

PRÁTICAS COLABORATIVAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA ESCOLA MUNICIPAL JOAQUIM FLORENTINO DE MEDEIROS - BANANEIRAS/PB¹

Maria da Conceição Farias da Silva Gurgel Dutra²

RESUMO

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é possível presenciar e escutar relatos de profissionais sobre crianças com desigualdade de aprendizagem e baixo desempenho escolar nas áreas de alfabetização e letramento em língua materna e alfabetização matemática. Em razão deste contexto, foi proposto um Projeto de Extensão com práticas didático-pedagógicas direcionadas às crianças do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, nas referidas áreas. Neste artigo, a proposta é discutir concepções teóricas que fundamentam o Projeto de Extensão *Práticas didático-pedagógicas colaborativas com alunos do 2º e 3º anos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Joaquim Florentino de Medeiros - Bananeiras/PB*, quanto à aprendizagem, à alfabetização e ao letramento em língua materna. Fundamenta-se na teoria da reflexividade das práticas, com Alarcão (2005) e Pimenta (2002); e no conceito de Zeichner (2010), de formação compartilhada. A metodologia adotada incluiu a leitura e a problematização da proposta do Projeto e dos registros das ações desenvolvidas. Os dados foram organizados em dois eixos: Mediação da aprendizagem e Práticas de alfabetização e letramento. O primeiro eixo fundamenta-se no conceito de Vygotsky (1998), o qual entende a mediação como toda ação que se interpõe entre o sujeito e o objeto do conhecimento. No segundo eixo, a alfabetização refere-se não apenas as habilidades de codificação e decodificação, mas se amplia ao domínio do letramento com os usos das práticas sociais de leitura e escrita nas diferentes manifestações da sociedade.

Palavras-chave: Alfabetização, Letramento, Aprendizagem, Práticas colaborativas.

INTRODUÇÃO

No cotidiano dos Anos Iniciais de Ensino Fundamental é possível presenciar situações concretas e relatos de profissionais sobre a desigualdade de aprendizagem e o baixo desempenho escolar nas áreas de conhecimento ofertadas nos currículos institucionais. Esta questão relaciona-se prioritariamente nas matrizes de referência que envolve a alfabetização e o letramento das competências e habilidades em língua materna e matemática. Os alunos nesta condição são mais vulneráveis à evasão escolar, à distorção entre idade e série e à retenção anual.

A fim de apontar diagnósticos para a viabilização de ações voltadas à redução da desigualdade de aprendizagem e à melhoria da educação escolar, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e a Provinha Brasil apontam nas diferentes edições, o baixo

¹ Estudo vinculado ao Projeto de Extensão *Práticas didático-pedagógicas colaborativas com alunos do 2º e 3º anos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Joaquim Florentino de Medeiros - Bananeiras/PB*, do Programa UFPB no seu Município, edição 2019. Orgão de fomento: UFPB.

² Professora Doutora da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, E-mail: concefarias@gmail.com

desempenho das crianças brasileiras quanto à alfabetização e ao letramento nas áreas de língua portuguesa e matemática.

Participaram da ANA em 2016, estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental de 50 mil escolas brasileiras. A Provinha Brasil, na última edição em 2016, foi aplicada em duas etapas aos alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental. Estas avaliações de sistema oferecem informações para que gestores e profissionais da educação possam interpretar os resultados e implementar ações em contextos amplos ou institucionais (BRASIL, 2017).

A melhoria da qualidade do ensino e a redução das desigualdades de aprendizagem nas escolas públicas estão articuladas as avaliações de sistema e as políticas e metas estabelecidas para educação nacional, mas também as ações desenvolvidas no chão da escola, por sujeitos ou instituições que ali trabalham ou participam de suas práticas.

A parceria entre universidades e escolas campos de estágio possibilita estudantes de Pedagogia e professores formadores se deslocarem para interagir com e nas realidades das escolas públicas, reconhecendo práticas pedagógicas, emergências e potencialidades que configuram o cotidiano escolar.

Em uma das escolas campo de estágio do Curso de Pedagogia, do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias, da Universidade Federal da Paraíba é desenvolvido o Projeto de Extensão *Práticas didático-pedagógicas colaborativas com alunos do 2º e 3º anos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Joaquim Florentino de Medeiros - Bananeiras/PB*. As ações são direcionadas às crianças com desigualdade de aprendizagem e baixo desempenho escolar em alfabetização e letramento em língua portuguesa e alfabetização matemática.

Projeto de Extensão teve início em maio de 2019, com término previsto para novembro deste mesmo ano. É vinculado ao Programa *UFPB no seu Município*, mantido com recursos próprios da Universidade e se constitui uma das estratégias da política de extensão para o desenvolvimento sustentável dos municípios de sua área de abrangência. O Programa visa o empoderamento das comunidades e a melhoria da qualidade de vida, oportunizando aos discentes de graduação, formação acadêmica articulada às demandas da sociedade paraibana (PROGRAMA UFPB NO SEU MUNICÍPIO..., 2019).

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública, o município de Bananeiras em 2017, alcançou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 4,5, atingindo a meta estimada de 4,4. Na rede municipal o resultado foi 4,7, ultrapassando a meta de 4,3. Na Escola Municipal de Ensino Fundamental Joaquim Florentino de Medeiros, *lócus* do Projeto de Extensão, o índice foi 5.2, enquanto em 2015 o resultado foi de 5.4. O Ideb toma como base os dados da Prova Brasil, calculando os resultados de aprendizagem dos alunos do 5º

ano, em português, matemática e do fluxo escolar, ou seja, da taxa de aprovação anual (IDEB, 2017).

A intenção do Projeto de Extensão é envolver professores de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, gestor e coordenador pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Joaquim Florentino de Medeiros, bem como, estudantes e professores da universidade, em intervenções didático-pedagógicas colaborativas que possam melhorar o desempenho escolar de alunos nas áreas de alfabetização e letramento, em língua materna e alfabetização matemática.

Neste artigo, a proposta é refletir concepções teóricas que fundamentam o Projeto de Extensão *Práticas didático-pedagógicas colaborativas com alunos do 2º e 3º anos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Joaquim Florentino de Medeiros - Bananeiras/PB*, quanto à aprendizagem, à alfabetização e ao letramento em língua materna.

Os fundamentos teórico-metodológicos têm como pilar a teoria da reflexividade das práticas docentes, com foco em Alarcão (2005), Libâneo (2008), Pimenta (2002) e Moita (2000); bem como em Zeichner (2010), com as contribuições da formação compartilhada em espaços híbridos.

A metodologia se desenvolveu, primeiramente, partir da sistematização dos registros do Projeto de Extensão, das ações desenvolvidas, dos materiais produzidos e dos estudos da literatura especializada. Posteriormente, realizou-se a leitura e a reflexão da proposta do Projeto de Extensão e dos demais registros, os quais deram suporte à seleção dos dados e sua organização em dois eixos de reflexão: Mediação da aprendizagem e Práticas de alfabetização e letramento.

METODOLOGIA

A reflexão das práticas profissionais é uma via possível à formação inicial e continuada de professores em instituições de ensino básico e superior. A postura crítico-reflexiva permite ao profissional e aos estudantes em formação construir conhecimentos fundamentados na prática, nos estudos teóricos e nas subjetividades entrecruzadas com as realidades existenciais humanas. A formação do professor reflexivo supera a visão do pragmatismo, de práticas individualistas e isoladas, restritas às situações imediatistas ou de rotina, desvinculadas das realidades institucionais e sociais, dos condicionantes políticos e econômicos (ALARCÃO, 2005; LIBÂNEO, 2008).

Para Libâneo (2008), uma teoria crítica do professor reflexivo parte do reconhecimento deste como intelectual com competências e capacidades emancipadoras, que envolve o ato de educar em diferentes espaços, de forma comunitária e compartilhada.

O princípio da reflexividade amplia a capacidade de produção de sentido e a conscientização da identidade profissional, que por não ser cristalizada, estar em constante reconstrução, sedimentada em saberes científicos, pedagógicos, didáticos, experienciais, éticos, estéticos, deontológicos e em saberes específicos das áreas de ensino. “É uma reconstrução que tem uma dimensão espaço-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até à reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços onde a profissão se desenrola” (MOITA, 2000, p. 115-116).

Para refletir concepções teóricas que fundamentam o Projeto de Extensão, quanto à aprendizagem, à alfabetização e ao letramento em língua materna, foi construído o registro sistemático das ações, dos materiais produzidos e dos estudos da literatura especializada.

Os procedimentos adotados incluíram a leitura e a problematização dos instrumentos de diagnose aplicados às crianças, dos registros das sequências didáticas, de reuniões para planejamentos, avaliações e estudos. Posteriormente, foram selecionados os dados, organizando-os em dois eixos de reflexão: Mediação da aprendizagem e Práticas de alfabetização e letramento.

DESENVOLVIMENTO

Na configuração contemporânea do curso de Pedagogia, a formação de professores e seu desenvolvimento profissional, não se coadunam mais com o paradigma da racionalidade técnica, que nega a autonomia intelectual do professor, o concebendo como reprodutor de processos pedagógicos pré-estabelecidos, separando o pensar do fazer e a teoria da prática. O que se propõe é uma organização curricular que articule a formação teórico-prática dos pedagogos sustentada nos saberes das ciências da educação, da ética e da estética, nos saberes pedagógico-didáticos, nos saberes específicos de ensino e nos da experiência (PIMENTA, 2002; ALARCÃO, 2005; Libâneo 2008).

Em que pese as diferentes categorizações dos saberes docente, é consenso que a prática educativa envolve saberes plurais e temporais, construídos na formação inicial e continuada, ao longo do desenvolvimento profissional, seja no espaço escolar ou não escolar. Uma das vias para a formação inicial e continuada é a construção de redes de colaboração entre os campos de trabalho do pedagogo e a universidade.

Zeichner (2010) entende a formação compartilhada entre escola e universidade, como rompedora de ideias binárias, que envolve a teoria e a prática, a produção do conhecimento universitário e os saberes dos professores na escola básica. Segundo o autor, a concepção colaborativa, diz respeito à “criação de espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores” (ZEICHNER, 2010, p.487).

O trabalho colaborativo garante pensar o aprimoramento das aprendizagens dos que estão na escola básica e na universidade, mobilizando-os para o diálogo das práticas, às reflexões coletivas e possibilidades de intervenção.

Conforme Alarcão (2005), os estudantes tanto no espaço acadêmico quanto nos espaços da futura atuação profissional, são sujeitos reflexivos e não reprodutores de modelos pedagógicos. É fundamental que sejam formados para reflexão das ações, por esta razão, a formação inicial precisa aproximá-los dos campos de atuação, para refletirem e agirem sobre e com os fenômenos educativos, em contato direto com profissionais mais experientes.

Primar pela formação do pedagogo em lócus profissionais implica estreitar relações entre o ensino dos componentes curriculares e as práticas de pesquisa e de extensão no chão da escola. Para tanto, é preciso práticas colaborativas entre professores e estudantes da universidade com os sujeitos da escola básica, com fins de promover redes de aprendizagem compartilhadas e espaços híbridos de formação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A reflexão das concepções teóricas que fundamentam o Projeto de Extensão *Práticas didático-pedagógicas colaborativas com alunos do 2º e 3º anos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Joaquim Florentino de Medeiros - Bananeiras/PB*, quanto à aprendizagem, à alfabetização e ao letramento em língua materna, organiza-se em dois eixos: Mediação da aprendizagem e Práticas de alfabetização e letramento.

Os desafios e as desigualdades de aprendizagem das crianças diagnosticadas na escola, normalmente ocorrem por meio de instrumentos de avaliação ou pela observação do professor durante as interações e intervenções pedagógicas. É importante levar em conta que o aprendizado tem estreitas relações com questões sociais, econômicas, afetivas, biológicas e cognitivas. A identificação das desigualdades de aprendizagem, a depender da configuração,

requer intervenções multidisciplinares de especialistas, como fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais, médicos, psicopedagogos e pedagogos (ALMEIDA, et al..., 2016).

A baixa aprendizagem das crianças nem sempre é tão precisa de diagnóstico e de intervenção, culminando muitas vezes, no encaminhamento dos sujeitos para avaliações com profissionais especializados ou para entidades de atendimento social, uma vez que a má distribuição de renda, as questões afetivas e familiares influenciam negativamente na qualidade da aprendizagem.

As condições sociais e econômicas são determinantes à aprendizagem escolar. Crianças pobres não têm acesso aos mesmos recursos que outras em melhores condições econômicas, entretanto, não significa que não possam aprender o saber e as práticas escolares. A escola como espaço privilegiado para formação e o desenvolvimento do ser humano em sua totalidade, torna-se fundamental à conscientização e à formação das crianças de segmentos sociais desfavorecidos.

A maioria das escolas públicas encontra-se com estruturas precárias, sem recursos físicos e financeiros necessários às práticas educacionais de qualidade. Alia-se ainda a tal realidade, a desvalorização dos profissionais, o que gera desmotivação e desalento quanto ao seu trabalho. O investimento em infraestrutura escolar e em formação inicial e continuada é um requisito ao aperfeiçoamento da prática docente necessária à educação de qualidade.

A desigualdade social se torna uma barreira para a educabilidade do sujeito, por isso uma escola mais justa e democrática pode apontar caminhos para que este supere as condições adversas e construa uma vida digna (DUBET, 2004).

No contexto da escola pública, a melhoria da aprendizagem está relacionada também a qualidade da mediação dos processos didático-pedagógicos construídos pelos profissionais. Assim, nas ações do Projeto de Extensão, a predileção é por práticas educativas que privilegiem metodologias interativas, com adoção de ferramentas tecnológicas, dinâmicas e lúdicas, concentradas nas necessidades do grupo, de sujeitos individuais e na participação do aluno na produção do conhecimento. As práticas educativas são construídas por meio da organização de projetos didáticos, sequências didáticas e oficinas de trabalho. Tem-se prestigiado o trabalho com diferentes gêneros textuais e ferramentas digitais, bastante aceitas pelas crianças atendidas.

O trabalho e a mediação docente fundamentam-se no pensamento de Vygotsky (1998), o qual entende que o conhecimento se constrói por meio de interações sociais e todo objeto de conhecimento é cultural e se faz presente nas relações sociais pelas mediações dos símbolos, signos e do outro. É pela mediação dos recursos sociais que o indivíduo conhece o mundo,

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

constrói a representação do real e faz suas intervenções. Assim, a medição é toda ação que se interpõe entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

Para Oliveira (2004, p. 26) “a mediação em termos genéricos é um processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por este elemento”. Portanto, o aprendizado é mediado pelas relações sociais, em determinado grupo cultural. Na escola, o professor e os companheiros mais experientes exercem papel fundamental na inserção e mediação das crianças com os objetos de conhecimento do grupo cultural.

Nesta perspectiva, um desafio é o de tornar o ambiente propício à aprendizagem, com processos sistemáticos de mediação, levando em conta as experiências vivenciadas pelo aluno para além do contexto escolar. Oliveira (2004, p.62) ao tratar da teoria de Vygotsky, destaca que “na escola o aprendizado é um resultado desejável, é o próprio objetivo do processo escolar, a intervenção é um processo pedagógico privilegiado”. Ao professor cabe promover as mediações de forma sistematizada, provocando avanços cognitivos que não ocorreriam espontaneamente.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal é extremamente pertinente ao planejamento e à execução das intervenções didático-pedagógicas voltadas aos alunos com desafios de aprendizagem de leitura e escrita. Para Vygotsky (1998) é identificável dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. O desenvolvimento real refere-se a tudo aquilo que a criança já tem consolidado em seu desenvolvimento, o que ela é capaz de realizar sem a interferência de um adulto ou de uma criança mais experiente, porque já aprendeu e domina determinadas funções e capacidades. O desenvolvimento potencial se refere ao que a criança é capaz de fazer com auxílio de um sujeito mais experiente ou de outros instrumentos de mediação. “Neste caso, a criança realiza tarefas e soluciona problemas através do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que são fornecidas” (REGO, 1999, p. 73).

A distância entre o que a criança é capaz de realizar autonomamente (nível de desenvolvimento real) e o que ela faz em processo de colaboração com pessoas e outros instrumentos do seu grupo cultural (nível de desenvolvimento potencial) é o que Vygotsky denominou de zona de desenvolvimento proximal ou potencial. A zona de desenvolvimento proximal refere-se às funções que estão em construção na criança, ou que ainda não se consolidaram, “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã” (VYGOTSKY, 1998, p. 98).

O conceito favorece ao professor pensar e executar as intervenções didático-pedagógicas, promovendo mediações mais sistematizadas, levando em conta as aprendizagens consolidadas e aquelas que ainda exigem apoio pedagógico e mediações diferenciadas. Orientam o professor a prestigiar os saberes prévios das crianças, as experiências que trazem do grupo cultural, além de valorizar o planejamento partindo das condições e particularidades dos sujeitos.

A participação dos estudantes de Pedagogia nas práticas de alfabetização e letramento com as crianças de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, prima pelas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental/DCEF (2010) e a Base Nacional Comum Curricular/BNCC (2018). Nestes documentos, o Ensino Fundamental, por ser a etapa mais longa de escolarização prevista na educação básica, a progressão do conhecimento deve primar pela consolidação das aprendizagens anteriores e a ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural dos sujeitos.

Nesse período, a autonomia motora e intelectual dos sujeitos de aprendizagem torna-se mais complexa, assim como a compreensão de normas e os interesses pela vida coletiva. A aprendizagem da leitura e da escrita, nesta fase, amplia as possibilidades de construir conhecimentos e participar com maior autonomia e protagonismo da vida social.

A BNCC (2018) prevê para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, práticas docentes focadas na alfabetização e nas práticas diversificadas de letramento, garantindo aos alunos condições de apropriação do sistema da escrita alfabética e o desenvolvimento de variadas habilidades de leitura e de escrita. Dentre as funções formativas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, consta a de iniciar e aperfeiçoar as condições de alfabetização e letramento em língua materna e matemática, construindo relações interdisciplinares com diferentes áreas da organização curricular.

As condições de alfabetização e letramento corroboram para evitar as distorções idade/ano escolar, a retenção e a evasão, as desigualdades de aprendizagem das crianças brasileiras nas demais áreas do conhecimento. Para Soares (2001) alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um tem suas especificidades, mas no contexto do ensino da língua escrita, se complementam, são inseparáveis e indispensáveis à vida dos sujeitos frente às demandas da sociedade moderna.

O letramento trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com diferentes manifestações da escrita na sociedade, por meio, por exemplo, de placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, aparelhos eletrônicos, e se prolonga por toda

a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (PRO LETRAMENTO, 2008).

Assim, é relevante assegurar que as crianças se alfabetizem em contextos de letramento. O desafio é conciliar os dois processos, assegurando aos alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e as possibilidades de fazer uso da língua nas diferentes práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2001).

Os alunos vivem em uma sociedade letrada em que a língua escrita está presente no cotidiano social, o contato com textos escritos de diversos gêneros em suportes diferenciados, incentiva o levantamento de hipóteses sobre a utilidade da escrita e seu funcionamento. Inserir diversos usos e práticas sociais da escrita no contexto da sala de aula amplia e enriquece o objeto de aprendizagem, possibilitando que as crianças desenvolvam experiências positivas a respeito da escrita. Entende-se que a ação pedagógica mais adequada e produtiva nas práticas de ensino da língua escrita é aquela que contempla de maneira articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento (CARVALHO, 2015).

Uma das condições básicas para os diferentes usos sociais da escrita é a apropriação do sistema alfabético, que envolve aprendizados específicos relativos aos componentes do sistema fonológico e fonêmico da língua. Um ponto fundamental à compreensão do sistema alfabético é a relação entre fonema e grafema, mas a valorização exclusivamente da codificação e decodificação empobrece o aprendizado da língua escrita (CARVALHO, 2015; SOARES, 2001).

O conceito de alfabetização foi ampliado com as contribuições dos estudos sobre a psicogênese da aquisição da língua escrita e da teoria do letramento. De acordo com esses estudos, o aprendizado do sistema de escrita não se reduz ao domínio da decodificação e a codificação, mas se caracterizaria como um processo ativo por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, constrói e reconstrói hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita. Progressivamente, o termo alfabetização passou a designar o processo não apenas de ensinar e aprender as habilidades de codificação e decodificação, mas também o domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades nas práticas sociais de leitura e escrita.

Nas ações do Projeto de Extensão, as atividades construídas com as crianças privilegiam as práticas sociais de escrita como unidade de sentido. Os textos em diferentes gêneros e suportes são trabalhados por meio de leituras coletivas e individuais, recontos, produções de textos diversificados, jogos, atividades de leitura e escrita em plataformas

digitais, entre outros. O desafio é conciliar alfabetização dos alunos com o convívio e o domínio das diferentes práticas sociais de leitura e escrita, presentes no cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações extensionistas na Escola Joaquim Florentino de Medeiros em Bananeiras/PB, têm duplo viés, um deles é a proposição de intervenções didático-pedagógicas visando à melhoria da qualidade das aprendizagens das crianças dos anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas matrizes de referência de alfabetização e letramento em língua materna e alfabetização matemática. O outro viés é promover a formação dos estudantes do curso de Pedagogia, dos profissionais da Escola Básica e da Universidade Federal da Paraíba, fortalecendo saberes e identidades, a postura investigativa e reflexiva.

Assim, um dos pilares é a aprendizagem compartilhada que envolve a promoção de um espaço entrecruzado entre escolas e universidades para formação de profissionais, mas também para identificação de situações passíveis de ação pedagógica, em conjunto com os professores da sala de aula.

Neste artigo, a discussão se concentrou nos pilares teóricos que fundamentam a experiência extensionista, com destaque para a mediação da aprendizagem e as práticas de alfabetização e letramento. No contexto das atividades de alfabetização e letramento, a mediação da aprendizagem está fundamentada em conceitos de Vygotsky (1998), o qual entende a mediação como toda ação que se interpõe entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Nesta perspectiva, a criança mediada por instrumentos ou pelo o outro é capaz de desenvolver competências e habilidades que ainda não tinha o domínio.

No trabalho com as crianças tem-se primado pelas mediações mais sistematizadas, levando em conta necessidades individuais, aprendizagens consolidadas e aquelas que ainda exigem apoio pedagógico e mediações diferenciadas. As situações de aprendizagem focam em metodologias interativas, dinâmicas e lúdicas, com forte mediação do alfabetizador e participação da criança na produção do conhecimento, concentradas nas necessidades do grupo ou de sujeitos individuais.

O aprendizado da escrita como sistema de representação, não se reduz a codificação e a decodificação, mas como um processo ativo, por meio do qual a criança constrói e reconstrói hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita. Com as discussões da concepção de letramento, a alfabetização designa não apenas o processo de codificação e decodificação, mas se ampliou ao domínio dos usos e práticas sociais de leitura e escrita, uma

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

vez que o letramento tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade e se prolonga por toda a vida.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ALMEIDA, Roselaine P. de., et al..., Prevenção e remediação das dificuldades de aprendizagem: adaptação do modelo de resposta à intervenção em uma amostra brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21 n. 66 jul.-set. p. 611-630, 2016.

BRASIL. **Avaliação Nacional da Alfabetização – Edição 2017**. INEP/MEC. Brasília: INEP: 2017.

_____. Universidade Federal da Paraíba. PRAC. **Editado PRAC nº 03/2019**. Programa UFPB no seu município. João Pessoa, 2019. (Digitalizado)

_____. **Provinha Brasil** - Edição 2016. INEP/MEC. Brasília: INEP: 2017.

_____. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**: Resultados e Metas. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 30 mar. 2019.

_____. **Base Nacional Comum Curricular para Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

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

DUBET, F. O que é uma escola justa? In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2008.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores** (Org.). 2 ed. Porto: Porto Editora, 2000.

NAVAS, A. L. G. P.; WEINSTEIN, M. A. Distúrbio específico de leitura (dislexia): debates necessários. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 11, n. 4, p. 545-736, 2009.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky**: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. In: _____. *Saberes pedagógicos e atividade docente* (Org.). 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades, **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. 6 ed. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Afeche; Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.