

FORMAÇÃO NA
ESCOLA

CADERNO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

1º AO 5º ANO

INICIATIVA



FUNDAÇÃO
VALE

PARCEIRO



roda
educativa

FORMAÇÃO NA ESCOLA

CADERNO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

1º AO 5º ANO

AUTORA

Paula Stella

ORGANIZADORAS

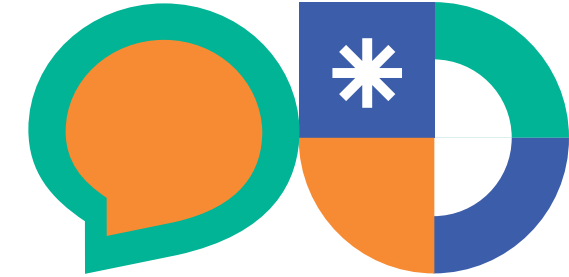
Érica de Faria Dutra, Patrícia Diaz
e Priscila de Giovani

INICIATIVA



PARCEIRO





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

Stella, Paula
Caderno do coordenador pedagógico : 1° ao 5°
ano / Paula Stella ; organizadoras Érica de Faria
Dutra, Patrícia Diaz , Priscila de Giovani. --
2. ed. -- São Paulo : Comunidade Educativa CEDAC,
2024. -- (Formação na escola)

Bibliografia.
ISBN 978-65-85584-12-8

1. Coordenadores educacionais - Formação
2. Coordenadores pedagógicos 3. Educação I. Dutra,
Érica de Faria. II. Diaz, Patrícia. III. Giovani,
Priscila de. IV. Título. V. Série.

24-209795

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Coordenadores pedagógicos : Educação 370.71

Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253

EXPEDIENTE

Formação na escola | Ensino Fundamental Anos Iniciais – 2ª Edição

Fundação Vale

www.fundacaovale.org

Conselho de curadores

Presidente

Maria Luiza Paiva

Diretora presidente

Flavia Constant

Diretora executiva

Pâmella De-Cnop

Equipe

Alice Natalizi
Andreia Prestes
Felipe de Faria
Fernanda Fingerl
Maykell Costa
Maria Alice Santos

Roda Educativa

(antiga **Comunidade Educativa CEDAC**)
www.rodaeducativa.org.br

Diretora presidente

Tereza Perez

Diretoria executiva

Patrícia Diaz
Ricardo Vilela
Roberta Panico

Coordenação pedagógica

Érica de Faria Dutra
Priscila de Giovani

Consultoria

Delia Lerner

Elaboração – Língua Portuguesa

Andréa Luize
Cristiane Pelissari
Cristiane Tavares
Debora Samori
Paula Stella

Elaboração – Artes Visuais

André Vilela
Renata Caiuby

Elaboração – 1ª edição Língua Portuguesa

Maria Madalena Monteiro da Rocha
Miriam Louise Sequerra
Renata Grinfeld
Sandra Mayumi Murakami Medrano

Elaboração – 1ª edição Artes Visuais

Flavia Ribeiro
Maria da Penha Brant
Renata Caiuby
Rosa Iavelberg

Apoio

Fernanda Martinelli
Leonardo Carlette

Produção editorial

Emily Stephano

Preparação de texto e revisão

Rafael Burgos

Projeto gráfico e diagramação

Colabora Estúdio de Design

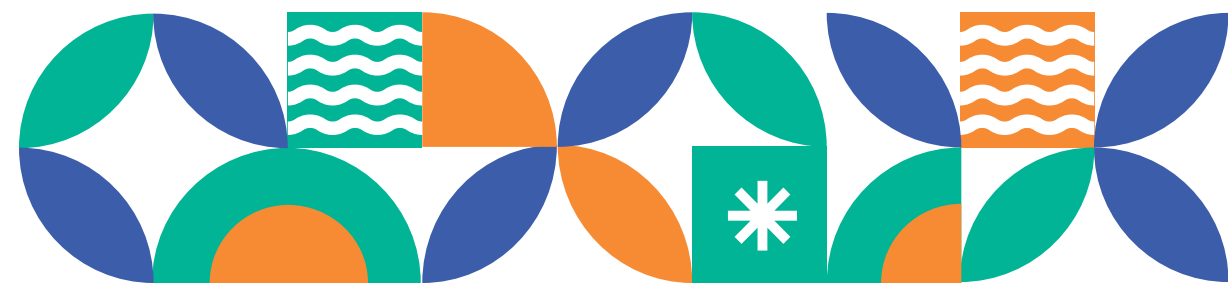


Agradecimentos

Agradecemos a todos os municípios participantes do Escola que Vale e do Programa Trilhos da Alfabetização e equipe de formadoras de Língua Portuguesa e Arte que colaboraram e tornaram possível esta publicação.

SUMÁRIO

| | |
|-------------------|----|
| APRESENTAÇÃO..... | 07 |
| 1. PARTE 1..... | 09 |
| 2. PARTE 2..... | 21 |
| 3. APÊNDICES..... | 70 |





APRESENTAÇÃO

Este caderno foi produzido especialmente para você, coordenador ou coordenadora pedagógica, a fim de explicitar como a utilização de outros cadernos que compõem o material pedagógico **Formação na escola** podem apoiar a realização das suas múltiplas tarefas. Outra intenção que guiou a elaboração do *Caderno da coordenação pedagógica* foi propiciar um olhar abrangente para suas distintas partes (os cadernos sobre projetos didáticos, sequências didáticas, atividades habituais, situações didáticas e orientações gerais), bem como para as diversas ações que podem ser desenvolvidas por meio da utilização desses materiais em seu cotidiano profissional.

Assim, o *Caderno da coordenação pedagógica* pretende:

- Sugerir usos possíveis do material **Formação na escola** em situações da rotina de trabalho de um coordenador ou coordenadora pedagógica, tais como: formação continuada de docentes, acompanhamento de aprendizagens de estudantes, observação de aula, entre outros;
- Oferecer apoio, exemplos e modelos de instrumentos, a fim de auxiliar a realização de algumas das atribuições do coordenador e da coordenadora, e inspirar a adaptação, a criação de outros instrumentos ou a transposição para outras atribuições e situações;
- Propor caminhos factíveis de parceria entre coordenador e coordenadora e professores e professoras, visando ao aprimoramento das práticas pedagógicas e à melhoria da qualidade das aprendizagens propiciadas na escola, o que abrange tanto estudantes quanto docentes.

Em virtude disso, o presente caderno está organizado em duas seções que se complementam.

PARTE 1

A primeira apresenta, de forma resumida, os papéis do coordenador ou coordenadora pedagógica, evidenciando as relações que se estabelecem entre eles, e enfatiza a necessidade de entendê-los na perspectiva de uma educação antirracista e inclusiva, comprometida com a equidade em todos os níveis da escolaridade. Apresenta, também, pressupostos da formação continuada de professores professores e professoras, além de trazer orientações gerais para a criação de um contexto favorável ao desempenho da função de coordenação. Um passo a passo do uso do material **Formação na escola** por parte do coordenador ou coordenadora na relação com professores e professoras encerra esse primeiro fragmento do caderno.

PARTE 2

Já a segunda parte inclui exemplos relativos ao uso de seções específicas de outros cadernos da coleção em ações, como: a elaboração de um plano de formação de docentes, a produção de pautas de reunião de formação, o planejamento e o registro de situações de observação de aula e, ainda, o acompanhamento das aprendizagens de estudantes ou de professores e professoras.

Boa leitura!

PARTE 1



1 PARTE 1

Embora você, coordenador ou coordenadora, já saiba, não é demais afirmar que coordenadores e coordenadoras pedagógicas desempenham um papel fundamental nas escolas, pois atuam como elo importante na cadeia de formação permanente dos e das profissionais da área da educação – cadeia que também os abrange como sujeitos que aprendem constantemente e, assim, aprimoram a própria prática, quer seja com o conhecimento que constroem na relação com seus formadores e formadoras – os supervisores e supervisoras ou técnicos e técnicas da secretaria –, quer seja em suas iniciativas autônomas de autoformação.

Além disso, os coordenadores e coordenadoras participam ativamente da elaboração do currículo da escola a partir das diretrizes legais e do Projeto Político-Pedagógico, se encarregando de articular redes de aprendizagens para que suas intenções se concretizem – assumindo a responsabilidade de acompanhar os progressos cognitivos dos e das estudantes, com o propósito de assegurar o seu direito de aprender, em parceria com os professores e professoras. Vale destacar, ainda, sua parceria com os familiares ou responsáveis pelos e pelas estudantes, dialogando sobre como a escola e a família podem colaborar para que as crianças e os adolescentes se desenvolvam de forma satisfatória – eis outro motivo pelo qual os coordenadores e coordenadoras são peças-chave na escola.

Mas, é preciso destacar, a liderança pedagógica assumida por esse ou essa profissional é praticada em parceria com o diretor ou diretora escolar, visando a concretização do projeto educativo da unidade escolar, de modo a assegurar a implementação dos recursos e condições necessários aos processos de ensino e de aprendizagem. Cada um desses atores exerce sua função, responsabilizando-se pela gestão da escola, como explicam Gouveia e Placco (2013, p. 73): “Cabe ao CP a formação dos professores e ser o principal articulador de redes de aprendizagens. E o diretor tem o desafio de realizar uma gestão com foco na aprendizagem dos alunos”. Assim, embora existam diferenças quanto às atribuições assumidas pelos e pelas profissionais da coordenação pedagógica e da direção escolar, há também ações e intenções comuns a eles e elas, como a mediação, a coordenação e a gestão participativa dos processos coletivos que têm lugar na instituição. Se, por um lado, essa parceria requer objetivos comuns, disponibilidade para o diálogo e muita organização, por outro, a liderança compartilhada pode contribuir para que as aprendizagens, de fato, ocupem um lugar central nas ações desenvolvidas na escola!

Outra vantagem da parceria é a de assegurar o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade educacional, nas quais todos os e as estudantes, sem exceção, tenham suas necessidades atendidas e, portanto, possam avançar de modo satisfatório em direção à efetiva aprendizagem dos conteúdos curriculares.

No que diz respeito às responsabilidades do coordenador ou coordenadora, vale observar, enquanto este se forma constantemente para o desempenho de sua função, pode desenvolver um olhar formativo – isto é, uma maneira de ver e significar o que acontece em diversas situações –, de tal forma que identifique o que pode ensejar uma reunião de formação, o que representa uma necessidade de aprendizagem para os professores e professoras, o que indica uma necessidade de aprofundamento de conteúdo por parte dos e das estudantes etc. De modo semelhante, nesse processo de formação, o coordenador ou coordenadora aprende a relacionar fatos aparentemente distintos, mas que se revelam interligados, como um achado no acompanhamento das aprendizagens dos e das estudantes e o planejamento de uma reunião coletiva de formação de professores e professoras em que se estude o conhecimento ali implicado e a relação entre o seu ensino em diferentes perspectivas e as aprendizagens resultantes.

PRESSUPOSTOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Com certa frequência, você, coordenador ou coordenadora, deve apresentar dúvidas sobre a formação continuada de professores e professoras no seu contexto de trabalho. Pode ser que você se pergunte, por exemplo, de que maneira abordar um objeto de conhecimento específico – como a construção do sistema alfabético de escrita – ou mesmo se é preciso fazê-lo com os e as docentes de sua equipe, uma vez que uma parte deles e delas já teve oportunidade de estudar o tema anteriormente, em um curso.

Felizmente, é possível responder a dúvidas desse tipo a partir do conhecimento teórico e prático sobre formação docente disponível no campo. Destacamos os seguintes:

- Analogamente ao que ocorre com as crianças e com os e as adolescentes, os professores e professoras constroem conhecimento – quer dizer, são sujeitos que aprendem ativamente



ao interagir com os objetos de conhecimento. Assim sendo, a formação precisa ser conduzida de forma a oferecer oportunidades para que eles e elas se relacionem com o conteúdo a ser aprendido e o assimilem, de modo que construam e coordenem noções e representações que lhes possibilitem compreender por eles e elas mesmos o conteúdo em jogo (Macedo, 2002) – já que ninguém pode fazer isso por eles e elas, ainda que o coordenador ou coordenadora deva participar deste processo;

- A aprendizagem dos e das docentes, como qualquer aprendizagem, resulta de um processo contínuo de aproximações sucessivas do sujeito que aprende ao objeto de conhecimento – o que contraria a ideia, bastante disseminada, de que alguém aprendeu ou não aprendeu determinado conteúdo, como se não pudesse haver gradações, diferentes níveis de compreensão. Entender a aprendizagem dos e das docentes como um processo contínuo, portanto, significa apostar em sua capacidade de aprender sempre, pouco a pouco, à medida que se relacionam reiteradamente com o mesmo conteúdo, em diferentes oportunidades e de diferentes maneiras. Se pensarmos especificamente no trabalho que realizam na escola, é possível projetar um processo contínuo para que busquem soluções para desafios que vivenciam na prática docente; para isso, é necessário que o foco da formação seja posto na experiência dos professores e professoras, isto é, que a prática docente seja assumida como objeto de análise e reflexão (Weisz, 1999). Assim, neste caderno serão oferecidos exemplos de ações que se integram, articulam e se influenciam mutuamente no contexto de uma proposta de formação deste tipo;
- A escola é concebida como o *locus* da formação continuada de professores e professoras – isto é, pretende colaborar para que encontrem respostas para dificuldades que identificam em sua prática, descobrindo caminhos para superá-los (Stella; Fuertes, 2022). Nesse sentido, cursos e capacitações oferecidos em outros contextos, e que não guardam relação com a prática profissional peculiar dos e das docentes, não substituem a formação praticada na escola, na qual são estudados e compreendidos os temas identificados como necessários para a equipe, por melhores que possam ser essas outras modalidades oferecidas aos educadores e educadoras. Cabe acrescentar, a formação continuada realizada na escola cumpre, também, um importante propósito: o de colaborar para o aprimoramento da qualidade do ensino, por meio da reflexão sobre o que os e as docentes fazem e sobre o que podem vir a incorporar à prática pedagógica. Para isso, evidentemente, é necessário que algumas condições indispensáveis sejam asseguradas pela equipe gestora da escola: que haja tempo para a realização de reuniões de formação – quer sejam coletivas, quer sejam com professores e professoras de um ano ou mesmo com um único professor ou professora, se for o caso –; que as reuniões aconteçam com regularidade e de forma planejada, em datas previstas no calendário; que a pauta das reuniões seja compartilhada com os e as participantes com alguma antecedência; que haja espaço adequado para a realização das reuniões, além de materiais e equipamentos necessários; que o coordenador ou coordenadora possa se preparar adequadamente para as reuniões;

- A formação continuada dos professores e professoras inclui, necessariamente, conhecimentos relativos à prática e à teoria – é preciso articulá-los para compreender as relações entre o ensino e a aprendizagem. Quando se trata de compreender e aprimorar a prática pedagógica, com o propósito de assegurar aprendizagens para todos e todas as estudantes, como afirmam as autoras do trecho a seguir, são úteis as ferramentas conceituais;

“Para enfrentar os desafios imprevistos colocados pela prática e experimentar intervenções que tendem a promover a aprendizagem, parece necessário construir ferramentas conceituais que permitam formular hipóteses sobre os processos subjacentes ao que está explícito, compreender o que os alunos estão pensando sobre o conteúdo em jogo para dialogar com suas ideias e articular as trocas para encaminhar a discussão para o avanço do conhecimento de todos(...)” (Benvegnú e Lerner, 2021, p. 61).

- A formação continuada de professores e professoras se compromete tanto com a construção de conhecimentos, por parte dos e das docentes, acerca dos conteúdos a serem ensinados, como com a constituição do conhecimento didático, ou seja, com a compreensão das relações entre o ensino e a aprendizagem desses conhecimentos. Voltando ao exemplo citado anteriormente, a formação de professores e professoras dedica-se, por um lado, a tornar conhecido o funcionamento do sistema alfabético de escrita e, por outro, a desenvolver o conhecimento sobre como esse objeto de conhecimento é ensinado e aprendido, a fim de que seja apropriado pelos aprendizes. Assim, ao atuar como formador ou formadora, o coordenador ou coordenadora põe em prática as suas ações, norteado pela sua responsabilidade quanto às aprendizagens dos e das estudantes, bem como dos e das docentes, articulando diferentes tipos de conteúdo e garantindo a reflexão sobre a prática como importante aliada para alcançar os propósitos pretendidos nos dois casos;
- O coordenador ou coordenadora pedagógica dedica-se a construir, permanentemente, conhecimentos necessários à condução do processo de formação continuada, conteúdos que, além de serem inerentes e específicos à sua atuação, propiciam o seu desenvolvimento profissional. Em um nível diferente dos já citados, ele ou ela estuda o modo pelo qual os objetos de conhecimento a serem trabalhados em sala, e os conteúdos didáticos correspondentes, são aprendidos e ensinados pelos e pelas docentes – os sujeitos com quem trabalha diretamente no processo de formação continuada. Retomando o exemplo mencionado acima, nesse caso, o coordenador ou coordenadora estuda, planeja e reflete sobre dois aspectos fundamentais: como favorecer que os professores e professoras de sua equipe conheçam o sistema alfabético de escrita; e como, ao mesmo tempo, organizar situações de modo que eles e elas conheçam meios adequados de ensiná-lo nas aulas;

1 Tradução livre.

- O desenvolvimento profissional do coordenador ou coordenadora pedagógica ocorre enquanto ele ou ela desempenha o seu papel, atuando em diversas frentes: como formador ou formadora, articulador ou articuladora de aprendizagens, parceiro do diretor ou diretora da escola e mediador ou mediadora entre instâncias educativas, como a família e a escola. É por meio do trabalho feito em parceria com os professores e professoras que ele ou ela se legitima e constrói conhecimento sobre a identidade, a função e as atribuições de um coordenador ou coordenadora pedagógica, além de se inventar e crescer como profissional pertencente ao contexto em que atua, com suas peculiaridades, questões, seus limites e desafios².

ORIENTAÇÕES GERAIS PARA O COORDENADOR OU COORDENADORA PEDAGÓGICA

As orientações elencadas a seguir têm o propósito de ajudar você, coordenador ou coordenadora, na criação de um contexto favorável ao desempenho das suas funções:

- É necessário que você defina uma **rotina de trabalho** e a compartilhe com os e as profissionais com os quais trabalha diretamente: o diretor ou diretora, vice-diretor ou diretora e a equipe de professores e professoras pela qual é responsável. Também é importante testá-la durante algum tempo e ajustá-la de acordo com as questões e limitações observadas, a fim de adequá-la à realidade da sua escola. Ainda que possa haver imprevistos, será útil, para você, dispor de um instrumento que organiza como o seu tempo será utilizado, de modo a realizar as ações imprescindíveis para concretizar as intenções relacionadas às suas diferentes frentes de atuação (a gestão curricular da unidade escolar, a formação dos professores e professoras em serviço, o acompanhamento das aprendizagens, a parceria com familiares e responsáveis pelos e pelas estudantes e a autoformação) – de modo que possa equilibrar variadas solicitações, produzir e avançar, em lugar de apenas resolver problemas urgentes dedicar-se somente a algumas de suas atribuições e, o que é pior, realizar ações de responsabilidade de outros e outras profissionais da escola. A fim de evitar que as interações e as aprendizagens saiam do seu foco, é preciso que a rotina contemple, entre outras ações, as seguintes: elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola, em parceria com a comunidade escolar; reuniões com a direção da escola; desenvolvimento e revisão de instrumentos de acompanhamento das aprendizagens de estudantes; elaboração de um plano de formação continuada de professores e professoras; reuniões de formação de professores e professoras; observação de aulas e atividades; orientação dos professores e professoras (análise

² Para visualizar as diferentes frentes de atuação do coordenador ou coordenadora pedagógica e as articulações necessárias com vários atores do sistema educacional, recomendamos o livro *Coordenação Pedagógica – identidade, saberes e práticas*. Organização: Patrícia Díaz e Tereza Perez. São Paulo: Moderna, 2023; especialmente o diagrama Mapa de Articulação da Coordenação Pedagógica, que se encontra na guarda do livro.

de planos de ensino, projetos, sequências didáticas, produções de estudantes, atividades e instrumentos avaliativos); produção de registros reflexivos de ações realizadas; reuniões com estudantes e familiares, ou responsáveis, acerca de necessidades específicas de certas crianças e adolescentes;

- A produção de **registros reflexivos** é uma maneira de documentar a prática profissional da coordenação pedagógica, que se assemelha ao que ocorre com os professores e professoras quando produzem escritos sobre a docência. Além de guardar a memória de decisões, caminhos e experiências vivenciadas, o registro do coordenador ou coordenadora é, também, uma oportunidade de desenvolvimento profissional, uma vez que registros sistemáticos e repletos de reflexões permitem que este tome consciência ou aprofunde sua compreensão sobre o que faz e suas razões, levante hipóteses, bem como planeje a continuidade de uma ação; permite, ainda, que divulgue o seu trabalho para seus superiores, troque experiências com seus pares e receba feedback de seus formadores e formadoras;
- A criação de uma **cultura colaborativa** na escola, ou seja, a instauração de uma forma de trabalho que viabilize trocas de experiências e de reflexão sobre a prática – os quais superam o individualismo e os limites impostos pela tradição disciplinar – é mais um elemento que propicia o desempenho das funções por parte do coordenador ou coordenadora, assim como as dos e das docentes. Isso porque, como nos ensinou Vygotsky (1998), a constituição dos sujeitos, seu aprendizado e seus processos de pensamento ocorrem mediados pela relação com outras pessoas. Nesse sentido, os momentos de trabalho coletivo na escola podem favorecer a explicitação dos princípios, das normas e das expectativas que orientam as reflexões e as ações dos professores e professoras e, assim, propiciar que alcancem maior clareza e coerência quando se pautam nesse entendimento comum. Vale destacar, a escuta atenta e a empatia são, indubitavelmente, capacidades indispensáveis para que a cultura colaborativa seja desenvolvida na escola e para que se possa ampliar e aprofundar o conhecimento da sua singularidade.



PASSO A PASSO DO USO DO MATERIAL

Pensando em ajudá-lo ou ajudá-la a colocar a mão na massa, oferecemos uma orientação esquemática de uso do material **Formação na escola**, apresentando-a como um passo a passo a fim de que você, coordenador ou coordenadora, possa entender como utilizá-lo em situações nas quais você e os professores e professoras da sua equipe estejam envolvidos.



O material é composto por 23 cadernos organizados da seguinte forma:

1. **Orientações Gerais – 1º ao 5º ano**
2. **Situações Didáticas – 1º ao 5º ano**
3. **Caderno da Coordenação Pedagógica – 1º ao 5º ano**
4. **Atividades Habituais de Artes Visuais – 1º ao 3º ano**
5. **Atividades Habituais de Artes Visuais – 4º e 5º ano**
6. **Sequência Didática de Artes Visuais – 1º ao 3º ano**
7. **Sequência Didática de Artes Visuais – 4º ao 5º ano**
8. **Atividades Habituais de Língua Portuguesa – 1º ao 3º ano**
 - Leitura e escrita de nomes próprios
 - Leitura compartilhada de Sábado
 - Biblioteca da classe
 - Leitura de um livro em capítulos – Píppi Meialonga

9. **Atividades Habituais de Língua Portuguesa – 4º e 5º ano**

- Leitura de um livro em capítulos – A extraordinária jornada de Edward Tulane
- Contos e crônicas de humor
- Leitura de jornal

10. **Sequência Didática de Língua Portuguesa – 1º ao 3º ano**

- Leituras de A Bela Adormecida
- Poemas: sarau e varal de poesias
- Seguir um autor
- Jogos de Mesa

11. **Sequência Didática de Língua Portuguesa – 4º ao 5º ano**

- História do pinóquio – comparando versões
- Leitura e indicação literária de poemas
- Biografias de mulheres negras
- Leitura de textos teatrais
- A pontuação dos diálogos nas narrativas
- Regularidade presente nas flexões verbais

Projeto Didático – 1º ao 3º ano

12. **Adivinhas de contos tradicionais**
13. **Brincadeiras cantadas**
14. **Jogo: cartas do baralho**
15. **Manual de culinária**
16. **Indicação literária**
17. **Reescrita de contos tradicionais**

Projeto Didático – 4º e 5º ano

18. **Contos de artimanha com Pedro Malasartes**
19. **Narrar por escrito na perspectiva de um personagem**
20. **Exposição de brinquedos artesanais**
21. **Contos populares: resgate de histórias da tradição oral**
22. **Exposição: memórias das infâncias**
23. **Estudo sobre os biomas brasileiros e O lugar onde vivo**

A variedade e a quantidade dos materiais que compõem o **Formação na escola** se justificam, pois os que correspondem às modalidades organizativas do tempo didático (projetos, sequências e atividades habituais) podem ser utilizados de forma articulada em função de seus conteúdos e objetivos – e, principalmente das aprendizagens que se pretende propiciar aos e às estudantes.

Assim, por exemplo, se nas turmas de 1º ano, no 1º semestre, foram realizados o projeto “Brincadeiras cantadas” e a sequência de atividades “Leitura de A Bela Adormecida”, ambos relacionados a textos literários, no semestre seguinte, pode-se optar por desafiar os e as estudantes a refletir sobre o sistema de escrita por meio da sequência “Jogo da memória” e do projeto “Manual de culinária, que privilegia outro gênero textual – a receita culinária –, favorecendo a diversidade de oportunidades de aprendizagem sobre os gêneros textuais. Vale destacar, as atividades habituais podem ser mantidas ao longo de algum tempo, desde que com desafios adequados aos conhecimentos que a criança vai construindo sobre o sistema de escrita e à medida que avança no uso de comportamentos leitores e escritores. No exemplo, poderiam ser escolhidas a atividade de “Leitura e escrita de nomes próprios” e/ou “Biblioteca de classe”.

Recomendamos que, ao usar o material, você, coordenador ou coordenadora, observe as seguintes etapas:

1. Em primeiro lugar, é preciso conhecer bem o material, lendo os cadernos e as seções que te parecem úteis. Por exemplo, você pode optar por ler o caderno sobre o projeto Manual de culinária, já que, na escola em que trabalha, as receitas serão trabalhadas com estudantes matriculados no primeiro ano; outra possibilidade é escolher, conjuntamente com os professores e professoras, quais atividades habituais, sequências e projetos serão trabalhados em cada ano da escolaridade. Pensando nessas escolhas, você estuda os cadernos correspondentes, procurando conhecer sua lógica, suas características e esclarecer eventuais dúvidas;

2. Em segundo lugar, é necessário relacionar o material com o currículo da sua escola, estabelecendo relações entre as opções de trabalho com os e as estudantes sugeridas – ou seja, os projetos, as sequências didáticas e as atividades habituais indicados para o 1º ao 3º ano e para os 4º e 5º anos –, assim como os conteúdos, habilidades e objetivos definidos no âmbito da escola. Ao estabelecer essa relação, você conseguirá fazer uma triagem do que pode ser útil para apoiar o trabalho dos professores e professoras, o que pode ser utilizado como um material complementar, o que pode ser adaptado e, ainda, o que talvez não seja recomendado no momento, mas possa ser interessante no futuro. Outros cadernos, como *Orientações gerais* e *Situações didáticas*, também precisam ser contemplados nessa etapa, pois tratam de conhecimentos didáticos gerais e, portanto, úteis para muitas situações que têm lugar nas salas de aula, assim como outros materiais existentes na escola;

3. O terceiro passo consiste em pensar e definir uma estratégia para apresentar o material aos professores e professoras. Por ser vasto e volumoso, é importante favorecer que docentes tenham um primeiro contato com ele e, assim, entendam para que serve, como está organizado e, acima de tudo, queiram conhecê-lo e investigar sua utilidade para o trabalho que realizam – você pode, por exemplo, utilizar uma reunião coletiva para isso. Também cabe reservar um tempo para expor o que é possível descobrir sobre o material e, em seguida, propor que, em grupos, os e as docentes se encarreguem de manusear, ler trechos de algum caderno e compartilhar com os e as colegas algumas características do material explorado;

4. Na sequência, chega o momento de estabelecer uma relação entre o material e o plano de formação de professores e professoras, selecionando o que pode ser útil para abordar conteúdos necessários ao desenvolvimento profissional da equipe ou de alguns e algumas de seus integrantes. Voltando ao exemplo citado ao longo destas páginas, caso entenda que os e as docentes desta etapa necessitam aprender mais sobre a relação entre essas atividades e a apropriação do sistema de escrita alfabética, você pode selecionar o caderno das *Atividades habituais de 1º ao 3º ano* para planejar, junto a professores e professoras alfabetizadoras, situações de leitura e escrita de nomes próprios. Ainda, se avaliar que os e as estudantes do 4º ou 5º ano precisam aprender procedimentos próprios à atividade de produzir textos (planejar, escrever o texto e revisá-lo) e que os professores e professoras, por sua vez, precisam desenvolver o seu conhecimento sobre como assegurar que essas aprendizagens ocorram, vale utilizar outros cadernos para abordar conteúdos previstos no plano de formação, como o “Projeto de reescrita de contos de fadas”;

5. Por fim, é possível usar o material para planejar ações concretas a serem realizadas em sua prática profissional, como elaborar pautas de reunião, produzir instrumentos de acompanhamento das aprendizagens ou planejar, juntamente com os professores e professoras, uma atividade ou uma situação de observação da prática docente. O caderno *Situações didáticas*, que traz o registro detalhado e a análise didática da realização de algumas situações de leitura e de escrita em sala de aula, certamente, pode ser útil para alimentar muitas dessas ações. Pode, por exemplo, ser tomado como subsídio para a elaboração de uma pauta de reunião em que se opte por usar a estratégia da tematização da prática docente³, colocando o foco em uma proposta semelhante à que os professores e professoras de sua escola realizarão logo em seguida. Também pode oferecer informações que ajudem a planejar, juntamente com um professor ou professora, a pauta de observação de uma atividade de leitura ou de escrita que ele ou ela realizará, e que guarde relação com uma das situações descritas no material (a seguir, você verá alguns exemplos).

³ Tematização da prática: estratégia formativa que toma a prática docente como objeto de análise e reflexão por meio do uso de registros escritos, ou em vídeo, de situações realizadas em sala de aula.

BIBLIOGRAFIA

BENVEGNÙ, Maria Adelaida; LERNER, Delia. *Acerca del diálogo entre teoría y práctica en los procesos de la formación docente. Em Saberes y conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje: problemas conceptuales / Patricia Sadovsky... [et al.]; dirigido por Patricia Sadovsky; José Antonio Castorina – 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria, 2021. Libro digital, PDF.*

CARDOSO, Bia. (org.). *Ensinar: tarefa para profissionais*. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

DIAZ, Patrícia; PEREZ, Tereza (Orgs.). *Coordenação Pedagógica: identidade, saberes e práticas*. São Paulo: Moderna, 2023.

GOUVEIA, Beatriz. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. *A formação permanente, o coordenador pedagógico e a rede colaborativa*. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. *O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola*. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013. p. 69–80.

MACEDO, Lino de. *A questão da inteligência: todos podem aprender?* Em OLIVEIRA, Marta Kohl de SOUZA, Denise Trento R. e REGO, Teresa Cristina (Orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Editora Moderna, 2002 (Capítulo 5).

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. *O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. Estudos e Pesquisas Educacionais*. 2. p.227–287. São Paulo: Fundação Victor Civita e Fundação Carlos Chagas: 2011.

STELLA, Paula; FUERTES, Silvia Mihok. *Formação continuada de coordenadores pedagógicos: análise das relações entre ensino e aprendizagem em um curso de extensão universitária*. No prelo.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

PARTE 2



2 PARTE 2

Nesta parte apresentamos exemplos de uso de unidades da coleção **Formação na escola** que podem ajudar você, coordenador ou coordenadora, a realizar ações inerentes à Coordenação Pedagógica, dentre elas, a elaboração de um plano de formação de docentes, a produção de pautas de reunião de formação continuada, o planejamento e o registro de situações de observação de aula e, ainda, o acompanhamento das aprendizagens de estudantes ou professores e professoras.

PLANO DE FORMAÇÃO

Como mencionado anteriormente, você, coordenador ou coordenadora, há de concordar que a formação continuada dos educadores e educadoras constitui uma atividade central do seu trabalho – para assegurar a todos os e as estudantes as aprendizagens esperadas e o seu desenvolvimento integral, é indispensável que a formação da equipe pedagógica aconteça na escola, com constância, regularidade, continuidade e, sobretudo, intencionalidade. Em outras palavras, de acordo com a realidade da sua escola, é preciso que você trace um plano de formação continuada de professores e professoras que englobe reuniões de formação individuais e coletivas, além de outras ações igualmente relevantes: a leitura e discussão dos planejamentos de aula, a observação de aula, as orientações individuais resultantes do acompanhamento das aprendizagens de estudantes em avaliações externas e internas, além da análise dos cadernos e das produções de estudantes. Portanto, a elaboração de um plano de formação é uma tarefa mais complexa do que, simplesmente, decidir o que abordar cada vez que se faz uma reunião com professores e professoras; trata-se da definição de um caminho a ser percorrido coletivamente, durante um tempo, pautado pela relação de confiança mútua e pela parceria estabelecida com os e as docentes, para alcançar objetivos claros, mediante o uso de uma metodologia específica, levando em consideração os processos de ensino e de aprendizagem que têm lugar na escola.

Definir esse caminho depende, em grande medida, do seu olhar para as práticas desenvolvidas na escola e da sua escuta atenta aos que nela desempenham os seus papéis: os educadores e educadoras e os educandos e educandas. A partir daí despontam alguns conteúdos a serem abordados nas ações de formação, com prioridades identificadas e as indicações de como organizá-los e abordá-los. O mapeamento de saberes e necessidades formativas dos professores professoras da sua equipe¹ é

¹ Para uma visão mais completa do mapeamento, recomendamos a leitura do capítulo 3 “Formação docente em serviço”, do livro **Coordenação Pedagógica: identidade, saberes e práticas**, organizado por Patrícia Díaz e Tereza Perez. (p.99 e 100).

uma forma de identificar as necessidades formativas das suas integrantes e, assim, traçar um plano mais adequado à realidade em que vocês estão inseridos. Ao fazer o mapeamento, você analisa diversos aspectos:

- O Projeto Político-Pedagógico da escola (o PPP), buscando, entre outras coisas, averiguar se as práticas pedagógicas estão respaldadas por ele;
- O planejamento elaborado pelos professores e professoras, observando, por exemplo, se existem profissionais que necessitam de ajuda para produzi-lo e a qualidade das atividades planejadas;
- O percurso formativo dos e das docentes, verificando se participam de formações externas e quais são os temas que mais lhes interessam;
- O trabalho coletivo, averiguando como os professores e as professoras podem colaborar umas com as outras nas reuniões de formação que acontecem na escola;
- O seu próprio trabalho como formador ou formadora, avaliando o que teve condições de realizar (observação de aula, leitura e análise de registros elaborados pelos e pelas docentes, produção de devolutivas etc.) e o que pode descobrir quanto às necessidades de aprendizagem individual dos professores e professoras;
- A avaliação do trabalho formativo realizado, identificando pistas e indicações para a continuidade do processo de formação continuada dos educadores e educadoras, o que pode incluir a definição de ações específicas e comuns, considerando a presença de professores e professoras mais e menos experientes.

Além desse mapeamento, a elaboração do plano requer insumos advindos do acompanhamento próximo dos processos de ensino, ou seja, da prática dos professores e professoras (o que inclui planos de aula, registros reflexivos, materiais e livros didáticos) e de aprendizagem (considerando portfólios, relatórios, prontuários, planilhas e gráficos de acompanhamento de desempenho), ou seja, das conquistas de estudantes, balizadas pelas expectativas determinadas no currículo. Cruzando e processando as informações obtidas nesses âmbitos variados e no diálogo com os envolvidos – adultos, crianças e jovens da comunidade escolar –, é possível traçar o caminho a ser percorrido na formação continuada dos educadores e educadoras, sem perder de vista que o propósito principal é favorecer aprendizagens de qualidade aos e às estudantes². Tão logo seja definido, é importante que o plano de formação seja compartilhado com professores e professoras, e validado com o grupo. A essa altura, pode ser que você, coordenador ou coordenadora, esteja se perguntando: e o que tudo isso tem a ver com o **Formação na escola**? A apresentação de uma pequena parte de um plano de formação pode ajudar a responder à questão, uma vez que ela indica, detalhadamente, conteúdos a serem trabalhados na formação continuada – e, com isso, remete a partes do nosso material, como se pode notar ao ler o quadro seguinte:

² Nos apêndices deste caderno encontra-se uma matriz para a elaboração do plano de formação.

PLANO DE FORMAÇÃO – EXEMPLO DE UM FRAGMENTO³

| Período/ mês | Expectativas de aprendizagem | Objetivos | Conteúdo | Possível estratégia | Reu- nião indi- vidual | Reunião Coletiva | | | Observa- ções |
|-----------------|--|--|---|---|---------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---|
| | | | | | | 1º ao 3º ano | 4º e 5º anos | 1º ao 5º ano | |
| Fevereiro | <ul style="list-style-type: none"> – Estabelecer relação entre propostas de leitura e de escrita feitas aos e às estudantes. – Propiciar, de forma equilibrada, atividades de leitura e escrita. | Propiciar o estabelecimento de relação entre situações didáticas de leitura e de escrita | Relações entre leitura e escrita | Análise de planejamento | | | | X | Caderno <i>Situações didáticas</i> |
| Março | <ul style="list-style-type: none"> – Compreender a importância de se propor que estudantes que não leem com autonomia sejam desafiados a ler como podem. – Conhecer o que eles e elas podem aprender nessas situações. – Compreender quais são as condições didáticas necessárias para que possam realizar uma atividade desse tipo. – Formar um repertório de intervenções docentes adequadas a esse tipo de atividade. | Evidenciar as aprendizagens dos e das estudantes em situações de leitura (leitores não autônomos) relacionadas às condições didáticas asseguradas e às possíveis intervenções docentes | Leitura pelo e pela estudante que ainda não lê de forma autônoma convencional | Tematização da prática e análise de materiais didáticos | | X | | | <i>Atividades habituais – Língua portuguesa – Biblioteca de classe e situações cotidianas de leitura e de escrita – Agenda de leitura</i> |
| Março | <ul style="list-style-type: none"> – Compreender como encaminhar e intervir em uma situação de leitura pelos e pelas estudantes, no caso de estudantes que ainda não leem autonomamente. | Favorecer a ampliação do conhecimento didático sobre situações de leitura pelo estudante | Leitura pelo e pela estudante que ainda não lê de forma autônoma | Planejamento conjunto de atividade | Profa. Maria da Paz – 1º ano | | | | <i>Projeto Brincadeiras Cantadas – 3ª etapa – atividade 4</i> |

Não apenas a reunião individual a ser realizada com o professor ou professora do 1º ano, mas também aquela que será feita com a equipe de docentes responsáveis por turmas de 1º a 3º ano, poderão ser planejadas tendo como referência atividades, sequências ou partes de projetos do **Formação na escola**, uma vez que, além de sugestões de encaminhamentos, esses materiais contêm as justificativas para a realização das propostas, bem como a relação das aprendizagens esperadas. Vejamos um exemplo, presente no caderno *Atividades Habituais – Língua Portuguesa*, na parte referente à Biblioteca de classe e situações cotidianas de leitura e de escrita:

Muitas são as justificativas explicitadas no material para as atividades habituais de leitura e escrita relacionadas com a biblioteca, como se poderia esperar. Afinal, um dos maiores compromissos da escola consiste em integrar os e as estudantes nas práticas sociais de escrita e de leitura e a biblioteca é, sem dúvida, um contexto potencialmente favorável a esse trabalho. Dentre as justificativas elencadas, há uma que talvez não seja tão imediata para alguns educadores e educadoras, pois se refere a práticas pouco usuais:

“Além dessas práticas sociais de leitura [ouvir a leitura feita pelo professor ou professora ou por familiares, ler por si mesmo], outras práticas são colocadas em jogo na organização, manutenção e no uso do acervo da biblioteca: a confecção de um inventário dos livros; a confecção de fichas para empréstimos; o registro dos empréstimos e devoluções; a elaboração de agendas de leitura, considerando os títulos que serão lidos pelo professor ou professora; a leitura de catálogos; a produção de indicações literárias. Quando a responsabilidade por essas tarefas é dividida com os e as estudantes, criam-se oportunidades para que eles e elas possam ler e escrever por si mesmos, apropriando-se do sistema de escrita ou consolidando essa aprendizagem”. (*Atividades Habituais – Língua portuguesa*. Biblioteca de classe e situações cotidianas de leitura e de escrita, p. 2)

No que diz respeito às aprendizagens esperadas, em meio a algumas que se referem especificamente à formação do leitor ou leitora literária, encontra-se uma aprendizagem que tem estreita relação com a reunião formativa em questão: espera-se que o ou a estudante “leia por si mesmo, ainda que não de forma convencional, utilizando indícios gráficos, como a extensão da palavra, a referência da letra inicial, da final, das que estão no meio ou de partes iguais às presentes em outras palavras conhecidas”. (idem, p. 5)

Já as orientações propriamente ditas trazem o seguinte:

³ Na parte final deste caderno encontra-se um roteiro para a elaboração do plano de formação continuada (Apêndice 1).

Agenda de leitura

Como parte das atividades de leituras diárias, agendas podem ser confeccionadas para controlar os títulos que serão conhecidos naquele período, favorecendo tanto escritas quanto leituras pelos e pelas estudantes. Para isso, algumas propostas podem ser encaminhadas:

- eleja os títulos que você lerá para a turma ao longo de uma semana e os liste numa tabela com duas colunas nomeadas como “TÍTULO” e “DATA”. Organize a lista sem considerar a ordem em que fará as leituras. Coletivamente, antes de realizar cada leitura, retome a agenda com a turma e informe qual será o título lido naquele dia. Por exemplo: *“Hoje, vou ler para vocês uma história do livro Contos de Bichos do Mato. Júlia, onde você acredita que esteja escrito este título aqui nesta lista?”*



Arquivo CE CEDAC

Para essa leitura, convide estudantes que ainda não leem de forma convencional e ofereça os apoios necessários: *“Como começa a palavra ‘contos’?”*, *“Há alguma palavra que conhece e pode ajudar a identificar onde está escrito ‘contos’?”*, *“Como termina ‘mato’?”* Se avaliar necessário, convide outros e outras estudantes para apoiar o que chamou inicialmente ou para validar a opção indicada. Com sua ajuda e por meio dos indícios presentes nos títulos, é esperado que os e as estudantes identifiquem o título a ser lido. Assim que isso ocorrer, insira a data ao lado do título.

Nos demais dias da semana, proceda do mesmo modo, procurando instigar a participação de diferentes estudantes.

- Organize a agenda de leitura exatamente como proposto acima, mas a reproduza em folhas individuais, uma para cada estudante. A proposta é similar: a cada dia da semana, convide a turma a identificar o título que será lido e a colocar a data, porém, essa tarefa não será coletiva, mas realizada em pequenos grupos. Circule entre os grupos durante a atividade para ofertar o mesmo tipo de apoio sugerido na situação coletiva: observar inícios e finais de palavras, quantidade de palavras, comparação com palavras estáveis ou indicadas pelos estudantes etc. Conforme identificam os títulos, oriente-os a copiar a data que você poderá deixar registrada na lousa. Para essa proposta, sugere-se que os e as estudantes que já leem convencionalmente componham duplas à parte e tenham a tarefa de escrever os títulos na agenda. Cada dupla receberá uma única tabela a ser preenchida e deverá discutir a escrita do título, além de inserir a data.
- Organize a tabela, sem listar os títulos, e a reproduza para cada estudante. A cada dia, proponha a escrita pelos e pelas estudantes do título que será lido por você, professor ou professora. Componha duplas para essa produção, considerando como critério estudantes que tenham hipóteses próximas de escrita de forma que possam discutir a grafia das palavras. Os e as estudantes que escrevem alfabeticamente formam parcerias entre si.

Combine com a turma que a dupla de estudantes deverá conversar e decidir sobre as letras a compor cada palavra e escrevê-la, em seguida, em sua própria agenda. A seguir, duas possibilidades para configurar as agendas de leitura:

O trecho destacado explica como se pode propor e encaminhar situações de leitura de títulos de histórias, oferecendo apoio para o aprendizado de estudantes que ainda não sabem ler com autonomia – o que coincide com uma das abordagens previstas no plano de formação tomado como exemplo.

Outra abordagem, também relativa a uma situação de leitura pelos e pelas estudantes que ainda não leem de forma autônoma, integrante do *Projeto Brincadeiras Cantadas*, será utilizada na próxima seção deste caderno, que trata das pautas de reunião de formação.

Antes de passar a ela, porém, é preciso mencionar que o plano de formação contempla não somente aqueles conteúdos que correspondem a aprendizagens novas, mas também aqueles que já são conhecidos dos professores e professoras, em alguma medida, e que precisam ser revisitados, aprofundados ou ampliados. Assim, ao elaborar o plano, é interessante considerar os diferentes graus de aproximação dos professores e professoras aos conhecimentos didáticos selecionados para a formação e, então, definir em que nível cada conteúdo será abordado em cada encontro.

PAUTAS DE REUNIÃO DE FORMAÇÃO

PAUTA DE REUNIÃO DE FORMAÇÃO – LEITURA PELO E PELA ESTUDANTE – 1º AO 3º ANO DO EF

A produção de pautas de reunião de formação continuada de professores e professoras é uma das tarefas que os coordenadores e coordenadoras pedagógicas realizam com frequência, ora pensando em toda a equipe, ora pensando no desenvolvimento de um professor ou professora – vale lembrar, a definição dos e das participantes da reunião depende das condições de trabalho dos e das docentes e do coordenador ou coordenadora pedagógica, notadamente de questões relacionadas à jornada dos e das integrantes do corpo docente, mas também de muitas outras variáveis.

Entretanto, mesmo que o planejamento das reuniões aconteça com frequência, ele costuma ser desafiador, pois, ao produzi-lo, o coordenador ou coordenadora precisa levar em conta, simultaneamente, o que sabem e precisam saber os docentes envolvidos e o que se espera que os e as estudantes aprendam. Em outras palavras, são situações nada triviais, nas quais se “frita o peixe e olha o gato” simultaneamente.

Pois bem, no tópico anterior, tratamos da elaboração do plano de formação, partindo da identificação de necessidades formativas. Quando ele é feito, tem-se um mapa do que é preciso abordar nos momentos de formação continuada dos e das docentes.

Já no caso de estudantes, existem outros documentos a que se pode recorrer para identificar

o que se espera que aprendam a cada ano da escolaridade (o currículo da rede municipal, por exemplo), além dos diagnósticos, avaliações e acompanhamentos das aprendizagens das crianças e jovens realizados regularmente por docentes, que contam com a sua parceria, orientação e apoio e resultam em indicações valiosas.

A PRODUÇÃO DE UMA PAUTA DE REUNIÃO DE FORMAÇÃO – 1º AO 3º ANO DO EF

Para efeito de ilustração, imaginemos que o cruzamento de dados que constam desses diferentes documentos tenha indicado a necessidade de se realizar uma reunião de 50 minutos com uma professora de 1º ano, com o propósito de ajudá-la a compreender como encaminhar uma situação de leitura pelos e pelas estudantes, na qual as crianças de sua turma que ainda não leem com autonomia enfrentarão o desafio de ler como sabem, apoiando-se no que conhecem sobre o sistema de escrita alfabética – a reunião poderia englobar todos os professores e professoras de 1º ano no horário de trabalho pedagógico coletivo, caso isso fosse possível, e então necessitaria de alguns ajustes em seu planejamento.

Essa reunião se relaciona à realização do Projeto *Brincadeiras Cantadas*, em desenvolvimento com a turma, pela qual o ou a docente em questão é responsável, mais especificamente com uma atividade integrante da 3ª etapa: a leitura da letra das cantigas que foram trabalhadas anteriormente com os e as estudantes. Nesta etapa, as propostas são realizadas de tal forma que, em uma mesma atividade, sejam oferecidos diferentes níveis de desafios, a depender da autonomia que apresentem ao ler.

AULA 4

LEITURA PELOS E PELAS ESTUDANTES: ENCONTRAR PALAVRAS

Propor que realizem a leitura da letra de uma canção que já conhecem de memória, em que cada estudante tem a cópia da cantiga em mãos para acompanhar cada trecho lido. É interessante que, em alguns momentos indicados pelo professor e professora, parem de cantar para procurar algumas palavras que foram cantadas/lidas, localizando-as e justificando a escolha por indícios qualitativos (parte que começa ou termina, por exemplo) ou quantitativos (extensão das palavras).

É importante relacionar a escrita desta a outra parte escrita do nome de algum ou alguma colega da turma ou de outra palavra conhecida, por exemplo, nos títulos das brincadeiras preferidas do grupo. Ao longo da leitura, é considerável que os e as estudantes acompanhem com o dedo cada trecho lido, palavra após palavra, verso após verso, relacionando e ajustando o texto escrito ao texto falado. Também é interessante que justifiquem a localização de alguma palavra lida/cantada com a intenção de provocar uma reflexão pelos e pelas estudantes, ao relacionarem o que se fala ao que se escreve, levando em conta, ao ler o texto, características das palavras escritas.

*** PARA SABER MAIS:** Consulte o caderno de Projeto *Brincadeiras Cantadas*. Parte 3. Atividade 4. Leitura pelos e pelas estudantes: encontrar palavras (p. 21)

Nesse caso, vamos nos ater aos e às estudantes que apresentam menos autonomia e necessitam de intervenções docentes específicas a fim de que participem ativamente da situação de leitura – fazendo o que é solicitado pela professora ou professor.

Coordenador ou coordenadora, você deve ter notado que já definimos alguns pontos importantes que integram o planejamento da reunião de formação imaginada:

| Pauta da reunião de formação ⁴ | |
|---|---|
| Quem participa? | CP + 1 professora de 1º ano. |
| Qual a duração? | 50 min. (enquanto estudantes se encontram em atividade com o professor ou professora de Educação Física). |
| Qual o conteúdo? | Situação didática de leitura pelo e pela estudante – leitura não autônoma. |
| Qual o propósito da reunião? | Ajudar a docente a compreender como encaminhar uma situação de leitura pelos e pelas estudantes que ainda não leem com autonomia. |
| Qual o objetivo de aprendizagem dos e das estudantes? | Enfrentar o desafio de ler sem saber ler no sentido convencional do termo, colocando em jogo o que sabem sobre o sistema de escrita alfabética. |
| Que materiais serão utilizados? | Caderno do <i>Projeto Brincadeiras Cantadas</i> . Caderno da professora e lápis ou caneta para tomar notas. Registros de avaliações e de acompanhamento da aprendizagem dos e das estudantes (escrita e leitura). Equipamento digital. Protocolo de situação de leitura pelo e pela estudante (ver exemplos no Caderno Situações Didáticas). |
| Como encaminhar a reunião? | |
| Que tarefas cabem a cada participante? | |

Mas ainda não decidimos tudo. Falta indicar como a reunião será encaminhada e que tarefas cabem a cada profissional: a você, coordenador ou coordenadora, e à professora ou professor com quem você se reunirá.

No que diz respeito ao como fazer, parece-nos indicado optar por uma estratégia formativa

⁴ Na parte final do documento encontra-se um modelo de pauta de reunião (Apêndice 2).

chamada *Planejamento conjunto*, de modo a assegurar que o professor ou professora esclareça suas dúvidas e, ao final do encontro, tenha segurança sobre como realizar a atividade em sala de aula, considerando as características de sua turma, em especial o conhecimento acerca do sistema de escrita construído pelos e pelas estudantes – para as quais a situação de leitura será proposta. No entanto, vale ressaltar, embora o material oriente sobre o desenvolvimento das situações didáticas, é sempre necessário (re)planejar de acordo com as escolhas feitas pela professora ou professor da turma, que levará em conta o que ele ou ela sabe sobre o seu grupo.

O *Planejamento conjunto*⁵, como o próprio nome diz, consiste em uma situação em que formador ou formadora e professor ou professora desenham uma situação de aprendizagem em detalhes, definindo, antecipadamente, variáveis importantes de sua realização, como o objetivo, a duração, a organização de estudantes, o comando a ser dado a eles e elas, os materiais a serem utilizados, além de decidirem qual será o papel do professor ou professorar na atividade, incluindo possíveis intervenções.

No caso da atividade que é objeto da reunião de formação que estamos pensando, o planejamento já está delineado – como se pode notar no quadro que apresenta sua descrição sintética, na página anterior. Essa é outra razão para propor que a estratégia formativa a ser utilizada seja o *Planejamento conjunto*, pois falta detalhar apenas alguns aspectos da aula: a canção a ser utilizada, os agrupamentos para a leitura e as intervenções da professora (possivelmente, os aspectos que mais causam dúvida aos e às docentes que ainda não são muito experientes na alfabetização).

Antes de abordarmos a definição das tarefas que cabem a cada profissional participante da reunião – o último tópico da pauta a ser definido –, vejamos como você pode conduzir a formação da professora neste momento, contemplando aspectos de planejamento que requerem atenção.

O planejamento conjunto da atividade de leitura da letra de uma canção conhecida de memória

Com base no Projeto *Brincadeiras Cantadas*, pode-se considerar as orientações para a formação de duplas ou pequenos grupos para a realização das situações de leitura pelos e pelas estudantes, com critérios que os agrupam pela proximidade de conhecimentos de que dispõem para realizar a leitura, como se observa nos seguintes exemplos:

⁵ Referencial de formação EQV 2010, desenvolvido por Comunidade Educativa CEDAC (atual Roda Educativa).

- Estudantes que utilizam indícios disponíveis no ambiente, em textos conhecidos, como o início ou o final de palavras, como partes de nomes dos colegas presentes na lista de nomes da sala, ou trechos de textos ou letras de cantigas que se repetem, aspectos da diagramação e recursos gráficos para fazer antecipações e verificá-las, juntamente com estudantes que se apoiam exclusivamente nos contextos gráficos para ler, sem conseguir, ainda, realizar estratégias de verificação do que leram com base nos indícios escritos;
- Estudantes que consideram indícios qualitativos (letras) e quantitativos (tamanho e quantidade de palavras), a fim de realizar a estratégia de antecipação, que ajudem a localizar partes escritas para realizar a estratégia de verificação, juntamente com estudantes que já entenderam que todas as partes cantadas/faladas estão escritas no texto, na ordem em que são pronunciadas.

*** PARA SABER MAIS:** Consulte o caderno de Projeto *Brincadeiras Cantadas*.

Depois de ler e conversar sobre as orientações e os critérios que constam do material, é possível propor que a professora pense nos estudantes de sua turma, recorra aos seus registros e mencione alguns exemplos de duplas que poderia formar, justificando os agrupamentos pensados. Você pode comentar, pedir explicações e expor sua opinião, mencionando o que conhece das crianças citadas e de seus saberes sobre o sistema de escrita ou sobre sua capacidade de ler. A ideia é que essa conversa sirva como subsídio para que o professor ou a professora continue trabalhando na formação das duplas em outro momento, podendo, inclusive, consultar calmamente as suas anotações sobre as avaliações e os acompanhamentos que faz sobre a aprendizagem dos e das estudantes.

A decisão seguinte, que também precisará ser pensada conjuntamente, mas que não deve tomar muito tempo, refere-se ao texto a ser utilizado. É preciso enfatizar, logo no início dessa conversa, que a letra da canção a ser escolhida deve ser conhecida pelos e pelas estudantes, isto é, deve ter sido trabalhada anteriormente. Para quem não lê, no sentido convencional do termo, conhecer bem o conteúdo do texto que se tem em mãos favorece o estabelecimento de relação entre palavras ditas ou cantadas e palavras escritas – assim, a professora já pode começar a selecionar as canções que serão utilizadas na atividade que está sendo planejada. Além disso, você pode propor que pensem, juntos, em outros critérios que podem guiar a escolha do texto, tais como:

- Textos curtos;
- Textos que contenham palavras repetidas;
- Textos que contenham refrão;
- Textos que contenham palavras cuja escrita os e as estudantes conhecem (palavras estáveis).

Mais uma vez, o que se pretende é dar uma orientação para que a professora siga trabalhando no planejamento em outro momento, a fim de concluir a tomada de decisões. Por isso, é preciso assegurar que ela tenha compreendido os critérios mencionados, que saiba que nem todos devem ser contemplados simultaneamente e que outros podem ser pensados.

Finalmente, é chegado o momento de planejar possíveis intervenções da professora, explicitando qual tipo de ajuda ela pode dar enquanto a atividade acontece. Para isso, é importante trabalhar com um dos textos aventados no momento anterior da conversa, a fim de tornar palpáveis as intervenções discutidas. Imaginemos que o texto seja *A história da serpente*, uma brincadeira cantada de domínio público:

| A história da serpente |
|-------------------------------------|
| Esta é a história da serpente |
| Que desceu do morro |
| Para procurar um pedaço do seu rabo |
| Você também, você também, |
| Faz parte do seu rabão |
| Esta é a história da serpente |
| Que desceu do morro |
| Para procurar um pedaço do seu rabo |
| Você também, você também, |
| Faz parte do seu rabão |

Você pode começar perguntando ao professor ou à professora se possui alguma ideia de pausa para fazer na leitura, pedindo aos e às estudantes que, organizados em duplas, localizem uma palavra no texto que têm em mãos:

- *Posso parar depois da palavra MORRO* – ela responde (referindo-se aos dois primeiros versos da canção: *ESTA É A HISTÓRIA DA SERPENTE/QUE DESCEU DO MORRO*);
- *Sim, e que palavra você pensa em pedir que localizem?* – você continua;
- *Eu poderia pedir que mostrem onde está escrita a palavra DESCEU* – ela acrescenta.

Nesse ponto, vale responder que, sim, poderia, mas há outras que podem ser mais significativas, tanto neste trecho quanto em outros trechos da letra da canção – pois contêm elementos que possibilitam a sua identificação pelos e pelas estudantes. Por exemplo, você poderia lembrar

que, dentre os nomes de estudantes do grupo, existe SERGIO, cuja grafia se parece com SERPENTE, já que ambas têm a primeira sílaba formada pelas mesmas letras. Algo parecido se passa com RAFAELA e RABO.

Nesta parte da conversa, é interessante pensar em perguntas a serem feitas, caso algumas crianças não localizem uma dessas palavras quando solicitadas. Um exemplo seria:

- *Na lista de nomes da nossa turma existe algum que pode servir para ler a palavra SERPENTE?*
Caso a resposta seja afirmativa, vale insistir:
- *Que nome é esse? Que parte do nome nos ajuda a ler a palavra que estamos procurando?*
Agora vocês conseguem encontrar a palavra SERPENTE? Me mostrem onde ela está.

Cabe esclarecer que, também outros registros, eventualmente expostos na sala de aula, além da lista de nomes, como os títulos das brincadeiras preferidas do grupo ou das histórias lidas pela professora ao longo da semana, podem ser usados como materiais de consulta nesta atividade.

Outra intervenção possível, na reunião com a professora, é o pedido de justificativa a ser feito quando as duplas afirmam ter localizado a palavra solicitada por ela. Muito mais importante do que verificar se houve um acerto ou um erro, o que se pretende com essa intervenção é que os e as estudantes reflitam sobre a relação entre o que se fala/canta e o que se escreve, levando em conta as características das palavras escritas. Algumas possibilidades de pedido de justificativa são as seguintes:

- *Como vocês sabem que aí está escrito SERPENTE?*
- *O que fez com que vocês dois pensassem que aí está escrito RABÃO?*
- *Que parte da palavra SERPENTE fez vocês saberem que aí está mesmo escrita essa palavra?*

Como ocorreu nos momentos anteriores, esse também precisará ser encerrado sem que as intervenções tenham sido completamente definidas. Contudo, a discussão terá sido importante para a professora ganhar mais clareza para seguir trabalhando no planejamento da atividade. No momento de colocar o planejamento em prática, é possível que você a acompanhe, observando a atividade. Entretanto, nem todas as aulas planejadas conjuntamente poderão ser acompanhadas; será necessário escolher algumas de acordo com a sua agenda.



Voltando à produção de uma pauta de reunião de formação

Com isso, chegamos ao fim da elaboração da pauta da reunião, tendo definido que a professora terá como tarefas: formar todos os agrupamentos; selecionar o texto; e pensar em outras intervenções, além das que foram definidas na reunião de formação. Você, coordenador ou coordenadora, pode ficar responsável por entregar a ela o protocolo de uma atividade semelhante, isto é, o registro minucioso e fiel do que estudantes e professora disseram ao interagir sobre um texto lido (ver caderno *Situações didáticas*), de modo que ela tome conhecimento de outras intervenções potentes para desencadear reflexões sobre o sistema de escrita.

Vale ressaltar, a reunião aqui descrita pode ser replicada com outras professoras e professores de 1º ano que estejam realizando o mesmo projeto nesta escola ou em outras. Também é possível fazer ajustes para que ela seja proposta para um grupo de professores e professoras, em uma reunião coletiva que envolva profissionais que necessitam se apropriar deste conteúdo e propor situações de leitura pelo e pela estudante que ainda não lê convencionalmente. Neste caso, por exemplo, no terceiro momento, pode-se agrupar os professores e professoras e propor que, em trios ou quartetos, pensem em intervenções possíveis para a leitura de determinado texto e que, depois, as compartilhem com os e as colegas.

DESTAQUES DA REUNIÃO COM A PROFESSORA DE 1º ANO

- A definição criteriosa dos agrupamentos, considerando o que sabem e o que precisam aprender.
- A antecipação de possíveis intervenções relativas ao propósito da atividade.

PAUTA DE REUNIÃO DE FORMAÇÃO – LEITURA POR ESTUDANTES – 4º E 5º ANO DO EF

Pensemos, agora, em uma pauta de reunião a ser realizada com duas professoras de 4º ano que desenvolvem com as suas turmas: o Projeto “Leitura de Textos Teatrais”, cujo propósito central consiste em favorecer a autoconfiança dos e das estudantes para ler e melhorar seu desempenho quanto à fluência leitora. O projeto parte do pressuposto de que “há uma estreita relação entre fluência leitora e compreensão do texto: enquanto a primeira é um elemento que contribui para melhorar a compreensão, o inverso também é válido, a compreensão favorece a fluência do leitor e da leitora”. Em função de suas características, ele atende bem a uma necessidade prevista no plano de formação continuada para os professores e professoras desse segmento: como encaminhar situações de leitura pelo e pela estudante a fim de desenvolver a fluência leitora de forma significativa.

Entende-se que, no espaço escolar, a leitura dramática dá sentido à leitura em voz alta e assegura oportunidades para ler com compreensão, tanto para caracterizar os e as personagens,

quanto para apresentar as emoções e os sentimentos implícitos no texto. Ler em voz alta um texto dramático requer interpretar quais são as motivações dos e das personagens e a situação em que vivem. Por isso, quanto mais compreensão houver da história, mais preparação e ensaio da leitura, maior será a fluidez. Assim, a proposta distancia-se de um uso habitual da situação de leitura em voz alta como avaliação escolar, como medida da fluência leitora de forma isolada da compreensão.

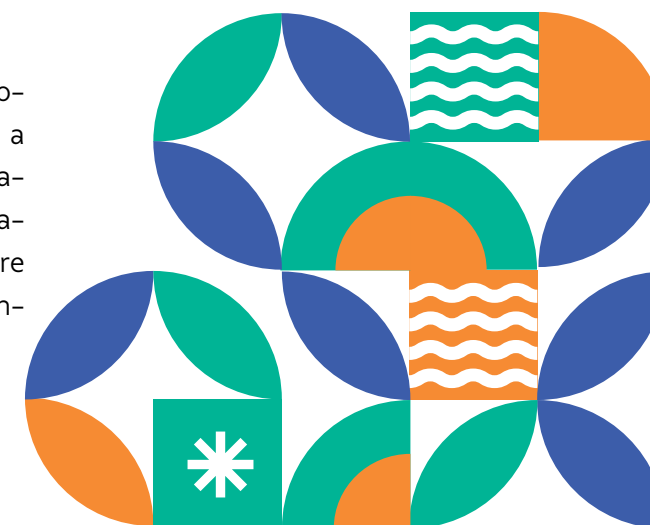
Na reunião que você, coordenador ou coordenadora, fará com as professoras, o foco será colocado na *Atividade 2 – Comparação entre texto narrativo e texto teatral de uma mesma obra*. Nessa atividade, estudantes se aproximam das características do texto teatral, gênero geralmente pouco conhecido por eles e elas; “a proposta é comparar duas formas diferentes de registrar uma mesma história: a narrativa ficcional e a teatral. E dessa forma, estabelecer relações de semelhanças e diferenças entre os gêneros”.

✱ **PARA SABER MAIS:** Consulte o Caderno de *Sequência Didática de Língua Portuguesa*, de 4º e 5º ano, *Leitura de textos teatrais*.

Na atividade, organizados em duplas, os e as estudantes fazem uma primeira leitura dos textos recebidos, conversam sobre o que compreenderam e, em seguida, comparam os dois textos identificando semelhanças e diferenças entre eles. O professor ou professora adverte que podem fazer marcações e anotações em suas cópias para facilitar o momento de socialização de suas observações.

A produção de uma pauta de reunião de formação – 4º e 5º ano do EF

Na reunião a ser realizada com as professoras, você as ajudará a compreender como a proposta pode ser realizada, definindo variáveis importantes do planejamento, esclarecendo dúvidas e tomando decisões sobre aspectos didáticos. A pauta a seguir traz informações sobre o encontro formativo:



Pauta da reunião de formação – a ser feita após a leitura do projeto

| | |
|---|--|
| Quem participa? | CP + 2 professoras de 4º ano |
| Qual a duração? | 50 min. (enquanto as crianças se encontram em atividade com o professor ou a professora de Educação Física). |
| Qual o conteúdo? | Situação didática de leitura pelo e pela estudante – fluência leitora. |
| Qual o propósito da reunião? | Ajudar as docentes a compreenderem como encaminhar uma situação de leitura e comparação de duas formas diferentes de se registrar uma mesma história: a narrativa ficcional e a teatral. |
| Qual o objetivo de aprendizagem dos e das estudantes? | Estabelecer relações de semelhanças e diferenças entre os gêneros narrativo e teatral; aproximar-se do gênero teatral. |
| Que materiais serão utilizados? | <i>Caderno Sequência Didática</i> – Leitura de textos teatrais. Caderno da professora e lápis ou caneta para tomar notas. Texto narrativo ficcional: Chapeuzinho Vermelho, versão de Charles Perrault. Texto teatral: Chapeuzinho Vermelho, adaptado por Maria Clara Machado. Equipamento digital. |
| Como encaminhar a reunião? | Planejamento conjunto de atividade. |
| Que tarefas cabem a cada participante? | Definidas durante o planejamento conjunto da atividade. |

O planejamento conjunto da atividade de leitura e comparação entre texto narrativo e texto teatral de uma mesma obra

Uma das variáveis a ser discutida com as professoras corresponde à organização de estudantes em duplas. Como as orientações integrantes do projeto não mencionam esse aspecto, é importante auxiliar as docentes a utilizar o que conhecem sobre a capacidade de cada membro da turma de ler e compreender textos, observada em outras situações, assim como a possibilidade de trabalhar em duplas dando e recebendo ajuda, trocando opinião, buscando consenso, e sugerir que façam registros – a afinidade entre estudantes é, sem dúvida, um ingrediente importante para essa definição, mas não é o único critério a ser considerado. Você pode propor que as professoras mencionem alguns exemplos de duplas que poderiam formar, justificando os agrupamentos pensados. Pode comentar, pedir explicações e expor sua opinião, mencionando o que conhece dos e das estudantes citadas, considerando sua capacidade de ler e trabalhar em dupla. Tal como no caso do planejamento conjunto de atividade exposto anteriormente, a ideia é que essa conversa sirva como subsídio para que as professoras continuem trabalhando na formação das duplas em outro momento, podendo, inclusive, consultar as suas anotações e os acompanhamentos que faz sobre a aprendizagem deles e delas.

Outra ação a ser realizada conjuntamente com as professoras consiste na leitura e na análise comparativa dos textos a serem utilizados na atividade. Para isso, é necessário que algumas características do texto teatral sejam bem conhecidas – numa oportunidade para ampliar esse conhecimento. Assim, a organização do texto em atos e cenas, as rubricas ou descrições anotadas entre parênteses, que servem para indicar como a história deve ser representada, a movimentação dos e das personagens em cena, características do ambiente ou mesmo o ânimo dos e das personagens, ou seja, fragmentos de texto que não serão oralizados durante a apresentação da leitura dramática, e, ainda, o formato dos diálogos são aspectos a serem explorados e relacionados quando se confronta os dois textos selecionados.

Por fim, a última parte da reunião pode ser utilizada para que se discuta as intervenções docentes a serem realizadas durante a atividade. Para isso é interessante antecipar o que é provável que os e as estudantes consigam observar nos textos e o que talvez não consigam notar sem alguma ajuda. Por exemplo, alguns deles talvez percebam que os diálogos possuem formatos distintos no texto narrativo e no texto teatral, mas será que conseguem observar que o texto teatral é organizado em cenas e atos? Será que podem fazer uma hipótese do que significam esses conceitos? E o que poderão descobrir sobre as rubricas: que função cumprem? A que correspondem no texto narrativo?

Tendo antecipado aspectos como esses, é possível pensar se as professoras farão algumas perguntas e provocações, enquanto estudantes trabalham em duplas e/ou no momento da socialização da leitura e comparação dos textos. Também será possível formular, juntas, algumas dessas perguntas.

Você pode começar indagando se elas possuem alguma ideia de pergunta a ser feita. Observe um exemplo de diálogo:

Professora: *Quando eu estiver passando pelas duplas, se achar que é o caso, posso perguntar se observaram semelhança ou diferença nos diálogos dos dois textos?*

CP: *Sim, essa é uma pergunta possível – você continua. E o que espera que respondam?*

Prof.: *Que no diálogo do texto teatral não aparece o travessão; aparece o nome do personagem que fala.*

CP: *Mas pode acontecer de você receber uma resposta sobre o conteúdo do diálogo. Você me entende? – você questiona.*

Prof.: *Você tem razão. Não era esse o meu foco. Preciso melhorar a pergunta...*

CP: *Isso! Você responde e acrescenta: Como poderia ser? Talvez usar a palavra forma ou formato... o que acha?*

Prof.: *Eu poderia perguntar: vocês observaram alguma semelhança ou diferença no formato dos diálogos presentes nos dois textos?*

CP: Agora a resposta deve corresponder ao que se deseja tornar observável para eles e elas. Talvez você pudesse, nos casos em que a diferença foi notada, acrescentar o seguinte: Por que será que no texto teatral o nome do personagem que fala substitui o travessão que costuma ser utilizado nos textos narrativos? O que acha de propor esse novo desafio?

Outras intervenções podem ser definidas por meio do diálogo com as professoras a fim de que elas se sintam bem preparadas para encaminhar a atividade e propiciar as aprendizagens esperadas.

Tal como assinalado anteriormente, uma intervenção possível, na reunião com a professora ou professor, é o pedido de justificativa para algumas das respostas dadas pelos e pelas estudantes, já que essa é uma maneira de incentivar que compartilhem o seu pensamento.

Essa reunião pode ser realizada com toda a equipe de docentes responsáveis por turmas de 4º ano, se houver possibilidade. Nesse caso, algumas adaptações podem ser pensadas, principalmente nos momentos de tomada de decisão, quando o trabalho pode ser feito em subgrupos e, depois, socializado sob a sua coordenação.

Neste caso, para uma pauta coletiva, uma sugestão possível de encaminhamento é iniciar uma conversa com as professoras ou professores, levantando seus conhecimentos prévios a respeito do que entendem sobre fluência leitora. Nesse sentido, a tematização de um vídeo é uma ótima estratégia formativa, pois permite uma reflexão sobre a ação docente em relação aos conhecimentos de estudantes em uma situação didática semelhante à que os professores e professoras realizarão com sua turma – o vídeo disponível no YouTube pode ser utilizado neste momento: *Projeto Didático – Leitura Dramática de Textos Teatrais*. Para isso, é necessário selecionar trechos para tematizar com um foco específico: por exemplo, as intervenções da professora ou do professor para ajudá-los a desenvolver uma maior fluência durante a leitura. O grupo de professores e professoras discute a respeito de perguntas problematizadoras e socializa depois, relacionando com algum fragmento de texto teórico que dê o aporte necessário para que avancem em seus conhecimentos didáticos. Essa reflexão precisa, em seguida, ser articulada ao trabalho a ser desenvolvido em sala de aula, de modo a apoiar o planejamento docente com a análise das propostas feitas pelo material, por exemplo.

Entretanto, nas ocasiões em que todos os professores e professoras de 1º a 5º ano estejam reunidas, é importante abordar temas significativos para todos eles e elas. Assim, a pauta que você fará deve ser construída ao redor de temas generalizáveis, como é o caso da avaliação ou da concepção de ensino e de aprendizagem adotada pela escola ou pela rede de ensino, considerando fatores como o tempo disponível, a regularidade das reuniões e a possível continuidade do tema – e, principalmente, as relações que podem ser estabelecidas com as práticas pedagógicas realizadas na escola.

PLANEJAR, REALIZAR E REGISTRAR OBSERVAÇÃO DE ATIVIDADE

OBSERVAÇÃO DE ATIVIDADE – ESCRITA PELO OU PELA ESTUDANTE – 1º AO 3º ANO

Assim como o planejamento de reuniões de formação, a observação de atividade é uma incontestável atribuição do coordenador ou coordenadora pedagógica. Ao realizá-la, ele ou ela não apenas concretiza o plano de formação dos professores e professoras como, também, propicia oportunidades de intercâmbio sobre a prática em sala de aula e dá origem à construção de conhecimentos didáticos.

Contrariamente à ideia muito disseminada no meio pedagógico de que a observação estaria a serviço do controle do que ocorre em sala de aula, ela permite que o coordenador ou coordenadora identifique as necessidades e possibilidades de cada professor ou professora e intervenha de acordo com esse diagnóstico. Assim, por caracterizar-se como uma atuação em parceria, a observação contribui para a elevação do nível de consciência do docente sobre o seu fazer, sobre as necessidades e possibilidades dos e das estudantes e, conseqüentemente, para a conquista progressiva da autonomia profissional.

Como você sabe, coordenador ou coordenadora, a observação pode ter como foco inúmeros aspectos da aula. As intervenções docentes, a intencionalidade do professor ou professora, as interações entre estudantes, as aprendizagens propiciadas a eles e elas e ou suas dificuldades são alguns deles – a definição do foco a ser seguido durante a observação favorece a construção de observáveis pelo professor ou professora. Em outras palavras, selecionar de forma precisa um aspecto acerca do qual informações serão coletadas e, posteriormente, analisadas torna possível que a interpretação do que acontece em sala de aula seja realizada graças ao levantamento de hipóteses, à inferência, à construção de explicações, à argumentação e à comparação de pontos de vistas.

Entretanto, para que a observação seja produtiva e passe a ser vista como benéfica para a sua equipe, é preciso garantir que seja realizada de modo respeitoso, incluindo e acolhendo o professor ou professora a ser observado ou observada. Veja, a seguir, algumas etapas que compõem o percurso de observação de aula, tornando-o cuidadoso e produtivo.

ETAPAS DA REALIZAÇÃO DE OBSERVAÇÃO DE ATIVIDADE

- Seleção do professor ou professora a ser observada, levando em conta o Plano de formação continuada elaborado previamente;
- Definição precisa do foco da observação;
- Planejamento da observação de aula, realizado conjuntamente com o professor ou professora a ser observada;
- Elaboração/adequação de instrumento de observação de aula;

- Registro da observação em função do planejado, disponibilizando-o prontamente ao professor ou professora observada;
- Análise do registro da observação e seleção de aspectos a serem abordados na devolutiva;
- Planejamento e produção da devolutiva, preparando-se para abordar os aspectos selecionados de forma teoricamente embasada;
- Realização de reunião de devolutiva com o professor ou professora, ouvindo o seu ponto de vista e dialogando com ele ou ela a respeito dos aspectos selecionados do registro, evitando juízos de valor;
- Se avaliar pertinente: planejamento da reunião de formação com o propósito de propiciar aos outros professores ou professoras da equipe aprendizagens generalizáveis;
- Realização de reunião de formação com o propósito de tornar acessíveis aos demais professores e professoras os conteúdos abordados com o professor ou professora observado ou observada, assim como as reflexões e decisões tomadas no processo vivenciado, os instrumentos e registros produzidos, e discutir tópicos que podem ser generalizados para outras turmas ou disciplinas.

Antes que você se pergunte por que nos voltamos à observação de atividade e oferecemos essas explicações, vale destacar, nos apoiaremos numa sequência didática com o intuito de exemplificar como você pode utilizar o **Formação na escola** para colocar em prática a observação de atividade de uma situação de escrita pelo e pela estudante. Para isso, selecionamos o caderno *Sequência didática Jogos de Mesa*, voltado para as turmas de 1º a 3º ano, que propõe aos professores e professoras a organização de uma ludoteca para os anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio da produção de jogos de mesa por estudantes e para os e as estudantes. Nesse contexto, a escrita se faz necessária para a confecção de diferentes exemplares do mesmo jogo a fim de que todos e todas possam brincar.

Nesse sentido, a confecção dos jogos sugeridos possibilita aos e às estudantes enfrentar a escrita com confiança e resolver problemas acerca do funcionamento do sistema alfabético – quais letras usar, quantas usar e em que ordem –, condição essencial para se aprender a escrever. Descrita em detalhes, a produção do jogo da memória funciona como referência para a elaboração de outros jogos de circulação social, como jogos de percurso (as trilhas) e dominó.

Uma das características peculiares dessa sequência consiste no fato de que, para satisfazer o propósito de jogar com os e as colegas, se faz necessário construir vários exemplares do jogo da memória, em quantidade variável de peças, a depender do número de crianças que integram cada turma.

Estudantes são convidados e convidadas a escrever, de maneira individual, as cartelas que formam os pares que compõem o jogo: escrevem duas vezes a mesma palavra. Por exemplo, em um

jogo da memória com o tema animais, a mesma criança escreve elefante na cartela 1 e, depois, elefante na cartela 2, formando o par, em dias distintos. A escrita em duplicidade é o que justifica a revisão dos escritos e o que garante a oportunidade de participar de diferentes instâncias de análise e de reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabético.

Destacamos a *Atividade 3 – Escrevendo o nome do animal – Cartela 1* (integrante da 3ª etapa do desenvolvimento da sequência), na qual as crianças escrevem individualmente o nome de um animal em uma das cartelas do par. As orientações para a realização da atividade estão descritas a seguir:

- Com as cartelas confeccionadas, o professor ou a professora mostra aos e às estudantes e faz alguns acordos de trabalho para a aula deste dia:
 - Cada estudante será o produtor de um par do jogo nesse primeiro momento. No dia de hoje receberá apenas uma cartela – selecionada pelo professor ou professora – para escrever, a segunda será escrita no dia seguinte;
 - Nesse momento trabalharão individualmente;
 - Cada um deve escrever o nome da imagem na cartela que recebeu;
 - Sempre que precisar, pode consultar as listas disponíveis na sala (dos nomes dos estudantes e/ou outros escritos conhecidos que já fazem parte da rotina da turma, como por exemplo a rotina do dia, a agenda de tarefas, os meses do ano com os respectivos aniversariantes etc.);
 - O professor ou professora estará junto, colaborando com todos.
- Entrega as cartelas para os e as estudantes considerando o conhecimento sobre o sistema de escrita e o desafio colocado pela palavra a ser escrita na cartela;
- Observa as produções dos e das estudantes e faz, nesse momento, intervenções que possam ser produtivas para todos os níveis de conceitualização dos estudantes. Algumas possibilidades:
 - Incentiva que escrevam da melhor forma que puderem;
 - Pede que leiam sua produção sinalizando com o dedo onde leem, colocando em relação o que dizem e o que está escrito;
 - Remete os estudantes às fontes de informação existentes na sala (lista de nomes da turma, meses do ano no painel dos aniversariantes, agenda de atividades da rotina etc.) para que possam avançar em seus conhecimentos sobre como funciona o sistema de escrita;
 - Procura problematizar as produções sem validar imediatamente, buscando que explicitem os critérios que utilizaram para chegar àquela produção.
- Recolhe as produções da cartela 1 e guarda em um envelope com o nome do ou da estudante autor ou autora da mesma e retoma com todos o combinado de que, em breve, escreverão a outra cartela do par.

* **PARA SABER MAIS:** Consulte o caderno *Sequência Didática de Língua Portuguesa*, 1º ao 3º ano, Jogos de mesa.

Vale destacar, a palavra a ser escrita a fim de nomear o animal que aparece na cartela que cada criança recebe é, criteriosamente, escolhida pelo professor ou professora, de acordo com os conhecimentos dos e das estudantes sobre a escrita. Dessa forma, estudantes que apresentam escrita pré-silábica ou escrita silábica inicial podem receber cartelas com a imagem de um camelo ou um jacaré, enquanto seus e suas colegas que apresentam uma escrita silábico-alfabética ou “quase alfabética” são convidados e convidadas a escrever zebra, avestruz ou estrela-do-mar – ou seja, o desafio proposto pela tarefa varia, sendo ajustado em sintonia fina com o que a criança sabe e precisa aprender no momento em que realiza a atividade.

Um dos focos possíveis para a observação desta aula consiste na interação que se estabelece entre o professor ou professora e um ou uma estudante quando ele ou ela faz as intervenções docentes relacionadas com o que pensa, no momento em que faz a atividade sobre a escrita da palavra que lhe cabe escrever (pode-se observar a interação com alguns e algumas estudantes, um a cada vez conforme previsto no planejamento). O propósito dessa observação é o de, posteriormente, refletir com o professor ou professora sobre as intervenções realizadas e seus efeitos na aprendizagem do sistema de escrita pelos e pelas estudantes, visando aprimorá-las.

Caso você opte, de fato, por focalizar as interações e intervenções docentes, pode, por exemplo, atentar-se para:

- A ação do ou da estudante em resposta ao que o professor ou professora pergunta, propõe ou afirma;
- As manifestações do ou da estudante: comenta, constata, pergunta, conjectura, compara;
- O que as falas do ou da estudante revelam sobre o que ele ou ela escreve: o que sabe, o que não sabe, o que causa incômodo;
- A disponibilidade do ou da estudante para responder às perguntas do professor ou professora;
- Os incentivos feitos para que o ou a estudante pense;
- O modo pelo qual as dúvidas são esclarecidas pelo professor ou professora;
- A adequação das intervenções aos objetivos e às possibilidades e necessidades do ou da estudante;
- A natureza das intervenções realizadas: exatamente as que foram propostas no material; parte delas; outras (quais?);
- A diferenciação das intervenções propostas a um ou uma mesmo estudante ou estudantes diferentes;
- Os indícios de aprendizagem ou avanços realizados pelo ou pela estudante na atividade.

Um modelo de instrumento de observação encontra-se na parte final deste caderno, no Apêndice 3. Depois de ter feito a observação, é importante ouvir a opinião do professor ou professora sobre a atividade e, mais precisamente, sobre o aspecto escolhido como o foco das atenções. Em

seguida, é necessário preparar uma devolutiva a ser dada a ele ou ela, como já assinalamos – o ideal é que a devolutiva ocorra em uma reunião que deve ser realizada em até uma semana. Porém, se isso não for possível, há a alternativa de produzir um texto com a devolutiva, como se vê no exemplo apresentado a seguir:

Querida Lena,

Começo essa devolutiva dizendo que foi muito bom poder estar na sua sala de aula e observar a realização da atividade que escolhemos e detalhamos juntas, depois de ler as orientações descritas na *Sequência didática Jogos de Mesa*. Presenciar a realização de situações de leitura e escrita em turmas de alfabetização é sempre muito rico; a todo momento aprendemos alguma coisa com as crianças, não é mesmo? Sem contar o entusiasmo que elas demonstram e a vontade que têm de se apropriar do sistema de escrita!!!

Poder acompanhar de perto a sua interação com o Paulo foi igualmente valioso para mim. De fato, a escolha da palavra ZEBRA foi acertada, como você achava que seria, afinal a sílaba BRA, composta por consoante-consoante-vogal (CCV), exigiu que ele pensasse muito em como poderia escrevê-la. O seu pedido para que ele lesse a palavra ZEBRA que ele havia grafado inicialmente foi o suficiente para que Paulo se deparasse com o problema que havia na sua cartela. Contudo, aparentemente não sabia como resolvê-lo. Foi então que a sua recomendação para que consultasse as fontes de informação existentes na sala de aula o ajudou a identificar que precisava acrescentar um R porque leu a palavra BRASILEIRINHOS na agenda de atividades do dia. Fez uma segunda tentativa de registrar o nome do animal – ZEBAR – e dessa vez pareceu satisfeito. Sabemos, eu e você, que a sequência didática prevê uma outra situação de escrita da mesma palavra e, mais pra frente, a realização da revisão das escritas produzidas neste momento; deste modo Paulo poderá voltar a pensar na escrita da palavra ZEBRA em outras oportunidades.

Observei que você seguiu a maioria das orientações dadas na sequência quanto às intervenções possíveis naquela atividade; que elas foram adequadas ao propósito didático e ao conhecimento da criança que observei; que foram produtivas e bem dosadas. Isso tudo é muito bom e diz muito sobre a seriedade com que você realiza o seu trabalho de professora alfabetizadora. Fiquei pensando que talvez fosse interessante ter pedido uma justificativa para a alteração da primeira grafia proposta, mesmo que nós, sujeitos alfabetizados, saibamos a razão pela qual o R faz parte da sílaba final de ZEBRA. Formular uma justificativa serviria para que Paulo explicitasse o que estava pensando naquele momento. O que você acha disso?

Um beijo,
Rosa Campos

Você deve ter notado, coordenador ou coordenadora, que a devolutiva é sintética, objetiva e formativa. Além de ater-se ao foco combinado, procura ressaltar aspectos positivos da situação observada e, também, indicar o que pode ser aprimorado, mas evita emitir juízos de valor. Talvez você já saiba que, quando a observação de atividade é feita com os cuidados recomendados, incluindo essas características da devolutiva, os professores e professoras passam a compreender que as ações feitas em parceria, bem como a sua colaboração para a prática pedagógica, são significativas e interessantes. Com isso, docentes que, a princípio, resistiam à sua presença em sala de aula passam a solicitá-la com frequência.

DESTAQUES DA OBSERVAÇÃO DE ATIVIDADE – SEQUÊNCIA DIDÁTICA JOGOS DE MESA – ATIVIDADE 3 – ESCRIVENDO O NOME DO ANIMAL – CARTELA 1

- A definição criteriosa de um foco para a observação e dos aspectos a serem considerados.
- A devolutiva cuidadosa a ser dada ao professor ou professora observada.

OBSERVAÇÃO DE ATIVIDADE – ESCRITA PELO OU PELA ESTUDANTE – 4º E 5º ANO

Vejam, agora, um exemplo de observação de atividade a ser realizada em uma turma de 4º ou 5º ano que esteja desenvolvendo o *Projeto Narrar por escrito na perspectiva de um personagem*. Nele os e as estudantes são desafiados a escrever uma história bastante conhecida, porém tendo como narrador um dos personagens principais. Isso implica produzir um relato que apresente os episódios do conto conhecido, de forma clara, considerando aquele ou aquela que conta – um dos seus ou suas personagens –, e não um narrador onisciente, como é usual neste tipo de história. Com isso, ao propor que escrevam uma nova versão de um conto conhecido, pretende-se que estudantes ampliem seus conhecimentos sobre o texto literário e sobre a tarefa de produção desses mesmos textos. Outra intenção é compor uma coletânea de narrativas ilustradas pela turma, que poderá ser doada à biblioteca da escola para que as histórias também possam ser lidas pelos e pelas estudantes menores.

Ao longo do projeto realizam-se várias atividades a fim de criar as condições necessárias para a produção das novas versões com as características mencionadas acima, tais como: leitura de um conto clássico e conversa sobre narradores; leitura de um conto escrito na perspectiva de um ou uma personagem e comparação com a versão clássica do mesmo conto; leitura de uma versão e registro das características de personagens; produção coletiva da escrita do conto narrado por um ou uma personagem; e revisão coletiva da escrita do conto. As atividades seguintes, numeradas de 7 a 9, integrantes da quarta etapa do projeto, referem-se à escrita em duplas de um conto narrado por um ou uma personagem, proposta a ser observada. Na atividade 7 são lidos os contos “O lobo e os sete cabritinhos” e “Cinderela”, definidas as duplas de trabalho e desencadeada uma conversa sobre pontos de vista de narradores, isto é, sobre quem vai contar a história e como o

fará. Na atividade 8 é feito o planejamento da escrita, o que inclui definir e caracterizar o narrador e selecionar os episódios que farão parte do texto. Por fim, na atividade 9 a escrita é produzida com estudantes organizados e organizadas em duplas e com o uso de um processador de texto (*notebook* ou outro computador, *tablet*) com o corretor ortográfico desativado para que possam centrar a sua atenção inicialmente na linguagem escrita (mais tarde, quando forem revisar a reescrita, o uso do corretor será favorável para que reflitam sobre a ortografia e aperfeiçoem o texto).

A escrita do texto propriamente deve ser dividida entre a dupla: um ou uma das estudantes começa digitando/escrevendo o texto e o outro ou a outra ditando, até metade dos episódios. Depois, invertem os papéis.

Os ou as integrantes de cada dupla deverão discutir e escolher a melhor forma de contar a história por escrito. Ambos devem decidir como organizarão cada parte da história, ou seja, como contarão cada episódio do enredo. Quando chegarem a um acordo, uma pessoa ditará o trecho combinado enquanto a outra escreverá. Aquela que dita deve observar, na produção do ou da colega, não apenas se o escrito corresponde ao que foi ditado, mas também se há questões de escrita que devam ser corrigidas.

Antes de iniciar a escrita, é interessante explicar mais uma vez que, apesar de terem como desafio contar uma história conhecida, ela será contada sob o ponto de vista do personagem escolhido, por isso os e as estudantes devem estar constantemente atentos ao modo como contam, garantindo que seja o modo como esse personagem contaria. O uso da primeira pessoa do singular será bastante frequente, e não o da terceira pessoa, como ocorre quando o narrador não participa da história.

Se forem digitar o texto, cabe orientar os e as estudantes a abrir o arquivo, nomeá-lo e, se o processador não o salvar automaticamente, clicar sobre o ícone de salvamento de tempos em tempos, assegurando que a produção não seja perdida. Vale apresentar as ferramentas de acessibilidade que estão disponíveis nos programas, de modo a convidar a turma a conhecer e fazer uso desses dispositivos.

Frente à total impossibilidade de os e as estudantes digitarem o texto usando um processador, e a produção ser feita de modo manuscrito, vale orientar a turma para que deixem uma linha em branco abaixo de cada linha escrita. Isso facilitará o processo de acrescentar ou reescrever partes para aprimorar o texto posteriormente.

Vale informar, ainda, que não é necessário ter pressa, pois terão duas aulas para escrever a história toda (e se preciso mais uma).

Durante a produção da reescrita, algumas intervenções são fundamentais:

- Circular pela sala acompanhando a produção das duplas. Cabe gastar algum tempo com cada dupla, de modo a avaliar como os e as estudantes estão atuando, como estão dividindo o ditado e a escrita. É importante observar que quem dita também deve acompanhar o desenvolvimento do texto que está sendo digitado/manuscrito pelo ou pela colega, inclusive podendo dar dicas sobre a escrita das palavras;

- Observar se os e as estudantes estão recorrendo aos registros feitos no planejamento e os e as orientar a fazê-lo. Como mencionado anteriormente, os registros podem ser apoios importantes para a retomada dos episódios e para definir como serão contados, tendo em vista as características do narrador que constam na lista;
- Propor que os e as estudantes sigam fazendo algumas pausas para reler o que escreveram. Isso é importante para favorecer o controle sobre a produção da reescrita – o que já escreveram e o que ainda falta – e ainda a identificação de alguns problemas que já podem ser resolvidos neste momento. Se avaliar necessário, professor ou professora, você pode ler o texto para a dupla;
- Caso uma dupla de estudantes esteja com dificuldade para resolver problemas, é possível ofertar exemplos ou algumas ideias que possam ajudá-la. Se, por exemplo, não conseguem identificar uma forma de contar de que modo o Cabritinho soube como o lobo disfarçou sua voz e sua pata, você, professor ou professora, pode anunciar algumas possibilidades: a Mãe Cabra descobriu e contou para ele ou, depois da morte do lobo, a história se espalhou pela cidade e todos ficaram sabendo da compra do giz no mercado, bem como da ameaça ao padeiro. A partir desses exemplos, os e as estudantes podem eleger uma opção ou até chegar a uma nova possibilidade e seguir construindo o texto;
- Caso surjam dúvidas bem específicas sobre a grafia de palavras, recomenda-se não interromper o fluxo da produção retomando regras ou propondo consultas a dicionários.
- Lembremos que o maior desafio a ser vivido pelos e pelas estudantes na produção dessa primeira versão da reescrita é da ordem da linguagem escrita: o que escrever e como contar cada episódio do conto do ponto de vista do narrador eleito. Assim, pode-se responder pontualmente: “é com S”, ou “tem acento, sim”. A turma terá momentos no processo de revisão para analisar aspectos ortográficos e aprender mais sobre isso.

No final da aula, será importante lembrar que todos e todas poderão continuar o texto na aula seguinte. Nesta retomada, vale orientar os e as estudantes a reler o que escreveram até aquele momento para então continuar do ponto onde pararam.

*** PARA SABER MAIS:** Consulte o caderno *Projeto Narrar por escrito na perspectiva de um personagem* (p. 43 e 44)

É importante esclarecer que a escolha do conto a ser escrito é feita pelo professor ou professora, com base em avaliações das possibilidades escritoras dos e das estudantes da turma – recomenda-se que sejam selecionados dois contos com características bem diversas. “O lobo e os sete cabritinhos” é um deles, já que possui elementos que favorecem a reescrita para aqueles que necessitam de desafios menos complexos: o texto é pouco extenso, estruturado por repetições e tem o lobo entre os seus personagens – assim como ocorre com outros contos lidos durante a realização projeto, o que faz com que já tenham discutido sua caracterização e possíveis pontos de vista que assume como narrador. O outro conto recomendado é “Cinderela”, narrativa mais extensa com um número maior de episódios e de personagens, alguns dos quais não analisados anteriormente, e disponível em várias versões. A indicação do conto a cada dupla é feita com a

intenção de oferecer níveis distintos de desafios, ajustando-os ao que podem e precisam os e as estudantes no momento em que a reescrita é produzida.

As orientações para a realização da atividade sugerem a definição de dois focos bem recortados como possibilidades para a observação:

- O trabalho em dupla (cooperação, intercâmbios, papéis assumidos);
- O uso das anotações feitas na etapa do planejamento da escrita (episódios do conto original a serem incluídos na escrita e características do narrador escolhido).

O propósito da observação da atividade de reescrita é refletir com o professor ou professora sobre possíveis ajustes na continuidade do processo de produção do texto – no que diz respeito ao trabalho em dupla e ao uso das anotações feitas no planejamento do texto quando a nova versão é textualizada. Essa reflexão é pertinente, pois a atividade 9 deve se estender por duas ou três aulas, a depender do ritmo de produção da turma.

Caso você opte pelos focos sugeridos, é importante atentar-se para os seguintes aspectos:

- A textualização feita em cooperação com um ou uma colega, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto;
- O uso do registro do planejamento (lista de episódios e de características do narrador) com a finalidade de contemplar os episódios centrais do conto tomado como referência, narrando-os de outro ponto de vista;
- A assunção de papéis complementares no processo de produção de texto em dupla: papel de quem digita/escreve e papel de quem dita, observa se o registro corresponde ao que foi ditado e se existem questões de escrita a serem resolvidas;
- A troca de papéis entre os e as integrantes da dupla, no momento indicado pelo professor ou professora;
- Os intercâmbios feitos na dupla quanto à melhor forma de se contar a história por escrito;
- Os intercâmbios feitos na dupla sobre como narrar por escrito cada episódio;
- Os intercâmbios feitos na dupla quanto ao uso do processador de texto (localização de letras, acentos e sinais de pontuação no teclado; uso da barra de espaço e da tecla enter).

Como já citado, um modelo de instrumento de observação encontra-se na parte final deste caderno, no Apêndice 4. Contudo, caso prefira é possível criar outro instrumento, ajustado às suas intenções e possibilidades.

Depois da observação é importante dar ao professor ou professora observada uma devolutiva, como assinalado anteriormente. Aspectos considerados positivos são objeto da conversa com ela, assim como aqueles aspectos considerados críticos, no sentido de que podem ser aprimorados

para que a aprendizagem dos e das estudantes corresponda ao esperado. No entanto, é preciso pautar apenas alguns dos aspectos para que a devolutiva seja aprofundada e instrumentalizadora, ou seja, de modo que aponte o que deve ser modificado e como. Vale destacar que, na devolutiva oral, o professor ou professora precisa ter um espaço para analisar sua aula ou parte dela, relatar suas dúvidas, comentar intervenções que considera adequadas, bem como as que achou que precisa melhorar – ou seja, a escuta do professor ou da professora permitirá escolhas de intervenções mais ajustadas a seus saberes. A conversa estabelecida na devolutiva precisa permitir uma reflexão conjunta da prática.

DESTAQUES DA OBSERVAÇÃO DE ATIVIDADE – ESCRITA DE NOVA VERSÃO DO CONTO PELAS DUPLAS DE ESTUDANTES:

- A definição de focos para a observação, considerando o propósito de colaborar com o professor ou professora no planejamento da continuidade da atividade, que dura de duas a três aulas.
- A identificação de focos de observação que tenham a ver com as principais características da atividade a ser observada.



iStockphoto

ACOMPANHAR AS APRENDIZAGENS DOS E DAS ESTUDANTES

ACOMPANHAMENTO DAS APRENDIZAGENS DOS E DAS ESTUDANTES – ESCRITA PELO OU PELA ESTUDANTE – 1º AO 3º ANO

Uma das principais funções do coordenador ou coordenadora pedagógica consiste em zelar para que todos e todas as estudantes aprendam e evoluam de modo satisfatório em sua trajetória escolar ao longo do tempo. Como você bem sabe, essa complexa atribuição se desdobra em múltiplas ações de acompanhamento que fazem parte de sua rotina, de forma incessante, e requerem a sua liderança e, principalmente, a sua parceria com os professores e as professoras.

Chamamos de “acompanhamento das aprendizagens dos e das estudantes” o processo – intencional – que os e as profissionais da Educação (da escola e da Secretaria de Educação) realizam para identificar, registrar e analisar as aprendizagens a fim de reorientar o ensino, de maneira a distinguir os processos individuais e coletivos, bem como os fatores que incidem sobre eles. (AZEVEDO, 2016, p. 6).

Assim sendo, o acompanhamento das aprendizagens dos e das estudantes faz com que você trabalhe em diferentes frentes de atuação. Uma delas relaciona-se com a concepção de avaliação que precisa ser compreendida, compartilhada e posta em prática coerentemente pela equipe pedagógica da escola. Trata-se, por exemplo, de garantir que todos e todas partam do pressuposto de que cada estudante constrói conhecimentos apoiando-se em saberes e experiências anteriores, o que implica assumir que situações idênticas de ensino propostas a um grupo de crianças ou jovens geram resultados distintos de aprendizagem, dada a singularidade de cada um e cada uma – o que contraria o senso comum e certas concepções de ensino e de aprendizagem arraigadas em alguns educadores e educadoras. Trata-se, também, de compreender que os processos de ensino e de aprendizagem são distintos, embora eles se relacionem e possam ser interdependentes; o que significa que não é suficiente saber que certo conteúdo foi ensinado: é preciso verificar se foi também aprendido, como e em que medida. Trata-se, ainda, de criar e praticar uma forma de avaliar que esteja a serviço da aprendizagem, a chamada avaliação formativa, que é processual e possibilita ajustar o ensino às potencialidades de aprendizagem dos e das estudantes.

Outra frente de trabalho diz respeito à frequente observação e registro do que acontece na sala de aula, das diferentes respostas de estudantes frente às intervenções feitas durante uma atividade – isso é fundamental tanto para a avaliação de seus progressos quanto para o planejamento de novas estratégias de ensino. Essas situações permitem averiguar as relações entre as condições oferecidas pelo ensino e as aprendizagens resultantes, ação imprescindível para a análise dos avanços em relação aos conteúdos abordados, a qual deve considerar o ponto de partida de cada estudante, elemento central quando se considera a singularidade dos indivíduos

que compõem um grupo. Em outras palavras, a observação do que acontece na sala de aula, como qualquer outra forma de avaliação, deve considerar que em uma turma sempre há vários processos de aprendizagem diferentes ocorrendo, e que todos precisam ser acompanhados, alimentados e acolhidos pelo professor ou professora no sentido de ter suas necessidades satisfeitas. São processos diferentes, na medida em que cada estudante possui suas características próprias, se relaciona com o objeto a ser aprendido de forma peculiar, parte de um patamar de conhecimento distinto do de seus e suas colegas, em função das oportunidades anteriores de aprendizagem a que teve acesso, apresenta motivação pessoal para a investigação a ser empreendida, dentre outros fatores. Abarcar esses processos distintos e singulares faz com que os instrumentos usados para acompanhar as aprendizagens e as situações em que são utilizados sejam variados, complementares e capazes de captar dados processuais – e não apenas o resultado da aprendizagem.

Incentivar que os e as docentes colecionem produções escritas dos e das estudantes e analisá-las juntamente com eles e elas a fim de comparar seu desempenho em diferentes momentos do ano, principalmente no que se refere à escrita, também permite a identificação de seus avanços frente às condições didáticas oferecidas. Os dados obtidos dessa forma compõem com os demais um leque de informações que permite mapear com maior nitidez os progressos feitos ao longo de um período.

Pelo que dissemos até aqui, coordenador ou coordenadora, você deve estar se recordando de ocasiões em que precisou documentar os processos de aprendizagem dos e das estudantes da sua escola para acompanhar e analisar de forma mais aprofundada as conquistas feitas por eles e elas, individualmente e coletivamente, pelas diferentes turmas. Para apoiar suas ideias nesse sentido, pensamos em oferecer um modelo de instrumento e apresentar um exemplo deste acompanhamento.

Tomaremos como exemplo uma atividade de escrita pelo ou pela estudante prevista no *Projeto Jogo: cartas do baralho*. Nele será construído um jogo de cartas semelhante a um jogo comercializado muito apreciado pelas crianças desde os anos 1970, quando passou a ser fabricado em nosso país. Trata-se de um baralho temático composto por 32 cartas; os temas são variados, sendo que há jogos sobre carros, motos, árvores, animais selvagens, mamíferos, flores, insetos, cobras, cachorros, gatos etc. – cada carta do baralho apresenta um elemento referente ao tema do jogo e detalha suas características por meio de informações numéricas. Por exemplo, se o tema for dinossauro, cada carta traz informações sobre uma espécie de dinossauro: sua altura, seu peso, seu comprimento e há quanto tempo viveu na Terra. Assim, o projeto pretende propiciar aos e às estudantes a oportunidade de conhecerem o jogo e produzirem uma versão para jogar com os e as colegas. Para alcançar esse propósito, eles e elas participam de várias situações em que a leitura e a escrita se fazem necessárias e, com isso, aprendem práticas de leitura, escrita e oralidade.

*** PARA SABER MAIS:** consulte o Caderno de *Projetos Jogo: Cartas do baralho*.

A proposta que selecionamos, a Atividade 10, integra a Etapa 5 do projeto, voltada para a produção das cartas do jogo, e consiste justamente na escrita em duplas de uma carta do baralho. Como você deve estar imaginando, coordenador ou coordenadora, antes desta etapa, muita coisa já foi realizada: foi proposto que estudantes jogassem, conhecessem o jogo e suas peculiaridades, definissem o tema, os elementos e as características que seriam apresentadas nas cartas do jogo que vão elaborar, e pesquisassem, em fontes de informação variadas, a fim de conhecer características dos elementos selecionados.

O trecho seguinte explana como a atividade escolhida pode ser encaminhada com os e as estudantes, que serão agrupados em duplas, considerando-se a proximidade do conhecimento de ambos os parceiros sobre o sistema de escrita alfabético, a fim de que possam discutir sobre o que e como escrever, sendo que as cartas podem ser produzidas aos poucos, em mais do que uma atividade:

Com as cartas previamente preparadas, professores e professoras incentivam a leitura das informações e orientam que trabalhem nas que precisam para compor a carta em mãos. Ao escrever, podem recorrer às anotações feitas durante o estudo, às listas organizadas e a fontes de informação seguras.

É preferível, primeiro, produzirem um rascunho para, depois, passarem a limpo quando estiverem de acordo quanto à adequação da escrita.

As intervenções, levando em conta o conhecimento do sistema de escrita das diferentes duplas de estudantes, são imprescindíveis para que avancem. Algumas possibilidades são:

- Incentivar que escrevam da melhor forma possível;
- Acompanhar bem de perto os primeiros registros para que se sintam mais seguros;
- Ler para a dupla a lista de características, ora na ordem em que se encontram, ora em outra ordem, para que tenham o desafio de localizar o item onde devem escrever a informação numérica;
- Pedir que leiam sua produção sinalizando com o dedo onde leem, colocando em relação o que dizem e o que está escrito;
- Orientar que recorram aos cartazes disponíveis na sala de aula como referência;
- Solicitar que releiam seus escritos para revisar;
- Problematicar as produções sem validar imediatamente, buscando que explicitem os critérios que utilizaram para chegar àquela produção.

Como indicado no caderno do projeto, várias aprendizagens podem ser feitas nesta atividade, tais como:

- Refletir sobre palavras, sílabas ou letras necessárias ao que se pretende registrar e estabelecer relação entre elas e a oralidade;
- Utilizar o conhecimento de fontes seguras disponíveis na sala de aula (nomes dos e das colegas da turma, títulos das histórias lidas etc.) para escrever palavras desconhecidas;
- Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças sonoras em partes delas;
- Identificar o item da carta onde deve ser escrita a informação numérica pesquisada;
- Fazer uso de procedimentos próprios de quem escreve no contexto de busca de informação específica: ler diferentes fontes, tomar notas, reorganizar as informações lidas para um novo escrito, reler seu escrito;
- Reler e revisar o escrito.

No Apêndice 5 apresentamos um instrumento de acompanhamento das aprendizagens, elaborado especificamente para a atividade selecionada, e oferecemos algumas informações sobre ele, assim como orientações para o seu uso pelo professor ou professora.

Com o intuito de ilustrar, reproduzimos aqui alguns itens que fazem parte do instrumento e que, portanto, recomendamos que sejam observados, considerando o progresso de cada estudante.

- Colaboração com o parceiro ao escrever: opina e justifica suas escolhas, pede explicações? Aceita colaboração?
- Que hipótese sobre o sistema de escrita é utilizada para escrever?
- Reflete sobre problemas identificados na produção ou apontados pelo professor ou professora?
- Enquanto escreve, reflete sobre unidades que compõem a escrita: palavras, sílabas e letras, bem como relações que estabelecem com a oralidade? A escolha de algumas delas é justificada?

Cabe esclarecer que uma parte do acompanhamento se faz durante a realização da atividade (anotações são necessárias), enquanto outra parte se faz posteriormente, analisando-se as produções das duplas.

Como costuma acontecer, em turmas formadas por muitos estudantes, a observação individual ou das duplas se faz em mais do que um dia, revezando-se os sujeitos a serem acompanhados e acompanhadas a cada vez. Nesse caso, como as cartas serão produzidas em mais do que uma atividade do mesmo tipo, não haverá problema em distribuir o preenchimento em várias aulas consecutivas.

Depois de preenchido, o instrumento é analisado pelo professor ou professora a fim de se verificar como está a relação entre o que foi ensinado, as oportunidades oferecidas aos e às estudantes

para que aprendessem, além do que, efetivamente, foi aprendido, tanto do ponto de vista individual como do ponto de vista coletivo. Com base nesses dados, cabe a ele ou ela identificar como o ensino pode ser reorientado, ou seja, quais atividades podem ser retrabalhadas com alguma variação para que estudantes tenham outras oportunidades de refletir sobre o sistema de escrita; quais intervenções ele ou ela pode fazer nas próximas situações de escrita a serem propostas, pensando em favorecer conquistas específicas; quais duplas podem ser mais produtivas do que as atuais ou quais novas formas de agrupamento podem ser pensadas etc. O diálogo e a sua colaboração, coordenador ou coordenadora, são, sem dúvida, imprescindíveis nesta etapa em que se reorienta o ensino, dadas a sua função, o seu compromisso com a aprendizagem de todos e a parceria que se espera que você estabeleça com os e as docentes.

É interessante sugerir que os professores e professoras do mesmo ano da escolaridade utilizem o instrumento e analisem as aprendizagens dos e das estudantes da turma pela qual são responsáveis. Dessa forma você, coordenador ou coordenadora, pode, entre outras ações: reunir os dados de todos os instrumentos, consolidá-los e garantir uma visão do resultado de todas as turmas – o que ajudará a identificar estudantes e professores e professoras que precisam de mais ajuda –; definir conteúdos prioritários para a formação, reorganizando o que for preciso; pensar em definições curriculares, eventuais ajustes no Projeto Político-Pedagógico da escola, em discussões metodológicas e, finalmente, em decisões relacionadas com a gestão da escola que necessitam ser acordadas com a direção da unidade.

Além disso, vale lembrar, é possível criar outros instrumentos que tenham o propósito de acompanhar a aprendizagem dos e das estudantes sobre outros conteúdos trabalhados em sala de aula. No caderno de orientações gerais, há exemplos e indicações nesse sentido.

DESTAQUES DO ACOMPANHAMENTO DAS APRENDIZAGENS DOS E DAS ESTUDANTES:

- A produção de instrumento de avaliação pautado em aprendizagens esperadas em uma dada situação, tendo como referência o planejamento elaborado pelo professor ou professora.
- A observação de um ou uma estudante ou de uma dupla e o registro do que pode constatar durante a realização da atividade permitem verificar como está a relação entre o que foi ensinado, as oportunidades oferecidas aos e às estudantes para que aprendessem e o que, efetivamente, foi aprendido.



ACOMPANHAMENTO DAS APRENDIZAGENS DOS ESTUDANTES – LEITURA PELO PROFESSOR OU PROFESSORA – 4º E 5º ANO

Tomaremos agora outro exemplo: uma atividade de leitura pelo professor ou professora prevista nas *Atividades Habituais de Língua Portuguesa – 4º e 5º ano*. Trata-se da realização da leitura em voz alta pelo professor ou professora de capítulos de um livro selecionado por sua qualidade literária, momento especialmente dedicado à fruição leitora dos e das estudantes – à experiência estética que a leitura de uma obra literária pode proporcionar. O livro, intitulado “A extraordinária jornada de Edward Tulane”, de Kate DiCamillo (Editora WMF Martins Fontes), foi escolhido por trazer a literatura em sua principal função humanizadora, como arte, que permite ao leitor ou leitora perceber um processo de transformação, juntamente com o personagem, um coelho de porcelana, ao longo da narrativa.

O texto sobre a atividade explica sua importância didática ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, assinalando que ela permite que estudantes vivenciem experiências leitoras distintas daquelas realizadas na leitura de uma obra curta. A leitura compartilhada de um livro extenso requer que se acompanhe a saga de um personagem, estabelecendo, por meio da conversa sobre os acontecimentos, inúmeras possibilidades de diálogo sobre a visão de mundo do personagem, e confrontando-a com sua própria. Os intercâmbios entre estudantes e deles e delas com o professor ou professora proporcionam a construção de sentidos de forma colaborativa, de modo que um possa se beneficiar da competência do outro para entender mais e melhor o que está escrito. O material elenca alguns comportamentos do leitor e da leitora que podem ser desenvolvidos nessa situação de leitura:

- **manter a atenção ao enredo e ao que ocorre**, de forma sucessiva, ao personagem, **sustentando a narrativa (e sua escuta) ao longo do tempo**;
- **ao final da leitura de um capítulo e/ou início de outro, fazer retomadas de passagens, episódios ou acontecimentos**, oralmente, por meio de comentários juntamente com o professor ou professora e com os e as colegas, **participando ativamente desse momento para dar continuidade com leitura prolongada**;
- **retomar**, ao longo de várias sessões de leitura, **passagens que ocorreram aos personagens, confirmando ou refutando hipóteses** levantadas anteriormente, **relacionando-as a novos fatos e episódios da narrativa**;
- **comentar impressões** pessoais expressando pensamentos e sensações a partir dos acontecimentos da história e dos comentários dos e das colegas, se posicionando diante deles e delas.

Além disso, orientações gerais são apresentadas ao professor ou à professora que realizará a leitura. Dentre elas se encontra a seguinte: considerar que, antes das situações de leitura compartilhada, ocorram retomadas de episódios anteriores e uma antecipação do que imaginam que poderá acontecer nas sessões seguintes, com base no que já conhecem da narrativa, dos personagens ou até mesmo com apoio nas ilustrações que abrem cada capítulo.

O trecho seguinte explana como a leitura dos capítulos dois, três e quatro pode ser feita:

Capítulos 2, 3 e 4

Possibilidades de intervenções:

- Ao realizar a leitura desses capítulos, é interessante que os e as estudantes conversem sobre terem (ou não) percebido passagens engraçadas e se há algum trecho em que Edward refere-se a si mesmo como se fosse humano. É importante que, pela oportunidade da narrativa mais longa, os e as estudantes consigam observar como os sentimentos e pensamentos do personagem voltam, ou se modificam ao longo da história.
- Discutir algumas questões, como: de que forma o narrador apresenta as situações de modo que faz com que essas passagens fiquem engraçadas? Rer o quarto parágrafo da página 16 (“O terno de seda de Edward...”), ou o último dessa mesma página, assim como o primeiro parágrafo da página 19, pode ser interessante para exemplificar e conversar com os e as estudantes sobre esse recurso da linguagem (a ironia presente nos pensamentos de Edward, revelados pela forma como a autora escreve).
- Discutir o que acham que se passa com Edward, se estaria com medo e o que acham que vai acontecer a partir da ilustração que está na página 27, pode apoiar eles e elas a estabelecerem relação com o que se passa na narrativa, além de buscarem passagens do texto que os e as ajudem a recuperar o conteúdo do que foi lido para aprofundar suas interpretações. Interessante também, ao final desses capítulos, que os e as estudantes conversem sobre suas impressões iniciais, se elas se confirmaram ou não.

* **PARA SABER MAIS:** Consulte o Caderno de *Atividades Habituais Língua Portuguesa*, 4º e 5º ano, Leitura de um livro em capítulos.



O caderno das Atividades Habituais relaciona várias aprendizagens que podem ser feitas ao longo da leitura compartilhada dessa obra literária. Destacamos algumas que são favorecidas pela leitura dos capítulos referidos acima, tais como:

- Acompanhar e apreciar a leitura de quem lê em voz alta;
- Imaginar, antecipar e buscar pistas no texto que o permitam inferir o que ocorrerá na narrativa adiante;
- Tecer comentários sobre o que se lê (ou se ouve), o que se percebe, o que se lembra, experiências vivenciadas anteriormente;
- Confrontar com outros leitores e leitoras as interpretações geradas pelo texto lido;
- Rer para encontrar pistas que permitam decidir entre interpretações diferentes ou para recuperar ou compreender melhor passagens ou detalhes não percebidos em uma primeira leitura;
- Perceber o humor e ironia com que certos acontecimentos são narrados;
- Ler, escutar e comentar enquanto reflete sobre os gêneros, autores e recursos empregados para provocar determinados efeitos, como graça, estranhamento, sentimentos de ternura, saudades, dentre outros.

No Apêndice 6, apresentamos um instrumento de acompanhamento das aprendizagens, elaborado especificamente para a atividade de leitura compartilhada dos capítulos citados, e oferecemos algumas informações sobre ele, assim como orientações para o seu uso pelo professor ou professora.

A seguir, reproduzimos alguns itens que fazem parte do instrumento e que, portanto, recomendamos que sejam observados quanto ao modo pelo qual cada estudante participa da situação – e quais ações demonstra ser ou ainda não ser capaz de realizar:

- Acompanha a leitura feita pela professora? Demonstra que a aprecia?
- Faz comentários sobre o que ouve, o que percebe, o que lembra ou o que já viveu que tem relação com a narrativa lida?
- Permanece atento quando a professora relê certos trechos com o propósito de favorecer a identificação de pistas que permitam decidir entre interpretações diferentes ou a compreensão de passagens não compreendidas na primeira leitura? Participa da conversa sobre esses trechos depois da releitura?

Cabe comentar que as aprendizagens selecionadas para fazer parte do instrumento de acompanhamento são adquiridas ao longo de um processo. Por isso, é aconselhável que sejam monitoradas não apenas durante a leitura dos capítulos iniciais, mas nas ocasiões em que outros trechos do livro forem apresentados aos e às estudantes. Dessa forma, pode-se comparar ações realizadas em mais do que uma situação, verificando se houve evolução.

DESTAQUES DO ACOMPANHAMENTO DOS E DAS APRENDIZAGENS DOS ESTUDANTES:

- A importância de assegurar aos e às estudantes experiências leitoras distintas daquelas realizadas em situações de leitura de uma obra curta, e de avaliar seus progressos como leitores e leitoras nas novas experiências.
- O acompanhamento frequente das aprendizagens realizadas ao longo de um processo, em mais de uma sessão de leitura da mesma obra.

ACOMPANHAR AS APRENDIZAGENS DOS PROFESSORES E DAS PROFESSORAS

ACOMPANHAMENTO DAS APRENDIZAGENS DOS PROFESSORES E DAS PROFESSORAS – LEITURA PELO PROFESSOR OU PROFESSORA – 1º AO 3º ANO DO EF

Na seção anterior, abordamos o acompanhamento da aprendizagem de estudantes. Agora colocamos em lugar central o acompanhamento das aprendizagens dos e das docentes, outra ação que se reveste de inquestionável relevância quando se assume que a coordenação pedagógica é responsável pela formação continuada dos e das integrantes da equipe pedagógica da escola.

Nesse sentido, o plano de formação é uma ferramenta muito útil para esse acompanhamento, uma vez que, como assinalado antes, ele define e pauta conteúdos a serem trabalhados com os professores e professoras, individualmente e no coletivo, ao longo de um período. Além do plano, outras fontes de informação podem ser utilizadas de forma articulada para analisar as aprendizagens dos e das docentes, tais como: os registros reflexivos sobre a prática pedagógica, os materiais didáticos elaborados, a análise das produções de estudantes, as demandas que fazem a você no dia a dia, os instrumentos de avaliação, a análise dos resultados e documentação das aprendizagens dos e das estudantes pelos quais são responsáveis e, ainda, suas manifestações orais e escritas nas reuniões de formação. A observação de atividade, descrita e comentada anteriormente, é também uma forma de se obter informações sobre aprendizagens dos e das docentes e sobre a realização do que foi acordado em equipe – cabe destacar, entretanto, que nesse caso, o propósito da observação precisa ser informado com antecedência, assim como o conteúdo a ser avaliado.

Mais uma vez, recorrer ao **Formação na escola** pode ajudar a tornar claro o que se deseja saber e a fazer com que as expectativas de aprendizagem relacionadas com conteúdos didáticos específicos sejam explicitadas de forma objetiva. Com o intuito de demonstrar como isso pode

ser feito, vamos tomar novamente como exemplo o caderno *Atividades habituais – Língua Portuguesa*, selecionando desta feita a parte intitulada *Leitura compartilhada de textos literários*, uma das situações que têm como objetivo formar leitores e leitoras literários.

Trata-se de uma situação didática de leitura por meio do professor ou professora, mas na qual os e as estudantes acompanham a leitura com um exemplar do livro em mãos ou de alguma outra maneira proposta pelo ou pela professora, justamente para favorecer os momentos de conversas, podendo assim voltar a certas passagens da história e ampliar não apenas a compreensão da obra lida, mas também o potencial da apreciação de textos literários.

*** PARA SABER MAIS:** Consulte o Caderno de *Atividades Habituais de Língua Portuguesa*, 1º ao 3º ano, *Leitura compartilhada*.

O material traz inúmeras orientações para que o professor ou professora saiba como realizar a atividade proposta, sendo algumas generalizáveis e outras específicas, isto é, relativas ao contexto do livro ilustrado utilizado como modelo: *Sábado*, de Oge Mora (VR Editora, 2020). Entre as orientações generalizáveis – e, portanto, igualmente válidas para outras situações semelhantes –, encontram-se critérios para a seleção de livros a serem lidos em sala de aula, a recomendação de que a atividade de leitura compartilhada faça parte da rotina de trabalho semanal ou quinzenalmente, bem como as aprendizagens esperadas em atividades deste tipo. Já as orientações específicas abarcam uma explanação sobre peculiaridades dos livros ilustrados (o gênero da obra escolhida como modelo) e instruções minuciosas para as três leituras consecutivas do livro *Sábado*, recomendadas pela equipe que produziu o material. Vejamos alguns exemplos de orientações recortados desta seção do caderno:

Critérios de seleção

Um aspecto central para o planejamento e encaminhamento da Leitura Compartilhada é a seleção do livro. Um primeiro e importante critério é que seja um livro de literatura, uma verdadeira obra de arte composta por um ou mais artistas, considerando tanto a construção do texto quanto das imagens, bem como as relações entre eles.

Incluir a situação de leitura compartilhada na rotina de trabalho semanal ou quinzenalmente. Ao fazer essa rotina, considere realizar a leitura de um livro mais de uma vez, com diferentes propósitos que serão mais bem esclarecidos no decorrer desta proposta de trabalho.

Aprendizagens esperadas

- Observe e analise as distintas relações entre textos e imagens, especialmente nos livros ilustrados;
- Amplie sua possibilidade de compreensão e de apreciação de um texto literário por meio de conversas e intercâmbios com os colegas e sob a mediação do professor.

Livro ilustrado:

No livro ilustrado as imagens não cumprem apenas o papel de ilustrar o texto. Podem agregar e ampliar informações sobre a história, apresentar contradições com o texto, contar histórias paralelas, iniciar a narrativa antes mesmo das primeiras frases escritas. Também há uma intensa preocupação de autores e editores com o projeto gráfico: a ocupação das páginas pelos textos e ilustrações, as fontes e cores usadas, as ilustrações da capa, da segunda capa, da folha de rosto, da quarta capa.

Instruções minuciosas para as três leituras consecutivas do livro:

- 1) Exploração do livro: Antes de fazer a primeira leitura para a turma, reserve um tempo – que não precisa ser extenso – para que os estudantes explorem livremente seus exemplares do livro, sem necessariamente ter que ler o texto. Faça intervenções que os levem a levantar hipóteses sobre o conteúdo da história e seus personagens, sobretudo observando as ilustrações da capa e da quarta capa – Qual história vocês acreditam que esse livro vai apresentar? Quais serão os personagens dessa história?
- 2) Primeira leitura (feita pela professora para garantir um contato inicial dos estudantes com a narrativa): Alguns episódios são contados por meio de uma complementaridade entre o texto e a imagem: o texto não informa tudo, deixando uma parte para a ilustração. Isso ocorre, por exemplo, no episódio em que Ava e sua mãe estão no salão de

beleza. Nesta página, o texto apresentado é: “Então – ZUUUM – lá foram elas.” É possível saber onde elas estão pela ilustração. Nesta primeira leitura, para que os e as estudantes compreendam a história, chamar a atenção deles e delas para essas ilustrações é fundamental. Acolha os comentários espontâneos, aqueles que surgem da observação das crianças em alguma passagem da história, se achar pertinente, provoque outras a opinarem e voltarem a essa parte na segunda leitura.

3) Segunda leitura (compartilhada, com foco na análise das ilustrações e de suas relações com o texto).

Páginas 8 e 9

Retome o texto da página 8 (“O dia seria especial...”). Nesta página, há novamente uma ilustração circular, marcando as ações das personagens. Instigue a turma a observar o que fazem Ava e a mãe em cada pequena cena, da direita para a esquerda: as duas se preparam para o “dia especial” – escovam os dentes, tiram o pijama, colocam roupas, calçam sapatos e pegam as bolsas (a bolsa da mãe de Ava e a sacola com o lanche para o piquenique). Então, já na página seguinte, saem de casa. Há um movimento assegurado pelas ilustrações das duas páginas: em sentido anti-horário, toda a preparação para o passeio até a saída de casa.

Na página 9, chame a atenção – caso os e as estudantes não tenham observado – para a presença de elementos importantes na ilustração. Pergunte a eles e elas o que veem na página. É interessante observar, se não mencionarem, a figura de um flamingo fixada na parede. Também é possível observar que os ingressos ficaram sobre a mesa: “As duas estão saindo de casa. Será que esqueceram alguma coisa?”. Caso os e as estudantes não identifiquem os ingressos esquecidos, indique-os na ilustração.

Comente que a autora oferta aos leitores uma informação importante: sabemos que os ingressos tinham sido esquecidos em casa, antes mesmo que as personagens se deem conta disso.

*** PARA SABER MAIS:** Consulte o Caderno de *Atividades Habituais Língua Portuguesa*, 1º ao 3º ano, *Leitura compartilhada*.

Os fragmentos do material certamente permitem entrever que sua leitura atenta fará com que você, coordenador ou coordenadora, possa elencar aspectos a serem avaliados, principalmente por meio da observação da atividade, que tanto pode vir a ser feita no momento de sua realização como, posteriormente, por meio da análise de um registro em vídeo, se for o caso.

Imaginemos que, no plano de formação que você elaborou, esteja previsto o seguinte para os professores e professoras de 1º ano:

| Expectativas | Objetivos | Conteúdos |
|---|--|--|
| Ampliar o conhecimento didático relacionado com a formação de estudantes leitores e leitoras literárias. | Evidenciar que, ao realizar situações de leitura literária, o professor ou professora ensina comportamentos leitores. | Comportamentos do leitor ou leitora literária. |
| Incluir, na rotina de trabalho com os e as estudantes, situações de leitura compartilhada, compondo com outras modalidades de leitura. | Evidenciar a necessidade de se garantir uma rotina organizada de trabalho com a leitura. | Rotina organizada e equilibrada de situações de leitura. |
| Aprofundar o conhecimento sobre critérios de escolha de obras de literatura infantil. | Apresentar e justificar critérios variados de escolha de obras de literatura infantil. | Critérios de escolha de obras de literatura infantil. |
| Propiciar aprendizagens aos e às estudantes em situações de leitura compartilhada. | Orientar o desenvolvimento de situações didáticas de leitura compartilhada. | Situação de leitura compartilhada: características e aprendizagens propiciadas. Planejamento de atividade de leitura compartilhada. Orientações didáticas para a leitura compartilhada de livros de literatura infantil. |
| Ampliar o conhecimento e o repertório de intervenções docentes em situações de leitura pelo professor ou professora, sabendo adequá-las ao livro escolhido. | Analisar intervenções docentes variadas em situações de leitura pelo professor ou professora e suas implicações didáticas. | Intervenções docentes em situações de leitura pelo professor ou professora (literatura). |

Considerando simultaneamente o ponto de partida dos professores ou professoras (com base no conjunto de dados coletados por ocasião da elaboração do plano de formação, tal como mencionado anteriormente), além destas previsões e as ações formativas que você realizou no período estipulado, é possível definir alguns indicadores de avanços dos e das docentes em direção às expectativas traçadas. Vejamos alguns exemplos:

| Passar de um estado de conhecimento em que... | ... para outro em que... |
|---|--|
| As situações de leitura compartilhada não eram incluídas pelo professor ou professora na rotina de trabalho semanal ou quinzenal com estudantes. | As situações de leitura compartilhada são incluídas pelo professor ou professora regularmente na rotina de trabalho semanal ou quinzenal com os e as estudantes. |
| Os livros lidos pelo professor ou professora eram escolhidos com base em critérios que não se relacionavam com aspectos literários. | Os livros lidos pelo professor ou professora são escolhidos com base em critérios relacionados com aspectos literários. |
| As atividades de leitura compartilhada eram realizadas sem considerar o seu potencial e as aprendizagens que os e as estudantes poderiam desenvolver. | As atividades de leitura compartilhada são realizadas considerando o seu potencial, as aprendizagens que estudantes podem realizar e as orientações recebidas. |
| As atividades de leitura compartilhada eram realizadas com intervenções docentes repetitivas e pouco produtivas. | As atividades de leitura compartilhada são realizadas com intervenções docentes adequadas ao livro lido e às aprendizagens esperadas. |

Os indicadores de aprendizagem permitem que você monitore os processos de aprendizagem dos professores e professoras e, eventualmente, revise ou complemente o plano de formação, evitando pautar-se em impressões ou julgamentos excessivamente subjetivos. Assim você pode analisar se as expectativas da formação continuada estão sendo atingidas, regular o que for preciso – em termos da sua atuação ou do que está planejado para as aprendizagens pretendidas – e, em última instância, verificar se está havendo um aprimoramento das aprendizagens propiciadas às crianças, já que, quando os professores e professoras aprendem, ensinam melhor.

No que diz respeito à regulação das aprendizagens, depois de definir os indicadores de aprendizagem e de ter analisado os avanços dos professores e professoras, você pode tomar algumas decisões quanto à continuidade do desenvolvimento do plano de formação: dedicar mais tempo

à abordagem de um dos conteúdos, considerando que até o momento ele não foi suficientemente apropriado, e utilizando mais reuniões individuais ou em grupos de professores e professoras responsáveis por turmas do mesmo ano ou do mesmo segmento; ao contrário, pode optar por abreviar o tempo que havia definido para abordar um conteúdo que já tenha sido bem assimilado; pode, ainda, introduzir conteúdos que permitam compreender assuntos que estão fazendo falta para que as atividades propostas sejam bem encaminhadas.

Outro aspecto que pode ser alterado são as estratégias formativas de que você pode lançar mão nas reuniões de formação, quer seja nas individuais, quer seja nas reuniões coletivas, caso entenda que, em lugar das que estavam previstas, outras estratégias possam ser mais produtivas para que os e as docentes aprendam o que é preciso. Por exemplo, se tinha optado por realizar com uma professora do 2º ano a tematização da prática de uma situação de reescrita do final de um conto, com o propósito de fazê-la compreender as relações entre as aprendizagens pretendidas e as condições didáticas a serem asseguradas em sala de aula, talvez você possa fazer com ela a análise das produções escritas de seus e suas estudantes, feitas em uma proposta anterior (por exemplo, a reescrita do início de outro conto trabalhado). Na sequência, será possível propor a todos os professores e professoras do 2º ano, em uma reunião coletiva, a tematização da reescrita do final do conto e, novamente com a professora da reunião inicial, fazer o planejamento conjunto da situação que ela encaminhará em sala, especificando alguns aspectos.

De tempos em tempos, é recomendável incluir os e as docentes na análise dos avanços e compartilhar com eles e elas as conquistas feitas, relacionando-as com o que se pretendia ensinar. Para isso, pode-se reservar um tempo para colocar em prática o que chamamos de “pausa avaliativa” – situação em que docentes refletem sobre o seu percurso individual e coletivo e comunicam o que aprenderam. Nela, “desempenham um importante papel tanto a autoavaliação dos professores e das professoras quanto como a avaliação do formador ou formadora, ambas entram em um diálogo que (...) resulta especialmente fecundo” (STELLA, 2007).

Há muitas formas de se encaminhar a pausa avaliativa. Pode-se pedir que os professores e professoras comparem o que sabiam no início de um período – ano ou semestre – e o que sabem quando são convidados e convidadas a refletir sobre suas conquistas; pode-se, também, pedir que elenquem o que consideram ter aprendido ou que registrem, em um texto endereçado a um educador novato, o que sabem sobre um conteúdo específico que tenha sido abordado na autoavaliação. Certamente, outras possibilidades podem ser experimentadas com o mesmo propósito – o que importa é assegurar o diálogo das avaliações, garantir que as conquistas percebidas pelos professores e professoras sejam relacionadas com aquelas identificadas por você, coordenador ou coordenadora, para que haja uma tomada de consciência do que se sabe.

DESTAQUES DO ACOMPANHAMENTO DAS APRENDIZAGENS DOS PROFESSORES E PROFESSORAS:

- A criação de estratégias e instrumentos para acompanhar os avanços dos professores e professoras, tendo como referência o plano de formação, as ações formativas desenvolvidas em um período e os conteúdos abordados com os e as estudantes.
- A revisão e atualização do plano de formação em função do acompanhamento das aprendizagens dos e das docentes.

ACOMPANHAMENTO DAS APRENDIZAGENS DOS PROFESSORES E PROFESSORAS – ESCRITA POR MEIO DO PROFESSOR E PROFESSORA – 4º E 5º ANO

De forma semelhante ao que indicamos para o acompanhamento das aprendizagens dos professores e professoras responsáveis por turmas de 1º a 3º ano, sugerimos que tanto as definições contidas no Plano de formação continuada como as orientações presentes nos materiais que compõem o **Formação na escola** podem ajudar você, coordenador ou coordenadora, a tornar objetivas as expectativas de aprendizagem relacionadas com conteúdos didáticos específicos.

Com o intuito de mostrar como isso pode ser feito, vamos tomar, novamente, como exemplo o *Projeto Narrar por escrito na perspectiva de um personagem*, mais especificamente, a atividade 5 “Produção coletiva da escrita do conto narrado por um personagem”, que deve durar ao menos duas aulas e faz parte da terceira etapa do projeto. Sua realização acontece depois da leitura de alguns contos, da comparação de versões de um mesmo conto e da análise das características dos e das personagens.

Na atividade 5, a produção do texto, a escrita de um dos contos trabalhados contado da perspectiva de um dos personagens, é feita por meio do ditado que os e as estudantes realizam enquanto o professor ou professora escreve, utilizando um computador e um projetor para que a turma toda acompanhe o desenvolvimento do texto. A lista de episódios com as marcações feitas em atividade anterior, que corresponde a um planejamento do texto a ser produzido, é disponibilizada para consulta, já que tem a função de organizar a produção do texto e deve ser retomada várias vezes durante a escrita da nova versão do conto.

Recomenda-se que, no dia anterior ao início da reescrita, a versão do conto que será escrita seja lida em voz alta pelo professor ou professora a fim de que os e as estudantes recordem-se de suas características e dos episódios narrados – e que, no dia da produção coletiva da nova versão, os trabalhos se iniciem com a retomada da tarefa a ser realizada, da situação comunicativa do projeto, a produção da versão escolhida do conto e que será escrita do ponto de vista do

narrador eleito para integrar a coletânea de narrativas, que será elaborada pela turma. O material sugere intervenções docentes consideradas fundamentais, como as seguintes:

- Propor, antes do início do texto, que os e as estudantes decidam como o narrador se apresentará para os leitores, o que também definirá seu ponto de vista. Chapeuzinho, por exemplo, pode ser apresentada como uma personagem totalmente ingênua, que sequer desconfia do lobo e o acha amigável, mas também pode ser descrita como alguém que se assusta e fica com medo diante do aparecimento do animal, se tranquilizando, depois, ao ver que ele não lhe fez mal. O lobo, por sua vez, pode se colocar como faminto e que, portanto, usa de sua esperteza para saciar sua fome ou, desde o início, se mostrar bem cruel na busca por suas presas. Qualquer que seja a escolha feita pelos e pelas estudantes, essa caracterização do narrador – feita por ele mesmo ao se apresentar – deve marcar a versão que está composta;
- Retomar continuamente a lista de episódios, sempre convidando a turma a analisar como inserirão cada um deles no texto, já que têm de ser narrados do ponto de vista do personagem escolhido. Para apoiá-los, algumas perguntas podem ser interessantes: “Chapeuzinho sabe que o lobo é mau quando o encontra na floresta?, O que ela pode dizer sobre o lobo para justificar ter conversado tranquilamente com ele?”;
- Instigar discussões sobre “como” o texto deverá ser escrito. Para citar um exemplo: em se tratando de um texto em primeira pessoa, mas pautado em um conto bastante conhecido pelos e pelas estudantes narrado de forma onisciente, coloca-se um desafio no uso dos pronomes. Se estão narrando na perspectiva de Chapeuzinho, não cabe usar “ela” quando a menina se refere a si mesma. É isso o que chamamos de “deslize” do narrador. Para problematizar esse aspecto, pode-se questionar a turma: “Vocês acabaram de ditar ‘ela, então, foi pelo caminho da floresta’. Se Chapeuzinho está contando a história, como ela fala de si mesma: ela ou eu? Qual a melhor forma de escrever este trecho?”. A proposta é instigar a observação dessas questões pelos e pelas estudantes. Porém, não é preciso chamar a atenção da turma a todo momento; é possível que “escorreguem”, por exemplo, no uso dos pronomes, mesmo isso tendo sido apontado por você, professor ou professora num dado ponto da produção. Enquanto escrevem ou ditam textos há muitos problemas a serem resolvidos e nem todos eles terão boas soluções já na primeira versão. No processo de revisão, porém, serão convidados a se debruçar sobre alguns desses problemas de maneira mais focada, tendo melhores condições de solucioná-los, inclusive contando com seu apoio;
- Propor a releitura do texto escrito até um determinado ponto. Este é um procedimento comum aos escritores – reler o texto enquanto escrevem – e precisa ser aprendido pelos e pelas estudantes, afinal, controlar o conteúdo – o que já foi escrito e o que falta escrever – é uma tarefa importante quando se elabora um texto;
- Assegurar a participação do maior número possível de estudantes, convidando-os e convidando-as a ditar um trecho, a identificar qual o próximo episódio a ser contado, questionando-os e questionando-as para que digam se concordam com o trecho por um ou uma colega, se avaliam ser possível escrever de outro modo, etc.

✳ **PARA SABER MAIS:** Consulte o Caderno de *Projetos Narrar por escrito na perspectiva de um personagem*.

As orientações oferecidas ao professor ou à professora para a realização da atividade 5 “Produção coletiva da escrita do conto narrado por um personagem” sugerem que sua leitura atenta fará com que você, coordenador ou coordenadora, possa elencar aspectos do desenvolvimento das docentes a serem avaliados, principalmente por meio da observação da atividade, o que pode vir a ser feito no momento de sua realização ou posteriormente, por meio da análise de um registro em vídeo, se for o caso.

Imaginemos que, no plano de formação que você elaborou, esteja previsto o seguinte para os professores e professoras de 4º ano:

| Expectativas | Objetivos | Conteúdos |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Ampliar o conhecimento didático relacionado com a situação de escrita por meio do professor ou professora. • Propiciar aprendizagens aos e às estudantes em situações de escrita na perspectiva de um ou uma personagem e refletir sobre elas. • Aprofundar o conhecimento sobre intervenções docentes em situações de produções de texto coletivas. | <ul style="list-style-type: none"> • Orientar o desenvolvimento de situações didáticas de escrita por meio do professor ou professora. • Repertoriar os e as docentes quanto a intervenções possíveis em situações de escrita por meio do professor ou professora. • Discutir o que é e para que serve uma atividade de escrita de um conto conhecido na perspectiva de um ou uma personagem. • Planejar atividade de escrita coletiva de texto. | <ul style="list-style-type: none"> • Orientações didáticas e intervenções docentes em situação de escrita por meio do professor ou professora. • Escrita de textos narrativos: características e aprendizagens propiciadas. • Planejamento de atividade da escrita coletiva de texto narrativo. |

Como se pode notar, o projeto Coletânea de narrativas é coerente com o que pretende que os e as docentes aprendam, uma vez que, para encaminhar em sala de aula as atividades recomendadas, será preciso ampliar e aprofundar o que sabiam anteriormente sobre reescritas, produções coletivas, escrita por meio do professor ou professora e tantos outros aspectos.

Assim sendo, considerando simultaneamente o ponto de partida dos professores e professoras e as ações formativas que você realizou em um período estipulado, é possível definir alguns indicadores de avanços em direção às expectativas traçadas. Vejamos alguns exemplos:

| Passar de um estado de conhecimento em que... | ... para outro em que... |
|---|--|
| As situações de escrita por meio do professor ou professora, quando propostas, eram encaminhadas de forma que os e as estudantes tivessem pouca condição de exercer o papel de quem propõe o que e como escrever. | As situações de escrita por meio do professor ou professora são encaminhadas de modo a assegurar condições necessárias para que os e as estudantes exerçam o papel de quem propõe o que e como escrever e têm suas sugestões ouvidas e analisadas respeitosamente. |
| As situações de escrita de textos narrativos eram propostas de forma pouco intencional, sem que se soubesse ao certo que aprendizagens poderiam ser propiciadas aos e às estudantes. | As situações de escrita de textos narrativos são planejadas e propostas de forma intencional, de acordo com as aprendizagens que se deseja propiciar aos e às estudantes, assegurando as condições didáticas necessárias (ex.: conhecer bem a versão do conto que serve como fonte). |
| As intervenções docentes eram ausentes, escassas ou pouco variadas nas situações de produção coletiva de texto. | As intervenções docentes são presentes, variadas e ajustadas ao que o professor ou a professora observa durante a realização de situações de produção coletiva de texto. |

Tal como mencionado antes, os indicadores de aprendizagem permitem que você monitore os processos de aprendizagem dos professores ou professoras e, eventualmente, adeque o plano de formação, retroalimentando o mapeamento feito em outro momento.

Além disso, as estratégias formativas utilizadas nas reuniões de formação podem ser repensadas e atualizadas em função do acompanhamento das aprendizagens dos professores e professoras. Contudo, tão importante quanto os ajustes citados é que você, coordenador ou coordenadora, compartilhe com os professores e professoras as conquistas feitas e a sua análise dos avanços realizados, relacionando-as com o que se pretendia que aprendessem em um determinado período e traçando metas para a continuidade da formação.

DESTAQUES DO ACOMPANHAMENTO DAS APRENDIZAGENS DOS PROFESSORES E PROFESSORAS:

- A produção de indicadores de avanços dos professores e professoras, tendo como referência o plano de formação, as ações formativas desenvolvidas em um período e os conteúdos abordados com os e as estudantes.
- A análise dos avanços dos professores e professoras com base nos indicadores e o replanejamento da formação continuada.

Depois de oferecer a você, coordenador ou coordenadora, os exemplos de como o Formação na escola pode ser aproveitado para subsidiar e organizar o seu trabalho nessa longa jornada, nos despedimos com a certeza de que outras possibilidades serão exploradas e outros usos serão inventados em seu dia a dia de trabalho na escola.



BIBLIOGRAFIA

AZEVEDO, Simone. *O acompanhamento das aprendizagens dos estudantes e os bons usos da avaliação: a necessidade de documentar o percurso com instrumentos adequados*. São Paulo: Comunidade Educativa CEDAC e Fundação Itaú Social, 2016. Disponível em: www.comunidadeeducativa.org.br/publicacoes/o-acompanhamento-das-aprendizagens-dos-estudantes-e-os-bons-usos-da-avaliacao/

CARDOSO, Beatriz (org.). *Ensinar: tarefa para profissionais*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2007.

DIAZ, Patricia; PEREZ, Tereza (Orgs). *Coordenação Pedagógica: identidade, saberes e práticas*. São Paulo: Moderna, 2023.

Equidade na alfabetização: um olhar atento aos que mais precisam. São Paulo: Comunidade Educativa CEDAC, 2023. Disponível em: www.comunidadeeducativa.org.br/publicacoes/equidade-na-alfabetizacao-um-olhar-atento-para-os-que-mais-precisam/

GOUVEIA, Beatriz. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs). *O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

MONTEIRO, Elisabete [et. al.]. *Coordenador Pedagógico: função, rotina e prática*. Palmeiras, BA: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2012. Disponível em: www.institutochapada.org.br/wp-content/uploads/2020/08/1-Guia-Coord.-Pedag_completo.pdf

STELLA, Paula. Avaliação do processo formativo. In: CARDOSO, Beatriz (org.). *Ensinar: tarefa para profissionais*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2007. (p. 295).

APÊNDICES

APÊNDICE 1

PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Identificação: [nome da escola; seu nome; nome do diretor ou diretora; período de realização; envolvidos]

Justificativa: [motivos pelos quais a formação continuada é necessária; informações sobre o mapeamento dos saberes e necessidades dos e das docentes; informações sobre a aprendizagem dos e das estudantes]

Objetivos da formação: [objetivos do estudo dos conteúdos selecionados; relação com a aprendizagem dos e das estudantes]

Expectativas de aprendizagem para os professores e professoras: [o que se espera que os e as docentes aprendam; o que se espera que aprimorem na prática pedagógica; relação com as expectativas de aprendizagem dos e das estudantes]

Desenvolvimento: [definição do que será realizado coletivamente e do que será feito individualmente com um ou uma docente a cada vez, considerando as condições de trabalho da equipe pedagógica, as necessidades e possibilidades dos professores e professoras e a natureza dos conteúdos selecionados; considerar que, além das reuniões, outras ações devem ser contempladas, como a observação de atividade]

Conteúdos: [definição dos conteúdos a serem abordados no período estipulado, priorizando algumas necessidades de aprendizagem que você detectou no mapeamento dos saberes dos professores e professoras]

Estratégias: [escolha dos modos de se trabalhar a fim de alcançar as expectativas quanto às aprendizagens dos professores e professoras: tematização da prática docente; situações de dupla conceitualização; análise de registros diversos (fotos, produções dos e das estudantes, registros reflexivos produzidos pelos e pelas docentes, entre outros); estudo de texto teórico; estudo de caso; planejamento conjunto de atividade; observação de atividade; docência compartilhada etc.]

Avaliação: [definição de situações e instrumentos de avaliação; planejamento da comunicação a ser feita aos envolvidos e envolvidas e possíveis esclarecimentos; planejamento da devolutiva (como, quando e com que finalidade será feita)]

APÊNDICE 2

PAUTA DE REUNIÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS

Participantes:

Data:

Horário:

Local:

Duração:

| |
|---|
| Objetivos da reunião |
| |
| Expectativas de aprendizagem |
| |
| Conteúdos |
| |
| Materiais e equipamentos necessários |
| |
| Estratégias/encaminhamentos |
| |
| Avaliação |
| |

APÊNDICE 3

PAUTA DE OBSERVAÇÃO DE ATIVIDADE – 1º AO 3º ANO DO EF

Atividades habituais de Língua Portuguesa – Sequência didática Jogos de Mesa

Atividade 3 – Escrevendo o nome do animal – Cartela 1

| | |
|----------------------------|-------------------------|
| Professor ou professora: | Data: |
| Turma: | Duração da observação: |
| Observador ou observadora: | Estudantes presentes: |
| Foco da observação: | Objetivo da observação: |

Observação da escrita da palavra _____ pela criança _____ e das intervenções da professora

| Itens a serem observados | Registro descritivo | Encaminhamentos com a professora |
|---|---------------------|----------------------------------|
| 1. A ação da criança em resposta ao que a professora pergunta, propõe ou afirma. | | |
| 2. As manifestações da criança: comenta, constata, pergunta, conjectura, compara. | | |
| 3. O que as falas da criança revelam sobre o que ela escreve: o que sabe, o que não sabe, o que causa incômodo. | | |
| 4. A disponibilidade da criança para responder às perguntas da professora. | | |
| 5. Os incentivos feitos para que a criança pense. | | |
| 6. O modo pelo qual as dúvidas são esclarecidas pelo professor ou professora. | | |
| 7. A adequação das intervenções aos objetivos e às possibilidades e necessidades da criança. | | |
| 8. A natureza das intervenções realizadas: exatamente as que foram propostas no material; parte delas; outras (quais?). | | |
| 9. A diferenciação das intervenções propostas a uma mesma criança ou a crianças diferentes. | | |
| 10. Os indícios de aprendizagem ou avanços realizados pela criança na atividade. | | |

OBSERVAÇÃO A fim de que possa concentrar-se de forma adequada e atenta durante a atividade, recomenda-se que sejam selecionados de um a três focos. Assim, o quadro contém vários deles para indicar a diversidade de itens que podem vir a ser escolhidos.

APÊNDICE 4

PAUTA DE OBSERVAÇÃO DE ATIVIDADE – 4º E 5º ANO DO EF

Projeto Narrar por escrito na perspectiva de um personagem

Atividade 9 – Escrita de nova versão do conto pelas duplas de estudantes

| | |
|----------------------------|-------------------------|
| Professor ou professora: | Data: |
| Turma: | Duração da observação: |
| Observador ou observadora: | Estudantes presentes: |
| Foco da observação: | Objetivo da observação: |

Observação da escrita do conto _____ pela dupla formada por _____ e _____.

| Itens a serem observados | Registro descritivo | Encaminhamentos com a professora |
|---|---------------------|----------------------------------|
| 1. Demonstração de capacidade de cooperar para produzir a nova versão do texto. | | |
| 2. Uso pela dupla do registro do planejamento (lista de episódios e lista de características do narrador escolhido) a fim de contemplar os episódios centrais do conto tomado como referência, narrando-os de outro ponto de vista. | | |
| 3. Desempenho dos papéis complementares no processo de produção da reescrita: digitar/escrever o texto, ditar, observar o registro feito pelo ou pela colega cuidando para que corresponda ao que foi ditado e ajudar a resolver questões de escrita identificadas. | | |
| 4. Troca de papéis entre os e as integrantes da dupla quando a metade dos episódios listados tiver sido incluída no texto. | | |
| 5. Intercâmbios entre os e as integrantes da dupla quanto à melhor forma de se narrar a história por escrito (atenção à linguagem escrita). | | |
| 6. Intercâmbios entre os e as integrantes da dupla quanto à melhor forma de se escrever cada episódio (considerando as restrições impostas pela escolha de um novo narrador). | | |
| 7. Intercâmbios entre os e as integrantes da dupla quanto ao uso do processador de texto (localização de letras, acentos e sinais de pontuação no teclado; uso da barra de espaço e da tecla enter). | | |

APÊNDICE 5

INSTRUMENTO DE ACOMPANHAMENTO DAS APRENDIZAGENS

Atividade proposta: escrita em duplas das cartas do jogo – Projeto Didático Jogo – cartas do baralho (1º ao 3º ano)

| | |
|---|--------------|
| Data: | Ano e turma: |
| Professor ou professora: | |
| Quantidade de estudantes participantes: | |

Instrumento de acompanhamento da produção escrita (a ser utilizado pelo professor ou professora)

| Nomes | Parceiro (dupla) | Colaboração com o parceiro ou parceira ao escrever: opina e justifica suas escolhas, pede explicações? Aceita colaboração? | Que hipótese sobre o sistema de escrita é utilizada para escrever? | Enquanto escreve, reflete sobre unidades que compõem a escrita: palavras, sílabas e letras e relações que estabelecem com a oralidade? A escolha de algumas delas é justificada? | Reflete sobre problemas identificados na produção ou apontados pelo professor ou professora? | Leitura durante a produção, a pedido: faz correspondência entre o que diz e o que está escrito? De que tipo? | Consulta fontes de informação disponíveis na sala de aula para escrever palavras que não conhece? | Faz uso de procedimentos próprios de quem escreve para registrar informação específica? Lê notas e reorganiza as informações para redigir um novo escrito? | Informações numéricas são escritas em locais adequados? |
|-------|------------------|--|--|--|--|--|---|--|---|
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |

Informações sobre o instrumento

Este instrumento foi criado especialmente para acompanhar as aprendizagens dos e das estudantes em uma atividade de escrita, realizada em duplas.

Na atividade, eles e elas escrevem informações específicas na carta de um jogo – os dados foram pesquisados anteriormente e anotados para que os acessem neste momento. Além disso, sabem de que tipo de informação se trata. O desafio que enfrentam, portanto, é como escrever essas informações nos locais adequados.

Nesse sentido, a conversa com o parceiro ou parceira e as intervenções do professor ou professora são essenciais para que reflitam sobre que letras usar, quantas e em que posição para grafar o que é preciso.

Orientações para o preenchimento do instrumento

Ao preencher o instrumento (o que pode ser feito em várias atividades semelhantes, já que as cartas do jogo não serão escritas de uma vez só, em uma única atividade) o professor ou professora começa anotando o nome dos e das estudantes na primeira coluna e, na seguinte, o nome de cada parceiro ou parceira – essa informação precisa ser registrada para que se avalie se a parceria foi ou não produtiva. Na terceira coluna, registra-se, durante a realização da atividade, se a criança trabalha bem em dupla, se coopera, se aceita ajuda, se pede explicações para o companheiro ou companheira, se justifica suas escolhas etc. – esse dado é importante para verificar se existe uma evolução quanto às formas de colaboração e se o fato de estar em dupla potencializa a reflexão sobre a escrita.

A quarta coluna refere-se à conceitualização da escrita pela criança, isto é, a hipótese com a qual ela trabalha ao redigir as informações na carta do baralho. Essa informação provavelmente já é conhecida pelo professor ou professora se ela analisa as produções regularmente, mas pode haver novidade pelo fato de ser uma produção em dupla – esse dado, vale destacar, é relevante para acompanhar os avanços do conhecimento da criança sobre o sistema de escrita, considerando várias produções elaboradas ao longo do tempo.

Na quinta coluna, o professor ou professora registra se, ao escrever, a criança demonstra refletir sobre as palavras, as sílabas ou as letras que precisa registrar, se pensa sobre as relações entre elas e a oralidade e se justifica alguma delas. Por exemplo, pode ser que ao grafar FILHOTES um menino diga “fi...fi...fi... Já sei, é o i de FIGO”. Nesse caso, ele pensa na letra que considera necessária para representar uma sílaba – e justifica a escolha da letra a ser utilizada recorrendo à parte de uma palavra conhecida. Esse dado é importante, pois complementa a informação da coluna anterior, trazendo detalhes sobre o pensamento subjacente à produção.

A sexta coluna diz respeito à eventual reflexão sobre o que foi escrito, o que depende da releitura da produção – que se encontra em processo, feita espontaneamente ou a convite do professor ou professora. Esse dado importa, pois a capacidade de identificar e pensar sobre problemas da escrita é relevante para seguir avançando e aprimorando os conhecimentos sobre o sistema de escrita. Afinal, aprender é resolver problemas!

A coluna seguinte também se refere à leitura feita durante a produção, atendendo a um pedido do professor ou professora; porém, o objetivo é identificar se a criança faz correspondência entre o que diz enquanto lê – apontando com o dedo – e o que está escrito e, em caso afirmativo, de que tipo de correspondência se trata (por exemplo: se uma letra grafada corresponde a uma sílaba oral, se uma letra corresponde a um fragmento menor do que uma sílaba oral, se uma palavra escrita corresponde a uma palavra oral).

Na oitava coluna, a anotação tem como foco um procedimento aprendido anteriormente e incentivado na atividade: a consulta a fontes de informação disponíveis na sala de aula (lista de nomes dos e das integrantes da turma, registro das histórias lidas pelo professor ou professora, cartazes com anotações sobre temas estudados etc.) para escrever palavras que o ou a estudante não conhece. Esse registro é importante, pois o procedimento em questão é muito útil para a escrita de palavras cuja grafia não está estabilizada – os materiais disponíveis para a consulta servem como fonte de informação e de ampliação do repertório de letras, sílabas e palavras conhecidas.

Na penúltima coluna, o registro diz respeito ao uso de procedimentos próprios de quem escreve para registrar informação específica: ler notas, reorganizar as informações para redigir um novo escrito – anotações que servem para identificar estudantes capazes de transformar anotações feitas anteriormente em um texto sobre as características de um elemento que compõe o jogo, adequando-o ao formato definido para a carta do jogo. Trata-se, portanto, de averiguar a capacidade de produzir um texto compreensível e pertinente.

Por último, na décima coluna deve-se anotar se as informações numéricas foram escritas em locais adequados, ou seja, se as características estudadas correspondem aos tópicos da carta do jogo (por exemplo: se “sete meses” está escrito na linha da gestação ou se, por engano, está grafado na linha dos predadores – supondo-se que o Super Trunfo se refere a animais mamíferos e que essas duas características fazem parte dos itens presentes nas cartas). Esse dado é importante, pois informa se a criança lê o que já se encontra escrito na carta do jogo para identificar onde ela deve escrever cada informação que, ou seja, se relaciona às ações de ler e escrever.

APÊNDICE 6

INSTRUMENTO DE ACOMPANHAMENTO DAS APRENDIZAGENS DOS E DAS ESTUDANTES

Atividade proposta: leitura dos capítulos 2, 3 e 4 – *Atividade Habitual: Leitura de livro em capítulos: A extraordinária jornada de Edward Tulane* (4º e 5º anos)

| | |
|---|--------------|
| Data: | |
| Professor ou professora: | Ano e turma: |
| Quantidade de estudantes participantes: | |

Instrumento de acompanhamento da participação na leitura compartilhada (a ser utilizado pelo professor ou professora)

| Nomes | Acompanha a leitura feita pelo professor ou professora? Demonstra que a aprecia? | Imagina e antecipa o que ocorrerá na continuação? Busca pistas no texto que permitam inferir? | Faz comentários sobre o que ouve, o que percebe, o que lembra ou o que já viveu que tenha relação com a narrativa lida? | Confronta suas interpretações sobre o texto lido com as de colegas? | Permanece atento quando o professor ou professora relê certos trechos, de modo que identifique pistas sobre interpretações diferentes ou sobre a compreensão de passagens não compreendidas na primeira leitura? Participa da conversa sobre esses trechos depois da releitura? | Leitura durante a produção, a pedido: faz correspondência entre o que diz e o que está escrito? De que tipo? | Consulta fontes de informação disponíveis na sala de aula para escrever palavras que não conhece? |
|-------|--|---|---|---|---|--|---|
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |

Informações sobre o instrumento

Este instrumento foi criado especialmente para acompanhar aprendizagens de estudantes em uma atividade de leitura compartilhada de alguns capítulos de um livro – selecionado por sua qualidade literária.

Na atividade, a professora realiza a leitura em voz alta, enquanto os e as estudantes vivenciam uma experiência estética ao interagir com a obra literária. Além disso, reserva-se tempo para um intercâmbio entre os leitores e leitoras – professor e professora e estudantes – sobre o lido a fim de que sentidos sejam construídos de forma colaborativa.

Orientações para o preenchimento do instrumento

Ao preencher o instrumento, o professor ou professora começa anotando o nome dos e das estudantes na primeira coluna a fim de identificar as aprendizagens acompanhadas.

Na segunda coluna, registra se a criança acompanha a leitura realizada e se demonstra que a aprecia – esse dado é importante para que se acompanhe a evolução quanto às formas de participação e aproveitamento da situação de fruição da leitura.

A terceira coluna refere-se à antecipação feita pelo ou pela estudante sobre a continuidade da narrativa, quer seja quando solicitada, quer seja de modo espontâneo. Outro dado a ser anotado diz respeito à identificação, ou não, de pistas no texto que possibilitem inferências sobre a continuação da narrativa. Essas observações são relevantes para acompanhar os avanços realizados ao longo da leitura, uma vez que esses comportamentos se aplicam aos demais capítulos do livro.

Na quarta coluna, o professor ou a professora registra o que observa a respeito dos comentários feitos pela criança (sobre o que ouve, o que percebe, além de eventuais relações entre o que viveu e a narrativa lida). Esse dado é importante, pois, por meio dos comentários, estudantes explicitam como são afetados pela leitura, como a compreendem e sentem. Também é relevante, especialmente, porque comentar sobre o lido é um comportamento de leitor e leitora esperado para as crianças.

A quinta coluna diz respeito ao confronto das interpretações pessoais sobre o texto lido com as dos e das colegas nos momentos de intercâmbio. Esse dado importa, pois, ao expor sua interpretação, comparar com outras, argumentar e justificar as próprias ideias, é outro comportamento do leitor e da leitora que se aprende e, portanto, precisa ser ensinado, acompanhado – até porque, vale destacar, compreende-se melhor quando se relaciona o que os outros pensam com o que se pensa individualmente.

A coluna seguinte trata das situações em que certos trechos do livro são relidos pelo professor ou professora. Aqui interessa anotar se, nessas situações, a criança identifica pistas que lhe permitam decidir entre interpretações diferentes para as passagens em questão, ou se compreende o que não fora compreendido na primeira leitura. Essas anotações são relevantes, pois indicam se a leitura está sendo aprendida como um recurso importante para assegurar a compreensão.

Na sétima coluna, a anotação tem como foco a capacidade de perceber que o autor faz uso de recursos como o humor ou a ironia ao narrar determinados acontecimentos. Esse registro é importante, pois revela se a leitura da criança pode se voltar para algumas características da escrita, da construção do texto, ao invés de focar apenas nos episódios da trama – no que acontece com os e as personagens.

Na última coluna, o registro também se refere a alguns recursos empregados pelo autor, mas com o propósito de provocar no leitor e na leitora efeitos como graça, estranhamento, sentimento de ternura, saudade, dentre outros. Aqui registra-se se a criança escuta, reflete e comenta sobre eles. Assim como no item anterior, a importância desse dado reside no desenvolvimento da capacidade de compreender melhor e de modo mais profundo o texto lido.

INICIATIVA



FUNDAÇÃO
VALE

PARCEIRO



roda
educativa