

Antônio Menezes (Org.)

TRAVESSIAS

nossas vozes, em muitos movimentos
na formação inicial de professor(a)

(Volume 1)



TRAVESSIAS (Volume 1) surgiu tal qual inesperada notícia. Aos primeiros contatos com as ideias expressas pelos autores, soube de imediato que provocaria debates, mobilizaria escutas. A leitura da obra é gratificante, posto que mobiliza, ensina, desconcerta. No livro são encontradas "confissões formativas" que se apresentam ao redor de muitas perguntas. Em cada uma delas, estão explícitas irrequieta movimentação e entrega à aprendizagem da docência. É todo um caminho que vai se desenvolvendo por meio de reflexões, espantos e surpresas, por vezes intimistas, e que no entrelaçamento com tantas veredas, vai tecendo e "despindo" convicções a respeito da alfabetização de crianças e da professoralidade. Sendo fruto de dedicação e entrega pessoal de todos os membros do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, ligado ao Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, torna visíveis os efeitos que as trocas de experiências, o contato direto com a dinâmica cotidiana das instituições escolares e a abertura intelectual ao novo, são capazes de fazer. Então, cabe a todos nós, acompanhar esses movimentos e neles, com eles, acolher sentidos.



TRAVESSIAS

nossas vozes, em muitos movimentos na
formação inicial de professor(a)

Antônio Menezes
(Organizador)

TRAVESSIAS
nossas vozes, em muitos movimentos na
formação inicial de professor(a)



|2023|

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

Travessias [livro eletrônico] : nossas vozes em
muitos movimentos na formação inicial de
professor(a) : volume I / organização Antônio
Menezes. --1. ed. Aracaju, SE : Edições Seminalis, 2023.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.

ISBN 978-65-00-87005-3

1. Educação 2. Formação docente - Metodologias
ativas 3. Professores - Formação I. Menezes, Antônio.

23-181929

CDD - 370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Formação docente : Educação 370.71
Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Autores da obra

Ana Angélica Pinheiro de Azevedo
Ana Luiza Moura Delfino Montalvão
Antônio Menezes
Selma Barbosa da Silva
Alanna Eduvijes Santos Alves
Ana Clara Fraga Almeida
Ayslainne Vitória dos Santos Andrade
Bruna Kailany Mendonça dos Santos
Clauany Barreto Freire
Crislene Alves Santos
Ellen Raiany Santos Feitosa
Emilin Geisa Monteiro de Jesus
Francielle Santos Rocha
Jéssica de Oliveira Silva Gama
Jessica dos Santos Sá
José Diogo de Oliveira Júnior
Juliana Azevedo Santos
Jusseflavio Lemos Silva
Kathyelly Santos de Almeida
Kelly Cristina Silva Matos
Luan Silva Santos
Manoelle Lessa do Lírio
Micaelly Ingrid Santos Tieres
Rafaela Cristina dos Santos Andrade
Thiago Santos da Conceição
Vitória Regina Pereira e Britto
Vitória Kawanne Souza Fontes
Yasmim Cristina Silva Xavier

Travessias: nossas vozes, em muitos movimentos na formação
inicial de professor(a)
Antônio Menezes (Organizador)
1ª edição - novembro de 2023
Edições Seminalis
Copyright 2023

Reservado todos os direitos desta obra.
Proibida toda e qualquer reprodução desta edição por
qualquer meio ou forma, seja ela
eletrônica ou mecânica, fotocópia, gravação ou qualquer
outro meio de reprodução, sem permissão expressa dos
autores

Dedicado aos que se encorajam
diante das barreiras e seguem firme,
sem medo de (re)fazer jornadas.
Esse livro é para vocês colegas,
pedagogas(os) em formação (DED|UFS)

Agradecimentos à CAPES |
Pró-Reitoria de Pós-Graduação (POSGRAP/UFS)
Departamento de Educação (DED|UFS)
As Escolas Parceiras (PIBID|DED|UFS 2023)

Sumário

- 13 | Apresentação
- 29 | Experiências de socialização profissional de professor (a)
- 41 | Sistema alfabético: o que é, como funciona
- 50 | O que as crianças em classe de alfabetização precisam saber
- 64 | Política Nacional de Alfabetização: elementos conceituais e estruturais
- 75 | Ciclo alfabetizatório: ortografização e seus processos
- 86 | Entre nós: alfabetização e conhecimento poderoso, para quê servem as escolas?
- 95 | Preditores neuropsicológicos da leitura: discussões preliminares à alfabetização
- 109 | Dificuldades e potencialidades de aprendizagens de crianças em processo de alfabetização
- 122 | Crianças não-alfabetizadas nos três

- últimos anos do ensino fundamental
- 135 | Como alfabetizar uma geração
imediatista: a criança no centro da roda
- 151 | A pré-leitura e a leitura hábil: condições e
patamares da aprendizagem
- 156 | As novas tecnologias digitais como
recursos: alfabetizar e letrar, benefícios e
cuidados
- 168 | Alfabetização lúdica: como o brincar pode
auxiliar no processo de aprendizagem
- 177 | A importância da leitura em famílias:
estratégias para promover o interesse das
crianças
- 184 | Considerações finais
- 188 | Referências

Apresentação

Esse livro reúne expressões de fecundidade formacional. É feito de aromas, sabores e sensibilidades. Cada uma das páginas que o compõem manifesta vozes, olhares, caminhos, passagens e encontros que, em silente rastro, não serão apagados da memória de todos que dele participam. Fizemos travessias. Assim, quando me dispus a organizá-lo, com festiva dedicação, sequer tive tempo necessário ao preparo condicional de pequenos ges-

tos comuns de seletividade e ajustes. Quando me situei entre silêncios, alegrias, dúvidas, tensões e muitas descobertas, já estava ali "parido", andando entre parceiros de formação, cujas "expressões de rosto" já sinalizavam que algo havia mudado, alterado de rota.

Num curto espaço de tempo, fizemos tanto. Com tão poucas coisas, erigimos paisagens tão especiais: dentro e fora de "nossas habitações", e ao entorno de cada uma delas. O resultado só poderia ser mais que o registro impositivo de prestar conta, estar presente, "fazer o que se manda". Nunca fomos tão fortemente convidados e desafiados a **desaprender**. Tantas certezas se evanesceram, desfazendo, tecendo manhã, como diria o poeta. Desacostumados, quisemos ter mais forças para acompanhar, quisemos desistir, não acreditávamos que seríamos mobilizados a crescer intelectual e humanamente.

E, chegamos até aqui, colecionando vivências insuspeitáveis. Passamos a viver o cotidiano da escola, o conflito de interesses de pais, professoras, gestoras, corpo técnico-pedagógico e grupo de apoio do Colégio Estadual Professor Francisco Portugal (CEFPF) e da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora Aparecida (EMEF NSA), além de todo processo de acompanhamento, aco-

lhimento e "puxões de orelhas" da supervisão e coordenação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência¹.

Nem sempre fomos ouvidos como gostaríamos. Mas, sempre tivemos apoio e respostas às necessidades de percebermos que "estivemos juntos", sempre. Nesse veio, a escuta transversal aos percursos de cada um dos estudantes do curso de pedagogia do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe, aqui e acolá, foram se constituindo. E a gente pensava que seria mais um momento de "exibicionismo teórico", incitado por palacetes vocabulares, em desfile de leituras, regidamente bem postas: "segundo fulano", "de acordo com beltrano", "corroborando com sicrano".

Mas aconteceu o que desejávamos: praticamos e vivemos a docência. Em tão pouco instante, fomos tecendo itinerâncias que desafiavam a nós mesmos, agentes em mudanças, já que não mais nos víamos exibindo as mesmas roupagens. Não somos mais os mes-

1 É importante destacar que somente tivemos ingresso efetivo no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência a partir de junho de 2023, quando foi possível a ocupação de vagas remanescentes acolhidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério de Educação.

mos. E, em meio a muitas leituras e teorias, estávamos entendendo e participando diretamente em recontextualizá-las, experimentando-as, degustando-as.

O "sabor" das aulas e os espaços de formação **fora dos circuitos das escolas-parceiras**, sabemos, agora mais que nunca, causam-nos estranhamentos fecundos. Já conseguimos olhar adiante, em perspectiva, e, ensaiar passos singelos na direção do que queremos evitar e do que queremos deixar fluir. Assim produzimos e expressamos a professoralidade em nós.

Evitar: descaso com a realidade; autoilusão de segurança academicista que já se tem a última palavra sobre alfabetização de crianças. Nesse ínterim, ainda é preciso se afastar da enculturação pedagogizante, que nos faz repetir, em massa, cantilenas sociocríticas, esvaziadas de "pé no chão" e carregadas de empoderamento para poucos, na "defesa de muitos". O limite já bem identificamos no bafio largo das práticas sociais historicamente situadas: os ditames da representação política, partidária ou classista, que muito propaga, defende, acusa e pouco realiza.

Deixar fluir: os (des)encontros com aqueles e aquelas que cultivam a assepsia pedagógica sem saber que o fazem de muitas formas,

sobretudo, quando não vislumbram as frágeis e notadamente insustentáveis, defesas teóricas; e, ceder à vida nas vidas dos que conosco vão trilhando sendas e veredas nada desinteressantes. Notar o que nos afeta e como afetamos. Dançar ao som de melódicas composições que nos embalam, sem pressa de viver os possíveis, sempre.

A professoralidade, em outras palavras, os estados moventes de aparição de uma mescla experiencial que mobiliza a pessoa de quem se inicia nas aprendizagens errantes de professor(a), estavam vívidas, faziam-se fenômeno, naquilo que se mostrava sem parar. Em meio a esse panorama, inevitável, pois, interromper a dança e recomeçar. Por isso, estou feliz em escrever, apresentar e me encontrar junto a toda essa dinâmica.

Este livro representa uma contribuição para futuros docentes, professoras e professores, pedagogas(os) em formação, imersos no intrincado universo da alfabetização. O conjunto de nossas reflexões e análises foi estruturado em duas direções. A primeira, concentramo-nos ao redor de um tipo de atividade que criamos para o aprofundamento teórico-metodológico e seus estranhamentos formacionais. Chamamo-la de **"LiveForma-**

ção²". A segunda direção de nossas andanças e travessias diz respeito às reflexões sobre os **"contatos iniciais e bastidores de experiências vividas"**³ durante a execução do plano de ações. Gostaríamos de partilhar e aprender, entre os movimentos que vivenciamos, nossas impressões e as estratégias que facilitam o desenvolvimento profissional de professor(a) no que se refere à aprendizagem inicial da docência. Então, apresentamos **dois volumes** de "Travessias". Assim sendo, disponibilizamos ao público interessado, a partir da veiculação desse conjunto de texto, o primeiro volume.

Esse livro tem origem no conjunto de nossas **LiveFormação**. A escolha pela inclusão desse tipo de modalidade de estudo-formação orienta-se para a busca de manter contatos e diálogos com comunidades acadêmicas e não acadêmicas, aquelas que não estão diretamen-

2 LiveFormação é um tipo específico de nossas atividades. É destinada à apresentação e debates de temas importantes e atuais para a formação de professor(a). Geralmente são temas sequenciais, com ênfase teórico-conceitual ou prático-aplicada que auxiliam o desenvolvimento profissional e aprendizagem inicial e/ou partilhada da docência.

3 Comunicamos que será publicado nos próximos meses o segundo volume dessa obra. Por questões técnicas, indexaremos o livro formalmente com base no mesmo título, que muito nos representa: Travessias (Volume 1 e Volume 2).

te envolvidas com a Universidade Federal de Sergipe. Por esse motivo, optamos por iniciar e manter um canal no YouTube que favorecesse a divulgação de partes de nossos trabalhos intelectuais e o acesso assíncrono aos resultados de nossas discussões. Logo, cada LiveFormação foi reestruturada, com base em nossas impressões formativas e dispostas sob forma de capítulos, com os quais apresentamos nossos percursos e travessias nessa parte das ações previstas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

Iniciamos nossa jornada refletindo sobre as "**Experiências de Socialização Profissional de Professores**", junto a Alanna Eduvijos Santos Alves e Yasmim Cristina Silva Xavier. Este capítulo proporciona uma visão imersiva de experiências que moldam e enriquecem a jornada de formação de nossas parceiras, estudantes do curso de pedagogia em seus primeiros passos na aprendizagem da docência. É um texto maduro, expressando sentidos e direções valiosas ao professorado.

Em seguida, vamos na busca da companhia de Ana Clara Fraga Almeida e Vitória Kawanne Souza Fontes, adentrando o complexo universo do "**Sistema Alfabético: o que é, como funciona**". Nessa parte, apresentamos reflexões embasadas em ousada dispo-

sição de entender e contrastar as benesses e os motivos de exclusão que se propagam ao redor do tema, nos circuitos da universidade e do campo editorial em pedagogia. Insistimos em desvendar e ressignificar os componentes essenciais desse sistema e sua influência na codificação e decodificação da linguagem escrita.

Ao lado de Ayslainne Vitória dos Santos Andrade e Victória Regina Pereira e Britto, avançamos para explorar "**O que as Crianças em Classes de Alfabetização Precisam Saber**". Nessa parte do livro discutimos a importância de colocar em circulação em sala de aula uma abordagem prática que se concentre nas necessidades cognitivas e socioemocionais das crianças durante o período inicial da alfabetização.

Em tempo, insistimos em companhia de Bruna Kailany Mendonça dos Santos e Thiago Santos da Conceição, a necessidade de aprofundarmos nosso entendimento a respeito da "**Política Nacional de Alfabetização: elementos conceituais e estruturais**". É fundamental exercitar análise crítica realista. Acreditamos que não se pode simplesmente estabelecer recusa, isolando e descartando efeitos promissores de qualquer um dos tipos de abordagem sociopolítica em educação.

Exigimos que possamos nos encontrar diante da reduzida autorreflexão sobre o que tem sido feito, e que resultados encontramos no dia a dia das escolas, ao se descontextualizar fundamentos conceituais e estruturais da PNA, por vezes de modo apressado, minimalizando seu impacto no panorama educacional, pela defesa aquiescida do uso de recortes teóricos crítico-revolucionários que ao invés de dialogar, "notar o óbvio", encontram palidez de ressonância na quinquagenária coleção de insucessos na alfabetização de crianças.

Em busca de uma análise detalhada dos processos envolvidos na aprendizagem inicial da alfabetização dedicamo-nos à entender o **"Ciclo Alfabetizatório: ortografização e seus processos"**. Para isso, contamos com a cuidadosa atenção de Clauany Barreto Freire e Rafaela Cristina dos Santos Andrade. Nessa parte do livro, pudemos discutir, mais uma vez, sobre a estrutura alfabética no sistema de escrita, a questão da gramática descritiva e a importância do conhecimento global da palavra, em termos de polissemia, ambiguidade e referencialidade de registros na cultura da escrita.

Nossa reflexão avança para **"Entre Nós: alfabetização e conhecimento poderoso,**

para que servem as escolas?", proporcionando uma análise engajada ao redor da crítica e suspeição às finalidades das instituições escolares e o papel da alfabetização no que se costuma chamar de "empoderamento do conhecimento". Crislene Alves Santos e Micaelly Ingrid Santos Tieres são as responsáveis para nos incitar a caminhos sociopolíticos em relação ao que fazemos como "currículo em ato", posicionando ativação de agências nas instituições sociais de educação, formação e aprendizagens.

Em "**Preditores Neuropsicológicos da Leitura**", Ellen Raiany Santos Feitosa e Manoelle Lessa do Lírio nos oferecem preciosos achados científicos, explicitando que discussões como essa são essenciais para a compreensão do processo alfabetizatório. Durante esse capítulo, encontramos temas como a memória de trabalho, a função executiva e a dificuldade específica de leitura, associadas ao debate sobre instrumentos neuropsicológicos e metodologias multivariadas aplicadas na análise do assunto.

Em seguida, abordamos ao lado de Emilin Geisa Monteiro de Jesus e Luan Silva Santos as "**Dificuldades e Potencialidades de Aprendizagens de Crianças em Processo de Alfabetização**". Com eles passamos a analisar

as diversas facetas encontradas por crianças na consolidação da aprendizagem da alfabetização. Encontramos nessa parte do livro, o que sentimos quando nos deparamos com casos práticos de intervenções pedagógicas, lidando com dislexia, disgrafia e domínio ortográfico, com ou sem ausência de estratégias para explorar as potencialidades de crianças que apresentam dificuldades específicas de aprendizagem da alfabetização.

Sem dúvidas, em nossos percursos e travessias, habitamos lugares confortáveis, outros nem tanto, posto que foram sendo delineados com a paciente dedicação ao que nos propusemos. É o caso de Francielle Santos Rocha e Kelly Cristina Silva Matos que foram em busca de entender o cenário de "**Crianças Não-Alfabetizadas nos Três Últimos Anos do Ensino Fundamental**". Ambas resgatam a necessidade de um trabalho diferenciado com essas crianças. Buscam traduzir o esforço de milhares de professoras e professores que anseiam por abordagens diferenciadas para lidar com crianças não-alfabetizadas. Desse modo, demarcam a necessidade de envolvimento dos pais e a valorização das conquistas das crianças em cada pequeno êxito. Nesse capítulo, as parceiras supracitadas conclamam a interdisciplinaridade, o uso da tec-

nologia e da individualização do ensino para promover o progresso dos alunos no processo de alfabetização e letramento.

Em "**Como Alfabetizar uma Geração Imediatista: colocando a criança no centro da roda**" são apresentadas estratégias que nos permitem auxiliar professoras e professores na alfabetização de uma geração imediatista. Sem receios de parecerem prolixas e repetitivas, Jéssica de Oliveira Silva Gama e Kathyelly Santos de Almeida, apontam que as transformações sociais amplas afetam a criança, o professorado e a instituição escolar de modo individual e particular. O espaço da sala de aula e as relações pedagógicas numa "era imediatista" produz consequências e é preciso pensar sobre mudanças cognitivas e comunicacionais que passam a se manifestar de diferentes modos no cotidiano da atuação profissional de professor(a).

Quando fazemos incursões em meio ao capítulo "**A Pré-Leitura e a Leitura Hábil: condições e patamares da aprendizagem**", Jéssica dos Santos Sá e Jusseflavio Lemos Silva, muito nos auxiliam na compreensão a respeito das condições necessárias para a pré-leitura e os diversos patamares de aprendizagem. Destacam nossos parceiros de formação que o conhecimento lexical e conhecimento do

código ortográfico na alfabetização, além de incluir diferentes dificuldades de apreensão do processo de leitura, incidem nas práticas de fluência da leitura oral da criança, de modo que a pré-leitura requer a atenção às capacidades gerais na leitura, que são da ordem cognitiva, centrada no desenvolvimento lexical.

O tema "**As novas tecnologias digitais como recursos: alfabetizar e letrar, benefícios e cuidados**" não poderia estar ausente na estruturação desse livro. Com a expertise de José Diogo de Oliveira Júnior e Juliana Azevedo Santos, não passaram despercebidos, tanto o uso de aplicativos em sala de aula, quanto a secundarização da presença da cultura digital na educação, ao lado do excessivo apelo à tecnologia como complemento e substitutivo dos métodos tradicionais na atuação profissional de professor(a) em sala de aula. A discussão que nossos parceiros trazem à tona reflete sobre a resistência e dificuldades enfrentadas pelos professores na utilização das tecnologias e o lugar da ignorância, a falta de conhecimento sistematizado, ao redor do assunto, apesar do uso social cotidiano de sistemas técnicos e de tecnologias.

Por fim, contamos com a valiosa contribuição das professoras supervisoras Ana Angélica Pinheiro de Azevedo, Ana Luiza Mou-

ra Delfino Montalvão e Selma Barbosa da Silva na tessitura discursiva que nos permite ver e escutar, ouvir e olhar processos de rica expressão das nossas práticas pedagógicas. Nossas parceiras professoras-supervisoras apresentam os dois últimos capítulos desse livro. No capítulo intitulado "**Alfabetização lúdica: como o brincar pode auxiliar no processo de aprendizagem**" somos conduzidos a repensar o lugar do riso, do acolhimento e da presença ativa frente as crianças em processo de alfabetização. Diante do envolvimento com a ludicidade, as autoras vão apresentando as potências do lúdico no contexto pedagógico da **alfabetização lúdica**. Então, o jogo criativo, o interesse na autorregulação emocional e consciência dos vínculos nas feitura dos risos brincantes chegam até as variadas facetas da aprendizagem que acolhem, abraçam, reorientam e ressignificam a apreensão sógnica e simbólica.

Em "**A importância da leitura em famílias: estratégias para promover o interesse das crianças**" encerramos com olhares contributivos frente à família, quanto a participação e engajamento em projetos de leitura. Nesse capítulo é possível encontrar escuta aos diferentes tipos de arranjos de parentali-

dade, sem dispensar a atenção ao repertório linguístico-cultural, simbólico e vincular que estimula a imaginação das crianças, reconfigurando papéis e lugares de práticas afetivas de leitura.

Ao todo, conseguimos reunir nossas errâncias, itinerâncias e aventuras formacionais em catorze diferentes capítulos. Todos eles dialogam, compõem orquestração. Sabemos que nossa contribuição é singela e que, ao juízo dos que estão consolidados no cenário das publicações acadêmicas, necessitamos reconhecer nosso lugar nos territórios da ciência. Se for confortável a quem assim nos interpe-lar, saibam que agimos como artesãos, pois o que fizemos, do que fizemos, não cabe em reprodutibilidade estética, cópia de cópia. Não expressa um conhecimento estanque, burilado pela devida ordem, porque não queremos produzir e nem nos sujeitar ao silenciamento. E, em nossa errância, sabemos que levantamos muitas perguntas.

Antônio Menezes
novembro de 2023

Experiências de socialização profissional de professor (a)

Antônio Menezes
Alanna Eduvijes Santos Alves
Yasmim Cristina Silva Xavier

Nesse texto refletimos sobre desafios emergentes às situações formativas ligadas a aprendizagem inicial da docência. Para isso, tomamos como referência a LiveFormação intitulada “Experiências de socialização profissional de professor(a)”⁴. O objeto de estudo

4 Essa LiveFormação foi realizada no dia 03 de junho de 2023, através do Canal PIDIB| UFS |DED no YouTube.

concentrou-se ao redor das experiências de socialização profissional de professores, abordando desde a formação inicial nos cursos de licenciatura, com o foco no curso de pedagogia, até a consolidação da atuação profissional em diferentes espaços de trabalho.

Encontramos oito diferentes eixos de análise durante a LiveFormação. São eles: (i) experiências de socialização profissional e compromisso público junto ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência; (ii) impacto da socialização e profissionalização na formação de professores; (iii) desafios da socialização profissional e modelos de práticas; (iv) tipos de contato e relações na escola; (v) desenvolvimento profissional do professor e desafios iniciais; (vi) desafios da profissão de professor e a construção da identidade profissional; (vii) desenvolvimento profissional e aprofundamento técnico ao longo da carreira; (viii) consolidação do modelo de praticante e desafios na carreira de professor.

Em cada eixo de análise pudemos encontrar um conjunto de situações que são amplamente partilhadas por estudantes de cursos de licenciatura e que exercem sobre todos nós influências diversas. Muitas delas são determinantes, podendo, em maior ou menor

amplitude, afetar percursos de formação, escolhas pessoais e decisão de permanecer ou não no campo da formação profissional de professor(a).

No entanto, para produzir essas reflexões, estaremos apresentando aspectos encontrados na LiveFormação que mais nos impactaram. Assim, esperamos contribuir com a reflexão partilhada a respeito das impressões que vamos construindo, quando entramos em contato direto com as práticas de ensino ocorridas no interior da sala de aula da escola pública.

Experiências de socialização profissional e compromisso público

A experiência de socialização profissional na iniciação à docência é um processo complexo e multifacetado, que vai além da mera transmissão de conhecimento pedagógico. Entendemos que o compromisso social e público com a formação qualificada, a integração à pesquisa educacional e a superação das dificuldades iniciais formam os pilares dessa jornada. Ao reconhecer e abordar esses aspectos, entendemos que os programas de formação de professores pouco êxito têm al-

cançado no sentido de preparar profissionais comprometidos, capacitados e interessados em enfrentar os desafios encontrados no cenário das escolas voltadas às classes populares.

A socialização profissional de professor(a) desempenha papel fundamental na definição de escolhas, decisões e engajamento na formação de futuros professores. Mas, o que é a socialização profissional no campo da docência? A socialização profissional no campo da docência refere-se ao processo pelo qual os indivíduos adquirem conhecimentos, habilidades, valores e práticas associadas à profissão docente, sejam aqueles que estão ingressando no campo de trabalho; sejam aqueles que estão se preparando para ingressar na carreira de ensino, ainda nos percursos da formação inicial. Este processo não se limita apenas à aquisição de competências técnicas de ensino, mas também engloba a internalização de normas culturais, valores éticos e identidade profissional.

Entendemos que, durante a socialização profissional, os futuros professores são expostos a ambientes educacionais reais, como salas de aula, escolas e comunidades escolares. Em termos da aprendizagem inicial da docência, a socialização profissional permite que tenha-

mos a oportunidade de interagir com professores experientes, administradores escolares, colegas e, claro, manter contato direto com os alunos e suas dificuldades. Essas interações contribuem para o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda das complexidades da profissão, além de fornecerem insights sobre as dinâmicas sociais e culturais presentes no contexto das instituições escolares.

Para facilitar a compreensão a respeito de como se realiza efetivamente as "travessias de debutantes" na socialização profissional de professor(a), a partir de nossa imersão nos terrenos da escola e/ou sala de aula, encontramos cinco elementos que, notamos, muito nos afetam verdadeiramente. Vejamos:

(a) Observação de como agem os professores experientes

A questão da prática de ensino, visível e concreta, e a nossa participação ativa em ambientes de sala de aula, faz toda diferença. Assim, podemos interagir com as diferentes necessidades de aprendizado das crianças que, nem sempre, respondem satisfatoriamente ao tipo de método ou técnica adotada em determinado percurso da aula.

(b) Aconselhamento e mentoria

Os momentos de orientação e conversas com professoras mais experientes, na medida em que compartilham suas experiências, oferecem apoio e conselhos sobre questões práticas e éticas relacionadas ao ensino e a melhor maneira de agir em cada situação, prevista ou imprevista, somam às nossas aprendizagens.

(c) Participação em rotinas de comunidades profissionais

Quando nós participamos ativamente de comunidades profissionais ou da dinâmica cotidiana da escola (reuniões, imprevistos, eventos etc.) entendemos que isso auxilia no modo como passamos a entender o funcionamento da escola e a definição dos limites de nossa atuação individual no coletivo das pessoas que fazem parte da instituição escolar. Essas experiências não somente ajuda a trocar ideias com outros professores, mas também é um importante caminho de partilha, pois, aprendemos com práticas concretas e a fazer recorrência a outros modos de enfrentar barreiras no ensino.

(d) Reflexão sobre a prática

Em muitos momentos fomos orientadas a refletir sobre práticas, nossas e de professores experientes. Para nós, pensar, analisar e reconsiderar possibilidades, erros e acertos, nos permitiu notar que fomos, em todas as circunstâncias, levadas a impulsionar nosso crescimento como aprendizes da docência. O incentivo à reflexão crítica sobre as experiências de ensino é uma parte fundamental o percurso acadêmico.

Acreditamos que é um tempo valioso porque nos permite olhar mais a fundo para o que acontece na sala de aula, ajudando a entender melhor as dinâmicas do ensino, e também desafiando a questionar e aprimorar constantemente abordagens consideradas referências ao ensino.

(e) Desenvolvimento da identidade profissional

O desenvolvimento da identidade profissional de professor(a) foi uma das mais difíceis composições que tivemos a elaborar. Entendemos que, apesar disso, a busca de entendimento sobre "como nos vemos, sentimos e nos notamos como professoras em formação?" é um jornada fundamental que

levaremos durante toda nosso percurso na formação acadêmica. Isso não é fácil porque envolve a internalização de princípios éticos que são intrínsecos à profissão docente, mas é debatido raramente entre nós. A identidade profissional de professor é ao mesmo tempo pessoal, individual e coletiva e cheia de contradições, reviravoltas, engajamentos e apatias. Certamente, isso, para nós, é bastante confuso e perturbador.

Diante do exposto, consideramos que a socialização profissional, como processo contínuo que se estende ao longo da carreira, envolve muitas adaptações às dinâmicas sociais, às mudanças encontradas nas instituições escolares, sem perder de vista os embates humanos e políticos que afetam as definições pessoais e profissionais, diante do exercício na profissão docente.

Para nós, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência emerge como um espaço inestimável à aprendizagem inicial da profissão de professor(a). Sentimos que nossas vivências foram sendo redimensionadas não apenas no âmbito individual e pessoal, mas também influenciou nossa percepção sobre a qualidade do sistema de ensino como um todo.

Sabemos que a iniciação à docência é um

momento aguardado por todos os que passam pela licenciatura. Porém, nos primeiros percursos da formação, nos quatro primeiros semestres do curso, não se discute sobre as dificuldades e o caminho de flores e espinhos que se enfrentará durante o magistério. O que pretendemos com o conteúdo que é trazido nesse capítulo é dialogar sobre o preparo de professor(a) iniciante nesse mundo docente e no compromisso de “professorar” para além da transmissão de conhecimento.

É importante que haja uma sensibilidade em compreender a profissão e entender os valores éticos e culturais dentro de sala de aula, e refletir essa prática faz com que enxerguemos a fundo os processos que acontecem dentro de classe. Sem dúvidas, nos momentos de aprendizagem inicial da docência, essas reflexões contribuem bastante no sentido de realizar um alinhamento de expectativas e entendimento a respeito do que ocorre na sala de aula fora do modelo tradicional de ensino. Compreender as observações de professores experientes faz com que não nos sintamos perdidas(os) após a finalização da graduação.

As experiências de socialização do professor (a) nos mostra o quão complexo é de fato socializar as diversas possibilidades no campo da docência ou em sala de aula. A soma de

vivências proporciona conhecer melhor, acessar possibilidades de ensino e apropriar-se de conhecimentos técnicos da profissão em sua dimensão, seja ela instrumental, antropológico-social e/ou humana.

Por isso, acreditamos que vivenciando as variações de socialização é possível notar que, existe um conjunto de elementos dispersos entre contato e relação que repercutem no campo ativo da docência. Esses elementos podem ser integrados, pois estão na base do desenvolvimento profissional de professores iniciantes. O contato direto com professores experientes enriquece nossa experiência individual e nos mostra a importância da relação de reconhecimento de modelos e práticas educativas. Assim, nos momentos de reflexão, a maneira de vivenciar com professores experientes nos atribui a maneira de como podemos partilhar a consolidação do ensino e aprendizagem.

A disposição profissional em poder experimentar novas possibilidades de ensino é fundamental ao nosso desenvolvimento como professor(a). Por isso, aprender com nosso colega de trabalho, mostra como na maioria das vezes alguns permanecem na mesma rotina sem querer renunciar a uma atuação mais isolada. Particularmente todas

essas experiências agregam da melhor forma para a atuação profissional como também na área docente.

Concluimos que nos primeiros anos de atuação profissional a troca de experiências, a partilha de aprendizados técnicos, instrumentais, humanos, sociopolíticos e interpessoais são indispensáveis ao enfrentamento de barreiras e dificuldades encontradas nos terrenos da profissão de professor(a). Além disso, reconhecemos a importância da flexibilidade cognitiva na aprendizagem inicial da docência, como importante recurso que efetiva a obtenção de resultados e a consolidação progressiva do domínio técnico, associados a tipos específicos de modelos de formação docente, a exemplo do modelo de praticante.

Sistema alfabético: o que é, como funciona

Antônio Menezes
Ana Clara Fraga Almeida
Vitória Kawanne Souza Fontes

Ao escrever sobre o sistema alfabético, sentimos ao mesmo tempo desafio e entusiasmo. Admitimos que esse é um tema complexo, apesar de circular nos corredores de nossa instituição como "matéria vencida", ou seja, que "pouco se tem a dizer sobre o assunto", "que o sistema alfabético é aprendido espontaneamente pela criança". Mas, esse é um grave equívoco. Nesse texto, vamos escrever sobre

características principais do sistema alfabético, mantendo o foco ao redor de estruturas e dinâmicas de funcionamento, considerando princípios e regras que afetam o ensino de habilidades alfabetizatórias em crianças dos dois primeiros anos do ensino fundamental.

Nosso objetivo é contribuir com a formação inicial de professores no curso de pedagogia do qual fazemos parte através da discussão sobre o sistema alfabético e suas aplicações na alfabetização. Assim como todos os textos desse livro, utilizamos nossos encontros formativos ocorridos através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID |UFS|DED), sobretudo a LiveFormação⁵ do mesmo título que esse capítulo para sistematizar nossas reflexões sobre o tema.

Inicialmente, destacamos a base estrutural do sistema alfabético em relação às expressões orais da fala. Nesse percurso, reconhecemos a importância do sistema alfabético na comunicação oral e os reflexos na produção escrita, dado que a relação entre sons e letras no sistema alfabético, quer seja em abordagens sociolinguísticas ou funcionalistas, não pode

⁵ Essa LiveFormação foi realizada no dia 10 de junho de 2023, através do Canal PIBID| UFS |DED no YouTube.

abdicar do treino articulatório, da análise fonêmica e da compreensão sobre estrutura silábica das palavras em suas correspondências grafema-fonema, sob o ponto de vista pedagógico, voltado ao desenvolvimento e consolidação de repertórios básicos de alfabetização.

Estivemos, logo no início de nosso ingresso no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID |UFS|DED), vivenciando muitas dúvidas e bastante tensões ao redor de contribuições teóricas e metodológicas de autores que nos davam a sensação de uma via única para o entendimento e uso profissional de métodos e técnicas voltados à alfabetização de crianças. Felizmente, tivemos a oportunidade de "colocar em xeque", de experimentar perspectivas consideradas "insuficientes, falhas, restritas ou descontextualizadas".

Por que falamos em sistema alfabético?

Por mais que estejamos sendo corajosas ao apresentar nosso olhar sobre assunto tão polêmico, confessamos publicamente que fomos nós mesmas, as primeiras a "levantar o pano" em nossas próprias trajetórias como alunas de escola pública. O que encontramos foi impactante. Nós mal suspeitávamos que exis-

tiam em nós uma cascata de limitações que vinham de nossas primeiras experiências na alfabetização, como crianças que aprenderam a ler e a escrever.

O sistema alfabético é formado por estrutura linguística que organiza os sons da fala em unidades menores, denominadas grafemas, representadas por letras. Desse modo, o sistema alfabético utiliza um conjunto finito de símbolos gráficos (letras) para representar unidades mínimas de som (fonemas) em uma língua específica⁶. Essa correspondência entre os elementos sonoros e visuais é essencial para a codificação e decodificação que seja inteligível no uso comum da linguagem escrita.

O que notamos é que existe uma natureza linear no sistema alfabético. Mas, exatamente por isso é que se torna possível a criação de palavras e textos, possibilitando a transmissão de informações complexas por meio de representações simbólicas. A sua adoção generalizada em várias línguas torna o sistema alfabético uma ferramenta fundamental **na comunicação escrita** e desempenha papel determinante no processo de alfabetização.

Diante do exposto, acreditamos que o sis-

6 No entanto, as combinações são variadas em outros sistemas culturais que utilizam fontes, planos e sistemas de representação, de acordo com as línguas e suas origens.

tema alfabético representa um marco essencial no processo de alfabetização. Primeiro porque nos ajuda a estabelecer as bases para a compreensão da relação intrínseca entre a escrita e a fala. Em seguida porque nos permite avançar no sentido de entender a relação entre sons e letras, sob forma de se constituir como um aspecto central na compreensão da linguagem escrita.

Durante nossos estudos, entendemos que o sistema alfabético organiza as unidades sonoras da linguagem por meio de letras. Esse tipo de arranjo desempenha importante papel na codificação e decodificação das informações linguísticas. Vejamos que a compreensão dessa relação inicial se torna, sempre, fundamental para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Assim, consideramos importante que possamos aprofundar nossos estudos sobre o sistema alfabético. Insistimos nessa direção porque o sistema alfabético transcende os limites da escrita, influenciando diretamente a comunicação oral. Quando nossas crianças faziam uso da habilidade de associar sons a letras, o que notamos é que "essa decisão", esse caminho, proporcionava-lhes não apenas a decodificação de palavras escritas, mas também uma compreensão mais profunda da

estrutura da linguagem oral. O sistema alfabético, portanto, atua como uma ponte entre as modalidades orais e a escrita na comunicação.

Em muitos momentos ficamos assustadas com os resultados obtidos pela simples questão de relacionar sons e letras, junto às crianças. O que notamos é que isso facilitou a internalização das relações sonoras, vindas da complexa correspondência entre fonemas e grafemas em nossa língua. Além disso, a análise dessa relação contribui para a compreensão das variações fonéticas e ortográficas, enriquecendo a capacidade de leitura e escrita, durante as atividades que acompanhamos em sala de aula.

Outro aspecto que pudemos colocar em ação e mobilizar nas práticas de ensino foi o treino articulatório. A articulação correta dos sons da fala é essencial para a compreensão e expressão linguística, tanto quanto para identificar problemas de maior alcance que o pedagógico, que são as distorções fonéticas, próprias à terapêutica fonoaudiológica.

O que notamos é que o treino articulatório contribui para a análise fonêmica e a compreensão da estrutura silábica das palavras. Não é preciso dizer que esses são componentes fundamentais na aquisição da leitura e escri-

ta, não é mesmo? Por isso, em nossa experiência, a decomposição das palavras em fonemas e sílabas facilita a compreensão da sua estrutura, contribuindo para a fluência leitora e a habilidade de escrita.

Todavia, ainda estamos na busca de aprofundamento sobre a questão da correspondência grafema-fonema e compreensão do sistema alfabético. Vimos que as barreiras ligadas às nuances fonéticas e regras ortográficas não são discutidas com maior aprofundamento durante o curso de pedagogia. E, mesmo que diversos autores tenham contribuído significativamente para o campo da alfabetização, queremos registrar que sentimos um "vazio" que nos coloca em situação de "pedido de apoio", "pedido de ajuda".

Destacamos, mais uma vez, que o sistema alfabético é uma ferramenta fundamental na comunicação escrita, visto que o objetivo é alfabetizar. Dito isto, é de entendimento comum que alfabetizar não é apenas escrever. Para processo de alfabetização é necessário conhecer o sistema alfabético e estabelecer relações entre escrita, fala, sons, letras e significados. É com o entendimento dessas relações que se torna possível ter a compreensão da linguagem escrita. Logo, entender como funciona o processo de alfabetização e como

deve ser feito, impacta e agrega nosso aprendizado ao redor da dimensão pedagógica. Hoje temos "outro olhar" sobre alfabetização. Agora entendemos que para alfabetizar é preciso mais do que conhecer as letras e escrever, ou apenas distinguir sons. É preciso compreensão e entendimento do conjunto dessas relações.

Concluimos que o processo de alfabetização não dispensa ao professor(a), em relação ao sistema alfabético, tanto o conhecimento aprofundado de regras básicas, quanto o domínio dessas mesmas regras em situações de uso social, seja na escola ou fora dela. Entendemos que fazemos parte do grupo de defesa voltado ao respeito às muitas formas de expressão e de comunicação humanas, verbais ou não verbais. Por isso, queremos reafirmar que não defendemos qualquer prática de exclusão, estigmatização ou preconceito linguístico. No entanto, convidamos a todos à rediscussão sobre a importância de apresentar o sistema alfabético como ponto de partida que auxilia a criança no desenvolvimento da lectoescrita.

O que as crianças em classe de alfabetização precisam saber

Antônio Menezes
Ayslaine Vitória dos Santos Andrade
Victória Regina Pereira e Britto

Para nós, a escrita desse capítulo foi gratificante. Estávamos envolvidos com os estudos das contribuições Míriam Lemle e sua obra⁷, quando nos deparamos com a LiveFormação e seus prolongamentos em nossas reflexões e ações formativas. De início, impressionou-nos a atualidade das informações e a clareza com

⁷ Guia Teórico do Alfabetizador, publicado pela Editora Ática por volta do final da década de 1980.

a qual o assunto era apresentando em dois diferentes formatos⁸. Em seguida, na medida que fazíamos discussões mais aprofundadas a respeito da alfabetização, encontrávamos ressonâncias quanto a uma pergunta que orienta a escrita aqui partilhada. O que as crianças precisam saber para adquirir, desenvolver e ampliar habilidades de ler e escrever em classe de alfabetização?

Concordamos que a alfabetização de crianças é desafiador. Nossa forma de entender as condições históricas que determinam modelos de atuação profissional de professor(a) é dialética-dialógica. E, um dos principais modos de recontextualizar "modos de ver e de mostrar" processos de aprendizagem de crianças em fase inicial de alfabetização é discutir o uso comum, por vezes indiscriminado e "espontâneo", do termo infância e seus derivativos, a exemplo de "infantil". Entendemos que existem diferenças relevantes em abordagens que usam os termos "alfabetização infantil" e "alfabetização de crianças".

Primeiro, a alfabetização infantil faz referências ao um dos períodos do ciclo de vida humano que é socialmente construído, parti-

⁸ Fazemos referência a obra impressa anteriormente citada e a LiveFormação.

lhado como idealidade a ser realizada. No entanto, nem sempre é coletivamente vivido ou particularmente notado pelas instituições escolares. Por esse motivo, falamos em "infâncias", até porque não existe um único modelo, uma só versão que expresse as totalidades das experiências encontradas. Esse tipo de uso terminológico passa despercebido para grande maioria de estudantes em formação inicial da docência.

No entanto, quando nos referimos à alfabetização de crianças, estamos nos posicionando quanto a existência de um agente social ativo, concreto, que é situado em meio a tipos-ideais, e, sobretudo, pode não atendê-los em critérios, expressões e contornos típicos. Compreendemos que entre um e outro termo são balizadas políticas de reconhecimento distônicas, segundo as quais existe uma criança em muitas infâncias e pode não existir infância alguma em milhares de crianças. Logo, a pergunta mais uma vem à tona: o que as crianças em classe de alfabetização precisam saber?

Depois de nos dedicarmos aos estudos sistemáticos sobre a alfabetização, em companhia de Lemle (1988) e em companhia de nossa equipe de formação, acreditamos que existem algumas pistas, estruturadas sobre

forma de pontos ou eixos enumerados, cuja atenção dada pelo professorado, em termos de planejamento e sequência didática, obtemos excelentes resultados. Muitos colegas em formação e colegas de profissão se questionam a respeito do "como fazer?"

Na tentativa de colaborar com esse tipo de demanda, apresentaremos orientações mais diretivas. Essas orientações servem como provocações brincantes, perturbadoras aos "portadores de uma única verdade". Não excluimos outras formas de mediação, seja por tipo de instrumento ou método de ensino. Para entender cada um dos tópicos seguintes, pedimos que os leitores e leitoras mantenham foco na questão central dessa parte da obra. Vejamos, então, o que as crianças precisam saber e como podemos nós, professores iniciantes, experientes ou em formação, agir.

Reconhecer as letras do alfabeto e seus sons correspondentes

Recomendamos que você apresente as letras maiúsculas e minúsculas, uma por uma. Concentre a atenção das crianças ao redor da forma da letra. Você pode utilizar uma cartela, por exemplo, e, fazendo uso da expressão oral (fala), associar e dizer o nome e o som

que ela "faz". Por exemplo, mostre um A maiúsculo e diga "Esta é a letra A maiúscula. Ela faz o som /a/".

Mantenha-se praticando a identificação de letras. Repetimos: pratique, junto as crianças, identificando as letras. Mostre cartelas com letras aleatórias e peça para a criança nomear a letra e o som. Em seguida, cante o alfabeto junto com a criança, apontando para cada letra enquanto canta. Isso ajuda a fixar a sequência das letras. É recomendável ler livros, ver animações, usar vídeos que tratem do alfabeto e das letras. Então, para completar faça jogos relacionando letras e sons, como bingo de letras, jogo da memória sonoro, caça-palavras simples.

Em outro momento da sequência didática, incentive a criança a identificar letras ao seu redor, como em placas, embalagens, nomes. Aponte e nomeie as letras junto com as crianças. Sabemos que à medida que a criança progride, você poderá introduzir atividades para combinar sons das letras e para formar palavras simples. A prática regular e consistente dessas atividades é essencial para dominar as relações entre letras e sons. Não se esqueça de tornar essa prática divertida e envolvente, pois, irá ajudar muito a criança a progredir.

Então, passemos a "ensinagem"⁹ de saber soletrar palavras simples oralmente e por escrito. Isso requer associar os sons das letras às letras corretas. Essas questões estão intimamente ligadas ao desenvolvimento da consciência fonológica que, em definição simples, é a habilidade de ouvir e manipular os sons das palavras faladas. Isso inclui identificar rimas, sílabas e fonemas (sons individuais).

Você deve partir em seguida para a demonstração de conceitos básicos de impressão, como leitura da esquerda para a direita e de cima para baixo, virar as páginas de um livro corretamente, etc. E, sempre, ir inserindo novas palavras para que a criança possa construir vocabulário, aprendendo o significado de palavras novas ao lê-las em histórias ou ouvi-las em conversas. Assim, queremos chamar a atenção da importância da prática de leitura de textos simples e conversas sobre o que foi lido em etapas anteriores da aula.

Concentre-se, pois, em torno à compreensão das crianças a respeito de cada processo. Por isso, a continuidade de toda essa es-

9 Utilizamos essa expressão sob forma de postura intercristica. Fazemos uma crítica entre nós e nossos pares de formação. O neologismo quer nos lembrar "ritos de passagem", mas também, paragens, viagens, ensino errante, incerto e corajoso no que almeja.

quematização ou sequência didática é que as crianças possam aprender conceitos básicos de escrita, como espaçamento entre palavras, uso de letras maiúsculas e pontuação simples. Para isso, queremos destacar a importância de você não perder de vista a estimulação dirigida ao desenvolvimento de habilidades motoras finas, como, por exemplo, segurar e usar um lápis corretamente. Finalmente, elabore atividades que permitam o exercício atencional, ou seja, para que as crianças possam aprimorar os sistemas de atenção com a finalidade de seguir instruções a respeito do assunto em sala de aula.

De maneira geral, gostaríamos de fazer você notar que estivemos dentro de um único tópico, incluindo, transversalmente, outros, tão importantes quanto o primeiro. Estamos fazendo referências a outras necessidades que **as crianças precisam saber**. Por exemplo, (1) praticar a decodificação, que, em outras palavras é ser capaz de juntar os sons das letras para ler palavras; (2) aumentar o vocabulário, aprendendo o significado de novas palavras; (3) desenvolver a fluência na leitura, lendo com precisão, velocidade e entonação adequadas; (4) adquirir habilidades básicas de escrita, como letra legível, construção de frases, uso de pontuação.

Compreender e interpretar histórias¹⁰

Nesse tópico, recomendamos que a contação de histórias possa incluir elementos estruturantes à cognição, associados à fruição estética. O que recomendamos é não reduzir a contação de história nem a "momentos de relaxamento" e nem a "momentos de ensino". É fundamental unir esses dois momentos. Assim recomendamos que você não evite a "ensinagem" da identificação dos elementos básicos de uma história, quais sejam, os personagens, cenário, enredo, problema e solução. Explore com minúcias a construção e caracterização de personagens (protagonistas, antagonistas e secundários). Dê lugar especial à voz de cada um deles, porque esse tipo de incremento estimula processos psicológicos estruturantes à cognição humana (memória, atenção, raciocínio, julgamento, percepção distintiva etc.).

Quando a criança é estimulada a identificar a ideia principal ou mensagem da história, e, ao mesmo tempo, é provocada a responder perguntas sobre os detalhes da história - quem, o que, quando, onde, por que e como

¹⁰ Essas histórias podem ser lidas ou contadas, envolvendo diferentes tipos de recepção e de produção.

e relacionar a história com suas próprias experiências e conhecimentos prévios, estamos entrando num amplo domínio de particularidades da cognição social humana. De modo que fazer previsões e inferências sobre o que pode acontecer na história com base nas pistas do texto e imagens, entender a sequência cronológica dos eventos na história e identificar as emoções e motivações dos personagens, irá te auxiliar no apoio de construir a lectoescrita da criança de maneira lúdica, engajada e envolvente.

Desse modo, poderemos apresentar e discutir sobre diferentes gêneros textuais como conto, fábula, lenda etc., partindo em busca de compreensão do significado de palavras e expressões com base no contexto da história¹¹. Você notou o quanto pode ser rico pedagogicamente a inclusão da contação de histórias nas classes de alfabetização de crianças?

11 Não podemos esquecer de que, como consequência, temos a aprendizagem por parte das crianças quanto a entender como os livros funcionam, observando como o(a) professor(a) manipula o objeto (impresso ou digital), segurando-os na direção certa e virando as páginas. Somem-se, ainda a habilidade que se desenvolve como forte expressão de gosto pela leitura e pelo o hábito de ler, ampliando conhecimentos gerais sobre o mundo ao seu redor ou sobre mundos distantes, possíveis ou imaginados.

Logo, ser capaz de recontar a história com suas próprias palavras, desenvolver o hábito e o prazer pela leitura é uma consequência de todo nosso esforço pedagógico, certo?

Neste capítulo “O que as crianças em fase de alfabetização precisam saber”, consideramos importante destacar o contexto no qual a alfabetização está relacionado ao período mais importante da vida da criança. É um período do ciclo da vida escolar que está completamente envolvido pelas suas relações afetivas, sociais e coletivas.

Então, o(a) professor(a) deve compreender o desenvolvimento da criança a partir da sua realidade. Reconhecendo, desse modo, quais os métodos que devem ser aplicados para iniciar a alfabetização de uma maneira que envolva e desperte o interesse da criança. Assim, práticas pautadas em planejamento e sequências didáticas adequadas, principalmente que compreendam a importância de estimular o cognitivo da criança, são muito importantes para este novo momento de descobertas. Desse modo, cabe-nos, pedagogas(os) ampliar nosso conhecimento, articular novas ideias, integrar propostas divertidas para envolver as crianças nesse contexto da alfabetização.

Em particular, conseguimos compreender que as crianças em fase de alfabetização

geralmente precisam desenvolver habilidades como reconhecimento de letras, compreensão de sons associado a cada letra, formação de palavras simples e familiaridade com conceitos básicos de leitura e escrita. É indispensável promover um ambiente que estimule o cognitivo para se obter um bom desenvolvimento em alfabetização. É preciso despertar a curiosidade, a prática da leitura e a interação com diferentes tipos de textos para fortalecer essas habilidades. Então, diante de nossos percursos formativos em pedagogia, temos a consciência que devemos nos aprimorar em diversas áreas que envolvam despertar a atenção, o interesse e a dinamicidade da criança para obter um bom resultado naquilo que definimos como parte de nosso planejamento frente o desafio de alfabetizar crianças. Em outras palavras, ter clareza a respeito de quais técnicas, ideias e propostas devemos utilizar, para assim cumprir os requisitos requeridos nessa parte da escolarização.

Além disso, gostaríamos de destacar um aspecto que, aparentemente pode parecer simples, mas que consideramos uma “virada de chave”, de grande valia para o professorado. Esse aspecto, diz respeito a um proceder muito valioso também salientado por Miriam Lemle quando ela destaca a importância dos

professores estarem preparados, de modo que não somente conheçam os instrumentos necessários para o seu trabalho, mas dominem essas ferramentas com propriedade e entendam os processos linguísticos com comprometimento e responsabilidade, mesmo não estando em uma turma de alfabetização. Essa postura se faz valioso destaque para todos nós, visto que, nós professoras e professores em todos os períodos escolares nos deparamos com alunos ainda não alfabetizados ou apresentando grandes dificuldades de acesso a questões básicas do sistema alfabético. Esses alunos não podem simplesmente ser ignorados. Ressaltamos ainda a importância dos professores acompanharem esses alunos e ter criatividade, iniciativa e fé na capacidade dos mesmos.

Dito isso, queremos destacar a importância de estimular as capacidades necessárias para a alfabetização, como por exemplo, a familiaridade das crianças no que diz respeito aos símbolos, a discriminação das formas das letras, a discriminação dos sons da fala. Esses aspectos evidenciam uma base, um caminho para que a compreensão alfabética do aluno seja sólida e consolidada. Isso ocorre porque está diretamente envolvido com o conceito de palavra, que é essencial para que os alunos

consigam associar os símbolos das letras aos sons que elas tem.

Queremos registrar que estamos fazendo provocações. Por isso mantivemos apenas dois tópicos de indicação. Aos leitores e leitoras que não perceberam a complexidade de princípios simples, convidamo-lhes a revirar seus mananciais teóricos e que façam comparativos, se assim desejar. Ainda, mais: que possam entender que o ensino, ou como muitas vezes utilizamos aqui, a ensinagem, é processo-produto de alta complexidade, exigido social e humanamente para tornar um outro mundo possível.

Política Nacional de Alfabetização: elementos conceituais e estruturais

Antônio Menezes
Bruna Kailany Mendonça dos Santos
Thiago Santos da Conceição

A "Política Nacional de Alfabetização (PNA)" foi instituída no Brasil a partir do Decreto 9.765 em 11 de abril de 2019. No momento da publicação desse capítulo¹², a PNA já havia sido revogada, ou seja, não mais se encontrava em vigência no território nacio-

12 O livro do qual faz parte esse capítulo foi depositado legalmente em 22 de novembro de 2023.

nal. A revogação ocorreu através do Decreto 11. 556 de 12 de junho de 2023 que instituiu o "Compromisso Nacional Criança Alfabetizada". Estivemos dedicando nossos estudos à primeira iniciativa, de modo que se torna contraproducente qualquer esforço de nossa parte para auxiliar nossos leitores e leitoras na compreensão a respeito do recente instrumento legal, orientador de políticas públicas voltadas à alfabetização das crianças brasileiras. Por isso, manteremos a socialização de nossa partilha ao redor do que nos afetou a Política Nacional de Alfabetização.

Sabemos que essa discussão é tensiva, necessária e inadiável. O que sentimos é inédito em nossa trajetória de estudantes e profissionais de ensino e de educação, pois, tivemos que decantar nossas lentes tão afetadas por leituras espontaneístas, cheias de opinativas versões, de modo que precisamos não nos misturar aos modelos do autoconvencimento, negaceando possibilidades de avanços, identificando retrocessos e estagnações.

Não poderia ser diferente quando se trata de definições-guia que estruturam a aplicabilidade de princípios e diretrizes no que precognizam juridicamente à realidade educacional do país, de maneira que somos amparados

pela assumpção de direitos¹³. Sabemos que a alfabetização nunca deixou de se constituir com um problema de abrangência nacional. Além disso, são inúmeros os tipos característicos de resistências à superação de limitações já conhecidas.

Nesse sentido, quando falamos sobre Política Nacional de Alfabetização, trazemos à tona um importante lastro de embates, marcados por conflitos de interesses, representações políticas e representações partidárias, encontrados no campo educacional, que foram manifestos em retrospectiva, tanto pelo Plano Nacional de Educação¹⁴ (PNE) e pela Base Nacional Comum Curricular¹⁵ (BNCC),

13 A assunção de direitos é um termo utilizado no contexto do direito civil para se referir à transferência de uma posição contratual, na qual uma das partes assume os direitos e obrigações de outra parte em um contrato existente. Isso pode ocorrer, por exemplo, em casos de cessão de posição contratual, novação, dação em pagamento, entre outros mecanismos jurídicos. A assunção de direitos pode envolver a transferência de dívidas, compromissos financeiros ou outras responsabilidades. No caso das políticas públicas educacionais, os ajustes do conceito, exigem domínio e manejo técnico que não possuímos para melhor elucidar nossos leitores e leitoras.

14 O Plano Nacional de Educação foi instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que estabelece metas para a educação brasileira até o ano de 2024.

15 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que de-

quanto pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa¹⁶(PNAIC). Retrospectivamente, destacamos que todos os dispositivos legais foram instituídos dentro da gestão de governo do Partido dos Trabalhadores¹⁷ (PT), considerando as ressalvas de, em 17 de abril de 2016, ocorrer a destituição da Presidente Dilma Vana Rousseff nos espaços da representação política do Poder Executivo na República Federativa do Brasil. Diante do exposto, o que poderemos trazer à tona sobre a Política Nacional de Alfabetização que a diferencia de outras iniciativas institucionalizadas através da Lei?

A primeira coisa que pudemos identificar é o interesse em direcionar as orientações legais com base aos produtos de ciência. A alfabetização baseada em evidências tornou-se amplamente divulgada no território nacional. Já não se considerava suficiente a adoção deste ou daquele tipo de abordagem teórico-

fine os conteúdos obrigatórios que devem ser ensinados nas escolas brasileiras.

16 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que tem como objetivo garantir que todas as crianças de 6 a 14 anos estejam alfabetizadas até o final do 3º ano do ensino fundamental.

17 O Partido dos Trabalhadores permaneceu à frente do Poder Executivo Nacional de 2003 a 2016.

-metodológica, diante dos resultados obtidos em diferentes sistemas de avaliação. Desse modo, o conhecimento acumulado ao redor da alfabetização foi estudado a partir de análise multivariada¹⁸, estabelecendo a busca por parâmetros que pudessem contribuir com o entendimento sobre o que se obteve ao longo de décadas no campo da alfabetização. O anseio de construir parametragem esteve associado à necessidade de delimitações conceituais e a definição de termos específicos, que falaremos adiante. Mas, o que apontaram os resultados das análises multivariadas sobre alfabetização?

Os resultados apontaram que é variada, rica e distinta a produção de conhecimento

18 A análise multivariada é uma técnica estatística que envolve a análise de múltiplas variáveis ao mesmo tempo, em contraste com a análise univariada (uma variável) ou a análise bivariada (duas variáveis). Ela é utilizada para identificar padrões, relações e associações entre diferentes variáveis em um conjunto de dados. Na ciência, a análise multivariada é amplamente aplicada em diversas áreas, como psicologia, sociologia, biologia, economia, entre outras. Ela pode ser utilizada para analisar dados de pesquisas, estudos experimentais, levantamentos populacionais, entre outros. Por exemplo, na psicologia, a análise multivariada pode ser usada para identificar correlações entre diferentes variáveis psicológicas, como personalidade, comportamento e emoções. Na biologia, ela pode ser aplicada para identificar relações entre variáveis genéticas, ambientais e fenotípicas.

em alfabetização, mas, enunciam a predominância de abordagens teóricas e metodológicas com restritivo efeito de reversão ou consolidação do repertório básico de alfabetização. Isso significa que as habilidades requeridas ao processo alfabetizatório alcançam baixa ativação, de tal forma que, ao longo dos anos, as crianças seguem o itinerário escolar acumulando prejuízos no sentido de mais bem consolidar o domínio da leitura e da escrita com base em sistema alfabético. A respeito dessa particularidade, gostaríamos de dizer que o letramento melhor se destaca, quando falamos em situações de uso sociais da linguagem. Mesmo assim, notamos que os efeitos da restritiva aprendizagem do sistema alfabético não pode ser resolvido, até agora, com a adoção de abordagens denominadas sociocríticas.

Todavia, os efeitos da institucionalização da Política Nacional de Alfabetização não ficaram restritos às questões da alfabetização. Por exemplo, o Sistema de Avaliação da Educação Básica¹⁹ (Saeb), instituído em 1995, fora revogado pela aprovação da Política Nacional de Alfabetização, causando efeitos em casca-

19 Instituído pelo Decreto nº 22.355, de 17 de agosto de 1995 e revogado pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.

ta em toda a estrutura da educação nacional, inclusive com grandes tensões da manutenção de financiamento público da educação etc. Logo, notamos que a PNA afetou setores estratégicos da organização e funcionamento de sistema nacional de educação em diferentes esferas.

Nos espaços da universidade, pudemos acompanhar sem o devido interesse, aspectos muito parciais dessa complexidade. Fato esse que nos deixa sob situações de incômodo de formação. Não conseguimos entender os processos históricos e a extensividade de aparatos legais em nossas vidas. Então, ao sermos convidados a produzir uma reflexão sobre o objeto central desse capítulo, não foi nada fácil. Não imaginávamos que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência nos permitisse entrar em contato com as problemáticas centrais das políticas públicas de modo tão concretamente notado, visivelmente percebido. Confessamos que, até agora, estamos surpresos.

A questão da delimitação terminológica e conceitual é outra característica da Política Nacional de Alfabetização. Entendemos que esse aspecto favoreceu melhor compreensão a respeito do que estávamos discutindo no interior das salas de aula na Universidade Fede-

ral de Sergipe e o que víamos em sala de aula, nas escolas-campo. É o caso das definições do que se considera analfabetismo funcional, literacia, numeracia, consciência fonêmica, literacia emergente, literacia familiar e propriamente a alfabetização.

Neste capítulo, o destaque está na transição da Política Nacional de Alfabetização (PNA) para o "Compromisso Nacional Criança Alfabetizada". Essa mudança institucional trouxe reflexões sobre a aplicabilidade de princípios e diretrizes legais na realidade educacional do Brasil. A análise das abordagens de alfabetização revelou a necessidade de basear as orientações legais em evidências científicas, buscando superar limitações persistentes no processo de alfabetização das crianças. Além disso, a discussão se estendeu para além da alfabetização, impactando áreas estratégicas do sistema educacional, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o financiamento público da educação. A importância da compreensão conceitual e terminológica também foi evidenciada, especialmente no que diz respeito a definições como analfabetismo funcional, literacia e alfabetização. No meio acadêmico, essa transição revelou lacunas na compreensão das políticas públicas, destacando a necessidade de uma consciência

política e formação contínua dos profissionais da educação.

No âmbito da aprendizagem da docência, essa experiência desperta a consciência política e a compreensão de que a formação em pedagogia não se limita apenas à técnica, mas também exige uma leitura crítica e uma consciência ativa sobre os movimentos sociopolíticos que afetam a educação. Esta mudança nas políticas públicas reforçou a importância da atualização e engajamento dos debates em curso na área da educação, permitindo uma abordagem mais dinâmica ao lidar com os desafios da prática educacional.

Mais uma vez insistimos que ao destacarmos os métodos de alfabetização numa perspectiva de evidência científica, buscamos, através de pesquisas, resultados mais concretos sobre sua eficiência, o que se torna indispensável no auxílio às pedagogas e aos pedagogos que estão em formação. É consenso que não existe um único método para a alfabetização. Por isso, insistimos na busca constante por métodos que se enquadrem as necessidades dos alunos que estão sendo acompanhados em sala de aula.

Ademais, a PNA, quanto à reunião de termos centrais muito facilitou no quesito de compreensão os diversos temas, como por

exemplo literacia, analfabetismo funcional, numeracia, etc, termos, aliás, comumente utilizados no âmbito pedagógico, muitas vezes sem a clareza de definição. Gostaríamos de dizer que, no percurso curricular, vivido na formação em pedagogia (DED| UFS), apesar de muitas disciplinas abordarem a alfabetização como objeto central de estudo, em momentos específicos da formação, quando desejamos colocar a "mão na massa", tanto o conceito, quanto a apropriação técnico-metodológica se tornam de difícil apreensão, pois, tornam-se abstrações, conceitos amplos, versados por debates que mais nos incitam a produzir uma leitura política de mundo, o que é para nós uma necessidade indiscutível, do que nos levar a aprender a garantir, na leitura de mundo, a leitura da palavra. Por fim, espero que possamos ter contribuído com um conjunto expressivo de **colegas em formação** e com **professores em exercício** no sentido de, ao menos, provocá-las(os) a se manter despertos aos movimentos sociopolíticos e formacionais do que nos cerca, insistentemente.

Ciclo alfabetizatório: ortografização e seus processos

Antônio Menezes
Clauany Barreto Freire
Rafaela Cristina dos Santos Andrade

O que significa "ciclo alfabetizatório"? O termo "ciclo alfabetizatório" refere-se ao processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita por parte da criança. Apesar de estar diretamente relacionado às crianças ou a adultos não-alfabetizados, o professorado ocupa lugar de destaque. Trata-se de um pe-

ríodo variável, mas que se estabelece de modo contínuo ao redor de mudanças que compreendem diferentes estados de manifestação, configurações e etapas. Nesse capítulo, dedicamo-nos a compreender as principais características do ciclo alfabetizatório em crianças.

Nesses termos, o ciclo alfabetizatório inicia-se quando a criança passa a ser inserida no aprendizado formal do sistema alfabético. Um dos primeiros sinais que preconiza o ingresso da criança no sistema alfabético é quando emergem a curiosidade e o interesse em estabelecer relações entre letras, sons, palavras e contextos. Todo esse movimento gira em torno da construção de significados e na partilha das trocas comunicacionais, discursivas e/ou semióticas. Destacamos, então, que na escola brasileira espera-se que a curiosidade e o interesse se estruturem com mais intensidade a partir dos 6 anos de idade, apesar de que sua manifestação é anterior à cronologia desejada.

As primeiras aproximações da criança com o sistema alfabético ocorre através das práticas cotidianas da oralidade. O surgimento da mobilização à escrita vai se prolongando na medida em que as correspondências entre sons e letras, são processadas, com o auxílio de professor(a) no reconhecimento

de regras funcionais em relação aos grafemas e aos fonemas. As práticas de oralidade, todavia, sedimentam a compreensão segundo a qual partilhamos significados socialmente através de trocas comunicativas. À medida que a criança vai dominando as relações grafema-fonema, passa a decodificar palavras de forma mais fluente. Nesse momento, ela está entrando no que se chama de "alfabetização".

O ciclo alfabetizatório se desenvolve em espiral ascendente. É expansivo e agrega diferentes estados de manifestação. Um estado típico, ainda pouco estudado em pedagogia, é a dissociação provisória encontrada em situações nas quais a criança manifesta dificuldades de prosseguir com a constituição de esquemas cognitivos, dentro de rearranjos linguísticos carregados de significados. Então, a transferência de significado entre contextos distintos não atinge a necessária particularização da palavra, de modo que se tem expressão a generalização do que foi aprendido.

Nós estivemos discutindo a respeito da generalização nas práticas sociais de linguagem a partir da transição entre domínio básico da oralidade e ingresso inicial na cultura da escrita. É durante esse trajeto que emerge a ortografização.

A ortografização refere-se especificamen-

te ao processo pelo qual a criança aprende as convenções ortográficas da língua durante o ciclo alfabetizatório. Mais precisamente, ortografização é o desenvolvimento das habilidades necessárias para representar graficamente a fala, ou seja, para transcrever os fonemas da língua oral utilizando as letras do alfabeto de acordo com as regras ortográficas.

Esse processo envolve vários aspectos: (a) aprendizagem das correspondências grafe-ma-fonema regulares e irregulares; (b) domínio da estrutura silábica e dos tipos de sílabas; (c) conhecimento dos níveis linguísticos como fonética, fonologia, morfologia e sintaxe; (d) aquisição das regras morfossintáticas que regem a escrita; (e) compreensão dos fenômenos de polissemia, homonímia e heteronímia; (f) desenvolvimento da consciência metalinguística sobre a língua.

Assim sendo, com o avanço no reconhecimento lexical, a criança consegue ler de forma cada vez mais automática. Paralelamente, também desenvolve habilidades metalinguísticas, como segmentação fonêmica e consciência morfológica. Isso significa que é capaz de dominar a mecânica da leitura, e passa a utilizar a "leitura para aprender".

Com certeza, esse é o momento mais esperado de qualquer professor(a). A leitura é

funcional à criança e utilizada pragmaticamente no sentido de ser fluida e usada como ferramenta para a aquisição de novos conhecimentos. Finalmente, o ciclo alfabetizatório se encerra quando a criança consolida plenamente as competências leitoras, podendo ler e compreender textos de forma autônoma. Trata-se de um processo contínuo que se estende pelos anos seguintes da escolarização. Desse modo, não se encerra nos dois primeiros anos do ensino fundamental.

O que nos chamou a atenção nesse nosso estudo foram os casos de inconsistência, ou melhor irregularidade, típica da ortografia da língua portuguesa. Para auxiliar nossos colegas de curso e professores em exercício, principalmente aqueles que não estão atualizados com as novas regras ortográficas do português falado no território brasileiro, destacamos a seguir.

Quanto a correspondência entre fonemas e grafemas

Há letras que representam mais de um som, como o C e o G. E sons que podem ser representados por diferentes letras, como S e SS. Isso gera irregularidades.

Quanto a acentuação gráfica

Palavras como "café", "papel" e "óleo" não seguem a regra de acentuar agudas terminadas em Consoante + R/L.

Quanto a consoantes dobradas

A grafia de palavras como "cama", "mesa" e "bola" não evidencia a pronúncia, que envolve consoantes geminadas.

Quanto a sonoridade da letra "H" que é muda

A presença ou ausência do H não altera a pronúncia de palavras como "haste" e "aste".

Quanto ao "E" mudando para "I"

O "I" substitui o "E" em verbos da 3ª conjugação, como "partir", "sentir", gerando irregularidade.

Quanto à cedilha

O aparecimento do Ç em palavras como "açai" e "faça" não segue regra alguma.

Quanto ao Hífen

A escrita de prefixos como "anti-", "inter-" e "semi-" não é regular, gerando dúvidas.

Quanto às consoantes finais

a presença de M, N ou L no fim de palavra nem sempre indica sua pronúncia, como em "psicologia".

Esses são exemplos de como a ortografia portuguesa contém muitas particularidades fonológicas que tornam a correspondência grafema-fonema irregular. E, se para nós, usuários com mais alongada experiência no uso da língua, torna-se difícil e complexo a apreensão imediata dessas especificidades, imaginemos para as crianças em fase inicial de alfabetização.

Por isso, insistimos que a relação grafo-fonêmica e sua correspondência irregular é algo muito intrigante no que se refere ao ciclo alfabetizatório com crianças. Além de ser

uma etapa com obstáculos visíveis, o docente por vezes se encontra em um grande impasse em como obter êxito na etapa em questão. De modo muito particular se faz necessário compreender a língua e sua variação, assim como meios para que seja possível as crianças compreenderem como chegamos à palavra de fato.

Quanto a nós, pedagogas e pedagogos em formação, sentimos que em um curto espaço de tempo, pouco conseguiremos abordar o fundamental a respeito da alfabetização no curso de pedagogia. As dificuldades da variação da língua e as diversas formas da criança se iniciar no “mundo alfabético”, exige preocupação e reorientação por parte de nossos formadores na universidade. Uma vez que, para nós professoras e professores o ciclo de dificuldades perdura ao redor da alfabetização, e não se restringe aos anos iniciais, cuidemos da base de nossa formação, desde o início. Ao ingressar no nível superior e nos dispor a ajudar na educação de seres humanos que não sejamos profissionais incompletos e distantes do que é necessário entendermos como esse ciclo alfabetizatório acontece.

Destacamos, enfim, que esse ciclo se inicia com a curiosidade e o interesse da criança em estabelecer relações entre letras, sons, pa-

lavras e contextos. Insistiremos, sempre, que é inadiável entender como funciona a relação grafemas e fonemas. Traremos uma vez mais como fundamental os esforços partilhados pela criança que vai dominando as relações grafema-fonema, passando a ser capaz de decodificar palavras de forma mais fluente. Por isso falamos, aqui, da ortografização que, simplificando, é representar graficamente a fala, envolvendo-se em vários aspectos, principalmente, a compreensão voltada a entender como funciona o processo de alfabetização. Apostamos em ajudar as crianças em suas dificuldades, por isso consideramos esse assunto importante.

Por fim, para que não nos limitemos à correspondência grafofonêmica, gostaríamos de incentivá-los ao estudo dos processos de decomposição e identificação dos fonemas nas palavras (análise fonêmica); a detalhar os tipos de sílabas e sua influência na leitura e escrita (estrutura silábica); a apresentar os níveis linguísticos como fonética, fonologia, morfologia e sintaxe de maneira contextualizada (dimensão descritivo-pragmática da língua); abordar as regras ortográficas e suas exceções no português (ortografia); exemplificar casos e estratégias de compreensão (a partir da identificação de polissemia e ambiguidade).

de); discutir como diferentes dialetos afetam a escrita (sociolinguística e variações dialetais); analisar erros comuns e suas causas (hipóteses ortográficas com base em erro construtivo); explicar como a mente processa a leitura e a escrita (processos psicolinguísticos) e, por fim, apresentar as etapas da aquisição ortográfica para que se cumpra a consolidação de ciclo ortográfico funcional e sociodiscursivamente elaborado.

Entre nós: alfabetização e conhecimento poderoso, para quê servem as escolas?

Antônio Menezes
Crislene Alves Santos
Micaelly Ingrid Santos Tieres

Nesse capítulo teremos a oportunidade de partilhar com vocês dimensões sociopolíticas ligadas à alfabetização de crianças. O que aparece, aqui, como pano de fundo é a instituição escolar e suas dinâmicas de funcionamento e organização ao longo do tempo. Mas, o que colocamos no centro do debate é a extensão social do conhecimento que a alfabetização preconiza e estabelece, desde os anos iniciais

do ensino fundamental. Sendo assim, a gente passou a questionar e a refletir sobre os objetivos e finalidades das instituições escolares, dedicadas à alfabetização de crianças.

Ratificamos que a escola muitas vezes acaba reproduzindo as desigualdades sociais ao invés de promover transformação social. Isso pode ser observado quando as escolas atuam como segregadoras de classes sociais, quando oferece, quase sempre, as piores condições e resultados nas áreas de alfabetização, em regiões periféricas. Isso mantém o ciclo de pobreza e a sensação de impotência de que o acesso ao código alfabético não é para todos.

O **currículo escolar exposto**, as **práticas de currículo vividas** no interior das instituições escolares e o **currículo oculto em ato** fazem parte da engenharia social classificatória e excludente. Nós não separamos os efeitos do currículo das questões dos métodos pedagógicos, quando levamos em conta a realidade e cultura dos alunos mais pobres e suas dificuldades de aprendizagem. O que notamos, então, em nossa experiência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID |UFS |DED)?

Observamos que os fatores externos como renda familiar, acesso a bens culturais e saúde influenciam nos "resultados de êxito e do-

mínio de habilidades alfabetizatórias" e que são mascarados nas práticas de avaliação de cunho competitivo e classificatório, cujo foco gira em torno de notas (valores mensuráveis), requintado por premiação dos alunos de classes sociais não-limítrofes à pobreza. É explícito que a produção e manutenção desses sistemas de desigualdade de acesso ao repertório básico da alfabetização pode ser alterado pela atenta observação e gestão pedagógica da garantia de igualdade de condições de acesso ao conhecimento poderoso que é a alfabetização. Por conseguinte, durante nosso estudo da LiveFormação, aprendemos que existem dois tipos de conhecimentos em circulação dentro da escola: (a) o conhecimento dos poderosos; (b) o conhecimento poderoso.

De acordo com o sociólogo Michael Young (1915-2002), o conceito de "conhecimento poderoso" refere-se ao tipo de conhecimento que capacita os alunos a questionar criticamente a realidade e a exercer agência sobre ela. Entendemos que podemos sustentar o argumento segundo o qual o conhecimento transmitido na escola nem sempre é "poderoso" nesse sentido. Muitas vezes ele se resume a fatos desconectados da vida real ou a habilidades técnicas que não desenvolvem o pensamento crítico. De modo que, nessa

nossa forma de entendimento, através do estudo-formação, o conhecimento "poderoso", inclui a contextualização social e histórica de qualquer forma de interesse partilhado por meio da linguagem, sempre ligadas às experiências dos alunos e no uso social de modalidades do sistema alfabético.

O conhecimento poderoso, nos terrenos da aprendizagem da alfabetização ou fora dele, sempre promove a compreensão dos mecanismos de poder e das desigualdades sociais. Nesse caso, dedica-se ao desenvolvimento da capacidade de análise e interpretação, não apenas à memorização. E, certamente, esse proceder permite aos alunos questionar verdades estabelecidas e pensar por conta própria, fornecendo-lhes ferramentas conceituais para que possam intervir e transformar a realidade. Então, acreditamos que o conhecimento poderoso só é realmente "poderoso" quando mobiliza os alunos a não se conformarem com a ordem vigente e a exercerem seu papel de cidadãos ativos e transformadores da sociedade. Isso requer uma pedagogia crítica e contextualizada socialmente. E, a aprendizagem do sistema alfabético é a porta de entrada de muitas revoluções.

Nesse contexto, encontramos parâmetros para distinguir o conhecimento poderoso do

"conhecimento dos poderosos". É muito simples de entender a diferença entre eles: o conhecimento dos poderosos se refere ao tipo de conhecimento que é privilegiado e valorizado pelas elites dominantes na sociedade. Em contraposição ao "conhecimento poderoso", que capacita os alunos a questionar criticamente a realidade, o "conhecimento dos poderosos" tem as seguintes características marcantes e inconfundíveis. Vejamos:

(a) é desconectado da vida real e das experiências dos alunos.

(b) prioriza conteúdos acadêmicos abstratos, a memorização e a avaliação competitiva.

(c) não desenvolve o pensamento crítico, mas sim a reprodução de verdades pré-estabelecidas.

(d) serve para manutenção do status quo e das desigualdades de poder.

(e) transmite uma visão elitista, eurocêntrica e descontextualizada da sociedade.

(f) prepara os alunos para papéis passivos e para servir aos interesses das elites dominantes.

Portanto, enquanto o "conhecimento poderoso" capacita para a transformação social, o "conhecimento dos poderosos" tem a função de reproduzir e legitimar a ordem social vigente, mantendo os grupos dominantes no

poder. Entendemos que o sistema educacional acaba priorizando muitas vezes este segundo tipo de conhecimento em detrimento do primeiro.

Além disso, notamos é que a alfabetização vai além do simples domínio do código alfabético. A alfabetização é o instrumento de transformação social. As instituições escolares têm relevante papel na reprodução ou superação das desigualdades sociais por meio do "conhecimento poderoso", que vai além do currículo formal, influenciando a construção de indivíduos emancipados e críticos.

As práticas pedagógicas podem ser direcionadas para garantir igualdade de condições na jornada educativa. Essa busca pela equidade não se resume apenas a transmitir informações, mas envolve criar um ambiente que capacite os alunos a se tornarem agentes ativos na construção do próprio conhecimento. Ao refletir sobre essas ideias, percebemos contribuições valiosas ao desenvolvimento acadêmico e profissional em formação no curso de pedagogia que trilhamos na Universidade Federal de Sergipe.

A alfabetização não é apenas o desenvolvimento das habilidades básicas de leitura e escrita, mas também o desenvolvimento dos alunos para se envolverem criticamente com

o mundo ao seu redor. Isso é exatamente o que o PIBID propõe: o desenvolvimento de habilidades dos estudantes como futuros profissionais da educação, indivíduos críticos, ativos na busca do aperfeiçoamento e conhecimento. Afinal para quem servem as escolas? As escolas devem ser um meio de transformação social para os estudantes contribuindo para o conhecimento poderoso, crítico e individual.

Por conseguinte, ao destacarmos a importância da distinção entre conhecimento poderoso e conhecimento dos poderosos, compreendemos melhor que a educação não é apenas uma transmissão de informações aleatória, mas exerce diferentes tipos de influências na formação do pensamento e da visão de mundo dos alunos. Os educadores selecionam e articulam o tipo de conhecimento que é transmitido nas salas de aula. Optar por promover o conhecimento poderoso implica em adotar uma abordagem pedagógica crítica e contextualizada, que leve em consideração as experiências dos alunos e os conecte à sua realidade social e histórica.

Essas reflexões têm enriquecido nossa formação, proporcionando uma perspectiva mais abrangente e crítica sobre o fenômeno educativo. Sendo assim, nós aprendemos que

nossa atuação como educadoras, professoras e professores, vai além da simples transmissão de conhecimento. Ela envolve o compromisso com uma pedagogia crítica e contextualizada socialmente. Para nós, este capítulo serviu como um catalisador de compreensão profunda de como ações pedagógicas cotidianas podem desempenhar um papel fundamental na promoção de uma educação mais igualitária e transformadora.

Finalmente, quando nós decidimos refletir sobre "conhecimento", "escola", "alfabetização" e suas finalidades sociais, estivemos, e ainda estamos, interessados em entender "quem define o que é importante ensinar e como ensinar"? Nesse processo de partilha de angústias e inquietações ratificamos o papel da alfabetização no que se chama de "empoderamento do conhecimento". Defendemos que a alfabetização pode contribuir para que os alunos adquiram um conhecimento mais crítico e emancipatório. Incitamos a todos que percorram os caminhos sociopolíticos da formação sob condições de entender como nossas ações pedagógicas cotidianas podem ativar agências e promover transformações nas instituições sociais de educação, formação e aprendizagem.

Preditores neuropsicológicos da leitura: discussões preliminares à alfabetização

Antônio Menezes
Ellen Raiany Santos Feitosa
Manoelle Lessa do Lírio

A alfabetização é um processo complexo que envolve diferentes habilidades cognitivas para a aprendizagem da leitura e da escrita. Recentes avanços nas neurociências da leitura têm contribuído para a compreensão dos mecanismos cerebrais subjacentes à aquisição das habilidades alfabéticas. Nesse sentido,

nesse capítulo nos dedicaremos a entender o processamento fonológico e sua relação com as funções executivas como preditores neuropsicológicos da leitura.

Gostaríamos de pontuar que não temos estreita afinidade com as questões da neurociência. Estamos até bastante preocupadas com o convite para escrevermos sobre um tema tão complexo. O que pudemos desenvolver como conhecimento minimamente estruturado foi durante a disciplina de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem I, no segundo semestre do curso de pedagogia (DED| UFS). Agora, é que estamos tendo a oportunidade de sistematizar nossa primeira incursão direta no que tem sido apresentado e divulgado à comunidade escolar como sendo "neurociência da leitura".

De todas as LiveFormação, temos certeza, que essa foi a mais difícil de acompanhar. Primeiro porque nós, pedagogas e pedagogos em formação, não mantemos vivo o interesse ao redor das questões neurocientíficas. Aos poucos, em decorrência às nossas práticas de estudos sistemáticos sobre elementos que fazem parte desse campo, em relação à alfabetização da criança, é que fomos nos animando a trilhar na direção que nos permitisse estruturar algo com valor acadêmico. Sabemos que não

conseguiremos cumprir plenamente o objetivo. O que nos faz bem, é a possibilidade de tentar, aprender e partilhar conhecimentos, seja sobre qualquer campo, específico demais ou abrangente. O que nos anima é a alfabetização e nossa formação como profissionais que entendem a importância dessa prática social.

De início, reconhecemos que a produção científica sobre habilidades cognitivas e aprendizagem da leitura é enorme. Em neurociência cognitiva, apesar de recente, já soma quantitativo acúmulo de conhecimento produzido. Assim sendo, queremos destacar que o tratamento e análise de informações nas pesquisas em neurociência é diferente do campo pedagógico. A construção de modelos aplicados é mais facilmente encontrada pelos que se dispõem a resolver problemas práticos em diferentes contextos e situações. De outro modo, existe maior dedicação na resolução de problemas do que na formulação e propagação de modelos teóricos que, predominantemente, são descritivo-explicativos.

Por isso, quando passamos a estudar a LiveFormação "Preditores neuropsicológicos da leitura: discussões preliminares à alfabetização" é que percebemos o quanto existe de interferência de mecanismos cerebrais en-

volvidos na conversão grafema-fonema e na compreensão de texto. Conforme pudemos encontrar na LiveFormação, aos professores de alfabetização, cabe dedicada atenção ao processamento fonológico e às funções executivas. Calma. Nós iremos ajudar a entender o que significa cada um desses elementos.

O processamento fonológico se torna perceptível ao professor(a) quando a habilidade de manipular, armazenar e recuperar unidades sonoras da fala (fonemas) se manifesta nas ações práticas das crianças, dentro ou fora da sala de aula. Esse processamento fonológico envolve o que podemos chamar de "memória fonológica de curto prazo", que é responsável por manter representações dos sons da linguagem por breves períodos. Então, para a conversão grafema-fonema durante a leitura e para o armazenamento de novas palavras na memória lexical, precisamos estar em constante observância às dificuldades que aparecem nesse processo. Entendemos, depois de longo estudo, que estas dificuldades estão associadas a problemas de alfabetização como a dislexia, por exemplo.

As funções executivas são habilidades cognitivas de alto nível de ativação e manifestação intencional da vontade. São responsáveis pelo controle e regulação de pensamen-

tos e ações. Nas funções executivas podemos encontrar a atenção seletiva, planejamento, memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva. A memória de trabalho permite manter e manipular informações por curtos períodos. O controle inibitório é a capacidade de suprimir respostas automáticas e dominantes. A flexibilidade cognitiva refere-se à habilidade de alternar entre tarefas e conceitos. Essas funções são cruciais para a aprendizagem da leitura, especialmente na conversão grafema-fonema e na compreensão de texto.

Sendo assim, durante a alfabetização, quando um ou mais desses elementos se apresenta de modo disfuncional, entramos num labirinto de problemas. É o caso da identificação precoce e intervenção de dislexia. Pedimos desculpas por não conseguirmos abranger muitos aspectos que estão relacionados com o assunto central que são os preditores neuropsicológicos da leitura. Não conseguiremos, pois, aprofundar e/ou alargar considerações básicas a respeito, por exemplo, da dislexia, durante essa discussão.

A compreensão de texto pela criança envolve um complexo processamento paralelo e distribuído de informações no cérebro. Diferentes regiões cerebrais atuam de forma

integrada para realizar tarefas como reconhecimento de palavras, recuperação de significados lexicais, integração sintática, inferência, monitoramento e atualização da representação mental do texto. Notem que falamos de dois aspectos centrais: o processamento paralelo e o processamento distribuído.

Como é que podemos entender o processamento paralelo? Entendemo-lo através da modelagem cognitiva. E, para explicar o mais objetivamente possível para vocês, o que isso significa podemos citar como exemplo, um trator que executa várias tarefas ao mesmo tempo (seja puxar implementos, ligar motor, acionar freios, direção). No modelo cognitivo ligado a alfabetização, é o cérebro que processa diferentes aspectos do texto simultaneamente.

Nesse caso, é que podemos falar, usando exemplo mais sofisticado, no funcionamento de uma rede neural artificial. Assim como os neurônios em uma rede neural trabalham em paralelo para processar informações, as diferentes regiões cerebrais atuam simultaneamente na compreensão de um texto. Da mesma forma que cada neurônio de uma rede recebe sinais de vários outros neurônios ao mesmo tempo, integrando essas informações, as diferentes áreas cerebrais recebem **inputs**

múltiplos durante a leitura para processar as pistas ortográficas, fonológicas, semânticas e sintáticas de forma paralela.

Logo, da mesma maneira que uma rede neural é constituída por camadas distribuídas de neurônios, onde cada camada contribui para a saída final, as regiões cerebrais se comunicam em rede, de forma distribuída, para formar gradualmente a representação mental do significado do texto. Isso ocorre de tal modo que, assim como o aprendizado em uma rede neural ocorre por meio do reforço dos pesos sinápticos entre os neurônios, a compreensão se constrói de forma incremental no cérebro por meio do fortalecimento dinâmico dos circuitos neurais responsáveis pelas diferentes dimensões linguísticas. Espero que com a metáfora da rede neural, usada para ilustrar bem como o processamento paralelo e distribuído operam na compreensão humana da linguagem escrita, vocês possam ter entendido as dinâmicas de funcionamento desse engenhoso processo.

Já que descrevemos como ocorre o processamento das informações durante a leitura e compreensão de um texto, a partir de agora, podemos apresentar para vocês quatro relevantes modelos de processamento cognitivo. Os principais são: (1) processamento paralelo;

(2) processamento distribuído; (3) processamento por integração bidirecional; (4) processamento por construção incremental. Mas, como ocorre cada um deles, considerando o processo de alfabetização?

O **processamento paralelo** envolve a percepção de múltiplas informações do texto (ortografia, semântica, sintaxe) que são processadas simultaneamente em diferentes níveis de representação no cérebro. Isso permite integrar rapidamente diferentes pistas do texto.

No **processamento distribuído** as diferentes regiões cerebrais são recrutadas em paralelo para processar as diferentes dimensões linguísticas do texto (semântica, fonologia, sintaxe). E, nesse caso, não há um local específico no qual a compreensão possa ser exclusivamente alocada ou localizada.

Por tal razão, falamos em processamento por **integração bidirecional** que ocorre quando existe fluxo contínuo de informações entre os diferentes níveis de representação (ortografia, fonologia, semântica), de forma ascendente e descendente. O contexto geral guia a interpretação das partes, e as partes influenciam a compreensão do todo.

Além disso, queremos trazer à tona o processamento por **construção incremental** que se entra no circuito específico da modelagem

cognitiva na medida que novas informações são processadas e a representação mental do significado do texto é continuamente atualizada e enriquecida. Como podemos notar é por meio da integração bidirecional entre os diferentes níveis de representação que a leitura e a compreensão leitora é mobilizada.

Durante a LiveFormação são apresentados outros modelos de referência ao entendimento da capacidade leitora. Conforme sinalizamos, nossa intenção é modesta e introdutória. Para que as ideias não se tornem abstrações descontextualizadas, iremos apresentar uma situação concreta, com linguagem mais acessível, a respeito da atuação de professor no contato direto com esses elementos.

Então, queremos que imaginemos que a professora Maria vai trabalhar com a turma do segundo ano a compreensão de um texto sobre animais da caatinga. O que ela faz? Ela começa lendo o texto em voz alta e fazendo perguntas sobre os detalhes para ver o que as crianças estão entendendo. Ao mesmo tempo, estimula a relacionar as palavras com imagens sobre o tema. Assim, sendo, enquanto lê, a professora também observa se as crianças estão reconhecendo as palavras que já conhecem. Isso ajuda a entender como está o processamento fonológico e ortográfico.

Em seguida, a professora Maria também pergunta sobre o significado de palavras novas para ver se a compreensão semântica está acontecendo. Ao mesmo tempo em que lê, a professora incentiva a relacionar as partes do texto com o todo, fazendo perguntas sobre a sequência dos acontecimentos. Ato contínuo, à medida que vai lendo, a professora vai reforçando os pontos que as crianças ainda têm dúvida, de forma a construir incrementalmente o significado. Ao final, ela conversa com cada aluno individualmente para entender melhor quais aspectos cada um ainda precisa reforçar. Dessa forma, a professora consegue avaliar de forma integrada como está ocorrendo o processamento paralelo e distribuído nas crianças durante a leitura.

Diante do exposto, a importância de entender, como pedagogas e pedagogos em formação, sobre os preditores neuropsicológicos da leitura, que antecedem à alfabetização, é determinante para compreender como as habilidades neuropsicológicas podem influenciar a aquisição da leitura. Nisso, nos profissionalizaremos. Queremos alfabetizar com embasamentos pontuais ao redor de reconhecimento de palavras e a compreensão de textos. Não nos esqueçamos do longo percurso que é a busca de entendimento sobre

o acontece no cérebro da criança. Com isso, esperamos que a criança possa evoluir para o domínio de textos como um todo, através do uso de estratégias metacognitivas.

Então, nesse capítulo, fizemos de tudo para que vocês, leitores e leitoras, obtivessem uma apreensão do assunto de maneira explicativa. Investimos tanto na abordagem do uso da rota fonológica e posteriormente a lexical por uma razão que vale ser trazida à tona. Desejamos que você se interesse por entender como é processada essas informações no cérebro da criança; que se interrogue a respeito do que trouxemos nessa parte do livro. Reforçar a importância do curso de pedagogia trabalhar com cada segmento do processamento cognitivo: o processamento paralelo, o processamento distribuído, o processamento por integração bidirecional e com o processamento por construção incremental, não é excedente. É necessário.

Não nos esqueçamos que, ao explorar sobre os preditores neuropsicológicos da leitura, destaca-se, sobretudo, o processo fonológico e como se pode organizar pedagogicamente suas funções e características em sala de aula, principalmente na alfabetização. Não devemos esquecer que todo esse processo fonológico, que inclui a "memória fonológica de

curto prazo". Esse tipo de memória engloba a conversão grafema-fonema durante a leitura e o armazenamento de palavras novas na memória lexical. Lembremos, ainda, de nosso exemplo, ligado ao como a professora Maria faz uso de estratégias na avaliação do processo fonológico e nos modelos cognitivos das crianças durante a leitura. A compreensão é construída de forma gradual, fortalecendo dinamicamente os circuitos neurais responsáveis pelas diferentes dimensões linguísticas.

O presente assunto não só enriquece a compreensão da natureza da leitura, mas também a prática educacional, fornecendo uma base para o desenvolvimento de abordagens pedagógicas mais personalizadas (adaptadas às necessidades particulares de cada aluno). Obter conhecimento sobre esses preditores da leitura não só amplia nossa compreensão teórica, mas também fornece práticas para atuar de maneira mais eficiente em sala de aula com nossos futuros alunos. Essa é, pois, a nossa contribuição para melhor auxiliar aos colegas na compreensão sobre processamento fonológico e os modelos cognitivos, esquemas e relações com a prática de alfabetizar crianças com base em preditores neuropsicológicos da leitura.

Dificuldades e potencialidades de crianças em processo de alfabetização: um olhar sobre a aprendizagem

Antônio Menezes
Emilin Geisa Monteiro de Jesus
Luan Silva Santos

É bastante comum encontrarmos dificuldades e potencialidades em crianças na fase inicial de alfabetização. Nesse contexto, quando direcionamos nosso olhar à aprendizagem, e intentamos estabelecer relações entre processos tão específicos como o aprender

e o alfabetizar-se, esbarramo-nos com duas provocações, as quais apresentamos aos leitores e leitoras sob forma de perguntas: (1) nós aprendemos para nos alfabetizar ? (2) ou nos alfabetizamos para aprender?

Nos últimos cinco meses²⁰, desde quando mantivemos rotinas de frequência e interação com as crianças em sala de aula, alimentamos esse mesmo questionamento, sub-repticiamente. Não obtivemos respostas de imediato porque não sabíamos traduzir nossas angústias. Por isso, arrastávamos conosco uma multidão de receios, dúvidas e inseguranças diante de manifestações concretas de potencialidades e dificuldades que as crianças nos permitiam acompanhar. Mas, essas manifestações propriamente o que enunciavam?

Notamos a existência de um duplo sistema de integração entre o aprender e o alfabetizar-se. E, nos espantamos com nossas percepções sobre o fenômeno que observávamos diante de nós. Será que encontraríamos aportes teóricos, modelos explicativos que já tivessem analisado essa relação? E, mesmo com o acesso à rede mundial de computadores, encontramos tão disperso conhecimento.

20 É importante considerar que ingressamos na última semana do mês de maio de 2023 no Sistema de Controle de Bolsas e Auxílios - SCBA |CAPES.

Foi assim que nasceu esse capítulo.

Em parceria com nosso coordenador de área²¹, dentro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, é que passamos a registrar eventos típicos ao fenômeno que acabamos de contextualizar. Em nossa partilha, construímos hipóteses. São elas:

Hipótese 1. crianças que não consolidam sistemas básicos do aprender, como atenção, memória e percepção, encontram obstáculos para se alfabetizar;

Hipótese 2. crianças que não dominam o sistema alfabético encontram obstáculos para consolidar aprendizagem específicas não-procedurais

Nesse capítulo, iremos compartilhar somente os passos que demos ao redor da primeira hipótese. Nesse contexto, passamos a listar uma dezena de situações comuns, identificadas por nós como sendo "manifestações" de tais "obstáculos". Entendemos que essas manifestações se apresentam no comporta-

21 Estamos nos referindo ao Prof. Dr. Antônio Menezes, coautor desse capítulo a quem agradecemos pelo incentivo e apoio às nossas invenções intelectuais.

mento do aluno como resistência, apatia, recusa e desinteresse a qualquer atividade proposta pelo professor. Assim, para contribuir com o desenvolvimento desse livro nos concentraremos em uma situação **sui generis**, qual seja aquela que inclui a observação direta, tanto do modo como o professorado apresenta para a criança o sistema alfabético²², quanto o "como" a criança responde a tais ações do professor(a), sob forma de esquematização de aprendizagem não-procedural²³.

Diante do exposto, ao invés de aquietarmos e reduzir a ebulição mental em nossas muitas perguntas, fizemos travessia interessante para nossa formação pessoal e acadêmica, levantando mais e mais informações durante o contato direto com as crianças, mobilizados pelo interesse em conhecer, dominar e aplicar recursos que auxiliassem as

22 Principalmente a apresentação de regras de funcionamento e estruturação de elementos comunicacionais, sejam amplos ou específicos.

23 A aprendizagem não-procedural refere-se a um tipo de aprendizagem que não segue um conjunto de passos ou regras predefinidas. Em vez disso, envolve a capacidade de adquirir conhecimento e habilidades de forma mais flexível, através da experimentação, tentativa e erro, e compreensão do contexto. Este tipo de aprendizagem é frequentemente associado a tarefas complexas e situações do mundo real, onde a aplicação de conceitos e a adaptação a novas circunstâncias são essenciais.

crianças na aquisição do aprender e do alfabetizar-se.

Devido aos limites formais da escrita desse capítulo iremos apresentar, ao menos, as questões conceituais que nos mobilizam. Observemos. Em primeiro lugar, a aprendizagem e a alfabetização podem ser entendidas de maneira genérica, sem distinção entre os termos que as representam, como processos complexos, que envolvem a mobilização de sistemas cognitivos, sociais e culturais. A esse respeito, estamos de acordo, certo? Não há contradições nessa primeira definição.

No entanto, a aprendizagem é concebida através de um conjunto de ações (ou atividades) mediante o qual os indivíduos adquirem ou modificam conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos, sempre levando em consideração suas experiências e interações com o meio, obtendo nuances relevantes ao nosso debate. É consenso entre pesquisadores que a aprendizagem é influenciada tanto por fatores internos quanto externos. E, mais: a aprendizagem não ocorre de modo isolado, sem conexão com outros tantos sistemas (quer sejam sociais, biológicos, culturais etc.).

A aprendizagem é **um produto** da ativação adequada dos sistemas atencionais, per-

ceptuais, representacionais, imaginativos ligados à memória, ao pensamento e a linguagem. Quando dizemos que a aprendizagem é um "produto", destacamo-la como resultado de um longo processo de desenvolvimento e ativação de elementos da cognição humana, sem os quais não é possível concretizar o ciclo alfabetizatório e os processos subjacentes ao domínio alfabético. Sobretudo, a criança que se encontra nos dois primeiros anos do ensino fundamental não conseguirá fazer avanços nas etapas posteriores da escolarização, em decorrência da restrita estimulação por parte dos professores a respeito da interrelação entre esses diferentes sistemas.

O que pudemos observar durante nossas incursões em sala de aula é que habilidades e objetos de conhecimento, preconizados pela Base Nacional Comum Curricular, como sendo fundamentais ao ensino em diferentes etapas da educação básica, são parcialmente associados às condições funcionais e estruturais de aparatos neuropsicológicos **ativados** pelo professor. Estamos chamamos a atenção das relações entre organização pedagógica do ensino, definições metodológicas e sistemas neuropsicológicos que não estão no centro de interesse do professorado. Estamos alertando de suas consequências, tanto para as crianças,

quanto para os professores. Por isso, insistiremos em ratificar que sem o estabelecimento de relações estreitas entre esses elementos, dificilmente o domínio do sistema alfabético será consolidado pela criança.

Outra questão relevante ao nosso debate é a diferença de dois fundamentos que mais aparecem em todo o processo de aprendizagem da criança: a alfabetização e o letramento. Como já explicitamos, o campo da alfabetização diz respeito ao sistema alfabético, ou seja, a conquista e aquisição de habilidades próprias, regras e repertórios que fazem parte de tal sistema, envolvendo a composição e distribuição de letras, a relação letras e sons e toda a lógica e regra que existem em torno da definição do sistema alfabético. Por outro lado, o campo do letramento pode ocorrer antes, durante e após a escolarização. Sendo o processo caracterizado pelos usos sociais e habilidades de percepção e concepção e entendimento de código e regras ligadas a contextos específico.

Muitas crianças acabam sofrendo no processo de alfabetização, tendo dificuldade em assimilar o que está sendo ensinado, ocasionado, muitas vezes, pela inexperiência de professor(a), talvez marcada pela presença da ansiedade, a vontade de ensinar, o que acaba

fazendo com não se perceba devidamente que esteja influenciando negativamente o aluno. O desejo que a criança domine a ortografia de modo imediato acaba por obnubilar a compreensão do ritmo individual de cada criança.

Além disso, a equivocada interpretação de "algo estar errado" com a capacidade de aprender do aluno, com maior destaque as questões sociais e fatores externos, acaba por encobrir o comprometimento de sistemas atencionais, memória e/ou percepção. Nesse caso temos sempre que procurar aprofundar o que se apresenta e encontrar a causa de todo processo de obstrução ou barreira à aprendizagem. A causa mais comum gira em torno das Dificuldades de Aprendizagem (DAs) tais como: dislexia, disgrafia e desortografia por exemplo.

No entanto, vale ressaltar que, as condições do ambientais, sua realidade sociocultural e institucional, reverberam totalmente no ambiente escolar. Sendo este cenário anterior à escola, a criança já vem com uma bagagem de conteúdo o qual era usado para se aproximar da comunidade daquele determinado contexto de base comum. Nesse ambiente foi onde teve seu desenvolvimento da linguagem oral, por exemplo. Durante nossa experiência com as crianças, notamos que a oralidade

está intrinsicamente vinculada ao letramento e como tal, não segue as regras tradicionais e sistematizadas da escola, possuindo suas próprias regras e repertórios.

Assim, a produção social de linguagem estará influenciando completamente na visão de mundo da criança no período da alfabetização. Logo, em momentos de dificuldades surgem entre esses dois mundos, colisão, já que, o jeito de falar não será o de escrever quando a criança der início ao processo alfabetizatório. Desse modo, o processo se mostra ainda mais desafiador na alfabetização pois na ação didático-pedagógica existe ainda uma penumbra que não permite ver uma ação mais assertiva no que concerne aos desafios da instituição escolar voltada à alfabetização de crianças.

Não é demais, repetirmos que a aprendizagem e a alfabetização são processos complexos, envolvendo sistemas cognitivos, sociais e culturais. A aprendizagem é concebida como um conjunto de ações ou atividades através das quais os indivíduos adquirem ou modificam conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos, considerando suas experiências e interações com o meio. A aprendizagem é influenciada por fatores internos e externos, e que não ocorre de maneira isolada, estando conectada a vários

sistemas, como sociais, biológicos e culturais. A mesma é apresentada como um "produto" resultante da ativação adequada de sistemas atencionais, perceptuais, representacionais e imaginativos ligados à memória, ao pensamento e à linguagem.

Por fim, apontamos nosso olhar inquieto para a falta de atenção às relações entre a organização pedagógica do ensino, definições metodológicas e sistemas neuropsicológicos por parte dos professores, alertando para as consequências disso para as crianças e os professores. Sem dúvidas, destacamos a importância de os profissionais do ensino aplicarem recursos, técnicas e métodos com base em evidências científicas, especialmente considerando a influência dos aportes sistêmicos da neurocognição nas práticas alfabetizadoras.

Não estamos afirmando que os professores e professoras precisem se tornar especialistas de uma hora para outra em neuropsicopedagogia. Não se trata disso. Mas, o que partilhamos é que se torna muito mais coerente e menos trabalhoso aos profissionais do ensino, a aplicação adequada de recursos, técnicas e métodos com base nas evidências científicas, segundo as quais os aportes sistêmicos da neurocognição exercem influências determinantes na causalidade de barreiras, resistên-

cias ou qualquer tipo de "bloqueio" que aparecem no entorno das práticas alfabetizatórias. Para concluir, esclarecemos que estivemos até a presente data, praticando nossas suspeitas, aplicando "Protocolo de Intervenção Educativa" em crianças que foram avaliadas através do Instrumento de Avaliação do Repertório Básico de Alfabetização, originalmente produzido e validado pelo Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite²⁴ e adaptado pelo nosso coordenador de área.

Então, já que nos últimos momentos que antecederam a escrita desse capítulo estivemos fazendo intervenções junto a crianças com dificuldades concentradas ou em competências de percepção, ou em competências de representação, ou em competências de expressão e, ainda, em competências numéricas, viemos alertar sobre a importância da ativação adequada e intencional de sistemas neurocognitivos (ou neuropsicológicos) na organização do trabalho pedagógico de professores que atuam em classes de alfabetização.

Essas contribuições podem fortalecer nosso processo de inquietude como professor(a), enriquecendo nossa compreensão da

24 (UNICAMP, Brasil)

aprendizagem e influenciando positivamente as práticas pedagógicas ao longo da formação em pedagogia. Trazendo uma visão mais ampla sobre a ativação intencional de sistemas neurocognitivos na organização do trabalho pedagógico que podem sensibilizá-lo para a importância de estratégias específicas que promovam o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Crianças não-alfabetizadas nos três últimos anos do ensino fundamental

Antônio Menezes
Francielle Santos Rocha
Kelly Cristina Silva Matos

No território brasileiro é fácil encontrar professores que partilham da angústia de ter em suas salas de aulas crianças não-alfabetizadas, após os dois primeiros anos do ensino fundamental. Quando falamos na categoria "não-alfabetizada" nos referimos ao incompleto ou limitado domínio das regras que es-

truturam e distribuem as relações de funcionamento no sistema alfabético. Isso significa que, em analogia, você somente consegue fazer adequadamente o uso, manejo ou aplicação de três ou quatro objetos de uma coleção de cinquenta.

Em primeiro lugar, é importante que entendamos como essas crianças chegam a essa situação. Que percurso fazem? O que enfrentam? Como lidam cotidianamente com a situação? Muitas vezes, esquecemos de levantar essas perguntas, concentrando nosso olhar ao redor de fatores externos à escola, como dificuldades socioeconômicas e familiares. Não queremos desconsiderar a causalidade desse fenômeno tão complexo, apontada por importantes pesquisadores. Contudo, para- além dos diagnósticos psicopedagógicos, dos laudos médicos, dos relatórios de pesquisas sociológicas ou antropológicas, gostaríamos de reafirmar que, em nossa frente, encontra-se presente, a criança não-alfabetizada.

Nesse contexto, a fecundidade da teoria pedagógica pode se perder. Pode, também, ser determinante na resolução do problema. Nos corredores das escolas-parceiras, a gente encontra muitas expressões de complexa interpretação. Não conseguimos solucionar qualquer tipo de situação pelo uso explicativo

de causas-consequências. Explicar e fundamentar a compreensão da realidade encontrada no interior das instituições escolares não faz com que a **criança não-alfabetizada** assumam lugares de protagonista, a partir do exercício da livre decisão e da autonomia. Explicamos, entendemos, debatemos, e depois?

Nesse capítulo, mantivemos vivas em nossos corações as muitas vozes que encontramos durante as LiveFormação, dizendo-nos que precisávamos viver a formação, como pessoa e, não perder de vista que o profissional, nela se mistura, confunde-se e se perde. Sendo assim, nem sabemos se nós mesmas, junto a colegas de curso, tivemos em lugar de protagonista em nossos percursos na escolarização.

Refletir sobre isso nos coloca em meio a querer-saber se o que sabemos nos permitiu ser diferentes do que hoje somos. Será que conseguiremos ser impessoal e solidárias ao mesmo tempo? Será que conseguimos manter distanciamento e engajamento em situações de difíceis constituição? ...não tomar para si as dores do mundo. Não seguir vivendo em um zigue-zague vesgo da inoperância, cheio de impotência.

O que rastreamos, em conversas aqui e ali, foram suficientes para escrever sobre nossas

histórias conjuntas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Ao que estamos nos referindo? ... estamos nos referindo ao chegar ao 5º ou 9º ano sem ter apropriado as habilidades básicas de leitura e escrita e lidar com uma carga enorme de frustração. Estamos nos referindo a quem se sente "atrasada(o)" em relação aos colegas e evadem o ambiente escolar por sentimentos de fracasso, inadequação e culpa. Estamos falando sobre as consequências de uma baixa autoestima e um sistema cognitivo limitado às situações concretas dos circuitos sociais, eficiente e funcional na leitura de contexto e situações, porém, "travado" e "restritivo" a abstrações, minimamente responsivo à se descolar do imediatismo, das pré-noções e do espontaneísmo.

Estamos falando também dos professores que, igualmente, sentem-se impotentes quando enfrentam o desafio de lidar com alunos em diferentes condições de manifestar, traduzir e operar na complexidade do mundo social, físico, cultural e simbólico.

Por isso, é preciso conciliar o currículo regular com atividades voltadas a garantia do direito à aprendizagem. Faz-se necessário programas de avaliação contínua e acompanhamento individualizado de uma multidão

de estudantes que, mesmo com professores altamente qualificados, permanecem isolados dentro da escola e junto a sua família, sofrem rotulação, estigmatização e exclusão social.

Existem caminhos que podem nos auxiliar a enfrentar e resolver esse problema. Vamos apresentar, **sob nosso ponto de vista**, a perspectiva mais pragmática, com base nas experiências que tivemos durante nossas vivências com as escolas-campo, nas LiveFormação ligadas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Para isso, consideramos a análise microssistêmica fundamental.

Quando recorremos ao eixo de análise microssistêmica procuramos relacionar as interações mais amplas do processo educativo com as "pequenas coisas" que ocorrem no contexto da sala de aula entre professores e alunos. Em particular, estamos nos referindo ao processo de ensino e suas resultantes sob forma de aprendizagem. Geralmente, esse tipo de análise, é utilizado quando o ponto de partida é o ambiente imediato no qual as relações interpessoais são vivenciadas pela criança de maneira muito distinta, se comparada ao adulto-professor(a). Em classes de alfabetização, o microssistema corresponde especificamente à sala de aula que engloba uma série

de "novidades", situações e demandas que não são comuns no ambiente familiar, ou seja, na residência da criança.

Nessa discussão, a dificuldade de adaptação de crianças às novas dinâmicas encontradas em sala de aula é um dos principais elementos a serem considerados. Ao analisar o tema da alfabetização sob o eixo microssistêmico, busca-se compreender de que forma as práticas pedagógicas adotadas pelo professor no cotidiano da sala de aula, como os métodos, atividades e estratégias utilizadas no processo direto de ensino da leitura e escrita resultam adequadas à aprendizagem das crianças.

Sabemos que a interação entre professores e alunos no contexto do ensino afeta diretamente a aprendizagem. Nesse sentido, o estilo de relacionamento que estabelecem entre si, o tipo de feedback que é formalizado durante a relação em sala de aula e o nível de exigência enunciado pelo professor ao alunado, não se separam das condições físicas e dos recursos disponíveis no ambiente escolar, a sala de aula, e como esses elementos se influenciam mutuamente.

Assim sendo, as características dos alunos, como idade, nível socioeconômico, habilidades e dificuldades individuais impactam na

absorção de fatores externos à escola, que influenciam diretamente o trabalho de professor(a) em sala de aula, como questões familiares ou problemas de saúde das crianças. Esse é o âmbito das dificuldades de aprendizagem individuais. Algumas crianças podem, por exemplo, apresentar dificuldades cognitivas ou até deficiências que obstruem o processo de alfabetização, de tal modo que requer atendimento educacional especializado ou intervenção neuropsicológica. Então, uma **criança não-alfabetizada** engloba um variedade de situações.

Outro elemento que pertence ao eixo de análise microssistêmico é a falta de continuidade no processo de alfabetização. Entendemos que a alfabetização deve ser um processo contínuo, estruturado ao longo dos dois primeiros anos do ensino fundamental, com metas e objetivos definidos para cada ano. Se houver falhas nessa continuidade, por exemplo falta de progressão adequada dos objetos de conhecimento/habilidades entre os anos subsequentes, a criança pode não conseguir consolidar adequadamente a aprendizagem do sistema alfabético.

Além disso, não podemos deixar de incluir a dificuldades de agentes sociais da escolarização em lidar com a heterogeneidade. Esse

elemento é típico à análise microssistêmica. Nem todas as pessoas envolvidas na organização social das escolas conseguem atender e/ou entender adequadamente às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem das crianças. Isso pode comprometer o processo de quem está em nível inicial de alfabetização (crianças) e daqueles que estão diretamente ligados ao contexto alfabetizatório (professor(a)).

Em particular, esse aspecto estabelece relações estreitas com as questões da pobreza, falta de estímulos, apoio familiar e quando a criança é retida por reprovação dentro do sistema escolar. Notemos, portanto, a relevância da análise microssistêmica para que possamos compreender e atuar de forma detalhada ao redor do que realmente ocorre no contexto imediato da sala de aula e suas implicações no processo de alfabetização das crianças.

Destacamos o quão fundamental é abordar essas questões de forma holística. É sempre necessário buscar soluções educacionais adequadas às situações desafiadoras. É inadiável investir em formação de professores, revisar currículos, proporcionar apoio adicional para crianças com dificuldades e incentivar ações integradas entre escola, família e comunidade a fim de oferecer as melhores oportunidades

para que todas as crianças possam se tornar alfabetizadas adequadamente.

A presença de crianças não-alfabetizadas nos três últimos anos do ensino fundamental é um desafio para todo sistema educacional, não apenas para os professores alfabetizadores. Isso pode ocorrer por vários motivos, e é importante abordar essa questão de maneira a não secundarizar os efeitos que provocam em todas as etapas posteriores da escolarização. Dessa maneira, algumas crianças podem enfrentar dificuldades específicas na aquisição da leitura e escrita, levando-as a não alcançar o nível esperado de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. Essas dificuldades podem ser decorrentes de fatores individuais, socioemocionais ou de falta de um ensino adequado e a falta de estimulação e oportunidades de desenvolvimento da linguagem em idades pré-escolares pode afetar a aquisição da alfabetização. Para nós, pedagogas e pedagogos em formação, esse tema é indiscutivelmente central à nossa profissão docente: nos faz entender os motivos de crianças não estarem alfabetizadas e como lidar com essa situação.

No entanto, sabemos que não é uma missão fácil lidar com crianças não-alfabetizadas nas últimas séries do ensino fundamental,

mas podem ser superadas com muita dedicação e gosto pelo trabalho que fazemos. Não se pode esquecer que cada aluno tem uma história e que deve ser respeitada. Para que os professores consigam lidar com o fenômeno do crescimento de crianças não-alfabetizadas, é preciso que esteja preparado e não ignore a condição do aluno. É necessário que o professor tenha uma abordagem e estratégias pedagógicas diferenciadas aos alunos, tendo um aprofundamento dos conteúdos na qual ajudará a expandir o desenvolvimento de análise crítica e interpretação de textos, não ficando só a decodificação das palavras como é feita nos anos iniciais.

Faz-se necessário que o professor trabalhe com recursos práticos que também estimulem a oralidade e a leitura da criança, incentivando os alunos a produzir seminários e debates, que também desperta desenvolvimento do senso crítico, sendo importante oferecer materiais que corresponda ao nível do aluno, para que avancem no seu próprio ritmo. Sendo valioso também, que o professor utilize materiais com assuntos que as crianças têm mais interesse e que possam ser envolvidas em tarefas relacionadas a assuntos cotidianos.

Desse modo é importante frisar que em

uma sala de aula há vários níveis de desenvolvimentos e habilidades, logo o professor deve ter uma diferenciação no que concerne às suas "composições pedagógicas", como foi destacado por Luckesi. Assim sendo, é preciso entender as necessidade dos alunos individualmente, oferecendo um acompanhamento pedagógico adicional, trazendo desafios, reorientando a aprendizagem.

Para que o professor tenha mais suporte que ajude o aluno em seu trabalho de desenvolvimento, a tecnologia pode ser uma boa aliada, sendo associada, óbvio, a um bom plano de aula. Por exemplo, associando tecnologia e ensino através da utilização de plataformas interativas, digitais ou multimídias que auxiliam na interação na língua escrita, visto que alunos nessa etapa tem dificuldade de associar letras com sons, esse recursos sempre teve o acompanhamento do professor em sala de aula para que tenha resultados desejáveis.

Por fim, queremos destacar que percebemos a complexidade do tema e o quanto é necessário um olhar atento a essas crianças. O que mais nos afeta é que essas crianças, quase sempre, chegam aos últimos anos da educação básica sem terem apropriado as habilidades mais elementares de leitura e escrita, e

ainda são disposta em listagem estigmatizante que anuncia, vigilante, a impossibilidade de ser diferente. Acreditamos que essas crianças precisam, sobretudo, de um acolhimento institucional, não vetorizado e/ou reduzido ao professor(a), que rompa com os ciclos de "brevíssimo dó" e com a obstrutiva postura segundo a qual, por mínimos progressos, por mais tímidos que sejam, já será suficiente para mudarmos nossos afecções de rota, e voltarmos a olhar a realidade através da vidraçaria opaca de nossa inação. Lembramos a todos os colegas que as cores vivas da desigualdade e do desprezo à valorização da condição humana andam entre nós nos mínimos gestos, em cada parte das esquinas que decidimos dar a volta, e seguir como se nada estivesse acontecendo.

Como alfabetizar uma geração imediatista: a criança no centro da roda

Antônio Menezes
Jéssica de Oliveira Silva Gama
Kathyelly Santos de Almeida

Finalmente, a gente está realizando o desejo de poder compartilhar o que sentimos durante a LiveFormação do dia 19 de agosto de 2023. Foi tão bom! Principalmente porque notamos quase uma euforia ao redor do tema por parte das pessoas que acompanhavam nossas transmissões pelo Youtube. E, o clima de aceitação da nossa proposta facilitou que

podéssemos intermediar, problematizar e ressignificar o assunto. Foi assim que ouvimos "Estaremos hoje com muita alegria dando continuidade aos estudos sistematizados a respeito das questões que envolvem o processo alfabetizatório [...] contemporanização das problemáticas, contextos e que a gente tem enfrentado nesses últimos anos".

Então, fomos acompanhando a exposição de ideias iniciais. As mudanças que ocorrem de forma mais acelerada e os muitos colegas de profissão, muitos professores e muitas professoras, que passam a se questionar a respeito da autopercepção que produzem e que acarreta mal-estar por não saberem "como proceder" diante de gerações que vem chegando à escola de maneira muito paradoxal e desconcertante. Mas, do que se trata?

Cotidianamente, ocorrem muitos (des)encontros entre professores e alunos. Os repertórios sociais, as formas comuns de representar, entender e agir sobre o mundo e nas relações com outras pessoas, entram em dissonância, produzindo uma espécie de "choque cultural" . A gente tem conseguido notar sua chegada, não apenas no interior da sala de aula, mas também tem afetado as definições pedagógicas os contextos através dos quais a comunicação entre professores, alunos e fa-

mílias parecem não produzir efeitos positivos na resolução de antigos problemas.

A criança, então, aparece como agente social individual fragmentado, mas, ocupando a centralidade do interesse pedagógico das instituições sociais. E a gente vai notando que amontoa, aglomera confusões, traz inúmeras dificuldades de ordem comportamental, cognitiva, comunicacional. É vemos claramente uma sociedade que vive em função da pressa.

Uma geração imediatista possui muitos tentáculos. Nutre-se das massas, depende da coleção de agrupamentos, dos ritmos acelerados, do apagamento de rastros e, ao mesmo tempo, de manter cada momento na **timeline** curtida, com "joinhas" que incentivem a mais e mais saltos mortais na beira de qualquer ponto que prenuncie risco, "viralização", depois sumiço, apagamento e ...!

A gente entende que a humanidade está vivendo de forma única, algo com o qual devemos nos preocupar. Essas mudanças não afetam as crianças, isoladamente. Afeta a estruturação e composição das relações sociais que passa de uma sociedade voltada ao conhecimento para o aparecimento de coletivos dependentes de informações.

As crianças em uma "geração imediatista" têm modelado os sistemas de cognição atra-

vés de práticas (ou atividades) que não lhes permitem interrelacionar eventos entre si, seja em perspectivas de causa-efeito, seja em entender que passado-presente-futuro não deixa de existir porque defendemos e propagamos o "sepultamento" de tudo que representa a modernidade: trabalho (e não apenas emprego); ciência (e não apenas opinião); liberdade (e não apenas múltipla escolha). A instituição escolar integra-se à modernidade. Na medida que colapsam processos, os produtos e produtores que os alimentam, expressam crises, dissonâncias, seguem em direção a reestruturações ou rearranjos, ainda difíceis de serem delineados.

Inclusive, a gente não se cansa de notar que muitas consequências das últimas escolhas que tivemos, como membros de determinados grupos sociais, chegam à ansiedade, depressão, ao reordenamento de nossas memórias sociais e nossos modos de vida.

A geração imediatista é marcada pela influência das redes sociais e pelo excesso de estímulos visuais e cinestésicos. A intenção é sempre a mesma: fazer ver e sentir. Nesse apelo, é que encontramos alguns desafios à alfabetização. Iniciamos com o que já não poderemos evitar, "dar sumiço", "apagar da vista" que é o conflito entre os métodos tradicionais

de ensino e o perfil característico da geração imediatista.

Como se diz a gente "fica entre a cruz e a espada", a gente não sabe se vai em uma direção ou outra. E, nesse processo de reflexão que estamos fazendo aqui, notamos que iremos precisar encontrar um caminho do meio. Contudo, a gente não pode ficar no meio. Isso é importante que se diga.

Encontrar um tal "caminho do meio" não é ficar no meio do caminho, ou seja, temer reprovações sociais, manifestar receios por manter elementos fundamentais à humanização que foram adotados por nossos antepassados, os quais atribuímos o qualificativo de "representantes de métodos tradicionais".

Nós e outros colegas que compuseram esse livro acreditamos que o "caminho do meio" é fazer uso das dimensões sociotécnicas da docência e articular a aprendizagem do sistema alfabético com as questões do multiletramento, da multimodalidade e da ressignificação dos aparatos técnicos de informação e comunicação.

Agora, a gente precisa que você, leitor e leitora, preste atenção. Não confundimos geração imediatista com os nativos digitais. As relações entre ambos são estreitas, mas apresentam distinções importantes entre si.

Vejamos. Os nativos digitais prenunciam e realizam outras vias de desenvolvimento neuropsicossocial, antropológico, estético e político, no sentido dos instrumentos da cultura, em todos os tempos, afetar diretamente a arquitetura e o funcionamento do cérebro, da mente e dos sistemas sociocognitivos, como nos demonstram Lev Seminovitch Vygotsky e Jerome Bruner.

Os indivíduos da geração imediatista não conseguem operacionalizar, "por em ação", em si mesmos, coisas "simples" como: (1) manter a relação entre seus próprios interesse e foco atencional para realizá-los (desistem rápido e tediosamente); (2) concentrar-se no presente de suas ações e vivências e nem se interessa pelo passado para entender que as ações futuras são efeitos de como se viveu e se vive. É o presenteísmo, que a qualquer custo não escapa, nas gerações imediatistas, das projeções em picos a um futuro, que tem que ser "agora" (adoecem, deprimem-se, aniquilam-se, mas, mantêm-se revoltados e resistentes a entender o que se lhes ocorre).

A gente poderia apresentar centenas e centenas de traços típicos e situações a respeito da geração imediatista. Mas, preferimos reorientar nossas análises ao campo pedagógico e demonstrar a importância que temos para

a sociedade, como pedagogas(os). Por isso, diante dos traços típicos da geração imediatista, buscaremos demonstrar que existem "maneiras pedagógicas" de lidar com as dificuldades que surgem da falta de paciência e comprometimento dos alunos com as atividades escolares.

Basicamente, queremos que você, leitor e leitora, mantenha-se concentrado(a) ao redor da seguinte premissa: "a geração imediatista é caracterizada pela busca por gratificação instantânea, falta de atenção e dificuldade em manter o foco em tarefas que demandam esforço e dedicação a longo prazo". Anotou? Se concentrou? Diante desse cenário, vamos falar sobre estratégias e atividades que contribuam para a **melhoria da recepção das atividades escolares** por parte desse público.

Vamos avançar. Para "aplicar" o que iremos sugerir, você precisa ainda saber que, o que é necessário para que nós, professoras e professores tornemos responsiva a atividade aos membros da geração imediatista, é a principal barreira para todos eles. Isso mesmo. Calma. Vamos te ajudar. Sendo assim, a gente vai entrar contigo num vespeiro, ma, queremos que nem você, nem a gente, saia machucado, frustrado ou confusas(os). Preste atenção.

Uma das maneiras de lidar pedagogicamente com a geração imediatista é através da utilização de atividades que despertem o interesse e a curiosidade dos alunos. Como poderemos fazer isso? Não nos esquecendo de selecionar atividades adequadas ao tipo de "crença" e "suposição" que sustentam os membros da geração imediatista sobre si mesmos (equivocadamente) e que são endossadas por uma multidão de pessoas (pais, amigos, familiares e até especialistas de várias ciências), segundo as quais é o "excesso de inteligência que possuem" que "prejudica-os", em termos de relações sociais, atividades colaborativas e responsividade empática. Estão acompanhando o quanto é perturbador ao professorado, acompanhar e entender tal problemática?

O que seria então atividade desafiadoras e estimulantes para a geração imediatista? Não seria aquela que os desafia e nem os estimula a **modificar seus sistemas de ação**. O que notamos, após discussões na LiveFormação e nos bastidores dos estudo-formação é que a "psicologia da geração imediatista" apresenta estruturação rígida, inflexível e pouco se posiciona à mudanças, por mais que se propague o contrário. Pedimos que não confundamos "geração imediatista" com "nativos

digitais", mais uma vez. Logo, incentivá-los a ativar processos que alterem as bases de organização nas quais se "abrigam", não ocorrerá, nem de uma hora para outra, nem no ritmo do nosso desejo.

Assim, o trabalho pedagógico será de longuíssimo prazo. E a forma de engajá-los e incentivá-los a desenvolver habilidades de concentração e persistência é o primeiro passo a ser dado em nossa relação. Necessariamente teremos que rastrear e contextualizar, com eles, suas próprias dificuldades. Isso não será fácil porque, conforme já dissemos, estaremos indo de encontro às "crenças" de que a inadaptação ocorre por "serem muito inteligentes", traduzida equivocadamente no entendimento segundo o qual possuem "altas habilidades", o que é encontrado em raríssimos casos. Aliás, as dificuldades de adaptação de pessoas com altas habilidades e da geração imediatista são bem diferentes.

Então, você deverá começar a "intervenção educativa" com instrumentação simples. Use um cubo mágico ou qualquer outro recurso que favoreça o uso óculo-manual. Em outras palavras, que permitam a ativação integrada de sistemas visuais e manuais em busca de resolver um problema. Sabemos que você, leitor ou leitora, deve estar pensando em usar jogos

eletrônicos, games ou qualquer outra plataforma de conteúdo digital. Não faça isso. É como você dar tóxico a quem é toxicômano na esperança de que, sozinho, a pessoa venha a reconhecer sua dependência química e consequências.

A realização de atividades manuais, como a confecção de artesanato, também pode ser uma forma eficaz de trabalhar com a geração imediatista. Ao se envolver em projetos de artesanato, os participantes têm a oportunidade de praticar a paciência, a concentração e a perseverança, pois muitas vezes esses projetos demandam tempo e esforço para serem concluídos. Além disso, a criação de objetos artesanais pode proporcionar uma sensação de realização e satisfação, que não é obtida instantaneamente, mas sim ao longo do processo de criação. Isso vai alterando a rota de sistemas de recompensa que, no caso da geração imediatista, é comprometida em quase sua totalidade.

A prática de atividades físicas, como aulas de dança ou esportes coletivos, também pode ser uma maneira eficaz de trabalhar com a geração imediatista. A gente acompanhou isso de perto durante o último mês, dentro das escolas-parceiras e da aplicação de "Protocolo de Intervenção Educativa" que fizemos

junto as crianças.

Notamos que durante as atividades desenvolvidas, aquelas que movimentavam o corpo e exigiam esforço físico, as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver a disciplina, a persistência e a capacidade de superar desafios, características que são fundamentais para lidar com a busca por gratificação instantânea. Mas, acreditamos que a prática regular de atividades físicas deve constar como parte do projeto pedagógico da escola. Essas atividades coletivas ajudam a promover a saúde mental e emocional, proporcionando uma sensação de bem-estar que não é obtida de forma imediata, mas sim ao longo do tempo. Estão nos acompanhando? Entendem o que estamos dizendo?

Sendo assim, o caminho pedagógico mais confortável para professores e crianças da geração imediatista é "fazer o que não se fez por longos anos". É o caso de outra atividade que pode ser útil para trabalhar com a geração imediatista: a prática de jardinagem. A jardinagem requer paciência e dedicação, pois os resultados não são imediatos. Ao plantar e cuidar de um jardim, os participantes podem aprender a valorizar o processo de crescimento das plantas, desenvolvendo uma maior tolerância à espera e uma apreciação pela natu-

reza e pelo ciclo da vida.

Não podemos dispensar a indicação da prática de meditação e mindfulness. Essas práticas ajudam a cultivar a paciência e a atenção plena, habilidades que são essenciais para lidar/contrastar com a instantaneidade promovida pelos circuitos excessivos no uso de instrumentos da cultura digital. Mas, sugerimos que façam isso com calma e dentro de cronograma que seja progressivo. Não vá de uma hora para outra, sem planejamento "meditar". Até porque não consiste em fechar os olhos e entrar em estado de beatitude. Podemos praticar meditação com olhos abertos e nos concentrando nas coisas que fazemos, na atenção seletiva focada em experiências, em momentos. Mas, qual é a importância desse tipo de atividade? É que durante as sessões de meditação, as crianças podem aprender a controlar a ansiedade e a impulsividade, desenvolvendo uma maior capacidade de esperar e de se concentrar em uma única tarefa por mais tempo.

A realização de atividades de voluntariado pode ser uma forma didática de trabalhar com a geração imediatista. Crie e apresente um projeto solidário com outros colegas professores e envolva os alunos. Institua "o dia da sopa", ou "campanha do agasalho", por exem-

plo. Ao se envolver em projetos de voluntariado, as crianças têm a oportunidade de contribuir para a comunidade e de fazer a diferença na vida de outras pessoas, o que pode ajudá-las na construção da percepção empática e reduzir a apatia.

A princípio, este tema é bastante instigante. Por que? Porque desperta curiosidade em saber mais sobre como lidar e como conduzir a novas práticas que de fato incentivem os alunos, de modo que eles busquem interesse em suas atividades ou intervenções, para que possam se introduzem no meio da alfabetização.

Sem falar na constante busca por parte de nossos colegas quanto ao posicionamento dos profissionais de educação (como devemos conduzir, por onde e como começar a adaptação aos métodos de aprendizagem da alfabetização de crianças) diante as novas personalidades e mentalidades discente. Como podemos inverter o cenário típico de interação com a geração imediatista que é marcada pela influência das redes sociais e pelo excesso de estímulos visuais, auditivos, cines-tésicos etc.? Isso nos coloca em alerta porque encontramos crianças que se perdemno contato com as informações, perdendo inclusive o interesse nos problemas que precisam de

concentração, paciência e equilíbrio.

Por isso pensamos e recomendamos essas atividades, apresentadas nesse capítulo. Resaltamos, também, a necessidade de alunos diminuírem a frequência em telas e redes, fazendo com que não sejam afetados de modo equivocado pelo mal uso dos aparatos socio-técnicos. O que queremos é que as crianças possuam melhor desenvoltura cognitiva, sobretudo para auxiliá-las em suas travessias no ensino e ao redor de suas aprendizagens.

Dizemos isso porque é de considerável importância não perder de vista que uma geração imediatista reflete os efeitos que a fragmentação de informações tem provocado nas crianças, que desde muito cedo têm tido acesso às novas tecnologias de informação. Levar em conta as formas de processamento de aprendizado dos alunos, deve ser fundamental para o ensino da alfabetização. A dificuldade que os professores vêm enfrentando em manter a atenção das crianças para realizar as tarefas escolares está relacionada às novas formas de aprendizagem que estão pautadas no fluxo das gerações imediatistas. Por conseguinte, esse capítulo é de suma relevância, principalmente na formação dos pedagogos, pois para alfabetizarem efetivamente devem ponderar as causas sociais e culturais que es-

tão trazendo consequências diretas a alfabetização.

Em suma, diante dos traços típicos da geração imediatista, é fundamental que todos nós busquemos estratégias pedagógicas que contribuam para a melhoria da recepção das atividades escolares por esse público. O desafio de alfabetizá-la somente é possível depois de processo intensivo de reestruturação socio-cognitiva. Até poderemos estabelecer processos, planos e projetos integrados. Poderemos, não, é fundamental que assim procedamos. Nesse sentido, não se esqueça de que a utilização de atividades desafiadoras, tecnologias educacionais, experiências de aprendizado e a valorização das necessidades individuais dos alunos são aspectos essenciais para enfrentar os desafios impostos por essa realidade, mas podem, produzir efeitos inversos. Espero que tenham aproveitado nossas travessia.

A pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares da aprendizagem

Antônio Menezes
Jessica dos Santos Sá
Jusseflavio Lemos Silva

A pré-leitura é a etapa inicial e anterior ao ingresso da criança no sistema alfabético. A preocupação está em avaliar a partir de instrumentos diagnósticos o que é de fácil mobilização na criança, quanto aos aspectos do "saber fazer". Nesse caso, as crianças, pela primeira vez, passam a ter contato com a orientação pedagógica de professor(a) que é concen-

trada em mobilizar habilidades mecânicas. A pré-leitura é predominantemente procedural. Em outras palavras, significa concentrar os esforços didáticos, principalmente ao redor de atividades que estejam relacionadas a "pega de lápis", "direção e posição de caderno", "postura, distância dos pés em relação ao solo, pressão ao tentar escrever" que são observadas durante o uso de materiais escolares como caderno, lápis, borracha etc.

A dimensão procedural ou mecânica encontrada na pré-leitura é análoga a situação de ensinar alguém a dirigir um carro. Primeiro, damos foco **apenas** nos comandos do veículo, sem explicar para que cada parte serve e como interagem entre si. Como assim? O que acontece é que a pessoa é instruída a ligar o motor, pisar no freio e acelerador, engatar a marcha. Sem isso, posteriormente, de nada adiantaria saber para que serve o volante, os pneus, o motor, como interpretar placas e sinais de trânsito.

Do mesmo modo, nos esquemas procedurais da leitura, ao se trabalhar com a pré-leitura, dá-se ênfase ao treino mecânico das correspondências grafema-fonema, da direção da escrita, dos nomes das letras. Contudo, não se explora, durante esse estágio inicial de aprendizagem, a compreensão do sistema

alfabético, o significado das palavras, a interpretação de textos. Essa é uma questão polêmica. Mas, convidamos, sem pretensão de termos a última palavra sobre o assunto, a você acompanhar nosso raciocínio.

Para acalmar os ânimos, poderemos sinalizar que a criança, na pré-leitura, será levada a desenvolver habilidades repetitivas, fazendo uso de um tipo de memória muito eficiente e de longa duração, que é a memória procedimental ou memória procedural. Com o passar do tempo, a memória declarativa, a memória de trabalho e a memória explícita ganham lugar de destaque. Desse modo, não se preocupe que durante as próximas ações pedagógicas, você terá mais facilidade de abordar, ressignificar e partilhar questões mais complexas, ligadas ao significado social das regras do sistema alfabético, nas trocas de comunicação cotidianas.

A leitura hábil é parte complementar no processo alfabetizatório que depende da consolidação da pré-leitura. Assim, somente avaliadas, identificadas e agrupadas por grau de maior ou menor facilidade de uso procedural, é que passaremos a trabalhar aspectos cognitivos mais complexos, como o conhecimento lexical e o domínio do código ortográfico, in-

clusivo, por meio de atividades lúdicas de reconhecimento e associação entre letras e sons.

No entanto, é importante ressaltar que a pré-leitura abrange mais do que apenas estas competências mecânicas. Ela requer também o desenvolvimento de capacidades gerais como a atenção, a memória e o raciocínio lógico. Ao estimular estas habilidades cognitivas, prepara-se o terreno para a leitura propriamente dita. Neste sentido, a pré-leitura pode ser entendida como um momento qualitativo no processo de alfabetização, no qual se constrói os alicerces para a leitura hábil. Esta, por sua vez, engloba competências mais avançadas como a fluência, a compreensão e a interpretação de textos.

Enquanto a pré-leitura centra-se no reconhecimento das unidades básicas da linguagem escrita, a leitura hábil pressupõe o domínio destas unidades e a capacidade de relacioná-las para atribuir significado ao texto. É uma leitura fluida, rápida e com entendimento do que se lê. Deste modo, a pré-leitura e a leitura hábil constituem patamares distintos, porém complementares, na aprendizagem da leitura. A primeira cria as bases necessárias, por meio do estímulo das capacidades cognitivas. A segunda eleva estas capacidades

a um nível superior, mais avançado, tornando a leitura uma prática contextualizada. Ambas são essenciais para o desenvolvimento leitor da criança.

Agora, após termos apresentado a definição, características e importância da pré-leitura, vamos abordar questões práticas. Sabemos, e repetimos, que o foco das atividades da pré-leitura é o treino isolado e repetitivo das habilidades. Não precisamos entrar em crise de despersonalização da nossa via política porque é algo necessário e passageiro. Algo que irá auxiliar professores e alunos. O que é recomendado desenvolver junto a criança, então?

Trabalhe o nome e o som das letras do alfabeto de forma isolada

Nesse momento apresente as letras uma a uma para que as crianças memorizem, distingam, associem, relacionem e aprendam o nome e o som. Dentro do sistema alfabético, "o nome e o som das letras" referem-se à correspondência entre o grafema (a forma da letra escrita) e o fonema (o som que ela representa). Mais especificamente:

O nome da letra

...é o termo que designa aquela forma gráfica - por exemplo, a letra "A" se chama "A"...

O som da letra

...é o fonema que ela representa na fala - no caso do "A", o som é /a/...

Essa relação grafema-fonema é fundamental no sistema alfabético, pois é o que permite a codificação e decodificação da linguagem escrita. Ao aprender o nome e o som de cada letra, a criança está apreendendo a base do código que liga a escrita à fala.

Proponha exercícios de cópia

Você deverá fornecer modelos variados de letras e pedir para as crianças copiarem várias vezes até aprenderem a forma correta. De modo que deve ensinar a posicionalidade e direção correta de cada uma delas. Lembre-se que as letras (grafemas) são instrumentos arbitrários, que se convencioam, dentro de uma cultura, através de matriz idiomática, a uma contingência de usos. Mas, no geral, apresentam raras alterações quanto a forma (estrutura) ou quanto as funções que desem-

penham no conjunto das regras alfabéticas.

Ditado de letras

Trata-se de uma atividade procedimental, descontextualizada, que prioriza a forma em detrimento do significado. O foco é o treino isolado de cada grafema-fonema de forma repetitiva. Você apenas enuncia oralmente o nome da letra para criança escrever. O Ditado de letras é uma atividade procedimental comumente utilizada em pré-leitura que tem como objetivo principal o treino da correspondência grafema-fonema de forma isolada. Nessa atividade, o professor dita em voz alta o nome de uma letra do alfabeto (seu grafema); pede para a criança escrever a forma gráfica daquela letra (seu grafem); repete o processo individualmente com cada criança, ditando uma letra por vez.

A respeito das funções do ditado de letras podemos destacar o treino de associação entre o som oral da letra e sua forma escrita de forma mecânica e descontextualizada; a focalização ao redor do aspecto gráfico-visual da escrita, e não no significado; a possibilidade de exercitar habilidades motora fina de segu-

rar o lápis; o concreto acompanhamento no sentido de notar se a criança consegue reproduzir graficamente cada letra. Tudo isso com a finalidade de fornecer modelo de letra para cópia individual, sem interação entre pares.

Montagem do alfabeto

Consiste em fornecer letras soltas para crianças montarem a ordem correta. A montagem do alfabeto é uma atividade procedimental comumente utilizada em pré-leitura que tem como objetivo principal o treino da sequência correta das letras. Nessa atividade, o professor fornece para cada criança letras soltas do alfabeto, impressas em cartolinas ou outro material; pede para as crianças montarem as letras na ordem correta do alfabeto; caso erre a ordem, a criança deve tentar novamente até acertar.

As funções e benefícios da montagem do alfabeto são específicas. É utilizada para treinar a sequência correta das letras de forma mecânica e individualizada; serve como elemento calibrador do sistema oculomotor no sentido de especializar o foco ao redor do aspecto visual da ordenação das letras; permite exercitar habilidades visomotoras de encaixe e serve para avaliar se a criança consegue ordenar graficamente as letras. Essa atividade

deverá ser uma atividade individual, sem diálogo ou cooperação.

Associação som-imagem

Diz respeito a apresentação de imagens de palavras para associar ao som da primeira letra. A Associação som-imagem é uma atividade procedimental comumente utilizada em pré-leitura que tem como objetivo principal o treino da correspondência entre o som da letra e sua imagem visual. Para utilizar esse recurso deveremos: apresentar para a criança imagens de objetos cujos nomes começam com o som da letra trabalhada; dizer o nome do objeto e pedir para a criança encontrar a imagem correspondente; fazer o mesmo com cada letra do alfabeto, de forma individualizada.

É preciso que entendamos os fundamentos dessa ação. Quando trabalhamos as funções da associação som-imagem estamos envolvidos em um treino de correspondência grafema-fonema de forma isolada e visual; estamos focados no aspecto visual da relação entre o objeto e a letra, sem contexto linguístico. Assim sendo, poderemos prosseguir com outras atividades, a exemplo de:

Exercícios de soletrar

Ditar palavras curtas para crianças soletrarem em voz alta.

Trabalho de consciência fonêmica

Exercícios como contar quantas sílabas tem uma palavra, aplaudir as rimas.

Traçados

Fazer os movimentos motores das letras no ar ou na lousa.

Exercícios visomotores

Recortar, colar, pintar letras e números.

Ditado individual

Professor ditando palavras para criança anotar.

Não nos esqueçamos que esse conjunto de atividades possuem justificativas. Primeiro, a consolidação da correspondência grafema-fonema nas atividades como ditado de letras, montagem do alfabeto e associação som-imagem permitem o treino sistemático e repetido desta relação básica, importante para a leitura e escrita. Já o desenvolvimento da consciência fonológica é processado de modo iniciati-

co tão logo organizamos tarefas para criança manipular os sons das letras de forma isolada. Nesse aspecto, as crianças desenvolvem habilidades metalinguísticas importantes.

Afinal, precisamos, mais uma vez, perguntar: o que é alfabetização? Como aprendemos a ler e escrever? E qual o papel de professor(a) e de educadores na formação de um novo leitor? Essas são algumas das perguntas que pairam na cabeça de muitos de nós, aquelas e aqueles que se identificam como alfabetizadores de crianças, principalmente quando estamos iniciando a carreira docente na formação e na atuação nos primeiros anos do ensino fundamental.

De forma simples, consideramos que a alfabetização exerce um papel fundamental no desenvolvimento de uma criança. Envolve a aprendizagem do alfabeto, a compreensão da correspondência entre letras e sons, e a habilidade de decodificar palavras e frases, além do aperfeiçoamento da coordenação motora através da escrita. Existem várias fases no processo de alfabetização, começando pela pré-leitura, que prepara o terreno para as fases subsequentes da alfabetização, fornecendo uma base sólida de consciência fonológica e fonêmica, até as fases mais avançadas de leitura hábil, onde a criança começa a com-

preender as correspondências regulares entre símbolos (letras) e sons, sendo capaz de identificar palavras de maneira mais fluente e eficiente.

Porém, o que notamos é que o **ato de ler** ao longo do tempo demanda intensa técnica de repetição. Aos professores, visando o domínio do sistema alfabético, requisita-se um planejamento de ensino sistemático com práticas integradas em constantes revisões. Para isso, é necessário observar o progresso individual de cada aluno, identificando suas dificuldades e necessidades específicas, com a finalidade de oferecer um suporte individualizado e instigar o gosto pela leitura.

Em síntese, sabemos que compreender um texto é essencial para o amadurecimento pessoal do ser humano, e, como educadores, precisamos dar atenção para os nossos alunos na fase inicial da aprendizagem, porque é quando eles estão desbravando o mundo encantado das letras e descobrindo a vastidão das suas habilidades cognitivas, emocionais e sociais.

Nesse contexto, destacamos como importante as explicações acerca das similaridades e singularidades que envolvem o processo de pré-leitura e leitura hábil. O enredo enfático sobre a importância do desenvolvimento de

um trabalho bem realizado em busca de resultados satisfatórios, envolvendo a passagem da pré-leitura à leitura hábiol, é parte primordial no processo de alfabetização dos alunos. Não podemos esquecer que o papel norteador do texto com narrativas, a exemplo de atividades a serem seguidas, tem um significado fundamental no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, pois se caracteriza não só pela conscientização e domínio por parte da criança, mas como agente propagador de boas práticas ao professorado.

Nós, vez ou outra, recordamos vivências alfabetizatórias. Nesse processo, algumas mudanças ocorreram desde nossa experiência como "crianças em alfabetização". Quem não se lembra dos cadernos de caligrafia e de como tínhamos que completá-lo no decorrer do ano letivo no ensino fundamental? E o que dizer do ditado de letras e palavras usados como forma encontrada para auxiliar na assimilação das letras e palavras... a coordenação motora. Isso foi essencial em percursos de aprendizagem na alfabetização de muitos de nós, pedagogos e pedagoas em formação. O que notamos é que, de algum modo, à medida que os métodos vão se reinventando, processos vão sendo abandonados, tendo um impacto fundamentalmente negativo na

aprendizagem.

Por fim, queremos falar sobre a preparação neuromotora que as atividades procedimentais (ou procedurais) permitem alcançar e desenvolver. Podemos falar em controle motor fino e coordenação óculo-manual, preparando o sistema neurológico para a escrita. O treino individualizado e sistemático permite que as crianças se familiarizem com as formas gráficas das letras, de modo que no decorrer de cada uma das atividades poderemos a identificar dificuldades e reorientar planejamento no sentido de acompanhar o processo de consolidação de habilidades em cada uma das crianças. Nosso intuito, nesse capítulo é contribuir com outro olhar sobre a repetição e sua função no estabelecimento de hábitos e rotinas requeridas à alfabetização.

As novas tecnologias digitais como recursos: alfabetizar e letrar, benefícios e cuidados

Antônio Menezes
José Diogo de Oliveira Júnior
Juliana Azevedo Santos

Nesse capítulo, gostaríamos de refletir com vocês, leitores e leitoras, sobre um tema que foi abordado durante a LiveFormação realizada no dia 16 de setembro de 2023. Essa atividade foi transmitida ao vivo pelo Canal PIBID|UFS|DED no Youtube. Qual foi o tema e o assunto específicos da LiveForma-

ção e por que é relevante desenvolver análises sobre essa atividade? O tema foi o mesmo do título desse capítulo. O assunto, foi o uso das novas tecnologias digitais na educação, principalmente nas práticas de alfabetização e de letramento junto a crianças dos dois primeiros anos do ensino fundamental.

Para iniciar, consideramos que aplicativos e tecnologias podem ser usados em sala de aula como recursos para alfabetizar, letrar e ensinar crianças. Todavia, gostaríamos, também, de apontar que muitas vezes a gente acaba caindo em equívoco ao querer substituir os métodos tradicionais de ensino pela tecnologia. A tecnologia é um recurso complementar, e por isso mesmo, não deve ser o único recurso utilizado. Os métodos tradicionais como livros, lousa, interação presencial ainda são importantes.

O uso pedagógico adequado da tecnologia em sala de aula requer formação que muitos professores ainda não receberam. A escolha e utilização de recursos tecnológicos com relativo exagero não garante bons resultados se não for bem coordenada cada uma das etapas do planejamento da aula. Isso quer dizer que envolve análises minuciosas desde o objetivo de ensino até as formas de avaliação necessárias para acompanhar e interpretar resultados.

No contexto da alfabetização e do letramento as crianças ainda precisam desenvolver habilidades cognitivas e socioemocionais que dependem da interação humana e do contato direto com o professor e colegas. Sem falar que objetos de conhecimento (conteúdos) e habilidades como escrita e leitura ainda dependem muito de consolidação de sistemas complexos, alguns deles de base procedural, para que o desenvolvimento da lectoescrita ocorra de maneira mais completa possível. Além disso, é importante considerar que nem sempre se leva em conta o acesso desigual à tecnologia (e seus recursos) por parte dos alunos, o que pode aumentar as desigualdades entre eles.

Não se pode esquecer que o excesso de estímulos tecnológicos em detrimento do desenvolvimento de outras capacidades ocasiona uma série de problemas em sala de aula. Podemos falar de problemas que vão desde aqueles ligados às relações entre professores e alunos, alunos e seus pares, alunos e família, isso sem deixar de incluir variados contextos em que ocorrem as comunicações, as interações e trocas sociais.

O desafio é enorme. O que parece ser aceito, com facilidade pelas novas gerações, nem sempre nos permite enxergar contingências

que "atrapam", fazem obstrução a inteligência humana, por vezes, deixando-a aprisionada em circuitos de difícil desembaraço cognitivo. Falamos disso porque existe ausência geral de preocupação quanto a adaptação dos softwares e aplicativos ao nível sociocognitivo das crianças. A indústria de produção de "engenhocas de ensino" versam a qualidade de investir em inovações, através de um culto quase religioso, fidelizado, ao que determinam os "produtores da indústria do entretenimento", encontradas nas veiculações de mídia, nas promessas de "jogos educativos", em "games inteligentes" etc. Educar e entreter se misturam. Esse é uma mistura que passa despercebida pela pesquisa pedagógica.

Apesar de termos dado início na abordagem do tema considerando aspectos gerais, em nossa discussão estamos concentrados ao redor do conceito de tecnologias digitais. Tecnologias digitais são aquelas que fazem utilizam sistemas de processamento em função aos códigos binários, ou seja, a dados computados²⁵. O que isso quer dizer? Quer dizer que são informações que foram codificadas e

25 Os dados computados são representados por combinações dos dígitos 0 e 1, que formam o código binário. Isso permite armazenamento e processamento da informação de forma digital.

transformadas em formato digital, de modo a poderem ser processadas e armazenadas por computadores e dispositivos eletrônicos.

Outra característica relevante no conceito de tecnologias digitais é a **interatividade**. As tecnologias digitais permitem interação do usuário com os dados e sistemas, por meio de comandos, cliques, toques etc., de modo que existem integrações e respostas que incluem desde a multimídia (a través da qual podemos incorporar diferentes mídias como texto, imagens, vídeo, áudio de forma integrada) maquinários, muitos conhecidos pela grande maioria das pessoas. Estamos nos referindo aos computadores, tablets, smartphones, sistemas de realidade virtual/aumentada, jogos digitais, redes sociais, plataformas de streaming, sites e aplicativos.

Em poucas palavras, as tecnologias digitais são aquelas que fazem uso intensivo da informação codificada numericamente de forma a permitir interatividade, processamento, armazenamento e distribuição de conteúdos multimídia. Diante do exposto, notamos que pelo uso social das tecnologias digitais no cotidiano de grande parcela da população, o professorado pode entendê-las como recursos suficientes ao ensino.

Mas, quais os cuidados devem ter o pro-

fessor e a professora ao escolher tecnologias digitais como recurso ao ensino de crianças em processo de letramento e de alfabetização? Gostaríamos, antes de apresentar respostas ao questionamento, reafirmar que esse capítulo está ligado ao conjunto total dos textos que compõem esse livro. Logo, as conclusões ou interpretações de uma ou outra parte isolada, em um ou outro parágrafo, devem ser complementares a outros modos de perceber e entender o processo de ensino em classes de alfabetização e as práticas de letramento.

Por isso mesmo, escolher ferramentas simples e de fácil manuseio, adequadas à idade e nível cognitivo das crianças é a primeira pista que apresentamos. Há algumas razões importantes para o professor o faça. Evitar frustrar as crianças pela exposição a complexos sistemas que exigem habilidades ainda não consolidadas ou trabalhadas (motoras e cognitivas) certamente irá prejudicar a motivação à aprendizagem. Deveremos seguir na estimulação exploratória das ferramentas, assegurando que as crianças conheçam, acessem e se interessem pelos recursos. Para isso, deixemo-las, nesse primeiro momento sem muitas regras, desenvolvendo autonomia e curiosidade. Logo, entendemos que adequar conteúdos muito avançados à faixa etária é

indispensável. Assuntos de alta complexidade podem não ter significado ou ser desinteressantes para determinados grupos de alunos. A nossa função é facilitar a aprendizagem. Sendo assim, se a ferramenta for fácil de usar, a criança pode se concentrar no conteúdo, e não na operacionalidade. Isso ajuda na fixação dos conceitos.

Não podemos esquecer que, atualmente, os nossos alunos já nascem inseridos no mundo tecnológico. Isso faz com que professores busquem cada vez mais recursos que possam atrair os estudantes, assim como os aparatos tecnológicos os atraem. Há quem diga que os professores competem com a tecnologia pela atenção dos alunos. Mas, acreditamos, que não é isso que deve ocorrer, a tecnologia é uma forma de auxiliar e ajudar o professor a fazer aulas mais dinâmicas e atrativas, sem perder o foco no objetivo em que se quer chegar.

Aulas que busquem integrar os recursos tecnológicos com aulas tradicionais são necessárias. Tendo em vista que, além de auxiliar os professores fornecendo recursos tecnológicos, a tecnologia pode ser usada e discutida em sala de aula para a conscientização de seu uso, principalmente para as crianças desta geração que estão inseridas neste contexto e que

podem não ter tido orientações em casa sobre o uso excessivo das tecnologias.

Diante do exposto, a inserção de matérias no curso de pedagogia que abordem as práticas tecnológicas é algo atual que precisa ser levado muito a sério. Não apenas o estudo da tecnologia como ferramenta pedagógica, mas também estudos voltados para os efeitos da uso da tecnologia nas crianças do século 21, e formas de abordar o uso consciente destas ferramentas digitais no cotidiano dos alunos.

Sem dúvidas, este capítulo assim como todo o livro traz uma abordagem muito rica e relevante sobre o uso das novas tecnologias digitais como recurso para alfabetizar e letrar. O que quisemos trazer para vocês, leitores e leitoras, foi apresentar de forma clara como esse uso pode ser benéfico à criança, alertando-os quanto aos cuidados a serem tomados durante o uso pedagógico de recursos específicos ligados aos aparatos sociotécnicos em sala de aula.

Ademais, gostaríamos de fazer um adendo a alguns pontos que requerem, mais uma vez, atenção. Por exemplo, a falta de preparo que uma grande parte dos professores tem para trabalhar em sala de aula utilizando recursos tecnológicos com os seus alunos. Esse

ponto é muito importante, visto que durante a graduação pouco se vê disciplinas que envolvam ou tratem de questões práticas, aliás, tão importantes e essenciais para se ofertar um eficiente ensino aprendido para o graduando, quanto a abordagem teórica, conceitual e epistemológica sobre o assunto.

Nessa perspectiva, é de suma importância que os docentes busquem assegurar formação continuada, cursos e oficinas que proporcionem conhecimento e preparo para desenvolver atividades lúdicas utilizando os mais diversos recursos tecnológicos e digitais. Esperamos que, com esse tipo de iniciativa e alerta, agreguemos conhecimento e enriquecimento para nosso currículo profissional de modo que possamos desenvolver ações pertinentes a cada turma, em torno as atividades propostas.

Não nos esqueçamos que nem todos os alunos têm acesso as tecnologias digitais. O que isso implica? Implica que quando não estamos atentos aos contextos socioeconômicos e ao acesso aos aparatos sociotécnicos, colaboramos para que as crianças tenham dificuldades para manusear, ou até mesmo interagir em aulas práticas/lúdicas em sala de aula. Isso ocasionará sempre um distanciamento por parte do aluno que tem acesso as

tecnologias digitais e recursos tecnológicos e ao aluno que não tem. Sendo assim, respeitar o nível cognitivo, o momento em que o aluno se encontra, quanto a saber utilizar as tecnologias e também da condição de manuseio de ferramentas por parte das crianças, são de suma importância para que todos e todas se sintam acolhidos, contemplados e ainda mais interessados pela atividade ou ação.

Então, queremos frisar, com muita felicidade a importância deste livro para nós graduandos do curso de pedagogia e para a educação brasileira. Visto que, o mesmo dispõe de uma série de temas, propostas e possibilidades para que os professores, futuros professores, gestores, família e demais leitores possam saber se posicionar diante das possibilidades que os recursos tecnológicos podem dispor ao seu ensino e aprendizado aos alunos.

Finalmente, queremos abordar questões por vezes silenciadas nesse tipo de discussão durante as aulas no curso de pedagogia. Trata-se de evitar que cansaço se manifeste na criança pelo contato com recurso das tecnologias digitais. Todos sabemos, e sentimos na própria pele, que as telas podem cansar rapidamente a visão. E que nem todos têm os mesmos ritmos de interesse em estimulação.

Cada idade tem seu ritmo de aprendizagem. E, em cada ferramentas simples, esses ritmos naturais são respeitados. Sugerimos não nos esquecer de priorizar atividades lúdicas e interativas que estimulem a aprendizagem, e não apenas o entretenimento. De modo que possamos integrar o digital com atividades presenciais e livros impressos, sem substituí-los; considerar a realidade de acesso dos alunos e evitar aumento de desigualdades; avaliar a qualidade pedagógica do conteúdo e sua adequação aos objetivos da aula; observar o tempo de tela para não prejudicar o desenvolvimento infantil; envolver-se em circuitos de formação continuada para orientar o uso crítico e seguro pelas crianças. Assim procedendo, estaremos zelando pela privacidade e segurança digital das crianças.

Alfabetização lúdica: como o brincar pode auxiliar no processo de aprendizagem

Ana Angélica Pinheiro de Azevedo
Ana Luiza Moura Delfino Montalvão
Antônio Menezes
Selma Barbosa da Silva

Esse capítulo trata da alfabetização lúdica. Para nós, esse não é um simples termo, composto por duas palavras. Ao contrário, é uma espécie de declaração pública de modos comuns que partilhamos ao redor de uma das facetas da alfabetização de crianças. Não

aceitamos que a alfabetização lúdica possa ser compreendida e difundida como sendo um modo de organização do processo de ensino da leitura e escrita por meio de atividades recreativas e jogos. Geralmente, é o que encontramos na literatura sobre o assunto. Felizmente, encontramos, ainda, um recrudescimento ao redor da brincadeira, como o retorno de algo que havia arrefecido, diminuído ou se tornado latente, e que hoje passa por um processo de exacerbação, volta com mais força. E é isso que nos encanta e nos mobiliza a escrever e partilhar esse capítulo.

A etimologia da palavra ludicidade vem do latim **ludus+cidium** significando qualidade ou propriedade de brincadeira, jogo ou diversão. Porém, quando fazemos a interpretação sígnica no sentido derivativo, ou seja, **lúdico ou lúdica**, somos afetados pelas adaptações que, ao longo dos anos, a palavra sofreu linguisticamente, até chegar para a forma atual "ludicidade".

Nesse caminho, as sociedades se tornaram complexas o suficiente para que, durante a modernidade, no auge da Revolução Industrial, considerarmos o lúdico como extensão de rotinas estruturadas, cuja finalidade é atin-

gir estados de descentração²⁶ e produzir arestas que condicionem o corpo e mente à necessidade de sentir prazer, bem-estar, em curtos espaços de tempo, sob a vigilância de intervalos que se somam e se subtraem ao mesmo tempo na relação entre emprego da força de trabalho para a produção de mercadorias e os estados de esgotamento físico, psicológico e emocional.

Nesse contexto, as instituições escolares passaram a incorporar a ludicidade como estratégia de reduzir os efeitos de esgotamento que as práticas escolares causam nas crianças, nos professores, e, por extensão, nos pais, na comunidade, nos gestores públicos e governantes. Isso para nós é estranho e preocupante. Quando estamos defendendo uma alfabetização lúdica, não estamos vinculadas(os) a esse tipo de preocupação.

Queremos fazer retorno às coisas mesmas, como os filósofos da fenomenologia. E, sabemos que esse retorno não acontece sem a presença de uma virada sobre nossas próprias práticas. Estamos falando numa **virada pedagógica**. A "virada pedagógica" pode ser entendida em analogia à "virada linguística" dos

26 Na teoria piagetiana a descentração consiste na capacidade gradual da criança em deslocar o foco de atenção de si mesma para o mundo externo.

anos 1960. Para nós, ambas representaram uma mudança radical de paradigma em seus respectivos campos, rompendo com abordagens anteriores.

Então, se a virada linguística colocou a linguística como ciência autônoma, descolada de outros campos como a filosofia e passou a enxergar a língua como um sistema estruturado e dinâmico; uma possível "virada pedagógica" traz uma mudança semelhante na pedagogia, colocando em suspensão enfoques clássicos como a presença excessiva da mecanização e reprografia, passando a ver o processo educativo de forma, ao mesmo tempo, contextualizada, particular e com sensibilidades voltadas à singularização das experiências escolares.

Portanto, uma virada pedagógica assume a pertinência de "rompimentos e prolongamentos" com abordagens e paradigmas que se tornaram, ao longo das últimas décadas, revisitados. Vamos falar em interretroações diante de abordagens, modelos e metodologias. Nesse sentido, as interretroações se referem às ações recíprocas que ocorrem entre diferentes elementos de um sistema. No contexto de abordagens, modelos e metodologias educacionais, podemos definir interretroações a partir das influências mútuas que ocorrem entre os diferentes componentes de

um modelo pedagógico, como teoria, prática, contexto, agentes envolvidos etc.

No caso da alfabetização lúdica, quando a teoria influencia a prática, a prática também retroalimenta a teoria; quando os contextos socioculturais nos quais determinado modelo de ensino é aplicado exercem influência, ao mesmo tempo, são influenciados pelas propostas pedagógicas; quando professores e alunos, ao interagirem com determinada metodologia, acabam por influenciá-la e serem influenciados. Isso em um processo dinâmico e contínuo. As interretroações, por isso mesmo, caracterizam as influências mútuas e o dinamismo inerente aos processos educativos, onde nenhum elemento atua de forma isolada.

Voltemos à alfabetização lúdica e suas especificidades. Quando consideramos efeitos de esgotamento que as práticas escolares causam nos membros da instituição escolar e contextualizamos as origens modernas da escola ao distanciamento do que fecundo existe na etimologia da ludicidade, o que estamos fazendo é demonstrar que é vã nossa tentativa de "criar divertimento, despertar prazer e/ou extravasar" qualquer coisa que represada está. Já observaram, leitoras queridas, leitores diletos, que "gritos e empurrões", ou eufórica cor-

reria nos espaços livres da escola, são muito diferentes do estado humano de "deixar fluir" imagens, sensações, ações, movimentos? Quando estamos falando em alfabetização lúdica, estamos falando do riso e do brincar. E, qual é o lugar do riso nas práticas pedagógicas? E da brincadeira?

No cotidiano das escolas evitamos o riso. Consequentemente, não nos sentimos à vontade com o risível. Enclausuramo-nos na estética do medo, e nossas sensibilidades se aturdem. Vamos vivendo cinco dias da semana, as vezes em dois turnos diferentes, no interior da sala de aula e dentro da escola, sem nos perceber que o riso e o risível estão ausentes. Ausentes em nós e em toda parte.

O riso não é sorrir, que nos lembra o ativismo associada às nossas defesas de território, expondo presas ao oponente. É risível desconcertar a percepção sobre o que acabamos de afirmar. Todavia, é simplesmente convincente porque ao redor de nossas experiências, dentro e fora da escola, conhecemos as variações de sorrisos, na complexa demonstração de acolhimento, deboche, reprovação, medo etc. Notaram? Sorrir não é expressão do risível. O risível é brincante. Não tem repertório de regras a realizar.

Para nós, estamos vivendo no limite de

insegurança porque nos faz falta constituir em nós, e com nossas crianças, os ambientes brincantes, nos quais o riso possa se expressar e refundar, ou seja, fundar outra vez, nossa hominescência. Nosso **humus**, originalidade sem cultivo das práticas sociais. Então, a brincadeira é distinta das estruturações que os jogos englobam. Sejam jogos educativos, jogos eletrônicos, jogos de azar, jogos sociais... todos, sem exceção, são regidos por regramento, ordenações que foram pensadas para determinados fins. Usar jogos para educar criança é muito eficiente para lhes dominar a vontade, a decisão, a autonomia.

A temática leitura em família nos leva a lugares preciosos da nossa memória, que podem ser alegres ou frustrantes. Pode ser alegres quando nos remete a momentos de prazer envolvendo a leitura e a família, mas também podem ser frustrantes caso esses momentos não tenham existidos ou se existiu foram de má qualidade, sem a devida entrega. Quando a família entende a importância da leitura em seu cotidiano, essa leitura prazerosa que une e proporciona escuta ativa, troca de confidências, segredos, conquistas, sonhos, pesadelos, questionamentos, ratificamos: os vínculos se estreitam e a magia acontece.

Como somos professoras e professores de

alfabetização reconhecemos a importância da ludicidade nessa nobre tarefa de inserir a criança nas complexas engrenagens da leitura e da escrita alfabéticas. Não devemos esquecer que o lúdico, a brincadeira, o divertido é inerente à criança. Por isso, ao utilizarmos adequadamente cada um desses elementos para alfabetizá-la, teremos chances de obtermos sucesso em nossas atividades de ensino. Aliás, a ludicidade esteve presente em muitas trajetórias comuns, seja quando durante as brincadeiras de rua, aprendíamos os números pares e ímpares enquanto decidíamos quem seria o primeiro a jogar; ou em outra brincadeira, quando fazíamos guerra de rima e, ainda, quando aprendemos a ordem alfabética através de uma canção para pular corda.. São memórias...com o sabor da infância vivida.

Então, sempre nos questionamos: por que não ensinar através dessas brincadeiras? Como pode ser útil jogos como o bingo, o quebra-cabeça, o jogo da memória e tantos outros para nos auxiliar na alfabetização dos nossos alunos! Por isso, na lucidez radical (de raiz) que nossas inspirações nos permitem partilhar, abracemos o brincar e o brincante, o riso e o risível. E, perscrutemos os labirintos de nossa toxicomania, nosso vício, em regradar, definir, controlar e fazer à nossa imagem e se-

melhança, o homem que desejamos formar e que, sabemos, não gostaríamos mesmo de mantê-lo em nós por muito tempo.

A importância da leitura em famílias: estratégias para promover o interesse das crianças

Ana Angélica Pinheiro de Azevedo
Ana Luiza Moura Delfino Montalvão
Antônio Menezes
Selma Barbosa da Silva

Vamos falar sobre família...! E lá se vão as expectativas de tornar possível uma conversação singela, aos modos de nossa sergipandade, colocar a cadeira na porta da rua, ver passar a vida e as pessoas, sem perder de vista tudo que nos ocorrer diante dela. Não se pre-

ocupem. Esse capítulo foi escrito como diálogo, despreocupado com o convencimento. O que queremos é prostrar, deixar ser visto e conseguir ver com outras lentes as "coisas da educação", as lentes de quem quase sempre ouve reclamações e queixumes sobre notas, resultados finais, comportamentos, peraltices e, por mais inacreditável que pareça, à moda dos nossos tempos, ouvir sobre o que nada se sabe a respeito de qualquer coisa que estigmatize, diagnostique, evidencie "periculosidade iminente de fracassos". Ufa!

No entanto, estamos convencidas e convencido de que a família é parte indispensável da escolarização. Durante muitos anos, a soma de esforços entre pais e professores acumularam frustrações entre ambas as partes. Os professores e professoras por não conseguirem aceitar a dificuldade que sentem os progenitores na gestão educativa de filhos e filhas; os pais por não terem outra alternativa senão confiar no papel social de transformadores de vidas humanas com o qual, colegas aos milhares, já não respondem e nem se interessam em ocupar o lugar nos quais são colocados, sem saber se temos condições profissionais e pessoais para fazê-lo. E nessa "labuta", os pais esquecem que os professores e professoras "podem ser" ou são pais/mães e os

professores sempre lembram que os pais são educadores. Responda-nos uma pergunta, leitor(a): de qual lado é mesmo que tem maior peso de responsabilização?

Na nossa LiveFormação encontramos um propósito de repensar as dinâmicas sociais contemporâneas que englobam essa problemática. Refletimos, naquela ocasião, a respeito de arranjos de parentalidade e de vinculação familiar ²⁷. Fizemos notações e destaques aos novos arranjos de família, na intenção de compreender, a estrutura simbólica da função vincular.

A estrutura simbólica da função vincular refere-se à forma como o vínculo afetivo entre as pessoas é mediado e organizado por aspectos simbólicos e imaginários. Mais especificamente, diz respeito aos tipos variados de representações mentais que cada um constrói sobre si mesmo, sobre o outro e sobre a

27 Usamos o termo familiar (neologismo) no "lugar" de familiar por entendermos que o primeiro corresponde às lógicas de pertencimento e identificação com tipos variados de composições de famílias; enquanto o segundo termo "familiar"/"familiaridade", mesmo na ordenação jurídica de reconhecimento de geneticidade (e sua transmissão genômica), podem não se estruturar por vinculações estreitas, de modo que o "familiar" é o que pode ser reconhecido, notado, visto e não necessariamente, aceito como sedimento de recíproco acolhimento.

relação entre eles. Essas representações são de natureza simbólica, ou seja, utilizam símbolos, imagens e significados para dar sentido à relação afetiva. Sendo assim, os elementos como a linguagem, as narrativas, os rituais, as trocas simbólicas demonstradas em atos, comportamentos ou adoção de condutas por imitação e/ou objeção atuam como mediadores simbólicos do vínculo. Isso permite que a relação afetiva transcenda o plano material e se estabeleça também no plano psíquico e imaginário através de significações.

A estrutura simbólica confere estabilidade e continuidade ao vínculo, mesmo na ausência física do outro. Ela é construída ao longo do tempo a partir das experiências de vinculação precoce e das interações sociais. Portanto, a estrutura simbólica da função vincular refere-se à dimensão psíquica e representacional que organiza as relações afetivas entre as pessoas. Por conseguinte, considerando os elementos anteriormente expostos apresentaremos ao redor das práticas de leitura (entre pais e filhos, professores e crianças) o que de pertinente representam na consecução de atividades partilhadas e coordenadas entre pais, escolas e as crianças.

A leitura compartilhada representa aspecto central no que se refere à estrutura sim-

bólica da função vincular. Por que? Porque a leitura compartilhada é uma atividade que promove a interação afetiva entre as pessoas. A leitura praticada coletivamente no interior da família ou da instituição escolar fortalece os laços emocionais. Ao ler histórias, cada um constrói mentalmente representações sobre si, sobre o outro e sobre a relação que estabelecem consigo e com o mundo social, pessoal e coletivo. Isso alimenta a dimensão simbólica do vínculo.

A narrativa lida introduz elementos como personagens, enredos, temáticas que passam a integrar o universo imaginário e as trocas simbólicas entre as pessoas. Nesse traçado dialógico de interação intimista, a leitura funciona, ainda, como estimuladora da linguagem, incidindo positivamente na construção de diálogos e trocas fecundas que servem de mediação simbólica para a vinculação.

Então, os rituais como "o momento da leitura" nos quais tomam forma desde a escolha do livro, a composição de comentários com as crianças, reforçam a estrutura simbólica do vínculo. Além do mais, a leitura partilhada permite que a relação afetiva se estabeleça também no plano psíquico através das representações que a história lida proporciona.

Esse momento é tão importante porque confere estabilidade e continuidade à vinculação, permitindo que ela transcenda a interação concreta e se expresse em situações cotidianas sem ser orientada por imposição, obrigação etc.

Este é um tema que consideramos muito importante. Leitura em família nos dias de hoje é cada vez mais rara. As vezes o acúmulo de responsabilidades dos pais diminui o tempo de convívio com seus filhos. Há aqueles que passam mais tempo em casa, porém ficam conectados todo o tempo às redes sociais. A verdade é que aqueles momentos, tão importantes que podem servir de exemplo e inspiração para as crianças, em que a leitura feita por um familiar pode contribuir muito com o processo de alfabetização das crianças, despertando o interesse pela leitura, tanto para deleite como para adquirir conhecimento sobre algum assunto.

Em síntese, a constituição de afetos vinculares podem ser mediados pela leitura compartilhada. A escola e a família podem ter um ponto comum de interesse. E, como no início de nossa conversa, o bom mesmo é puxar um tapete, um lençol, uma esteira de palha, pegar o agasalho, fechar a porta do quarto e abrir a janela dos afetos, deliciando-se pela compa-

nhia dos pequeninos que nos amam, nos aceitam e tentam nos entender, sobretudo como somos. ...Sem pedir nada em troca.

Considerações finais

Sem dúvidas, ao percorrer as páginas deste livro, imerso nas nuances dos capítulos que registram as intrincadas tramas da alfabetização e da aprendizagem inicial da docência, somos guiados por um labirinto de experiências, questionamentos e descobertas. É simplesmente dialógico. A todo momento estivemos em conversação agradável, sem que um ou outro de nós pudesse se sentir maior ou menor. Estivemos, por assim dizer,

com quem gostamos de estar (pessoas reais), fazendo o que gostamos de fazer (aprender e partilhar), sabendo que o que a gente sabe, enfrentaria problematização e confronto com a falência de expectativas.

A socialização profissional de professor(a), o complexo sistema alfabético, as demandas e potencialidades das crianças em sala de aula, a complexa teia conceitual da Política Nacional de Alfabetização, e os desafios do ciclo alfabetizatório foram elementos entrelaçados que compuseram a tessitura de "Travessias" que inclui, convida a estar junto, sem causar sono.

Neste percurso que é pedagógico, ao ler, refletir e desejar ir adiante fomos desafiados pelo ato de alfabetizar, que se reafirma como uma tarefa que vai além do simples decifrar de letras e palavras. Entre reflexões sobre a relevância das escolas e o conhecimento poderoso que nelas se busca, os autores e autoras nos conduziram a uma profunda indagação: para que servem as escolas? Por que se concentrar em alfabetizar crianças como base para manter a significado político do letramento e da aprendizagem humanamente constituída?

Não posso deixar de fazer menção aos preditores neuropsicológicos da leitura, quando nos convida a desbravar os intrincados cami-

nhos cerebrais que sustentam a alfabetização. E o que dizer a respeito "das dificuldades e potencialidades das crianças" em processo de aprendizagem, assim como o que fazer ante a presença marcante da "geração imediatista", geração digital que não se confunde com nativos digitais, em nossas salas de aula e em toda parte? Fomos levados a evidenciar a necessidade urgentes em repensar métodos e abordagens para atender às demandas contemporâneas.

As contribuições a respeito da pré-leitura e a leitura hábil, revelando patamares da aprendizagem que transcendem a mera decodificação de letras; as novas tecnologias digitais que emergem como aliadas, mas também como desafios a serem apreciados com cautela, e assumidos como suportes e aliados à inovação, foram todos ressignificados sem excluir tradições, sem apagar o que fomos um dia, diante do que estamos nos tornando. E o mais fascinante: em meio a esse panorama complexo, a proposta de alfabetização lúdica!

Que alegria! "Vestir" o brincar e torná-lo catalisador do processo de aprendizagem, somando-o às práticas de leitura em famílias que reconfiguram as práticas vinculares, estratégia valiosa, para destituir o lugar da solidão acompanhada e do "chegar junto" na pro-

moção do interesse das crianças pela leitura de livros, da vida, na vida.

Ao fechar estas páginas, quero te convidar a não encerrar esse movimento, leitor e leitora. Convido-te a repensar o significado profundo da alfabetização e o papel transformador que ela pode desempenhar na vida de cada criança e, por conseguinte, no modo como você e eu podemos tornar a escola, espaço de vivências que realiza, constrói e faz do possível, travessias em qualquer parte. ...Na melhor das companhias: viver, aprender e partilhar!

Referências

ALVES, N. **Trajetórias em redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ALVES, Vera Maria Souto. Formação de professores alfabetizadores: a perspectiva de alfabetizar letrando - avanços e desafios. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.21, n.esp.2, p.1353-1367, nov. 2017.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOTINI, Gleise Aparecida Lenha verde; FARAGO, Alessandra Corrêa. **Formação do Leitor: papel da família e da escola**. Cadernos de Educação: ensino e sociedade. São Paulo, 2014.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. **Ler e escrever na educação infantil: discutindo as práticas pedagógicas**. – 2. Ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

CARTAXO, S. R. M. **Formação continuada do professor alfabetizador: abordagens, processos e práticas**. 2009.

CARVALHO, Audrey. **O lúdico no desenvolvimento da criança**. São Paulo: Rideel, 2010.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetiza e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

CASTANHO, Maria Eugênia e VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.). **Pedagogia universitária: A aula em foco**. Campinas: Papi-rus, 2000.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994. 143 p. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 2002.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre; Artes Médicas, 2007.

FONSECA, Edi. **Interações**: com olhos de ler. São Paulo: Ed Edgard Blucher, 2012.

FONSECA, Lúcia Lima. **O universo da sala de aula**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

FRADE, I. C. A. da S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos de alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, Santa Maria, v. 32, p. 21-40, 2007.

FRADE, I. C. A. da S. Um paradigma científico e evidências a ele relacionadas resolveriam os problemas da alfabetização bra-

sileira? **Revista Brasileira de Alfabetização** – RBA. Florianópolis, v. 1, n. 10, ed. esp., p. 15-25, jul./dez. 2019.

GARCIA, Regina L.; ZACCUR, Edwiges; GIAMBIAGI, I. (Org.). **Cotidiano: diálogos sobre diálogos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HERNÁNDEZ, F. e VENTURA, M. **A Organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Tradução de Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: 34, 1996.

ZACCUR, E.; GARCIA, R. L. (Org.). **Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes**. São Paulo: Cortez, 2008.

MENDONÇA, Rosa Helena.; CARVALHO, Maria Angélica Freire (Orgs). **Práticas de leitura e escritas**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

MICOTTI, Maria Cecília O. **Alfabetização: propostas e práticas pedagógicas**. São Paulo: Contexto, 2012.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAIS, José. **Criar leitores:** para professores e educadores. 1 edição. São Paulo: Manole, 2013.

MORTATTI, M. R. L. (Org.). **Alfabetização do Brasil:** uma história de sua história. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 2011.

MORTATTI, Maria do R. Longo. et al. (Org.). **Sujeito da história do ensino de leitura e escrita no Brasil.** São Paulo: Unesp, 2015.

ONG, W. **Oralidade e cultura escrita.** Campinas: Papyrus, 1998.

PÉREZ, C. L. V. Alfabetização: um conceito em movimento. GARCIA, R. L.; ZACCUR, E. (Org.). **Alfabetização:** reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes. São Paulo: Cortez, 2008.

PERRENOUD, P. A. et al. (Orgs). **Formando professores profissionais:** quais estratégias? quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD. Philippe. **Ensinar:** agir na urgência, decidir na certeza. Porto Alegre, RS: Editora Artes Médica Sul, 2001.

PERRENOUD. Philippe. **O Ofício do Aluno e o Sentido do Trabalho escolar.** Porto: Porto Editora, 1995.

PICCOLI, Luciana.; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização:** espaço, tempo e corporeidade. Edelbra, 2012.

PIETRE, Emerson. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. 2.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

PONTE, J. P. **Da formação ao desenvolvimento profissional**. In: ProfMat, Lisboa, 1998.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão**. 1 edição. São Paulo: Parábola, 2009.

RUSSO, M. F. **Alfabetização: um processo em construção**. 6ª ed. São Paulo; Saraiva, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno e GÓMEZ A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1993.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Ezequiel T. **Elementos de Pedagogia da Leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, M. (Org.). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003.

SILVA, M. B. C. O contador de histórias no contexto da literatura infantil. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, n. 9, 1987.

SILVA, M. C. da; SANTOS, A. L. Contação de histórias como estratégia de aprendiza-

gem: uma experiência na educação infantil. **Anais da ANPEd. XXV EPEN** - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. Salvador: UFBA, 2020.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SNOWLING, M. J.; HULME, C. (Ed.). **The science of reading**: a handbook. Oxford: Blackwell, 2005.

SOARES, A. **Os gêneros literários**. São Paulo: Ática, 1999.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7ª edição. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1ª edição. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 18ª ed. São Paulo: Contexto, 2017

TURNMER, W. Como a ciência cognitiva forneceu as bases teóricas para resolução do

“grande debate” sobre métodos de leitura em ortografias alfabéticas. MALUF, Maria Regina e CARDOSO-MARTINS, Cláudia (Orgs.). **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever.** Porto Alegre: Penso, 2013.

VAZ, Alexandre Fernandes. **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas.** Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de Didática.** 2. Ed. Campinas: Papirus, 1992.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados.** Curitiba: Aymará, 2009.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.



EDIÇÕES SÊMINALIS

Copyright ©2023

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa do governo federal brasileiro que contribui para a formação de professores no âmbito do território nacional. Esse programa integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública. O objetivo é aprimorar a formação de estudantes de cursos de licenciatura, valorizar e apoiar os professores em formação, em especial nos primeiros anos de graduação. O PIBID articula educação superior e educação básica, inserindo estudantes universitários no ambiente das escolas públicas, através de projetos institucionais realizados pelas instituições de ensino superior. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) faz parte dessa jornada de sucesso desde o início de implementação da proposta. Nossos agradecimentos as escolas-campo, a Universidade Federal de Sergipe e ao Departamento de Educação pelo apoio em cada parte de nossas conquistas.

Enfim, uma obra com a qual nos identificamos, desejamos ler, vivenciar cada uma de suas partes. É uma expressão genuína do ato-exercício de busca por nossas próprias maneiras de ser na profissão de professor(a) em cada linha, cada parágrafo. Essa obra é para quem não confunde produção científica com acúmulos quantitativos de publicações. É para quem não tem medo de recomeçar, diante de tanto "vazio de sentidos" com os quais temos nos deparado nos lastros da formação acadêmica. É para quem quer fazer-junto ...

