladas pelas crianças e refletidas na aula em contagem de letras e sílabas);

Reflexão sobre o calendário: data/ano/tempo (crianças observam o tempo e comentam com a professora);

Ajudantes do dia - por ordem alfabética (reflexão coletiva das duas crianças que serão ajudantes do dia a partir da ordem alfabética);

Reflexão dos nomes dos ajudantes do dia (oral e escrita com contagem das letras, sílabas,

palavras com sons iniciais iguais);

Contagem de meninos e meninas do dia (com subtração e adição para saber ausências e presenças das crianças).

Intervalo

Leitura de textos e/ou uso de estratégias de leitura (Alimentação saudável; O ratinho).

Retomando o assunto que vem sendo trabalhado no projeto na turma;

Compreensão oral do texto lido e/ou trabalho com vocabulário (texto de Ruth Rocha: “Um macaco tão maluco”. A professora vai circulando as sílabas iniciais das palavras trabalhadas no texto;

Orientação coletiva da atividade de produção do aluno;

Orientações para o cabeçalho da atividade;

Atividade de desenho sobre o tema e/ou montar mural. Turma separada em atividades para as crianças autônomas e crianças com dificuldades. Cartaz com frutas de que gosta: escrita dos nomes das frutas pelas crianças e construção do gráfico de barras com pesquisa na sala;

Escrita dos nomes (de frutas; alimentos);

Leitura individual das palavras escritas no quadro e/ou caderno;

Leitura coletiva das palavras escritas (quadro branco) e/ou com marcação da leitura (sílabas);

Reflexão: quantidade de letras e sílabas das palavras lidas coletivamente;

Reflexão: quantidade de letras e sílabas das palavras lidas individualmente no quadro para a turma;

Reflexão sobre palavras que começam e terminam com o mesmo som;

Leitura de texto fixado no quadro branco (sala de frutas; um bifeinho; ingredientes; baile das frutas);

Orientações gerais coletivas sobre movimentação da leitura, acompanhamento com o dedo, acompanhamento linha por linha ou apontando cada sílaba das palavras lidas;

Acompanhar coletivamente a escrita de palavra, frases ou textos pela professora no quadro;

Segunda leitura coletiva com cartaz com a letra do texto no quadro e sobre o assunto da alimentação saudável: “Sala de frutas da Clarissa”. Orientação coletiva para a escrita sobre o desenho de três frutas de que gostam e a escrita dos respectivos nomes. Inicialmente realizada coletivamente e depois cada um individualmente em ficha. Professora vai circulando na sala, mesa por mesa, ou seja, dupla por dupla, observando quem está fazendo e como a criança está fazendo com orientações e avaliando o aprendizado dos alunos. Professora faz anotações. Dúvidas das crianças sobre a escrita correta: a professora faz a criança refletir sobre o som das sílabas e incentiva a autonomia relacionada à reflexão. Exemplo: criança pergunta como escrever a palavra laranja e a professora faz refletir nos sons das sílabas e informa: “escreva do seu jeito pensando no som”;

Circular palavras lidas no texto no quadro e/ou ficha;

Reflexão sobre a segmentação de palavras no texto;

Encontrar no texto as palavras lidas fora do texto;

Escrita de palavras no quadro (realizada por crianças) ou caderno;

Professora coloca no quadro o nome das frutas das crianças e foi escrevendo com o apoio das crianças informando qual era a letra e as mesmas reflexões realizadas no primeiro texto. As palavras foram: uva, laranja, morango, pera, maçã, goiaba, caju, banana, abacaxi, melancia, jambo, melão. Professora vai fazendo número de contagem de letra, sílaba, sons iniciais de palavras com reflexões relacionadas às outras palavras ditas pelas crianças. Trabalho realizado com as crianças indo ao quadro escrevendo as palavras com intervenções da professora. Cada criança foi ao quadro ler, escrever e fazer contagem de letras e sílabas com a ajuda do coletivo.

A professora da biblioteca vai recolher o livro do final de semana na sala de aula.

Atividade com alfabeto móvel - escrita de palavras para crianças com dificuldade com algumas duplas fazendo essa atividade, enquanto outras estavam na reflexão sobre consciência silábica junto da professora no birô e outras crianças estavam ligando as palavras. Ligar

palavras com sílabas lacunadas escritas para imagens correspondentes;
 Leitura de gráfico e/ou tabelas com pesquisa realizada pelas crianças. Atividade finalizada no coletivo. O procedimento metodológico da professora foi realizar novamente a leitura do texto com todas as crianças com seus textos na mão. Os nomes foram destacados no quadro e localizados pelas crianças em suas folhas. Professora mostra que o aluno precisa procurar linha por linha cada palavra pensando na sílaba inicial e nos sons e fazendo a leitura. Ações práticas da professora: formar dupla por zona de desenvolvimento proximal, trocar duplas por comportamento e por produção, chamar crianças no quadro individualmente ou em duplas, dificuldades das crianças sempre colocadas no coletivo da turma;
 Professora solicita a escrita do nome na atividade. A escrita do nome da criança é cobrada na cópia de todas as atividades, na marcação no livro didático da página trabalhada ou na ficha estudada;
 Atividade de casa na ficha para leitura de poema e identificação de palavras que conhece. (Ficha localização de palavras conhecidas e texto da leitura).

Fonte: autoras com base em Oliveira (2019).

Em relação à Cena 1, vejamos o trecho da fala dela retratado a seguir, na perspectiva da intermediação relacionada à leitura que significa ação docente pontual com foco no erro, dúvida, ou no acerto da criança. Ou seja, ela trata a temática mencionada como o objetivo de ensino focado na atenção à leitura com respostas das crianças quando solicitado pela professora. Esse dispositivo didático é informado para as crianças: a realização pela professora com as crianças respondendo às perguntas (sobre quem já comeu salada de fruta e quem já leu algum texto sobre esse assunto). Destacamos a atividade principal: a) leitura do texto Salada de fruta com cinco nomes de frutas destacados em uma parte da atividade, para a criança encontrar no texto; 2) pinte o nome da fruta que você consegue realizar a leitura. Na sequência destacamos a atividade diversificada: a) as atividades, com cobranças diferenciadas por grupo: destaque para a escrita de mais 5 palavras com outros nomes solicitados pela professora.

P: "Todo mundo ouviu bem essa poesia? Querem que eu leia novamente?"
 (Direciona a pergunta para uma criança leitora e alfabética)
P: "Deseja ler essa parte do texto?"
C1: "Sim." (Criança responde que sim e inicia a leitura e a professora parabeniza e dá continuidade à leitura).
P: "Parabéns! Alguém mais deseja ler?"
C: "Eu!" (criança iniciando o processo de leitura).
P: "Você. E eu te ajudo, certo?"
C: "Tá." (Criança realiza a leitura de apenas uma palavra com sílabas simples).
P: "Parabéns e vamos continuar." (Trecho da aula - Cena 1: professora Ana)

Nesse diálogo de intermediação, a professora evidencia a importância do encorajamento. Mesmo a criança não sabendo ler, desejou realizar a ação e foi ajudada pela professora como um estímulo para a continuidade; a preocupação com o entendimento do coletivo e apoio à criança alfabética para ajudar o grupo classe. Na sequência apresentaremos os diálogos de intermediações avaliativas a partir da correção da atividade, sobre trecho apresentado anteriormente. No quadro, a professora colocou os nomes das frutas escritas pelas crianças e solicitou que todas as crianças realizassem a leitura de cada palavra.

P: “As três frutas nós vamos escrever aqui no quadro e realizar a leitura.” (Professora escreve uva, laranja, abacaxi e morango e realiza a leitura coletiva apontando para as sílabas com a régua. Professora foi escrevendo e listando as frutas escritas nominalmente por cada crianças no quadro).

P: “Todo mundo junto lendo, ok? Atenção na sílaba que estou apontando com a régua, certo?”

Cs.: “Tá, tia!”

C1: “Eu quero ler!”

P: “Tem caju aqui?”

C2: “Não.”

P: “Vamos lendo o que já escrevi aqui. Morango já está aqui? Todo mundo lendo junto. Onde está escrito morango?”

C3: “Embaixo de abacaxi.”

P: “Onde?”

C: “É a terceira palavra.”

P: “Professora apontando: aqui? (E crianças respondendo: Não; Sim).”

Cs.: “Sim.”

P: “Que fruta é essa?”

C4: “Uva.” (Criança que realiza a leitura com muita dificuldade foi tentando até conseguir e a professora não permitiu que outra criança respondesse antes dele).

P: “Está escrito aqui uva?”

C: “Sim.”

P: “Vamos lendo todo mundo junto.” (Trecho da aula - Cena 1: professora Ana)

Por conseguinte, a fala da professora Ana apresenta intencionalidade sobre o ensino da leitura e avaliação, em que ela explicita os seus esquemas profissionais e, mais especificamente, as transformações para seus estilos profissionais pelo refinamento da ação desenvolvida:

Explicitação sobre a atividade desenvolvida:

“Faço assim pela minha história de vida e pelo meu objetivo. Eu sempre fui uma criança calada e ninguém fazia nada e eu sempre no canto. Não deixo criança parada no canto da sala. A criança quando vem no quadro eu posso pegar as dificuldades específicas de todos e lançar para a turma construir de forma conjunta. Cada um tem seu estágio e está naquele nível. Um vai ajudando o outro para superar as dificuldades e ver o exemplo... Se o meu coleguinha pode, eu também posso e vão lendo em conjunto e individualmente.”

Explicitação sobre leitura e avaliação:

1) Leitura:

“Uma vez vi na formação que precisamos abordar os quatro eixos... Às vezes eu estou planejando e digo: eu estou dando as mesmas coisas. Mas eles estão precisando, aí eu digo: e as outras coisas? Meu foco fica concentrado na apropriação e vou trabalhando os outros... Leitura autônoma no final do ano com avanços no meio do ano. Queria conseguir mais da leitura... O problema é que a criança não vem com tantos direitos construídos da educação infantil... Exemplo: eu coloquei palavras do jogo de bola e perguntei: vejam se vocês conseguem ler alguma palavra? As crianças vão lendo bola, bela.... Pra mim é pouco. Pra mim leitura é assim: eu colocar uma frase e o aluno ler aquela frase... Pra mim eu tô feliz

Mas agora isso antes do meio do ano. Pra mim é leitura. Mas ler assim a palavrinha é só o comecinho ainda.”

2) Avaliação:

“Eu faço diagnóstico com meus meninos todo o ano e esse ano fiz o ditado de palavras e vou escrevendo e fazendo as anotações, aí você fica pensando como... Você tem o raio x da criança aí, na sala de aula, você se lembra dele fazendo o diagnóstico aí você vê se ele está avançando ou não está conseguindo... Antes eu não fazia anotação, apenas a criança escrevia. Ficou decidido em reunião que o coletivo vai fazer anotações e foi ótimo. Você já fica com subsídios para sua aula para dizer eu vou focar nisso... nisso e naquilo... Aí você já vai elaborando o planejamento com o foco no real problema. Porque o trabalho tem que ser sistemático. A avaliação tem que ser individual e coletiva e precisamos comparar. Eu não posso pegar um assunto e simplesmente colocar. E para trabalhar rima preciso que a criança desperte o interesse e a descoberta. Agora eu garanto e acompanho a aprendizagem das crianças intervindo e colocando o menino no quadro. Aí eu digo que ele avançou. Eu estou vendo e acompanhado no dia a dia e estando próximo do aluno e agindo com atividades diferenciadas.” (Entrevista de explicitação - professora Ana).

Constatamos que a manifestação da professora Ana possui a intencionalidade. Esse elemento faz parte da sua prática cotidiana, tal como o dispositivo de levar a criança ao quadro para que seja avaliada e a professora possa intervir, no momento do ensino, servindo, ainda, essa intervenção como exemplo para a aprendizagem do grupo. Todo o seu trabalho inicia-se a partir do diagnóstico, com registro de observações das aprendizagens dos alunos; dessa forma ela equilibra o ensino e a aprendizagem da leitura no 1º ano, desenvolvendo a gestão da avaliação através da intermediação planejada para o ensino da leitura.

A seguir apresentaremos o trabalho da professora Ana para o ensino da escrita, no primeiro semestre do ano letivo.

Quadro 3 -

Brasil: relações entre direito de aprendizagem, planejamento docente e perfil da turma na escrita de palavras.

	Direito de aprendizagem	Planejamento	Perfil da turma - escrita
Primeiro semestre	<p>Conhecer a lógica organizacional e as propriedades do sistema notacional alfabético da língua (AL). Direito colocado no planejamento.</p> <p>Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito (AL). Direito verificado pela pesquisadora que foi trabalhado na aula.</p> <p>Relacionar fala e escrita, tendo em vista a</p>	<p>Data: 28-03-2016</p> <p>Trabalhando o conteúdo dos princípios e conceitos do sistema alfabético da língua escrita.</p> <p>Objetivo: distribuir letra, sílaba e palavra.</p> <p>Atividade da criança: escrever o nome das frutas ao lado dos desenhos das crianças.</p>	<p>Aprendizagem inicial em escrita:</p> <p>Pré-Silábico:</p> <p>Fabiano Evelayne Levilson Alyelson Yasmin Kaline Diménico Ericlyson Teves</p> <p>Silábico:</p> <p>Evelayne Maria Emanuela Mariana</p>

	apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais (ORAL). Direito colocado no planejamento.		Natasha Danilo Ryandro Manoel Diego Maria Virgínia Silábico alfabético: Gioconda
--	---	--	---

Fonte: autoras com base em Oliveira (2019).

A partir da análise geral do quadro 3 podemos observar que, como estabelecido para o ensino da leitura, a ação do ensino da escrita se mostra sistemática com objetivo na progressão da escrita. Para maior aprofundamento da análise, apontamos que o estrato de aula apresentado no quadro 2 servirá de base para nossa reflexão quanto ao ensino da escrita, pois a professora Ana trabalhou os dois eixos - leitura e escrita - de forma integrada.

A professora Ana, para reflexão inicial do ensino de escrita, apresentou o comando oral da atividade para pensar e desenhar um prato com três frutas, na ficha de atividade, e, em seguida, ao lado da fruta desenhada, pediu para a criança escrever, do jeito que soubesse, o nome da fruta que desenhou. Atividade principal desenvolvida: desenhe e escreva dentro do prato o nome de três frutas. Atividade diversificada: escrita de palavras no caderno; ampliação do nome de frutas no prato; escrita de frases. Como atividade de casa foi solicitada a atividade de leitura do nome de cada fruta - seis frutas -, escritas em letra maiúscula. A seguir, serão apresentados os diálogos de intermediação da aula tratada.

C: "Eu quero escrever uma fruta que termina com "o"."

P: "A maioria das frutas terminam com "a", mas existe com o no fim com som final igual a "coração". Mas tem fruta que termina com "o" de som normal como "prato" o som de "o" da sílaba "to";

C: "Tia, como se faz "laranja?"

P: "Você não escreveu o nome laranja, tem que escrever do seu jeito; que fruta é essa?"

C: "Laranja. P: Então escreva."

C: "Tia, como se escreve "laranja?" (Outra criança: "La-ran-ja." "É assim. Termina com "a").

P: "Nesse momento do seu jeito. Pense no som da palavra e escreva quais são as letras que podemos colocar." (Professora passa todo o tempo perguntando nominalmente se cada criança terminou e se as crianças que estavam conversando já tinham terminado. Informou, na grande maioria das perguntas das crianças, que era para o estudante escrever do seu jeito sem grandes reflexões nesse momento). (Trecho da aula - Cena 1: professora Ana)

Para evidenciarmos a intermediação da professora Ana, que reflete a intencionalidade do trabalho que relaciona som-grafia e suas reflexões para o período inicial do ano letivo, destacamos que na intermediação avaliativa de correção a professora escreveu, no quadro, os nomes das frutas, da mesma forma que os estudantes escreveram, para iniciar as reflexões coletivas com a turma. Vejamos a seguir os diálogos.

P: "As três frutas vamos escrever aqui e realizar a leitura. Uva; laranja e morango." (Professora foi escrevendo e listando as frutas escritas nominalmente por cada criança no quadro). "Quantas letras tem essa palavra?"

C: "u-va duas; duas."

P: "Letra é sílaba?"

C: "Não."

P: "Letra é o quê?"

C: "Para escrever palavras."

P: "E sílabas é o quê? (Todos falando ao mesmo tempo e professora intervém dizendo que vai fazer individual se continuar todo mundo falando ao mesmo tempo. As reflexões das crianças são de confundir letra com sílaba. Professora deixa um tempo para pensar e faz reflexões).

C: "Letra são três u, v, a, e sílabas são duas u-va fiz a contagem."

P: "Grupo, está certo isso? Por quê?"

C: "Sim e não."

P: "Vamos ver e vamos contar as letras todos juntos. u-v-a são três letras e agora as sílabas: u-va, tem quantos espaços separados?"

C: "Dois."

P: "Tem quantos traços?"

C: "Um e duas partes."

P: "Agora la-ran-ja."

C: "Tia, tem muitas letras e três sílabas."

P: "Tem muitas letras e três sílabas."

C: "Tem mais letras do que sílabas."

P: "Vamos logo na sílaba, quem está vendo o 'la'? Como faz 'la'?"

CS: "Eu estou vendo 'la', 'ma', 'na' (várias crianças respondendo certo e errado).

P: "Hein?"

C: "La"

P: "La": Quais são as letras de "la"?"

C1: "Tia, 'l' com 'a' faz 'la', não é isso?"

P: "Qual é o som que faz? Mariana!"

C: "La".

C: "Ela não estava prestando atenção."

P: "Atenção aqui de todos. Só Ryandrovem contar as letras aqui no quadro."

C: "7 letras." (Responde 7 depois de contar apontando para cada letra).

P: "Vamos contar para ver se é isso mesmo?" (Trecho da aula - Cena 1: professora Ana)

A professora Ana propõe o desafio de esclarecer a quantidade de sílabas e a quantidade de letras e é perceptível a dificuldade de algumas crianças e a facilidade de outras nesse momento. A recorrência e a intencionalidade da professora farão esse desafio inicial se tornar reflexão constante, apenas trocando as palavras e os sons relacionados. A professora evidencia o porquê do trabalho que desenvolve e o relaciona à sua vida de estudante.

Explicitação sobre a atividade desenvolvida:

"Se eu não colocar a criança no quadro não consigo concluir a verificação do aprendizado. Essa forma de fazer me ajuda muito e isso teve origem quando estudava na 4ª série. A professora não dava atenção aos alunos que ficavam mais calados. Eu era essa aluna que não falava nada na sala e era a melhor aluna porque não atrapalhava a aula e a professora não

sabia de nada sobre meu aprendizado e ficou impressionada quando descobriu que eu não sabia divisão... A escrita precisa de reflexão e precisa que a criança veja cada letra, ouvindo cada som e isso todo dia.”

Entrevista inicial sobre escrita e avaliação:

“Estando junto da criança para ajudar a se desenvolver. Considero os níveis de cada aluno e o material do PNAIC. Não tem nada melhor do que estando próximo do aluno e já agindo e intervindo com atividades diferenciadas e já planejando esse pode isso, esse pode aquilo e vou atuando. Querendo ou não, no caminhar das aulas fica um aluno para trás e não pode ser mais a mesma atividade. Tem que ser tarefa diferenciada e agora já estou sentindo... Tem criança que falta muito. Menina que falta e quando vem para a aula atrapalha meu planejamento e tenho que mudar e ajustar. É mais heterogêneo ainda. Faltou um dia já perde a sequência. A mãe pensa que é assim.... Faltou e pronto, está resolvido. Eu sempre retomo a aula do dia anterior para tentar dar continuidade.” (Entrevista de explicitação - professora Ana - 1º ano, período inicial)

Percebe-se a ampliação do aprendizado da leitura e da escrita nos trechos apresentados. A professora é criteriosa na avaliação: reconhece a autonomia das crianças que a possuem; percebe no contexto das observações que as crianças estão lendo com desenvoltura e compreensão. O ambiente de leitura é intenso e a diversidade de gêneros lidos por aula colabora muito com o envolvimento das crianças para o letramento. Notamos que das categorias avaliativas da leitura, sistematizadas pela professora, as etapas relacionadas à “leitura não convencional” foram muito detalhadas nas observações de Ana. Ressaltamos, ainda, que alguns direitos trabalhados por ela foram reconhecidos em nossas observações, apesar de ela não os ter registrado no planejamento. Isto torna evidente que Ana extrapola, na ação docente, ao que está posto no seu planejamento por possuir domínio do processo de ensino e de avaliação, aproveitando as oportunidades para trabalhar aspectos inusitados das situações didáticas e pedagógicas organizadas.

Ana indica possuir, também, o gesto profissional de retomar a reflexão sobre a escrita alfabética recorrentemente, ou seja, desenvolve um trabalho de intencionalidade. Dessa forma, os direitos, evidenciados no seu planejamento, são trabalhados e organizados na rotina do dia e refletidos para o ensino da leitura e da escrita. Outro elemento que destacamos, dentre seus gestos profissionais, é a continuidade e a sequencialidade entre os objetivos para o ensino ao longo dos dias da semana e durante o dia, em específico. Além disso, destacamos a prática de correção da tarefa de casa e de classe, todos os dias, como objeto de ensino que contempla o individual e o coletivo da turma e serve de retomada do que fora trabalhado na semana. Por fim, destacamos que os aspectos relativos ao ensino e à avaliação da leitura e da escrita são objetos de reflexão pela professora, compondo os seus gestos profissionais.

b) Caso França: estilo profissional da professora Benoit

Para o contexto francês, verificamos a relação entre as competências, o planejamento e o perfil avaliativo da turma CP-Cycle 2, disposto no quadro 4.

Quadro 4 -

França: relações entre direito de aprendizagem, planejamento docente e perfil da turma na escrita de palavras.

	Competência	Planejamento	Perfil da turma ensino da leitura e da escrita
Ensino da leitura e escrita	<p>Identificar as palavras facilmente;</p> <p>Correspondências grafonológicas;</p> <p>Levar em conta as questões da leitura em particular: leia para conseguir algo; leia para descobrir ou validar informações sobre o tema trabalhado;</p> <p>Realizar a correspondência entre vários tipos de letras para transcrever um texto (dado o tipo e copiado em letra cursiva, ou o contrário para uma cópia com o teclado). (Competência verificada pela pesquisadora).</p>	<p>Data: 24-01-2018</p> <p>Objetivo: Ler, compreender e escrever palavras corretamente.</p> <p>Atividade da criança: Momento de leitura (retomada da leitura realizada em aula anterior - livro: "<i>Pas si grave</i>" - Louise - personagem).</p> <p>Trabalho nos ateliês com os grupos:</p> <p>G1: Adição e subtração relacionada à aula trabalhada;</p> <p>G2: Terminar atividades atrasadas;</p> <p>G3: Trabalho com os sons do "B/OU";</p> <p>G4: atividade de compreensão de texto - leitura em aula: "<i>Dis papa, pourquoi / Pas si grave</i>". (Trabalho com os sons do "b" e gestos e forma de pronunciar relacionados com a escrita).</p>	<p>Aprendizagem em 100% das competências trabalhadas e adquiridas - final do 1º período. (Avaliação do CP): 53,06%</p> <p>1.Oral: 58,10% Conhecimento das letras: 54,16% Palavras frequentes: 62,05%.</p> <p>2.Leitura: 64,58% Leitura decodificação: 45,83%; Compreensão:83,33%.</p> <p>3.Escrita: 56,24% Produção de textos:45,83%; Ditado: 66,66%.</p> <p>4.Funcionalidade da língua: 75% Linguagem: 75%; Qualidade da escrita:75%.</p> <p>Aprendizagem em 100% das competências trabalhadas e adquiridas - final do 2º período. (Avaliação do CP) 69,33%.</p> <p>1.Oral:64,35 % Conhecimento das letras: 66,66%; Palavras frequentes: 62,05%.</p> <p>2.Leitura: 71,55% Leitura decodificação: 62,05%; Compreensão: 87,05%.</p> <p>3.Escrita: 64,35 % Produção de texto: 62,05% Ditado: 66,66%.</p>

			4. Funcionalidade da língua: 77,08% Linguagem: 79,16%; Qualidade da escrita: 75%.
--	--	--	--

Fonte: autoras com base em Oliveira (2019).

Verificamos, com as competências trabalhadas pela professora, que o objetivo principal foi o ensino da leitura. Percebemos competências relacionadas à escrita que envolvem realizar correspondências entre os vários tipos de letras, para a escrita de um texto, além da relação grafema - fonema planejada pelas professoras. Essas competências estão relacionadas com o objetivo planejado para a aula, que foi ler, compreender e escrever corretamente.

Assim, a prática da professora parte da leitura de um texto para a realização das atividades nos ateliês de forma recorrente e diariamente. Podemos verificar, entre o final da primeira avaliação e o final da segunda avaliação, que o aprendizado das crianças permaneceu equilibrado nos percentuais verificados no início e ao término do processo. A professora apontou que as crianças tiveram 100% de aproveitamento das aulas na construção do conhecimento. Destacamos, ainda, que a compreensão da leitura e o trabalho com o funcionamento da língua são os eixos de maior crescimento das crianças ao longo das aulas.

Em relação à sistemática de avaliação da professora Benoit, esta ocorre formalmente em dois períodos do ano: 1) de 4 de setembro de 2017 até 31 de janeiro de 2018 - avaliação inicial; 2) de 1º de fevereiro de 2017 até 30 junho de 2018 - avaliação final. A professora, diariamente, realiza a observação para avaliar o crescimento dos estudantes, além de realizar a reflexão coletiva e diária com as crianças - autoavaliação - de como foi o aprendizado ao término de cada aula. Por conseguinte, constatamos que o percentual apresentado pela professora Benoit foi referente à avaliação da totalidade das competências construídas. A criança que não está inserida nesse percentual foi apresentada como em curso da aquisição⁴ das competências, ou seja, está no desenvolvimento da aprendizagem, porém, sem atingir os 100% definidos para o ensino.

Outro aspecto da avaliação verificado está relacionado à comunicação constante aos pais sobre o comportamento dos filhos. Existe uma comunicação com o título 'Meu acompanhamento', em que a criança recebe um texto, que também é entregue para as famílias, como um acordo didático. Esse documento informa a responsabilidade do estudante pelo seu próprio comportamento com o comprometimento pelo respeito às regras da vida e por estar pronto para estudar. Em todas as sextas-feiras são discutidos os conceitos de respeito pelos outros e o clima propício à aprendizagem. Cada estudante colore seu comportamento no final de semana, em uma flor no papel, de acordo com o seguinte código: L, MA, ME, J e V. Para a flor do comportamento, as letras são os dias da semana: L para segunda-feira (Lundi); MA para terça-feira (Mardi); ME para quarta-feira (Mercredi); J (Jeudi) para quinta-feira e V para sexta-feira (Vendredi)). Usam verde, se respeitaram as regras da vida; laranja, se precisam melhorar um pouco mais sobre seu

⁴ A avaliação é através de conceitos; são eles: A - Aquisição; ECA: Em curso de aquisições; NA: Não adquirido. A - Acquis; ECA: em cours d'Acquisitions; NA: non acquis.

comportamento; vermelho, se não respeitam as regras da vida. É uma ferramenta que estimula a convivência, o respeito e a responsabilidade para com o ato de aprender no cotidiano da escola.

A seguir, detalharemos o extrato da aula - Cena 2 -, que demonstra a intermediação da docente Benoit. Salientamos que a turma do CP foi organizada em agrupamentos, prioritariamente, por eixos da língua francesa e por comportamento das crianças. A organização da professora é realizada da seguinte maneira: a) Leitura - grupo de nível 1, 2 e 3⁵; b) Escrita; c) Ateliês sons e leitura, sons ditados; produção de texto; sons conhecendo as letras; linguagem; qualidade da escrita; palavras frequentes. A proposição para o atendimento à heterogeneidade foi planejada e realizada para que a aula temática seja de conteúdo único e geral para o coletivo da turma e com atividades específicas nos grupos de ateliês, sendo realizado o rodízio das atividades nos grupos durante os dias da semana.

Quadro 5 -

Extrato de aula: Cena 2, rotina da professora Benoit, CP/Cycle 2.

Data: 24/01/2018
<p>Inicialmente os pais chegam para deixar suas crianças e a professora as direciona para se sentarem nas cadeiras. A professora deixou a atividade de retomada previamente nas mesas das crianças. (São atividades de leitura, escrita e matemática já marcadas para melhorar ou concluir por algum dia de falta). Os pais já vão entrando acompanhando a realização das atividades com as crianças e muitos vão ajudando. As crianças são muito autônomas e isso as faz organizarem suas coisas rapidamente e com atenção. Esse momento é feito em alguns dias da semana, em 2 ou 3 dias. As crianças ficam concluindo as atividades, a professora circula nas mesas e os pais vão saindo aos poucos. Esse momento possui a duração de, em média, 50 minutos até o início da aula. A professora vai intervindo e orientando nos grupos para que esse momento seja concluído e cada criança vai para o seu portfólio guardar a atividade).</p> <p>A turma foi organizada em 4 grupos (ateliês) com as mesmas crianças da aula da semana. A professora informa que a mudança dos grupos depende do andamento das aulas, mas até terminar a semana normalmente serão os mesmos grupos.</p> <p>Os ajudantes do dia vão ao quadro e coletivamente vão fazendo a contagem do dia letivo. Essa contagem é de trás para a frente, ou seja, se são 100 dias letivos nesse período, a contagem é decrescente em relação ao quantitativo geral dos dias letivos. A criança coloca o dia de ontem, hoje e amanhã.</p> <p>Existe o momento de leitura e escrita. A professora realiza o momento de leitura e escrita com todas as crianças. Livro: "Pas si grave". É projetado na lousa digital um fragmento de texto. Depois a professora vai escrevendo e as crianças vão lendo. Reflexão sobre a escrita correta de algumas palavras vão sendo feitas e a turma vai ajudando na escrita do fragmento do texto trabalhado. Depois existe uma leitura coletiva do texto. Não foram evidenciados autor e título do livro. O destaque trabalhado foi a leitura, a compreensão e a entonação, a escrita correta das palavras e as pronúncias. A fluência foi trabalhada por existirem algumas crianças que leram sem pausa e a professora colocou outras crianças mais fluentes para servirem de modelo da leitura.</p> <p>A professora coloca no quadro as quatro atividades que vão circular até terminar a semana. G1: Adição e subtração relacionada à aula trabalhada; G2: Terminar algumas atividades atrasadas;</p>

⁵ Os níveis são relacionados ao aprendizado dos eixos da leitura, escrita e funcionamento da língua sendo relacionado ao comportamento de colaboração com cada colega do grupo. As crianças estão agrupadas por aproximação de aprendizagem, porém o comportamento possui influência para a escolha e permanência das crianças em cada grupo.

G3: Trabalho com os sons do “b”; G4: atividade de compreensão de texto - leitura em aula: “Dis papa, pourquoi / Pas si grave”. (Trabalho com os sons do “b” e gestos com a forma correta da pronúncia relacionada com a escrita).

A ênfase do dia foi a atividade de sons para uma leitura fluente em todos os grupos e com as intervenções específicas, com a presença da professora no grupo principal de trabalho do dia. As crianças ficam atentas em todas as atividades sem chamar a professora em nenhum momento. Por dia a professora elege um grupo do ateliê para dar mais atenção e contribuir com as intervenções.

Intervalo

Continuação das atividades nos grupos. A professora fica alguns minutos em cada grupo para verificar o desenvolvimento das atividades e ter a visão do trabalho realizado no dia.

Para finalizar a aula a professora realiza um momento de avaliação no grupo. Os alunos vão dialogando sobre o que mais aprenderam com a devida propriedade nos conteúdos tratados na aula. Existe a real consciência das crianças sobre o que estão estudando e aprendendo em cada dia de aula.

As crianças se organizam para ir para casa. Na quarta-feira a escola não funciona integralmente.

Fonte: autoras com base em Oliveira (2019).

Vejamos na Cena 2 que a prática da professora foi desenvolvida para a realização da leitura do texto, na lousa digital, apontando para as sílabas de cada palavra do texto. Ocorreu a leitura das crianças - individual ou coletiva -, quando solicitadas pela professora. A ação da professora foi de retomar a leitura para observar o plural das palavras e refletir o significado dos textos. A professora possui o dispositivo de sublinhar as palavras para desenvolver a reflexão e pontuar alguma regra de escrita, destacando os sons das palavras no trabalho de fluência da leitura. As atividades do ateliê envolveram os sons do B, a escrita de palavras e o encontro de sílabas para formar palavras. Destacamos que a atividade principal foi a leitura e a compreensão do texto com os sons das sílabas, relacionando o som à escrita. Atividade diversificada: matemática e ensino do francês na realização dos ateliês.

P: “Eu quero mostrar essa parte do texto e aqui tem esse sinal que representa a fala da personagem e aqui tem outro personagem falando. Prestar atenção nisso. Por exemplo: assim como ela está falando.”
(Criança levanta para ver no quadro e volta para o seu lugar. Professora com uma vara grande para apontar nas partes do texto que irá intervir).

P: “Malak vai ler a fala da personagem.”

C: “- Oui, On décorait le sapin. Louise a pris des allumettes dans sa poche.”(Leitura fluente com professora apontando apenas na frase do texto e assim segue com todas as crianças)

C1: “Elle a illuminé une bougie encachete.”

P: “Muito bom você menina, leia.”

C2: “Et le sapin a pris feu.”

P: “Le sapin a pris feu.” “Todo mundo.”(Leitura com entonação das crianças no coletivo: “-Ah! C'est bien ça.”

P: “Todo mundo junto sempre nessa frase, ok?” (Professora se refere aos estudantes que não realizaram a leitura no mesmo ritmo).

P: “Vamos lá. Leia a próxima fala.”

C3: “- Non, pas si grave, parce que la maîtresse a éteint le feu.”

P: “La maîtresse a éteint le feu. Bom!”

Cs: “-Ah! C'est bien ça.”

P: “Samuel.”

C5: “- Non, parce que Louise a voulu l'aider. Elle a tourné le robinet si fort qu'elle l'a cassé. P: Izia, você.”
 C6: “Tout a été inondé.”
 Cs: “-oh! C'est grave ça...”
 C7: “- Non, pas si grave.”
 P: “Baltazar!”
 C8: “On a tous trouvé un bateau.”
 P: “Baltazar, juntamos a palavra on com o “a” e fica “Ona”, entende? Como falamos o tous? “Ou” fica com que som?”
 C8: “Tous.”
 P: “Continue.”
 C8: “Toustrouvé.”
 P: “Balthazar, vem aqui. Essa não é uma inundação grave. (Professora repete a leitura da última frase e solicita leitura de todos para a próxima frase.”
 Cs: “- Ah! C'est bien ça.” (Todos lendo com entonação). (Trecho da aula - Cena 2: professora Benoit)

Nesse diálogo, o trabalho apresentado pela professora Benoit envolve o eixo da leitura. A professora realiza mediações de ensino com solicitação da leitura coletiva pela criança relacionando o ensino correto da fluência à leitura e à compreensão do texto. A preocupação com o entendimento do grupo sobre a pronúncia e a escrita das palavras, bem como a fluência, evidencia a intencionalidade do ensino para a autonomia das crianças. Destacamos, ainda, que os diálogos de mediações avaliativas individuais e os ateliês se deram a partir da correção da atividade desenvolvida. A professora realiza uma atividade de leitura das palavras do texto na lousa digital com a participação de uma criança. Por fim, a aula teve orientações sobre os sons das sílabas.

P: “Baltazar, vem aqui, por favor!” (Professora chama a criança para fazer uma intervenção da leitura na lousa digital).
 P: “Leia novamente aqui.”
 C1: “On a tous trouvé un bateau.”
 P: “Como se lê tous? “Tê”, “Tê” (Professora repete várias vezes o som “t” apontando para a garganta em movimento para cima gesticulando e, em seguida, faz o movimento do “tê”, para frente e para trás na altura da garganta. Aponta para o “trou” falando o som).
 P: “Trou (ú)- ve (ê)” (Repete toda a leitura novamente).
 P: “On a toustrouvé (Trou - “trrrú”) um bateau.” (Criança repetindo e lendo novamente).
 P: “Obrigada!”
 P: (Professora circula nos grupos e vai olhando criança por criança e faz algumas intervenções). “Aqui tenha cuidado com a sílaba, reveja isso.” “Esse grupo “Shh!” (para fazer silêncio). “Aqui você coloca “b” e “b”. (Professora vai para o outro grupo). “Aqui papa escreva papa (Pega na mão da criança para ajudar na movimentação do “p” cursivo). (Em outra criança do mesmo grupo a professora faz a intervenção): “- Por que esse “poi” aqui?” (Referindo-se a uma sílaba escrita errada). “Por que isso aqui?” (Referindo-se a escrita incorreta de outra criança). “Dis papa, pourquoi... d'après Dis papa, pourquoi les zèbres ne font-ils pas du patin à roulettes?” (“Quentin Gréban”) (“Diga pai, porque ... (depois do papai, por que as zebras não patinam? Quentin Gréban”). “Atenção na escrita!” (Professora apaga a escrita errada da criança para escrever o movimento da letra cursiva corretamente).

P: “*Bro-ssebro-sse*” veja a escrita (Professora fala com outra criança do segundo ateliê para que ele pinte as sílabas da palavra referentes ao desenho entre várias sílabas).

P: “*Genial e super!*” (Parabenizando a criança que consegue fazer depois de sua intervenção).

P: “*Oh lala Baltazar, que trabalho bom. Eu estou reparando meus ótimos estudantes nos grupos.*”

C: “*Professora!*” (uma criança chama, o que é algo não comum e a professora se dirige a ela e orienta. No terceiro grupo a professora percebe que a criança não realizou a leitura do livro e vai pegar o livro: “Dis papa” e entrega para a criança sentando-se ao lado dela para orientar. Vai mostrando a capa e as outras crianças vão olhando, e a professora solicita atenção nas suas atividades).

P: “*Meninas, meninas, não percam tempo guardando isso agora.*” (Professora gerindo os grupos e as meninas longe do grupo).

P: “*Todo mudo trabalhando. Menina, olhe para mim! Tem uma atividade no chão.*” (Para a mesma criança do livro mostrado, ela vai escrever a frase que pode ser alguma complementação em característica vista em aula anterior. Professora abre o caderno dela e mostra).

P: “*Qual dessas você deseja colocar na frase?*”

C: “*Basket.*”

P: “*Então, escreve aqui no final da frase a palavra basquete. É bom.*”

P: “*Vamos ler o final? La maîtresse l'a repêché e et les pompiers sont arrivés.*” (A professora pescou os bombeiros chegaram). É importante atenção na leitura e na escrita e ouvir o som das palavras. Agora os grupos vão trabalhar as atividades, por favor, ajudantes, entregar as atividades. (Trecho da aula - Cena 2: Professora Benoit)

Verificamos que o planejamento da professora possui uma diversidade de práticas sobre o texto trabalhado no desdobramento do ensino dos eixos da língua francesa. É a partir do desenvolvimento dos ateliês que essas práticas são evidenciadas. Os temas dos ateliês são o que integram e desenvolvem as aulas posteriores, pois o objetivo da aula está diretamente relacionado aos eixos da língua francesa e, mais especificamente, ao conteúdo dos programas nacionais que evidenciam o que precisa ser ensinado. Não existe uma diversidade de gêneros por dia, mas o gênero trabalhado é revisitado, durante algumas semanas, com intencionalidades específicas.

Ainda evidenciamos as características presentes no planejamento da professora Benoit que são planejamentos realizados por semana e com rotinas permanentes. Para a rotina inicial de todas as aulas temos, no que representam 30 minutos: uma seção coletiva com apresentação dos ateliês; seção coletiva de matemática; seção de piscina; seção de leitura em todos os dias consecutivamente. Na sequência, são desenvolvidas mais quatro sessões de ateliês e sessão de piscina. Continuando a rotina, após o recreio da manhã em todos os dias da semana, temos: aula de matemática e escrita, pintura e leitura individual com ficha de sons; seção de BCD-informática; leitura de seção coletiva; aula de poesia; matemática + desenho de poesia. Depois do almoço, temos consecutivamente: escrita + ditado mudo; escrita + ditado mudo; sem aula; 30 minutos ateliê; sem aula. Na sequência temos: artes visuais; sem aula; trabalho físico com bolas; sem aula; matemática seção coletiva; sem aula. Depois ocorre o recreio da tarde e, após, as atividades na sequência dos dias da semana: conhecimento de mundo em dois momentos da semana; sem aula; seção de matemática coletiva; sem aula. Por fim:

sequências de palavras cruzadas e poesia; ditado de sílaba e autonomia; sem aula; ensino de inglês e música; sem aula. Nesse contexto, é possível identificar que em três dias da semana - segunda, terça e quinta-feira -, existe aula nos turnos manhã e tarde. Para dois dias na semana - quarta e sexta-feira -, só existe aula no turno manhã.

Assim, a dinâmica do planejamento semanal foi organizada para desenvolver os principais conhecimentos das áreas, que são: língua francesa, matemática, conhecimento de mundo e autonomia como objeto de ensino. O planejamento e as ações da professora Benoit, já apresentados, indicam que ela possui intencionalidade no processo de ensino e de avaliação e as crianças sabem disso. Indicam, também, que ela é sistemática na forma de observar as crianças para avaliá-las ao longo do período. A professora lidera um grupo de crianças nos ateliês por dia e faz com que as outras crianças da turma desenvolvam a autonomia na resolução das atividades, de forma que estas não a busquem constantemente para resolver questões da atividade solicitada, enquanto ela dispensa atenção àquelas. Cada criança sabe que precisa resolver e tirar dúvidas com a professora no dia em que ela for dar atenção ao seu grupo em específico.

A manifestação da professora Benoit, a seguir, revela um pouco a intencionalidade na prática dos ateliês para a gestão do ensino da leitura e a gestão da avaliação. Percebemos os esquemas profissionais e, mais especificamente, os estilos profissionais que perpassam sua prática por se tratarem de elementos singulares. Ou seja, a partir da gestão do ensino e da avaliação, ela busca a progressão de todas as crianças, como poderemos constatar a seguir.

Explicitação sobre a atividade desenvolvida:

“A aula é feita através do trabalho com os ateliês que são oficinas de 4 atividades por semanas que todos realizam e eu acompanho um estudante, dois ou três por grupo do dia. Eu sei qual é o aluno que tem dificuldade e qual é o estudante que tenho que dar mais atenção no momento. No começo do ano eu observo todos eles. No começo do ano vou observando o grupo e coloco as 4 oficinas. Por exemplo, cada estudante sabe das cores. São cores que dizem: vermelho está terrível, laranja está próximo do que queremos, mas precisa melhorar, e assim vai para o amarelo, que está mais próximo do que esperamos, e verde é o melhor. Com as cores eles marcam a sua posição no final de cada semana e isso também tem o estudante na classe. Então ele marca como está também na escola e na classe. Ele deve fazer isso para saber que é responsável, e as cores são para ajudá-los. Eu faço os ateliês onde eu lidero um grupo e nos outros três eu deixo um aluno cuidando e eles mesmos se cuidam e eu vou observando o meu grupo que lidero e os outros na grande observação.”

Explicitação sobre leitura e avaliação:

“Cada dia eu lidero um grupo e todos os grupos circulam nas mesmas atividades até o final da semana. É muito bom, é um trabalho muito forte. Eu trago a experiência da escola maternal que realizava dessa maneira. Nessa mesma organização. Na minha classe eu tenho 24 alunos e 15 estão muito bem em todas as atividades, seis estão mais ou menos, e três ou quatro estão ruins. É uma boa classe. Eu penso que o que pode ajudar a esses alunos com dificuldade é a leitura. A leitura e o trabalho dos sons com os gestos. E os gestos são muito bons para as crianças com fragilidades de aprendizagem no CP.” (Entrevista de explicitação-professora Benoit, CP)

Destacamos, ainda, que diariamente a professora realiza a observação do trabalho desenvolvido pelas crianças e as avalia. Ela tem como foco as competências propostas para cada atividade e sua meta é que eles atinjam 100% das competências em todos os eixos da língua trabalhados. Outro aspecto da avaliação desenvolvido pela professora é a autoavaliação das crianças no final das aulas, de forma oral ou em registro, quando elas relacionam o seu aprendizado ao comportamento do dia. Esse material é evidenciado aos pais para acompanhamento dos filhos na escola. Assim, o acompanhamento da compreensão do conteúdo por parte das crianças, a construção das competências e a efetivação do comportamento são aspectos da avaliação docente, da autoavaliação da criança e do acompanhamento das aprendizagens pelas famílias.

As práticas evidenciadas estão relacionadas à intencionalidade da docente Benoit, que foi materializada no planejamento das ações com os ateliês e, assim, na condução do ensino e da avaliação. Portanto, o conjunto das práticas aponta os indicadores dos esquemas profissionais da docente que, relacionados aos dispositivos didáticos e pedagógicos apresentados, tornam-se características das práticas mais específicas da professora Benoit e, com os refinamentos pelas constantes reflexões da própria prática docente, tornam-se estilos profissionais próprios da sua ação.

Assim, seus estilos profissionais subsidiam suas práticas, ações e intervenções na gestão do ensino da leitura e da escrita e no desenvolvimento da gestão da avaliação nas práticas sistemáticas e intencionais de leitura e escrita de forma a garantir o processo de ensino-aprendizagem da língua francesa.

Considerações finais

Neste artigo, apresentamos como as professoras estabelecem relação entre os direitos ou competências sobre leitura e escrita, a gestão da avaliação pela intermediação planejada nas aprendizagens e o avanço das crianças no 1º ano da alfabetização (Brasil) e no CP/Cycle2 (França). Nossa pesquisa pretende inserir-se no grupo de estudos que irá colaborar com as práticas sistemáticas do ensino da leitura e da escrita na alfabetização e, assim, contribuir com o pioneirismo no que se refere aos conceitos da gestão do ensino da leitura e da escrita, para a intencionalidade das práticas docentes, e da gestão da avaliação através da intermediação planejada nas aprendizagens das crianças que não podem ser desvinculados.

Compreendemos que o professor no Brasil estabelece relação entre os direitos de aprendizagem e leitura e escrita por meio da gestão da avaliação pela intermediação planejada nas aprendizagens, considerando o avanço das crianças no ciclo de alfabetização, ao longo do ano. Para isso, a professora compreende a importância do ensino da leitura e da escrita e sabe o papel fundamental da avaliação. Ana possui uma rotina que estabelece um trabalho integrado de ciclo na escola com trocas de experiência e conhecimento dos alunos. Faz uso de dispositivos didáticos e pedagógicos e dos gestos profissionais, revelando, muitas vezes, um esquema profissional no acompanhamento do processo de ensino e de avaliação. A forma como as atividades diagnósticas são realizadas com as crianças faz a prática da professora Ana ser planejada com fim na gestão do ensino e na gestão da avaliação como principal forma de conduzir a prática, ou seja, ela desenvolve a avaliação para a intermediação planejada nas aprendizagens das crianças. O trabalho planejado das rotinas diárias e a busca pelo aproveitamento do

tempo são diferenciais dessa professora, mesmo que as dificuldades no contexto cultural do Brasil se apresentem no dia a dia da sala de aula. Para ter sucesso no gerenciamento das atividades, Ana trabalha com prioridades e este é o conjunto de saberes e práticas que caracteriza o seu estilo profissional, o que pode contribuir com a formação docente.

Na realidade da França, a professora Benoit estabelece relação entre as competências sobre leitura e escrita por meio da gestão da avaliação pela intermediação planejada nas aprendizagens, considerando o avanço das crianças no CP-Cycle 2, ao longo do ano. Para isso, a gestão do ensino é realizada intencionalmente pela professora francesa, pois ela sabe exatamente o que deve ensinar pelo currículo já estabelecido. A avaliação realizada, no final de cada aula e ao longo da semana, colabora com o excelente resultado nas aprendizagens das crianças quanto à consolidação das competências esperadas a cada ano. Destacamos, por fim, a engenharia profissional dos ateliês, que propõem ao professor, por um lado, ajustar as atividades diárias à necessidade de cada aluno e grupo e, ao mesmo tempo, dedicar tempo aos grupos específicos, por dia. Essa dinâmica gera responsabilidade nos demais grupos e autonomia para gerir o seu próprio processo de aprendizagem em parceria com o professor.

Referências

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Editora 70, 2002.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação*. Brasília: MEC, 2002.
- CHARTIER, Anne-Marie. *Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária*. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 3, 2002, p. 9-26.
- CLOT, Yves. *La fonction psychologique du travail*. Paris: Puf, 2015.
- CLOT, Yves. *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- CRUZ, Magna do Carmo Silva. *Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças*. Recife: UFPE, 2012. 341f. Tese (Doutorando em Educação). Universidade Federal de Pernambuco.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- GOIGOUX, Roland. *Analyser l'activité d'enseignement de la lecture: unemonographie*. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 138, 2002, p. 125-134.
- GOIGOUX, Roland. *Des modèles pour analyser l'activité*. CONCEVOIR DES FORMATIONS POUR AIDE LES ENSEIGNANTS A FAIRE REUSSIR TOUS LES ELEVES, 6, 2017. Anais ... Lyon: Centre Alain-Savary - Ifé, 2017.
- KLEIMAN, Angela B (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LATORRE, Antonio. *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó, 2003.

- LIBÂNEO, José Carlos. Sistemas de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 70-125.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2005.
- MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização. In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 29-46.
- MORAIS, Artur Gomes de. *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 1989.
- MORAIS, Artur Gomes de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- OLIVEIRA, Renata Araújo Jatobá de. *Saberes e práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores nos contextos escolares no Brasil e na França: gestão da avaliação através da mediação-planejada no ciclo de alfabetização*. Recife: UFPE, 2019.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, 2004, p. 5-17.
- SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.
- SOARES, Magda. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 4, n. 2, 2014, p. 146-173.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.
- SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. *Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, 2003b, p. 15-21.
- SOMEKH, Bridget; LEWIN, Cathy. *Teoria e métodos de pesquisa social*. Petrópolis: Vozes, 2015.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, 2007, p. 1287-1302.