

SABERES E PRÁTICAS DE ALFABETIZADORES NOS CONTEXTOS ESCOLARES NO BRASIL E NA FRANÇA: GESTÃO DA AVALIAÇÃO ATRAVÉS DA INTERMEDIÇÃO-PLANEADA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

KNOWLEDGE AND PRACTICES OF LITERACY TEACHERS IN SCHOOL CONTEXTS IN BRAZIL AND FRANCE: ASSESSMENT MANAGEMENT THROUGH PLANNED INTERMEDIATION IN THE LITERACY CYCLE

SABERES Y PRÁCTICAS DE ALFABETIZADORES EN CONTEXTOS ESCOLARES EN BRASIL Y FRANCIA: GESTIÓN DE LA EVALUACIÓN A TRAVÉS DE LA INTERMEDIACIÓN PLANIFICADA EN EL CICLO DE ALFABETIZACIÓN

LICENÇA CC BY:

Artigo distribuído sob os termos Creative Commons, permite uso e distribuição irrestrita em qualquer meio desde que o autor credite a fonte original.



Oliveira, Renata

Universidade de Lisboa

Magna do Carmo

Universidade Federal de Pernambuco

Acioly-Regnier, Nadja Maria

Université Claude Bernard Lyon 1, França

Artigo recebido em: 29/06/2023

Aprovado em: 26/09/2023

Resumo: Neste artigo, apresentamos a investigação sobre a constituição dos saberes e das práticas dos docentes participantes das formações do PNAIC (Brasil) e do Éduscol/Ifé – PPC2 (França) relacionados à abordagem da Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita e da Gestão da Avaliação através da Intermediação-Planeada nas aprendizagens das crianças nas turmas do Ciclo de Alfabetização/Cycle 2. Adotamos como procedimento metodológico a aplicação de dois questionários abertos: um com 725 professores do Recife/Brasil (1º ao 3º ano) e o outro a sete professores de Lyon/França. Os resultados indicaram que o professor é capaz de desenvolver um estilo profissional, independente do contexto macro socioeducativo vivido e este revela o processo de desenvolvimento profissional, marcado a partir da Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita e pela Gestão da Avaliação através da Intermediação-Planeada nas aprendizagens das crianças para cada ano do ciclo.

Palavras-chave: Ensino. Alfabetização. Avaliação. Planejamento.

Abstract: In this article, we present the investigation into the constitution of knowledge and practices of teachers participating in training courses at PNAIC (Brazil) and Éduscol/Ifé – PPC2 (France) related to the approach to the Management of Teaching Reading and Writing and Management of Evaluation through Planned Intermediation in the learning of children in the Literacy Cycle/Cycle 2 classes. We adopted as a methodological procedure the application of two open questionnaires: one with 725 teachers from Recife/Brazil (1st to 3rd years) and the other to 7 teachers from Lyon/France. The results indicated that the teacher is capable of developing a professional style, regardless of the macro socio-educational context experienced and this reveals the process of professional development, marked from the Management of Teaching Reading and Writing and the Management of Assessment through Intermediation- Planned in the children's learning for each year of the cycle.

Keywords: Teaching. Literacy. Assessment. Planning.



Resumen: En este artículo, presentamos la investigación sobre la constitución de saberes y prácticas de profesores participantes de cursos de formación del PNAIC (Brasil) y Éduscol/Ifé – PPC2 (Francia) relacionados con el enfoque de la Gestión de la Enseñanza de la Lectura y Escritura y la Gestión de Evaluación a través de la Intermediación Planificada en el aprendizaje de los niños en las clases del Ciclo de Alfabetización/Ciclo 2. Adoptamos como procedimiento metodológico la aplicación de dos cuestionarios abiertos: uno con 725 docentes de Recife/Brasil (1° a 3° años) y el otro con 7 profesores de Lyon/Francia. Los resultados indicaron que el docente es capaz de desarrollar un estilo profesional, independientemente del macro contexto socioeducativo vivido y esto revela el proceso de desarrollo profesional, marcado desde la Gestión de la Enseñanza de la Lectura y Escritura y la Gestión de la Evaluación a través de la Intermediación- Planificada. en el aprendizaje de los niños para cada año del ciclo.

Palabras clave: Enseñando. Literatura. Evaluación. Planificación.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo caracterizar o perfil profissional dos professores do ciclo de alfabetização/Cycle2 no Brasil e na França quanto ao desenvolvimento profissional, no que se refere aos seus saberes relacionados à Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita e à Gestão da Avaliação através da Intermediação-Planeada nas aprendizagens das crianças. Escolhemos o contexto brasileiro e francês pelo fato de termos realidades específicas de sistematização da alfabetização que contribuem para a nossa discussão.

Apontamos a relevância do estudo por ser: (a) necessário refletir sobre possibilidades de práticas para alfabetização e de letramento, ou seja, alfabetizar letrando¹ em que o professor possui o conhecimento sobre “o que” e “como vai ensinar” considerando o que a criança aprendeu. Há, portanto, uma relação intencional entre saber o conhecimento a ser ensinado para cada ano do Ciclo de Alfabetização e a Gestão do Ensino sobre o direito de aprendizagem/competência da criança a ser construído/a; (b) importante evidenciar os gestos/esquemas profissionais (GOIGOUX, 2007; BUCHETON, 2005), os gêneros/estilos profissionais (CLOT, 2015) e os dispositivos didáticos e pedagógicos (CHARTIER, 2002a) para que contribuam para a reflexão didático-metodológica na prática de professores, na perspectiva da alfabetização e letramento. Assim, é de fundamental importância pontuar as políticas educacionais e a organização dos sistemas de ensino, nos contextos do Brasil e da França, de forma a situar a temática em questão.

No Brasil, foi instituído o PNAIC (Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa), entre 2012 e 2019, e com ele o Ciclo de Alfabetização que compreende os três primeiros anos de escolarização do ensino fundamental. Os documentos do PNAIC preconizam que o referido ciclo deve possibilitar a consolidação da alfabetização das crianças no período de até oito anos de idade; assim, espera-se que aos seis anos a criança se aproprie do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e, nos dois anos subsequentes, que ela tenha seus conhecimentos sistematizados e consolidados em relação aos demais eixos da língua portuguesa (análise linguística, leitura, oralidade e produção textual). Com o PNAIC, o professor pode ter acesso às metas estabelecidas para cada ano do ciclo

1 No Brasil, o termo inglês “literacy” não considera necessariamente o ensino da técnica de alfabetização e a condição de ser letrado. A palavra letramento é utilizada para a imersão do indivíduo numa cultura letrada, ou seja, um ser alfabetizado não é consequentemente um ser letrado. Para uma definição simples do termo Alfabetizado é a pessoa que sabe ler e escrever e letrado aquele que sabe ler e escrever ao mesmo tempo que resolve as atividades ou demandas socialmente postas para esses atos. Para um entendimento mais aprofundado da questão, no Brasil é necessário trabalhar concomitantemente o alfabetizar letrando (SOARES, 2012; MORAIS, 2012a; 2019).



sendo estas denominadas de direito de aprendizagem. O PNAIC, ainda, tem como foco a formação de professores alfabetizadores, a produção de material didático específico e a elaboração de modelos de instrumentos de avaliação da aprendizagem das crianças, a fim de garantir a alfabetização e o acompanhamento das aprendizagens das crianças brasileiras até os oito anos. Logo após (2014), é instituído o Plano Nacional da Educação (PNE) que reafirma a proposição do PNAIC com período de três anos para o processo de consolidação da alfabetização.

Em 2017, foi divulgada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) voltada para todos os anos de escolarização. Desde a década de 1990, já tinham sido elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) bem como a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) que trataram dos alicerces que garantem o direito à educação para todos. Logo após, em 2013, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica que especificam os princípios e fundamentos para essa etapa de ensino. Com a BNCC, em 2017, é publicada uma reforma curricular significativa que impacta a organização das práticas de ensino desde a educação infantil ao ensino médio. É, portanto, um documento curricular nacional caracterizado por um contexto de forte conflito entre diversas concepções.

O objetivo desse documento, de caráter normativo, é o de definir “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7). No entanto, a BNCC determina um período de apenas dois anos para o processo de alfabetização além de trazer contradições nas concepções teóricas de alfabetização e avaliação desse processo que se distanciam das orientações postas pelo PNAIC e no PNE. Por fim, em 2019, foi instituída a Política Nacional de Alfabetização (PNA), que reconsiderou o período de três anos para o ciclo de alfabetização, delimitando-o em dois anos, conforme propõe a BNCC. As proposições contidas no PNAIC, PNE, BNCC e PNA apresentam divergências, tanto do ponto de vista da temporalidade para o processo de alfabetização, bem como nas orientações para a formação de professores alfabetizadores sobre como devem conduzir suas práticas.

No contexto francês, documentos educacionais norteadores são apresentados, anualmente, e estes contêm metas nacionais para o aprendizado da língua francesa e índices de alfabetização nacional. Nesse contexto, o programa nacional de ensino francês, o Programmes Pour les Cycle 2, foi embasado em uma redefinição dos regimes obrigatórios de escolaridade previstos na Lei de 8 de julho de 2013 e pela nova base comum de conhecimento, habilidades e cultura em seus cinco domínios² (decreto de 31 de março de 2015 - O.O.N. n. 17, de 23 de abril de 2015). Além disso, a partir do decreto de 27 de junho de 2017, o sistema de ensino francês contempla a adaptação aos ritmos escolares, com os horários flexíveis e respeito ao contexto local, e propõe a organização da rotina escolar em apenas quatro dias da semana.

Busca-se, assim, superar as dificuldades acadêmicas dos primeiros anos de escola com medidas que buscam a reestruturação do sistema de ensino baseada em quatro aspectos, são eles: duplicação das classes CP e CE1 em educação prioritária, ou seja, dividir as classes de CP em REP³

2 Os cinco domínios são: Domaine 1 / Les langages pour penser et communiquer; Domaine 2 / Les méthodes et outils pour apprendre; Domaine 3 / La formation de la personne et du citoyen; Domaine 4 / Les systèmes naturels et les systèmes techniques; Domaine 5 / Les représentations du monde et l'activité humaine. A tradução refere-se: Domínio 1 / Linguagens para pensar e comunicar; Área 2 / Métodos e ferramentas de aprendizagem; Domínio 3 / Formação da pessoa e do cidadão; Domínio 4 / Sistemas naturais e sistemas técnicos; Área 5 / Representações do mundo e da atividade humana.

3 REP+ significa Réseaux d'Éducation Prioritaire Renforcés – Redes de Educação Prioritária Reforçada. É uma Metodologia para a organização da educação prioritária.



+; adaptação do ensino aos ritmos escolares; melhoria da faculdade e, por fim, estabelecimento do programa Devoirs faits: un temps d'étude accompagnée pour réaliser les devoirs. Essas ações buscam superar as discrepâncias existentes e consolidar as competências estabelecidas para a aprendizagem das crianças.

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

Os dois contextos indicam a importância do monitoramento e do acompanhamento da progressão das aprendizagens (SOARES, 2016, MORAIS, 2012B; CRUZ, 2012) como parte integrante da avaliação dos processos de alfabetização. Esses processos estão relacionados ao planejamento da prática para a diversidade de aprendizagens com foco na construção do conhecimento das crianças, que conceituamos como Gestão da Avaliação através da Intermediação-Planeada nas Aprendizagens.

Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita: os saberes docentes e o desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores

Tardif (2002) afirma que a escola é um espaço de produção de saberes e destaca que estes são plurais e diversos, tais como saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Dentre esses, os da experiência, que se constituem no exercício da docência (JÚNIOR, 2021), parecem ser os mais disponíveis ao professor para enfrentar o dia a dia da sala de aula quando as condições se alteram, em função das diversas necessidades dos estudantes. De acordo com Souza Neto e Ayoub (2021), Tardif é a principal referência dos estudos sobre os Saberes Docentes, abordando temáticas que tratam da organização e da mobilização desses saberes, como a prática docente, a formação, a identidade, a profissionalização e as políticas educacionais. Nesse contexto, os professores alfabetizadores, diante da heterogeneidade de aprendizagens nas turmas do Ciclo de Alfabetização, mobilizam saberes próprios que estão relacionados “[...] com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com as crianças em sala de aula e com outros atores da escola” (TARDIF, 2002, p. 11). Esses se caracterizariam como um saber construído nessas relações e que transitam entre o que eles são e fazem, devendo ser compreendido na ação, um saber do e no trabalho.

Chartier (2002a) defende que o professor constrói sua ação a partir do que está sendo discutido no meio acadêmico e transposto para os textos do saber, considerando apenas o que é possível e pertinente de ser feito em sala de aula. Ou seja, as práticas docentes são apropriações ativas que dependem das condições de trabalho em que estão inseridas. Essas práticas constituem um conjunto de dispositivos didáticos e pedagógicos que podem envolver procedimentos tanto



rotineiros como inovadores, por vezes, demonstrando uma coerência pragmática em detrimento de uma coerência teórica. Assim, a autora afirma que “[...] estudar as realidades ‘como dispositivos’ é interrogar-se sobre seu valor de uso em contextos e conjunturas, isto é, em espaços e tempos muito diversamente delimitados” (CHARTIER, 2002b).

As práticas dos professores alfabetizadores são, historicamente, apropriadas, reconstruídas e/ou ressignificadas a partir dos documentos norteadores de cada país, sendo estes característicos dos gêneros profissionais. Para mencionar sobre os gêneros profissionais precisamos destacar o conceito dos gestos profissionais que fazem parte do trabalho docente, ao mesmo tempo em que caracterizam os gêneros, pois se torna necessário entender vários aspectos da situação educativa que ocorre por ser organizativo da ação docente. Nesse sentido a materialização da ação docente ocorre com os esquemas profissionais que são as formas organizadas de se estabelecer na atividade de ensino pela variedade de situações pertencentes a uma mesma turma (GOIGOUX, 2002). Portanto, estes são organizados pelos docentes ao adquirirem experiências na profissão, para garantir as aprendizagens do aluno. Além disso, a construção do estilo profissional é uma maneira de se libertar do gênero, estabelecendo a sua própria elaboração docente que, dessa forma, serve como renovação do gênero.

Nesse sentido, os gêneros perpassam a formação inicial e continuada de professores, as trocas efetivadas entre os pares na escola e as diversas situações de aprendizagens. O arcabouço teórico e pedagógico, característico dos gêneros profissionais, materializa-se, nas práticas docentes na alfabetização por meio de dispositivos (didáticos e pedagógicos) que se retroalimentam, sendo interdependentes e indissociáveis. Estes se materializam, muitas vezes, em gestos e esquemas profissionais sendo reconhecidos por meio dos saberes e práticas docentes. Considera-se, neste processo, a construção dos saberes pela reflexão sobre/na/para a prática de ensino da leitura e da escrita.

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

A Gestão da Avaliação através da Intermediação-Planeada: relações entre prática docente, planejamento de ensino e diversidade de aprendizagens

Ao tratar da avaliação da língua portuguesa para o Ciclo de Alfabetização, partimos do princípio de que a finalidade da avaliação é muito específica nesta etapa e é preciso definir o que precisamos para considerar e trilhar os meios de avaliar e construir os instrumentos mais adequados



(LEAL, 2003; BALIZA, SILVA, 2020). Assim, é preciso desenvolver o monitoramento das aprendizagens com um trabalho adequado para heterogeneidade a partir de tabelas de acompanhamento com base nos direitos de aprendizagem estabelecidos para cada ano ciclo que denominamos, neste texto, de Gestão da Avaliação.

O conceito de Gestão da Avaliação vincula-se ao de Intermediação-Planeada por pressupostos que o monitoramento das aprendizagens está diretamente relacionado aos princípios da avaliação Formativa-Reguladora (SILVA, 2004). Nessa perspectiva, os princípios da avaliação formativa-reguladora estão pautados nas seguintes ações pedagógicas: negociar e estabelecer previamente os objetivos a serem avaliados; comunicar os resultados parciais reguladores e finais integrativos; escolher e construir uma diversidade de instrumentos avaliativos; fazer juízo de valor e tomar decisão; aplicar transversal, sistemática e continuamente os instrumentos avaliativos; e registrar, organizar e interpretar as informações coletadas.

É importante, assim, considerar a heterogeneidade das turmas no ciclo de alfabetização. Morais (2012a) aponta ser necessário desenvolver três perspectivas de trabalho no ciclo voltadas ao tratamento da heterogeneidade: (a) atendimento específico em contraturno; (b) atividades diferenciadas realizadas simultaneamente; e (c) realização de novas enturmações ou reorganização de grupos-classes para o atendimento, de acordo com o rendimento dos alunos. Assim, no movimento de ação pedagógica pautada na prática que favorece a heterogeneidade, as organizações internas da avaliação e a formação que o município constrói passam a ter grande importância, pois nelas estão as identidades e as capacidades de resistência e de proposição sobre o fazer planejado e monitorado para o Ciclo de Alfabetização.

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

Essa ideia de ensino na medida do aluno é uma etapa difícil de resolver, e um dos passos decisivos nessa prática seriam a consideração e o atendimento diferenciado à heterogeneidade de conhecimentos em sala de aula, conforme anunciou Sacristán e Gómez (1998) e Almeida, Cruz e Gomes (2022). Assim, a educação precisa ser pensada com finalidade na construção do conhecimento de todos, em suas diferenças e em seus ritmos e na Gestão do Ensino de forma a congregar os elementos fundantes para a efetivação da alfabetização. É o conjunto de planejamento e de monitoramento do processo avaliativo com foco na heterogeneidade que denominamos "Gestão da Avaliação através da intermediação-planeada". Essas ações poderão viabilizar as progressões efetivas na construção do conhecimento das crianças ano a ano do ciclo.

CONTRAPONTO



METODOLOGIA

Este estudo situa-se nos fundamentos da perspectiva qualitativa (BAUER; GASKELL, 2014). Aplicamos no Brasil os questionários abertos (RAMPAZZO; CORREA, 2008) para 725 professores alfabetizadores: 223 do 1º ano, 238 do 2º ano e 264 do 3º ano do ciclo de Alfabetização. Na França, aplicamos o questionário aberto para os professores do CP (sete professores).

Em seguida, realizamos a interpretação dos dados a partir da análise do conteúdo (BARDIN, 2002) por meio de um projeto exploratório, sequencial, qualitativo dos dois contextos (Brasil e França), com base nos saberes e nas práticas da Gestão do Ensino e da Gestão da Avaliação relacionadas ao ensino da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização (Brasil) e no CP (França). Os dados obtidos no questionário aberto foram analisados com base no perfil docente, em cada ano do ciclo de alfabetização, e relacionado aos saberes evidenciados em relação à avaliação e à prática docente. A delimitação pelo ano de atuação, no Brasil, fez-se necessária por possibilitar analisar as variações do perfil docente, específico de cada ano, a partir dos saberes docentes evidenciados.

A análise se pautou nos dispositivos didáticos e pedagógicos (CHARTIER, 2002a) com apresentação de indícios dos gêneros, gestos e esquemas profissionais para identificação do estilo profissional (GOIGOUX, 2017) dos professores dos contextos pesquisados. O estudo fundamenta-se a partir dos gêneros da atividade profissional (CLOT, 2007), considerando os comportamentos dos sujeitos em situação de trabalho.

DISCUSSÃO E/OU ANÁLISES

Perfil dos professores do ciclo de alfabetização e o desenvolvimento profissional: os saberes docentes sobre a gestão do ensino da leitura e da escrita e a gestão da avaliação através da Intermediação–Planeada (Brasil)

A análise dos dados indicou que os professores do Ciclo de Alfabetização apresentaram saberes disciplinares, experienciais e da formação docente relacionados à avaliação e à prática docente, conforme apresentados a seguir:

Quadro 1 – Saberes evidenciados pelos professores do Ciclo de Alfabetização – Brasil

Saberes evidenciados	Categorias	1º ano	2º ano	3º ano
Saberes disciplinares	Os docentes indicam a observação permanente e diversidade de instrumentos avaliativos como forma de lidar com as dificuldades no ensino e no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética pelos estudantes.		X	
	Os docentes indicam que o trabalho de ensino da escrita se deu através das atividades diferenciadas e diagnoses constantes, o que ajuda a distinguir entre dificuldade de ensino e de aprendizagem da escrita pelos estudantes.	X		
	Os docentes indicam que questões relacionadas as dificuldades de aprendizagem e os objetivos alcançados e não alcançados ajudam a distinguir entre dificuldades do ensino e de apropriação do sistema de escrita alfabética pelos estudantes.			X



Saberes Experienciais	Os docentes indicam que facilita avaliar o progresso da aprendizagem através da forma de avaliação contínua com a participação e interesse dos estudantes.	X	X	X
	Os docentes indicam que facilita avaliar o progresso da aprendizagem através da observação e registros dos estudantes.		X	
	Os docentes indicam que as avaliações externas dos estudantes ajudam e facilitam o seu trabalho.	X	X	X
Saberes da formação profissional	Os docentes indicam que o desenvolvimento da avaliação do estudante se dá de forma contínua com a participação e interesse dos estudantes.	X		
	Os docentes indicam que o desenvolvimento da avaliação do estudante se dá de forma contínua e processual.		X	X

Fonte: elaborado pela autora.

O perfil profissional dos professores se configurou por vários elementos que exprimem uma contradição, pois as categorias ora convergiam, ora divergiam, em relação aos saberes evidenciados no tocante à avaliação e à prática docente. As professoras apresentam estilos profissionais próprios para a prática no ensino da leitura e da escrita, porém nenhuma estabelece um mesmo critério de ação docente. Portanto, a professora do 2º ano possui saberes experienciais que são convergentes com a turma de maior heterogeneidade. A professora possui muitos estilos próprios para conseguir contribuir na sistematização das aprendizagens dos seus alunos, porém isso não impede de afirmarmos que as professoras do 1º e 3º anos são conhecedoras dos seus processos docentes e tratam de suas práticas, mas precisam ter um planejamento de suas ações voltadas para a sistematização da leitura e da escrita pelo perfil de suas turmas.

Alguns elementos importantes ao processo de alfabetização não foram identificados como característicos do fazer docente das professoras entrevistadas, apesar de elas indicarem que gostariam de saber como desenvolver um trabalho pautado neles. Ou seja, elas apontavam alguns saberes relacionados à organização da avaliação na prática docente como lacunas na sua formação profissional. Em nossa perspectiva, estes podem favorecer o desenvolvimento profissional das professoras no que se refere à Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita e à Gestão da Avaliação através da Intermediação-Planeada.

a) Elementos identificados que precisam de maior ênfase na formação das professoras do 1º ano:

- ✓ Pouco destaque à formação continuada, incluindo o PNAIC: Compreendemos que essa formação possui importância para a atuação inicial dos professores, no que se refere à criação da identidade para a prática docente na alfabetização.
- ✓ Pouca ênfase na relação entre a prática avaliativa e o planejamento das aulas: Indicamos a necessidade de destaque desse tema na formação como elemento principal da ação para o desenvolvimento do ensino intencional e sistemático do ciclo de alfabetização.
- ✓ Ausência de intencionalidade e sistematização no ensino da leitura e a escrita: Compreendemos que este é



um aspecto fundante para o processo da Intermediação-Planeada, pois a atividade é vista como prazerosa e, assim, torna-se imprescindível ao processo de alfabetização precisando ser intencional. Goigoux (2007) e Chartier (2015) ressaltam essa importância.

- ✓ Pouca capacidade de articulação entre o ensino da leitura e da escrita e a avaliação e aprendizagem: Esses aspectos devem ser levados em consideração na perspectiva de avaliação formativa, principalmente ao tratar do ensino sistemático na alfabetização. Além disso, há necessidade de esclarecimento sobre a intencionalidade de como a Gestão do Ensino e a Gestão da Avaliação poderão ser desenvolvidas na prática docente e, assim, constituir gêneros e gestos profissionais que promovam aprendizagens qualitativas. Goigoux (2007), Chartier (2017), Silva (2003) fundamentam essa necessidade.
- ✓ Dificuldade em lidar com a heterogeneidade, relacionada ao planejamento da aula: Percebemos que são mencionadas diversas maneiras no trato da heterogeneidade; porém, sem muita clareza sobre como se daria essa intervenção nos diversos grupos. É imprescindível que a formação aprofunde aspectos da heterogeneidade, por meio da necessidade do diagnóstico, do planejamento e da intervenção nos diferentes agrupamentos, conforme aponta Goigoux (2007). Esse elemento deve ser refletido sobre o desenvolvimento da Gestão do Ensino e a Gestão da Avaliação de maneira explícita.
- ✓ Dificuldade em garantir o processo de alfabetizar e letrar no desenvolvimento da prática docente: Corroborando com Soares (2016), destacamos a necessidade de tornar mais evidente a organização didática e pedagógica, na perspectiva sistemática do ensino, pois isso irá colaborar com as lacunas de efetivação do ensino da leitura, da própria leitura e da escrita.
- ✓ Dificuldade em desenvolver procedimentos que viabilizem o planejamento e o gerenciamento do tempo pedagógico na turma heterogênea: Ressaltamos que as condições de trabalho com base em turma heterogênea é um elemento que possui necessidade de evidencição nas reflexões docentes, a fim de contemplar a construção coletiva para a organização do tempo e da rotina posta pelos professores como aspectos do domínio da profissão. Cruz (2012) ressaltou essa importância.
- ✓ Dificuldade em manter uma prática pautada na diagnose e atividades diversificadas para elaboração de prognósticos adequados: Apontamos que esse tipo de atividade é uma característica da Gestão do Ensino da leitura e da escrita com a Gestão da Avaliação como Intermediação-Planeada requer diagnoses constantes e atividades diversificadas conforme tratado nas turmas do 1º ano, conforme apontado por Cruz (2012).

b) Elementos identificados que precisam de maior ênfase na formação das professoras do 2º ano:

- ✓ Falta de relação entre as atividades de alfabetização, as observações das crianças e o trabalho com a heterogeneidade: Destacamos que este item possui elemento significativo para a ação da Gestão da Avaliação e possui importância para a atuação inicial dos professores, no que se refere ao desenvolvimento do ensino da leitura e da escrita. Segundo Tardif (2002), os primeiros anos são fundamentais para a formação docente inicial.
- ✓ Dificuldade no gerenciamento e planejamento do processo de alfabetização e sua relação com as crianças: Essa categoria precisa de destaque nas formações, sendo mencionada pouco pelos professores, apesar de demonstrarem preocupação com o gerenciamento e o planejamento dos processos de alfabetização. Precisam de destaque para efetivação dos gêneros profissionais como elemento principal da ação para o desenvolvimento do ensino intencional e sistemático do ciclo de alfabetização. Leal (2003), Baliza e Silva (2020) ressaltam a importância do planejamento.
- ✓ Dificuldade em promover os avanços dos estudantes tendo como foco os objetivos de aprendizagem: Entendemos que esse é um elemento importante para o trato com a Gestão do Ensino da Leitura e da



Escrita e a Gestão da Avaliação. A partir de uma reflexão específica docente esses elementos colaboram na construção do desenvolvimento profissional.

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

c) Elementos identificados que precisam de maior ênfase na formação das professoras do 3º ano:

- ✓ Dificuldade em lidar com a heterogeneidade das aprendizagens quanto à leitura e à escrita: Compreendemos que, especificamente, este ponto possui um elemento significativo para a ação da Gestão da Avaliação pelo gerenciamento das diferentes aprendizagens e dos diferentes agrupamentos. Verificamos que esse elemento pode contribuir para o desenvolvimento profissional, pois há uma declarada necessidade de formação e adoção de procedimentos que viabilizem a ação docente nessas turmas. O professor solicita aprofundamento nesse aspecto que, apesar de ser bastante tratado no 3º ano, ainda não se torna prática para eles por não se sentirem seguros quanto aos encaminhamentos. Mainardes (2007) trata desse aspecto.
- ✓ Ausência de considerar a importância dos resultados da alfabetização, locais e municipais, como norteadores da prática: Consideramos este elemento fundamental para todos os anos. O que se espera de cada direito por ano é um aspecto que aponta o que falta ser tratado dentre o que é esperado. Percebemos, ainda, que a ideia de dar resultados está posta para o 3º ano com maior ênfase e, talvez, por ser um final de ciclo. Mas, o acompanhamento e monitoramento desses não estão pautados claramente nas metas/direitos postos e, sim, nas expectativas das professoras, muitas vezes. Os autores Luckesi (2011); Silva (2004); Almeida, Cruz e Gomes (2022) falam da importância de se considerar os resultados.
- ✓ Dificuldade em gerenciamento do tempo pedagógico: Destacamos que este é um elemento que não tem a devida importância pelos entrevistados. São vários fatores: os alunos que não chegam pontualmente na escola, os professores que aguardam a maior parte da turma para iniciar a aula, o professor que é interrompido por pessoas da comunidade escolar, a indisciplina da criança que prejudica o tempo objetivo da aula e, por fim, a falta de relação entre o planejamento e a efetivação do ensino. Tudo isso pode gerar desenvolvimento profissional ao ser posto como elemento de preocupação no coletivo dos professores. Os dados indicam que não se tem dado ênfase à questão nas formações.
- ✓ Dificuldade na elaboração do planejamento para os níveis de aprendizagem da escrita: Destacamos que este aspecto está implícito na elaboração do planejamento para crianças com níveis de escrita diferentes, contudo, esse aspecto é de menor preocupação para o docente do 3º ano. Há uma perspectiva de que o aluno desse ano já deveria ter se apropriado do SEA. No entanto, do ponto de vista de uma perspectiva formadora, reafirmamos a importância de que o professor planeje para a sua turma real e tenha uma clara intencionalidade para o processo de alfabetização. Esse planejamento foi pontuado pelos docentes como uma lacuna para o desenvolvimento da prática nessas turmas. Assim, vários docentes apontaram que gostariam de saber desenvolvê-lo no 3º ano, apesar de achar que os alunos já deveriam ter se alfabetizado em turmas anteriores e que era uma forma de atrapalhar o processo normal da turma ao tratar de níveis de apropriação do SEA diferenciados. Em relação a esse aspecto, Cruz (2012) e Soares (2016) ressaltam que o ciclo de alfabetização precisa considerar a progressão das aprendizagens, escolar e do ensino e promover aprendizagens de todas as crianças.



- ✓ Muitos docentes não atuam no ano escolhido: Na perspectiva da Gestão do Ensino e da Gestão da Avaliação, o professor precisa ter experiência naquilo que desenvolve com gêneros e gestos construídos e aprofundados em esquemas e dispositivos didáticos e pedagógicos (CHARTIER, 2002a; GOIGOUX, 2007; 2017). Professor que escolhe o ano de atuação, na sua maioria, possui estudos e aprofundamento na área em questão. Além de atuar com envolvimento e propriedade no que desenvolve. A questão fundamental que apontamos é a necessidade de compor esse elemento no aspecto formação docente e aprofundamento do ano de atuação no ciclo de alfabetização.
- ✓ Dificuldade em articular os métodos utilizados e as formas de avaliação considerando os diferentes níveis e o resultado a ser atingido: É imprescindível tornar mais evidente a organização didática e pedagógica, na perspectiva sistemática do ensino (pautada em Soares, 2016). Esse elemento, em nossa perspectiva, irá colaborar com as lacunas de efetivação do ensino da leitura, da leitura e da escrita.

Perfil dos Professores do CP e o Desenvolvimento Profissional: os Saberes Docentes sobre a Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita e a Gestão da Avaliação através da Intermediação–Planeada (França)

Neste bloco, evidenciaremos as categorias diretamente relacionadas com a pluralidade de saberes (TARDIF, 2002) que caracterizam o perfil do professor do CP que compõe os saberes relacionados a avaliação e prática docente, conforme constatado a seguir:

Quadro 2 – Saberes evidenciados pelos professores do Ciclo de Alfabetização – França

Saberes evidenciados	Evidências do CP
Saberes Disciplinares	Os docentes entendem o que ajuda a distinguir entre dificuldades do desenvolvimento do trabalho no decorrer do processo de apropriação do SEA pelos estudantes e dificuldades que preocupam o processo de construção desse conhecimento através das atitudes, comportamento das crianças na aula.
Saberes Experienciais	Entendem que o conhecimento de cada criança, a observação diária do que ela faz e do seu progresso e os critérios de avaliação das competências listadas facilitam avaliar o progresso da aprendizagem dos estudantes.
	Compreendem que as avaliações externas ajudam e facilitam o seu trabalho.
Saberes da formação profissional	Compreendem que, quando as crianças aprendem, elas realizam exercícios com autonomia e o desenvolvimento da avaliação ocorre com a entrega da síntese de aprendizagem para os pais no trio: pais-filho-professor.

Fonte: elaborado pela autora.

Ainda em relação ao perfil profissional dos professores do Cycle 2/GS, apresentaremos os elementos colaborativos, constantes no Perfil, para o Desenvolvimento Profissional, no que se refere à Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita e à Gestão da Avaliação através da Intermediação–Planeada.

- ✓ Gerenciamento de grupo classe: constatamos uma preocupação com a continuidade da aprendizagem de forma autônoma através do planejamento organizado e realizado para o objetivo do ensino-aprendizagem visando a melhor maneira de ensinar crianças. Essa autonomia do estudante pressupõe saber proceder na sala, como aluno, até como ter autonomia para se desenvolver nos estudos. A Gestão da Avaliação faz desenvolver essa relação da intermediação através de como proceder entre o ensino e o resultado. Esse



aspecto corrobora com o desenvolvimento profissional, permeando a construção dos gêneros e gestos profissionais na composição do Cycle 2.

- ✓ A heterogeneidade dos níveis de leitura e o ensino intencional: destacamos a intencionalidade do ensino da leitura como aspecto que envolve gestos e sons específicos da língua francesa. Evidenciamos a importância de ensinar a leitura, com intencionalidade, no sentido de tornar o aluno leitor fluente e que compreende aquilo que está lendo. Este é um aspecto do ensino que contribui para o desenvolvimento profissional na perspectiva da Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita e à Gestão da Avaliação através da Intermediação-Planeada nas aprendizagens.
- ✓ Criança entende as instruções como melhor maneira de ensinar e aprender: na maioria das falas, parte-se do ensino que visa à qualidade da prática focando na compreensão do estudante para que este aprenda a ser estudante e a estudar. Quando o professor possui intencionalidade, explícita, e os estudantes se envolvem na aprendizagem, este aspecto torna-se o cerne para o processo da Intermediação-Planeada, pois há relação entre ensino e aprendizagem. A elaboração dos sons do idioma francês é o que desenvolve a autonomia dos eixos e o motiva ao ensino, tomando como base os cinco focos de análise da prática de ensino, que pode favorecer a pedagogia democrática. Nesse caso, no foco da explicitação com o objetivo da atividade no conhecimento da criança, no saber a ser ensinado e nos recursos mobilizadores utilizados antes, durante ou depois de desenvolvidos, o que se chama de autorregulação cognitiva (GOIGOUX, 2017) poderíamos dizer que é o ensino efetivado, porque ocorreu o aprendizado.
- ✓ Relação de congruência entre o planejamento, aula ministrada e aprendizado do estudante: identificamos que, no perfil docente do Cycle 2, é importante a relação direta entre planejamento, aula e aprendizado para o sucesso do ensino ocorrer. A preocupação docente está para que essa tríade seja congruente em todas as aulas ministradas. A concordância desses elementos característicos da ação docente e a prioridade dessa relação direta, superando possíveis imprevistos, é elemento do desenvolvimento profissional visto na essência da gestão do ensino da leitura e da escrita e para o ensino sistemático.
- ✓ A observação das aulas como troca de experiências entre docentes no lócus da escola: esse é um aspecto recorrente na fala das professoras e de grande relevância no processo formativo: a troca de experiência entre os pares da instituição escolar. Além de receber professores em formação, os próprios professores possuem práticas de observar as aulas dos colegas e trocam experiências entre si. Compreendemos que a organização institucionalizada dessa observação e trocas de experiências podem servir de exemplo para um trabalho de laboratório de classes, de forma a desenvolver os estudos sobre prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, propusemo-nos a discutir os saberes das docentes participantes de formações como PNAIC (Brasil) e como Éduscol/Ifé - PPC2 (França) relacionados ao trato com a Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita e a Gestão da Avaliação através da Intermediação-Planeada nas aprendizagens das crianças nas turmas do Ciclo de Alfabetização /Cycle 2.

Assim, partimos da perspectiva macro de estudo a fim de traçarmos o perfil profissional dos professores de ambos os contextos até o aprofundamento e a imersão, na perspectiva micro do estudo, nos casos tratados das três professoras do contexto Brasil (Ciclo de Alfabetização) e da professora do CP contexto França. Nossa pesquisa inclui-se no grupo de estudos que irão colaborar com as práticas sistemáticas do Alfabetizar Letrando/ Ensino da Leitura e da Escrita e, assim, contribuir com o pioneirismo, no que se refere aos conceitos da Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita, para a intencionalidade das práticas docentes, e da Gestão da Avaliação através da Intermediação-Planeada nas aprendizagens das crianças, que não podem ser desvinculados.



Em relação às aproximações e distanciamentos dos resultados nos contextos Brasil e França, destacamos que a formação docente é importante para os docentes nos dois contextos. No Brasil, o PNAIC, foi evidenciado como a formação que mais contribuiu com o conteúdo a ser ensinado no ciclo de alfabetização, apesar de as docentes investigadas destacarem outras. Ressaltam-se, ainda, as aprendizagens dos professores a partir das trocas de experiências entre os pares. Na França, os professores são envolvidos em formações nacionais específicas por grupos de interesse e não no formato do PNAIC. Os professores brasileiros apontaram o interesse em formações em maior amplitude, embora destaquem a troca de experiências na escola como importantes para o aprendizado de todos. Além disso, em ambos os contextos, os docentes apontam que é no cotidiano em que o conhecimento é validado por meio de ações. Foram essas ações que caracterizamos em dispositivos, esquemas e gestos profissionais. Os professores do Brasil e da França destacam, ainda, que as suas práticas mudaram, ao longo do tempo de profissão, e que hoje possuem maior monitoramento do que podem e devem fazer na sala de aula, em relação ao ensino e a avaliação da escrita e da leitura. Apesar disso, apontam lacunas na formação e nas suas práticas, em relação à heterogeneidade das turmas. Em relação a este aspecto, os professores franceses demonstram maior segurança.

Dessa forma, o resultado do nosso estudo indica que, por um lado, a Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita está pautada na relação entre o professor e os estudantes e que, nesse processo, é preciso considerar o que e como se deve ensinar, bem como, o que a criança precisa aprender; de outro, no que se refere à Gestão da Avaliação através da Intermediação-Planeada, destaca-se que esta acontece quando o docente reflete sobre a sua própria prática e a refaz para atender à diversidade em consideração à heterogeneidade das aprendizagens. Em ambos os processos, destacamos que o planejamento precisaria considerar os resultados das aprendizagens dos estudantes enquanto elemento central que subsidia o docente na organização didática e pedagógica do processo de ensino e de aprendizagem. Nesse entretempo, o docente passa a ter como foco o aproveitamento do tempo pedagógico, a fim de garantir e consolidar os direitos e competências previstos para cada ano.

Referências

- ALMEIDA, Gizele Aparecida de; CRUZ, Luciana Hoffert Castro; GOMES, Larissa Layane. Algumas contribuições de Philippe Perrenoud relativas à “Pedagogia das Diferenças” e aos princípios e práticas da avaliação escolar. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Católica de Santos. ISSN: 2177-1626. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, v. 14, n. 35, p. 635-659, 2022.
- BALIZA, Aline Araújo; SILVA, Diego Vinícius da. Avaliação da compreensão em leitura a estudantes do ensino fundamental. **Lumen: Educare**, v. 1, n. 1, p. 93-114, 2015. Disponível em: <https://unasp.emnuvens.com.br/lumen/article/view/579>. Acesso em: 25 jun. 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora 70, 2002.
- BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. (Tradução de Pedrinho A. Guareschi). Petrópolis: Vozes, 2014, p. 189-217.
- BUCHETON, Dominique. **L'activité enseignante, une architecture complexe de gestes professionnels**. Actes du colloque international Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences, IUFM. 2005. Nantes, [CD-ROM]. http://www.ices.fr/BU/documents/koha_99956/pdf/s3_dezutter/bucheton_dominique.pdf.



BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta completa. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/0_BNCC-Final_Apresentacao.pdf.

CHARTIER, Anne-Marie. Um Dispositivo sem Autor cadernos e fichários na escola primária. **Revista brasileira de história da educação**, n. 3, jan./jun, 2002a.

CHARTIER, Anne-Marie. Les modeles contradictoires de la lecture entre formation e consommation, de l'alphabétisation populaire à la culture de masse. **Cahiers de l'Association Internationale des Études Françaises**, n. 54, maio, p. 363-380, 2002b, .

CHARTIER, Anne-Marie. **L'École et la lecture obligatoire**. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture. Retz, 2015, 359 p.

CHARTIER, Anne-Marie; BARRÈRE, Anne. Former des enseignants avec (et malgré?) la recherche. **Recherche et formation**, v. 85, p. 81-92, 2017.

CLOT, Yves. **La fonction psychologique du travail**. Paris: Puf, 6ª edição corrigida, 2015.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. **Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada**: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças. 341p. Tese (Doutorando em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. 2012.

GOIGOUX, Roland. **Um modèle d'analyse de l'activités des enseignants, Éducation ET didactique** [Enligne], v. 1, n. 3 | Décembre 2007, mis enligne le 01 décembre 2009, consulté le 23 septembre 2016. URL: <http://educationdidactique.revues.org/232>; DOI: 10.4000/educationdidactique. 232. 2007.

JÚNIOR, Antônio Germano Magalhães; NETA, Maria de Lourdes da Silva; SANTOS, Maria Terla Silva Carneiro dos. Saberes da docência universitária: Um estudo com professores de ensino de História. **Revista Educação**, v. 44, n. 2, e33909. 2021. <https://doi.org/10.15448/1987-2582.2021.2.33909>

LEAL, Telma Ferraz. Intencionalidades da avaliação em língua portuguesa. In: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara.; ESTEBAN, Maria Teresa. (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, p. 19-31, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

FRANÇA. Ministère de L'Éducation Nationale, De La Jeunesse et Des Sports. **Programme pour les Cycle 2 – 2015**. Conseil supérieur de la langue française, approuvées par l'Académie française et publiées par le Journal officiel de la République française le 6 décembre 1990.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012a.

MORAIS, Artur Gomes. Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, set.-dez., 2012b.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia da escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

RAMPAZZO, Sônia Elisete; CORREA, Fernanda Zanin Mota. **Desmistificando a metodologia científica**: Guia Prático para a Produção de Trabalhos Acadêmicos. Rio Grande do Sul: Ed. Habilis, 2008.

SILVA, Janssen Felipe da. Introdução: avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara.; ESTEBAN, Maria Teresa. (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. Porto



Alegre: Mediação, 2003.

SILVA, Janssen Felipe da. **Avaliação na perspectiva formativo-reguladora**: pressupostos teóricos e práticos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOUZA NETO, Samuel de; AYOUB, Eliana. Maurice Tardif - trajetória de um pesquisador: entre profissionalização do ensino, pensamento crítico e riscos contemporâneos. **Pro-Posições**, n. 32, e20200145, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8666817>

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

