

Liane Castro de Araujo - Patrícia Camini  
Gabriela Medeiros Nogueira - Silvana Maria Bellé Zasso  
Organizadoras

# Alfabetização

saberes docentes,  
recursos didáticos e  
laboratórios formativos



**Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização**

Liane Castro de Araujo  
Patrícia Camini  
Gabriela Medeiros Nogueira  
Silvana Maria Bellé Zasso  
(Organizadoras)

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

# ALFABETIZAÇÃO: saberes docentes, recursos didáticos e laboratórios formativos

Editora CRV  
Curitiba – Brasil  
2022

Copyright © da Editora CRV Ltda.  
**Editor-chefe:** Railson Moura  
**Diagramação e Capa:** Designers da Editora CRV  
**Imagem de Capa:** Freepik  
**Revisão:** Os Autores

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
CATALOGAÇÃO NA FONTE  
Bibliotecária responsável: Luzenira Alves dos Santos CRB9/1506

---

AL384

Alfabetização: saberes docentes, recursos didáticos e laboratórios formativos / Liane Castro de Araujo, Patrícia Camini, Gabriela Medeiros Nogueira, Silvana Maria Bellé Zasso (organizadoras) – Curitiba: CRV, 2022.  
360 p.

Bibliografia  
ISBN Digital 978-65-251-3512-0  
ISBN Físico 978-65-251-3511-3  
DOI 10.24824/978652513511.3

1. Educação 2. Alfabetização I. Araujo, Liane Castro de, org. II. Camini, Patrícia, org. III. Nogueira, Gabriela Medeiros, org. IV. Zasso, Silvana Maria Bellé, org. V. Título VI. Série

2022- 28397

CDD 370  
CDU 37

---

Índice para catálogo sistemático

1. Educação - 370

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

2022

Foi feito o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004  
Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV  
Todos os direitos desta edição reservados pela: Editora CRV  
Tel.: (41) 3039-6418 – E-mail: [sac@editoracrv.com.br](mailto:sac@editoracrv.com.br)  
Conheça os nossos lançamentos: [www.editoracrv.com.br](http://www.editoracrv.com.br)

## Conselho Editorial:

Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)  
Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)  
Anselmo Alencar Colares (UFOPA)  
Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)  
Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO – PT)  
Carlos Federico Domínguez Avila (Unieuro)  
Carmen Tereza Velanga (UNIR)  
Celso Conti (UFSCar)  
Cesar Gerónimo Tello (Univer .Nacional  
Três de Febrero – Argentina)  
Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG)  
Elíone Maria Nogueira Diogenes (UFAL)  
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)  
Élsio José Corá (UFSF)  
Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB)  
Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)  
Gloria Fariñas León (Universidade  
de La Havana – Cuba)  
Guillermo Arias Beatón (Universidade  
de La Havana – Cuba)  
Jailson Alves dos Santos (UFRJ)  
João Adalberto Campato Junior (UNESP)  
Josania Portela (UFPI)  
Leonel Severo Rocha (UNISINOS)  
Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO)  
Lourdes Helena da Silva (UFV)  
Luciano Rodrigues Costa (UFV)  
Marcelo Paixão (UFRJ e UTexas – US)  
Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)  
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)  
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)  
Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL-MG)  
Renato Francisco dos Santos Paula (UFG)  
Rodrigo Pratte-Santos (UFES)  
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)  
Simone Rodrigues Pinto (UNB)  
Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)  
Sydione Santos (UEPG)  
Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)  
Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)

## Comitê Científico:

Altair Alberto Fávero (UPF)  
Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)  
Andréia N. Militão (UEMS)  
Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP)  
Barbara Coelho Neves (UFBA)  
Cesar Gerónimo Tello (Universidad Nacional  
de Três de Febrero – Argentina)  
Diosnel Centurion (UNIDA – PY)  
Eliane Rose Maio (UEM)  
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)  
Fauston Negreiros (UFPI)  
Francisco Ari de Andrade (UFC)  
Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)  
Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)  
Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB)  
Inês Bragança (UERJ)  
José de Ribamar Sousa Pereira (UCB)  
Jussara Fraga Portugal (UNEB)  
Kilwamy Kya Kapitango-a-Samba (Unemat)  
Lourdes Helena da Silva (UFV)  
Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (UNIVASF)  
Marcos Vinicius Francisco (UNOESTE)  
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)  
Maria Eurácia Barreto de Andrade (UFRB)  
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)  
Míghian Danae Ferreira Nunes (UNILAB)  
Mohammed Elhajji (UFRJ)  
Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)  
Najela Tavares Ujije (UNESPAR)  
Nilson José Machado (USP)  
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)  
Sílvia Regina Canan (URI)  
Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)  
Suzana dos Santos Gomes (UFMG)  
Vânia Alves Martins Chaigar (FURG)  
Vera Lucia Gaspar (UDESC)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

**Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização**

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
PREFÁCIO	
ESPERANÇA, PESQUISA E APRENDIZAGEM .....	17
<i>Lourival José Martins Filho</i>	
LABORATÓRIOS DE ALFABETIZAÇÃO NAS UNIVERSIDADES: panorama teórico-metodológico.....	19
<i>Liane Castro de Araujo</i>	
<i>Patrícia Camini</i>	
LABORATÓRIO DE ACERVOS E PRÁTICAS (LAP/UFBA): formação para a docência em alfabetização.....	37
<i>Liane Castro de Araujo</i>	
LÁPIS – LABORATÓRIO DE ALFABETIZAÇÃO DA UFRGS: articulando universidade e escolas públicas para a produção de saberes específicos na alfabetização .....	71
<i>Patrícia Camini</i>	
FORMAÇÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS EM INÍCIO DE CARREIRA NO CONTEXTO DO LABORATÓRIO DE ALFABETIZAÇÃO E PRÁTICAS DE INCENTIVO À LEITURA (LAPIL/FURG).....	113
<i>Carmen Regina Gonçalves Ferreira</i>	
<i>Silvana Maria Bellé Zasso</i>	
<i>Gabriela Medeiros Nogueira</i>	
O LABORATÓRIO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO (LAL/ CEALE/UFMG) COMO ESTRATÉGIA PARA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES .....	143
<i>Daniela Freitas Brito Montuani</i>	

A CONSTITUIÇÃO DO LABORATÓRIO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO (LAL/CEALE/UFMG) COMO AÇÃO DE EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA ..... 169

*Maria José Francisco de Souza*

*Daniela Freitas Brito Montuani*

*Gabrielle de Aguiar Magnani*

*Ingrid Stefane da Costa*

*Emanuelle Caroline Lima Ferreira*

LABORATÓRIO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA: saberes e fazeres da prática docente ..... 185

*Andreia Maria Cavaminami Lugle*

*Beatriz Carmo Lima de Aguiar*

*Sandra Regina Ferreira de Oliveira*

JOGOS QUE PROMOVEM A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: como ajudam a compreender o sistema de escrita alfabética e suas convenções? ..... 203

*Artur Gomes de Morais*

*Alexsandro da Silva*

JOGOS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO POSSIBILIDADE DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL ..... 223

*Priscilla Silvestre de Lira Oliveira*

*Telma Ferraz Leal*

TEORIZANDO O USO DE JOGOS NA ALFABETIZAÇÃO: reflexões sobre materiais didáticos na formação de professores ..... 245

*Telma Ferraz Leal*

*Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa*

PRODUÇÃO DE JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: relato de uma experiência... 265

*Alexsandro da Silva*

*Artur Gomes de Morais*

ALFABETIZAÇÃO NAS/PELAS PRÁTICAS SOCIAIS: vivências e reflexões na formação inicial ..... 287

*Maria Aparecida Lapa de Aguiar*

*Grasiela de Oliveira Darski*



AS HISTÓRIAS DA MINHA GENTE: análises do processo de alfabetizar letrando com textos de literatura infantil em Roraima.....	305
<i>Leuda Evangelista de Oliveira</i>	
<i>Jamile Rossetti de Souza</i>	
<i>Emanuella Silveira Vasconcelos</i>	
EL FESTIVAL DE CINE ESCOLAR CORTENAULAS: un camino hacia la construcción de lectores y escritores audiovisuales en educación inicial y primaria.....	325
<i>Elda Sonia Albistur Camargo</i>	
ÍNDICE REMISSIVO .....	343
SOBRE OS/AS AUTORES/AS.....	351

**Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização**

# APRESENTAÇÃO

As práticas pedagógicas são produzidas por saberes plurais. Na articulação entre saberes teóricos, saberes experienciais e saberes culturais, emergem os saberes pedagógicos, os quais são saberes que, na perspectiva de unidade entre saber-fazer, envolvem a mão dupla de fazer pensando e pensar fazendo. Reconhecemos, assim como diversos autores, os saberes pedagógicos como essenciais no desenvolvimento profissional docente. No campo da alfabetização, dentre os saberes necessários ao ensino, e que devem ser contemplados na formação para a docência, destacam-se os saberes sobre as estratégias e os recursos didáticos para alfabetizar. Acionar e combinar estratégias didáticas e as materialidades que contribuem para o trabalho pedagógico faz parte do ofício docente. Recursos didáticos são componentes organizados para favorecer experiências de aprendizagem, materializando a ação docente. Partindo dessa perspectiva quanto ao saber fazer e os recursos didáticos, buscamos afirmar as dimensões material e didática em um contexto mais amplo de saberes que permitem compreender o processo de ensino em seu todo.

Apesar de uma visão ampliada do saber-fazer no campo da docência e da didática, e da assunção da unidade entre teoria e prática na formação docente, frequentemente a dimensão das didáticas específicas, incluindo-se aí as estratégias e recursos didáticos, é percebida como um saber menos prestigiado na formação inicial de professores. Associada ao retorno a um período de tecnicismos e a uma visão instrumental da formação, a abordagem de estratégias e recursos didáticos apresenta tendência a ser minimizada frente à amplitude curricular dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, no caso da formação de alfabetizadoras. A dimensão material da ação docente envolve, no entanto, a complexidade de traduzir a confluência de saberes de diferentes campos de conhecimento em saberes pedagógicos que amparem as decisões didático-pedagógicas. Outrossim, trata-se de profunda imersão na relação entre esses diferentes campos de conhecimento para a criação de contextos e experiências potentes para as práticas alfabetizadoras.

Por isso, investir em discussões que afirmem a potência das dimensões material e didática da ação e formação docentes, além de importante, considerando tal cenário, torna-se fundamental em tempos de estreitamento da função docente diante de perspectivas que retiram dos professores a autoria fundamentada de suas práticas docentes, reduzindo-os a aplicadores de métodos apostilados e sistemas estruturados.

Reconhecendo a relevância da afirmação da docência como profissão intelectual e prática, e a partir de uma compreensão mais contundente quanto aos saberes, estratégias e recursos didáticos na alfabetização, pesquisadoras

e pesquisadores têm conduzido reflexões sobre essas temáticas no campo da formação docente, inicial e continuada.

Um grupo de pesquisadoras propôs uma discussão sobre o papel de laboratórios formativos no contexto da Universidade, como um espaço de formação para a docência, congregando ensino, pesquisa e extensão, pautado em ações que articulam teoria e prática, conhecimentos teóricos e didático-pedagógicos, e no estabelecimento de parcerias com as redes de ensino e a comunidade. A abordagem dos laboratórios de alfabetização e de seu papel – que vem sendo tematizada coletiva e interinstitucionalmente – é impulsionada com a presente obra, que busca dar maior visibilidade a essa discussão, ressaltando o trabalho intelectual material e imaterial que envolve o desenvolvimento profissional de docentes como alfabetizadoras, desde a formação inicial na Universidade, incluindo-se aí a experimentação, análise e produção de materiais de apoio aos processos de ensino, no âmbito de contextos formativos.

Visando a demarcar o campo de atuação desses laboratórios e a fortalecer a abordagem dos saberes e recursos didáticos na formação docente, no campo da alfabetização, essas pesquisadoras têm investido em estudar, pesquisar e publicar sobre a temática e a divulgar ações desenvolvidas no contexto de laboratórios formativos – com formatos e ações diversificadas –, alguns deles representados nesta publicação. Esta é uma das primeiras ações conjuntas envolvendo as organizadoras, seus laboratórios, e agregando outros(as) pesquisadores(as) que se propuseram a refletir sobre saberes, estratégias metodológicas e recursos didáticos em geral, vinculados ou não a laboratórios, envolvendo a apropriação da linguagem, da língua escrita, de linguagens. Trata-se, assim, de uma primeira publicação em co-labor-ação – essa ação de laborar junto –, acenando ao potencial dos laboratórios em fomentar essas discussões, em propor ações compartilhadas, parcerias, redes de trabalho e pesquisa. Esta obra configura uma semente para ampliarmos reflexões coletivas.

Nesse sentido, reúne o trabalho de pesquisadoras e pesquisadores, de diversas universidades e regiões do país, e uma experiência internacional, em quatorze capítulos que abordam a alfabetização e a formação docente com ênfases diversas. Os sete primeiros capítulos apresentam experiências e resultados de atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas em diferentes instituições públicas do país, formuladas no contexto de laboratórios formativos, como espaços de formação para a docência no campo da alfabetização e desenvolvimento de recursos e estratégias didáticas. Há artigos das organizadoras desta publicação referentes aos laboratórios que estão em funcionamento em suas respectivas universidades.

Com tradição reconhecida de pesquisa sobre o jogo no campo dos estudos sobre alfabetização, pesquisadoras/es do CEEL – Centro de Estudo em Educação e Linguagem (UFPE) abordam, nos quatro capítulos seguintes, a temática do jogo na alfabetização, reconhecendo-o como recurso didático

potente, cada vez mais presente no processo de ensino da escrita alfabética, não apenas por seu caráter lúdico, mas principalmente por seu potencial em promover reflexões produtivas sobre diversos aspectos do funcionamento da língua, motivadas pelos próprios objetivos do jogo. Dentre os diversos recursos didáticos, os jogos são práticas e artefatos socioculturais produzidos pela humanidade e, embora todo jogo seja educativo em seu sentido mais amplo, existem alguns que são especialmente concebidos com o objetivo de ensinar e aprender determinados conteúdos, como os jogos de alfabetização. E é nesse sentido que as/os autoras/os nos convidam a refletir acerca de especificidades desses recursos na ação e na formação docente.

Os três últimos capítulos problematizam aspectos da formação inicial do alfabetizador e de práticas de alfabetização e letramento, abordando a alfabetização nas/pelas práticas sociais, práticas envolvendo recursos como livros e filmes, vinculadas a especificidades regionais e à linguagem audiovisual. Esse conjunto de artigos acenam à amplitude da discussão sobre os saberes, as práticas e os recursos que podem estar em jogo na formação docente no campo da alfabetização, do letramento, da formação leitora e das múltiplas linguagens que se relacionam com essa temática.

Dito isso, passamos a uma breve apresentação de cada capítulo.

O primeiro capítulo, “**Laboratórios de alfabetização nas universidades: panorama teórico-metodológico**”, propõe uma discussão acerca das potencialidades da constituição de laboratórios formativos para o fortalecimento do campo da docência na alfabetização nas universidades, em diálogo com redes públicas de ensino. As autoras destacam os laboratórios como espaço de trabalho que articula ensino, pesquisa e extensão no âmbito da formação docente, delineando os principais componentes teórico-metodológicos que têm sustentado as ações institucionais desenvolvidas nesses espaços. Essa discussão introduz os capítulos seguintes, que apresentam especificidades de diferentes projetos de laboratórios de alfabetização em funcionamento nas universidades públicas no país.

O segundo capítulo, “**Laboratório de acervos e práticas (LAP/UFBA): formação para a docência em alfabetização**”, apresenta o LAP – Laboratório de Acervos e Práticas, em funcionamento na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA), bem como as concepções de docência, formação, didática, alfabetização e recursos didáticos que o sustentam e as dimensões que o constituem: a dimensão material, a dimensão simbólico-cultural e a dimensão didático-pedagógica. Apresenta, ainda, algumas ações de ensino, pesquisa e extensão no âmbito dessas dimensões.

O terceiro capítulo, “**LÁPIS – Laboratório de Alfabetização da UFRGS: articulando universidades e escolas públicas para a produção de saberes específicos na alfabetização**”, apresenta o percurso de constituição do LÁPIS na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a sua ancoragem

teórico-metodológica e como o projeto articula universidade e Educação Básica em ações de ensino, pesquisa e extensão. O capítulo discute como as ações do LÁPIS promovem o trabalho colaborativo entre estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia e professoras alfabetizadoras para perspectivar a análise e a produção de saberes específicos no campo da docência na alfabetização, mobilizando o planejamento de recursos didáticos, mediação docente e espaços de aprendizagem.

O quarto capítulo, intitulado “**Formação de professoras alfabetizadoras em início de carreira no contexto do Laboratório de Alfabetização e Práticas de Incentivo à Leitura (LAPIL/FURG)**”, apresenta as ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas no LAPIL e problematiza dados de uma pesquisa, cujo objetivo é investigar sobre as angústias, os desafios e as perspectivas das professoras alfabetizadoras que estão no início da carreira. As trocas entre professoras e pesquisadoras produziram conhecimentos potentes para ações colaborativas, com foco no planejamento e produção de materiais didáticos para a alfabetização.

O quinto capítulo, intitulado “**O Laboratório de Alfabetização e Letramento (LAL/Ceale/UFGM) como estratégia para formação inicial de professores**”, apresenta a experiência de criação da disciplina “Laboratório de Alfabetização e Letramento” da Faculdade de Educação da UFGM, abordando elementos de sua gênese, ações teóricas e práticas que fizeram parte de seu desenvolvimento, e relatando o trabalho realizado em seu contexto, referente à análise e produção de jogos e outros recursos didáticos para alfabetizar e letrar. Apresenta, também, a sua consolidação como atividade de extensão e o Laboratório se constituindo como um espaço de fomento à formação, dando apoio a programas de iniciação à docência, estágios e outros projetos de pesquisa e extensão.

Dando sequência a essa abordagem, o sexto capítulo, “**A constituição do Laboratório de Alfabetização e Letramento (LAL/Ceale/UFGM) como ação de extensão em tempos de pandemia**”, relata a constituição do Laboratório de Alfabetização e Letramento e sua vinculação com a produção, análise, usos e mediações de/com jogos e recursos didáticos para apropriação do sistema de escrita alfabética. Aborda também as conquistas e os desafios da ação de extensão no contexto da pandemia causada pela covid-19 e os ajustes para desenvolver a proposta de formação com as equipes de docentes de duas escolas parceiras, fortalecendo o vínculo entre universidade e Educação Básica.

O sétimo capítulo, intitulado “**LAI – Laboratório dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: saberes e fazeres da prática docente**”, apresenta o LAI – Laboratório dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: pesquisa, ensino e extensão, e suas ações na Universidade Estadual de Londrina (UEL), que fomenta trocas de experiências e momentos de reflexão relacionados à formação inicial e continuada de professores, com ênfase nas práticas docentes em turmas

dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O capítulo fecha o conjunto que apresenta experiências em laboratórios formativos nas universidades, fazendo também uma homenagem à professora Andreia Maria Cavaminami Lugle.

O oitavo capítulo, pelo próprio título, “**Jogos que promovem a consciência fonológica: Como ajudam a compreender o sistema de escrita alfabética e suas convenções? Que cuidados podemos ter ao usá-los?**”, indica a intenção de conduzir reflexões sobre o trabalho com jogos para desenvolver a consciência fonológica nas práticas alfabetizadoras, apresentando princípios e orientações concretas para a sua abordagem na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização. O capítulo retoma aspectos fundamentais da discussão sobre o lugar da consciência fonológica no aprendizado da escrita alfabética.

O nono capítulo, “**Jogos didáticos de língua portuguesa como possibilidade de alfabetização na Educação Infantil**”, discute os jogos didáticos no âmbito da Educação Infantil, a partir de eventos observados em uma turma do último ano dessa etapa da Educação Básica. Assumindo a perspectiva da alfabetização em contexto de letramento, é apresentada uma reflexão acerca da apropriação da leitura e escrita que, como as autoras destacam, começa cedo, independente de um momento curricular específico.

No décimo capítulo, “**Teorizando o uso de jogos na alfabetização: reflexões sobre materiais didáticos na formação de professores**”, as autoras abordam os jogos no ensino da escrita alfabética, mas do ponto de vista da formação docente. Desse modo, o capítulo discute as estratégias de análise e produção de jogos na formação de professores, relatando a experiência de uma disciplina do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), bem como depoimentos de estudantes sobre tais experiências na formação inicial.

Igualmente tematizando os jogos na perspectiva da formação docente, o décimo primeiro capítulo, intitulado “**Produção de jogos de alfabetização no âmbito da formação inicial de professores: em busca da articulação entre teoria e prática**”, apresenta relato e análise de uma experiência de produção de jogos de alfabetização na formação inicial de professores na UFPE, destacando o processo de concepção, planejamento e materialização dos jogos. Ademais, os autores convidam os leitores a uma reflexão sobre jogos de linguagem como práticas socioculturais e sobre o seu potencial educativo, em especial, como recursos didáticos para o ensino da escrita alfabética.

O décimo segundo capítulo, intitulado “**Alfabetização nas/pelas práticas sociais: vivências e reflexões na formação inicial**”, apresenta reflexões sobre saberes e fazeres envolvidos na formação inicial de professoras alfabetizadoras, tomando a experiência de disciplinas eletivas do curso de Pedagogia que, por meio de oficinas teórico metodológicas, e em torno de relatos de experiência de professoras alfabetizadoras que participaram do PNAIC, possibilitam vivências e problematizações sobre a alfabetização nas/pelas práticas sociais, com base nas perspectivas de Vygotski e Bakhtin.

Pensar a formação regionalizada de alfabetizadores, situada na cultura da comunidade, traz interessantes perspectivas para se pensar a formação docente. Assim, o décimo terceiro capítulo, intitulado “**As histórias da minha gente: análises do processo de alfabetizar letrando com textos de literatura infantil em Roraima**”, buscou proporcionar aos estudantes da turma do primeiro ano do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima – CAp/UFRR práticas de alfabetização e letramento a partir da compreensão da cultura e da identidade histórica local. O trabalho foi realizado com textos literários de autores locais fazendo parte do projeto de pesquisa-ação intitulado “As histórias da minha gente”.

O décimo quarto capítulo, intitulado “**El festival de cine escolar COR-TenAULAS: un camino hacia la construcción de lectores y escritores audiovisuales en educación inicial y primaria**”, apresenta um projeto que tem como resultado a realização de um festival de cinema escolar com curtas metragens produzidos *por* crianças e *para* crianças, desenvolvido em escolas rurais e urbanas na cidade de Salto, no Uruguai. Tem o intuito de formar crianças como leitoras e produtoras de textos audiovisuais, assim como desenvolver o senso-crítico ao consumir produtos da mídia – especialmente, o cinema – e motivar os docentes a buscarem estratégias de ensino envolvendo a linguagem audiovisual para a aprendizagem de conteúdos escolares.

Desejamos que as reflexões apresentadas nesta obra contribuam para seguirmos discutindo a respeito dos desafios da docência no campo da alfabetização, fortalecendo e multiplicando contextos formativos mobilizadores de diversos saberes, estratégias e recursos didáticos no campo da alfabetização.

Por fim, agradecemos o apoio da mestra Magda Soares, que tanto nos inspira, da Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf) e das/os professoras/es da Educação Básica aos projetos dos Laboratórios de Alfabetização da Rede AlfaLabs. Especialmente, agradecemos a inestimável parceria das/os autoras/es desta obra, cujo projeto foi atravessado pelas vicissitudes da pandemia de covid-19, levando mais tempo de gestação do que esperávamos a princípio. Para nós, o resultado espelha o compromisso social das universidades públicas com o trabalho docente na alfabetização e a sobrevivência dos ideais em tempos tão sombrios.

Julho de 2022.

Liane  
Patrícia  
Gabriela  
Silvana



# PREFÁCIO

## ESPERANÇA, PESQUISA E APRENDIZAGEM

Em cenários tão complexos como o que estamos vivendo, com dimensões políticas, curriculares, pós-pandêmicas, profissionais e pessoais, em que a luta pela Educação, Universidade e Escola continuam se impondo como desafios urgentes e necessários, chega em nossas mãos o livro ALFABETIZAÇÃO: SABERES DOCENTES, RECURSOS DIDÁTICOS E LABORATÓRIOS FORMATIVOS. Uma leitura que nos serviu como bálsamo para o coração, como um grito de esperança em tempos sombrios e como reafirmação, ao gosto de Paulo Freire, para quem o sentido do saber é uma busca permanente.

Tecido e escrito por educadores e educadoras, pesquisadores e pesquisadoras molhados e ensopados de compromisso com a área da Alfabetização, cada página precisa ser saboreada. Não é uma leitura que se permita fazer de forma aligeirada. É necessário tempo para dialogar com os autores e autoras. Os textos vão nos desafiando a pensar a docência, as práticas pedagógicas, as políticas educacionais, o currículo, a alteridade, a formação docente, os espaços de viver e fazer pesquisa na contemporaneidade, sempre em interfaces com uma compreensão histórica, cultural e social das propostas a serem reinventadas.

Os conceitos vão se imbricando, e o diálogo teórico-metodológico de cada capítulo se configura, ao final, num grande mosaico em defesa da aprendizagem e da alfabetização para nossas crianças, jovens, adultos e idosos. Essa conexão entre saberes docentes, recursos didáticos e laboratórios formativos flui na perspectiva de que ensinar, aprender e pesquisar são dimensões maiores do processo de conhecer, fazendo parte da natureza da prática educativa, sempre intencional.

É um livro diálogo, que problematiza os saberes e fazeres em alfabetização, mas que também anuncia um encontro de educadores e educadoras que se solidarizam, refletem suas concepções e projetam novos olhares e práticas docentes.

É lindo, também, a integração entre Universidade e Educação Básica, vivida intensamente por meio dos Laboratórios que compõem o presente livro. Uma forma de viver o ensino, a pesquisa, a extensão e a profissionalização docente de maneira crítica, atuante, colaborativa, sempre com coerência pedagógica, científica e política. Um trabalho para esperar e seguir firme no compromisso cotidiano de práticas pedagógicas mais inclusivas, solidárias e democráticas.

Textos tecidos por quem vive e faz educação pela pesquisa e cumplicidade com o processo de aprender. Obra que encanta do início ao fim, especificamente humana, profundamente inquietante e formadora. Uma leitura fundamental para hoje e para o amanhã a ser construído por nós com esperança, pesquisa e aprendizagem.

Agosto 2022

*Prof. Dr. Lourival José Martins Filho*

Professor titular da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina e Presidente da Associação Brasileira de Alfabetização.

# LABORATÓRIOS DE ALFABETIZAÇÃO NAS UNIVERSIDADES: panorama teórico-metodológico

*Liane Castro de Araujo  
Patrícia Camini*

- Laboratórios formativos específicos no campo da docência na alfabetização: por quê?
- Laboratórios de alfabetização como espaço de desenvolvimento profissional em articulação às ações de ensino, pesquisa e extensão nas universidades;
- Especificidades da atuação dos laboratórios de alfabetização nas universidades;
- Diversidade de experiências de laboratórios de alfabetização e a constituição da Rede AlfaLabs.

“E a arte de apresentar não é apenas a arte de tornar algo conhecido;  
é a arte de fazer algo existir [...].  
É a arte de trazer algo para a proximidade,  
envolvendo-o e oferecendo-o.”

*Jan Masschelein e Maarten Simons<sup>1</sup>*

## 1. Introdução

O presente capítulo visa a apresentar o panorama teórico-metodológico de atuação de laboratórios de alfabetização nas universidades; nesse caso, “apresentar” é tomado no sentido atribuído por Masschelein e Simons (2015): fazer existir, tornar presente, oferecendo elementos para a compreensão do movimento de constituição e consolidação de laboratórios com esse caráter nas universidades. A partir disso, este capítulo introduz os demais, presentes nesta obra, que abordam laboratórios específicos no campo da alfabetização, em funcionamento em diferentes regiões e instituições do país.

Laboratórios formativos são espaços de trabalho no âmbito da formação para a docência, com potencial de envolver ações que articulam ensino, pesquisa e extensão, teoria e prática, estabelecendo relações entre universidade

1 MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 135.

e escola, ensino superior e Educação Básica. Promovem, assim, a integração entre a universidade, as redes de ensino – em especial as escolas públicas de Educação Básica – e a comunidade, favorecendo tanto a pesquisa, a investigação pedagógica, quanto o desenvolvimento profissional de docentes e futuros docentes.

Laboratórios formativos existem em muitos cursos de licenciatura com diferentes especificidades, geralmente associados às práticas de estágio docente<sup>2</sup>. Historicamente, podemos mencionar referências a “laboratórios de ensino” vinculados a cursos de formação de normalistas desde a década de 1940, como verificamos em exemplares da Revista do Ensino, publicação que circulou durante décadas no Rio Grande do Sul. Com o avanço da formação de professores em cursos de licenciatura nas universidades, experiências com o mesmo caráter e também sob a denominação “laboratório” seguiram sendo implementadas.

Embora presentes nas universidades há décadas, registra-se o importante movimento recente nessa direção, no contexto nacional, com o programa LIFE – Laboratórios interdisciplinares de formação de educadores (CAPES), criado em 2012, que teve como propósito estruturar laboratórios numa perspectiva interdisciplinar, incentivando o desenvolvimento de metodologias voltadas para a inovação das práticas pedagógicas. Entre outras ações, esses espaços almejavam a elaboração de materiais didáticos de caráter interdisciplinar, envolvendo, especialmente, o uso de tecnologias da informação e comunicação.

No campo do ensino de Matemática, há autores que trabalham com o conceito de laboratório em sentido semelhante ao que estamos concebendo nos laboratórios de alfabetização. São os Laboratórios de Matemática (LEM)<sup>3</sup>, com ações nas instituições formadoras de professores e nas escolas, que se constituem, como ressalta Lorenzato<sup>4</sup> (2012), em espaços de possibilidades muito mais amplas que a de guardar materiais para usos pontuais ou de manipulação de materiais concretos como apoio ao ensino. Considera-se o laboratório, nesse contexto, como um centro de discussão e de desenvolvimento de conhecimentos que contribuem para a formação pedagógica, para o desenvolvimento profissional dos estudantes e para a sua iniciação em atividades de pesquisa.

2 Há referências, igualmente, a laboratórios didáticos no Ensino das Ciências, por exemplo, voltados para experimentos a partir de diversos instrumentais, mas especialmente no Ensino Médio e nos cursos superiores da área (licenciaturas).

3 Ora os LEM são referidos como Laboratório de Ensino de Matemática, ora como Laboratório de Educação Matemática.

4 Sérgio Lorenzato, professor da UNICAMP, dedica-se à fundamentação teórica e à constituição de Laboratórios de Ensino de Matemática desde a década de 1960. É considerado o fundador da proposta.

No que se refere às especificidades da formação docente para alfabetizar, registramos o importante projeto realizado na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em 2002, sob coordenação de Helenise Sangoi Antunes, intitulado “Laboratório de alfabetização: repensando a formação de professores”. Desenvolvido em parceria com a Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, e, posteriormente, em convênio com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale/UFGM), o projeto teve entre seus objetivos desenvolver

[...] estratégias de trabalho que possam propiciar experiências com diversificados materiais e/ou jogos voltados para a alfabetização, letramento e linguagem, envolvendo acadêmicos dos cursos de Pedagogia e Educação Especial da UFSM e professores e alunos dos anos iniciais das escolas participantes do projeto (ANTUNES, 2013, p. 375).

Laboratórios no campo da formação para a docência em alfabetização são espaços que têm o potencial de estabelecer mediações produtivas entre conhecimentos teórico-pedagógicos e saberes didático-pedagógicos que lhes são específicos. No campo da alfabetização, do ensino da linguagem escrita, da formação leitora, há iniciativas individuais de estabelecimento de laboratórios formativos em universidades, geralmente ligados a grupos de pesquisa, mas a teorização em abordagens coletivas sobre a temática tinha sido ainda incipiente até então. Essa discussão, no entanto, se impõe, visto que há laboratórios de alfabetização em atividade em algumas Faculdades de Educação, em universidades de diferentes regiões do Brasil. Pesquisadoras têm se empenhado nessa discussão, bem como na consolidação de laboratórios em suas respectivas universidades e na constituição de parcerias interinstitucionais com vistas a essa abordagem. Assim, um esforço de construção de conhecimento sobre eles tem surgido a partir de pesquisas, atividades de extensão, comunicação em eventos e publicações – como é o caso da presente obra.

Encontros que iniciaram no contexto do III Congresso Brasileiro de Alfabetização – CONBAIf, em 2017, marcaram o início do esforço coletivo em abordar o papel dos laboratórios formativos com essa especificidade. Esse encontro de pesquisadoras potencializou a constituição e consolidação de laboratórios em algumas universidades federais, cada um apresentando suas particularidades de formatos e ações. São eles o LAP – Laboratório de Acervos e Práticas, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), o LÁPIS – Laboratório de Alfabetização, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), o LAPIL – Laboratório de Alfabetização e Práticas de Incentivo à Leitura, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e, juntando-se ao coletivo em seguida, o LAL – Laboratório de Alfabetização e Letramento, vinculado ao Ceale, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)<sup>5</sup>. Como é próprio

5 Os quatro laboratórios fundadores da Rede AlfaLABS são apresentados em capítulos específicos neste livro.

de organizações em rede, o coletivo segue aberto a novas parcerias com outros laboratórios nas universidades.

Unir esforços interinstitucionais para tematizar sobre o que constitui um laboratório no campo do ensino da língua escrita e da formação de alfabetizadoras demanda discutir o papel de laboratórios formativos em instituições de formação de professores, investigar sobre os contextos em que eles têm se constituído, as diferentes configurações que eles vêm tomando nas universidades e argumentar sobre identidades que os unem na discussão mais ampla sobre a formação docente. Compreendemos que os laboratórios devem ir além de ações circunscritas às práticas de estágio docente. Entre a formação acadêmica, teórico-pedagógica, e a atuação nos campos de estágio, há um rico conjunto de práticas formativas que mobilizam saberes didáticos, envolvendo estratégias, recursos, repertórios, que podem ser fortalecidas em ações de laboratórios no contexto dos cursos de Pedagogia.

O estabelecimento de um desenho formativo no contexto de laboratórios de alfabetização exige enfrentar discussões, verticalmente e não de mero sobrevoos, do campo da formação, da docência, da didática e da própria alfabetização, entendida como a apropriação de um instrumento cultural potente em toda a sua complexidade e múltiplas facetas. Para essa finalidade, a seguir, apresentaremos as linhas gerais do panorama teórico-metodológico que, a partir da experiência dos laboratórios de alfabetização na UFBA e na UFRGS, em diálogo com os da FURG e da UFMG, consideramos relevantes na constituição desses espaços colaborativos e articuladores das ações de ensino, pesquisa e extensão para o fortalecimento da produção de saberes sobre, com e para a docência na alfabetização<sup>6</sup>. Partiremos da análise de especificidades dos laboratórios formativos no campo do desenvolvimento profissional docente para, em seguida, delimitar algumas especificidades e potencialidades dos laboratórios de alfabetização.

## **2. Laboratórios formativos nas universidades: espaços de desenvolvimento profissional docente**

No imaginário popular, a representação usualmente mais evocada para a palavra “laboratório” é um espaço com equipamentos para a realização de pesquisas científicas, experimentos e aplicação prática. Entretanto, o termo adquire significados diversos e suplementares em outros contextos, como ocorre em laboratórios de informática, de línguas, de teatro, de fotografia etc.

6 Esse panorama também guiará, futuramente, o levantamento de dados e a teorização a respeito dos saberes produzidos no âmbito desses laboratórios.

No campo da formação docente, o termo “laboratório” pode adquirir acepções variadas, conforme as concepções teóricas que lhe dão sustentação. Recorrendo à produção acadêmica, encontram-se registros de laboratórios de ensino em cursos de formação de professores em níveis médio e superior, principalmente entre os anos 1940 e 1980, alinhados a práticas de simulação preparatória para o trabalho docente na escola. A acepção que atribuímos ao termo “laboratório” para a especificidade de formação no campo da alfabetização, fruto de outro tempo histórico, não se identifica com o tecnicismo pedagógico, afinado à reproduzibilidade de práticas exitosas, que outrora foi bastante vinculado a laboratórios formativos.

Em outro paradigma discursivo, situamos a concepção de laboratório formativo compreendendo, a partir de Nóvoa (2017, p. 1116), que “[...] é preciso que toda a formação seja influenciada pela dimensão profissional, não num sentido técnico ou aplicado, mas na projecção da docência como profissão baseada no conhecimento”. Libâneo (2020, p. 60), por sua vez, ressalta que “[...] as críticas ao modelo de racionalidade técnica não poderiam ter deixado os professores desprovidos do ‘saber fazer’”. A docência define-se como uma profissão baseada em conhecimento, envolvendo trabalho intelectual e técnico. A dimensão técnica, por sua vez, é entendida tal qual argumenta Candau (1983), costurada a outras dimensões, implicando articulação pedagógica entre teoria e prática. Nesse sentido, também podemos referir ao vasto campo de estudos sobre os saberes docentes, os saberes didático-pedagógicos, suas relações com outros saberes na formação profissional e com o exercício da docência. A partir de Libâneo (2020) podemos sublinhar, ainda, a dimensão epistemológica da didática, inclusive das didáticas específicas, e a integração entre conhecimento didático e conhecimento disciplinar, no nosso caso, a alfabetização, fundamental para compor estratégias didáticas específicas a esse campo.

Ao ressaltar a importância do conhecimento didático-pedagógico como essencial ao profissional docente (GATTI; NUNES, 2009; NÓVOA, 2017; ROLDÃO, 2017), não deixamos de reconhecer que, como ressalta Candau (1983), a ação docente constitui um todo articulado em que o “fazer” não se dissocia do “porquê e para que fazer”, envolvendo a dimensão pedagógica mais ampla e as dimensões cultural e sociopolítica da educação. Afinal, a docência, assim como a formação, é da ordem da complexidade<sup>7</sup>, uma vez que a ação docente requer que, em ato, seja elaborada uma hipótese de ação a partir dos elementos que emergem do humano na interação do processo de

7 A esse respeito, ver a discussão desenvolvida nesta obra, no capítulo “LÁPIS – Laboratório de Alfabetização da UFRGS: articulando universidade e escolas públicas para a produção de saberes específicos na alfabetização”, de autoria de Patrícia Camini.

ensino e aprendizagem. Questionando a possibilidade de definição de um conjunto de características que supostamente definiriam a qualidade de um bom profissional docente, Nóvoa (2017, p. 1118) argumenta que “[...] são insuficientes e incapazes de traduzir a complexidade da profissão docente e dos seus processos de formação”. E o autor segue argumentando:

Ser professor é conquistar uma posição no seio da profissão, mas é também tomar posição, publicamente, sobre os grandes temas educativos e participar na construção das políticas públicas. *É aprender a intervir como professor*. Obviamente, também aqui se exige uma preparação, uma consciência crítica, que tem de ser trabalhada desde a formação inicial (NÓVOA, 2017, p. 1130) [grifo do autor].

Diante dessas concepções de docência, formação e didática, o termo “laboratório” pode ganhar outros sentidos, e a etimologia da palavra oferece pistas para adensar a discussão sobre a natureza e o papel dos laboratórios formativos na mobilização do saber-fazer ao longo do desenvolvimento profissional docente. Em termos etimológicos, a palavra “laboratório” provém do latim medieval “*laboratōriūm*”, remetendo ao local para trabalhar, originado, por sua vez do latim antigo “*laboratus*”, participio do verbo “*laborare*” (trabalhar). Para o campo da ação e formação docentes, podemos, assim, reter a ideia de laboratório como um espaço de trabalho, onde se realizam experiências e práticas, envolvendo instrumentos materiais e simbólicos. O termo latino “*laborare*” deu origem, igualmente, ao verbo “*lavar*” e, recorrendo ao seu sentido vinculado a trabalhar a terra, semeá-la, podemos ainda fazer a imagem dos laboratórios como espaços de semear experiências que podem brotar nas práticas educativas. Assim, se o ensino é o trabalho do professor, podemos significar os laboratórios como espaço de trabalho do professor em formação. Ressaltamos, no entanto, um entendimento do trabalho em sua dimensão de ofício, com suas artes de fazer, sua arteficialidade, sua maestria, suas materialidades, e os laboratórios como espaço de experimentações relativas a esse ofício.

Desse modo, recursos materiais e simbólicos mobilizados no fazer docente não valem por si mesmos, mas envoltos na ação docente, no trabalho do professor, em sua função de ensinar, de fazer escolhas motivadas, fundamentadas. E os professores devem começar, desde sua formação inicial, a aprender sobre esse trabalho, essas “artes do fazer” próprias ao ofício do professor (ARROYO, 2002), ressaltando os saberes didáticos-pedagógicos como conhecimento, saber-fazer como saber-pensar, construindo conhecimentos para o exercício da docência. Os laboratórios podem apresentar grande potencialidade em relação à dimensão material e simbólico-cultural da ação e formação docentes, a partir de amplo leque de saberes e experiências que podem ser vivenciadas, contribuindo para a constituição da autonomia docente



não apenas para selecionar, a partir de escolhas fundamentadas, mas igualmente para produzir recursos para a sua ação docente (ARAÚJO, 2018).

Compreendemos, assim, que os laboratórios formativos, no contexto das universidades, são espaços de desenvolvimento profissional docente. Para Marcelo (2009), o conceito de desenvolvimento profissional docente objetiva superar a concepção sequencial e justaposta de formação inicial e formação continuada, demarcando que professores aprendem a longo prazo, em processos colaborativos, e não como acúmulo de conhecimentos transmissíveis em situações isoladas de formação. Por esse viés teórico, o desenvolvimento profissional emerge já no que conhecemos como formação inicial e evolui conforme docentes ampliam suas experiências e produzem alternativas para sua inserção e evolução no manejo dos desafios da profissão. Oliveira-Formosinho (2009), também expoente na formulação do conceito, esclarece que o desenvolvimento profissional docente é construído com base em conhecimentos muito diversos, incluindo crenças, trajetórias de vida e perspectivas emocionais.

Os laboratórios formativos, associados à perspectiva de Marcelo (2009) e Oliveira-Formosinho (2009), objetivam constituir um espaço de investigação pedagógica, de pesquisa e de desenvolvimento profissional docente, em que experiências de caráter colegiado possam articular as dimensões didática e material a outras dimensões e saberes necessários à prática docente. Nessa perspectiva, as práticas formativas no contexto de laboratórios podem constituir “espaços híbridos” ou “terceiro espaço”, como refere Zeichner (2010), que têm o potencial de agregar estudantes e profissionais docentes da Educação Básica numa construção coletiva e dialética de conhecimentos, a exemplo de parcerias que podem se estabelecer a partir de atividades de pesquisa e extensão universitária. Os laboratórios podem, nesse sentido, cumprir o papel de contribuir com a investigação pedagógica, envolvendo estudantes e regentes, e com o estabelecimento de ricas trocas entre saberes produzidos na universidade e saberes produzidos nas escolas, visando à formação de novos docentes e docentes em exercício. Desse modo, configuram-se como espaços que podem favorecer processos de constituição, reorganização e ressignificação dos saberes didático-pedagógicos, afetados pelas experiências concretas vividas em seu contexto. Ademais, podem contribuir para o desenvolvimento da autoria e autonomia fundamentadas, no contexto de planejamento, realização e avaliação de situações de ensino e aprendizagem.

Para argumentar sobre laboratórios formativos no contexto da formação em Pedagogia, é preciso reconhecer que a formação para a docência nesses cursos e a complexa relação entre formação e profissão são, no entanto, matéria de disputas no campo científico dessa área, que historicamente ora enfatiza a Ciência da Educação e os conhecimentos sobre seus meios e fins, ora a formação profissional docente, e ora busca complementar as diferentes visões da identidade do curso, entre a formação do professor e do profissional

pedagogo (SILVA, 2003)<sup>8</sup>. É preciso, então, ressaltar que valorizar a dimensão profissional no âmbito da formação inicial na universidade não implica cair na armadilha de reduzir a formação à profissão, o que fragilizaria uma luta histórica pela valorização da Ciência da Educação na formação do pedagogo e pelo seu acesso à formação acadêmica qualificada.

Por outro lado, o desenvolvimento profissional constitui um elemento fundamental da função docente, e a formação precisa, como ressalta Nóvoa (2017), ser influenciada por essa dimensão, configurando a docência não em uma perspectiva aplicacionista, calcada em saberes pragmáticos, mas como uma profissão baseada no conhecimento. No desafio da profissionalização docente, Gauthier (1998) aponta quanto ao risco dos “saberes sem ofício” e do “ofício sem saberes”, dois obstáculos que historicamente se interpuseram, segundo o autor, à Pedagogia. Nesse último caso – relativo à atividade docente exercida sem revelar os saberes que lhe são inerentes – corre-se, inclusive, o risco da instrumentalização docente vinculada a interesses e pressupostos do mercado educacional, rompendo-se com uma perspectiva de formação historicamente defendida, desafio atual do campo.

Diante desse cenário, é necessário afirmar que assumir uma perspectiva não aplicacionista e não tecnicista de laboratório formativo implica em uma concepção de formação que articule as dimensões conceitual, epistemológica, didática, cultural e sociopolítica da ação, função e formação docentes. Muitas são as discussões em jogo ao abordarmos a formação docente articulada por laboratórios, e é importante sublinhar que a especificidade do que aqui se pretende discutir, quanto à relevância de mobilizar saberes didático-pedagógicos na formação de alfabetizadoras, não está alheia a essa complexidade que o campo da formação envolve. Dessa forma, afirma-se o papel dos laboratórios na formação para um “ofício feito de saberes”, conforme expressão de Gauthier (1998).

Laboratórios podem se constituir e funcionar, nas instituições formadoras, em diferentes formatos, articulados a disciplinas do curso de graduação, à extensão, a pesquisas, a grupos de pesquisa, à prática como componente curricular, a projetos e programas junto a redes de ensino, entre outras possibilidades, envolvendo mais de um desses elementos. Podem, também, ter diferentes focos de atuação: o processo de alfabetização, o ensino da linguagem escrita em geral, a formação leitora, ou até se relacionar com outros campos; podem ser voltados aos processos de ensino e aprendizagem de crianças e/ou também à EJA. O foco de suas ações pode ser maior na formação inicial ou incluir de forma mais substantiva o desenvolvimento profissional de professores nas redes de ensino, podendo envolver de forma mais ou menos contundente a relação com as instituições escolares e as Secretarias de Educação.

8 Para uma visão histórica dessa discussão, sugerimos, entre outros, Rocha (2014) e Silva (2003).

O alcance das ações dos laboratórios em cada instituição vai depender de muitos fatores, desde aspectos específicos a cada unidade até as articulações estabelecidas com outros docentes, outros projetos, outras instituições. A participação dos laboratórios em consultorias ou ações de formação e de extensão junto às redes públicas de ensino depende, também, das relações institucionais fomentadas na universidade para essa articulação. Vislumbramos ainda, como uma tendência que pode potencializar esse espaço de formação, a sua articulação com outros projetos formativos, dando apoio a programas de iniciação à docência, residência pedagógica e estágios.

Tendo demarcado, nesta seção, aspectos concernentes aos laboratórios formativos nas universidades, a seção seguinte avança na discussão, identificando especificidades teórico-metodológicas desses laboratórios no campo da alfabetização.

### **3. Laboratórios de alfabetização: especificidades para ampliação das redes de trabalho para o desenvolvimento profissional docente**

A proposição de laboratórios de alfabetização exige pensar nos aspectos específicos da formação para a docência em alfabetização e na abordagem da linguagem escrita no contexto das ações formativas dos laboratórios. Na esteira do que discutem Gatti e Nunes (2009) e Cruz (2017), que apresentam pesquisas indicativas de que a dimensão didática precisa ser mais amplamente contemplada na formação inicial de professores, Cartaxo, Smaniotto e Fontana (2020) especificam essas constatações no campo da formação para a docência em alfabetização, no contexto da discussão mais ampla sobre a identidade do curso de Pedagogia e da carga horária destinada a disciplinas que envolvem saberes didáticos específicos. Tanto os conhecimentos sobre os aspectos linguísticos e metalinguísticos, quanto os conhecimentos didáticos para abordar o ensino da escrita de modo sistemático e contextualizado parecem carecer de uma abordagem mais substantiva na formação inicial, conforme discutem alguns autores, como Mascarenhas (2015) e Araújo (2008).

A linguagem escrita é um objeto de conhecimento multifacetado, e o seu ensino, mesmo no âmbito da alfabetização inicial, é um processo complexo, que envolve a integração necessária entre facetas mais amplas da escrita como uma prática sociocultural e interativa, assim como a faceta mais específica da apropriação da escrita alfabética e ortográfica (SOARES, 2016). Considerando a escrita alfabética como um instrumento cultural, cujo funcionamento precisa ser apropriado pelos sujeitos para participarem amplamente da cultura escrita, os laboratórios buscam contribuir com uma abordagem potente, produtiva e articulada dessas diferentes facetas, o que requer intencionalidade e planejamento didático-pedagógico.

Se a faceta linguística foi historicamente priorizada nos métodos clássicos, abordar sistematicamente a sua especificidade no processo de alfabetização – em outras bases, sob concepções atuais de alfabetização e não de forma mecânica, dissociada da linguagem viva e das práticas sociais de uso da escrita – segue como um desafio, tanto na ação como na formação docente, para que se possa alfabetizar com método, como sugere Soares (2016)<sup>9</sup>. De certo modo negligenciada ou abordada de modo casual, essa faceta do ensino da linguagem escrita requer uma abordagem substantiva na formação de alfabetizadoras, articulada às demais.

No entanto, deparamo-nos com grandes desafios para que licenciandas apreendam uma base suficiente de conteúdos linguísticos em disciplinas específicas nos cursos de Pedagogia, ao mesmo tempo em que são promovidas oportunidades de articulação desses conteúdos a vivências docentes nas escolas. Com a baixa atratividade da carreira no magistério, o perfil de licenciandas geralmente é composto por quem necessariamente precisa trabalhar para manter-se no curso; sobrecarregadas de demandas do trabalho, de leituras, de aquisição de vocabulário técnico novo e realização de trabalhos específicos para diferentes disciplinas, nem sempre conseguem apreender a alfabetização como um fazer minucioso, específico da formação em Pedagogia, em todas as etapas de ensino em que a profissional licenciada atue, e que requer conhecimentos, gestualidades e materialidades específicas. Na ausência de uma base comum para os currículos de Licenciatura em Pedagogia<sup>10</sup>, que preveja estágios obrigatórios a todas as licenciandas com foco na atuação alfabetizadora, com imersão adequada para além de um semestre, as ações de laboratórios, em especial na sua dimensão extensionista, podem contribuir para que estudantes se envolvam em uma dinâmica integrada de trabalho para responder a desafios da docência nesse campo. Os laboratórios podem, assim, consolidar espaços na universidade para que docentes em formação possam ampliar suas vivências reais no campo da alfabetização.

Nesse sentido, os laboratórios de alfabetização têm potencial em contribuir para fornecer referenciais para práticas alfabetizadoras qualificadas, envolvendo a análise, o planejamento e o desenvolvimento de situações de ensino e aprendizagem, mobilizando jogos e recursos didáticos, repertórios literários e da oralidade lúdica, gêneros textuais diversos e brincadeiras com as palavras. São muito diversos os conhecimentos e experiências que podem

9 Com frequência, e a partir de suas interpretações de diferentes concepções de alfabetização, encontram-se docentes que acreditam que a imersão nas práticas letradas garanta a apropriação de aspectos referentes à faceta linguística da alfabetização ou, ainda, que buscam desenvolver essa faceta apenas pela via de um ensino mecânico, não considerando o trabalho intelectual de quem aprende, mesmo que ao lado de novos discursos e novas práticas pedagógicas (MORTATTI, 2010; GONTIJO, 2014).

10 A Base Comum Nacional para os currículos de Licenciatura em Pedagogia é uma das pautas construídas há décadas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) no diálogo com professores da Educação Básica e do Ensino Superior nos diferentes estados do país.

ser mobilizados no contexto de laboratórios de alfabetização e da investigação pedagógica. Entre eles, podemos ressaltar aqueles que envolvem:

- planejar e desenvolver estratégias que envolvam a participação de crianças nas práticas sociais de leitura e escrita e situações de reflexão sobre suas bases semântica, sintática, morfológica e fonológica, sobre as propriedades do sistema de escrita alfabética e as relações grafofonêmicas;
- planejar e desenvolver situações de reflexão sobre o funcionamento da notação da língua e suas práticas desde a educação infantil, em uma perspectiva que contemple as necessidades da pedagogia da infância e em oposição a práticas que envolvem cópia, bem como outras atividades mecanicistas;
- articular os conhecimentos didático-pedagógicos mobilizados às necessidades do contexto de atuação docente;
- considerar como os sujeitos aprendem e com que estratégias didáticas lhes ensinar;
- costurar diferentes estratégias na perspectiva de continuidade, diversidade e regularidade de propostas;
- planejar propostas coletivas e diferenciadas, que considerem de forma inclusiva as diferentes manifestações de heterogeneidade das turmas;
- analisar, selecionar e produzir recursos e repertórios, mobilizando a diversidade do acervo pedagógico, tecnológico e cultural em situações didáticas;
- criar percursos autorais a partir de repertórios, recursos e estratégias;
- avaliar continuamente a progressão das aprendizagens e o trabalho pedagógico desenvolvido.

Além disso, a investigação pedagógica da alfabetização deve se envolver na análise da complexidade que produz um contexto favorável ao trabalho pedagógico de qualidade, como por exemplo:

- planejar o uso do espaço da sala de aula e de espaços externos da escola e fora dela;
- envolver e impactar a comunidade escolar a partir do trabalho pedagógico;
- desenvolver práticas comprometidas com a educação para a diversidade e a inclusão de todas as crianças, fortalecendo a autoestima de cada uma e afirmando a diversidade cultural;
- analisar resultados de avaliações externas referentes à alfabetização e perspectivar relações com a prática desenvolvida nas turmas, nas

escolas e nas redes de ensino, inclusive em perspectivas críticas dessas avaliações.

No breve panorama cotejado nesta seção, salientamos diferentes frentes de trabalho que os laboratórios de alfabetização podem empreender nas ações de ensino, pesquisa e extensão. São muitas as especificidades do campo da alfabetização que podem dialogar com as linhas de investigação que os diferentes grupos de pesquisa já produzem em seus territórios. Essa diversidade compõe um mosaico de experiências plurais, mas, a partir de suas individualidades, os grupos encontram pontos de convergência com experiências desenvolvidas em outros contextos, favorecendo a ampliação de referências para o trabalho de desenvolvimento profissional de alfabetizadoras. Nesse sentido, os laboratórios de alfabetização afirmam o lugar profissional da docência na alfabetização, tendo como base a unidade entre teoria e prática e a valorização de contextos de produção de saberes pedagógicos para a alfabetização em diálogo com os campos multidisciplinares que lhe servem de referência.

Para Arroyo (2002, p. 21), “[...] a educação enquanto direito é uma empreitada tão séria que não poderá ficar apenas por conta dos seus profissionais, mas também não aconteceria sem eles, sem sua perícia, seu trabalho qualificado. Seu planejamento e ação competentes são insubstituíveis. Seu ofício não é descartável”. Da mesma forma, a especificidade da docência na alfabetização requer a afirmação e a visibilidade da complexidade de suas práticas em ações institucionais articuladas entre universidade e redes de ensino, como oportunizam os laboratórios conceituados neste capítulo. Outrossim, desejamos que laboratórios de alfabetização, validados na interlocução entre pares e com a contribuição de evidências científicas produzidas conforme a peculiaridade das pesquisas produzidas em cada campo de conhecimento<sup>11</sup>, auxiliem a proteger universidades, redes públicas, professores e alunos da Educação Básica de interesses mercantis e eleitoreiros em soluções rápidas oferecidas pelo mercado, que desconsideram a trajetória e o potencial de desenvolvimento profissional da docência.

#### 4. Considerações finais

O capítulo teve como objetivo apresentar a discussão sobre o panorama teórico-metodológico dos laboratórios de alfabetização, tal como vem sendo pensado em nossas ações na UFBA e na UFRGS. Convém destacar que, como sugerido na epígrafe de abertura deste capítulo, apresentar não visa apenas tornar algo conhecido, mas contribuir para fazê-lo existir e trazê-lo

11 Infelizmente, os últimos anos têm nos apresentado nacionalmente um cenário de progressiva mercantilização da educação e de retóricas falaciosas ensejando “evidências científicas” para validar práticas retrógradas na alfabetização.

à proximidade. Ou seja, textualizá-lo contribui para que tome corpo e seja compartilhado, ampliando a sua tematização, sua teorização, visando a uma progressiva consolidação da proposta de laboratórios de alfabetização. A discussão empreendida representa a busca pela construção de um “desenho” para os laboratórios formativos no campo da docência em alfabetização, com algumas linhas consensuais que os fortaleçam em termos de sua teorização, mas sempre abertas a diferentes possibilidades de sua realização, com identidades plurais e flexíveis. Tematizar e pesquisar sobre os próprios laboratórios e suas ações pode lançar luzes sobre seus limites e possibilidades, em termos de problematizar a formação de alfabetizadoras nos currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

Os quatro grupos representados neste livro, que têm discutido sobre os laboratórios de alfabetização nas Universidades, têm proposto ações e discussões em seus respectivos espaços de atuação, contribuindo para a consolidação de seus laboratórios junto às respectivas comunidades e para a consolidação de um pensar colegiado acerca desse fazer. Assim, formalizando as parcerias entre esses quatro laboratórios, em dezembro de 2021 foi lançada a Rede AlfaLABS – Rede de Laboratórios de Alfabetização nas Universidades, com o intuito de ampliar as ações interinstitucionais, coletivas e colaborativas<sup>12</sup>. Com a Rede, nossas ações ganham mais institucionalidade, e a discussão sobre o próprio papel dos laboratórios na formação para a docência em alfabetização ganha destaque, sendo a própria tematização desse papel dos laboratórios uma vertente de investigação coletiva que se desenha. No primeiro semestre de 2022, os quatro laboratórios fundadores da Rede participaram do Ciclo Ceale Debate – Laboratórios de alfabetização, divulgando essas discussões junto à comunidade de pesquisadores do campo da alfabetização, com apoio do Ceale/UFMG e da ABAlf – Associação Brasileira de Alfabetização<sup>13</sup>.

Voltando à relação da palavra “laboratório” com “laborar”, podemos dizer que um coletivo de laboratórios, como a Rede AlfaLABS, acena com a ideia de co-laborar, co-labor-ação, ação de trabalhar junto, trabalhar “com”, semear experiências de mãos dadas, com muitos sotaques e, ao mesmo tempo, fortalecer as ações de nossos laboratórios específicos. Essa ideia de colaboração já é intrínseca aos próprios laboratórios, que funcionam com base em processos colaborativos, mas ela se amplifica quando a rede de colaboração envolve diferentes laboratórios, com diferentes configurações, em diferentes instituições, coordenados por diferentes pesquisadoras. Podemos, então, dizer que a nossa rede é, portanto, uma rede de co-laboratórios.

12 A Rede foi lançada no contexto do Congresso da UFBA – 75 anos, em vídeo disponível aqui: <https://youtu.be/f9dhv8g4PPg>

13 A *playlist* com a gravação das participações dos Laboratórios de Alfabetização no Ceale Debate pode ser acessada no canal do Ceale no Youtube, no seguinte link: [https://www.youtube.com/playlist?list=PLnUq8nHwX54gcXwAT60\\_5hGn38RyXCjXa](https://www.youtube.com/playlist?list=PLnUq8nHwX54gcXwAT60_5hGn38RyXCjXa)

Nossa expectativa é a de congregar outras iniciativas, novos laboratórios em outras instituições, criar uma rede colaborativa mais ampla, além de pesquisar conjuntamente sobre os próprios laboratórios, suas identidades e particularidades, intensificando a nossa defesa de seu papel na formação docente inicial de alfabetizadoras, além de fortalecer suas atuações nas respectivas instituições. Se a matéria da docência é o outro, a relação com o outro, se essa alteridade constitui, igualmente, a construção de conhecimentos sobre a docência e a formação para a docência, é nesse campo de partilha que podemos co-laborar para tematizar sobre saberes, estratégias e recursos didáticos no contexto de laboratórios na formação para a docência em alfabetização.

Embora a alfabetização seja um campo que se nutre de saberes multidisciplinares, os laboratórios formativos com atuação no escopo desse campo nascem de projetos institucionais com identificação com os cursos de Licenciatura em Pedagogia. Na concepção delineada neste capítulo, os laboratórios assumem o firme propósito de atuação articulada entre universidade e escolas no desenvolvimento profissional docente, buscando a ampliação dos espaços formativos para a produção de didáticas específicas para a alfabetização; ao mesmo tempo, os laboratórios também valorizam a autoria no processo de produção de conhecimentos pelas alfabetizadoras, as quais não devem ser reduzidas por redes de ensino a aplicadoras de métodos padronizados nem de supostas soluções mágicas e salvacionistas vinculadas a interesses da iniciativa privada. Nesse sentido, ressaltamos a potencialidade da atuação entre universidades e escolas justamente para fazer frente ao avanço conservador no campo da alfabetização, que não compreende a historicidade complexa que produz tanto a tradição quanto a inovação nas práticas pedagógicas, nem o valor dos conhecimentos pedagógicos produzidos pelas professoras.

Defender espaços que fomentem a produção de didáticas específicas no campo da alfabetização, no desenvolvimento profissional de licenciandas e licenciadas em Pedagogia, significa justamente compreender que as materialidades têm o seu lugar na prática pedagógica alfabetizadora, mas não são capazes de substituir os conhecimentos docentes que fazem a leitura contextual da situação de aprendizagem para nela intervir com efetividade. É no âmbito dessa complexidade formativa que os laboratórios de alfabetização objetivam construir um caminho adaptado às exigências contemporâneas de desenvolvimento profissional progressivo, colaborativo e desdobrado ao longo da carreira docente, iniciando-se ainda na formação universitária. O panorama teórico-metodológico apresentado, portanto, é uma flecha lançada como um convite à ação, respeitando a historicidade das práticas construídas no campo da alfabetização e fomentando a necessidade de inovação frente às demandas contemporâneas.



## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Helenise Sangoi. Alfabetização e formação de professores: algumas reflexões sobre a leitura e a escrita. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 2, p. 375-388, maio/ago. 2013.

ARAÚJO, Jacylene M. de Oliveira. **A formação do professor alfabetizador em cursos de Pedagogia**: contribuições e lacunas teórico-práticas. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

ARAÚJO, Liane Castro de. A dimensão material da ação e formação de alfabetizadores. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 27, p. 311-329, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufjf.br/index.php/rce/article/view/16617>. Acesso em: 1 maio 2022.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2002.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores: da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, V. M. (org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1983. p. 13-24.

CARTAXO, Simone Regina Manosso; SMANIOTTO, Giselle Cristina; FONTANA, Maria Iolanda. As facetas da alfabetização nos cursos de Pedagogia: desafios para a formação do professor. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 1126-1147, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.curriculo-semfronteiras.org/vol20iss3articles/cartaxo-smaniotto-fontana.pdf> Acesso em: 1 maio 2022.

CRUZ, Giseli B. da. Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1166-1195, out./dez. 2017.

GATTI, Bernadete A.; NUNES, Marina Muniz Rossa (org.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. **Textos FCC**, São Paulo, v. 29, 2009. Disponível em: [http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos\\_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf](http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf) Acesso em: 1 maio 2022.

GATTI, Bernadete. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR.

GAUTHIER, Clermont. Apresentação. *In*: GAUTHIER, Clermont *et al.* (org.). **Por uma teoria da pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GONTIJO, Cláudia M. Mendes. **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Implicações epistemológicas no campo teórico, investigativo e profissional da Didática e desafios políticos e pedagógico-didáticos em face do desmonte da educação pública. *In*: CANDAU, Vera; CRUZ, Giseli; FERNANDES, Claudia. **Didática e fazeres-saberes pedagógicos**: diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

LORENZATO, Sérgio (org.). **O laboratório de ensino de matemática na formação de professores**. (Coleção formação de professores). Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 1 maio 2022.

MASCARENHAS, Selma Mendes S. **O curso de pedagogia**: o que dizem os egressos sobre o seu lugar de professor alfabetizador. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Feira de Santana, 2015.

MORTATTI, Maria do Rosário L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 329-410, maio/ago. 2010.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, [online], v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/>. Acesso em: 1 maio 2022.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. *In*: FORMOSINHO, João (org.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Portugal: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

ROCHA, Aline Sarmiento C. **A construção da identidade profissional do pedagogo**. São Paulo, 2014. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho – UNINOVE. São Paulo, 2014.

ROLDÃO, Maria do Céu. Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1134-1149, out./dez. 2017.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores Associados, 2003.

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

ZEICHNER, Ken M. Repensando as conexões entre formação na universidade e as experiências do campo da formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357/1424>. Acesso em: 1 maio 2022.

**Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização**

# LABORATÓRIO DE ACERVOS E PRÁTICAS (LAP/UFBA): formação para a docência em alfabetização

*Liane Castro de Araujo*

- O Laboratório de Acervos e Práticas (LAP) no contexto da formação para a docência em alfabetização;
- O LAP como espaço de trabalho, de experiências formativas e estudo de um ofício;
- Pilares do LAP: Princípios e concepções que sustentam a proposta do Laboratório e suas ações: docência, formação docente, didática, alfabetização, recursos didáticos, jogo;
- As dimensões material, simbólico-cultural e didático-pedagógica do LAP, seus acervos, repertórios e ações desenvolvidas no laboratório.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

## 1. Introdução

O LAP – Laboratório de Acervos e Práticas é um projeto que vem se estabelecendo na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA) como espaço de formação para a docência, no âmbito de discussões sobre o papel, a constituição e a consolidação de laboratórios formativos nas universidades, no campo da alfabetização. Com potencial de envolver e articular atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como estágios e outros projetos formativos, incluindo-se aí ações de articulação com a Educação Básica, o LAP tem como eixo de suas ações três dimensões que se articulam: as dimensões material, simbólico-cultural e didático-pedagógica.

Do ponto de vista da formação inicial, o LAP busca contribuir tanto para a iniciação de estudantes de Pedagogia em atividades de pesquisa e extensão e no estudo de um ofício, quanto para o desenvolvimento profissional, através de ações que mobilizam saberes, recursos didáticos, repertórios culturais e o saber-fazer fundamental à função docente<sup>1</sup>. Do ponto de vista de um projeto que se estende para além da formação acadêmica, busca promover diálogos entre a universidade, a escola básica e a comunidade, podendo tanto ampliar

1 Ressalta-se aqui a contradição por vezes operada entre o ofício docente a as formas de trabalho e profissionalização que enfatizam uma lógica mercantil de produtividade e resultados, muito frequentemente na contramão de elementos essenciais desse ofício e da constituição do ser professora, ser professor.

a formação inicial a partir desses diálogos, quanto contribuir para a formação continuada, em algumas das ações que promove, devolvendo à comunidade conhecimentos produzidos junto com a escola (e não “para” a escola).

Produto e processo da pesquisa “Jogos e materiais pedagógicos na alfabetização”, que abordou os jogos, brincadeiras e materiais lúdicos como recursos didáticos, o LAP começou a funcionar desde 2016, vinculado à pesquisa, desenvolvendo ações de investigação e intervenção colaborativa em escolas da Rede Municipal de Salvador, contando com o apoio de bolsistas PIBIC e voluntárias até 2019, sempre unindo ações na escola básica e ações formativas na UFBA, especialmente as oficinas de produção de jogos e de materiais ludopedagógicos a partir da tradição oral. As oficinas do LAP se configuraram, inicialmente, como atividade de extensão ligada à pesquisa, e aconteceram na FACED e em escolas envolvidas.

O processo de avaliação de recursos didáticos em salas de aula também foi iniciado a partir da pesquisa, bem como ações de planejamento conjunto e desenvolvimento de situações didáticas em turmas de Educação Infantil e do 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental, no contexto de sua etapa de intervenção<sup>2</sup>. Dessa forma, embora a constituição do LAP tivesse, inicialmente, foco na dimensão material da ação e formação docentes, devido a sua vinculação com a referida pesquisa, no seu desenvolvimento, dialogou com as outras dimensões do LAP. É importante ressaltar que o projeto de pesquisa já previa, como um de seus objetivos, a constituição de um laboratório formativo como ação permanente na FACED. Assim, como a pesquisa foi financiada, contribuiu para equipar o LAP e obter materiais para a produção de seu acervo de recursos didáticos, os acervos das bolsistas e a aquisição de material para as oficinas de extensão daquele período<sup>3</sup>.

Com o final da pesquisa, o LAP ampliou seu escopo e, no início de 2020, estabelecido como ação permanente, passou a se vincular a outras pesquisas, docentes e discentes, e a novas atividades de extensão, bem como a dar apoio às atividades de ensino<sup>4</sup>. Também em 2020 foi registrado como projeto de extensão permanente, vinculando a ele as oficinas, que já funcionavam como tal. O LAP, desvinculado da pesquisa que lhe deu origem, pode também dar apoio a projetos de iniciação à docência, à residência pedagógica, aos estágios supervisionados ou extra-curriculares, bem como poderá vir a compor carga

2 Para saber mais, ainda com o nome de Laboratório de Acervos Pedagógicos, ver Araujo (2018; 2019) e, já com o novo nome, Araujo (2020a; 2022). Artigos nos Anais do Conbalf, desde 2017, abordam a pesquisa e/ou o LAP.

3 A pesquisa foi financiada pelo PROPEAQ – Programa de Apoio a Jovens Doutores – Universidade Federal da Bahia (UFBA)/Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC). As oficinas de produção de material funcionavam, para a equipe de pesquisadoras, como contexto para a produção do material usado na etapa de intervenção nas escolas.

4 As redes sociais do LAP, criadas nesse período, favoreceram a continuidade de algumas ações entre 2020 e 2021, período em que o funcionamento da UFBA foi remoto, em função da pandemia.

horária de prática como componente curricular<sup>5</sup> ou no processo de curricularização da extensão<sup>6</sup>.

É importante ressaltar que o LAP não leva o termo “alfabetização” em seu nome, pois, embora esse seja um campo determinante desse espaço/projeto – relativo à sua própria constituição e ao campo de atuação de sua coordenadora – ele é aberto a outras possibilidades, na interlocução com outros projetos e docentes da FACED, podendo acolher parcerias que envolvam outros campos, desde que se articulem a ao menos uma de suas dimensões. Nesse sentido, já aconteceram ou estão em andamento parcerias que extrapolam a questão da alfabetização, como articulações com outro projeto de extensão e com o ensino<sup>7</sup>; uma pesquisa sobre jogos para a Educação Infantil<sup>8</sup>; ações conjuntas envolvendo culturas infantis<sup>9</sup>, bem como há possibilidades de projetos futuros envolvendo recursos para o ensino da matemática, dentre outras possibilidades.

Reconhecendo as complexas discussões que envolvem a defesa dos laboratórios formativos em universidades, faz-se necessário situar tal abordagem no campo das concepções de formação, de aprendizagem, de ensino, de didática, de recursos didático-pedagógicos, de jogo, de alfabetização, dentre outros aspectos, que a fundamentam. O presente capítulo visa, assim, a apresentar o LAP, os pilares ou princípios em que o laboratório formativo da FACED/UFBA se sustenta, as concepções que o fundamentam, bem como apresentar as dimensões que constituem o eixo de suas ações. Algumas ações do LAP, as pesquisas e os acervos a ele vinculados também serão referidos.

## 2. LAP – Laboratório de Acervos e Práticas: pilares e concepções

Clara Luz e a professora voltaram voando, rindo da cara das fadas que abriam as janelas e comentavam uma com as outras:

– Que professora, essa! Onde já se viu dar lição assim? Brincando no meio da aula!

A Fada-Mãe estava na porta, esperando por elas.

– Onde estiveram?

– No horizonte, mamãe. Essa professora não ensina falando, não. Ela ensina indo.

Fernanda Lopes de Almeida, A professora de Horizontologia<sup>10</sup>

5 RESOLUÇÃO CNE/CP n. 2, 2015; Parecer CNE/CP n. 2/2015.

6 Resolução CNE/CES nº 7/2018.

7 Parceria estabelecida no semestre 2021.1 com o projeto de extensão “Nós não estamos sós”, coordenado pela profa. Karina Menezes e com as turmas de Estágio I e II (produções ludopedagógicas do LAP para o Nós).

8 Pesquisa da profa. Leila da Franca Soares, intitulada “Espaço imaginário do jogo: uma articulação entre sustentabilidade e infâncias” (pós-Doc na UFRGS, 2021-2022, com supervisão do prof. Luciano Bedin da Costa).

9 Há, em projeto, ações de caráter extensionista em parceria com o pesquisador das culturas infantis e brincante José Carlos Rêgo, da “Canastra Real: contos em cantos” e doutorando da Escola de Teatro da UFBA.

10 ALMEIDA, Fernanda Lopes de. **A fada que tinha ideias**. São Paulo: Ática, 1993.

As ações desenvolvidas em contexto de laboratórios formativos, e pelo LAP em especial, são sustentadas pelos princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; da relação imbricada entre teoria e prática na formação docente; da articulação da universidade com as redes de ensino, campo do profissional docente e da docência; do ensino como função e profissão do professor, embora nem a escola se reduza ao ensino nem os docentes àqueles que ensinam; da função docente como uma função intelectual, profissional e técnica, entendida como *práxis*; da investigação, experimentação e inventividade pedagógicas como princípios formativos na docência; e da alfabetização como direito de todos – direito que extrapola o trabalho de seus profissionais, mas que não ocorre sem eles, sem a especialidade de sua ação, de seu ofício, suas artes de educar. Visando a um docente que, intelectual de sua prática, possa investigar, inventar, exercer a autoria de suas práticas, esboçada desde sua formação inicial, o LAP é pautado também pelo trabalho colaborativo no processo formativo, propondo suas ações *com* e não *para* ou *sobre* os sujeitos da formação. Ademais, a memória pedagógica, em construção no trajeto formativo dos estudantes, configura-se também como uma memória comum, validada por um coletivo, referendando o potencial de um laboratório formativo entendido como espaço de trabalho, de construção coletiva, de co-laboração.

Temos compreendido o LAP também como um espaço de estudo e de exercitar um ofício, no sentido que Larrosa (2021) dá ao estudo como fundamental à escola, à Universidade, ao ofício docente, e que tem a ver com “dar atenção ao mundo”, conduzir o olhar e produzir novas formas de olhar, chamar estudantes a “se darem conta de algo”, algo que “vale a pena” estudar, exercitar, olhar, conversar, pensar, e não necessariamente para usar para outra coisa, servir para atender a interesses externos. E, arrematando, Arroyo (2013, p. 27) nos lembra de que “[...] somos professores. Somos professoras. Somos, não apenas exercemos uma função docente”.

São esses os princípios que estruturam o LAP. Além desses pilares referidos, é importante abordar brevemente as concepções de formação, docência, didática, ensino, aprendizagem e alfabetização que sustentam a proposta do laboratório. Coerente com as concepções discutidas no capítulo anterior dessa publicação, reafirmamos que, se ensinar exige um conjunto de saberes específicos, de natureza didático-pedagógica, próprios a esse ofício, então a formação para a docência precisa dedicar-se a esse conjunto de saberes (GAUTHIER, 1998), pois um saber-fazer fundamentado em saberes teóricos, culturais, no domínio da teoria pedagógica e em referências didáticas possibilita a constituição de percursos autorais na docência, assegurando-a como profissão baseada no conhecimento, em herança e invenção. Trata-se, assim, de um entendimento da formação docente como uma formação para



um “ofício feito de saberes”, conforme expressão de Gauthier (1998). Reafirmamos, assim, o compromisso sociopolítico em formar profissionais que pensam a sua prática, que possam tanto se engajar no campo pedagógico mais amplo e refletir sobre os fins da educação, quanto exercer sua autonomia nos processos educativos, nas escolhas das estratégias pedagógicas, assumindo a autoria em sua ação docente. Como ressalta Gatti (2013, p. 55), a prática pedagógica “*implica fazer pensando e pensar fazendo, implica saber fazer e porque fazer [...]*”.

A formação para a docência e os conhecimentos envolvidos na dimensão didático-pedagógica implicam processos de ensino e aprendizagem, pondo em diálogo os campos da formação e da Didática. Dentre os saberes a serem contemplados na formação para o exercício da docência, as ações intencionais e sistemáticas que criam e organizam as condições para propiciar as aprendizagens se destacam como condição relevante e matéria-prima para o saber-fazer nas situações concretas do cotidiano da escola. Diversos autores discutem sobre a complexidade e especificidade da função docente e reconhecem os conhecimentos didático-pedagógicos como essenciais a esse profissional e a sua formação, como Gatti e Nunes (2009), Libâneo (2020), Nóvoa (2017) e Roldão (2017). Importante ressaltar, no entanto, como discutido em Araujo (2018), que, ao focar no “como ensinar”, estamos referindo não a uma didática exclusivamente instrumental, que envolveria, como Candau (2013) alerta, um conjunto de conhecimentos técnicos apresentados como universais e neutros sobre esse “como fazer”, mas cientes de que esse “como” articula-se, intrinsecamente, ao “por que” ensinamos “o que” ensinamos, “para que” e “para quem” ensinamos, reconhecendo os sentidos e fins da educação, suas dimensões humana e sociopolítica, sua não neutralidade.

O LAP, como um laboratório formativo, pode contribuir para a constituição inicial, por estudantes de Pedagogia, do que Meirieu (2005) chamou de “paleta metodológica” e, com sentido semelhante, Gauthier (1998) referiu como o “reservatório” de saberes diversos, no qual o professor se abastece para responder às exigências das situações concretas de ensino. Embora a paleta e o reservatório delineados pelos autores referiram-se ao que docentes em exercício extraem de sua memória pedagógica, mobilizando saberes para alcançar os objetivos almejados, e sejam, basicamente, construídos pelas experiências e desafios da docência, é na formação inicial que começam a se constituir, a partir de investigações e reflexões pedagógicas que costuram saberes conceituais, culturais e didáticos, ao mobilizarmos práticas e procedimentos próprios ao exercício da docência, em contexto formativo<sup>11</sup>.

11 Nesse sentido, podemos entender que os laboratórios vão ao encontro da proposta de “prática como componente curricular”, prevista nas resoluções e pareceres do CNE/CP desde 2001.

Conduzindo essas reflexões para o campo específico da alfabetização, algumas pesquisas revelam que tanto o conhecimento didático quanto o conhecimento linguístico e metalinguístico no ensino da escrita carecem de uma abordagem mais substantiva e sistemática na formação inicial (MASCARENHAS, 2015; ARAÚJO, 2008). O saber-fazer para articular produtivamente as diversas facetas do ensino da linguagem escrita, objeto de conhecimento que, como ressalta Soares (2016) é multifacetado, parece ainda pouco explorado. Há ainda um caminho a ser trilhado entre os métodos de alfabetização, as práticas assistemáticas de abordagem da escrita alfabética e alfabetizar com método, integrando essas facetas, conforme propõe a autora. Nesse sentido, as pesquisas relatadas por Gontijo (2014) e Mortatti (2010) indicam, em geral, que muitas práticas alfabetizadoras seguem lançando mão, explícita ou disfarçadamente, de situações mais tradicionais, com procedimentos análogos aos das cartilhas antigas. Ao que parece, a despeito de avanços do campo nas últimas décadas, há ainda muitas lacunas em termos dos saberes didáticos para alfabetizar, relativos, em especial, aos aspectos linguísticos e cognitivos da alfabetização, e sua articulação com dimensões socioculturais e discursivas mais amplas, muitas vezes tratadas separadamente, de forma dicotômica, sem integração. Seja devido a disputas de concepções no campo ou pelo fato de que os conhecimentos produzidos no contexto acadêmico não são tão diretamente aplicados nas práticas docentes, esse cenário indica que os contextos formativos precisam mobilizar tais conhecimentos, considerando e problematizando, também, aqueles produzidos no cotidiano das práticas escolares.

No recorte específico da alfabetização, os saberes didáticos implicam, evidentemente, uma concepção do que seja alfabetizar e de como se alfabetiza, o que define que conteúdos e objetivos são reputados como fundamentais nesse processo. O campo da alfabetização é um campo de conflitos entre diferentes concepções, ora em diálogo, ora em disputa, que põem diferentes ênfases em uma ou em outra faceta do ensino da escrita. Não entraremos aqui no âmbito dessa complexidade, assumindo, por ora, apenas o princípio da integração, e não da dicotomização – nem de complementaridades ou finalidades, conforme sublinha Cerutti-Rizatti (2016) – entre a apropriação do funcionamento da escrita e as práticas sociais de leitura e escrita, ou, em outros termos, entre alfabetização e letramento. Assim como para a referida autora, a integração a que referimos não se faz pelo apagamento das especificidades dos processos linguístico-cognitivos e da própria natureza metalinguística da linguagem, que pode ser tomada como objeto de conhecimento pela suspensão momentânea de suas funções sociais e comunicativas. Não se trata tampouco de pôr entre parênteses a dimensão sociocultural da escrita para tratar de uma técnica supostamente neutra, que toma a escrita como um sistema de formas abstratas, descontextualizado da linguagem viva que a notação permite veicular.

Considerar a dimensão linguístico-cognitiva, os aspectos relativos à notação da língua, inclusive seus aspectos sublexicais, não significa, necessariamente, assumir um ensino instrumental e abstrato do sistema de escrita, tomado como uma mera técnica. A língua escrita constitui um sistema de significação que atua como mediadora na relação do homem com o mundo. O funcionamento do sistema alfabético e ortográfico implica uma técnica cultural, que nasceu e é usada a partir de demandas das práticas socioculturais e, portanto, aprender o sistema, que amplia as possibilidades de participação na cultura letrada, é necessário, mas, em última instância, deve estar a serviço das interações por meio da escrita, que são histórica e culturalmente situadas.

Assim, ao conceber a escrita como um objeto de conhecimento complexo e multifacetado, e sua aprendizagem como a apropriação de um instrumento cultural que veicula uma cultura escrita, envolvendo trabalho intelectual e não treino mecânico, podemos não dissociar nem apagar as especificidades das diferentes facetas, assim como podemos vislumbrar um ensino intencional e não casual da escrita alfabética. É preciso ressaltar que estamos falando aqui da alfabetização como processo de apropriação da linguagem escrita que se inicia ainda na Educação Infantil, envolvendo também reflexões em torno do funcionamento da escrita alfabética, e não ao momento curricular específico de formalização do sistema de notação, no Ensino Fundamental.

No âmbito dessas perspectivas, as ações do LAP partem da assunção de que a abordagem do funcionamento alfabético e ortográfico da escrita precisa ser intencional, sistemática e planejada, de forma integrada a uma visão mais ampla de linguagem escrita, decorrendo disso concepções de ensino e aprendizagem em que ambos os processos, de forma imbricada, têm seu lugar no processo educativo. Este, pautado como interação, põe em jogo não uma centralidade fixa na aprendizagem, na criança, subordinando a escola aos desejos das crianças, mas uma centralidade intercambiável entre os sujeitos da aprendizagem, que realizam um trabalho intelectual diante dos objetos de conhecimento, e os docentes, sujeitos do ensino, que exercem a função de lhes apresentar o mundo com intencionalidade<sup>12</sup>.

No contexto dessas discussões, o LAP se configura como espaço que pode contribuir para a formação dos estudantes para a docência, mobilizando saberes culturais e didáticos, articulados a conhecimentos teóricos-pedagógicos mais amplos, construídos no curso. Se é na instância das práticas pedagógicas que o saber-fazer é efetivamente acionado, se é em suas relações com as normatizações e teorias que se operam mudanças, mixagens, resistências e recusas de docentes a novas epistemologias, aos discursos pedagógicos e a propostas didáticas, os processos formativos precisam e podem provocar docentes e

12 Importante referir ao cuidado com certo uso do termo "aprendizagem" alinhado perspectivas que remetem a aprendizagem a méritos e resultados, cooptada pela lógica mercantil, corporativa e empresarial de educação.

futuros docentes a se situarem no contexto desses conhecimentos. Processos formativos calcados no fazer *com* e aprender junto, inclusive o “fazer com” nas interações entre docentes da Educação Básica e estudantes, pautados na mobilização de perguntas, diálogos, problematizações, de respostas negociadas, que deem notícias de um sujeito autor de seu trajeto formativo, de sua história profissional, de seu fio, contribuem para problematizar as práticas docentes. E quando os processos formativos envolvem apenas os estudantes em formação inicial, ainda que as ações mobilizadas não configurem, por si só, como saber-fazer próprio ao cotidiano do exercício da docência, certamente contribuem para um saber-fazer qualificado.

Fazendo, brincando, explorando, experimentando e mimetizando as artes do fazer docente, perguntando, “indo”, criando e debatendo “teorias”, tal qual Clara Luz ao levar a professora de Horizontologia ao horizonte, a ideia é que o laboratório se constitua como um espaço de experiências potentes, de olhar aos horizontes das práticas educativas, espaço de trabalho e colaboração, como sugere a etimologia do termo “laboratório” e do termo “colaboração”, ação de laborar junto, de trabalhar “com”. Podemos evocar ainda, o sentido de “experiência” tal qual entende Larrosa (2002, 2018), que extrapola o saber sobre coisas, a relação teoria e prática, remetendo-se ao modo como vamos dando sentido ao que nos acontece, àquilo que se dá na relação entre o conhecimento e a vida singular e concreta. No processo formativo, reflexões, mediações e reconstrução de ideias, nesse espaço de interlocução, experiência e trabalho, podem ser expandidas à medida que compartilhamos “[...] experiências, vivências, crenças, saberes, etc., numa ciranda que não se esgota, ao contrário, se desdobra, se modifica, se multiplica, revela conflitos e se amplia” (BOLZAN, 2009, p. 27).

A ação docente, nos lembram Machado e Bronckart (2009), é um trabalho direcionado por instrumentos materiais e simbólicos e, nesse sentido, se o ensino é o trabalho do professor, o laboratório pode ser entendido como um espaço de trabalho do professor em formação, que mobiliza instrumentos materiais e simbólicos em um sentido formativo, e favorece ações de co-laborar em prol dessa formação, em prol de multiplicar horizontes.

### **3. LAP – Laboratório de Acervos e Práticas: ações e dimensões**

O LAP, como já referido, envolve ações alinhadas a três dimensões formativas articuladas: as dimensões material, simbólico-cultural e didático-pedagógica. A dimensão material envolve pesquisa, experimentação, mobilização, análise, concepção, produção, avaliação e validação de recursos didáticos; a dimensão simbólico-cultural mobiliza repertórios culturais como a literatura, a tradição oral, o cancionário infantil, a cultura lúdica, abordados como saberes culturais e profissionais; e a dimensão didática envolve os

saberes, planejamento e desenvolvimento de estratégias de ensino a partir desses recursos e repertórios, pondo em perspectiva as práticas pedagógicas. As dimensões que compõem o LAP caracterizam e balizam as ações que são desenvolvidas em seu contexto. Abordaremos essas dimensões discutindo pontos importantes em cada uma delas e apresentando algumas ações, em desenvolvimento ou em projeto. Abordaremos, inicialmente, a dimensão material que deu origem ao LAP, seguida da dimensão simbólico-cultural, que tem um lugar muito especial nesse projeto e, por fim, a dimensão didático-pedagógica, que atravessa todas elas, e que tem potencial de colocar em movimento, em funcionamento, em situação de planejamento e de ensino, os recursos e repertórios que o laboratório mobiliza.

### a) Dimensão material: recursos didáticos

Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la.  
Em cofre não se guarda coisa alguma.  
Em cofre perde-se a coisa à vista.

Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por  
admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado. [...]

Por isso melhor se guarda o vôo de um pássaro  
Do que um pássaro sem vôos. [...]  
Antônio Cícero, Excertos do poema Guardar<sup>13</sup>

Embora tenha se ampliado depois, como já referido, o LAP nasceu com ênfase na dimensão material, envolvendo uma pesquisa sobre jogos e materiais pedagógicos na alfabetização. Inicialmente referido como Laboratório de Acervos Pedagógicos, com a ampliação de seu escopo, passou a se chamar Laboratório de Acervos e Práticas, buscando enfatizar, em seu nome, as práticas formativas e didáticas que mobilizam esses acervos, dentre outras práticas – o que nos pareceu mais condizente com sua natureza. Embora o termo “acervo”, do latim *acervus*, remeta a “conjuntos de bens que integram um patrimônio”, conforme o Dicionário Aurélio (FERREIRA, 1999, p. 30)<sup>14</sup>, o laboratório extrapola a ideia de um espaço de guardar e disponibilizar um conjunto de bens materiais para usos pontuais e instrumentais na prática docente. Assim, inspirando-se no excerto do poema de Antônio Cícero em epígrafe, reitera-se a ideia de um laboratório de acervos que vai muito além de um espaço físico onde se “guarda”, e se “tranca” materiais, pois “em cofre

13 CÍCERO, Antonio. Guardar. **Poemas escolhidos**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1996. p. 337.

14 FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

não se guarda coisa alguma. Em cofre perde-se a coisa à vista”. Então, trata-se de entender o “guardar o que se quer guardar” no âmbito de um espaço de possibilidades formativas, a se inventar, guardando-se os voos, as experiências vividas, o que for experimentado *com e pelos* estudantes em formação, a imaterialidade a partir do que é material, não o “pássaro” em si. Trata-se de iluminar os acervos, repertórios, estratégias pedagógicas e formativas, pelas experiências, e estas serem iluminadas pelas referências que aqueles constituem para formar a memória pedagógica, a paleta metodológica de estudantes e docentes. Assim, com o ajuste no nome, mais do que os recursos materiais em si mesmos e o espaço de acomodá-los – que o nome inicial do LAP poderia sugerir, restringindo o seu alcance e propósito – enfatiza-se a mobilização desses acervos em situações formativas e didáticas.

A própria concepção de recurso didático que fundamenta o trabalho do laboratório reforça essa perspectiva, já que os consideramos, como Silva e Moraes (2011), como a materialização da ação docente, e não meros acessórios dessa ação. Os autores ressaltam que os recursos didáticos são componentes de um espaço/tempo deliberadamente organizado para favorecer experiências de aprendizagem, sendo um meio e não uma condição para a apropriação do conhecimento. O que os configura como tais é a ação docente, que os organiza de modo intencional e deliberado, articulados a outras estratégias, e que elege a mediação produtiva. Fiscarelli (2008) e Souza (2013) nomeiam os recursos como “objetos de ensino”, meios utilizados no processo educativo, relacionando-os, portanto, de modo intrínseco, à dimensão didática. Embora os recursos didáticos, e os jogos em particular, possam ser estruturados ou organizados de modo a favorecer reflexões sobre determinado objeto de conhecimento, eles não trazem, como argumenta Mrech (*apud* LEAL; ALBUQUERQUE; LEITE, 2005, p. 117), um saber pronto e acabado, mas um saber em potencial, e “este saber potencial pode ou não ser ativado pelo aluno”. Essa afirmação traz o enquadre da ação pedagógica, que é o que pode assegurar essa ativação. Camini e Piccoli (2014, p. 40) chamam de “patrimônio pedagógico imaterial do professor” aquele que diz respeito a como docentes organizam e criam sentido para a atividade proposta, como a medeiam e a articulam em uma rede de relações com outras estratégias e atividades, argumentando que é essa dimensão “imaterial” que potencializa o caráter didático-pedagógico dos recursos materiais.

Diante desse entendimento, a dimensão material do LAP é indissociável de sua dimensão didático-pedagógica. Temos enfatizado que jogos e materiais estruturados para alfabetizar se constituem como recursos didáticos justamente na medida em que são propostos a partir de uma ação intencional, que mobilizam estratégias para alcançar determinados objetivos de aprendizagem, e se articulam a outras estratégias, significadas por determinadas concepções de ensino e aprendizagem da língua escrita. E assim, no LAP, abordar os recursos,

sua experimentação, análise, mobilização, produção e validação, implica sempre uma articulação com a dimensão didática, nos processos formativos.

Como parte dos recursos didáticos agregados ou produzido no LAP são jogos de alfabetização, é preciso, ainda, ter em mente concepções de jogo e de jogo educativo, jogo didático, bem como as complexas relações entre jogo e aprendizagem, tal qual discutem, dentre outros, Brougère (1998) e Kishimoto (2003). Como tal discussão é, no entanto, vasta, e extrapola os objetivos desse artigo, nos limitaremos a fazer algumas considerações importantes para delinear a caracterização do LAP<sup>15</sup>. Os jogos didáticos, tal como os entende Kishimoto (2003), visam ao ensino de objetos de conhecimento específicos e, por isso, por vezes são vistos com desconfiança no campo de estudo dos jogos e brincadeiras, como se fossem destituídos de características que os configurariam como objetos lúdicos. Podemos nuançar essa dicotomia entre o didático e o lúdico, recorrendo a um aspecto que Brougère (1998, p. 122) aponta como estando presente no surgimento da ideia de jogo educativo – a de que “o jogo é um fim em si mesmo para a criança; para nós deve ser um meio.” Essa ideia nos ajuda a conceber que, para os docentes, o jogo é um meio para alcançar um objetivo relacionado à aprendizagem, e para as crianças, ainda que educativo, pode constituir um fim que envolve o caráter lúdico e características de jogo conforme discutido por diversos autores<sup>16</sup>. Mas é importante que se diga que isso depende não exatamente do jogo em si, mas, sobretudo, do modo como docentes organizam e conduzem a situação de jogo, como costumam o uso desse recurso a outras estratégias, assegurando o equilíbrio das funções lúdica e educativa, do qual fala Kishimoto (2003), para que nem deixe de ser jogo, nem deixe de cumprir sua função educativa<sup>17</sup>. Assim, saindo da dicotomia entre aprender e jogar/brincar, as potencialidades próprias à atividade lúdica podem continuar presentes, ainda que as crianças estejam cientes do contexto de ensino, ao mesmo tempo que se configuram como recurso didático. Jogar, em si, é uma das possibilidades do brincar “em um contexto de regras e com um objetivo predefinido”, como enfatizam Macedo, Petty e Passos (2000, p. 14). No jogo de regras explícitas, essas delimitam a situação imaginária implícita do jogo e guiam o engajamento social no espaço/tempo de seu desenvolvimento. Nos jogos didáticos, essas regras implicam o atendimento a objetivos didáticos. Entretanto, se o jogo preserva características de jogo, se há observância a elementos da mecânica

15 Cientes da complexidade envolvendo o conceito de jogo, em especial, os de jogo pedagógico, educativo ou didático, conceitos com acepções diferentes para diferentes autores, sabemos que certos termos podem ser usados indistintamente, como termos intercambiáveis, ou não, a depender das matrizes teóricas consideradas.

16 Também o conceito do que seja o lúdico, o brincar, e as características de uma atividade para ser considerada lúdica, variam para diferentes autores.

17 Ademais, o jogo e a situação podem mobilizar potencialmente o lúdico, mas não são garantia da experiência lúdica, devido ao seu componente subjetivo, conforme discutido adiante.

ou de seu potencial de exploração para além do conteúdo a ser ensinado, e se a situação educativa busca preservar a experiência lúdica do jogar, podemos falar em equilíbrio.

É importante ressaltar que, ao defendermos o papel de jogos e materiais ludopedagógicos na alfabetização, não assumimos a ideia de que seja preciso revestir conteúdos geralmente tidos como árduos com roupagens atraentes e motivadoras, maquiando-os com o que Britto (2012) chamou de “pedagogia do gostoso”, referindo-se a certa rendição da escola à fruição, ao divertimento, à facilitação, à cultura do que é familiar dos alunos. Brougère (1998) aponta que a defesa do “aprender jogando” associada à ideia de entreter a criança e aplinar as dificuldades, está presente em tempos bem remotos na história do jogo na educação. Diferente disso, como sublinhado em Araujo (2018, 2020a), o valor dos jogos como estratégia didática não é apenas, nem especialmente, por sua natureza lúdica e muito menos com a finalidade de facilitação, motivação ou diversão, mas por seu potencial em gerar boas reflexões no contexto dos objetivos do próprio jogo, favorecendo o avanço das crianças em relação aos conteúdos visados pelo jogo. Os jogos promovem situações de interação em que é preciso tomar decisões com autonomia, atender a exigências e buscar soluções, mobilizando os conhecimentos numa situação mais dinâmica, menos formal.

Os jogos para alfabetizar implicam um distanciamento metalinguístico por parte dos jogadores, que suspendem, nessas situações, o uso cotidiano e social da linguagem para refletir sobre sua estrutura e propriedades, em diversos aspectos e envolvendo diversas unidades sonoras e gráficas da língua. No contexto das interações entre as crianças, e a partir das mediações docentes, as aprendizagens mobilizadas no jogo podem favorecer o desenvolvimento cognitivo e linguístico. Diversos autores, como Morais (2012, 2019) e Leal, Albuquerque e Leite (2005) enfatizam os jogos como recursos potentes para a alfabetização, seja para se apropriar de novos conhecimentos ou para consolidar aprendizagens já realizadas a partir de outras estratégias didáticas. O que se enfatiza aí é a apropriação do conhecimento, para a qual o jogo pode contribuir, sendo um instrumento e não um fim em si mesmo.

Por outro lado, o aspecto lúdico também é relevante na alfabetização de crianças. Se a aprendizagem exige esforço, trabalho, pode também associar-se a uma parcela de brincadeira, unindo funções lúdica e didática. Nos processos da Educação Infantil esse aspecto se torna ainda mais relevante. Assim, afirmamos as práticas brincantes como importante repertório na alfabetização de crianças, mas de modo potente, não frívolo, mobilizando engajamento e não coação, buscando práticas motivadas e não treino disfarçado de jogo. As crianças brincam com a língua desde cedo, a linguagem se oferta ao jogo. Ressalta-se aí a natureza lúdica e metalinguística que pode estar presente no próprio conteúdo: a linguagem, a cultura oral; além de os jogos serem, em si



mesmos, práticas socioculturais, presentes em todas as culturas, e muitos deles envolverem a linguagem<sup>18</sup>. O argumento vale tanto para o jogo de linguagem próprio ao repertório oral da infância, quanto para jogos de alfabetização que envolvem unidades textuais, lexicais e sublexicais da língua. Para Leal, Albuquerque e Leite (2005, p. 129), “lançar mão da bagagem cultural desses alunos e da disposição que eles têm para brincar com as palavras é uma estratégia que não podemos perder de vista, se quisermos um ensino desafiador, lúdico e construtivo”.

Entretanto, é preciso reafirmar que não é o recurso em si (nem mesmo sendo um jogo) que é ou não lúdico, devido à singularidade da experiência lúdica – é a experiência que pode ser sentida ou não como lúdica “[...] a depender do sujeito que as vivencia e da circunstância onde isso ocorre” (LUCKESI, 2014, p. 16). Numa perspectiva dialética, tal qual defendida por D’Ávila (2014), o lúdico se configura como experiência interna, subjetiva, e como fenômeno cultural presente na vida social – elemento ressaltado por diversos autores, em especial por Brougère (1998). Assim, são as circunstâncias da situação interativa em torno dos jogos, dos recursos, que podem mobilizar ou não a experiência significativa e lúdica, a partir de objetos que são, a um só tempo, culturais e educativos.

Feitas essas considerações, reitera-se o valor dos jogos de reflexão sobre a língua e de recursos materiais a partir de gêneros orais da cultura infantil, pois, dentre as estratégias didáticas produtivas para abordar a faceta linguística da alfabetização em contextos reflexivos, significativos, lúdicos e letrados, situam-se essas que consideram a “motivação típica do lúdico”, ressaltada por Kishimoto (2003). Ou seja, a possibilidade de fruição e engajamento pelo jogo em si também importam ao falarmos de jogos com a linguagem ou de materiais ludopedagógicos a partir de repertórios simbólico-culturais.

Os acervos materiais do LAP compõem-se de recursos diversos: externos ou produzidos em seu próprio contexto. Dentre os externos, há jogos e materiais artesanais comercializados, jogos comerciais criteriosamente selecionados, jogos distribuídos por programas de políticas públicas, acervos, que podem se constituir em objetos de experimentação, análise e planejamento didático<sup>19</sup>. Dentre os acervos produzidos no LAP<sup>20</sup>, há, em especial, os jogos de regras, de mesa (cartas, cartelas e fichas, tabuleiro...), incluindo jogos de alfabetização e de matemática; jogos e materiais estruturados a partir de textos poético-musicais da tradição oral, eles mesmos constituindo-se em

18 Esses aspectos ressaltados aqui já configuram uma relação com a dimensão simbólico-cultural do LAP.

19 Inclusive como base para refletir sobre produção de recursos. Há também recursos não estruturados, como livros de literatura e técnicos, e materiais didáticos e formativos ligados a programas de formação docente.

20 Para conhecer alguns desses recursos, consultar <http://oficinasdealfabetizacao.blogspot.com/2022/09/recursos-didaticos-do-laboratorio-de.html>. Parte dos recursos do LAP vieram de acervo pessoal anterior a sua constituição, produzidos desde 2001. Jogos de matemática são ainda anteriores aos anos 2000.

brincadeiras de e com a linguagem<sup>21</sup>; e jogos e materiais a partir da literatura – poemas e narrativas, sem perder de vista que a função prioritária desse repertório é a função estética e simbólica<sup>22</sup>.

Os recursos para a alfabetização envolvem, em geral, conteúdos que podem ser especialmente favorecidos por materiais estruturados para provocar reflexões e consolidar aprendizagens, em diferentes níveis de domínio em relação à leitura e escrita. Dentre esses conteúdos, destaca-se o funcionamento da escrita alfabética: a notação da língua, sua base fonológica e natureza ortográfica, dentre outros aspectos linguísticos e metalinguísticos. Há, no acervo, jogos e materiais, com e sem a presença da escrita, considerando as situações de reflexão importantes para cada fase dessa apropriação, podendo mobilizar, especialmente: a) a consciência fonológica de sílabas, rimas e fonemas vocálicos, contribuindo para a fonetização da escrita e para os avanços nos conhecimentos sobre a notação da língua; b) a consciência sintática, semântica e morfológica, geralmente associadas à consciência fonológica; c) a consciência lexical e o reconhecimento de palavras por diversas estratégias, articulando os níveis textual, lexical e sublexical; d) a leitura pela via fonológica e a consciência fonêmica, grafofonêmica no processo de apropriação do funcionamento alfabético do sistema de escrita; e) sílabas complexas e outros aspectos da ortografia da nossa língua; f) o reconhecimento lexical das palavras, a fluência da leitura, dentre outros aspectos referentes à leitura e produção de textos por crianças que já dominaram o funcionamento da escrita alfabética.

Esses acervos constituem-se em objetos de pesquisa e experimentação pedagógica, são mobilizados em oficinas, divulgados em cursos, eventos e instituições, e são disponibilizados para docentes e discentes em determinados contextos formativos. A experimentação favorece aos participantes tomar tais recursos como referência na constituição de sua memória pedagógica, inclusive para pensar novos recursos<sup>23</sup>. Quando se trata de analisar jogos e seu potencial na aprendizagem, em processos formativos, faz-se necessário aprender a reconhecer estratégias que podem gerar boas reflexões e os desafios que são capazes de gerar, a discernir mecânicas de jogo e avaliar sua jogabilidade, e a selecionar os recursos de acordo com critérios diversos, inclusive o nível de domínio dos conhecimentos do público visado pelo recurso. A análise articula a dimensão material à dimensão didática, que abordaremos adiante, e pode se estender ao planejamento e realização de situações didáticas.

Ao lado das oficinas de experimentação e mobilização de recursos diversos que compõem os acervos, externos ou criados no LAP, anteriormente ou já no seu contexto, há oficinas de produção de recursos didáticos desenvolvidos

21 Canções infantis de autor, como a de certos grupos musicais, podem também constituir recursos materiais.

22 A ênfase é na alfabetização de crianças, mas também pode comportar recursos adequados à EJA, bem como recursos não exclusivos para alfabetizar, conforme já discutido.

23 Por vezes, esse tipo de oficina é um momento prévio à oficina de produção ou criação de novos recursos.

no LAP, ofertadas como atividade de extensão. Nesse caso, os recursos produzidos irão compor acervos pessoais de estudantes e participantes em geral, oportunidade de aprenderem não apenas sobre elementos relativos à confecção dos recursos, mas também sobre seus usos. Mas além desses formatos de oficinas, já consolidados como ação permanente do laboratório, está no horizonte de suas ações as oficinas voltadas para a criação de novos recursos, que já aconteceram de modo assistemático, antes da consolidação do LAP.

A criação, produção, avaliação e validação de novos recursos é uma das propostas permanentes do LAP, podendo partir de necessidades concretas em situação de sala de aula – em contextos de pesquisa, estágio, atividade de extensão – ou de modo mais genérico, do estabelecimento de conteúdos e objetivos de aprendizagem a serem mobilizados. Definimos um processo de criação de recursos didáticos baseado, principalmente, em Leffa (2003) e Dolz (2016), autores que propõem uma sequência de etapas com o objetivo criar instrumentos de aprendizagem. Incorporando suas contribuições e de alguns autores do campo do design de jogos – tais que Salen e Zimmerman (2012), dentre outros –, definimos as etapas de produção de recursos no LAP: a) o planejamento do recurso, que pode ser antecedido da exploração de outros recursos, para refletir sobre suas estruturas e as mecânicas de jogo; b) a construção do protótipo para teste; c) o *playtest*, a partir do protótipo, que testa internamente, no LAP, geralmente por um grupo de estudantes, a pertinência e/ou jogabilidade do recurso, sua mecânica e suas regras explícitas; d) a avaliação do recurso no contexto de uso pelo público visado (escolas); e) e por fim, a validação do recurso e a produção de versões para uso, divulgação e para compor o acervo do LAP. Ou, no caso de não ser validado, o seu abandono, adaptação ou replanejamento em etapas que são recursivas. A avaliação dos recursos é feita a partir de um instrumento que foi criado no LAP e está sendo aprimorado e validado, considerando a fundamentação teórica e as adaptações do processo de produção a um contexto de laboratório formativo<sup>24</sup>. É importante ressaltar que reflexões e aprendizagens de ordens diversas estão em jogo nesse processo de criação e avaliação, desde a seleção das palavras e figuras usadas no recurso, até seus aspectos didáticos, funcionais e estéticos. Afinal, no contexto do laboratório, a produção e avaliação de novos recursos é também parte do processo formativo, envolvendo estudantes e docentes da Educação Básica, valendo mais pelas experiências formativas, do que pelos procedimentos em si mesmos<sup>25</sup>. Podemos dizer, revisitando nossa epígrafe, que o que se guardará dessas experiências, será o intangível voo desses “pássaros”.

24 Considerações iniciais sobre o processo de avaliação de alguns recursos do LAP, foram registradas aqui: <http://oficinasdealfabetizacao.blogspot.com/2022/09/producao-de-recursos-didaticos-no-lap.html>

25 Até o momento, o processo de avaliação nas escolas se deu em contexto da pesquisa e de ações informais voluntárias com a participação de estudantes, professoras da escola básica e egressas do curso de pedagogia, que contribuíram para “calibrar” o instrumento e fornecer elementos iniciais sobre alguns recursos.

Isso porque, indo além de uma perspectiva de desenvolvimento de objetos de ensino “para o professor”, tal qual discutido por Dolz (2016, p. 254), em Araujo (2018) afirmamos o desenvolvimento de recursos “com o professor” e “pelo próprio professor”, e mais, “com e pelo” futuro professor em formação, apostando, assim, no desenvolvimento de sua capacidade de analisar, selecionar, produzir, mas também desenvolver dispositivos de ensino, a partir de referências consistentes, que podem ser recriadas, transformadas, reafirmando a autoria do seu fazer e saber-fazer, fundamentada em saberes teórico-pedagógicos<sup>26</sup> e culturais. Além da constituição de sua “paleta metodológica”, de sua memória pedagógica, nossos estudantes estarão sendo, assim, convidados à investigação e inventividade pedagógicas. Como ressalta Araujo (2018, p. 325), investir nessa dimensão material na formação docente,

[...] significa defender que o professor possa constituir um leque de saberes sobre esses recursos e o seu papel na ação docente, a fim de poder fazer escolhas fundamentadas para enriquecer sua prática pedagógica e, principalmente, constituir sua autonomia docente, não apenas para selecionar, mas também para produzir seus próprios materiais.

Produzir recursos para o ensino conecta estudantes com as materialidades do ofício, mas, no contexto formativo do laboratório, tal qual entendemos esse espaço, conecta-os igualmente com a artesanaria em geral desse ofício. A dimensão material do LAP, como já discutido, articula-se intrinsecamente à dimensão didático-pedagógica, e também cultural. Com os jogos e materiais a partir de repertórios culturais, estabelece também relações com a dimensão simbólico-cultural. Entretanto, a dimensão simbólico-cultural do LAP vai muito além da materialidade dos recursos didáticos. É o que discutiremos em seguida.

## **b) Dimensão simbólico-cultural: cultura lúdica, tradição oral e literatura**

O que é, o que é?  
São três irmãos:  
O mais velho já se foi,  
O do meio está conosco  
E o caçula não nasceu<sup>27</sup>.

Domínio público

26 Os saberes pedagógicos também são teóricos, mas estes envolvem também outros saberes, como saberes conceituais diversos referentes ao campo da linguagem, da alfabetização, os processos linguístico-cognitivos da alfabetização e aqueles sobre o próprio objeto de conhecimento, no caso a língua escrita.

27 Resposta da adivinha: Passado, presente e futuro.

Ao mudar de nome para Laboratório de Acervos e Práticas, além da maior ênfase nas práticas que mobilizam os acervos, e não os acervos em si, o LAP passou a mobilizar não apenas acervos materiais, mas também simbólicos. Afinal, se os acervos são “conjuntos de bens que integram um patrimônio”, integram também repertórios culturais, patrimônios imateriais. Assim, repertórios simbólico-culturais como a tradição oral, as brincadeiras infantis, o cancionário infantil de autor e a literatura, articulados ou não ao processo de alfabetização, passaram integrar as ações do LAP, dando maior destaque a essa dimensão que o constitui. A tradição oral, entretanto, um campo de interesse antigo<sup>28</sup>, de certa forma já estava presente, pois, além de haver vários recursos didáticos a partir desse repertório nos acervos do LAP, e que estiveram presentes na fase da intervenção da pesquisa que lhe deu origem, a pesquisa também investigou, brevemente, sobre a abordagem desse repertório por docentes da Rede Municipal de Salvador – aspecto que se desdobrou em uma nova pesquisa.

Resultados da pesquisa original sobre o uso de jogos e outros materiais semelhantes nas escolas públicas revelaram a pertinência de aprofundar os conhecimentos sobre a abordagem do repertório tradicional infantil, no contexto escolar, tanto como cultura lúdica e prática de oralidade, quanto na alfabetização e letramento de crianças. Assim, como desdobramento da pesquisa original, uma nova pesquisa, intitulada “Textos da tradição oral na alfabetização”, começou a ser desenvolvida, com metodologia semelhante à pesquisa original, mas focada nesse repertório, se articulando, portanto, à dimensão simbólico-cultural do laboratório. Dados iniciais foram apresentados em Araujo (2020b; 2022).

Além da pesquisa, o LAP desenvolve diversas ações nessa dimensão, em geral numa dessas direções: a) ações visando à ampliação cultural de estudantes, docentes da Educação Básica e público em geral, pela mobilização desses repertórios como cultura lúdica e literária, sem vinculação direta com os processos de alfabetização; b) ações envolvendo a alfabetização a partir desses repertórios, na continuidade das práticas brincantes e literárias; c) e ações que remetem ao repertório cultural materializado em recursos didáticos para alfabetizar, articulando-se à dimensão material já abordada.

É importante ressaltar, no entanto, a preocupação constante em afirmar o valor estético e simbólico da literatura, o valor encantatório e performático do repertório poético-musical tradicional da infância, ao tomá-los em contexto da alfabetização. Trata-se de promover relações potentes entre literatura, cultura

28 Tenho estudado e trabalhado com os textos da tradição oral, a cultura lúdica infantil e a literatura há mais de 20 anos. Esses repertórios estiveram presentes em oficinas no Ateliê Saci Pererê, que montei, junto com uma colega, em Paris/França, entre 1997-1998. Articulado à alfabetização, os textos da tradição oral foram abordados em Araujo (2011).

lúdica infantil, práticas de oralidade, letramento e a alfabetização, a partir de estratégias didáticas que mobilizem a reflexão linguística na continuidade e no contexto das práticas literárias e brincantes, seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental. A abordagem desses textos também para alfabetizar não deve contribuir para estreitar os horizontes culturais, simbólicos, linguísticos das crianças, mas ampliá-los, afirmando seu caráter literário, de cultura lúdica e, quando é o caso, de prática de oralidade. Assim como o equilíbrio entre função didática e lúdica, aqui é preciso equilibrar também as funções didática e estética, além da lúdica, garantindo certa gratuidade na fruição de tais repertórios. Ressalta-se, inclusive, a estreita relação entre poesia e jogo, entre funções lúdicas e estéticas, nos gêneros poético-musicais, como já sublinhava Huizinga (1971).

A abordagem dos textos poético-musicais da tradição oral – parlendas, cantigas, trava-línguas, adivinhas, quadrinhas, dentre outros – como cultura lúdica, prática de oralidade e na alfabetização e letramento de crianças é, sem dúvida, um carro-chefe dessa dimensão atualmente, já discutida em algumas publicações, a exemplo de Araujo (2017, 2019b). As ações do LAP relativas a esses gêneros não são, entretanto, necessariamente, relacionadas a práticas alfabetizadoras, embora, em última instância, vinculem-se, de algum modo, à alfabetização e ao letramento, em uma perspectiva de imbricação entre práticas orais e escritas e da natureza constitutivamente heterogênea da escrita, conforme discute Corrêa (2001), já que mergulham as crianças na linguagem e na cultura, nas engrenagens e armação da linguagem (BELINTANE, 2013). Defendemos, no entanto, que é fundamental a abordagem desse repertório como cultura lúdica e prática de oralidade, com toda a performatividade oral própria a esses gêneros (ZUMTHOR, 1997), que precisa ser garantida ao tomar esse repertório para alfabetizar, conforme ressalva sublinhada em Araujo (2011, 2019b). Destituídos de sua dimensão cultural, interativa, brincante, gratuita, e de sua natureza oral, esses textos perdem sua potencialidade e se esvaziam como repertório cultural.

Podemos argumentar ainda que se trata de um repertório vivo, nosso, de pertencimento a uma cultura, envolvendo dinâmicas entre o novo e o antigo, e não um repertório fixo, estável, a ser preservado em sua suposta pureza, e a ser resgatado, como se perdido. A poesia popular, diz Ferreira (1991, p. 13) “é memória e recriação, lembrança intensa e permanente de matrizes arcaicas que se rearranjam, agrupam e recriam em processos contínuos [...]”, envolvendo esquecimento e criação. Como a adivinha da epígrafe sugere, passado, presente e futuro são irmãos e o repertório articula tradição, herança cultural que permanece; renovação constante nas práticas que o atualizam, efetivamente ou apenas nos modos novos de retomá-lo; e muitas possibilidades de invenção, com retomadas intertextuais, novas criações. Desse modo, o repertório

tradicional estabelece relações com a literatura, com a cultura lúdica contemporânea e põe em diálogo oralidade e escrita como modalidades diversas, mas imbricadas, e sem hierarquias, já que, assim como Zumthor (1997), não consideramos as manifestações culturais da oralidade menos válidas que as da cultura escrita, além de que muitos eventos de letramento se dão pela via da oralidade. E é assim que esses repertórios vão se costurando nas infinitas possibilidades de ações do LAP nessa dimensão simbólico-cultural.

Dito isto, reafirmamos a tradição oral como um repertório privilegiado para as práticas alfabetizadoras, tanto em termos do letramento quanto da alfabetização, envolvendo articulações entre oralidade e escrita, seja no nível discursivo, seja linguístico. O repertório poético-musical favorece, dentre outros aspectos, a reflexão sobre a notação da língua e sua base fonológica, unindo sonoridades próprias à linguagem poética a reflexões metalinguísticas, no contexto de práticas brincantes. Destaca-se, especialmente, os aspectos relativos a segmentações silábicas, com a escansão própria à recitação, as rimas, aliterações e assonâncias, que são elementos poéticos e rítmicos que favorecem prestar a atenção à dimensão sonora da língua e sua relação com o sistema de notação. Desde situações brincantes que mobilizam a sensibilidade fonológica até as situações, com ou sem presença da escrita, que favorecem a atividade metalinguística, é possível articular brincadeiras com a língua nesses textos e aprendizagens linguísticas<sup>29</sup>. Além disso, como ressalta Oliveira (2012, p. 215) “ao memorizar esses textos que se precisa saber de cor para brincar, as crianças ganham um repertório para as primeiras experiências de leitura”. Belintane (2013), por sua vez, argumenta que os textos literários e as brincadeiras da infância são fundamentais para a constituição de uma memória textual e intertextual que funciona como um “estofa linguageiro” para o letramento e a alfabetização, configurando-se como matéria prima para novas interações com o universo textual em geral.

Além da literatura e das culturas da infância, que constituem possibilidades diversas de ações no LAP, outro aspecto que tem se configurado mais recentemente como elemento dessa dimensão simbólico-cultural é a história da escrita, do alfabeto, das letras, que nos ajuda a compreender como a invenção dos sistemas de escrita são vinculados e imbricados às demandas e práticas sociais, não se verificando a dicotomia entre sistema de notação e linguagem viva, em uso – dicotomia que muitas vezes se estabelece no campo das metodologias e concepções de alfabetização<sup>30</sup>.

29 Os textos melódicos mais frequentes entre os pequenos podem, no caso das crianças maiores, constituir repertório de análise da escrita e também dar lugar, nas brincadeiras, aos textos mais jocosos e desafiadores.

30 Nesse sentido, a nossa pesquisa, em andamento, intitulada “O abecê nordestino e a alfabetização na Bahia” se insere também nessa dimensão.

As ações do LAP ligadas a essa dimensão buscam mobilizar práticas orais e escritas em torno de repertórios simbólico-culturais, ativar a memória coletiva e individual, ampliar esses repertórios e as práticas de linguagem em torno deles, propiciar conhecimentos e experiências sensíveis a partir deles, reconhecendo, do ponto de vista formativo, que se tratam de ações de ampliação do repertório oral e literário do próprio professor ou futuro professor. Como a experiência sensível, cultural, não é exatamente transmitida, mas vivida junto, é a partilha dessas vivências que possibilita essas lembranças e ampliações, nos níveis individuais e coletivos. Essa dimensão propicia aprendizagens significativas e interações dialógicas, e busca garantir, ainda, contextos socioculturais diversos e específicos de certos grupos, favorecendo processos não padronizados, não uniformes ou monológicos de experiências culturais. A dimensão cultural é intrínseca ao processo educativo e é, portanto, fundamental sua assunção também na formação docente, sendo que os saberes culturais são, para os professores em formação e em exercício, também saberes profissionais.

Além de oficinas envolvendo recursos a partir da tradição oral, já referidas anteriormente, outras oficinas e projetos são previstos no âmbito da dimensão simbólico-cultural, como as de exploração e ampliação de repertórios da cultura lúdica, oficinas literárias, oficinas enfatizando diálogos entre textos da oralidade lúdica e literários ou de mobilização da compreensão leitora e produção textual a partir de repertórios literários, assim como projetos envolvendo a história da escrita, dentre outras possibilidades.

No período da pandemia, o LAP desenvolveu, em suas redes sociais, o projeto de extensão “Gêneros da tradição oral e cultura lúdica em tempos de isolamento social”, com o objetivo de convidar famílias e escolas a mobilizarem esse repertório em casa e nas situações escolares, remotas e presenciais, no tempo da pandemia de covid<sup>31</sup>. O projeto conta com a parceria como o NEPESSI – Núcleo Integrado de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil (FACED/UFBA) e segue ainda em 2022, mesmo com a volta às aulas presenciais. Outras ações aconteceram, nesse período, envolvendo articulações do LAP com outros projetos de extensão e com o ensino, ampliando o repertório de estudantes da FACED, dentre as quais destacamos a roteirização e gravação de vídeos de estudantes estagiários performatizando textos poético-musicais para uso junto a crianças atendidas remotamente em

31 O projeto pode ser acompanhado nas redes sociais do LAP ([www.instagram.com/lap\\_faced](http://www.instagram.com/lap_faced) e [www.facebook.com/LAPFACED](http://www.facebook.com/LAPFACED)) e foi apresentado no Colóquio Nepessi/FACED/UFBA em 2020: [youtu.be/xHthuQk0E-k](https://youtu.be/xHthuQk0E-k).



instituição parceira dos estágios e a produção de mini acervos culturais ou inventários de memórias de textos da tradição oral por nossos estudantes<sup>32</sup>.

Explorados mais amplamente ou em relação mais direta com as práticas alfabetizadoras, as propostas a partir de gêneros orais e literários buscam estabelecer um diálogo entre conhecimentos escolares e os saberes diversos, advindos de diversos contextos culturais. Reafirma-se, assim, a integração, na formação docente, de práticas socioculturais e pedagógicas, de conhecimentos cotidianos e científicos, de saberes universais e locais, de aprendizagens sociais e individuais. Numa perspectiva sociocultural, é importante que, na escola, os “objetos de ensino” se aproximem dos “objetos culturais”. Portanto, reitera-se que na formação de professores, esses objetos – sejam eles materiais ou simbólicos – tenham o estatuto cultural garantido, mas também que possam constituir situações de ensino e aprendizagem. Ou seja, objetos que se relacionam ao ensino, sem perder sua vinculação cultural, sem destituí-los de suas funções lúdica e estética primordiais, e preservando as interações com a linguagem viva, ainda que envolvam a reflexão sobre a língua, abordada como objeto de conhecimento, incluindo-se aí as aprendizagens relativas à escrita alfabética, sua base fonológica e natureza ortográfica.

### c) Dimensão didático-pedagógica: estratégias, recursos e repertórios

O equilibrista ainda era bem jovem quando descobriu que ele mesmo é que tinha de ir inventando o que acontecia com o fio.

Fernanda Lopes de Almeida<sup>33</sup>

Devido à própria natureza formativa do LAP, a dimensão didático-pedagógica, relativa aos saberes em torno do fazer docente, está sempre presente, por ser uma característica intrínseca ao ensino e à formação para a docência. Assim, abrangendo saberes didáticos a partir dos recursos materiais e repertórios simbólico-culturais que são mobilizados no LAP, aos aspectos pedagógicos mais amplos da alfabetização, no cruzamento de saberes da experiência, teóricos e culturais, essa dimensão atravessa as outras, já que se trata de contexto formativo visando às práticas escolares. Entretanto, há ações, nessa dimensão, que implicam diretamente o saber-fazer, a apropriação de saberes didático-pedagógicos, de referências de práticas e o suporte ao efetivo planejamento e/ou realização de situações didáticas em contextos

32 Trata-se da articulação entre o programa de extensão “Nós não estamos sós” e os Estágios supervisionados, com apoio do LAP; e no segundo caso, do componente da graduação EDC B85 – Alfabetização e letramento.

33 ALMEIDA, Fernanda Lopes de. *O Equilibrista*. São Paulo: Ática, 1985.

escolares. Ou seja, mesmo envolvendo a mobilização de referências para as práticas docentes e também aproximações e simulações do contexto dessas práticas, essa dimensão concerne à atuação mais direta do laboratório junto aos processos de ensino e aprendizagem, envolvendo a análise, o planejamento e desenvolvimento de estratégias pedagógicas, como ações intencionais e sistemáticas que criam e organizam as condições – de tempo, espaço, materiais, mediação, dentre outras – para propiciar as aprendizagens. Quando envolve situações escolares reais, vinculando estudantes ao campo profissional de atuação, aproxima os saberes pedagógicos específicos desse ofício ao desenvolvimento efetivo do saber-fazer, para além da *ilusão do saber-fazer*, ressaltada por Houssaye (*apud* PIMENTA, 1996), que o destaca como um saber sobre o que se faz e não sobre o que se deve ou pode fazer. Ressalta-se, no entanto, que entendemos o saber-fazer não apenas em um caráter técnico, mas abrangendo saberes da experiência, no sentido discutido por Larrosa (2018, p. 22), que afirma a experiência como a “maestria do ofício”, e que está incorporada “na maneira própria de cada um de fazer as coisas”.

Pensando nos recursos e repertórios culturais mobilizados no LAP, reafirmamos que o que define um elemento material ou simbólico como instrumento de ensino, é a ativação de conhecimentos a partir do planejamento e intervenção do professor, que organiza os jogos, os textos, as dinâmicas, os agrupamentos para jogar/brincar/ler/refletir; que propõe mediações produtivas no uso dos recursos e durante e após o jogo ou a brincadeira; que os articula a outras estratégias diversas, fazendo escolhas e organizando o trabalho pedagógico em uma rede de relações que garantam a continuidade, regularidade e diversidade de propostas, de estratégias; que costura decisões de ordem didática a outros aspectos pedagógicos do cotidiano escolar. Nos termos de Machado e Bronckart (2009), os artefatos materiais ou simbólicos disponíveis no meio são alçados a instrumentos quando se articulam a esquemas de utilização, resultante da ação de sujeitos ou de sua apropriação de esquemas sociais, visando a fazer uso deles de acordo com os objetivos pretendidos. A ação docente exige, assim, malabarismos para tornar saberes didático-pedagógicos em saber-fazer efetivo, e artefatos em instrumentos. Afinal, trata-se de saberes que exigem tempo, maturação, aprendizado de ser equilibrista, para que docentes e futuros docentes possam ir construindo seu próprio fio ao longo de sua caminhada formativa e profissional, aprendendo a articular saberes, experiências, boas referências para alfabetizar, e a fazer escolhas teórico-metodológicas fundamentadas ao selecionar e combinar instrumentos de ensino. Aprendendo, igualmente, formas de tornar os conteúdos ensináveis, sem perder seu caráter de objetos culturais, ao mesmo tempo em que convoca a um distanciamento provisório dos usos da linguagem, para pensar sobre ela como objeto de conhecimento, ou como “matéria de estudo”, como expressa

Larrosa (2021), em um sentido potente que o autor dá esse tipo de transposição. Quanto a essa ideia de malabarismo docente, lembramos também do que já foi abordado quanto ao equilíbrio necessário entre a função didática e as funções lúdica e estética. Tais formas de equilíbrio são próprias ao trabalho docente, não estão inscritas nos recursos e repertórios em si mesmos e, sendo assim, constitui em um importante aspecto a ser problematizado nos processos formativos.

Como Roldão (2017, p. 1143) chama a atenção para o fato de que a didática se tornou, de algum modo, “prisoneira de uma tecnicidade olhada como suspeita”, é importante reafirmar aqui, que a função didática a que nos referimos não tem um sentido tecnicista, instrumental, como ressaltamos reiteradamente ao referir à ação de laboratórios. Afirmar a dimensão técnica da didática não se desdobra, necessariamente, em assumir uma visão tecnicista. Defendemos, como faz Roldão (2017), dentre outros autores, uma visão analítica e reflexiva da didática, articulada a dimensões epistemológica, pedagógica, cultural e sociopolítica mais amplas, afastando-a de tendências prescritivas e aplicacionistas. Larrosa (2018) e Arroyo (2013)<sup>34</sup> ajudam-nos a afirmar o caráter de ofício da profissão docente, que envolve seus fazeres e materiais, conhecimentos teóricos e artesanias – um fazer pensando e pensar fazendo, como ressalta Gatti (2013). Em suas “artes do fazer” (ARROYO, 2013) e em sua condição de artífices (LARROSA, 2018), docentes exercem um ofício que, como tal, é inseparável do lugar onde é exercido e das materialidades que lhes são próprias. Dessa forma, delineia-se um estatuto mais potente ao fazer docente, em suas materialidades e técnicas.

A dimensão didático-pedagógica do LAP, além de atravessar as outras dimensões, de aparecer nas articulações do LAP com o ensino e a extensão, e ter sido convocada na etapa de intervenção colaborativa da pesquisa que lhe deu origem, se esboça, igualmente, em projetos formativos futuros. Com a consolidação do LAP como ação permanente no contexto do curso de Pedagogia na FAGED/UFBA, essas ações poderão ser ampliadas, outras poderão ser desenvolvidas, especialmente aquelas envolvendo, como dispositivo formativo, a análise e problematização de práticas docentes, reais *in loco*, ou através de registros ou simuladas; a exploração de estratégias diversificadas que favoreçam continuidade, regularidade e diversidade de propostas e a

34 Conceber a docência como ofício, no entanto, não se opõe, para esses autores, ao seu caráter profissional. Enquanto Arroyo (2002) remete o ofício a um fazer qualificado, profissional, envolvendo os saberes, segredos e artes de uma profissão, Larrosa (2021) problematiza esse ofício para além de seu componente laboral, profissional, de trabalho, ressaltando, em sua abordagem filosófica, o papel da escola e do professor em “transformar as coisas em maravilhas, em matéria de estudo, em coisas às quais vale a pena prestar atenção e das quais vale a pena cuidar, nas quais vale a pena demorar-se, em materialidades postas, compostas e dispostas para que as crianças e os jovens possam (aprender a) olhar, falar, julgar e pensar” (LARROSA, 2021, p. 88).

progressão dos conhecimentos; o planejamento de situações didáticas que articulem diversas facetas da aprendizagem da língua, diferentes práticas de linguagem e eixos do ensino; estratégias que considerem a heterogeneidade dos alunos em termos do domínio da leitura e escrita; ações que favoreçam refletir sobre aspectos didáticos e pedagógicos envolvidos na exploração de recursos e repertórios em relação a demandas reais de sala de aula, antevendo intervenções pedagógicas produtivas; dentre outras possibilidades.

Como a reflexão sobre a práxis docente constitui um elemento formativo fundamental, podemos prever atividades extensionistas que favoreçam aos estudantes participarem de “espaços híbridos” (ZEICHNER, 2010) de encontro e construção dialética de conhecimentos entre docentes da Educação Básica e estudantes, escola e universidade<sup>35</sup>. E participarem, igualmente, de situações análogas àquelas vivenciadas por docentes no exercício de suas funções profissionais, seja em contexto de pesquisa, estágio, residência pedagógica, ou de outros projetos de iniciação à docência, articulando-as a estudos teórico-pedagógicos. O LAP pode dar apoio a esses projetos contribuindo para ampliar a dinâmica ação-reflexão-ação em situações formativas, mobilizando saberes diversos. Grupos de estudo ou trabalho, leitura orientada, apoio a projetos de intervenção ou a pesquisas discentes, tudo isso pode estar no escopo de ações possíveis, que articulam conhecimentos culturais, pedagógicos e didáticos. Leffa (2003, p. 28) sublinha: “a teoria trabalha nos bastidores; a prática é o que aparece no palco. Um bom trabalho de bastidores dá segurança ao que é apresentado, permitindo inovações e até ousadas”. A experimentação, análise, seleção e uso planejado de estratégias e recursos didáticos para alfabetizar, e a escolha e ampliação dos repertórios culturais a serem mobilizados nas práticas escolares, fazem parte da organização do trabalho docente, bem como configuram uma paleta de referências disponíveis para orientar novas invenções e as escolhas fundamentadas diante dos desafios concretos da prática educativa. Buscamos, no LAP, ações em que o estudo do ofício do professor mobilize tanto referências para uma prática qualificada quanto a inventividade e os trajetos autorais na docência.

Os entendimentos aqui esboçados quanto à dimensão didático-pedagógica reiteram a sua articulação com as dimensões material e simbólico-cultural, tanto na ação quanto na formação docentes, conferindo uma estrutura a essas três dimensões articuladas do Laboratório.

35 As ações que envolvem esses “espaços híbridos” entre estudantes e docentes envolvem também a formação continuada, afinal, as ações extensionistas têm o compromisso público com a comunidade. Entretanto, no LAP, essas ações têm sempre um foco na formação de nossos estudantes.

#### 4. Considerações finais

Os laboratórios de alfabetização nas universidades podem tomar diversas formas, com diferentes ênfases, concepções e ações. No LAP, as ações que o caracterizam relacionam-se aos saberes sobre como mobilizar de modo intencional e planejado repertórios simbólico-culturais, recursos e estratégias didático-pedagógicas, considerando amálgamas entre dimensões material e imaterial, teoria e prática, concepções e didática, conhecimento cultural e escolar, no cruzamento das três dimensões que o compõe.

Pesquisas vinculadas ao LAP mostram que os jogos e outros recursos ludopedagógicos, assim como o repertório da tradição oral, circulam na escola de modo ainda incipiente nas práticas educativas e, em especial, no processo de alfabetização de crianças. A despeito de suas potencialidades, e ainda que o fazer na alfabetização tenha incorporado novos objetivos e novas estratégias metodológicas nas últimas décadas, esses recursos materiais e simbólicos ainda carecem de uma abordagem mais substantiva na escola. Corroborando dados de outras pesquisas, mostramos em Araujo (2020a) que os jogos, embora reconhecidos como recursos produtivos para alfabetizar, estão parcamente presentes no planejamento docente dos sujeitos e escolas pesquisadas, ora vistos como recursos lúdicos, pouco ou mal explorados didaticamente, ora como recursos didáticos, mas ou tendendo a serem propostos sem a devida mediação, a repetir estratégias mecanicistas na abordagem da língua ou, ainda, a perder seu caráter lúdico no modo de serem propostos nas práticas alfabetizadoras. Mostrou que procedimentos mecânicos de abordagem do funcionamento da língua escrita, como um sistema de formas abstratas, ainda são recorrentes na alfabetização no contexto da pesquisa, como verificado também, mais amplamente, por Mortatti (2010) e Gontijo (2014). Resultados parciais da nova pesquisa do LAP, apresentados em Araujo (2022), mostram, igualmente, que embora presentes na escola, os gêneros da tradição oral não são explorados em todas as suas potencialidades, em macrocategorias prévias definidas na pesquisa: como cultura lúdica e prática de oralidade, no letramento e na alfabetização. Diante de tal cenário, e considerando que estratégias didáticas mais potentes ainda precisam ser consolidadas na ação e na formação docentes, vislumbramos um papel importante da abordagem dessas dimensões material, cultural e didática na formação docente, inicial e continuada, o que contribui para argumentar sobre o papel de laboratórios na formação para a docência nos cursos de Pedagogia. Por outro lado, há boas práticas sendo desenvolvidas em escolas públicas, reveladas em contextos diversos, como observações de estágio e pesquisas, e que podem ser pensadas, avaliadas e compartilhadas com estudantes em formação, em atividades extensionistas que criam “espaços híbridos” de construção de conhecimento.

Ao enfatizar as outras dimensões associadas à dimensão didático-pedagógica da docência, afirma-se a autonomia didática do professor para selecionar e mobilizar repertórios culturais, selecionar, avaliar, e até mesmo produzir e validar materiais de ensino, para construir trajetos próprios, mas fundamentados, a partir de situações concretas, singulares, assegurando a autoria de sua prática. E essa autoria pode começar a ser esboçada desde a formação inicial, desde que criamos situações formativas que forneçam referências e favoreçam que os estudantes reflitam sobre como ensinar, a razão pela qual se ensina o que ensina, e sobre o que vão fazendo com seus fios, os trajetos próprios que podem criar a partir da sua “paleta metodológica” (MEIRIEU, 2005), de seu “reservatório” (GAUTHIER, 1998), dessa memória pedagógica que vão constituindo, e que pode ser constantemente ampliada, transformada e reformulada, desde o processo formativo inicial. A partir dessa memória, construída nas diversas interações ao longo de sua formação, futuros docentes vão também acionando as possibilidades de inventividade e autoria, para que possam, no futuro, como o equilibrista de Fernanda Lopes de Almeida, olhar para trás e constatar “Puxa! Meu chão fui eu mesmo que fiz”. Nesse sentido, Vasconcelos e Vilela (2017) apontam, em suas investigações, a necessidade de valorização da dimensão profissional da docência durante a formação inicial, como condição, justamente, para o desenvolvimento de práticas autônomas. O LAP é, assim, configurado como espaço que envolve também compromissos mais amplos com a formação docente, inclusive de ordem política, já que a afirmação dessa perspectiva de formação e de docência, de ofício de dimensão artífice, de um fazer tangível de efeitos, em grande medida, intangíveis (e não de resultados mensuráveis), vai na contramão do apagamento das vozes das professoras e professores, das escolas, das instituições formativas, operado pela proposição crescente de sistemas de ensino e de avaliação padronizados, reducionistas e controladores, dominados pela lógica de mercado, do empreendedorismo, que pretendem homogeneizar o ensino e instrumentalizar os sujeitos, apresentando procedimentos prontos para aplicação pelos professores, reduzidos a aplicadores no contexto da mercantilização crescente da educação. Vai, igualmente, na contramão de uma perspectiva de formação de “professores reflexivos” que põe ênfase nos conhecimentos pragmáticos em detrimento dos teóricos, científicos, acadêmicos, perspectiva também cooptada por esse viés dos reformadores empresariais da educação. Eis um compromisso sociopolítico que está na base da proposta do laboratório, no sentido de fazer face a esse viés que os discursos sobre a função docente e a formação de professores vai ganhando na discursividade mercantilista, pautada em uma formação para a produtividade, eficiência, eficácia, de resultados, uma escola tomada pelo léxico das corporações, a partir do estabelecimento de uma relação direta entre escolarização, desempenho docente e desenvolvimento econômico<sup>36</sup>.

36 É importante ressaltar que a perspectiva mercantilista aqui referida extrapola a política atual.

Ademais, no campo específico da alfabetização, há ainda outros compromissos assumidos, além do princípio maior do direito de todos à alfabetização, entendida como um processo para além de técnico, mas social, discursivo, político. Vivemos um tempo de sistemas estruturados impostos aos docentes, de anúncios de políticas públicas federais que desqualificam os avanços no campo da alfabetização, retomam velhos métodos e operam apagamentos dos campos da alfabetização no Brasil, da literatura infantil, da Educação Infantil. Um tempo em que se desconsidera, no âmbito das políticas públicas, a dimensão sociocultural e política da linguagem e de seu ensino, reduzindo a escrita a um código e enfatizando a consciência fonêmica como ponto de partida e pré-requisito para a alfabetização inicial. Diante de tal cenário, é fundamental, inclusive, a afirmação de estratégias didáticas potentes e mais amplas que abranjam também a dimensão fonológica da escrita e o ensino sistemático do nosso sistema de escrita, mas em outras bases, na integração com a linguagem viva, em uso e em situações reflexivas, e sem reduzir a alfabetização à relação entre língua oral e escrita, que é importante, mas não suficiente. Tal assunção nos ajuda, inclusive, a fazer face ao engodo de que a única alternativa a uma didática que desconsidera a sistematicidade desses aspectos seja a suposta “milagrosa” abordagem fônica, em sua vertente sintética, que artificializa a língua, como única validada para alfabetizar e panaceia para resolver as questões da alfabetização no país<sup>37</sup>.

Estabelecidos os princípios, pilares, concepções, dimensões e compromissos que estão na base do Laboratório de Acervos e Práticas, e o contextualizando no âmbito da discussão sobre o papel de laboratórios formativos nas universidades, celebramos a sua consolidação e do coletivo de laboratórios representados nessa publicação, nossa contribuição por uma alfabetização e formação docente de qualidade, que inclui a dimensão do que “vale a pena”, expressão que Costa, em diálogo com Larrosa (2021), considera parte do vocabulário do ofício docente.

Embora a perspectiva seja de novos voos e novos fios a serem puxados, fechamos, então, esse capítulo, cujas reflexões foram costuradas a alguns repertórios orais e literários, com mais uma derradeira costura brincante:

Eu vou dar a despedida  
Como deu o quero-quero  
Depois da festa acabada  
Pernas pra que te quero!<sup>38</sup>

37 Consideramos aqui o disposto na Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019).

38 Domínio público.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Liane Castro de. Oralidade lúdica e alfabetização: Os textos da tradição oral em discursos pedagógicos. *In: SILVA, Maria Cecília de Paula; D'ÁVILA, Cristina; MORAES, Giselly Lima de. Linguagem, subjetivações e práxis pedagógica. Desafios da Ciência e da Pós-Graduação. Salvador: Edufba, 2022. No prelo.*

ARAÚJO, Liane Castro de. Jogos como recursos didáticos na alfabetização: O que dizem e fazem as professoras. **Educação em Revista** [online], v. 36, 2020a. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698220532>. Epub 31 Jan 2020a. Acesso em: 22 set. 2021.

ARAÚJO, Liane Castro de. Textos da tradição oral em práticas alfabetizadoras. *In: Anais ANPED – XXV EPEN – Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 2020b. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6424-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6424-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf). Acesso em: 4 mar. 2021.*

ARAÚJO, Liane Castro de. Recursos e estratégias didáticas na alfabetização: os Laboratórios na formação de professores. *In: Anais do IV Congresso Brasileiro de Alfabetização* [recurso eletrônico]; 8 a 10 de agosto de 2019/ Belo Horizonte: FaE/ UFMG, 2019a, p. 458-474. Disponível em: <http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2020/01/IV-CONBAIf-Anais-VOLUME-1-COMPLETO.pdf>. Acesso em: 4 set. 2020.

ARAÚJO, Liane Castro de. Textos da tradição oral: reflexão fonológica e cultura lúdica infantil. *In: GONÇALVES, Suzane Vieira; NOGUEIRA; Gabriela Medeiros; MICHEL, Caroline Braga (org.). Práticas educativas no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: desafios e possibilidades. Curitiba: Appris, 2019b. p. 99-120.*

ARAÚJO, Liane Castro de. A dimensão material da ação e formação de alfabetizadores. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 27, p. 311-329, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/16617>. Acesso em: 3 jul. 2020.

ARAÚJO, Liane Castro de. Reflexão fonológica em contextos lúdicos e letrados na Educação Infantil e no Ciclo de alfabetização. *In: VIEIRA, Juliane*



Ferreira; YAMIN, Giana Amaral (org.). **Um olhar para a sala de aula: reflexões e práticas de linguagem**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 11-49.

ARAUJO, Liane Castro de. **Quem os desmafagafizar, bom desmafagafizador será**: textos da tradição oral na alfabetização. Salvador: EDUFBA, 2011.

ARAÚJO, Jacylene M. de Oliveira. **A formação do professor alfabetizador em cursos de Pedagogia**: contribuições e lacunas teórico-práticas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNA – Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, DF: MEC/SEALF, 2019.

BELINTANE, Claudemir. **Oralidade e alfabetização**: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento. São Paulo: Cortez, 2013.

BOLZAN, Dóris P. V. **Formação de Professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAMINI, Patrícia; PICCOLI, Luciana. O patrimônio pedagógico imaterial na alfabetização. **Pátio: Ensino Fundamental**, v. 71, p. 40-43, 2014.

CANDAU, Vera M. A revisão da Didática. *In*: CANDAU, Vera M. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 13-19.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; MARTINS, Laiana Abdala. Cultura escrita, letramento, alfabetização, SEA: em busca de transcender dicotomias no campo conceitual da apropriação escrita. *In*: SILVEIRA, Everaldo *et al.* (org.). **Alfabetização na perspectiva do letramento**: letras e números nas práticas sociais. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016. p. 137-152.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português. *In*: SIGNORINI, Inês (org.). **Investigando**

**a relação oral/escrito e as teorias do letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

COSTA, Glaucia Dias da. Mãos de mestre: uma conversa com Jorge Larrosa. *In: LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen C.; CUBAS, Caroline J. (org.). Elogio do professor.* Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 119-146.

D'ÁVILA, Cristina. Didática lúdica: saberes pedagógicos e ludicidade no contexto da educação superior. **Revista entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 87-100, jul./dez. 2014.

DOLZ, Joaquim. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **Delta**, v. 32, n. 1, p. 237-260, 2016.

FERREIRA, Jerusa Pires. **Armadilhas da memória** (conto e poesia popular). Salvador: Fundação Casa de Jorge Amado, 1991.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. **Material didático**: discursos e saberes. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

GATTI, Bernadete. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GATTI, Bernadete A.; NUNES, Marina Muniz Rossa (org.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. **Textos FCC**, São Paulo, v. 29, 2009.

GAUTHIER, Clermont. Apresentação. *In: GAUTHIER, Clermont (org.). Por uma teoria da pedagogia.* Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GONTIJO, Claudia M. Mendes. **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1971.

KISHIMOTO, Tizuko. M. O jogo e a educação infantil. *In: KISHIMOTO, Tizuko (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.* São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-43.

LARROSA, Jorge. Impedir que o mundo se desfaça. *In*: LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen C.; CUBAS, Caroline J. (org.). **Elogio do professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação** [online], n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 12 mar. 2022.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana B. C. de; LEITE, Tânia Maria R. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). *In*: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (org.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 111-131.

LEFFA, Vilson J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. *In*: LEFFA, Vilson J. (org.). **Produção de materiais de ensino**: teoria e prática. Pelotas: Educat, 2003. p. 15-41.

LIBÂNEO, José Carlos. Implicações epistemológicas no campo teórico, investigativo e profissional da Didática e desafios políticos e pedagógico-didáticos em face do desmonte da educação pública. *In*: CANDAU, Vera; CRUZ, Giseli; FERNANDES, Claudia. **Didática e fazeres-saberes pedagógicos**: diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. **Revista entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168/8976>. Acesso em: 16 mar. 2020.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sicoli; PASSOS, Norimar Christe. **Aprender com jogos e situações problema**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)configuração do trabalho do professor construídas nos e pelos textos. *In*: MACHADO, Anna Rachel *et al.* **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

MASCARENHAS, Selma Mendes. **O curso de pedagogia**: o que dizem os egressos sobre o seu lugar de professor alfabetizador. Feira de Santana, 2015.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Coleção Como eu Ensino).

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 329-410, maio/ago. 2010.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesqui.** [online], v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Editora Biruta, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação, USP**, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996.

ROLDÃO, Maria do Céu. Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1134-1149, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1134.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2020.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Regras do jogo: fundamentos do design de jogos: principais conceitos**. São Paulo: Blucher, 2012. v. 1 a 4.

SILVA, Alexsandro; MORAIS, Artur Gomes de. Brincando e aprendendo: os jogos com palavras no processo de alfabetização. *In*: LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexsandro da (org.). **Recursos didáticos e ensino da língua portuguesa: computadores, livros ...e muito mais**. Curitiba: Editora CRV, 2011. p. 13-26.

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

SOUZA, Rosa Fátima de. Objetos de ensino: a renovação pedagógica e material da escola primária no Brasil, no século XX. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 49, p. 103-120, jul./set. 2013.

VASCONCELLOS, Mônica; VILELA, Mariana Lima. Limites e possibilidades da formação inicial para o desenvolvimento de práticas docentes autônomas. **Educar em Revista** [online], n. 63, p. 157-172, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.46646>. Acesso em: 18 jan. 2022.

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

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. São Paulo: Hucitec, 1997.

**Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização**

# LÁPIS – LABORATÓRIO DE ALFABETIZAÇÃO DA UFRGS: articulando universidade e escolas públicas para a produção de saberes específicos na alfabetização

*Patrícia Camini*

- Percurso de constituição do LÁPIS – Laboratório de alfabetização da UFRGS;
- Ancoragem teórico-metodológica do trabalho formativo do LÁPIS: a construção do conhecimento profissional docente e a produção de saberes específicos na alfabetização;
- Trabalho artesanal, inventividade didática, curadoria pedagógica do acervo docente;
- Ações formativas: articulações entre universidade e escolas públicas para produzir saberes, estratégias pedagógicas e recursos didáticos para a alfabetização;
- Rotação por estações, jogos de tabuleiro, caixa pedagógica para ensino da leitura: recursos didáticos e estratégias pedagógicas na perspectiva de planejamento multinível para as heterogeneidades de aprendizagens na alfabetização.

## **1. Laboratório de alfabetização: percursos e diálogos**

O objetivo primeiro deste texto é apresentar as ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas no âmbito do LÁPIS – Laboratório de Alfabetização da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Para situar esse objetivo aos leitores e leitoras, iniciamos traçando um panorama dos percursos de constituição do projeto para, nas seções seguintes, apresentar os diálogos teórico-metodológicos que produzem nossas ações.

As origens do projeto do Laboratório de Alfabetização remontam ao desenvolvimento da pesquisa “Alfabetização de crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental: análise da meta 5 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre”, iniciada em 2016. O Laboratório previa ações extensionistas, em colaboração com essa rede de ensino, para analisar e produzir práticas pedagógicas na alfabetização

que contemplassem um planejamento multinível<sup>1</sup> para as heterogeneidades de aprendizagem na sala de aula<sup>2</sup>. No entanto, o início da pesquisa coincidiu com nova gestão municipal, a qual promoveu mudanças bruscas nas rotinas escolares e na carreira do magistério, provocando um clima de permanente conflito. Além disso, a gestão municipal priorizou parcerias público-privadas, de modo que se percebeu dificuldade no diálogo para manter o contorno original do público das ações do LÁPIS.

Registrado em 2018 no sistema extensionista da universidade como desdobramento do projeto com foco na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME-POA), desde as primeiras ações abertas ao público recebemos muitas inscrições de docentes atuantes em outras redes de ensino. A partir da identificação da alta demanda por ações extensionistas na área da alfabetização, ainda em 2019 ampliamos o diálogo das ações do LÁPIS para as demais redes públicas interessadas.

Atualmente, o LÁPIS é compreendido como espaço de articulação entre ensino, pesquisa e extensão para a construção de saberes especializados sobre a docência na alfabetização, buscando interlocuções entre a universidade e a Educação Básica. O laboratório tem seu espaço na Faculdade de Educação da UFRGS para abrigo do acervo material de referência para a alfabetização utilizado nas ações, estando em constante organização pela coordenação, bolsistas, estudantes do curso de pedagogia e professoras alfabetizadoras parceiras. O acervo digital do laboratório, com contribuições de planejamentos e recursos didáticos, vem sendo organizado desde o início de 2020 para disponibilização à consulta da comunidade no portal da universidade<sup>3</sup>.

No entanto, o laboratório de alfabetização não se define como espaço entre quatro paredes para realização de formações ou como acervo de recursos didáticos, embora envolva essas dimensões em seu funcionamento. O LÁPIS tem sua identidade delineada pela afinidade à ideia de formação itinerante, que aciona os espaços e os recursos disponíveis para movimentar a produção de saberes especializados sobre o campo da alfabetização escolar de crianças, seja na universidade ou nas redes de ensino. O LÁPIS tem realizado cursos, grupos de estudos, assessoria didático-pedagógica a redes de ensino, produções de

1 Esse conceito será apresentado na seção “As ações do LÁPIS na articulação entre Universidade e Educação Básica”.

2 O primeiro registro do LÁPIS no sistema de extensão da UFRGS fazia referência ao foco nas heterogeneidades de aprendizagem. O título inicial do projeto foi “LÁPIS – Laboratório de criação em alfabetização e heterogeneidades”. Devido à necessidade percebida de ampliação do escopo das ações futuras do projeto, o nome foi revisto para atribuir caráter mais amplo a essas ações. Assim, no segundo ano de atividades o projeto passou ao nome “LÁPIS – Laboratório de alfabetização”.

3 O site está disponível no endereço eletrônico <http://www.ufrgs.br/lapis/>. Nas redes sociais, o LÁPIS pode ser encontrado no Instagram (@lapisufrgs) e no Facebook ([www.facebook.com/lapisufrgs](http://www.facebook.com/lapisufrgs)).



recursos didáticos e divulgação de ações em suas redes sociais, além de atuar na formação de estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, integrar ações com disciplinas desse curso, com o subprojeto Pedagogia do Programa Residência Pedagógica (CAPES 2020-2022) e com outros projetos de extensão, como o Ateliê de Jogos Pedagógicos (FACED/UFRGS).

A conversa sobre o papel dos laboratórios formativos no campo da alfabetização precisa ter no horizonte o compromisso das instituições públicas, como a universidade, na construção de projetos que auxiliem a sociedade a pensar e repensar formas de avançar na luta histórica pela garantia ao direito à alfabetização. Para Ferraro (2008), a garantia da alfabetização é entrelaçada à recente história da democratização do acesso à escolarização no Brasil: é somente a partir da Constituição de 1988 que a alfabetização passa a ser direito exigível e cobrado do estado brasileiro pelos seus cidadãos. Sendo assim, a universidade pública tem o dever de prestar a sua contribuição para reparar a dívida histórica e social de garantia desse direito.

A instituição de projetos de relevância social como o laboratório de alfabetização nas universidades contribui para que as ações formativas no campo do desenvolvimento profissional docente<sup>4</sup> nessa área sejam fortalecidas. Desde 2021, foi oficializada a Rede AlfaLabs, que congrega os laboratórios formativos da UFRGS, UFBA, FURG e UFMG, com o objetivo de realizar parcerias que valorizem os movimentos intelectuais do fazer docente cotidiano na alfabetização e fomentem a ampliação desses movimentos, compartilhando estratégias formativas e tomando esses fazeres como objeto de reflexão epistemológica.

Os laboratórios de alfabetização se agregam ao trabalho cada vez mais complexo de formação de alfabetizadoras, uma vez que, nas últimas décadas, não se trata mais de primordialmente “[...] entender os métodos clássicos de alfabetização, mas de tomar decisões relativas a diversas ordens de fatores” (FRADE, 2007, p. 32). Nesse conjunto amplo de decisões articuladas, podem ser citadas:

[...] decisões relativas a métodos, à organização da sala de aula e de um ambiente de letramento, à definição de capacidades atingidas, à escolha de materiais, de procedimentos de ensino, de formas de avaliar, sempre

4 O conceito de desenvolvimento profissional docente é utilizado neste capítulo no sentido proposto por Marcelo (2009). Para o autor, o conceito envolve revisar as ideias estabelecidas de formação inicial e continuada, supondo continuidade progressiva e transformação dos sujeitos a partir do ingresso no campo profissional. Em “Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as”, Soares (2014) também destaca sua preferência por esse conceito na concepção do trabalho realizado na Rede Municipal de Ensino de Lagoa Santa (MG), o reconhecido projeto “Alfalettrar”.

num contexto da política mais ampla de organização do ensino (FRADE, 2007, p. 32-33).

No caso do LÁPIS, as ações formativas no campo do desenvolvimento profissional docente para a alfabetização têm entre seus fundamentos a pedagogia da complexidade (GIMENO SACRISTÁN, 2002). Gimeno Sacristán (2002) traduz esse termo a partir da formulação da teoria *complex instruction*, de Cohen e Lotan (1997), da Stanford University (EUA). Para atenção à heterogeneidade das turmas, Gimeno Sacristán (2002, p. 35-36) defende a perspectiva da pedagogia da complexidade, formulada pelas referidas autoras, uma vez que ela se refere a “[...] uma estrutura educacional capaz de ensinar com um alto nível intelectual em classes que são heterogêneas do ponto de vista acadêmico, linguístico, racial, étnico e social, de forma que as tarefas acadêmicas possam ser atraentes e desafiadoras”.

No campo da alfabetização, Leal (2005, p. 91) afirma que uma das habilidades docentes mais relevantes e difíceis é “[...] identificar as necessidades de cada aluno e atuar com todos ao mesmo tempo”. Com carga horária geralmente bastante limitada nos cursos de pedagogia para a docência orientada na alfabetização, o fortalecimento de laboratórios específicos nessa área pode agregar ao trabalho de sensibilização docente para a produção de alternativas para aulas heterogêneas e inclusivas.

Para essa finalidade, a pedagogia da complexidade no laboratório de alfabetização assume a docência como um ofício em que “aprender fazendo” não é compreendido como algo menor na formação docente, nem algo que dicotomiza com a teoria. Nesse sentido, concordamos com Brousseau (2008, p. 122-123), quando afirma ser necessário

[...] aceitar e respeitar a existência necessária de uma ‘didática para principiantes’, que garanta um mínimo de comportamento profissional, e que possa coexistir, na formação, com uma base teórica que prepare para um uso mais refinado de saberes mais avançados da didática.

Aceitar a necessidade referida por Brousseau (2008) significa sermos generosos em exemplos didáticos, em aproximar boas professoras experientes para parcerias com estudantes na formação inicial docente e em fornecer referências que auxiliem na construção de um limiar de segurança que favoreça à progressão da “inventividade didática”<sup>5</sup> na docência alfabetizadora. Nesse sentido, uma boa metáfora para definir a docência na alfabetização é a do trabalho artesanal (PICCOLI; CAMINI, 2012), como será argumentado na próxima seção.

5 A respeito do conceito de “inventividade didática”, sugerimos a leitura de Perrenoud (1999).

## 2. O trabalho artesanal na alfabetização: o material e o imaterial

Uma pedagogia que assuma a complexidade da ação docente alfabetizadora requer a criação de espaços em que seja possível estudar a nossa herança pedagógica, despertar o desejo de ser professora, ampliar referências e pensar de forma colaborativa novos repertórios para a docência a partir do arquivo dessa herança. Arquivo é um termo caro para essa pedagogia da complexidade, sendo inspirado nos contornos que lhe dá Michel Foucault (2008) em *A arqueologia do saber*. Por arquivo, entende-se não um conjunto de materialidades armazenadas, como a acepção corriqueira faz irromper à memória mais imediata; o arquivo aciona domínios enunciativos que permitem determinados acontecimentos, que algo possa ser visível, valorado ou não. Esses domínios enunciativos funcionam como memória, permitindo reconfigurações, reposicionamento de práticas, de materialidades, de pessoas. Arquivo é movimento, portanto; é texto permanentemente aberto e reescrito. Por isso, de tempos em tempos, traços do que já conhecíamos irrompem em novas formas. Não é diferente nas didáticas que se ocupam da alfabetização: de tempos em tempos, retornam às nossas vistas procedimentos, jogos, atividades que já tínhamos visto, mas com outros adendos, em outros contextos e significados.

Essa digressão ao conceito de arquivo serve para questionar: que contextos de experiências temos criado nas universidades para potencializar o encontro entre docentes que possam compartilhar, estranhar, rememorar, reconfigurar seus arquivos alfabetizadores? Eles conseguem tornar visível a engrenagem complexa que precisa se estabelecer para situar a alfabetização como campo de conhecimentos multidisciplinares? Tanto em sua fala na abertura do I Congresso Brasileiro de Alfabetização, em 2013, quanto na obra *Alfabetização: a questão dos métodos* (SOARES, 2016), Magda Soares remeteu à essa problemática contando a história dos sábios cegos e o elefante<sup>6</sup>, tradicional na Índia. Um método ou uma área de conhecimento não seria capaz de dar conta da complexidade do fenômeno da aprendizagem da língua escrita; outrossim, alfabetizar com método, no sentido de alfabetizar com a sistematicidade necessária para acionar um conjunto de ferramentas materiais e imateriais, seria essencial para dar conta de compreender a língua escrita como um sistema de representação que necessita ser ensinado na confluência das facetas linguística, interativa e sociocultural (SOARES, 2016).

6 A história é a seguinte: 'Seis homens cegos tentam descobrir como é um elefante. O primeiro toca a barriga do animal, e afirma que ele é como uma parede; o segundo toca a presa, e discorda: um elefante é como uma lança; o terceiro toca a tromba e declara que o animal é como uma serpente; o quarto toca a perna e contesta: não, um elefante é como uma árvore; o quinto toca a orelha e defende que ele é como um leque; finalmente o sexto toca o rabo e assegura que o elefante é como uma corda. Conclusão: cada cego está certo em parte, mas todos estão errados...' (SOARES, 2016, p. 32).

Em um laboratório formativo, como o LÁPIS, ancoramos a construção do conhecimento profissional docente nessa pedagogia da complexidade que requer uma alfabetização com método, como defende Soares (2016). Esses conhecimentos profissionais são da ordem tanto da curadoria das materialidades dos recursos didáticos, quanto da ordem imaterial (CAMINI; PICCOLI, 2014)<sup>7</sup>, que aciona uma série de saberes heterogêneos para planejar, mediar, avaliar e gerir aulas capazes de produzir a progressão do fenômeno da alfabetização escolar. Dialogando com Tardif (2014, p. 119), a pedagogia, a partir do ponto de vista do trabalho docente,

[...] é muito mais uma tecnologia imaterial ou intangível, pois diz respeito sobretudo a coisas como a transposição didática, a gestão da matéria – conhecimento da matéria e conhecimento pedagógico da matéria (SHULMAN, 1987), a gestão da classe, a motivação dos alunos, a relação professor/alunos, etc.

É da ordem imaterial, portanto, a gestão dos afetos e a ludicidade necessária à pedagogia que acolha as diferentes infâncias. A gestão das relações sociais é grande parte do trabalho pedagógico, tendo em vista que ensinar é “[...] fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos” (TARDIF, 2014, p. 132). Na mesma direção reflete Perrenoud (2000, p. 48): “Um professor carregado de conhecimentos e de instrumentos didáticos, mas que não consegue comunicar-se, criar um vínculo humano e forte será definitivamente menos eficaz do que um pedagogo menos preparado, mas com quem o aluno ‘sente-se bem’”.

Nesse sentido, o espaço das ações formativas no LÁPIS, ao mesmo tempo em que acolhe o interesse legítimo das professoras por recursos didáticos de qualidade, busca refletir acerca de quais seriam os saberes específicos da docência na alfabetização capazes de produzir contextos de mediação pedagógica em que esses recursos sejam potentes para a aprendizagem. Nessa perspectiva, o desenvolvimento da argumentação pedagógica deve acompanhar a escolha dos recursos para as situações de aprendizagem, de modo a evitar que o trabalho docente seja mero preenchimento de tempo escolar com atividades sem intencionalidade planejada de forma progressiva. O raciocínio pedagógico se constrói aprendendo a explicitar intenções e escolhas na prática docente.

7 Para Camini e Piccoli (2014, p. 42), o patrimônio imaterial da professora alfabetizadora potencializa “[...] o que seria da ordem das materialidades”. As autoras salientam o papel de destaque, no processo de mediação da aprendizagem da língua escrita, da capacidade de a alfabetizadora aprender a “fazer perguntas que levem as crianças a também fazer perguntas” (CAMINI; PICCOLI, 2014, p. 42).

Tardif (2014, p. 264) também recorre à metáfora da caixa de ferramentas ao argumentar que os saberes docentes são plurais e heterogêneos, respondendo a lógicas de ordem pragmática:

[...] como as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte da mesma caixa de ferramentas, porque o artesão pode precisar deles no exercício de suas atividades. A natureza da relação entre o artesão e todas as suas ferramentas é, portanto, pragmática: essas ferramentas constituem recursos concretos integrados ao processo de trabalho, porque podem servir para fazer alguma coisa específica relacionada com as tarefas que competem ao artesão. Ocorre o mesmo com os saberes profissionais dos professores: eles estão a serviço da ação (DURAND, 1996) e é na ação que assumem seu significado e sua utilidade.

O trabalho docente, conforme Tardif (2014), se desenvolve em situações de decisão sempre singulares, uma vez que ocorre na gestão de relações humanas que não são possíveis de repetir em contextos diferentes. De forma complementar, Tardif e Lessard (2014, p. 43) salientam que a docência exige flexibilidade, embora envolva aspectos formalizados, uma vez que o trabalho ocorre “[...] dentro de um ambiente complexo e, por isso, impossível de controlar inteiramente, pois, simultaneamente, são várias as coisas que se produzem em diferentes níveis de realidade: físico, biológico, psicológico, simbólico, individual, social, etc.” Levando em conta essa especificidade do trabalho docente, oportunizar ações de reflexão e criação de fazeres didático-pedagógicos na articulação entre universidade e escolas é reafirmar o espaço necessário de produção de saberes específicos para, sobre e com docentes (ZABALA, 1998). Nesse sentido, a produção autoral e artesanal docente demarca um contraponto ao *taylorismo* dos apostilamentos adquiridos por muitas redes de ensino que não investem no desenvolvimento profissional de seu corpo docente; no entanto, não se trata aqui de considerar esse caráter artesanal como “[...] uma arte aprendida no tato, realizada principalmente às apalpadelas e por reações parcialmente refletidas em contextos de urgência” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 46). Vale a pena discorrermos, mesmo que de forma breve, como a metáfora do artesanato tem aparecido em algumas discussões recorrentes no campo da educação e qual é o sentido que inspira as ações do LÁPIS.

A partir da obra “O artífice”<sup>8</sup>, de Richard Sennett, Andrea Alliaud (2017) discute os saberes de ofício do professor, compreendendo a artesanaria docente como a habilidade de fazer algo bem feito pelo prazer de algo bem feito. Para fazer bem feito, não é possível desempenhar esse trabalho de forma

8 Na tradução em espanhol, o título é “El artesano”.

automatizada, visto que há um cálculo a ser manufaturado em ato frente aos inevitáveis imprevistos da atuação entre as relações humanas. Pensar pedagogicamente, nesse sentido, seria pensar em contextos abertos ao inesperado, mas nem por isso livres da necessidade de planejamento.

Sendo um ofício que demanda ativamente orquestrar saberes plurais e heterogêneos, o modelo de trabalho inspirado na oficina artesanal é muito mais promissor do que o da fábrica, devido ao seu caráter mais humano e cooperativo, como afirma Sennett (2009). Carbonell (2016, p. 113) sugere que a mesma distinção

[...] também poderia ser aplicada ao mundo do ensino, onde as metáforas como escola-quartel, escola-templo e, principalmente, escola-empresa contrastam com a da escola-oficina, ligada à vida e de caráter cooperativo, em que tanto as crianças quanto os adultos atuam como artesãos.

Larrosa (2018, p. 27) também recorre à metáfora do trabalho docente na escola como uma oficina (o lugar do seu ofício), mas sugere, ainda, a metáfora do laboratório (o lugar do seu labor) e do ateliê (o lugar de sua atuação). Nesse lugar oficina-laboratório-ateliê, a docência exerce suas habilidades, assim como utiliza suas ferramentas e matérias-primas (LARROSA, 2018).

Rugiu (1998) diagnosticou como recorrente a metáfora da artesanaria como referência ao trabalho docente, o que ele nomeou “nostalgia do mestre artesão”. Para o autor (RUGIU, 1998), a pedagogia faz movimentos de busca por restaurar o modelo de formação integrada à oficina de trabalho, com entusiasmo, inventividade, desafios e pertencimento compartilhados entre mestre e aprendiz, como no modelo das corporações de ofício, mas com outros sentidos, já desprendidos das formas medievais. Essa nostalgia apareceria em obras como as de Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Dewey e em muitas outras produções recentes. “Aprender fazendo” seria retomar um fio que se perdeu na organização do trabalho didático ao ser substituído em grande escala pelo modelo histórico de trabalho cuja referência maior é a Didática Magna comeniana.

Como espaço com foco no trabalho docente no tripé de atuação da universidade, as ações do LÁPIS – Laboratório de Alfabetização buscam inspiração nessa perspectiva de “aprender fazendo” que teria se perdido, como afirma Rugiu (1998), mas não como forma puramente “aplicacionista” de receitas que poderiam prescindir da avaliação de cada contexto; ao contrário, buscamos contemplar o que estamos compreendendo como uma espécie de urdidura

material e trama<sup>9</sup> imaterial que sustenta o tecido artesanal da alfabetização e que precisa de espaços de prática para se tornar visível. Levando em consideração que os saberes da experiência não são facilmente verbalizáveis<sup>10</sup> (TARDIF, 2014; ALLIAUD, 2017), esses encontros de aprendizagem entre diferentes gerações permitem, por exemplo:

- ampliar narrativas a respeito dos arquivos constituídos na trajetória de cada docente;
- produzir conhecimento sobre o que se faz na escola;
- estabelecer critérios para avaliar o impacto da sua ação didático-pedagógica;
- analisar problemas didáticos e testar os limites do raciocínio pedagógico ao compartilhar experiências.

Além disso, fomenta-se a reciprocidade profissional entre estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia e alfabetizadoras para perspectivar outros modos de alfabetizar. Na direção desse propósito, a seção seguinte apresentará como algumas ações desenvolvidas pelo LÁPIS potencializam essas possibilidades de desenvolvimento profissional entre universidade e escolas.

### 3. As ações do LÁPIS na articulação entre Universidade e Educação Básica

Nas universidades, não é difícil encontrar laboratórios formativos em cursos de licenciatura vinculados a estágios de docência e componentes curriculares específicos. No que se refere ao LÁPIS – Laboratório de Alfabetização da UFRGS, reivindicamos como sua principal faceta de atuação o caráter extensionista de suas ações como articuladora das demais ações, no âmbito do ensino e da pesquisa. O argumento encontra inspiração em Dagnino (2010) a respeito do trabalho na universidade para a produção científica-tecnológica, para quem o autor argumenta que o papel da extensão

9 Na artesanaria do tear, a urdidura é composta pelo conjunto de fios dispostos verticalmente, de forma paralela; já a trama é composta por outro conjunto de fios horizontais intercalados entre os fios da urdidura.

10 Alliaud (2012, p. 89) oferece mais algumas pistas para visualizar saberes de ofício dos docentes, os quais, por sua natureza, são de difícil explicitação em contextos acadêmicos: “Ponerse en el lugar del que está aprendiendo. Aconsejar, anticipando la dificultad que va a encontrarse el aprendiz. Orientar antes de hacerlo, mediante la evocación del contexto, del relato completo de una situación. Transportarnos a un lugar donde se muestren escenas claras y detalladas pero intrigantes en cuanto a su significación, alimenta y alienta la imaginación, provoca. Asimismo, simbolizar cada acción con metáforas permite acceder más fácilmente a los procedimientos implícitos en cada una de las acciones que entran en juego en el obrar, en la producción de algo: cocinar, enseñar, etc”.

universitária deve subverter a lógica de oferecimento apenas de resultados de pesquisas à sociedade; diferentemente, a extensão deveria funcionar mais como in-tensão universitária, construindo agendas de pesquisa mais próximas das necessidades das comunidades para impacto mais qualitativo nas condições de bem-estar social.

É a faceta extensionista do trabalho na universidade que oferta ferramentas para que o projeto do LÁPIS atue em convergência dialógica com escolas de Educação Básica na alfabetização. Nesta seção, serão destacadas algumas ações realizadas pelo projeto e que demonstram as possibilidades criadas nesses primeiros anos para que ocorra essa convergência. São ações que, continuamente, buscam interrogar a comunidade e, ao mesmo tempo, construir referenciais a respeito da seguinte questão: quais são os saberes específicos necessários à docência na alfabetização?

Além disso, procuramos criar alternativas que possam ser utilizadas pelas professoras em uma **perspectiva de planejamento multinível**. O planejamento multinível é desenvolvido a partir da **postura inclusiva da professora**, tensionando o funcionamento tradicional do ensino simultâneo para ir ao encontro das **necessidades heterogêneas de aprendizagem** dos alunos. Na concepção utilizada neste trabalho, o planejamento multinível na alfabetização precisa mobilizar ferramentas teórico-metodológicas que possam ir além da já conhecida didática dos níveis psicogenéticos de escrita, popularmente disseminada na alfabetização brasileira, e que investe principalmente na diferenciação de recursos didáticos e de agrupamentos. O planejamento multinível, além da diferenciação de recursos didáticos e de agrupamentos, deve mobilizar estratégias inclusivas que contemplem arranjos diferenciados no espaço, no tempo, e, principalmente, na mediação docente. Essa definição de planejamento multinível é fruto de discussões que temos realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, revisando as primeiras inquietações com a diferenciação do ensino na alfabetização, compartilhadas em Camini (2015) e desde a nossa atuação na formação docente no “Curso de Especialização em Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, realizado na mesma universidade entre 2012 e 2013<sup>11</sup>.

Nas quatro subseções a seguir, apresentamos três exemplos de recursos didáticos e estratégias pedagógicas na perspectiva de planejamento multinível para as heterogeneidades de aprendizagens na alfabetização, bem como destacamos reflexões a respeito de como tem sido a atuação do LÁPIS no diálogo com as redes públicas de ensino.

11 No referido curso, atuamos como professora convidada, ministrando os tópicos “Prática pedagógica na alfabetização” e “Caligrafia escolar na contemporaneidade”, orientando planejamentos das estudantes e orientando monografias de conclusão de curso.



### 3.1 Rotação por estações na alfabetização

Na rotina de sala de aula da professora alfabetizadora, não raro é preciso lidar com a falta de recursos comuns a todos os alunos para uma proposta de realização simultânea. Havendo poucos exemplares de recursos como letras móveis, jogos e dispositivos tecnológicos, por exemplo, a solução usual costuma ser o agrupamento de alunos para uso compartilhado desses materiais. No entanto, por vezes a quantidade reduzida de materiais só possibilita a sua utilização de forma simultânea por toda a turma, se a professora centralizar a mediação; ao passo que todos os alunos têm acesso ao mesmo tempo, não se permite a mesma interação que seria possível quando o grupo é pequeno. Frente a essa problemática, uma possibilidade metodológica é raciocinar pedagogicamente para além das fronteiras do ensino simultâneo para enxergar outras possibilidades de gestão dos recursos, do espaço, do tempo e das interações nas propostas na alfabetização. Uma dessas possibilidades que vêm sendo desenvolvida nas ações do LÁPIS é a estratégia metodológica de rotação por estações.

Em 2019, foi realizado o curso “Aprendizagem colaborativa: rotação por estações na alfabetização”, organizado em três tipos de atividades, distribuídas em 30 horas: 1) aulas presenciais de experimentação de propostas de alfabetização desenvolvidas em rotação por estações; 2) atividades a distância de (a) estudos de referenciais sobre ensino híbrido, aprendizagem colaborativa, gestão do espaço físico e de atividades em grupo na sala de aula, e (b) planejamento orientado de uma proposta de rotação por estações na alfabetização; 3) atividade prática em sala de aula do planejamento orientado de rotação por estações na alfabetização.

O curso partilhou com a comunidade os resultados que obtivemos no aperfeiçoamento dessa estratégia metodológica a partir da orientação de práticas docentes nas escolas, por meio da disciplina “Anos Iniciais: as práticas e seus sujeitos”, da prática como componente curricular na disciplina “Pedagogias diferenciadas na alfabetização de crianças” e no projeto de extensão “Laboratório de leitura”, desenvolvido em uma turma de 2º ano do ensino fundamental, em uma escola da RME-POA.

**Figura 1 – Estudantes do curso de pedagogia, Grace Perillo Rodrigues e Gabriela Vier, testando o planejamento de rotação por estações com jogos de tabuleiros artesanais**



Fonte: Acervo pessoal de Patrícia Camini (2019).

De modo geral, rotação por estações é uma estratégia didática que vem sendo popularizada pelos estudos que tematizam ensino híbrido e metodologias ativas, embora já sejam conhecidos há bastante tempo os benefícios do trabalho colaborativo em sala de aula (COHEN; LOTAN, 2017). Consiste na organização de espaços na sala de aula para estudo ou exercício de uma situação-problema, temática ou conteúdo específico, de forma colaborativa. Os alunos rotacionam entre as atividades de cada estação até que tenham passado por todas em forma de revezamento. As atividades não podem depender umas das outras, visto que os alunos irão iniciar e terminar em estações diferentes. Essa estratégia também pode ser utilizada de forma que cada estação proporcione foco em uma habilidade específica de uma área de conhecimento. No modelo de ensino híbrido, ao menos uma das estações deve prever o uso de tecnologia digital. Com cada grupo de alunos alternando o uso das estações, a estratégia permite que todos os alunos possam fazer uso compartilhado da tecnologia para aprendizagem, mesmo quando há disponibilidade de poucos dispositivos.

As possibilidades didático-pedagógicas na alfabetização são muito polivalentes. Nos modelos didáticos que desenvolvemos no curso de pedagogia e no LÁPIS, a rotação por estações é planejada para que os alunos alternem entre três estações. O livre engajamento dos alunos nas propostas em estações de aprendizagem, sem rotação com definição prévia, também apresentou resultados satisfatórios na ampliação da colaboração entre as crianças na aprendizagem, a partir dos desafios dispostos em cada estação. Com rotação ou sem rotação, o aspecto fundamental da estratégia que envolve estações de aprendizagem é permitir que o planejamento ocorra de forma multinível, podendo beneficiar alunos em diferentes etapas de conceitualização da língua escrita ao planejar uma engrenagem pedagógica que abre espaço para que estudantes recebam auxílio e novas informações com mais frequência para resolver desafios de leitura e de escrita, na medida em que interagem mais vezes entre si, e para que não precisem realizar a mesma atividade ao mesmo tempo.

Destacamos quatro focos que desenvolvemos para as estações de aprendizagem e que têm dado resultados promissores: 1) estações com foco em diferentes habilidades de consciência fonológica; 2) estações com foco em fluência de leitura, vocabulário e compreensão de textos; 3) estações com foco em alimentação temática da produção de texto; e 4) estações que apresentam de forma fracionada, entre elas, uma proposta de atividade mais complexa para ser realizada de forma colaborativa.

Além das atividades previstas para cada estação, uma possibilidade que facilita a organização da rotação é apresentar dispositivo visível que informe qual é a sequência em que cada grupo deve se mover e um temporizador digital<sup>12</sup>, idealmente projetado na parede ou quadro-branco. O professor deve ajustar o temporizador com o tempo de cada estação. As atividades devem ser “realizáveis” nesse tempo previsto e com flexibilidade para atender diferentes ritmos de aprendizagem, de forma que, quando necessário, seja possível completar atividades na sequência da aula. O nível de barulho na sala de aula também pode ser muito alto, dependendo das atividades planejadas, o que pode deixar de favorecer a atenção sustentada em leitura. Materiais de escrita coletivos também são bem-vindos, pois evita o extravio durante a transição entre as estações.

O papel docente depende do planejamento realizado. O ideal é que haja clareza de quais objetivos são prioritários em cada proposta, quais são

12 Item opcional, dependente das características de cada turma e de gestão da classe de cada docente para que seja utilizado como potencializador da organização da turma ou não. Nem sempre os alunos terminam as atividades no tempo previsto para cada estação; eles devem saber de antemão que haverá algum tempo posterior às estações para finalizar o que ainda for possível.

secundários e como é possível incluir todos os alunos nas aprendizagens. A professora deve orientar o trabalho com o que é pertinente a toda a turma antes de iniciar, durante as trocas de estações e ao finalizar. Optando por circular entre as estações durante a realização, a professora deve ajudar os grupos a caminharem em direção ao objetivo principal, bem como motivar a participação de alunos que podem não estar integrados e promover intervenções personalizadas para o grupo ou para alunos específicos.

Em turmas mais experientes no uso das rotações, a professora pode ficar em uma estação fixa, em que haja uma proposta de aprendizagem mais complexa, realizando intervenções mais adequadas para que cada aluno avance. A gestão do tempo também é responsabilidade do professor, mas deve ser compartilhada em alguma medida com os alunos.

Em relação às potencialidades para a alfabetização, destacamos a estratégia da rotação por estações como um pequeno passo para repensar a cultura metodológica do ensino simultâneo, incentivando a planejar o uso do espaço da sala de aula e a construção de grupos colaborativos. A partir da proposta de rotação por estações, na nossa experiência, temos conseguido avançar na formação das estudantes de licenciatura para que se sensibilizem às potencialidades de planejamento visual dos espaços de aprendizagem, de modo que também se desafiem a reconfigurar como for possível a sala de aula, mesmo que para situações efêmeras<sup>13</sup>.

A cultura de aprendizagem colaborativa é fundamental para que os alunos tenham mais *feedback* em menos tempo, acerca de como estão lendo e escrevendo, se comparado aos momentos em que a professora atua com todo o grupo de alunos; isso porque, em movimento entre as estações, eles interagem mais vezes entre pares, e a professora consegue personalizar a mediação pedagógica para um grupo menor na estação em que ela estará atuando e que todos passarão. Na interação entre pares, pode possibilitar o desenvolvimento de uma postura de escuta, compartilhamento, fornecimento de apoio e encorajamento à fala, à leitura e à escrita, como descrevem Cohen e Lotan (2017, p. 2):

Alunos que trabalham em grupo falam entre si sobre sua atividade. Eles fazem perguntas, explicam, fazem sugestões, criticam, ouvem, concordam, discordam e tomam decisões coletivas. A interação também pode ser não verbal, como apontar, mostrar como fazer, acenar com a cabeça, fazer careta ou sorrir.

13 Sob nossa orientação, estudantes do curso de Pedagogia também têm pesquisado o planejamento dos espaços das salas de aula utilizados por turmas nos primeiros anos do Ensino Fundamental. A esse respeito, sugerimos a leitura dos trabalhos de Fernandes (2019) e Pires (2021).

A motivação para aprendizagem também pode ser potencializada, tendo em vista que a dinâmica envolve movimento, colaboração e atenção em uma mesma atividade por um período relativamente curto (em geral, de 15 a 25 minutos). A respeito da motivação no trabalho em grupos, Cohen e Lotan (2017, p. 3) salientam:

Esse processo de interação de grupo pode ser muito interessante para os alunos. Alguns, que em geral fariam de tudo menos aquilo que lhes foi pedido, quando são envolvidos no trabalho em grupo, passam a se engajar ativamente em seu trabalho e se mantêm nele por meio da ação do grupo. Existem inúmeras razões para isso. Interações cara a cara demandam respostas ou, pelo menos, um comportamento mais atento. Além disso, os alunos se importam com a avaliação dos colegas [...]. Por fim, dão suporte aos companheiros para que não fiquem confusos a respeito dos papéis que devem exercer. Em geral, os alunos não interessados nas atividades de sala de aula são aqueles que não entendem as tarefas.

A rotação permite que esses alunos que não entenderam ou não conseguem realizar as propostas sozinhos sejam integrados. Na alfabetização, temos trabalhado, por exemplo, com alunos em diferentes etapas de aprendizagem da leitura: o aluno mais avançado geralmente se beneficia quando é instado a explicitar oral e gestualmente a outro aluno seus procedimentos de leitura, bem como o aluno que lê de forma inicial amplia seu repertório de estratégias descendentes e ascendentes de leitura ao acompanhar um leitor mais experiente.

A partir de nossa experiência, três alertas são necessários: 1) o planejamento de atividades repetitivas e cognitivamente pouco desafiadoras tornam as estações apenas uma troca de lugar na sala de aula; 2) amarrar as estações ao conteúdo específico de um livro de literatura infantil geralmente torna o repertório das estações repetitivo e limitado; 3) a estratégia de rotação por estações requer bastante planejamento e preparação de recursos didáticos, além de demandar bastante organização da professora na gestão da classe. Nesse sentido, não seria uma estratégia recomendável para a rotina diária. Além disso, a alfabetização também requer outras estratégias, como momentos de instrução explícita da professora para o grande grupo e momentos mais silenciosos, como em momentos para aprendizagem do monitoramento autônomo da compreensão leitora pelo aluno.

Estratégias didáticas que desafiem a estrutura convencional da sala de aula, construindo uma pedagogia com mais movimento e colaboração, sem dúvida, nos parecem fundamentais à escola do século XXI, pautada na pedagogia da complexidade, a qual incentiva a criação de propostas simultâneas e riqueza de recursos didáticos para atenção à diversidade. A esse respeito,

Najmanovich (2000, p. 47) alerta para o desafio de repensar o modelo de aula frente ao compromisso da escola na construção da democracia e estabelecimento de convivência que valore a diversidade:

A nivel del aula la tarea principal consiste aceptar el desafío de explorar los nuevos espacios que ofrecen las redes informáticas, y de romper la organización radial favoreciendo los trabajos grupales, y el intercambio horizontal, desmontando la arquitectura panóptica, legitimando y estimulando la producción de sentido. El maestro puede y debe abandonar el sitio fijo en el ‘estrado’ o ‘el frente’, circular entre los grupos, gestionar las actividades, guiar las exploraciones, funcionar como articulador y promotor de actividades. Esta circulación permitirá hacer espacio para que surjan diversas configuraciones de acuerdo a los objetivos específicos de cada tipo de tarea encarada.

De nada adianta planejar estratégias didáticas que exijam bastante coordenação pedagógica na sala de aula, se os recursos do acervo docente mobilizados forem pouco desafiadores cognitivamente e/ou com baixa qualidade didático-pedagógica. A esse respeito, a próxima seção apresentará algumas discussões que temos realizado para dar relevância ao trabalho intelectual de planejamento de recursos didáticos, de constituição de acervo docente e de aprendizagem de bons gestos didáticos mobilizadores desse acervo.

### **3.2 Organização e curadoria do acervo docente: a caixa pedagógica para progressão da aprendizagem da leitura em diferentes níveis**

Os dados públicos da série histórica da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) no Brasil demonstraram que, de modo geral, as crianças ao final do 3º ano do ensino fundamental alcançavam níveis de proficiência em leitura muito abaixo do alcançado em escrita. Na RME-POA, identificamos a mesma tendência, com a maior parte dos alunos das escolas participantes da avaliação classificados em níveis insuficientes de leitura. A partir de nossa experiência na formação inicial e continuada, identificamos como muito mais comum o reconhecimento e intervenções pedagógicas personalizadas para heterogeneidades de ensino na escrita do que na leitura. Em estudo anterior (CAMINI, 2015), por exemplo, argumentamos que os estudos da psicogênese da língua escrita atribuíram visibilidade e um vocabulário comum a heterogeneidades da escrita; no entanto, o mesmo não ocorreu em relação à leitura, que segue carecendo de maior apropriação por parte dos professores a respeito da progressão da aprendizagem e de como atuar pedagogicamente para que esse avanço ocorra.

Com base nesses dados, temos realizado o seguinte exercício com estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, na disciplina “Pedagogias diferenciadas na alfabetização de crianças”: a partir do estudo de cinco macro habilidades envolvidas no desenvolvimento da leitura na alfabetização e de um perfil de avaliação diagnóstica de leitura de uma turma de 2º ano do ensino fundamental, estudantes produzem recursos didáticos cuja potencialidade seja para cada uma das macro habilidades<sup>14</sup>. Considerando esse perfil de diferentes níveis de desenvolvimento da leitura pela turma, podem ser planejadas aulas heterogêneas de duas formas: 1) circuitos de transição livre entre atividades de leitura com jogos e outras atividades planejadas com potencialidade para as diferentes macro habilidades; e 2) propostas que iniciam de forma coletiva e, em seguida, apresentam desdobramento individual ou em grupos com recursos planejados para desenvolvimento da macro habilidade mais necessária naquele momento para cada um, de forma que a leitura com autonomia avance. Essas sugestões levam em consideração a recomendação pertinente de Mainardes (2016, p. 119-120), para quem

[...] a diferenciação das tarefas não pode gerar, na classe, a ideia da existência de grupos mais atrasados ou mais fracos que os demais (estratificação da classe) ou o isolamento de alguns alunos ou grupo de alunos do coletivo da classe. [...] A diferenciação das tarefas não deve também pressupor que os alunos vão progredir na sua aprendizagem pelo simples fato de receberem tarefas apropriadas ao seu nível, pois a mediação do professor e a interação com colegas mais capazes são essenciais para que a aprendizagem aconteça (MAINARDES, 2016, p. 119-120).

Para que as estudantes compreendam as macro habilidades que produzem o avanço na leitura a que nos referimos, temos utilizado o modelo de cordas formulado por Hollis Scarborough (2001), de ampla aceitação pelas vertentes de pesquisa sobre desenvolvimento cognitivo da leitura e também citado por Soares (2016). No modelo de Scarborough (2001), a leitura hábil depende do avanço de diferentes habilidades específicas, representadas como fios da corda dessa leitura proficiente, as quais devem estar à disposição do leitor para coordenar duas grandes vertentes de habilidades: 1) reconhecimento automático de palavras, que consiste na integração entre consciência fonológica,

14 Utilizamos a denominação “macro habilidades” considerando que cada uma delas envolve o desenvolvimento de muitas outras habilidades. Por exemplo, quando se trata da consciência fonêmica, é possível desenvolver habilidades muito diversas, como retirar, adicionar, substituir fonema inicial de uma palavra, entre outras possibilidades.

decodificação<sup>15</sup> e reconhecimento automático de palavras; e 2) compreensão de linguagem, que consiste na integração do processamento cognitivo de vocabulário, estruturas linguísticas, raciocínio verbal, conhecimentos prévios de conteúdo e de usos sociais de textos. O uso progressivo das habilidades envolvidas na vertente intitulada “reconhecimento automático de palavras” desenvolve a fluência<sup>16</sup> de leitura necessária para processar cognitivamente cada vez mais elementos envolvidos na compreensão de textos com menor esforço.

A partir do estudo do modelo de Scarborough (2001), organizamos com alunas da disciplina uma caixa pedagógica com divisórias para agrupar recursos didáticos produzidos por elas, sob orientação, com foco nas seguintes macro habilidades: 1) consciência fonêmica; 2) decodificação; 3) fluência; 4) vocabulário; e 5) estratégias de compreensão leitora. Deve ficar claro, no entanto, que esse exercício não significa restringir o ensino da leitura apenas a essas macro habilidades. Além delas, a disciplina também retoma concepções sobre a importância da educação literária e do sociointeracionismo no desenvolvimento da leitura, estudados em disciplinas anteriores do curso de Licenciatura em Pedagogia. Justamente por essas concepções serem bastante enfatizadas, a disciplina “Pedagogias diferenciadas na alfabetização” dá visibilidade a habilidades que precisam de ensino intencional e de instrução explícita adequada, com regularidade, para que a dimensão cognitiva individual de autonomia na leitura também seja garantida às crianças em aulas planejadas com abertura para recursos que contemplem a heterogeneidade do progresso na leitura.

Na disciplina, as alunas produzem o protótipo dos recursos para as macro habilidades, o qual é testado em aula, para, somente depois de revisado, ser produzida a versão final. Por fim, os recursos produzidos na disciplina durante os semestres 2018/01 e 2019/01 foram testados na prática com crianças no

15 A decodificação é compreendida como o procedimento de conversão de grafemas em fonemas em ordem sequencial, o qual é necessário à realização da leitura, mas não suficiente. Consideramos que as críticas às didáticas associadas aos métodos clássicos de alfabetização e à ideia de que o sistema de escrita alfabética seria um código têm constrangido a discussão necessária sobre como ensinar fluência de leitura, principalmente quando se trata de crianças que demoram a desenvolver velocidade de leitura, o que prejudica o desenvolvimento do acesso à rota lexical. A rota de leitura lexical favorece o desenvolvimento de procedimentos cognitivos mais refinados de autonomia na compreensão leitora, visto que se apoia no reconhecimento automático de palavras, liberando o processamento cognitivo da sobrecarga de conversão dos grafemas em fonemas para o foco no estabelecimento de relações mais complexas entre leitor e texto.

16 Nas atividades formativas de extensão que temos realizado com professoras experientes, identificamos com frequência muitas limitações para compreender o que envolve ensinar a desenvolver fluência de leitura e ampliar vocabulário. Geralmente, as estratégias das professoras se limitam a, no caso da fluência, solicitar ao aluno que leia em voz alta ou, no caso do vocabulário, perguntar se o aluno tem dúvida quanto ao significado de determinada palavra.



2º ano do ensino fundamental em uma parceria do LÁPIS com a Escola Municipal de Ensino Fundamental Ver. Martim Aranha, da RME-POA. No projeto intitulado “Laboratório de leitura”, bolsistas do LÁPIS desenvolveram propostas com foco na aprendizagem da leitura semanalmente na escola. Tanto em reuniões do LÁPIS quanto na disciplina, muitos desses recursos inicialmente produzidos na disciplina ganharam versões revisadas a partir do que foi percebido de sua utilização pelas crianças, buscando aprimorar o potencial de autonomia no uso, a qualidade das informações visuais presentes e as estratégias didáticas de utilização.

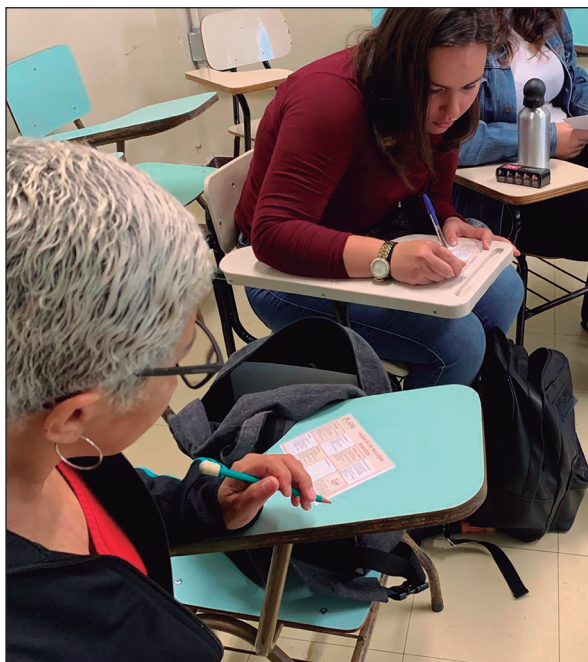
Cada recurso da caixa é marcado com um pequeno círculo colorido em adesivo, de forma que, mesmo misturando os materiais na sala de aula, a professora consiga organizá-los novamente nas divisórias da caixa, conforme a cor representativa de cada uma das cinco macro habilidades de leitura. Além de produzida no âmbito do ensino, no curso de Licenciatura em Pedagogia, a caixa pedagógica foi apresentada à comunidade acadêmica em oficina realizada no Salão de Extensão da UFRGS, em 2019, e em formações realizadas em municípios da região metropolitana de Porto Alegre, no mesmo ano.

**Figura 2 – Apresentação da caixa pedagógica em atividade de formação realizada em município da região metropolitana de Porto Alegre**



Fonte: Acervo pessoal de Patrícia Camini (2019).

**Figura 3 – Participantes da oficina “Recursos didáticos na alfabetização: caixa pedagógica para ensino da leitura” avaliando os recursos da caixa em instrumento elaborado pelo LÁPIS**



Fonte: Acervo pessoal de Patrícia Camini (2019).

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Além do objetivo de **tornar visível a relação entre diferentes habilidades para desenvolvimento da leitura e possibilidades de recursos didáticos para essas finalidades**, a caixa também foi pensada como um dispositivo pedagógico para mobilizar as professoras em formação para a importância de **investir na constituição de seu acervo pedagógico**. Para esse fim, é preciso ter critérios linguísticos e pedagógicos para a realização de uma curadoria desses recursos, sejam eles elaborados ou não pela professora<sup>17</sup>. Como afirmam Leal e Bunzen (2015, p. 33),

[...] ter acesso aos recursos não é suficiente. Um dos maiores desafios das escolas do século XXI é como lidar com a grande quantidade de recursos didáticos que podem estar disponíveis na escola: livros, calculadoras, celulares, filmes, computadores, jogos, aplicativos etc.

17 A esse respeito, concordamos com Zabala (1998, p. 176), quando afirma: “Não é razoável pensar que [...] podemos criar de novo, e constantemente, materiais originais e adequados para cada unidade didática. O fato de ter que utilizar materiais elaborados por outros não significa uma dependência total, nem a incapacidade de confeccionar os materiais necessários quando a oferta do mercado não se ajusta às necessidades que queremos atender.”

Para Garcia e Czeszak (2019, p. 25), a prática da curadoria “[...] faz parte da atividade do professor, a partir do momento em que ele reflete, estuda, seleciona e organiza materiais para preparar suas aulas”. Por meio desse processo de organização, o docente pode vislumbrar formas de narrar o uso dos diferentes recursos do seu acervo nas práticas pedagógicas. Nessa direção, a curadoria “[...] orienta as pessoas para um norte, com atribuição de valor, objetivos, conceitos e perspectivas diversos que selecionam objetos, extraíndo e construindo novos sentidos” (GARCIA; CZESZAK, 2019, p. 26). Portanto, quando combinados, os recursos do acervo da professora podem produzir contextos de aprendizagem que tornem o que já foi utilizado anteriormente em novidade nos âmbitos linguístico, cognitivo e socioafetivo.

Recursos didáticos diversificados no acervo docente podem funcionar, como argumenta Zabala (1998, p. 187-188),

[...] como peças de uma construção, [que] permitam que cada professor elabore seu projeto de intervenção específico, adaptado às necessidades de sua realidade educativa e estilo profissional. Quanto mais variados sejam [*sic*] os materiais, mais fácil será a elaboração de propostas singulares.

Em meio à diversidade de recursos didáticos para alfabetizar, obviamente que todo o acervo da professora não caberia em uma caixa. A caixa pedagógica foi pensada como dispositivo para a professora que inicia na docência ou que inicia na atividade de gestão de um pequeno acervo, buscando perceber, por exemplo, para quais habilidades possui muitos recursos potentes e para quais poderia adquirir ou produzir recursos. A partir desse movimento curador, a ideia é a de que seja possível sensibilizar estudantes e professoras para o fato de que, concordando com Barbieri (2021, p. 33):

Cada material e materialidade traz perguntas e convites. Ao conhecê-los mais profundamente, também ampliamos nossa intimidade com eles, de modo a perceber as contribuições que podem trazer para os processos que estão sendo construídos.

Deve ser mencionado que sempre buscamos vincular a produção dos recursos didáticos à necessidade de articulá-los ao planejamento de uma engrenagem pedagógica que parta da avaliação diagnóstica do grupo de alunos. Além disso, os recursos devem ser mobilizados em um contexto de aprendizagem em que a mediação da professora e entre pares são ferramentas fundamentais para produzir o avanço na alfabetização. Nesse sentido, estamos considerando que a avaliação diagnóstica e a interação em aula

permitirão compreender qual é a zona de desenvolvimento real<sup>18</sup> de nossos alunos e como direcionar acervo, mediação, espaço e agrupamento para que o ensino atue na zona de desenvolvimento proximal deles. Ao atuar na zona de desenvolvimento proximal, estaremos produzindo o que Meirieu (2002) denomina “momento pedagógico”, no qual a professora, além de mobilizar o seu acervo, precisa também mobilizar a sua capacidade de improviso na mediação frente às resistências dos alunos no processo de compreensão de um novo conhecimento.

Como afirma Onrubia (2009), o ensino pode ser compreendido como processo em que se criam zonas de desenvolvimento proximal e de assistência nessas zonas; nesse sentido, o ensino funciona como uma “ajuda ajustada” e que, ao mesmo tempo, deve provocar desafios que possam ser solucionados a partir das próprias possibilidades dos alunos e apoios recebidos. O trabalho de Zucchermaglio (2005) é exemplar nesse sentido, ao pesquisar a interação social em sala de aula com crianças iniciantes na aprendizagem da língua escrita como sistema convencional, identificando quatro condições produtivas de interação: o tutoramento; a co-construção; o conflito; e a argumentação. Como resultado da pesquisa, a autora aponta a eficácia das interações sociais na alfabetização quando são oportunizadas às crianças construir estratégias de pensamento e aprendizagem e pensarem sobre o próprio pensamento.

Com o apoio desse arcabouço teórico, solicitamos às estudantes que, ao planejarem propostas pedagógicas mobilizando os recursos didáticos produzidos, descrevam uma possível cena pedagógica em que seja possível antecipar o encaminhamento da proposta na direção do objetivo pretendido, bem como antecipar possíveis dificuldades dos alunos. Nesses exercícios de planejamento, compreendemos como de fundamental importância que as licenciandas aprendam a elaborar perguntas que potencializem processos de metacognição dos alunos em relação ao objeto de aprendizagem.

Vickery (2016), por exemplo, afirma que o questionamento eficaz deve ser aprendido na formação docente para promover aprendizagens mais ativas. Citando estudo de Hastings (2003), Vickery (2016) afirma que professores fazem muitas perguntas ao conduzirem uma aula; no entanto, a maioria dessas perguntas geralmente ou se referem à gestão da sala de aula ou tem baixo potencial cognitivo. Perguntas de ordem superior precisam ser planejadas. Wiggins e McTighe (2019) defendem que o planejamento de aulas contemple uma progressão de perguntas que partam do acessível ao desconhecido, como auxílio à mediação docente. Em nossa experiência, temos percebido que o planejamento antecipado de um roteiro para a mediação docente permite que licenciandas avancem ao tornarem visíveis suas intencionalidades didáticas de

18 Os conceitos de zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento proximal ou potencial são compreendidos neste texto na definição utilizada por Vigotsky (1998) em “A formação social da mente”.

articulação dos diferentes elementos que intervêm em uma cena pedagógica. Perguntas de pouco potencial metacognitivo podem ser percebidas e novas perguntas mais instigantes podem ser preparadas com auxílio de orientação ou de colegas. Havendo múltiplos fatores concorrendo pela atenção da professora iniciante no calor da ação, a definição de um roteiro mínimo para a mediação geralmente contribui na produção da confiança necessária para que ele seja ajustado na execução conforme as respostas dos alunos.

Nesta seção, destacamos a caixa pedagógica como um dos dispositivos pedagógicos que tem possibilitado articular diferentes saberes na formação docente para a alfabetização no curso de Licenciatura em Pedagogia e nas ações do LÁPIS – Laboratório de Alfabetização. Na seção seguinte, apresentaremos como a experimentação e produção de jogos de tabuleiro têm proporcionado desenvolver esses saberes aliados à vivência de culturas lúdicas na formação docente.

### 3.3 Jogos de tabuleiro para desenvolvimento da consciência fonológica

Na disciplina “Alfabetização: concepções teórico-metodológicas”, do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS, as estudantes experimentam jogos artesanais e jogos comerciais produzidos para desenvolvimento da consciência fonológica e do princípio alfabético ao estudarem esses conteúdos. Além de experimentarem esses jogos, as estudantes também produzem seus próprios jogos, após passarem por orientação e *playtest* do protótipo. Por fim, realizamos uma mostra pedagógica de jogos na disciplina, em que as estudantes podem conhecer e experimentar o que foi criado pela turma. Além de mobilizar as estudantes a perceber a necessidade de estudar conhecimentos linguísticos para produzir e avaliar os jogos, entendemos que a vivência do jogo e da ludicidade proporciona que elas busquem essa memória sociocultural para planejar as situações de alfabetização para proporcioná-las às crianças.

Em 2019, propusemos às estudantes que produzissem jogos de tabuleiro, buscando fomentar a criatividade para a variação de narrativas e mecânicas de jogo, visto que jogos de memória e dominó geralmente eram os produzidos com maior recorrência. Identificando a qualidade formativa dessa experiência, o LÁPIS ofereceu, no mesmo ano, um curso para professoras das redes públicas atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com o mesmo objetivo: produzir jogos de tabuleiro para desenvolvimento da consciência fonológica. Para isso, convidamos as estudantes da disciplina a compartilhar seus jogos e atuarem como monitoras no curso, de forma que poderiam compartilhar o que aprenderam na disciplina a respeito da produção de jogos, ao mesmo tempo em que poderiam refletir sobre esses recursos a partir da experiência de quem já atua em sala de aula.

Com 15 horas de duração em encontros presenciais, o programa do curso contemplou: 1) estudos sobre consciência fonológica na alfabetização; 2) experimentação de jogos artesanais e comerciais de tabuleiro; 3) planejamento e prototipagem de novos jogos de tabuleiro; e 4) mostra pedagógica de avaliação dos jogos produzidos.

A partir da definição de La Carreta (2018), compreendemos o jogo de tabuleiro como o suporte em que se joga utilizando componentes físicos em um sistema de regras. Nesse sistema, estão envolvidas ações, decisões e emoções. As ações e decisões são realizadas a partir do estabelecimento de um objetivo, o qual deve ser perseguido pelos jogadores utilizando as regras definidas. A interação entre jogador e a interface do jogo, bem como entre jogadores, ocorre por meio das mecânicas envolvidas, as quais devem favorecer a progressão e a imersão no jogo.

Para dar início à produção dos jogos, iniciamos pela sugestão de um *gamehack*, dialogando com o campo teórico do design de jogos (LA CARRETA, 2018). *Gamehack* significa usar a mecânica de um jogo conhecido<sup>19</sup> para a criação do seu jogo (LA CARRETA, 2018). Para isso, foi fundamental a etapa inicial de experimentação de jogos de tabuleiro selecionados previamente para ampliação do repertório docente, a partir do critério de variação das mecânicas de jogo em funcionamento em cada um. Em vez de percursos de tabuleiros que envolvem partir de um ponto inicial para um ponto de chegada, que é a forma que mais vemos sendo utilizadas pelas professoras, obtivemos mais tabuleiros de percurso em *looping* e de exploração de espaços não lineares, que são mais raros de encontrar em jogos artesanais.

Usar uma mecânica de fácil apropriação pelas crianças colabora para que o esforço cognitivo principal seja utilizado para o processamento fonológico que se espera envolver no jogo. Se o jogo envolve muitos elementos, será necessário jogar muitas vezes para apropriação apenas das regras, o que pode acarretar muito tempo investido em pouco benefício dos objetivos didáticos e desmotivação dos jogadores. Regras simples demais também podem desmotivar ou fazer com que o jogo acabe muito rápido. O ideal é ocorrer um balanceamento para que o jogo seja capaz de gerar imersão na narrativa proposta, apreensão rápida das regras e diversão, ao mesmo tempo em que promove a análise linguística das unidades sublexicais, no caso do foco do curso realizado.

Além do *gamehack*, utilizamos o método “Quest 3x4”, elaborado por Jeff Howard e sugerido na obra de La Carreta (2018). O método parte do pressuposto de que qualquer sistema de jogo envolve quatro elementos: espaço, atores, itens e desafios. Para cada um dos quatro elementos, são sugeridas

19 Obviamente, deve ser informado o crédito do jogo original, quando a autoria é conhecida, o que não é o caso de jogos populares tradicionais, como dominó, por exemplo.

três possibilidades de variação. Variando as possibilidades de combinação entre os quatro elementos, diferentes jogos de tabuleiro podem ser criados.

Depois de planejar um esboço de como seria o espaço do tabuleiro, como os atores irão interagir com esse espaço, entre si, com quais itens e desafios, cada grupo de cursistas utilizou um kit para produção do protótipo do seu jogo. O kit continha materiais como papel color set grande, *post its*, cola bastão, tesoura, dados, pinos etc. O protótipo deveria ser a primeira versão “jogável” do tabuleiro, em que pudesse ser realizado um teste rápido para detectar o que poderia ser aperfeiçoado e revisado para melhorar o jogo, como testar hipóteses de duração do jogo, para evitar que acabe muito rápido sorteando números altos no dado. Além disso, o protótipo auxilia a perceber a jogabilidade do conjunto que compõe o jogo de tabuleiro. Conforme Boller e Kapp (2018), o protótipo ajuda a responder questões como:

- Sua ideia de jogo é envolvente? As pessoas apreciam a dinâmica central?
- As dinâmicas e os elementos são envolventes? Eles existem em excesso ou são escassos? O que você deveria acrescentar, mudar ou remover?
- A experiência de aprendizagem é efetiva e eficaz? Jogá-lo permitirá que as pessoas alcancem os objetivos de aprendizagem predefinidos?

**Figura 4 – Professoras e estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia produzem o protótipo de um jogo de tabuleiro no curso oferecido pelo LÁPIS**



Fonte: Acervo pessoal de Patrícia Camini (2019).

A seguir, listamos algumas dicas de La Carreta (2018) que utilizamos para orientar a produção dos jogos de tabuleiro:

- Criar um jogo fácil de jogar;
- Duração média: 20 minutos;
- Jogo curto: média de 30 casas;
- Formato: A3 ou A4;
- Possibilidades de balanceamento de sorte e revés para um jogo de 30 casas para até 4 jogadores: 3 avance 1 casa; 2 avance 2 casas; 2 troque 2 jogadores de lugar; 1 avance 5 casas 2 volte 1 casa; 1 escolha um jogador para voltar 1 casa; 1 escolha um jogador para voltar 2 casas; 2 volte 2 casas; 1 volte 4 casas.

Após aprovado o funcionamento dos jogos de tabuleiro nos protótipos pelo teste de outros grupos, as cursistas tiveram a tarefa de trazer a versão final dos seus jogos para o último encontro do curso, que ocorreu em formato de mostra pedagógica. A versão final deveria ser confeccionada da forma como o jogo seria utilizado em sala de aula com os alunos, atentando a cuidados gráficos como:

- utilizar imagens objetivas e com boa resolução, apresentando apenas o único elemento cuja palavra deveria ser analisada fonologicamente no jogo;
- evitar excesso de informação visual, como imagens com fundo e fontes serifadas;
- selecionar imagens que contemplem a diversidade étnica e cultural brasileira;
- atentar para o alinhamento e a proporção entre imagens e fontes utilizadas;
- atentar para haver contraste adequado entre fundo e informação que se quer destacar em primeiro plano;
- escrever informações com objetividade e, de preferência, cada frase em uma linha;
- usar cores de forma estratégica, com fins didáticos: utilize destaques gráficos de cor na escrita para facilitar a comparação entre palavras diferentes que compartilham semelhança sonora na unidade sublexical que se quer destacar, como sílabas e rimas;
- para leitores iniciantes, utilizar fonte em letras maiúsculas, em tamanho grande, com espaçamento suficiente para não aglutinar palavras



e nem para que o traçado de “letras vizinhas”, ao se encostarem, dê a impressão de ser o traçado de outra letra.

Também foram necessários alguns encaminhamentos de cuidados de ordem fonológica para a seleção do repertório de palavras para a produção dos jogos com a finalidade de desenvolvimento da consciência fonológica na alfabetização:

- Buscar a correspondência fonológica exata nas sílabas comparadas. Exemplo: FUSCA e FURO apresentam coincidência sonora referente às duas primeiras letras (FU), mas não na íntegra da primeira sílaba (FU e FUS);
- Não confundir o conceito de letra com o conceito de vogal. No português brasileiro, dispomos de cinco grafemas para representar sete fonemas vocálicos orais. Exemplo: BOTA não começa com a mesma sílaba que BOLO, do ponto de vista fonológico, pois BOTA apresenta a vogal O com som aberto, enquanto BOLO apresenta a vogal com som fechado. BOLO e BOTA têm equivalência na escrita da primeira sílaba, mas não têm equivalência quando se trata de comparar apenas o estrato fônico da sílaba BO na execução oral das duas palavras;
- Testar as possibilidades de desafio com antecedência, percebendo, por exemplo, se há viabilidade de encontrar rimas em quantidade adequada para as palavras utilizadas no jogo;
- Não confundir a coincidência na última sílaba das palavras com a rima. Exemplo: PASTA não rima como BOTA.

No último encontro do curso, as participantes trouxeram os jogos de tabuleiro produzidos e as regras impressas. Nesse momento, os jogos foram avaliados pelas participantes utilizando uma cartela com critérios adaptados a partir de material elaborado por Ana Paula Kloeckner e apresentado na oficina *Serious games*, ministrada na UFRGS. Após a realização de cada partida de jogo, as participantes deveriam escolher uma entre as quatro opções para cada item avaliado: efetividade, engajamento, tolerância ao erro, facilidade de uso, prazer e utilidade. Cada grupo ficou com as cartelas que foram preenchidas pelas participantes que testaram o seu jogo, havendo um tempo para que, a partir da análise da pontuação geral nos critérios avaliados, o grupo pudesse refletir sobre o que poderia ser aprimorado na produção de novos jogos de tabuleiro<sup>20</sup>.

20 Na subseção anterior, também mencionamos o uso da cartela como instrumento de avaliação dos recursos da caixa pedagógica nas atividades de formação realizadas.

Figura 5 – Cartela de avaliação de recursos didáticos utilizada no curso

 <b>AVALIAÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS</b>			
<b>EFETIVIDADE</b> (4) USOU COM SIMPLICIDADE E CLAREZA; (3) USOU COM ALGUMAS DIFICULDADES E FALTA DE CLAREZA; (2) USOU COM MUITA DIFICULDADE; (1) NÃO CONSEGUIU USAR.	<b>ENGAJAMENTO</b> (4) MANTEVE MUITO INTERESSE; (3) MANTEVE INTERESSE; (2) MANTEVE POUCO INTERESSE; (1) NÃO MANTEVE INTERESSE.	<b>TOLERÂNCIA AO ERRO</b> (4) NÃO HOUVE ERROS; (3) A CORREÇÃO DOS ERROS FOI FÁCIL; (2) A CORREÇÃO DOS ERROS FOI LENTA; (1) O ÍNDICE DE ERROS DESESTIMULOU A PARTICIPAÇÃO.	<b>FACILIDADE DE USO</b> (4) USOU COM FACILIDADE DESDE A PRIMEIRA VEZ; (5) USOU COM FACILIDADE, MAS TEVE QUE APRENDER ANTES; (2) NÃO USOU COM FACILIDADE, MAS CONSEGUIU APRENDER; (1) NÃO CONSEGUIU APRENDER.
<b>PRAZER</b> (4) A EXPERIÊNCIA FOI PRAZEROSA; (3) A EXPERIÊNCIA FOI BOA MAS NÃO FOI PRAZEROSA; (2) A EXPERIÊNCIA NÃO FOI BOA NEM RUIM; (1) A EXPERIÊNCIA FOI RUIM.	<b>UTILIDADE</b> (4) CONSIDEROU EXTREMAMENTE ÚTIL; (3) CONSIDEROU POUCO ÚTIL, MAS USARIA; (2) NÃO CONSIDEROU ÚTIL, MAS USARIA; (1) NÃO CONSIDEROU ÚTIL E NÃO USARIA.	<b>PONTUAÇÃO</b>	 <b>8</b> vezes a melhor Federal do Brasil FONTE: ADAPTADO A PARTIR DE MATERIAL ELABORADO POR ANA PAULA KLOECKNER (2019), DA INOVA PRODUÇÃO/UFRGS.

Fonte: Acervo pessoal de Patrícia Camini (2019).

Além do curso, no mesmo ano, a bolsista do LÁPIS Luiza Konzen Rodeski elaborou como pesquisa para sua monografia de conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia um jogo de tabuleiro para desenvolvimento da fluência em leitura oral<sup>21</sup>, também aproximando o campo da alfabetização ao design de jogos proposto por La Carreta (2018). Rodeski (2019) produziu o seu jogo a partir da necessidade identificada em uma turma de 2º ano do ensino fundamental, ao participar do projeto “Laboratório de leitura”, em avançar da rota fonológica de leitura para a rota lexical, mais rápida e efetiva ao automatizar a conversão grafema-fonema, liberando capacidade de processamento cognitivo para a coordenação de diferentes estratégias de compreensão leitora. No mesmo projeto e para a mesma turma, Rodeski, Paula Della Pace Machado e a professora Patrícia Camini também elaboraram outro jogo de tabuleiro com foco na conversa coletiva posterior à leitura com autonomia pelo aluno, em que o tabuleiro propunha questões objetivas e subjetivas, conforme o avanço dos alunos no percurso do jogo.

Em nossa experiência, propostas de experimentação e desenvolvimento de jogos de tabuleiro para a aprendizagem, tanto na formação inicial quanto na continuada, apresentam a potencialidade de expandir o conhecimento sobre

21 A pesquisa de Rodeski (2019, p. 31), que apresenta o processo de construção do jogo de tabuleiro, ocorreu em oito etapas: “1) elaboração do problema e objetivo de pesquisa, revisão bibliográfica, seleção de referencial teórico; 2) elaboração do primeiro protótipo do jogo; 3) *playtest* 1; 4) elaboração do segundo protótipo do jogo; 5) *playtest* 2; 6) elaboração da versão final do jogo; 7) *playtest* 3; 8) análise teórica do processo de criação do jogo”.

elementos que constituem bons jogos. Além disso, amplia-se o repertório docente para imaginar outras formas didáticas possíveis de aproximar crianças da análise dos elementos presentes no estrato fonológico da língua.

### 3.4 Diálogos com as redes públicas de ensino

O diálogo com as redes públicas de ensino é objetivo em permanente construção nas ações do LÁPIS, seguindo o que orienta a Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012), ao compreender a interação dialógica entre universidade e sociedade como fundamental para transformação social e impacto na formação de estudantes. Por essa perspectiva, as ações desenvolvidas buscam o protagonismo compartilhado na produção de conhecimentos sobre a docência na alfabetização, em que estudantes em formação e professoras da Educação Básica são convidadas a atuarem de forma propositiva para que essas ações aconteçam.

O LÁPIS tem desenvolvido interações com as redes públicas de ensino a partir de demandas: 1) identificadas pelas redes de ensino; ou 2) identificadas por projetos de pesquisa, de ensino ou de nosso próprio projeto de extensão. É a identificação dessas demandas, portanto, que aciona a “[...] interação que transforma não apenas a Universidade, mas também os setores sociais com os quais ela interage” (FORPROEX, 2012, p. 28).

As demandas das redes de ensino chegam ao LÁPIS por meio das assessorias pedagógicas das mantenedoras, as quais geralmente são operadas por professoras dessas redes. Nesse âmbito, têm sido solicitadas assessorias técnicas, por meio de reuniões para discutir possíveis soluções para problemas diagnosticados na alfabetização, e formações em palestra, roda de conversa e oficina. Em municípios da região metropolitana de Porto Alegre e da serra gaúcha, o LÁPIS já realizou visitas técnicas a escolas, orientou a realização de diagnóstico da aprendizagem na alfabetização nas escolas e recomendou referenciais teóricos para estudo pelas assessorias ou para o calendário de formações das redes. Essas ações são realizadas pela professora Patrícia Camini, geralmente acompanhada de estudantes bolsistas do LÁPIS.

Em um desses municípios, o LÁPIS vem planejando com as assessoras o projeto piloto “Ateliê Alfalettrar”<sup>22</sup>, que consiste em ações em dois eixos: 1) constituição de grupo de estudos em um laboratório formativo para desenvolvimento profissional docente no campo da alfabetização; e 2) constituição de um projeto-piloto em uma escola da rede, com índices elevados de defasagem na alfabetização, que implemente uma cartela de ações didático-pedagógicas para alfabetizar alunos de turmas de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental.

Ressalta-se que, para as ações com foco na formação das professoras, foi mantida a designação “laboratório de alfabetização” com o objetivo de

22 A solicitação dessa parceria com o LÁPIS advém da participação de assessoras e de docentes dessa rede, desde 2019, em nossas ações abertas à comunidade.

pareamento com a dimensão formativa do termo construída pelos laboratórios de ensino historicamente nas universidades; já para as ações diretamente com as crianças, optou-se pelo termo “ateliê” devido à aceção corrente nos estudos da Pedagogia da Infância (CADWELL; RYAN; SCHWALL, 2019), que afirma a posição ativa de experimentação e criação das crianças em atividades sociais que podem ser fomentadas no espaço escolar. Nesse sentido, entende-se que os espaços de “Ateliê Alfalettrar”, nesse projeto pensado para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, devem constituir pedagogias que fujam do que já é experimentado corriqueiramente em sala de aula pelas crianças que não se alfabetizaram devidamente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, buscando alternativas mais ativas, personalizadas, lúdicas e participativas para a alfabetização. Portanto, o projeto propõe um convite desafiador a conciliar possibilidades de revisão da gramática escolar usual e promoção de pedagogias que, de fato, construam espaços vivos de invenção à necessidade incontornável de instrução explícita de informações sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética, sem que isso signifique o retorno a velhas didáticas de silabação ou repetição incansável de fonemas.

Convém repensar espaços, materialidades e interações, deslocando crianças do lugar do fracasso no desafio de aprender a ler e a escrever para a descoberta de possibilidades que a cultura escrita pode proporcionar. Para a produção dessas alternativas, o projeto prevê a atuação de bolsistas do LÁPIS no planejamento de recursos e estratégias didáticas para a alfabetização em colaboração com as professoras que atuarão nos ateliês.

Já em relação às demandas identificadas em ações de pesquisa, o LÁPIS desenvolveu suas ações a partir da análise de resultados parciais da pesquisa “Alfabetização de crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental: análise da meta 5 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre”. Identificando os baixos índices em leitura na série histórica da Avaliação Nacional da Alfabetização, realizamos o projeto piloto “Laboratório de leitura”, em 2019, em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental nessa rede, e uma oficina com foco em recursos didáticos para diferenciação do ensino da leitura, em 2018, para professoras da rede.

Outra vertente de ações desenvolvidas são as que partem de demandas identificadas nas próprias ações de extensão do LÁPIS. Em nossas ações, verificamos que muitas professoras, principalmente as formadas em cursos à distância com baixa qualidade, tinham pouca apropriação sobre como desenvolver a consciência fonológica na alfabetização. Além disso, muitas redes públicas da região metropolitana de Porto Alegre têm aderido à compra de materiais apostilados para a alfabetização, que investem em métodos que se assemelham a treinamentos fônicos, comercializados por instituições privadas. A partir dessa constatação, oferecemos um grupo de estudos do livro, recém lançado à época, “Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização” (MORAIS, 2019),

realizado aos sábados, na universidade. Após a leitura e discussão dos capítulos, propusemos a produção artesanal de uma Parlendoteca e de uma Adivinhoteca pelas professoras inscritas, com o objetivo de desafiá-las a planejar estratégias capazes de promover experiências lúdicas de reflexão fonológica envolvendo textos da tradição oral, como propõe Morais (2019).

Para a produção da Parlendoteca e da Adivinhoteca, as professoras montaram um acervo coletivo de parlendas e adivinhas em duas caixas. Levamos envelopes coloridos, papéis diversos, adesivos, fitas, dados, ampulhetas e outros materiais que as desafiassem a planejar como poderiam propor brincadeiras e jogos com esses textos e suas palavras-chave. Em 2020, estava nos planos dar sequência ao grupo de estudos com outros textos e seguir aprimorando os protótipos da Parlendoteca e da Adivinhoteca produzidos pelas professoras coletivamente. No entanto, a pandemia de covid-19 obrigou à revisão de planejamento das ações presenciais para novas ações passíveis de realização em ambientes virtuais.

**Figura 6 – Professoras produzindo a Adivinhoteca no grupo de estudos**



Fonte: Acervo pessoal de Patrícia Camini (2019).

Em 2020 e 2021, o LÁPIS realizou o projeto “Observatório do ensino remoto na alfabetização”<sup>23</sup>, desenvolvendo dois cursos online, construídos de

23 A respeito desse projeto, recomendamos a leitura do artigo “Observatório do ensino remoto: atuação do LÁPIS – Laboratório de Alfabetização durante a pandemia de covid-19” (CAMINI *et al.*, 2021). Disponível

forma colaborativa por professoras de diferentes estados do país que estavam enfrentando o imenso desafio de alfabetizar no ensino remoto. Na primeira edição, o planejamento do curso levou em consideração duas constatações: 1) as redes de ensino estavam organizando o que se convencionou chamar “priorização curricular” para orientar a proposição de práticas em ensino remoto com foco no que fosse estritamente essencial; e 2) discursos favoráveis ao *homeschooling* estavam penetrando nas discussões sobre a alfabetização no ensino remoto, aproveitando a necessidade de familiares apoiarem as crianças para a realização de atividades escolares em casa. A partir dessas constatações, o curso do primeiro ano da pandemia foi norteado pela questão: “quais são os saberes docentes para a alfabetização?” O curso foi organizado em quatro módulos, perfazendo 30 horas online: 1) Ensino remoto: do que estamos falando; 2) A diversidade de saberes docentes e a alfabetização escolar; 3) Especificidades da alfabetização e conhecimento de conteúdos linguísticos; e 4) Saberes e criatividades emergentes da docência alfabetizadora em contexto de pandemia. Nesse percurso, convidamos professoras com experiências diferentes no ensino remoto a compartilharem relatos sobre como estavam alfabetizando, que desafios e soluções estavam encontrando nessa prática, bem como realizamos estudos de textos, compartilhamos ferramentas digitais para a criação de recursos que pudessem ser utilizados de forma remota, entre outras atividades.

Em 2021, com a continuidade da pandemia e novas necessidades identificadas a partir do retorno às aulas presenciais, oferecemos a 2ª edição do curso, com novo conteúdo. Realizando pesquisa com grupos focais na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, identificamos como a principal preocupação das professoras o aumento de desigualdades de aprendizagens entre as crianças como efeito do ensino remoto na alfabetização. A partir dessa constatação, o curso foi planejado como um percurso de 40 horas em torno da questão: “quais pedagogias para a alfabetização?”

Em nove módulos, o curso promoveu o compartilhamento de relatos de experiência de professoras alfabetizadoras e o estudo de textos e videoaulas da disciplina “Pedagogias diferenciadas na alfabetização de crianças”, do curso de Licenciatura em Pedagogia, considerados pertinentes para promover a discussão sobre pedagogias para atendimento à diversidade de ritmos de aprendizagem na alfabetização.

Mesmo distantes da presencialidade, o projeto “Observatório do ensino remoto” permitiu vivenciarmos a importância de construir espaços colaborativos que fomentem “[...] a capacidade docente de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa” (IMBERNÓN, 2015, p. 80). A formação, desse ponto de vista, é uma co-construção que permite iluminar zonas de

sombra, compreender o que era inexplicável a partir da experiência do outro e produzir alternativas para a prática pedagógica (HERNÁNDEZ; HERNÁNDEZ, 2016). No ensino remoto provocado pela pandemia de covid-19, o LÁPIS ampliou interlocuções com professoras de diferentes redes públicas de ensino no país, conhecendo experiências que ocorrem além das fronteiras gaúchas, como ilustra a figura a seguir, que apresenta o mapa de localização das cursistas do projeto “Observatório do ensino remoto” em 2021.

**Figura 7 – Mapa de localização das participantes da 2ª edição do curso “Observatório do ensino remoto”, realizado em 2021 pelo LÁPIS**



Fonte: Produzido colaborativamente pelas participantes na ferramenta My Maps, do Google.

Para finalizar, salientamos que é dever da universidade pública construir parcerias com as redes de ensino para promover ações comprometidas com a garantia da alfabetização como um direito, compreendendo a universidade “[...] como parte ativa e positiva de um processo maior de mudança” no enfrentamento aos problemas sociais (FORPROEX, 2012, p. 19).

#### 4. Considerações finais: uma pedagogia da complexidade na ação e na formação docente para alfabetizar

Neste capítulo, destacamos o trabalho do LÁPIS – Laboratório de alfabetização da UFRGS como lugar de formação, estudo, produção e afirmação dos saberes específicos da docência na alfabetização. No LÁPIS, buscamos demarcar o espaço de construção de uma agenda para a alfabetização pensada colaborativamente por docentes, estudantes e pesquisadoras além dos muros da universidade, utilizando principalmente as ferramentas extensionistas para que o ensino e a pesquisa dialoguem com as escolas públicas.

A partir dessa forte vocação extensionista, o LÁPIS trabalha para que a riqueza epistemológica do fazer docente seja valorizada, reinventada e compartilhada; por isso, suas ações colaboram para que docentes sejam compreendidas como intelectuais e propositoras no trabalho cotidiano laborioso de construção de currículos e didáticas para a alfabetização de todas as crianças, tendo reconhecidos os seus saberes específicos. Nessa direção, demarcamos uma perspectiva de pedagogia que assuma a complexidade da ação docente alfabetizadora, tornando visível o caráter artesanal desse trabalho, que envolve múltiplos saberes; sobretudo, sublinhamos os saberes pedagógicos que emergem da necessidade de resolver os problemas cotidianos do ensino e da aprendizagem. São esses saberes que produzem, no diálogo com a didática, “inventividades didáticas” (PERRENOUD, 1999) que se manifestam de forma material e imaterial (CAMINI; PICCOLI, 2014), como argumentamos, mas é a especificidade como cada docente coloca em funcionamento esse enlace que produz os pequenos gestos de autoria, que tanto valorizamos.

Barbieri (2018, p. 246), artista e educadora, convida a refletir sobre o espaço da invenção na educação, a partir da sua experiência no campo das artes: “Investigar e misturar a imagem, a escrita, as histórias, a arte e a educação me movem no cotidiano. Caminho em um universo híbrido de códigos verbais, visuais, táteis, olfativos, que são inventivos e cognitivos”. São esses processos de investigar e misturar que também identificamos no fazer pedagógico na alfabetização, resguardadas as suas diferenças em relação ao campo das artes, e que também nos lembram da necessária articulação desse campo aos modos de aprender das infâncias. O processo criativo docente, outrossim, não deve ser confundido de nenhuma maneira com a dispensabilidade de que a sua prática ocorra dentro de certos parâmetros compreendidos como execução profissional desse trabalho, como bem alertam Tardif e Lessard (2014).

No LÁPIS, buscamos construir espaços que potencializem esses movimentos criativos na profissão docente, compreendendo que, no trabalho de caráter artesanal na alfabetização, as professoras colocam em funcionamento



processos de curadoria das materialidades que compõem os seus acervos, inventariando o que precisam para cada aula, para necessidades específicas de aprendizagem, para aquisição comercial ou produção própria, para reestruturar o que não funcionou como esperado, para testar uma novidade recomendada, entre outras possibilidades. Demonstrando o movimento de invenção colaborativa, com base no arquivo docente, apresentamos algumas práticas desenvolvidas em ações do LÁPIS, envolvendo jogos de tabuleiro e rotação por estações na alfabetização, assim como a caixa pedagógica para a progressão da aprendizagem da leitura. São propostas pensadas em um paradigma que considera que a didática da alfabetização, necessariamente, precisa contemplar um planejamento multinível, que torne as aprendizagens acessíveis a todos os alunos, mas que também considere que deve haver na alfabetização o devido espaço das propostas de explicitação e sistematização de conteúdos, conduzidas pela professora, em que todos prestam atenção ao mesmo tempo. Nesse sentido, a heterogeneidade de aprendizagens precisa ser reconhecida como inerente tanto na apropriação da linguagem escrita como na apropriação de qualquer outro objeto cultural, uma vez que, mesmo que as pessoas participem das mesmas experiências, os modos de significação, as motivações, os processos neurobiológicos envolvidos na aprendizagem, entre outros, não são os mesmos. Esses exemplos de estratégias e recursos produzidos no LÁPIS, portanto, esperam encontrar leitores e leitoras que os reconfigurem nas suas práticas docentes, a partir de seus próprios arquivos de memórias e de suas sensibilidades pedagógicas.

Para esse fim, apontamos a produtividade de os laboratórios de alfabetização estabelecerem parcerias com as redes públicas para estreitar diálogos que façam avançar soluções didático-pedagógicas para tornar possível o planejamento multinível, como a criação de ateliês com foco na leitura e/ou na escrita pensado com as crianças, como o “Ateliê Alfaetrar”, que o LÁPIS vem planejando com uma rede pública de ensino da região metropolitana de Porto Alegre. Considerando os eventos de fechamento das escolas por longo tempo, provocado pela pandemia de covid-19 entre 2020 e 2021, a desigualdade de aprendizagens na alfabetização tem se tornado mais desafiadora do que já era, principalmente nas escolas que atendem às populações mais vulneráveis econômica e socialmente. O estreitamento das parcerias entre as redes e as universidades é urgente para enfrentar esse desafio, inclusive perspectivando a criação de fóruns de alfabetização, como os já existentes em muitos estados do país e incentivados pela ABAIf.

Pensamos ser pertinente o destaque à apresentação do instrumento que temos utilizado, desde 2019, para avaliação dos recursos didáticos que temos produzido, indicado na seção “Jogos de tabuleiro para desenvolvimento da

consciência fonológica”. Em formato de cartela, sugerimos a ampliação da utilização de instrumentos como esse no processo de validação por pares dos recursos didáticos produzidos, uma vez que permitem tornar visíveis os aspectos envolvidos na experiência de interação com essas materialidades por outras pessoas mais distanciadas da sua produção. Elementos recorrentes ou pouco experimentados por quem testa os recursos, ao tornarem-se visíveis na marcação da cartela, sugerem indícios acerca do que pode ser mais urgente ao aperfeiçoamento desses recursos. Instrumentos como esse podem ser utilizados em processos formativos como indutores da necessária reflexão sobre a prática docente e sua relação com as materialidades que se transformam em recursos didáticos, de forma a perceber, por exemplo, que elementos visuais podem ser facilitadores ou distratores da aprendizagem.

Embora salientemos o valor dos recursos didáticos produzidos pelas professoras, o LÁPIS trabalha na perspectiva de que docentes devem aproveitar, sim, recursos disponíveis no mercado, que tenham qualidade pedagógica, linguística, estética e apresentem responsabilidade com as representações socioculturais da diversidade dos povos brasileiros. Como afirma Zabala (1998, p. 176): “Não é razoável pensar que [...] poderemos criar de novo, e constantemente, materiais originais e adequados para cada unidade didática”. No entanto, destacamos a produtividade do processo de criação autoral e intelectual de recursos didáticos e estratégias pedagógicas, uma vez que envolve estudo aprofundado de referencial teórico, identificação de necessidades de aprendizagem, planejamento e avaliação em todas as etapas desse processo.

Apoiadas em Hernández-Hernández (2016), defendemos a participação da universidade no desenvolvimento profissional docente para fomentar a potencialidade coletiva, a validação em conjunto de boas estratégias para os dilemas da prática e para o questionamento de práticas cristalizadas com baixa qualidade pedagógica. Docentes que se desenvolvem profissionalmente a partir de paradigmas epistemológicos que as tratam como intelectuais de suas práticas certamente devem impor mais resistências às políticas de ocasião, que tentam vender falsas soluções para problemas complexos da não aprendizagem na alfabetização por meio de uma agenda privatista na educação pública.

## REFERÊNCIAS

ALLIAUD, Andrea. **Artesanos de la enseñanza**. Buenos Aires: Paidós, 2017.

ALLIAUD, Andrea. Formar buenos docentes en la artesanía de enseñar. *In: VIII Foro de Educación: qué debe saber un docente y por qué*. Buenos Aires: Fundación Santillana, 2012.

BARBIERI, Stela. A atenção imersa na distração. *Ayvu: Revista de Psicologia*, v. 5, n. 1, p. 245-256, 2018.

BARBIERI, Stela. **Territórios da invenção: ateliês em movimento**. São Paulo: Jujuba, 2021.

BOLLER, Sharon; KAPP, Karl. **Jogar para aprender: tudo o que você precisa saber sobre o design de jogos de aprendizagem eficazes**. São Paulo: DVS Editora, 2018.

BROUSSEAU, Guy. **Introdução ao estudo das situações didáticas: conteúdos e métodos de ensino**. São Paulo: Ática, 2008.

CADWELL, Louise; RYAN, Lori Geismar; SCHWALL, Charles. O ateliê: um sistema de espaços físicos e conceituais. *In: GANDINI, Leila et al. (org.). O papel do ateliê na educação infantil*. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 113-137.

CAMINI, Patrícia. **Por uma problematização da classificação das escritas infantis em níveis psicogenéticos**. Porto Alegre, 2015. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

CAMINI, Patrícia; PICCOLI, Luciana. Patrimônio pedagógico imaterial na alfabetização. **Pátio: Ensino Fundamental**, n. 71, p. 40-43, ago./out. 2014.

CAMINI, Patrícia; FREITAS, Alice Teixeira de; SANTOS, Kamila Petrikicz; SCHANDER, Sofia. Observatório do ensino remoto: atuação do LÁPIS – Laboratório de Alfabetização durante a pandemia de covid-19. **Revista da Extensão**, Porto Alegre, n. 22, p. 133-138, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/revext/article/view/119166>

CARBONELL, Jaume. As pedagogias da inclusão e da cooperação. *In*: CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do século XXI**: bases para a inovação educativa. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 101-126.

COHEN, Elizabeth G.; LOTAN, Rachel A. **Working for equity in heterogeneous classrooms**: sociological theory in practice. New York: Teachers College Press, 1997.

COHEN, Elizabeth G.; LOTAN, Rachel A. **Planejando o trabalho em grupo**: estratégias para salas de aula heterogêneas. Porto Alegre: Penso, 2017.

DAGNINO, Renato. Uma estória sobre ciência e tecnologia, ou começando pela extensão universitária... *In*: DAGNINO, Renato (org.). **Estudos sociais da ciência e tecnologia e política de ciência e tecnologia**: abordagens alternativas para uma nova América Latina. Campina Grande: EDUEPB, 2010. p. 293-324.

FERNANDES, Pietra Lemos. **Professora como designer do espaço pedagógico na sala de aula de alfabetização**. Porto Alegre, 2019. 74 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/212027/001114071.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

FERRARO, Alceu. Direito à educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 273-289, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/05.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2020.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação (UFSM)**, v. 32, n. 1, p. 21-39, 2007.

GARCIA, Marilene Santana dos Santos; CZESZAK, Wanderlucy. **Curadoria educacional**: práticas pedagógicas para tratar (o excesso de) informação e *fake news* em sala de aula. São Paulo: Ed. SENAC, 2019.

GIMENO SACRISTÁN, José. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. *In: ALCUDIA, Rosa et al. Atenção à diversidade*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 13-37.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando. Situações para questionar e expandir a formação permanente. *In: SANCHO GIL, Juana M.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando (org.). Professores na incerteza: aprender a docência no mundo atual*. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 155-174.

IMBERNÓN, Francisco. Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente. *In: GATTI, Bernardette et al. (org.). Por uma revolução no campo da formação de professores*. São Paulo: Editora UNESP, 2015. p. 75-82.

LA CARRETTA, Marcelo. **Como fazer jogos de tabuleiro: manual prático**. Curitiba: Appris, 2018.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LEAL, Telma Ferraz. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. *In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (org.). Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 89-110.

LEAL, Telma Ferraz; BUNZEN, Clécio. As obras complementares do PNLD no ciclo de alfabetização: planejamentos e múltiplos usos. *In: BRASIL. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização. Caderno 4. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional*. Brasília: MEC, SEB, 2015. p. 32-44.

MAINARDES, Jefferson. Avaliação da aprendizagem na alfabetização. *In: CRUZ, Magda do Carmo Silva; BORBA, Rute Elizabete de Souza Rosa (org.). Ciclo de palestras, v. 1*. Recife: Editora UFPE, 2016. p. 109-125.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 1 maio 2022.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORAIS, Artur. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

NAJMANOVICH, Denise. Hacia nuevos paisajes educativos. *In*: ALVES-MAZZOTTI, Alda *et al.* **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 35-48.

ONRUBIA, Javier. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. *In*: COLL, César *et al.* (org.). **O construtivismo na sala de aula**. 6 ed. São Paulo: Ática, 2009. p. 124-151.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

PIRES, Helena Carolina Martins. **“A sala de aula é sempre a mesma por mais que tu botes um cartaz diferente todos os dias”**: espaços para Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas da rede privada no município de Porto Alegre. Porto Alegre, 2021. 82 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/243179/001145686.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

RODESKI, Luiza Konzen. **Fluência em leitura oral na alfabetização: criação de um jogo de tabuleiro**. Porto Alegre, 2019. 75 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/206868/001113900.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

RUGIU, Antonio Santoni. **Nostalgia do mestre artesão**. São Paulo: Autores Associados, 1998.

SCARBOROUGH, Hollis. Connecting early language and literacy to later reading disabilities: evidence, theory, and practice. *In*: NEUMAN, S. B.;

DICKINSON, D. K. (org.). **Handbook of early literacy research**. New York: Guilford Press, 2001. p. 97-110.

SENNETT, Richard. **O artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SOARES, Magda. Formação DE rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 146-173, dez. 2014. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/294/298>

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

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VICKERY, Anitra. **Aprendizagem ativa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Porto Alegre: Penso, 2016.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WIGGINS, Grant; MCTIGHE, Jay. **Planejamento para a compreensão: alinhando currículo, avaliação e ensino por meio do planejamento reverso**. Porto Alegre: Penso, 2019.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZUCCHERMAGLIO, Cristina. Compartilhar socialmente a convencionalidade da língua escrita. In: PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna Maria; ZUCCHERMAGLIO, Cristina (org.). **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 263-279.

**Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização**



# FORMAÇÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS EM INÍCIO DE CARREIRA NO CONTEXTO DO LABORATÓRIO DE ALFABETIZAÇÃO E PRÁTICAS DE INCENTIVO À LEITURA (LAPIL/FURG)

*Carmen Regina Gonçalves Ferreira*

*Silvana Maria Bellé Zasso*

*Gabriela Medeiros Nogueira*

---

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

- Histórico de criação do Laboratório de Alfabetização e Práticas de Incentivo à Leitura (LAPIL-FURG);
- Ações de extensão do LAPIL – formação continuada aos professores e propostas de práticas de incentivo à leitura em espaços escolares e não escolares;
- Ações de ensino/pesquisa do LAPIL – criação de dois grupos de estudos sobre alfabetização com graduandos da Pedagogia; produção de jogos e recursos didáticos;
- Relato de pesquisa: i) os desafios e perspectivas vivenciados por alfabetizadoras iniciantes na carreira do magistério; ii) ações de incentivo à leitura na infância em espaços não escolares desenvolvidas no Brasil, no Uruguai, nos Estados Unidos, Grécia e na Nova Zelândia e, iii) planejamento na alfabetização: implicações na prática pedagógica dos professores;
- Laboratórios de alfabetização como espaços formativos que potencializam as ações pedagógicas como constituintes do processo auto formativo.

## 1. Introdução

Em entrevista publicada no mês de abril de 2022 no site Desafios da Educação<sup>1</sup>, Magda Soares diz estar indignada com a indicação do Ministério da Educação, pela indicação do método fônico de alfabetização para

<sup>1</sup> Entrevista com Magda Soares para Desafios da Educação dia 8 de abril de 2019. Magda Soares: “Estou indignada com o MEC”. Acesso em 23 de agosto de 2019 no link: <https://desafiosdaeducacao.com.br/magda-soares-alfabetizacao-saeb>

todas as escolas brasileiras<sup>2</sup>. Conforme sua perspectiva: “O fundamental é o alfabetizador ou alfabetizadora conhecer esse complexo e multifacetado processo de aprendizagem da língua escrita pela criança, de modo a orientar adequadamente sua aprendizagem” (SOARES, 2019, p. 4).

Como professoras no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, mais especificamente no campo da alfabetização, entendemos quão potente e significativa é essa colocação de Soares. Há mais de 20 anos trabalhamos intensamente no âmbito do ensino, pesquisa e extensão buscando entender as diferentes dimensões que estão implicadas no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita, bem como na procura por melhores alternativas para contribuir, ainda mais, diante do cenário desanimador das políticas educacionais de formação continuada de professores que o Brasil se encontra.

No que se refere à formação de alfabetizadoras, os desafios são ainda maiores, ao considerarmos os índices de analfabetos funcionais no país. Conforme dados divulgados pelo Instituto de Alfabetismo Funcional – INAF, em 2018, de um total de 2002 respondentes entre 15 e 64 anos, 580 foram considerados analfabetos funcionais, ou seja, 29% do total da amostra<sup>3</sup>. Vejamos o que indica o relatório do INAF:

Os Analfabetos Funcionais – equivalentes, em 2018, cerca de 3 em cada 10 brasileiros – têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita e das operações matemáticas em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto ou ainda fazer operações aritméticas simples com valores de grandeza superior às centenas (INAF BRASIL, 2018, p. 8).

Entre as pessoas que possuem os anos iniciais do Ensino Fundamental, mais de dois terços (70%) permanecem na condição de analfabeto funcional, sendo que 54% chegam ao nível rudimentar. Conforme afirma Failla (2015, p. 29), “Quem não consegue compreender uma frase que lê está condenado a não aprender qualquer disciplina ou conteúdo. A esse analfabeto funcional não está sendo garantido o direito de ler e compreender um parágrafo, quanto mais um texto ou um livro”.

Como formadoras de professores da Educação Básica especificamente, para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, temos um enorme desafio cotidianamente, ainda mais considerando outra afirmação

2 Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.

3 De acordo com a publicação do Instituto Nacional de Alfabetismo – INAF 2018: Resultados Preliminares – os níveis Analfabeto e Rudimentar definem o Analfabetismo Funcional e os níveis Elementar, Intermediário e Proficiente definem os Funcionalmente Alfabetizados. Para mais informações, acessar o link: <https://pt.scribd.com/document/393687264/Inaf2018-Relatorio-Resultados-Preliminares-v08Ago2018>

de Soares na mesma entrevista citada. Manifesta a referida autora: “Infelizmente os cursos que formam alfabetizadores não os têm preparado para essa compreensão do processo de aprendizagem inicial da língua escrita pela criança” (SOARES, 2019, p. 4).

Não só concordamos com Soares, como estamos em constante busca por novas estratégias para minimizar as lacunas que de fato existem nos cursos que formam alfabetizadores e, no nosso caso, mais específico, no curso de pedagogia da FURG. Neste sentido, vislumbramos a criação de um espaço que promovesse o fortalecimento do campo da alfabetização na instituição onde trabalhamos – o Laboratório de Alfabetização e Práticas de Incentivo à Leitura – LAPIL.

Deste modo, o propósito deste texto é apresentar ações promovidas pelo LAPIL bem como, refletir sobre os impactos dessas ações para a comunidade e, principalmente, as contribuições para formação continuada das alfabetizadoras. Na primeira seção deste capítulo, apresentamos o histórico de criação do LAPIL bem como, as atividades que vem sendo desenvolvidas desde sua criação no âmbito dos projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Na segunda seção, tratamos sobre o projeto de pesquisa *Os desafios e as perspectivas das professoras alfabetizadoras iniciantes na carreira docente* em parceria com Secretaria Municipal de Educação do Rio Grande (RS). Essa investigação é realizada por meio da pesquisa-formação (JOSSO, 2004) e da pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). No que se refere às reflexões sobre professores no início da carreira docente, temos como referência os trabalhos de Huberman (1995) e Tardif (2006). Dentre os diversos aspectos passíveis de reflexão, destacamos os desafios encontrados no período inicial do ingresso na docência e o trabalho com a leitura deleite nos planejamentos das professoras, como temática a ser problematizada.

Inicialmente, o resultado da análise dos dados obtidos expõe os principais dilemas da docência no início da carreira quando este profissional se sente solitário ao enfrentar os desafios do exercício da profissão na alfabetização, bem como as dificuldades em planejar ações com a leitura para além da exploração do texto em seus aspectos formais. As ações de pesquisa-formação proporcionadas pelo LAPIL têm procurado de forma reflexiva, auxiliar essas docentes na ampliação dos seus conhecimentos teórico metodológicos. Buscamos com isso, que elas ressignifiquem suas práticas pedagógicas e tornem-se mais seguras na realização da prática alfabetizadora.

## **2. O Laboratório de Alfabetização e Práticas de Incentivo à Leitura – LAPIL**

A criação de um espaço de fortalecimento do campo da alfabetização paralelo ao Curso de Pedagogia existe como desejo há mais de vinte anos.

Muitas ações pontuais de formação continuada de professoras alfabetizadoras foram sendo realizadas ao longo deste período, na maioria das vezes, como projeto de extensão e como ações de estudo e pesquisa. O desejo foi se tornando uma necessidade, e fomos tomando fôlego para formalizar institucionalmente o grupo de alfabetização na FURG. No início, não tínhamos clareza em como nomeá-lo: grupo, ateliê, oficina ou núcleo. Foi quando em 2017, no III Congresso Brasileiro de Alfabetização – CONBALF, encontramos professoras da Universidade Federal da Bahia – UFBA e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, que partilhavam as mesmas questões em relação à alfabetização. Assistindo à apresentação de seus trabalhos, tomamos conhecimento que estavam criando laboratórios de alfabetização. Nessa ocasião, trocamos informações, ideias, desejos e, a partir daí, investimos na proposta de organizar uma rede de laboratórios de alfabetização em diferentes universidades, sendo esta publicação um dos resultados desta rede.

Desse modo, ainda em 2017, criamos o Laboratório de Alfabetização e Práticas de Incentivo à Leitura – LAPIL, como um projeto de extensão<sup>4</sup> que articula ações de ensino e pesquisa. Ele está vinculado ao Instituto de Educação e conectado a três grupos de pesquisa: Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento – GEALI, Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos e Alfabetização – NEEJAA e do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação da Infância – NEPE.

Conforme indicamos no projeto, o laboratório:

É uma iniciativa para o atendimento de uma demanda latente tanto para professores alfabetizadores, quanto para graduandos do Curso de Pedagogia considerando a necessidade de espaços de discussões específicas do campo da alfabetização e letramento. A construção de materiais, didático – pedagógicos voltados para escrita alfabética é fundamental para o auxílio no trabalho com alfabetização. A possibilidade de ter um espaço com um ambiente voltado para a leitura prazerosa é essencial no fomento de leitores fortes (PROJETO DE EXTENSÃO, 2017, p. 4).

De acordo com excerto anterior, é possível perceber que a tarefa que temos não é simples, nem de fácil execução. São muitas frentes de trabalho para uma equipe bastante diminuta. Atualmente, somos quatro professoras do Instituto de Educação da FURG, três pesquisadoras que estão realizando pós-doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da FURG, bolsistas de pesquisa e de extensão, alunas do Curso de Pedagogia e professoras da educação básica que participam do GEALI<sup>5</sup>.

4 Projeto submetido na plataforma do Sigproj para o Edital 01/2017 de fluxo contínuo para cadastro geral das ações de extensão na FURG, nº 282048.1389.34379.07092017.

5 As informações completas sobre os participantes do GEALI encontram-se no site institucional: <https://geali.furg.br>

Contudo, acreditamos que, além de nosso desejo, a demanda da criação do Laboratório de Alfabetização pela comunidade era antigo. Constatamos isso pelos inúmeros pedidos de cursos de formação continuada de professoras alfabetizadoras que recebemos assim que noticiamos a criação do LAPIL. Da mesma forma, o interesse dos estudantes do Curso de Pedagogia por participar de ações no laboratório.

Desse modo, vislumbramos com o LAPIL oportunizar um espaço de formação docente, produção e elaboração de materiais didáticos pedagógicos no campo da alfabetização, bem como um espaço de vivências prazerosas de práticas de incentivo à leitura.

Dentre os objetivos propostos para o laboratório, destacamos:

- a) Realizar formação continuada para as professoras alfabetizadoras de crianças e jovens e adultos;
- b) Realizar oficinas de produção de materiais didático pedagógicos junto às estudantes do curso de Pedagogia e às professoras alfabetizadoras;
- c) Analisar os materiais junto às acadêmicas e professoras alfabetizadoras, refletindo sobre a função e o papel de cada material pedagógico trabalhado em sala de aula, explicitando os fundamentos que respaldam o uso destes materiais.
- d) Promover oficinas de contação de história apresentando um repertório variado de possibilidades de livros de literatura infantil para acadêmicos e professores da educação básica (PROJETO DE EXTENSÃO, 2017, p. 4).

Entendemos que para atingir estes objetivos, que são os fundamentos para a existência do laboratório, é necessário um trabalho coletivo e colaborativo em que as vivências significativas em relação à leitura e à escrita sejam a essência do trabalho, isso porque, de modo geral, as pessoas tendem a repetir as experiências prazerosas. Neste sentido, Imbernón (2009) tem nos ensinado a seguir uma perspectiva de formação permanente que se sustenta nesta direção, de duas formas:

- 1) Realizar uma formação colaborativa do coletivo docente, com o compromisso e a responsabilidade coletiva, com interdependência de metas [...] para aumentar o conhecimento profissional e pedagógico e a autonomia[...]
- 2) Desenvolver uma formação permanente em que a metodologia de trabalho e o clima afetivo sejam pilares do trabalho colaborativo (IMBERNÓN, 2009, p. 59-60).

Desde a criação do LAPIL temos priorizado esta dinâmica nas ações de formação, qual seja, de constituir grupos de formação em que o afeto e a

confiança sustentem as relações. Outro aspecto que consideramos importante é o registro das memórias do laboratório, pois assim vamos construindo uma identidade. Saber quem somos, o que queremos, o que fazemos, o que deu certo, o que precisa ser aprimorado é fundamental para a continuidade de um trabalho efetivo e consistente.

Acreditamos que a consolidação da alfabetização na FURG por meio do LAPIL, como referência para a região, poderá ocorrer por meio de análise e socialização das experiências. Assim, teremos um corpus de referências teórico-metodológicas para a alfabetização. Neste sentido, as ações de formação que, ao invés de transmitir-ensinar-normatizar, visam compartilhar, analisar e a refletir construindo conhecimentos consistentes situados em problemáticas reais da sala de aula de cada professor. Segundo Imbernón (2009, p. 106):

Não é a mesma coisa explicar minha teoria e minha prática como formador(a), do que ajudar a descobrir a teoria implícita das práticas docentes. A formação move-se sempre entre a *dialética de aprender e desaprender* [grifo nosso].

É neste movimento dialético de aprender e desaprender que insistimos nas ações de formações, e isso tem nos possibilitado construir relações de afeto e confiança. Também, temos conseguido propor ações que concretizam a articulação entre as três atividades fins da universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão no mesmo patamar de importância, ou seja, explicitando como na dinâmica das três atividades produzimos conhecimentos científicos onde as evidências movem novas produções teóricas e metodológicas.

Desse modo, buscamos com o LAPIL congregar ações de ensino, pesquisa e extensão. Além disso, temos por propósito a constituição de um espaço acadêmico de produção e elaboração de material didático pedagógico para alfabetização de crianças, jovens e adultos, bem como ser um lugar de vivências pedagógicas para professores e pesquisadores, acadêmicos da graduação e pós-graduação e, também, um ambiente de reflexões sobre práticas de incentivo à leitura, especialmente a leitura literária.

### **3. Ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas no LAPIL**

Destacamos inicialmente que as atividades propostas no LAPIL envolvem o ensino na medida em que estudantes do Curso de Pedagogia têm tanto a oportunidade de construir materiais, quanto utilizá-los no cotidiano das escolas. Em ambas as situações a análise teórico-metodológico se faz presente, buscando um estreitamento, cada vez maior entre a teoria e a prática.

A extensão configura-se no suporte didático pedagógico para o desenvolvimento de ações de formação continuada aos professores da educação básica

e por meio de propostas de práticas de incentivo à leitura, implementadas em diferentes espaços comunitários envolvendo, em especial, as comunidades advindas de setores desfavorecidos economicamente.

Como indicado anteriormente a pesquisa é outra dimensão que compõe o laboratório, uma vez que se propõe problematizar diferentes aspectos do campo da alfabetização e também das práticas de incentivo à leitura, entre elas, a da leitura literária. Sendo assim, o LAPIL se constitui em um espaço de fomento de investigações, as quais aprofundam as discussões, contribuindo na produção de conhecimentos. Entendemos que, muitas vezes, é inapropriado definir uma ação como exclusivamente de ensino, de pesquisa ou de extensão, pois todas estão articuladas. Contudo, apresentamos as atuais ações que são desenvolvidas no grupo e, mesmo as organizando por tipo de ação, fica subentendido que há sempre os três âmbitos envolvidos, com maior ou menor ênfase. Como ensino e extensão, destacamos:

A constituição de dois grupos de estudos junto às acadêmicas do curso de Pedagogia da FURG, sobre conhecimentos que envolvem a alfabetização, tendo como foco a metodologia e a prática de sala de aula. Um grupo reúne-se à tarde e outro no horário vespertino, possibilitando, assim, a participação dos alunos que trabalham durante o dia. Cabe destacar que as temáticas estudadas derivam dos interesses provenientes do grupo de graduandos.

**Figura 1 – Grupo de Estudos LAPIL – Tarde**



Fonte: Arquivo pessoal de Silvana Zasso (2019).

**Figura 2 – Grupo de Estudos LAPIL – Vespertino**



Fonte: Acervo pessoal de Carmen Ferreira (2019).

II) Produção de jogos e recursos didáticos. Estes recursos são construídos no laboratório, seus fundamentos e objetivos para a ação alfabetizadora são analisados pelos participantes; além disso, são objetos de estudo e utilizados como referência nas ações de extensão realizadas pela equipe formativa do LAPIL.

**Figura 3 – Grupo de Estudos LAPIL – Tarde. Confecção de jogos – dado versátil**



Fonte: Arquivo pessoal de Silvana Zasso (2019).



**Figura 4 – Confeção de material didático pedagógico – alfabeto móvel**

Fonte: Arquivo pessoal de Silvana Zasso (2019).

As oficinas para confecção de materiais estão sendo realizadas em uma dinâmica de criação e reelaboração de jogos existentes. Neste processo, há ênfase na explicitação dos objetivos de cada um deles, na definição de suas regras e na discussão sobre quais as possibilidades de intervenção pedagógica que eles podem ter no processo de alfabetização. Estas oficinas são realizadas por quatro bolsistas voluntárias estudantes do curso de Pedagogia, uma professora da rede municipal e a coordenação do LAPIL, configurando-se num rigoroso trabalho de descrição, análise e produção.

Neste sentido, estas experiências propiciam aos participantes a oportunidade de aprender fazendo os jogos, devido ao envolvimento em todo o processo, desde pensar o objetivo, o modo de confecção, utilidade e uso do jogo refletindo sobre a sua função e o seu papel na apropriação do sistema de escrita alfabética. Isto tem auxiliado no aprofundamento das discussões metodológicas na medida em que elas constatarem que o jogo tem potencial para promover a aprendizagem com ludicidade, uma vez que este é um dos desafios da prática docente alfabetizadora. Assim, neste movimento, de produção, análise e socialização explicita-se os pressupostos teóricos presentes em cada recurso didático ou jogo possibilitando uma aproximação, cada vez maior, entre a dimensão teórica e prática da ação alfabetizadora.

III) Formação Continuada de Alfabetizadoras – com duas ações em andamento. Uma ocorre por meio de encontros com os alfabetizadores da rede municipal e são atendidos dois municípios: Rio Grande e Herval, RS.

**Figura 5 – Alfabetizadores de Rio Grande, RS**

Fonte: Arquivo pessoal de Silvana Zasso (2019).

**Figura 6 – Alfabetizadores de Herval, RS**

Fonte: Acervo pessoal de Carmen Ferreira (2019).

Essas duas ações contemplam em torno de 200 alfabetizadoras que atuam no ciclo da alfabetização e são realizadas no contexto da escola pública. Buscamos, a cada encontro, compreender a dinâmica profissional da sala de aula em sua complexidade numa relação dialógica com as profissionais. Temos como perspectiva, fortalecer os saberes da docência, problematizar seus dilemas, acertos e dúvidas, bem como potencializar suas ações, que

apresentam resultados positivos na alfabetização das crianças, propiciando um movimento de aprendizagem entre os docentes da Educação Básica e os professores da Universidade.

Estas ações são desenvolvidas de forma interdisciplinar na medida em que trabalhamos com uma prática de planejamento em uma perspectiva de integração curricular, em que diferentes campos de conhecimentos são abordados nos planejamentos da sala de aula. Neste sentido, estas ações impactam no processo de aprendizagem de em torno de 3000 crianças que estão nas salas de aula dos 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental.

A outra ação de formação acontece no contexto de duas escolas municipais de Rio Grande. Embora com formatos diferentes, em ambas as ações as temáticas trabalhadas, também são sugeridas pelas docentes participantes das formações.

**Figura 7 – Grupo de professoras das duas escolas municipais de Rio Grande, RS**



Fonte: Acervo pessoal de Silvana Zasso (2019).

A foto da figura 7 foi o registro do seminário de relato de práticas alfabetizadoras realizado conjuntamente no espaço da Universidade Federal do Rio Grande. No entanto, nas duas escolas, os encontros são quinzenais realizados na própria escola onde se estuda e discute temáticas que o grupo indica, para serem aprofundadas. Também realizamos oficinas de confecção, descrição e análise de jogos, bem como, socializamos materiais didáticos pedagógicos.

IV) Grupo Histórias que Navegam – visando o fomento de incentivo à leitura, desde 2017, o grupo tem realizado a leitura e contação de histórias em espaços educativos formais e não formais tais como: escolas, posto de saúde, hospital, feira do livro, entre outros.

**Figura 8 – Leitura de histórias na Escola Mun. Cid. do Rio Grande**



Fonte: Acervo pessoal de Carmen Ferreira (2019).

**Figura 9 – Leitura de histórias no Hospital  
Universitário Dr. Miguel Riet Corrêa Jr**



Fonte: Acervo pessoal de Gabriela Nogueira (2018).

Citamos, como exemplo, os momentos de contação de histórias no Posto de Saúde Bolaxa, que ocorre na última quinta-feira de cada mês. Enquanto as mães realizam uma atividade de orientação com a enfermeira chefe de posto, as crianças ficam envolvidas na leitura de história. Nesses momentos, buscamos criar um ambiente propício e acolhedor, com tatame, almofadas e alguns adereços. Levamos uma mala cheia de livros e, além de ouvirem as histórias lidas, as crianças podem ter acesso a diferentes livros de histórias.

**Figura 10 – Leitura no posto de saúde UBSF BOLAXA**

Fonte: Acervo pessoal de Gabriela Nogueira (2018).

Uma ação inovadora do grupo é o *PodCast*<sup>6</sup>, com participação de estudantes do Curso de Pedagogia da FURG. Trata-se da produção de *playlists* com a gravação em áudio da leitura de livros de histórias voltadas para o público infanto-juvenil. Em 2019, estabelecemos uma parceria com uma escola rural do Departamento de Salto, Uruguai, tornando as ações internacionais.

Nestas ações temos envolvido em torno de 350 alfabetizadores que atuam no ciclo da alfabetização, implicando em aproximadamente 7000 crianças considerando turmas de 20 alunos. Mesmo não tendo como precisar, sabemos que em alguns casos este número é ainda maior. Quanto às ações do Grupo Histórias que Navegam há um grande envolvimento da comunidade, contudo é difícil mensurar o número de pessoas que participam uma vez que, no caso do *Podcast*, por exemplo, o acesso é livre e independe do horário e local, necessitando apenas de conexão com a internet. Estava previsto para 2020, a parceria do grupo com escolas da região, a fim de que professores e alunos utilizassem as histórias disponíveis no *Podcast* e, também, promovessem a gravação da leitura de histórias pelas crianças e o envio das mesmas para ampliar o repertório. Em razão da pandemia da covid-19, essa proposta precisou ser adiada, contudo, o material foi utilizado, sobretudo, nos meses de

6 Para acessar o *Podcast* do Histórias que Navegam e conhecer as histórias disponibilizadas ao público utilize o link <https://salapodcast.furg.br/podcast/historias-que-navegam>.

março, abril e maio de 2020, como indicação da Secretaria Municipal de Educação de Rio Grande, como mais uma possibilidade de acesso a histórias para as crianças que estavam sem aula nesse período devido ao isolamento social.

No que se refere às ações de pesquisa vinculadas ao LAPIL, destacamos três projetos, os dois primeiros realizados desde 2016 e o terceiro a partir de 2018:

- I. Professores Iniciantes na Carreira do Magistério: desafios e perspectivas, que tem como parceiros de pesquisa um grupo de professoras em início de carreira que participam do processo de formação continuada oportunizado pelo laboratório.
- II. Ações de incentivo à leitura na infância em espaços não escolares: uma investigação sobre práticas desenvolvidas no Brasil, no Uruguai, nos Estados Unidos, Grécia e na Nova Zelândia.
- III. O Planejamento na Alfabetização: implicações na prática pedagógica dos professores.

Estas ações têm permitido a estruturação deste laboratório como uma estratégia para fortalecer e consolidar, cada vez mais, o campo da alfabetização na FURG buscando por um lado uma articulação, ainda mais próxima, com a rede de ensino pública e contribuindo na formação dos acadêmicos tanto em nível de graduação como pós-graduação. Por outro lado, muitas ações realizadas no LAPIL ampliam-se para além das fronteiras brasileiras, configurando-se em ações de internacionalização. A indissociabilidade entre as três atividades fim da Universidade vem sendo vivida no laboratório, uma vez que as ações se articulam e se definem, pois uma ação instiga pensar as demais. Em outras palavras, as reflexões realizadas no ensino e na extensão dão origem às temáticas de pesquisa a qual favorece ao aprofundamento teórico para as propostas de trabalho na extensão e no ensino.

Na próxima seção tratamos sobre o desenvolvimento da pesquisa com as alfabetizadoras<sup>7</sup> em início de carreira, no contexto da formação continuada.

#### **4. Alfabetizadoras em início de carreira: a pesquisa na ação de formação continuada**

Há muitas décadas a formação docente para atuação na Educação Básica tem sido objeto de estudo, havendo ampliação desse campo de discussão e sendo apresentadas diferentes concepções sobre essa formação. Formalmente, o desenvolvimento profissional inicia-se com a formação inicial (IMBERNÓN,

7 Utilizaremos o gênero feminino em virtude do grupo pesquisado ser composto por docentes do sexo feminino.

1998), embora, em sentido lato, outros elementos formativos se destaquem nesse processo. No que se refere à iniciação na docência tem se revelado como uma etapa importante no processo de aprender a ser professor. Diante de uma realidade complexa, o professor muitas vezes por se sentir sozinho, pensa em desistir da profissão, duvida da sua competência e da importância da formação inicial. Para aqueles que permanecem, é uma fase que contribui de maneira singular para uma determinada forma de ser professor.

Como afirma Marcelo Garcia (2009, p. 20) “Os primeiros anos de docência são fundamentais para assegurar um professorado motivado, implicado e comprometido com a sua profissão”. Diferentemente de outras profissões, ao docente principiante, muitas vezes, cabe o exercício profissional em contextos complexos e exigentes na sua dimensão político-social e pedagógica. Muitas vezes, esses profissionais não possuem apoio das Secretarias de Educação nem da própria equipe pedagógica das escolas para sanar as suas dificuldades o que faz com que os docentes principiantes esmoreçam frente às dificuldades e às inseguranças próprias de sua condição de iniciantes na profissão.

Assim, muitos são os aspectos que podem dificultar esse início de docência no âmbito da alfabetização que acaba por exigir uma maturidade profissional que os novos professores ainda não alcançaram e, esse fato, reduz a confiança que colocam no seu desenvolvimento profissional. Certamente, esse é um “contexto de lutas e conflitos e um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão e não uma condição adquirida” (NÓVOA, 1992, p. 16).

É fundamental, como expressa Garcia (2009, p. 126), “a criação de um espaço e um clima relacional adequado à reflexão colaborativa transformadora” que estimule nos sujeitos a reflexão de suas próprias práticas. Em geral, são mobilizados saberes situados, que tenham o contexto como referência e respeitem os estilos próprios do docente iniciante.

Partindo dessa premissa, propusemos por meio de um curso de extensão, ofertado pela FURG em parceria com a Secretaria de Educação do município de Rio Grande, RS (SMEd), espaços de socialização de saberes, inquietações e dilemas vivenciados por esses professores iniciantes na profissão. É nesse contexto de formação continuada que estamos desenvolvendo uma pesquisa que investiga os desafios e as perspectivas de alfabetizadoras em início de carreira que estão nos três primeiros anos de exercício da docência<sup>8</sup> e que ingressaram na carreira do magistério por concurso público.

Convém ressaltar que a proposição deste projeto de pesquisa no campo da formação de professores tem sua origem na experiência da *Pasantias* realizada na referida universidade em 2015 no âmbito do Programa de Apoio ao Setor

8 Estabeleceu-se esse período, uma vez que é esse o tempo previsto na legislação brasileira como estágio probatório na carreira.

Educacional do Mercosul (PASEM)<sup>9</sup>, que proporcionou o intercâmbio entre pesquisadores e docentes do Uruguai e da Argentina, bem como de profissionais de outras instituições de ensino do Brasil, os quais se dedicam à temática da formação de professores. O principal objetivo desta missão de trabalho é socializar experiências sobre questões que envolvem políticas educacionais, práticas pedagógicas e pesquisas no campo da educação.

Os relatos dos professores do Uruguai sobre a formação direcionada aos *Docentes Noveles* – aqueles que iniciam a carreira docente e necessitam de uma formação mais focada em aspectos voltados para as especificidades do ingresso na profissão – nos fez refletir sobre a importância deste trabalho, e ao mesmo tempo, sobre a inexistência de uma proposta dessa natureza na FURG. Considerando um campo muito potente a ser explorado, tanto por meio de pesquisa, como da extensão e do ensino, a partir de 2018 foi possível intensificar as ações voltadas para as alfabetizadoras no início da carreira docente congregando a investigação desenvolvida em âmbito do estágio pós-doutoral com auxílio financeiro da Capes<sup>10</sup>.

Acreditamos que poder investigar e acompanhar professoras em início de carreira, especialmente, aquelas que se dedicam ao ciclo da alfabetização do Ensino Fundamental, poderá propiciar um espaço/tempo de formação diferenciada tanto a essas docentes, como a nós pesquisadores e professores do curso de Pedagogia da FURG.

A seguir apresentamos as bases teóricas que tem pautado nossos estudos e ações propostas de acompanhamento desses profissionais.

#### **4.1 Aspectos teóricos e metodológicos sobre a docência no início de carreira**

Os primeiros anos de inserção docente têm particularidades que as distinguem das demais etapas do processo de desenvolvimento profissional no âmbito da educação, por se tratar de um período instável e, muitas vezes, repleto de conflitos de diferentes ordens (HUBERMAN, 1995). Esse período inicial ganha importância no cenário das pesquisas educacionais por se tratar de uma fase que poderá influenciar tanto o presente desses docentes iniciantes, quanto definir o seu futuro profissional (TARDIF, 2006).

9 O PASEM é um Programa de ação conjunta do Mercosul com a União Europeia, cujo objetivo é contribuir para a melhoria da qualidade da educação, por meio do fortalecimento da formação profissional docente na Argentina, no Brasil, Paraguai e Uruguai. De acordo com a minuta que regulamenta as ações do referido convênio, está previsto “realização de missões de estudo de intercâmbio regional de curto prazo, a fim de concretizar a atividade de *Pasantía* estabelecida no PASEM” (Convênio PASEM/FURG/FAURG, 2015, p. 1).

10 Projeto de pesquisa pós-doutoral da Dr<sup>a</sup> Carmen Regina Gonçalves Ferreira, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Gabriela Medeiros Nogueira, vinculado ao PPGEDU/FURG com apoio da Capes.



Segundo Huberman (1995, p. 38) o ciclo de vida profissional de docente “para alguns, pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades”. O autor aponta algumas fases: a entrada na carreira, o tateamento (três primeiros anos); a estabilização, a consolidação de um repertório pedagógico (entre quatro e seis anos); a diversificação, o ativismo (entre os sete e os vinte e cinco anos); a serenidade, o distanciamento afetivo ou conservantismo (entre vinte e cinco e trinta e cinco anos) e o desinvestimento – sereno ou amargo (entre os trinta e cinco e quarenta anos). Para o referido autor essa sequência não é universal e seu processo não é determinado apenas pelo tempo de carreira nem independente de condições sociais e do período histórico.

A dinamicidade da carreira docente explicita a complexidade da atividade profissional, na medida em que os desafios do cotidiano das instituições impõem ao docente ter a capacidade de tomada de decisões e a clareza em suas propostas de ação. Esta competência vai sendo construída ao longo da carreira. Neste sentido a fase de ‘entrada’, é caracterizada por Ferreira (2017) como:

[...] um momento de tateamento, sobrevivência e descoberta, e corresponde aos três primeiros anos de docência. E a expressão “sobrevivência” traduz o que o autor denominou de “choque do real”, ou seja, o momento em que o professor iniciante percebe a distância existente entre os ideais educacionais e a realidade encontrada no contexto da escola. Já a expressão “descoberta”, por sua vez, reflete o momento em que o professor iniciante vai descobrindo o que caracteriza a profissão e começa a se identificar com ela (FERREIRA, 2017, p. 2).

Como se pode observar, o início da carreira docente é afetado pela confrontação com a realidade profissional, com a complexidade das situações que atravessam efetivamente o exercício da docência. Nesse momento, o aspecto da “descoberta” também se faz presente por meio do entusiasmo, da experimentação, da responsabilidade, do sentimento de fazer parte de um grupo profissional.

Segundo Huberman (1995) alguns docentes podem apresentar apenas um desses aspectos, citados, como dominante. Outros podem vivenciá-los em paralelo e, nesse caso, a “descoberta” é que permite suportar o “choque com a realidade”. A “exploração”, que para o autor consiste em fazer uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis, seria comum aos diferentes perfis.

De acordo com Cavaco (1995) o processo inicial de desenvolvimento da profissão docente é marcado por contradições, insegurança, necessidade de pertencimento durante essa fase. Segundo a autora:

O início da atividade profissional é, para todos os indivíduos, um período contraditório. Se, por um lado, o ter encontrado um lugar, um espaço na vida ativa, corresponde à confirmação da idade adulta, ao reconhecimento do valor da participação pessoal no universo do trabalho, à perspectiva da construção da autonomia, por outro, as estruturas ocupacionais raramente correspondem à identidade vocacional definida nos bancos da escola, ou através das diferentes atividades socioculturais, ou modelada pelas expectativas familiares. Assim, é no jogo de procura de conciliação, entre aspirações e projetos e as estruturas profissionais, que o jovem professor tem de procurar o seu próprio equilíbrio dinâmico, reajustar, mantendo, o sonho que dá sentido aos seus esforços (CAVACO, 1995, p. 162-163).

Sendo assim, a iniciação docente é uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função da realidade do trabalho e do confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, considerando que os conhecimentos construídos ao longo da graduação acabam se distanciando um pouco das reais necessidades que a docência exige no contexto de complexidades da vida escolar atual (PIENTA, 2006). Seria o choque de realidade mencionado por Huberman (1995) quando, entre tantas experiências, o professor iniciante vivencia a complexidade e a imprevisibilidade da realidade de sala de aula e percebe a distância entre os seus ideais educacionais e a vida cotidiana nas escolas onde começa a atuar.

Embora o processo de transição do “ser estudante” para o “ser professor” já tenha se iniciado durante a formação inicial, por meio da realização de atividades de estágio e de práticas de ensino, neste período, a relação que os alunos dos cursos de licenciatura mantêm com o campo profissional da docência constitui-se de caráter exógeno, visto que ainda não se constituíram efetivamente como profissionais da educação. É, somente quando se inserem profissionalmente na carreira do magistério, que esses novos docentes enfrentarão, pela primeira vez, a realidade cotidiana de uma atividade de trabalho na qualidade de professores.

Portanto, seria no exercício da profissão que se consolidaria o processo de se tornar professor, o que significa dizer que o aprendizado da profissão acontece efetivamente a partir de seu exercício o qual possibilita configurar como vai sendo construída a função docente (GUARNIERI, 1996).

Papi e Martins (2010, p. 9) ao desenvolverem uma pesquisa a respeito dos trabalhos sobre professores iniciantes no Brasil afirmam que:

No que diz respeito ao levantamento das pesquisas apresentadas (incluindo trabalhos e pôsteres) na 28<sup>a</sup>, 29<sup>a</sup> e 30<sup>a</sup> reuniões da ANPED, em 2005,

2006 e 2007, e tomadas como referência especificamente as que foram divulgadas nos grupos de trabalho GT 4 (Didática), GT 8 (Formação de Professores) e GT 14 (Sociologia da Educação), grupos escolhidos por sua proximidade com a temática, foi possível observar que, de um total de 236 trabalhos apresentados nos três grupos, apenas 14 dizem respeito ao tema *professores iniciantes*.

Este número de estudos sobre a temática de professores iniciantes aproxima-se a 6% em relação a totalidade dos estudos sobre a docência, ou seja, ainda irrisório, demonstrando a necessidade de investimento neste campo tão importante para qualificar a ação dos docentes. Uma área que vem sendo construída nos últimos anos no Brasil, mas ainda se apresenta incipiente para a formação professores e, em especial, para a formação de professoras alfabetizadoras.

Compreender a aprendizagem profissional como um processo que não se encerra com a formação inicial, mas se dá ao longo da vida, que mobiliza diferentes saberes e experiências e envolve as dimensões pessoal e profissional, nos ajuda a caminhar no sentido de estabelecer diálogo com os contextos e práticas que marcam o exercício da docência.

Nesse processo de aprendizagem, entre as dificuldades vivenciadas no início da docência, Moraes (2005) relata que o domínio do conteúdo específico da área em que atuam e a consequente seleção dos professores para ensinar se constituem numa grande preocupação da maioria dos que participaram do seu estudo. Com base em Knowles (1994), a autora percebe que nos primeiros anos os professores focalizam a sua atenção no “aprender a ensinar”, mais, que no “aprender a ser professor”, demandando aprendizagens que extrapolam o espaço da sala de aula. Este processo inicial da carreira coloca o profissional diante da complexidade da docência, exigindo dele a capacidade de articular os referenciais construídos durante a formação inicial com as exigências dos desafios que se colocam no cotidiano da instituição e da sala de aula.

No entanto, os primeiros anos de docência não se caracterizam apenas como o momento em que o docente aprende a ensinar, mas sim como um momento de interação e socialização profissional. Durante esse processo inicial o professor passa a conhecer a cultura escolar, e esse momento acontece com certa densidade, pois eles irão aprender as regras, condutas, valores dentre tantos outros aspectos que envolvem a docência. Aspectos esses que estão para além da formação inicial vivenciada nos cursos de graduação, como as relações com seus pares, com a equipe diretiva e demais funcionários que compõem a comunidade escolar, condições de trabalho, apoio pedagógico da escola e secretarias de educação.

Ainda sobre esses aspectos Garcia (2010, p. 30) menciona que “tal adaptação pode ser fácil quando o entorno sociocultural coincide com as características do professor iniciante. [...] pode ser mais difícil quando deve se integrar a culturas que lhe são desconhecidas até o momento de começar a ensinar”.

Todos esses aspectos que influenciam as formas como ocorrem o ingresso na carreira do professor iniciante podem, inclusive, determinar sua permanência ou não na profissão, assim como também é válido questionar com que qualidade é garantida essa permanência.

Assim, a iniciação na docência tem se configurado como uma etapa importante no processo de aprender a ser professor. Diante de uma realidade complexa, muitas vezes, o professor se desestrutura, pensa em desistir da profissão, sente-se como um estranho no ambiente escolar, duvida da sua competência e da importância da formação inicial. Enfim, para aqueles que permanecem, é uma fase ímpar que contribui para uma determinada forma de ser professor.

Em sua prática, os professores enfrentam situações que exigem uma formação mais articulada com os desafios e dilemas que o processo de escolarização e as condições de exercício da docência acabam impondo. Desse modo, pensamos ser relevante compreender como eles percebem as experiências vivenciadas ao longo da sua trajetória na carreira e particularmente aquelas relativas à iniciação na docência.

Diante desta inquietação é preciso investigar os caminhos que vão sendo trilhados ao refletir sobre uma prática pedagógica voltada para um grupo, para uma escola e para uma comunidade onde esses professores iniciantes estão inseridos. Segundo Tardif (2006, p. 42) “a imersão é necessariamente formadora”, a qual provoca crenças, olhares, representações sobre a prática docente. Podemos ainda dizer que a imersão também é a oportunidade de rever conceitos, repensar decisões e refazer, replanejar.

Como se pode observar, esse é um importante período de aprendizagem diante das incertezas e, é por considerá-lo também potente para investigar e intervir que nos propomos desenvolver uma pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) que se situa no campo da formação de professores, com o intuito de investigar quais são as angústias, desafios e perspectivas de docentes que tenham trabalhado até três anos de exercício com a alfabetização.

Os sujeitos da pesquisa são sete docentes que ingressaram na carreira do magistério por concurso público no município de Rio Grande, RS.

**Figura 11 – Professoras iniciantes na alfabetização e uma das pesquisadoras**

Fonte: Acervo pessoal de Carmen Ferreira (2019).

A metodologia adotada é a pesquisa-formação (JOSSO, 2004), na qual os participantes são ao mesmo tempo sujeitos da pesquisa e se formam com e a partir dela. Nesse processo, os sujeitos têm a possibilidade de discutir o desenvolvimento e as modalidades do trabalho, construindo suas capacidades de escuta e de partilha, atentos às considerações sobre formação tecidas ao longo do trabalho com seus pares. Para Josso (2004), os participantes desse tipo de pesquisa são, simultaneamente, sujeito e objeto de estudo e por meio da construção de narrativas e da exploração e análise do material narrado, acerca de suas experiências e de seus percursos formativos, produzem conhecimento e se formam.

Os encontros de formação e pesquisa ocorrem quinzenalmente, desde maio de 2019, desenvolvidos por meio de pautas que abordam questões relacionadas aos conhecimentos referentes à alfabetização e aos desafios da docência, entre outras temáticas sugeridas pelas docentes. Os três grandes eixos de estudo, discussão e debate são: a) o ingresso na docência; b) ensino e aprendizagem do conteúdo e c) planejamento e avaliação. Neste artigo apresentaremos os dados referentes ao primeiro eixo que trata dos aspectos que envolvem o ingresso na escola, na sala de aula, na organização da rotina, no entrosamento com os demais professores, equipe pedagógica e diretiva.

Convém destacar, que a participação foi por adesão e, os encontros que acontecem em uma escola situada no centro da cidade, são realizados na hora atividade<sup>11</sup> dessas docentes que, em comum acordo, estabeleceram quinzenalmente as manhãs das terças-feiras de cada mês.

Todos esses aspectos foram cuidadosamente acordados com as participantes da pesquisa para que não houvesse ônus ao participar dos encontros e garantíssemos a permanência e qualidade do estudo ao longo do ano letivo.

Como estratégia da produção de dados, ao longo da formação, foram aplicados questionários e todos os encontros gravados em áudio, além de registros fotográficos.

A dinâmica dos encontros foi pautada pelo intercâmbio entre as participantes, sendo que: inicialmente a professora pesquisadora, após a aplicação do questionário diagnóstico, apresentou a temática utilizando diversos recursos (*PowerPoint*, livros, artigos, jogos, vídeos etc.). Na sequência, as participantes eram instigadas a pensar e discutir sobre os desafios do trabalho em sala de aula e na escola onde atuavam e de uma maneira geral articulavam com as questões pessoais relacionadas ao ingresso na carreira do magistério. Após, a professora pesquisadora propunha o desafio de vivenciarem na prática as questões teóricas estudadas/discutidas para serem socializadas no encontro seguinte. Por fim, uma reflexão sobre os diálogos, ou seja, um momento de avaliação sobre o que foi vivenciado no encontro, destacando as aprendizagens e a ampliação do repertório de possibilidades de ação para uma determinada situação. Essa foi a forma como dinamizamos os encontros de pesquisa-formação, podendo:

“[...] ser uma mediação de conhecimento de si, em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre seus diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a formação” (JOSSO, 2004, p. 27).

Os dados apresentados na próxima subseção são oriundos de questionários e transcrições das gravações dos encontros de formação e discutidos conforme a análise de conteúdo proposto por Moraes (1994).

11 O termo hora-atividade refere-se aos espaços de estudo e planejamento inseridos na jornada de trabalho docente. A LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), nº 9.394/96, no artigo 67, inciso V, embora não use a expressão hora-atividade, determina que os professores tenham em sua carga horária semanal um período dedicado aos estudos, planejamento e avaliação. A partir da Lei do Piso Salarial Profissional (PSPN), nº 11.738/08, um terço da carga horária semanal de todos os professores brasileiros deve ser reservado para esta finalidade.

## 4.2 O processo de ingresso de um grupo de docentes iniciantes na alfabetização

As reflexões iniciais que problematizamos, são marcadas pelo momento em que as egressas adentram ao espaço escolar na condição de professoras iniciantes. Consideramos que a entrada na docência é um período importante na história profissional do professor a ponto de determinar seus rumos profissionais futuros (TARDIF, 2006).

Desse modo, optamos por investigar, primeiramente, se as docentes iniciantes teriam ficado contentes com a possibilidade de trabalhar com a alfabetização e de que forma teriam sido recepcionadas pelas Secretarias de Educação e colegas de trabalho ao ingressar no ambiente escolar enquanto professora, uma vez que é nesse momento que de fato, começa-se a vivenciar as primeiras experiências da carreira docente como realmente são.

De maneira geral as docentes que participam da pesquisa, relataram que quando foram chamadas para assumir a matrícula, na escola, como alfabetizadoras, ficaram imensamente felizes com a possibilidade de trabalhar com a docência:

Me senti realizada pois sempre trabalhei no comércio, porém com esse sonho de trabalhar com as crianças [...] (Prof.<sup>a</sup> Tamires<sup>12</sup>, 2º ano).

Me senti realizada um grande sonho realizado. Desde a minha infância já sonhava em ser professora (Prof.<sup>a</sup> Caroline, 1º ano).

Os excertos anteriores destacam a satisfação pela conquista de algo desejado, ser professora e trabalhar com crianças, contudo, nas colocações das professoras citadas a questão da alfabetização acaba sendo subsumida pela alegria em começar uma nova carreira.

Nos estudos de Huberman (1995) vimos que a entrada na docência é marcada pela confrontação com a realidade profissional, com a complexidade das situações que marcam efetivamente o exercício profissional da docência que se inicia no momento da “descoberta” por meio do entusiasmo, da experimentação, da responsabilidade, do sentimento de fazer parte de um grupo profissional. Isto pode ser identificado na seguinte declaração da professora Gisele do 1º ano: “Agora mais calma já consigo me organizar bem melhor e fico muito encantada com as descobertas dos alunos”.

Muitas vezes, é esse sentimento de ‘descoberta’ (HUBERMAN, 1995) que faz com que a docente nesse início de carreira suporte o “choque com

12 Os nomes são fictícios para preservar o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa.

a realidade”. Seriam essas experiências, associadas à experimentação e aos sentimentos de alegria e de tranquilidade, que permitem a docente iniciante suportar o “choque da realidade” e, dessa forma, permanecer na docência. Embora sobrevivência e descoberta geralmente caminhem paralelamente no período de “entrada na carreira” – sendo o segundo aspecto aquele que permitiria superar o primeiro, segundo Huberman (1995), alguns professores podem apresentar somente um desses componentes como dominante.

As docentes pesquisadas parecem vivenciar o período da ‘descoberta’ referido pelo autor. O relato da professora Tamires exemplifica o sentimento das demais professoras:

No início me senti insegura, levei um susto, pois agora todos da turma são de minha responsabilidade. Mas com o passar dos dias tudo foi se tranquilizando. Organizo minhas atividades diariamente, busco muitas ideias na internet. Tenho orientação da coordenadora da escola que tenta sempre me ajudar. O desafio maior é alcançar todos os objetivos em relação às aprendizagens dos alunos (Prof.<sup>a</sup> Tamires, 2<sup>o</sup> ano).

Assim, no período de “descoberta”, a iniciação à docência tenderia a apresentar-se mais fácil; e, quando o aspecto dominante é a “sobrevivência”, esse período revela-se mais difícil em decorrência das muitas contradições e problemas enfrentados. Segundo o autor os docentes em início de carreira podem apresentar apenas um desses aspectos como dominante, ou mesmo, vivê-los em paralelo, só que nesse caso a “descoberta” pode ser a chave desencadeadora para que se permita suportar o “choque com a realidade” (HUBERMAN, 1995) como parece estar acontecendo com as docentes pesquisadas.

No que refere ao apoio pedagógico, algumas participantes da pesquisa, citaram em primeiro lugar o apoio das professoras mais experientes, depois das coordenadoras pedagógicas e, por último, as equipes diretivas e a Secretaria de Educação que em alguns momentos proporcionou encontros de formação, mas nada focado para quem estava entrando na docência. Parece ser no apoio das colegas mais experientes o espaço para partilhar angústias, dúvidas, incertezas. No entanto, essa não é a realidade da maioria. Embora algumas tenham manifestado algum tipo de apoio pedagógico (das colegas ou coordenadora pedagógica) a grande maioria, procura sozinha sanar as dúvidas, inquietações e dificuldades encontradas nesse início de docência na alfabetização. E a internet foi apontada como o lugar mais procurado para suprir essas dúvidas. Tanto as relacionadas aos conteúdos a serem trabalhados, quanto às dificuldades de aprendizagens, principalmente, aquelas docentes que planejam sozinhas.

Cabe salientar ainda na fala da professora Tamires a dúvida em relação ao como proceder para que os objetivos relativos às aprendizagens das crianças



sejam alcançados. Essa dúvida justifica-se porque de fato, não há uma metodologia capaz de garantir a aprendizagem de todos os alunos.

Nos excertos a seguir as docentes iniciantes descrevem o desafio posto nesse início de carreira, entendido por Cavaco (1995, p. 39), como “confrontação inicial com a complexidade da situação profissional”, sendo um período marcado pela insegurança, sentimento comum para quem está começando a trilhar a carreira docente.

Me senti desafiada, principalmente se daria ‘conta’ do processo de desenvolvimento de cada um (Prof.<sup>a</sup> Eliane, 1º ano).

O início foi de medo e frio na barriga. Mas a turma é tranquila, o que me chamou a atenção foram os diferentes níveis que tem de alfabetização. Minha organização foi através de muita pesquisa para adaptar um plano que consiga chamar a atenção de todos (Prof.<sup>a</sup> Juliana, 2º ano).

É possível perceber a angústia da professora iniciante que vive o momento de transição, “como se da noite para o dia deixasse subitamente de ser estudante e sobre os seus ombros caísse uma responsabilidade profissional, cada vez mais acrescida, para qual percebe não estar preparado” (SILVA, 1997, p. 53). São angústias como essas que a professora iniciante protagoniza ao viver as primeiras experiências de “choque com a realidade”, ou seja, diferentemente dos episódios vivenciados durante o seu período de estágio supervisionado na graduação sob a ‘guarda’ docente da universidade, agora encontra-se sozinha tendo que enfrentar um leque de dificuldades que a desafia a encontrar formas de desenvolver sua práxis pedagógica.

Quando perguntadas sobre os conflitos iniciais ao trabalhar em uma turma de alfabetização, foi quase unânime a referência à dificuldade em planejar e trabalhar com turmas heterogêneas. Percebemos que suas necessidades consistem basicamente em organizar um planejamento que seja inclusivo, ou seja, que contemple os diversos níveis de aprendizagens das crianças. A heterogeneidade é intrínseca a toda e qualquer turma, já que inexistem turmas homogêneas. Outro aspecto apontado foi de como incluir os alunos com e sem laudo nas atividades previstas em seus planejamentos. Isso de certa forma reafirma a dúvida da professora Tamires e Eliane, ou seja, o que fazer para promover a aprendizagem de todos?

Quando solicitamos para que apresentassem pontualmente as dificuldades, as docentes fizeram referência às questões relacionadas desde a indecisão de quando introduzir a letra cursiva; o quanto dosar o uso do quadro ou de folhas xerocadas; como trabalhar com jogos e atividades que levassem às aprendizagens efetivamente; sobre o domínio de conteúdos como as noções

matemáticas; processos de avaliação; como estimular a leitura/escrita e, como tornar as aulas mais interessantes para as crianças.

Considerando o que foi apresentado e discutido até então, é possível afirmar o início da carreira docente é permeado de sentimentos que envolvem felicidade, realização, incerteza, dúvida, enfim, um turbilhão de emoções se fazem presentes neste momento.

Entendemos que a insegurança em relação às questões práticas citadas no parágrafo anterior e, muitas vezes, a sensação de impotência em como lidar com a não aprendizagem de alguns alunos, podem ser potencializadas, caso haja o isolamento no trabalho.

É preciso conhecer mais e melhor o que ocorre neste momento tão importante na vida do professor, a fim de pensar em estratégias coletivas e parcerias de trabalho não só no ambiente da escola, mas também com a universidade que é a instituição responsável pela formação da maioria dos professores. Neste sentido, reiteramos a importância de um dos objetivos do LAPIL, de ser este espaço acadêmico em que as professoras alfabetizadoras podem recorrer para ter apoio neste período de ingresso na carreira e ao logo de sua trajetória profissional.

## 5. Considerações finais

Ao longo deste capítulo, que está organizado em dois momentos, buscamos inicialmente apresentar o Laboratório de Alfabetização e Práticas de Incentivo à Leitura – LAPIL, o qual vem desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão. Apresentamos aspectos pertinentes à criação, aos objetivos e às ações que vem sendo realizadas desde o início da aprovação institucional do LAPIL como projeto de extensão. Conforme anunciamos ao longo do texto, as ações que são desenvolvidas no âmbito do laboratório envolvem três frentes de forma indissociável, ou seja, nas ações de extensão são produzidos dados de pesquisa os quais são analisados, refletidos e transformam-se em material utilizado no ensino e, assim, sucessivamente.

Elencamos e descrevemos brevemente ações e projetos, a fim de informar ao leitor sobre o que vem sendo realizado na FURG no âmbito da alfabetização. As ações direcionadas tanto para o futuro profissional que está em formação inicial no Curso de Pedagogia, quanto aos já inseridos na docência. Além disso, mostramos que articulamos graduação e pós-graduação com profissionais brasileiros e estrangeiros.

Na segunda parte do capítulo, discorreremos sobre uma das ações de extensão e pesquisa que envolve professoras alfabetizadoras iniciantes na carreira docente. Ressaltamos o quanto a inserção na docência é um momento

importante que marca o início do desenvolvimento profissional, pois é neste processo que o saber ser e o saber fazer serão incorporados pelos professores (TARDIF, 2006). Os dados demonstram que as professoras procuram apoio em colegas mais experientes, mas, na maioria dos casos, esse processo de ‘saber ser e o saber fazer’ é um caminho trilhado de forma solitária tendo, muitas vezes, a internet como maior fonte de consulta.

Foi possível constatar que as dificuldades assinaladas pelas docentes no que se refere às questões pedagógicas estão centralizadas mais especificamente no que se refere ao tipo de atividade mais adequada para os alunos, levando em conta a heterogeneidade da turma. Os resultados apresentados reforçam o quanto a formação continuada é necessária aos professores que estão iniciando na alfabetização.

Nesse sentido, a formação continuada com foco nos docentes que chegam à carreira como profissional da educação pela primeira vez, precisa ser vista como necessária e urgente. Os dados até o momento podem ser indicativos para redirecionar políticas públicas de acolhimento desses professores iniciantes. Investir em espaços de formação que possibilite um diálogo capaz de refletir sobre as dúvidas, ansiedades e dificuldades de toda ordem que, muitas vezes, impedem o bom desempenho do professor em sala de aula ou, mesmo para apenas garantir que não está só e que está indo na direção certa. Entendemos que tomar esses aspectos desafiadores como objeto de pesquisa se faz necessário para o avanço das políticas públicas de formação de professores no cenário nacional e, também, para uma maior articulação entre a Educação Básica e a formação universitária.

Acreditamos que espaços como os laboratórios de alfabetização constituem-se como uma estratégia para fortalecer, cada vez mais, o campo da alfabetização nas instituições de ensino superior. Além disso, a articulação com a rede de ensino pública pode contribuir em processos formativos, dos acadêmicos tanto em nível de graduação como pós-graduação, quanto aos alfabetizadores que estão ou não iniciando a docência.

Cabe ressaltar ainda, que as experiências relatadas ao longo deste texto têm nos instigado a continuar investindo no aprofundamento de referenciais teóricos e metodológicos para a prática alfabetizadora. Todas as ações desenvolvidas pelo LAPIL de extensão, ensino e pesquisa nos proporcionam uma maior problematização das questões envolvidas na complexa atividade de alfabetizar e nos desafiam a fortalecer os movimentos formativos que potencializem as ações pedagógicas como constituintes do processo auto formativo.

## REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CAVACO, M. H. Ofício do Professor: o tempo e as mudanças. *In:* NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Porto Editora, 1995. p. 155-191.

FAILLA, Zoara. Retratos: Leituras sobre o comportamento leitor do brasileiro. *In:* FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2015. p. 19-42.

FERREIRA, Andreia D. P. A inserção profissional sob o olhar dos professores iniciantes: possibilidades de implantação de políticas públicas. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 431-439, set./dez. 2017.

GARCÍA, Marcelo C. **Formação de Professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 2009.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas e saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 1996.

HUBERMAN, M.; O ciclo de vida profissional de professores. *In:* NOVÓA, A. (org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

INAF BRASIL. **Resultados preliminares:** Pesquisa gera conhecimento, o conhecimento transforma. Instituto Paulo Montenegro, Ação Educativa, 2018. Disponível em: [http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018\\_Relatório-Resultados-Preliminares\\_v08Ago2018.pdf](http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relatório-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf). Acesso em: 19 mar. 2021.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KNOWLES, J. G. **Through Preservice Teachers' eyes:** exploring field experiences through narrative and inquiry. N.Y.: Macmillan College Publishing Company, 1994.

MORAES, A. C. **Aprendizagem da docência**: um estudo com professores do curso Pré-Vestibular da UFSCar. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, SP, São Carlos, 2005.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, 1995.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e a profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. As Pesquisas sobre Professores Iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, dez. 2010.

PIENTA, Ana Cristina G. **Aprendendo a ser professor**: dilemas e dificuldades na construção da práxis pedagógica do professor iniciante. PUCPR: Curitiba, 2006.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade – Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1997.

SOARES, Magda. Eu estou indignada com o MEC. Entrevista com Magda Soares para **Desafios da Educação** dia 8 de abril de 2019. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.com.br/magda-soares-alfabetizacao-saeb/>. Acesso em: 23 ago. 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

**Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização**

# O LABORATÓRIO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO (LAL/CEALE/UFGM) COMO ESTRATÉGIA PARA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

*Daniela Freitas Brito Montuani*

- A importância do trabalho com jogos e recursos didáticos de alfabetização na formação inicial;
- A proposta do Laboratório de Alfabetização e letramento da Faculdade de Educação da UFGM;
- Reflexões sobre as produções e mediações de discentes com os jogos e recursos didáticos de alfabetização.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

## 1. Introdução

No campo educacional há vários estudos sobre a importância de jogos para o desenvolvimento infantil e também especificamente para o processo de alfabetização. Leal, Albuquerque e Leite (2005, p. 129) apontam que o “brincar com as palavras” é uma estratégia didática que deve balizar as ações do professor alfabetizador na busca por um ensino “desafiador, lúdico e construtivo”. No entanto, para que nessas ações não se percam os objetivos relativos à apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA), faz-se necessário o equilíbrio entre as funções educativa e lúdica dos jogos em sala de aula (KISHIMOTO, 2003).

Acreditamos na necessidade de os futuros professores terem, desde a sua formação inicial, a oportunidade de refletir sobre a dimensão material de sua prática educativa, entendendo essa dimensão não apenas relacionada aos jogos educativos, mas a todos os recursos a serem utilizados como ferramentas de mediação pedagógica no trabalho docente. Zabala (1998) aponta que, ao se pensar nos processos educativos, é necessário examiná-los e planejá-los levando em conta a interação de todos os elementos que neles intervêm, tais como: as sequências de atividades de ensino/aprendizagem ou sequências didáticas; as relações estabelecidas entre os professores e alunos; a dinâmica grupal estabelecida entre alunos (organização social da aula); a utilização do espaço e do tempo; a maneira de organizar os conteúdos; o sentido e o papel da avaliação; e também as características e o uso dos materiais curriculares e de outros recursos didáticos. Sobre este último elemento, o autor afirma que devem ser levados em conta:

[o] papel e a importância que adquirem, nas diferentes formas de intervenção, os diversos instrumentos para a comunicação da informação, para a ajuda nas exposições, para propor atividades, para a experimentação, para a elaboração e construção do conhecimento ou para o exercício e aplicação (ZABALA, 1998, p. 21).

Nessa perspectiva, entendemos que os diferentes materiais curriculares e recursos didáticos cumprem papéis diferentes, sem hierarquia de importância, na concretização da prática educativa – e em nosso caso, na prática educativa do professor alfabetizador. Os materiais curriculares e/ou recursos pedagógicos não podem ser menosprezados, dada a relevância que assumem na atividade diária dos professores, segundo Zabala (1998, p. 167):

A existência ou não de determinados meios, o tipo, e as características formais, ou o grau de flexibilidade das propostas que veiculam são determinantes nas decisões que se tomam na aula sobre o resto das variedades metodológicas. A organização grupal será de um tipo ou de outro conforme a existência ou não de suficientes instrumentos de laboratório ou de informática; as relações interativas em classe serão mais ou menos cooperativas conforme as características dos recursos.

Retomando então os jogos didáticos nesse cenário desvelado sobre a importância dos recursos pedagógicos, neste trabalho os consideramos em seu sentido estrito, ou seja, como um material ou situação que exige ações orientadas com vistas à aquisição ou treino de conteúdos específicos ou de habilidades intelectuais (KISHIMOTO, 2003). Entretanto, Araújo (2018, p. 313) aponta que, apesar de o uso do jogo contar com uma longa história a partir das perspectivas escolanovistas, e também em didáticas específicas, como no caso da matemática, no campo da linguagem “o uso de jogos e materiais diversificados como recurso pedagógico para o ensino da língua escrita parece ainda revelar muitas incompreensões e apropriações equivocadas”. Muitos docentes os utilizam apenas como recurso para o divertimento em momentos ociosos e/ou informais, e não com objetivos linguísticos pensados para as etapas de apropriação da escrita; outros, reconhecendo seu conteúdo linguístico e potencial pedagógico, os utilizam como se tivessem um fim em si mesmos, sem organizar mediações intencionais fundamentais para o desenvolvimento das crianças. Há ainda aqueles que os utilizam em função de um pragmatismo pedagógico, que compromete a função lúdica e sua condição de jogo (ARAÚJO, 2018).

Portanto, somos desafiados a investir na formação de professores que reflitam sobre os diversos aspectos materiais, linguísticos e epistemológicos envolvidos na análise e na produção de recursos didáticos de alfabetização, sejam jogos ou outros materiais. Nessa perspectiva, Dolz (2016) apresenta



o conceito de *engenharia didática* e nos fornece uma visão ampliada da importância desse conceito na elaboração de produtos, objetos, ferramentas profissionais e de atividades escolares para o ensino das línguas. Para o autor:

A engenharia didática visa a conceber tecnicamente as tarefas e as ações dos alunos para aprender, coordenar as intervenções dos professores e elaborar dispositivos suscetíveis de resolver os problemas atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática mas de ensino da língua. Ela organiza, transforma e adapta os saberes sobre a língua e as práticas discursivas para o ensino. Principalmente, a engenheira tem a responsabilidade de conceber projetos escolares e de elaborar dispositivos, atividades, exercícios, materiais escolares e novas tecnologias da comunicação escrita, oral e audiovisual. Com este objetivo, ela imagina e planeja as formas sociais de trabalho escolar dos alunos. Também está encarregada de inventar ferramentas para facilitar as aprendizagens e de orientar as intervenções e os gestos profissionais do professor. Finalmente, ela realiza pesquisas sobre as inovações introduzidas, controlando e avaliando a implementação das novidades (DOLZ, 2016, p. 241).

Entendemos então que uma prática educativa reflexiva envolve o conhecimento, a análise, a seleção e também a produção dos recursos didáticos a serem utilizados pelo docente. Zabala (1998, p. 17) também afirma que essa prática educativa reflexiva envolve não apenas o momento em que se produzem os processos educacionais na aula, mas “um antes e um depois que constituem as peças substanciais em toda prática educacional”, ou seja, envolve o planejamento e a avaliação, considerando-se sempre, na atuação docente, na intervenção pedagógica “as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados” (ZABALA, 1998). Nessa mesma perspectiva, Dolz (2016) apresenta algumas fases da *engenharia didática* que perpassam o planejamento e a utilização de recursos didáticos: (I) **análise prévia da concepção do trabalho**: analisar o objeto de ensino sob o ponto de vista linguístico e epistemológico, e ainda considerar as capacidades e possíveis obstáculos dos alunos; (II) **criação de um protótipo do dispositivo didático**: analisar previamente as tarefas que ele pode realizar; (III) **experimentação**: realizar implementação do ensino pelo engenheiro didático ou estudo de caso e pesquisa com professores visando ajustes tendo em vista o contexto de uso dos mesmos; (IV) **análise posterior dos resultados observados**: identificar vantagens e limites do dispositivo criado.

Reiteramos que, na concepção de uma prática dessa natureza, o professor alfabetizador não é nem deve ser considerado aquele que simplesmente aplica uma “engenharia externa” a suas tarefas diárias, mas aquele que é o engenheiro de suas próprias ações, construindo competência para produzir e selecionar materiais de maneira fundamentada e em diálogo com as

habilidades necessárias à aprendizagem da leitura e escrita por suas crianças e ao seu planejamento. A dimensão material da formação docente visa, desde o início, a “autoria e autonomia do futuro professor, diante de uma ‘paleta metodológica’ construída de forma consistente e variada” (ARAÚJO, 2018, p. 317), com acesso a práticas qualificadas, pois acreditamos que não se deve separar aquele que pensa e produz recursos pedagógicos dos sujeitos que os utilizam diariamente em suas salas de aula.

Portanto, ancorados nessas perspectivas, apresentamos a experiência da disciplina “Laboratório de Alfabetização e Letramento” da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), trazendo elementos de sua gênese, das ações teóricas e práticas que fizeram parte de seu desenvolvimento. Além disso, apresentamos algumas análises das produções dos estudantes e reflexões sobre a importância desse curso na formação dos discentes de Pedagogia.

## 2. A gênese da disciplina

No curso de Pedagogia da FaE/UFMG há uma grade de três disciplinas obrigatórias que tratam das questões relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita<sup>1</sup>. E, já há algum tempo, reflexões dos professores apontavam para a necessidade de uma disciplina que possibilitasse aprofundamentos metodológicos em campos específicos dessa aprendizagem, tendo em vista que, em todas essas três obrigatórias, intentava-se, a partir de diferentes estratégias, a proposição de ações que refletissem sobre a dimensão material na formação do alfabetizador, mas o tempo disponibilizado não era suficiente para os aprofundamentos necessários.

No bojo dessas reflexões, surge então, em 2017, a disciplina “Laboratório de Alfabetização e Letramento”, que, a princípio ofertada como optativa<sup>2</sup>, apresenta-se com os seguintes objetivos principais: conhecer e analisar diferentes recursos didáticos para alfabetizar e letrar; compreender as diferentes capacidades envolvidas nas atividades e jogos relacionados à apropriação do sistema de escrita alfabética; e elaborar propostas de jogos e atividades para crianças em fase de alfabetização<sup>3</sup>.

- 1 Essas disciplinas têm carga horária de 60h/a e são oferecidas semestralmente pelos professores do setor de Alfabetização e Letramento que integra o Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE), a saber: “Alfabetização e Letramento I”, ofertada no 3º período do curso; “Alfabetização e Letramento II”, 4º período; “Dificuldades de ensino e aprendizagem na leitura e escrita”, 6º período. Há ainda a oferta da disciplina “Metodologia de Alfabetização de Jovens e Adultos – MAJA”, que é obrigatória apenas para os discentes que optam pela formação complementar na EJA e, para os demais interessados, pode se configurar como optativa.
- 2 Na reforma curricular discutida no ano de 2018, buscou-se que a disciplina se tornasse obrigatória para todos os alunos do curso de Pedagogia, no entanto, isso ainda não foi possível e continua como objeto de discussão.
- 3 É importante destacar que esses são os objetivos iniciais da disciplina ofertada regularmente nesse período, mas o propósito é que ela também seja ofertada por diferentes professores do setor, com outros

Além da disciplina, o Laboratório se constituiu como um espaço de fomento para essa formação, por meio da disponibilização pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) de uma sala onde as aulas são realizadas e onde também foi organizado um acervo de recursos didático-pedagógicos (jogos de linguagem, obras teórico-metodológicas de referência, obras complementares e livros literários infantis) que podem ser consultados, analisados e utilizados pelos estudantes do curso de Pedagogia no decorrer do semestre. Muitos desses materiais foram adquiridos através de políticas públicas do Ministério da Educação (livros do PNAIC e do PNBE, materiais de formação do Ceale, caixas de jogos de alfabetização do Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL/UFPE), e outros estão sendo construídos pelos alunos por meio de oficinas e trabalhos realizados.

**Figura 1 – Primeira organização do espaço do Laboratório de Alfabetização e Letramento da FaE/UFMG, em 2017**



Fonte: Arquivo pessoal.

aprofundamentos necessários para a formação do professor alfabetizador (capacidades de leitura, produção textual, ortografia, alfabetização e letramento digital, dentre outras reflexões).

A existência desse espaço também tem possibilitado que ali ocorram outras ações de formação inicial, como a disciplina do curso de Pedagogia de estágio curricular obrigatório nos anos iniciais do Ensino Fundamental, atualmente sob responsabilidade do setor de Alfabetização e Letramento, tem fomentado também a discussão e o uso de acervos didáticos pedagógicos de alfabetização e letramento nas intervenções a serem feitas pelos discentes de Pedagogia nas escolas.

Além disso, o Laboratório tem sido suporte para projetos de extensão como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/Capes). Nos anos de 2018 e 2019, as reuniões de formação e planejamento do PIBID aconteciam semanalmente nesse espaço, e muitos materiais que hoje compõem o acervo foram construídos pelas bolsistas desse projeto. As bolsistas do Programa de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 1º segmento (Proef-1) e alunas da disciplina de “Metodologia de Alfabetização de Jovens e Adultos” também produziram materiais e utilizaram alguns desses recursos do laboratório para atividades de alfabetização com esse público. No Laboratório também já foram realizadas oficinas de jogos de alfabetização para alunos de escolas públicas<sup>4</sup> e rodas de conversa com estudantes do curso de Pedagogia de outra instituição<sup>5</sup> que tinham o desejo de participar das ações desenvolvidas nesse espaço. A partir de 2021 o laboratório passa a se constituir também como um projeto de extensão intitulado: Laboratório de Alfabetização e Letramento – LAL: produção, análise usos e mediações com jogos e recursos didáticos para apropriação do sistema de escrita alfabética com ações que buscam mais diretamente e sistematicamente o público externo, a saber, docentes e discentes da Educação Básica, e contribuir tanto para a formação de professoras alfabetizadoras e professores alfabetizadores quanto para a aprendizagem da língua escrita pelas crianças<sup>6</sup>.

4 As duas turmas de 1º ano das escolas públicas atendidas pelo PIBID nos anos de 2018 e 2019 participaram de oficinas de jogos de alfabetização no Laboratório. Foi um momento importante para conhecerem a universidade e o local onde a professora deles participava de encontros de formação semanalmente, bem como onde as estagiárias (bolsistas do PIBID) estudavam. Além do impacto positivo na formação das estudantes de Pedagogia que prepararam os materiais e no planejamento das ações para as oficinas, socialmente foi muito relevante para aqueles estudantes que não conheciam o que era a universidade e passaram a vislumbrar essa possibilidade para o seu futuro. Após a visita, muitas crianças passaram a afirmar, em suas escolas, que quando crescerem vão querer ser professores e estudar na UFMG.

5 Alunos do curso de Pedagogia do Instituto Federal de Ouro Branco (MG).

6 A partir deste ano o projeto conta com a parceria da professora Maria José Francisco de Souza da FaE/UFMG e possui como principais objetivos: Promover espaço formativo para a análise, produção e uso de jogos e recursos didáticos de alfabetização para docentes dos anos iniciais do ensino fundamental que atuam nas redes públicas de ensino, e, promover encontros para realização de jogos de alfabetização com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental das redes públicas de ensino a fim de mediar a apropriação do sistema de escrita alfabética. Uma reflexão sobre as

**Figura 2 – Atividade desenvolvida com alunos atendidos pelo PIBID, realizada no Laboratório de Alfabetização e Letramento da FaE/UFMG**



Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Fonte: Arquivo pessoal.

Portanto, apesar de este artigo ter como objetivo apontar ações específicas da gênese da disciplina, é possível verificar como a presença dela

---

ações do projeto de extensão em tempos de pandemia do covid-19, são apresentadas em outro capítulo do LAL nesta obra.

no curso de Pedagogia tem, juntamente ao processo contínuo de constituição do espaço do Laboratório, fomentado e potencializado diversas ações de formação.

### 3. O desenvolvimento da disciplina

Buscamos na disciplina uma formação que considerasse, conforme aponta Araújo (2018), uma autonomia e autoria fundamentadas em saberes de alfabetização que pudessem ser mobilizados através da criação dos jogos e recursos didáticos. Para isso, foram propostas algumas ações, que, mesmo em meio aos ajustes necessários no decorrer dos semestres, podem ser consideradas os pilares dessa disciplina:

- Aprofundamento em estudos teóricos sobre alfabetização e letramento, com maior ênfase, neste momento, na apropriação do sistema de escrita alfabética;
- Análise de jogos e recursos didáticos de alfabetização existentes;
- Produção de jogos e recursos didáticos de alfabetização;
- Utilização dos materiais produzidos com crianças em processo de alfabetização;
- Análise dos materiais e do desenvolvimento das aulas.

Em relação ao primeiro pilar, propusemos o estudo integral da obra “Sistema de Escrita Alfabética”, de Artur Gomes de Morais (2012), que sistematiza vários elementos do processo de alfabetização e tem sido uma referência para professores alfabetizadores. Interessante observar que o desafio colocado pela leitura completa da obra não gerou resistência, pelo contrário: houve um grande movimento para a compra do livro, o que revelou o entusiasmo pela proposta, mesmo mediante as dificuldades financeiras comumente enfrentadas por nossos discentes para aquisição de materiais bibliográficos durante o curso. Outros textos também foram lidos e se tornaram um apoio importante para análise e produção dos jogos: Leal, Albuquerque e Leite (2005) e Piccoli e Camini (2012) e Araújo (2011), dentre outros, conforme as demandas dos estudantes.

Destacamos que outro desafio para os estudos teóricos foi a heterogeneidade de percursos formativos da turma, havendo estudantes do início e do final do curso. Alguns foram despertados ao aprofundamento das discussões sobre a dimensão material na ação docente do alfabetizador pelas disciplinas de “Alfabetização e Letramento” cursadas nos primeiros períodos, e outros se mobilizaram para aprofundar conhecimentos sobre a prática do

alfabetizador, tendo em vista a proximidade de sua inserção na sala de aula com o encerramento da graduação. Assim, para buscar o estabelecimento de um diálogo mais próximo às demandas dos estudantes e o acompanhamento mais intenso das produções e ações, as turmas eram compostas por no máximo 15 estudantes.

Aliadas ao aprofundamento teórico, as oficinas de análise de jogos de alfabetização já existentes constituíram o segundo pilar a ser considerado antes da produção dos materiais. Para isso tivemos como referência os jogos de alfabetização do CEEL/UFPE<sup>7</sup>, além de outros jogos e recursos didáticos elaborados e divulgados em diferentes plataformas, como os que podem ser encontrados no blog<sup>8</sup> da professora Liane de Castro Araújo<sup>9</sup> da Universidade Federal da Bahia.

Também houve participação de estudantes da disciplina na exposição “Paralfaletrar”, da Rede Municipal de Ensino de Lagoa Santa (MG), que possui o Núcleo de Alfabetização e Letramento coordenado pela professora emérita da UFMG Magda Soares<sup>10</sup>. Essa exposição ocorre bianualmente<sup>11</sup> e apresenta os recursos metodológicos elaborados pelas professoras da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental dessa rede de ensino para a aprendizagem da leitura e escrita. Os materiais coletados por meio de fotos também foram analisados na disciplina e aproximaram a turma da realidade e das possibilidades do desenvolvimento desse tipo de trabalho nas escolas públicas.

7 O Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em parceria com o Ministério da Educação (MEC), desenvolveu, no ano de 2009, uma caixa com 10 jogos de alfabetização e um manual didático com o objetivo de socializar recursos didáticos que possam auxiliar o professor a melhor desenvolver sua prática pedagógica e contribuir para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética pelas crianças. Os jogos foram distribuídos para as escolas públicas de todo o país. O manual está disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/5.pdf>. Acesso em: fev. 2020.

8 Disponível em: <https://oficinasdealfabetizacao.blogspot.com/>. Acesso em: maio 2020.

9 A professora também foi convidada para participar de algumas ações na FaE/UFMG: ministrou palestra no Ceale Debate com o título “Textos poético-musicais da tradição oral na apropriação da linguagem escrita” (29/09/2018), apresentou as pesquisas desenvolvidas para o Grupo de Pesquisa em Alfabetização e Letramento GPA/Ceale e ministrou oficina para professoras do Núcleo de Alfabetização e Letramento de Lagoa Santa (MG), com a participação também de alunas da FaE, estreitando os laços de ensino, pesquisa e extensão entre a UFBA e a UFMG.

10 Para mais informações sobre o projeto “Alfaetrar”, disponível em: <http://alfaetrar.org.br/>. Acesso em: mar. 2020.

11 Nos anos ímpares ocorre a exposição “Paralfaletrar” e nos pares a exposição “Alfalendo”, que apresenta materiais desenvolvidos pelas professoras e alunos com a leitura literária. Sendo assim, nem todos os alunos dos diferentes semestres em que a disciplina foi ofertada tiveram a oportunidade de ir à exposição. No entanto, os registros e materiais coletados por mim e por estudantes que realizaram a visita puderam ser analisados pelos alunos das outras turmas, em momentos posteriores.

Figura 3 – Visita da turma de 2017 à exposição “Parafaletrar”, em Lagoa Santa (MG)



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 4 – Alguns dos recursos didáticos da exposição “Parafaletrar” de 2017, em Lagoa Santa (MG)







Fonte: Arquivo pessoal.

Considera-se que toda essa rede de compartilhamento das ações, publicações e materiais produzidos em diferentes instituições de ensino superior e ainda por professores da Educação Básica forneceu bagagem teórica e metodológica para a formação inicial desses estudantes, possibilitando então o desenvolvimento da próxima etapa da disciplina, que foi a produção de seus próprios recursos didáticos de alfabetização.

#### 4. Refletindo sobre as produções dos estudantes

O terceiro pilar da disciplina consistiu na proposta de elaboração e produção de um jogo e/ou recurso didático pedagógico destinado a turmas que estivessem no processo inicial ou de consolidação da alfabetização. O objetivo foi o de realizar uma sequência de atividades que pudessem levar os estudantes da disciplina a vivenciarem todo o processo desde o planejamento até o desenvolvimento do jogo e/ou atividade em sala de aula, conforme as perspectivas da *engenharia didática* apontadas por Dolz (2016). No decorrer dos semestres, algumas alterações no curso da disciplina foram realizadas, tendo em vista a percepção da necessidade de melhor aproveitamento em cada uma dessas etapas.

No primeiro semestre, por exemplo, não estava previsto um tempo para os alunos conhecerem melhor a turma para a qual desenvolveriam o material, o que foi incorporado posteriormente, tendo em vista a necessidade de conhecer, por exemplo, o nível de aprendizagem do sistema de escrita alfabética em

que as crianças se encontravam, para elaborar um material adequado a suas necessidades. Além da observação, uma conversa das alunas desse semestre com a docente regente da turma foi fundamental nessa etapa; segundo Dolz (2016, p. 243), além da análise linguística e epistemológica, a análise das capacidades e dificuldades dos alunos e o estudo das práticas comuns de ensino naquela sala de aula e seus efeitos são importantes para produzir materiais e atividades que tragam soluções para o desenvolvimento das crianças.

Para auxiliar nessa etapa de pré-produção dos materiais e de análise dos conhecimentos das crianças, os estudantes também fizeram uma intervenção com jogos do CEEL/UFPE antes de utilizar os jogos elaborados por eles próprios, o que, além de favorecer a aproximação com as crianças e seus saberes, desvelou aspectos das estratégias de mediação que precisam ser levados em conta ao se trabalhar com jogos e atividades de alfabetização.

Na etapa de produção do jogo e/ou atividade para alfabetização, os alunos, além do protótipo do recurso didático, elaboraram um manual com as regras, metas do jogo e objetivos didáticos para cada um deles. Além disso, também redigiram sugestões para os encaminhamentos do professor e novas possibilidades de mediação e intervenção pedagógica com o material que haviam criado. Para essa produção, ainda foi necessário pensar em aspectos da materialidade que se adequassem a alunos em fase de alfabetização (fonte, tamanho da fonte, seleção de imagens e palavras, tipo de papel, durabilidade).

Em três semestres de oferta, foram produzidos 15 jogos e recursos didáticos<sup>12</sup> feitos, em sua maior parte, em trios ou em duplas. No primeiro semestre, os jogos e atividades foram elaborados para serem desenvolvidos no período de uma aula; já nos semestres subsequentes, buscando integrar o jogo e/ou recurso didático em uma proposta que refletisse o “alfabetizar letrando” (SOARES, 1998; 2004; 2016) por um período maior que uma aula. Essa alteração foi importante para fomentar entre os alunos da disciplina as possibilidades de integração, articulação e contextualização dos jogos e recursos que envolviam o eixo da apropriação do SEA com as demais atividades de leitura e produção de textos necessárias à prática diária da sala de aula de alfabetização.

Importante considerar também que os materiais produzidos tanto assumiram a forma de jogos de regras, como também a forma de atividades interativas com materiais concretos, que, sem a ideia de competição, exploravam palavras, sílabas, rimas, de forma a garantir a ludicidade no lugar de treinamentos.

12 Não foi possível neste artigo descrever todo o material produzido pelos estudantes, e alguns deles foram resumidos para exemplificar determinadas análises. No entanto, ao final de cada disciplina, os materiais produzidos foram socializados para todos os estudantes, em especial, no último semestre, por meio da produção de um caderno com jogos da turma. Está sendo verificada uma forma de socializar esse material para outros estudantes e docentes da Educação Básica.

Esses recursos também vislumbraram a introdução de um espaço de prazer e de ampliação das capacidades humanas para lidar com a dimensão estética, gráfica e sonora da linguagem (MORAIS, 2019).

Figura 5 – Materiais produzidos pela turma do ano de 2019



Fonte: Arquivo pessoal.

Na descrição dos jogos e atividades elaborados, percebemos que a maior parte dos trabalhos desenvolvidos na escola revelou a possibilidade do estabelecimento dessa relação entre as especificidades linguísticas da alfabetização e as práticas de letramento. Isso se deu, por exemplo, através da leitura e exploração inicial das regras do jogo, focalizando junto às crianças as características e função desse gênero textual; também por meio de produções de textos de gêneros diversos na sequência das atividades, seja antes da realização do jogo ou após a execução do mesmo; e ainda pela leitura e exploração de outros textos (parlendas, quadrinhas, pequenas histórias), que se tornavam o ponto de partida para elaboração, reflexão e/ou desenvolvimento dos jogos, como pode ser visto em um dos exemplos a seguir (Quadro 1 e Figura 6), por meio de um trabalho com o livro *Viviana, a rainha do pijama*, escrito e ilustrado por Steve Webb.

### Quadro 1 – Descrição do jogo “Trilha Ortográfica Animal”

Trilha temática com desafios ortográficos (escrever, soletrar, defender ou discordar de alguma forma de escrita) elaborados com palavras existentes no livro lido e que envolvessem dificuldades ortográficas identificadas na produção de texto realizada anteriormente pelas crianças. O principal objetivo pedagógico era: consolidar correspondências grafofônicas (casos regulares e irregulares da ortografia). O jogo foi desenvolvido como parte de uma sequência de atividades integradas: (I) Leitura do livro *Viviana, a Rainha do Pijama* com pausas protocoladas para exploração do enredo; (II) Leitura de um convite em forma de tapa-olho, entregue para cada criança, convidando-as a participar de uma festa do pijama, para a qual deveriam levar um animal com pijama bem legal; (III) Produção de um texto descritivo e desenho do pijama e do animal escolhidos por cada criança para levar à festa; (IV) Exposição das produções individuais para toda a turma; (V) Votação para a escolha do pijama mais legal; (VI) Realização do jogo “Trilha Ortográfica Animal”; (VII) Sistematização das palavras do jogo com as crianças. A atividade foi realizada em uma turma de 2º ano.

Fonte: Elaborado por Ana Carolina Franco e Poliane Silva.

Figura 6 – Jogo “Trilha Ortográfica Animal”



Fonte: Elaborado por Ana Carolina Franco e Poliane Silva.

Figura 7 – Convite em forma de tapa-olho para a Festa do Pijama



Fonte: Elaborado por Ana Carolina Franco e Poliane Silva.

Quanto às habilidades que poderiam ser desenvolvidas por meio dos jogos, percebemos que, nas turmas de 2º período da E.I (5 anos) e 1º ano do E.F (6 anos), as propostas desenvolvidas centraram-se em aspectos iniciais da apropriação do SEA. Dessa forma, alguns jogos tiveram como foco habilidades de consciência fonológica, priorizando os segmentos sonoros

sílabas e rimas e variando o tipo de operação cognitiva requerida com esses segmentos (identificação, produção, comparação, síntese e segmentação, contagem) como pode ser visto em um dos exemplos a seguir (Quadro 2, 3 e Figuras 7,8); outros jogos e atividades, por sua vez, centraram-se em habilidades de identificação das letras do alfabeto e início do estabelecimento das correspondências grafofônicas.

### Quadro 2 – Descrição do jogo “Brincando com os nomes dos animais”

O jogo consiste em desafios relacionados à escrita do nome dos animais que participariam da festa na selva (só entrariam os animais que estivessem com o crachá completo). Um dado de cores é lançado e, se cair do lado azul, os alunos retiram cartas azuis com desafios relacionados à identificação da letra inicial dos nomes, e, se o dado cair no lado vermelho, os alunos pegam cartas vermelhas com desafios relacionados à consciência fonológica (identificar oralmente o número de sílabas do nome do animal ilustrado; dizer uma palavra que comece com o mesmo som do nome do animal ilustrado; e dizer uma palavra que rime com o nome do animal ilustrado). A turma pode ser dividida em grupos e, após uma quantidade definida de rodadas, vence o grupo com maior número de acertos. Os objetivos pedagógicos são: identificar letra inicial das palavras; reconhecer unidades sonoras como sílabas e rimas; e segmentar palavras em sílabas. O jogo foi desenvolvido como parte de uma sequência de atividades integradas: (I) Leitura da história “A festa da selva” (de autoria das alunas); (II) Jogo; (III) Registro no quadro e análise coletiva de algumas palavras do jogo. Atividade realizada em uma turma com alunos de 5 anos.

Fonte: Elaborado por Fátima Paixão, Natália Marcelino e Rosilei Dias.

Figura 8 – Jogo “Brincando com o nome dos animais”



continua...



Fonte: Elaborado por Fátima Paixão, Natália Marcelino e Rosilei Dias.

### Quadro 3 – Descrição do jogo da memória “Você Troca?”

O jogo da memória é formado por pares de rimas retiradas do livro *Você Troca?*, da autora Eva Furnari. Em grupos, na mesa ou no chão da sala, devem-se espalhar as cartas (que contêm imagens do livro literário). A criança deve retirar uma ficha e, observando-a, deve retirar outra e verificar se essa nova carta é a continuidade da rima. Caso o aluno encontre-a, deve ficar com as cartas. Desse modo, cada criança terá a oportunidade de jogar e ler os pares de rimas. O fim do jogo ocorre quando as crianças tiverem encontrado todos os pares de rimas. O principal objetivo pedagógico é: desenvolver a consciência fonológica por meio da exploração dos sons finais das palavras (rimas). O jogo foi desenvolvido como parte de uma sequência de atividades integradas: (I) Leitura e interpretação oral da obra “Você troca?”; (II) Jogo da memória “Você troca?”; (III) Registro por escrito ou por desenho da experiência com o jogo. Atividade realizada em uma turma de 1º ano.

Fonte: Elaborado por Dayse Picanci e Maria Aparecida Freitas.

**Figura 9 – Jogo da memória “Você Troca?”**

Fonte: Elaborado por Dayse Picanci e Maria Aparecida Freitas.

Já para as turmas de 2º ano, em que os alunos, em sua maior parte, já haviam compreendido o princípio alfabético, os jogos buscavam a consolidação das correspondências grafofônicas, com ênfase em casos de ortografia que os alunos demonstravam mais insegurança, o que foi “diagnosticado” pelas estudantes responsáveis por essas turmas por meio de algumas produções escritas e também por orientação das docentes regentes das turmas, como pudemos ver com o exemplo do jogo “Trilha Ortográfica Animal”.

Verificando os jogos, as sequências de atividades e mediações, foi possível perceber que os estudantes adotaram a concepção, discutida na disciplina, de que as habilidades de consciência fonológica são necessárias, porém não são suficientes para a criança se alfabetizar (MORAIS, 2012; 2019; SOARES, 2016). Além disso, perceberam a importância da superação de uma visão reducionista de que os alunos, em uma etapa determinada do processo de alfabetização, devem refletir sobre as partes orais da palavra sem ver as suas formas escritas. Defendemos, como Morais (2012), que as crianças devem se beneficiar da presença da escrita das palavras enquanto refletem sobre seus segmentos orais, de forma a potencializar o funcionamento das letras para notar as unidades orais das palavras pronunciadas. Essa concepção foi observada nas produções por meio da proposição de atividades de sistematização pós-jogo, que promoviam reflexões coletivas sobre o registro de determinadas palavras com o uso do quadro, uso de imagens e de palavras relacionadas.

Nesse sentido, ressaltamos que, conforme apontado por Morais (2019), na seleção e na produção dos jogos de consciência fonológica, é preciso ter cuidado no uso da imagem e da escrita, sempre considerando os objetivos que se pretende alcançar. Em alguns casos, por exemplo, em que há necessidade de

conduzir as crianças na análise e na percepção da sílaba oral, o uso da escrita pode levá-las a usar como referência a letra inicial e não pensar na sílaba. O autor afirma que, nesses casos, tem preferido, “muitas vezes, usar cartelas em que as figuras aparecem sem os nomes escritos e, durante ou após o jogo, fazer reflexões sobre a forma de escrita de alguns desses nomes” (MORAIS, 2019, p. 196).

No entanto, cabe também ressaltar aqui que, em se tratando do desenvolvimento da consciência fonêmica, o apoio da escrita durante o jogo e a atividade é de fundamental importância para a percepção do alfabetizando. Conforme afirma Soares (2019, p. 216), é a consciência grafofonêmica<sup>13</sup> “que torna possível a identificação de fonemas, sua relação com as letras e, conseqüentemente a aquisição do princípio alfabético”.

## 5. Algumas reflexões sobre as produções e as mediações

A possibilidade de experimentar os jogos e atividades produzidos em turmas de alfabetização e a análise dos materiais e do desenvolvimento das aulas constituem os dois últimos pilares da disciplina que foram de grande importância para sistematizar os conhecimentos. Essa análise foi feita através de relatos orais apresentados nos seminários finais, por meio da escrita de um relatório e também pela participação da docente regente da disciplina em algumas das aulas ministradas. Neste último tópico, dar ênfase à fala dos estudantes tem como objetivo revelar de maneira mais perceptível alguns dos conhecimentos construídos por eles.

Alguns tópicos de análise foram elencados para auxiliá-los nessas reflexões; são eles: **adequação do material utilizado no jogo e atividade** (tamanho e tipo de fonte utilizada, tamanho dos cartões, cartazes, trilhas, tipo de material e durabilidade, seleção de imagens etc.); **modo de organização da turma** (em duplas, em grupo ou coletivo; local escolhido, pertinência desse tipo de organização para a realização do jogo); **dificuldades no desenvolvimento da atividade** (compreensão das regras, dificuldades externadas em relação à análise fonológica ou escrita, necessidade de alteração no material, nas regras ou no tipo de mediação); e **aspectos positivos a serem ressaltados no momento da atividade** (questões interessantes que foram apontadas pelos alunos em processo de alfabetização em relação ao jogo e a reflexões sobre o SEA).

13 A consciência grafofonêmica é “a habilidade de relacionar letras ou grafemas da palavra escrita com os sons ou fonemas detectados na palavra falada” (EHRI; SOFFER, 1999 *apud* SOARES, 2016, p. 216) Soares (2016, p. 232) assume em sua obra o termo ‘consciência grafofonêmica’ indicando que este considera a indissociabilidade entre as duas modalidades de consciência fonêmica, ou seja, a consciência fonográfica (predominante na leitura) e a consciência grafofonêmica (predominante na escrita).



Em relação aos materiais utilizados, os estudantes apontaram questões da materialidade que influenciaram positivamente na condução das atividades, como o fato de serem cartões grandes, coloridos, com materiais duráveis que facilitavam o manuseio, além de dados grandes, que conferiram maior ludicidade ao jogo, e da seleção de imagens que, em sua maior parte, eram compreensíveis para a criança e permitiam as reflexões fonológicas. No entanto, alguns aspectos negativos também foram apontados, como: a utilização de cartazes com letras pequenas, que não puderam ser lidas coletivamente pelos alunos, gerando desgaste na condução da aula; leitura da história simultaneamente com o livro e com fantoches, estratégia que dividiu a atenção das crianças no momento da leitura; imagens dos jogos que os alunos não identificavam e que dificultaram as reflexões fonológicas; trilhas com alguns comandos que prejudicaram a “jogabilidade” e outras com poucas palavras, o que não permitiu a participação de todos os alunos da turma. Essas reflexões são importantes para o fazer docente, pois sabemos que há situações no dia a dia escolar que são inesperadas, mas há outras que, com um bom planejamento e organização prévia, podem favorecer a condução da aula e o melhor aproveitamento pelos alunos.

#### **Quadro 4 – Reflexão sobre o “Bingo de Rimas”**

A impressão do material ficou pequena e tivemos que adotar outra abordagem: um a um, os estudantes eram chamados no quadro para circular as palavras que rimam no texto. Durante essa atividade, quem não estava no quadro demonstrou constante agitação e dispersão.

Fonte: Relatório final produzido para a disciplina por Karina Gracielle Silva e Wanessa Marla.

#### **Quadro 5 – Reflexão sobre a “Trilha Ortográfica Animal”**

Ao produzirmos a trilha, colocamos uma carta que, quando o aluno a retirava, precisava voltar ao início. Como consequência, as duplas e/ou os trios voltaram muitas vezes, e o jogo ficou muito demorado.

Fonte: Relatório final produzido para a disciplina por Ana Carolina Franco e Poliane Silva.

#### **Quadro 6 – Reflexão sobre o jogo “Palavra dentro de palavra”**

Embora tenhamos buscado imagens que não gerem dúvidas, é necessário destacar a importância de que as palavras representadas pelos desenhos sejam faladas em voz alta, antes de iniciar o jogo, pois é possível que os alunos conheçam o objeto por outro nome e, por isso, não consigam encontrar a outra palavra que está contida dentro dela.

Fonte: Relatório final produzido para a disciplina por Karinny Moreno e Victória Souza.

**Quadro 7 – Reflexão sobre o jogo “Brincando com os nomes dos animais”**

A letra utilizada para “notar” os nomes dos animais nas cartas azuis, assim como as letras para completar os nomes dos animais, foi a letra de fôrma maiúscula, porque tem um traçado mais fácil para o aluno observar e identificar cada letra.

Fonte: Relatório final produzido para a disciplina por Fátima Paixão, Natália Marcelino e Rosilei Dias.

O modo de organização da turma foi um elemento apontado como fundamental na garantia da exequibilidade do jogo e das atividades. Em sua maior parte, as explicações, leituras de regras, orientações eram feitas coletivamente, no grande grupo, e posteriormente a turma era dividida em grupos menores. Um grande desafio para quase todos os alunos da disciplina foi a agitação das turmas, principalmente naquelas em que não há o costume de realização de atividades coletivas e/ou lúdicas. No entanto, para aqueles grupos que tiveram a oportunidade de ir à escola em mais de um dia, essa dificuldade foi sendo sanada à medida que os alunos se acostumavam com as estudantes e o tipo de proposta. Foram percebidas também alterações na condução das aulas realizadas no momento em que elas ocorriam, o que revelou uma sensibilidade dos estudantes para sanar questões que surgiram e ainda para propor alterações nas regras dos jogos e atividades e na forma de organização, de modo a alcançar as crianças com dificuldades ou oferecer uma atenção mais específica para determinado grupo.

**Quadro 8 – Reflexão sobre o jogo “Os animais da caixa colorida”**

A atividade em grupos com 4 pessoas teve a intenção de que um auxiliasse o outro na montagem das palavras, mas a organização em alguns momentos desfavoreceu a visualização ideal para todos, fazendo com que alguns vissem as letras de “cabeça para baixo”.

Fonte: Relatório final produzido para a disciplina por Ana Karoline Martins e Débora Teles.

**Quadro 9 – Reflexão sobre o jogo “Brincando com os nomes dos animais”**

A sala foi organizada em 6 grandes grupos [...]. No entanto, é válida a lembrança de que, dependendo dos objetivos específicos a serem desenvolvidos com esse jogo, uma jogada em grupos menores traria alguns benefícios que não puderam ser alcançados com essa organização. Por exemplo, com o foco em um número menor de alunos, é possível questionar o porquê das respostas dadas e entender o raciocínio por trás das mesmas.

Fonte: Relatório final produzido para a disciplina por Fátima Paixão, Natália Marcelino e Rosilei Dias.

**Quadro 10 – Reflexão sobre o jogo “Encontrando sílabas entre cores e números”**

A falta de familiaridade com fazer atividades em roda e em duplas influenciou diretamente no comportamento dos alunos. [...] Muitos não entenderam a lógica de achar as coordenadas. Com isso, tivemos que improvisar uma outra maneira de achar as sílabas: eles iam na coluna correspondente à cor e contavam as fichas até o número sorteado.

Fonte: Relatório final produzido para a disciplina por Débora Lentúlia e Júlia Trindade.

Os discentes destacaram os desafios de conduzir uma atividade em grupo, e a importância de um planejamento bem elaborado, apesar de considerarem a impossibilidade de prever e controlar tudo o que ocorre em sala de aula. Nas ações em sala de aula, presenciaram a elaboração de diferentes estratégias pelas crianças e a riqueza da interação entre elas, reconhecendo-as como fundamentais para o avanço no processo de compreensão da leitura e da escrita, destacando a importância também de o professor estar atento a todo esse movimento que ocorre no momento do jogo.

**Quadro 11 – Reflexão sobre o jogo da memória “Você troca?”**

O jogo possuía muitas cartas, o que parecia um dificultador para o grupo em que foi aplicado: crianças de 6 anos. O número de componentes dos grupos poderia ser menor, de acordo com a quantidade de jogos impressos. Colocar menor número de cartas nas mesas, conforme nível de adequação para a turma, poderia ser até uma possibilidade, mas a condução das próprias crianças, diante das dificuldades encontradas em definir qual era a rima, permitiu ver que elas criam estratégias próprias e soluções.

Fonte: Relatório final produzido para a disciplina por Dayse Picancio e Maria Aparecida Freitas.

A parceria entre algumas docentes regentes e os estudantes da disciplina foi um diferencial que potencializou a experiência. Essa interação se deu tanto a partir do auxílio na elaboração e no planejamento, de forma que o que fosse proposto dialogasse mais diretamente com a realidade e as necessidades das crianças, quanto no momento da execução da aula. Essa relação também se mostrou enriquecedora para a proposta da disciplina, não só pelo retorno positivo de muitas professoras que não utilizavam jogos de alfabetização e se viram motivadas pela ação dos estudantes de Pedagogia, como também pelo envolvimento e participação das crianças. Muitas docentes regentes retomaram os jogos que as alunas levaram e, a partir dessa experiência, produziram outros para suas turmas. Isso reforça a importância de ações de formação inicial que priorizem a parceria entre universidade e docentes da Educação Básica, de forma que essa interação retroalimente as ações e reflexões da academia e permita uma formação consistente, mais próxima da realidade que os futuros professores irão vivenciar.

**Quadro 12 – Reflexão sobre o jogo “Colhendo Palavras”**

Durante o jogo foi possível observar que todos os alunos demonstraram bastante interesse em participar [...] mesmo que em alguns momentos o nível de dificuldade tenha aumentado. Até mesmo a professora se surpreendeu com o jogo, relatou que nunca tinha presenciado algo assim, mas que achou a ideia produtiva.

Fonte: Relatório final produzido para a disciplina por Flaviany Silva, Letícia Almeida e Rogiana Ferreira.

**Quadro 13 – Reflexão sobre o jogo “Bingo de Rimas”**

A docente abraçou a ideia e, para dar continuidade à atividade, propôs a leitura de livros com palavras que rimassem. [...]. Fizemos, então, novamente o bingo de rimas e obtivemos o primeiro resultado positivo na atividade: os alunos realizaram a atividade em trinta minutos, e eles ficaram confiantes.

Fonte: Relatório final produzido para a disciplina por Karina Gracielle Silva e Wanessa Marla.

Refletir sobre a mediação dos discentes no momento dos jogos e atividades se revelava um dos grandes desafios desse trabalho de formação. No entanto, muitas propostas de mediação foram planejadas, levando em conta o que as crianças pensam sobre a escrita e buscando propiciar essas reflexões, de modo que esse planejamento se tornou um rico momento de externar as concepções sobre ensino da leitura e da escrita dos discentes do curso de Pedagogia.

**Quadro 14 – Sugestões de encaminhamento ao professor para o jogo “Colhendo Palavras”**

A sistematização do jogo deve ser feita baseada nas seguintes orientações: O professor preenche as pétalas da flor que está desenhada no quadro com as respectivas sílabas da etapa; “O trio encontrou a palavra CAVALO. Mais alguém encontrou a palavra CAVALO? Quais sílabas são necessárias para formar a palavra CAVALO?”; À medida que as sílabas forem faladas, o professor as circula no quadro; O professor escreve a palavra formada, onde ficarão as palavras com o número X de sílabas; Repete-se o processo até que todas as palavras do campo semântico sejam devidamente corrigidas. A folha de registro do trio vencedor deve ser devolvida. Repete-se o processo para as outras duas etapas/flores. Ao final, a professora fará as seguintes perguntas: “Juntando as palavras formadas com as sílabas das pétalas de todas as flores, quantas palavras conseguimos formar? Quantas palavras de duas sílabas? E de três? E de quatro? Alguém conseguiu formar uma palavra que não pertencia ao campo semântico solicitado? Vamos ver se é possível formar alguma palavra com uma sílaba de cada flor?”

Fonte: Elaborado por Flaviany Silva, Letícia Almeida e Rogiana Ferreira.

Muitos elementos interferem na realização dos jogos de alfabetização (organização, material, envolvimento dos alunos) e, se não houver uma sensibilidade e direcionamentos para explorar as questões linguísticas e metalinguísticas, os objetivos pedagógicos podem ficar em segundo plano. Nesse sentido, foi interessante perceber análises dos discentes em relação à inadequação de algumas atividades, após o momento da execução das mesmas, como, por exemplo, o uso de quadradinhos determinando o número de letras a serem colocadas para uma atividade que pretendia diagnosticar a escrita espontânea das crianças, ou suas percepções sobre a reflexão das crianças no momento dos jogos.

#### **Quadro 15 – Reflexão sobre o jogo “Palavra dentro da palavra”**

Mostramos essa palavra para uma equipe rosa, que respondeu que a palavra JACA estava dentro de JACARÉ. Então, um aluno de outro grupo ressaltou que “só falta a letrinha ‘R’ e a ‘E’ para ficar igual a essa palavra, porque o restante é igual”. Não estávamos fazendo o registro das palavras encontradas, porém, nesse momento percebemos a necessidade de fazer o registro coletivo das palavras, para compará-las também na escrita. Fizemos a escrita da palavra JACARÉ e retomamos a resposta dada pela equipe rosa, para que toda a turma participasse dessa reflexão e verificasse se a resposta estava correta.

Fonte: Relatório final produzido para a disciplina por Karinny Moreno e Victória Souza.

#### **Quadro 16 – Reflexão sobre o jogo “Rima dos insetos”**

As crianças falavam também outras palavras que rimavam com a sorteada e que não estavam no jogo, ampliando assim a potencialidade do jogo e o repertório de rimas. Além disso, o jogo possibilitou a discussão de rimas mais desafiadoras, como ‘pílula’ e ‘libélula’.

Fonte: Relatório final produzido para a disciplina por Camila Petrovitch, Mariana Eller e Paula Chiaretti.

#### **Quadro 17 – Reflexão sobre o jogo “Brincando com os nomes dos animais”**

Como atividade complementar, o jogo possibilita trabalhar com pares mínimos “B” e “P”, “D” e “T”, “F” e “V”, mostrando para o aprendiz que pela simples troca de uma letra, formamos outra palavra.

Fonte: Relatório final produzido para a disciplina por Fátima Paixão, Natália Marcelino e Rosilei Dias.

Considera-se que as reflexões apontadas neste tópico demonstram a importância dessa experiência para a formação inicial de docentes reflexivos

que planejam e reelaboram sua prática em sala e que se sentem mais seguros analisando elementos micro e macro que interferem nas atividades e jogos de alfabetização, com vistas a garantir o melhor desenvolvimento de seus alunos mediante os objetivos de aprendizagem estabelecidos.

## 6. Considerações finais

A proposta deste artigo foi apresentar as ações da disciplina optativa “Laboratório de Alfabetização e Letramento” que integra o currículo da formação em licenciatura em pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG, como estratégias importantes na formação inicial dos professores. Reafirmamos nossa concepção de que os jogos e atividades lúdicas são recursos produtivos na alfabetização, por possibilitarem a criação de situações problematizadoras, reflexivas e mobilizadoras de aspectos linguísticos e metalinguísticos (consciência fonológica, consciência grafofonêmica, ortografia, reconhecimento de palavras). Portanto, conforme aponta Araújo (2018, p. 323), o uso desses materiais precisa ser considerado para além de uma estratégia de aprendizagem prazerosa ou facilitadora da aprendizagem de determinados conteúdos, mas como recursos potenciais “no âmbito de concepções de aprendizagem que enfatizam o papel ativo dos sujeitos na construção dos conhecimentos”.

Também enfatizamos a importância de uma formação de professores que considere a o papel dos recursos didáticos pedagógicos e a forma como influenciam na prática educativa docente (ZABALA, 1998), desvelando o seu potencial para formar docentes autônomos, que saibam avaliar, produzir e utilizar jogos, atividades lúdicas e outros recursos didáticos que promovam os saberes necessários à aprendizagem da leitura e da escrita das crianças. Professores que, mediante o conceito de “engenharia didática” (DOLZ, 2016), não apenas apliquem engenharias externas, mas se sintam cada vez mais confiantes em sua ação docente. É nesse sentido que os estudantes da disciplina revelaram a importância dessa formação, por meio de relatos como os que são apresentados a seguir.

### Quadro 18 – Reflexão de uma estudante sobre a disciplina

Esse trabalho permitiu que eu ampliasse meus horizontes – sobre alfabetização – através dos jogos. Prática tão incomum nas escolas e, ao mesmo tempo, tão instigante para as crianças. Durante a aplicação da sequência, fiquei insegura de como seria a minha didática com a turma, uma vez que não conhecia a rotina daquela sala. Acredito que os encontros foram muito proveitosos, sobretudo o segundo dia. Isso porque pude vivenciar a aplicação do jogo e como os alunos se apropriaram dele, seja pelo próprio manuseio ou pela discussão da escrita correta das palavras.

Fonte: Relatório final produzido para a disciplina por Ana Carolina Moreira.

**Quadro 19 – Reflexão de um estudante sobre a disciplina**

Embora tenha sido realizada em pouco tempo, a experiência mostrou-me a importância de um planejamento prévio bem feito, o cuidado e a sensibilidade que se deve ter com as crianças, principalmente pelo fato de que irei trabalhar com turmas heterogêneas, com alunos que têm realidades distintas e tempos distintos de aprendizagem.

Fonte: Relatório final produzido para a disciplina por Maurício Diniz.

**Quadro 20 – Reflexão de estudante sobre a disciplina**

No meu último semestre no curso, eu agradeço por ter escolhido esta disciplina. Relembrar conceitos e práticas importantes para o processo de alfabetização me fez me sentir mais confiante para algum dia (espero que em breve) me tornar professora regente. A leitura do livro do Artur foi essencial e as explicações nas primeiras aulas ajudaram a entender. As várias atividades feitas em sala foram enriquecedoras. As vezes em que produzimos/pensamos em atividades e/ou aulas trouxeram a experiência de planejar uma intervenção, pensando na nossa intenção em cada proposta e nos materiais disponíveis. Ter contato com os jogos do CEEL e poder aplicar um deles foi maravilhoso também. Ir a escolas e ter essa interação com as educadoras e as crianças foi interessante e deixou a matéria mais diversificada, com uma variedade muito grande de momentos.

Fonte: Avaliação da disciplina por estudante (N/I).

A partir de todas as reflexões apresentadas, entendemos que os pilares apresentados para a disciplina possibilitaram a ampliação dos saberes, dos recursos e das possibilidades de mediações dos futuros professores alfabetizadores que estarão nas salas de aula das escolas brasileiras.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L. C. **Quem os desmafagafizar, bom desmafagafizador será:** textos da tradição oral na alfabetização. Salvador: EDUFBA, 2011. 64p.

ARAÚJO, L. C. A dimensão material da ação e formação de alfabetizadores. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 27, p. 311-329, maio/ago. 2018.

CEEL/UFPE – Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco; MEC – Ministério da Educação. **Jogos de Alfabetização**, Pernambuco, 2009.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **Delta**, v. 32, n. 1, p. 237-260, 2016.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEITE, T. B. S. R. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, A. G. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

PICCOLI, L.; CAMINI, P. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, abr. 2004.

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

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



# A CONSTITUIÇÃO DO LABORATÓRIO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO (LAL/CEALE/UFMG) COMO AÇÃO DE EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

*Maria José Francisco de Souza  
Daniela Freitas Brito Montuani  
Gabrielle de Aguiar Magnani  
Ingrid Stefane da Costa  
Emanuelle Caroline Lima Ferreira*

---

- A constituição do Laboratório de Alfabetização e Letramento – LAL: produção, análise, usos e mediações com jogos e recursos didáticos para apropriação do sistema de escrita alfabética;
- Os desafios da ação de extensão no contexto da pandemia causada pelo SARS-CoV-2, doença denominada pela Organização Mundial da Saúde de covid-19;
- Parcerias construídas e ações de extensão realizadas em escolas públicas da educação básica.

## 1. Introdução

A proposta de criação de laboratórios de ensino visa responder a uma demanda frequente em cursos de formação de docentes para a educação básica: oferta de disciplinas que possibilitem a graduandas e graduandos de licenciaturas aprofundamentos metodológicos em campos específicos da aprendizagem e reflexões sobre a dimensão material e prática na formação docente. Uma demanda, portanto, por espaços de diálogo entre formação teórica sobre os objetos de ensino e sobre recursos e práticas educativas.

Essa foi a motivação para a criação do *Laboratório de Alfabetização e Letramento – LAL: produção, análise, usos e mediações com jogos e recursos didáticos para apropriação do sistema de escrita alfabética* (a partir deste momento nomeado como *Laboratório de Alfabetização e Letramento – LAL e/ou Laboratório*). Inicialmente, em 2017, o *Laboratório* entrou na grade do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG (FaE/UFMG) como disciplina optativa e, em 2021, ampliou sua atuação e passou a ser, também, uma ação de extensão universitária, visando envolver de forma mais direta e sistemática o público externo, neste caso, docentes e discentes da educação básica

e contribuir tanto com a formação de professoras alfabetizadoras quanto na aprendizagem dos processos de leitura e escrita de crianças das escolas parceiras.

O foco do trabalho com a extensão foi delineado para a produção, análise, usos e mediações de/com jogos e recursos didáticos para apropriação do sistema de escrita alfabética, uma das áreas de atuação do profissional da Pedagogia, uma vez que cabe à pedagoga e ao pedagogo o trabalho com o ensino de língua escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. Esse delineamento dialoga com as contribuições de Zabala (1998) e Dolz (2016), que discutem a prática docente e o conceito de engenharia didática; e Kishimoto (2003), Leal, Albuquerque e Leite (2005) e Araújo (2018), que discutem a importância de jogos e outros recursos didáticos e da mediação docente para a prática educativa voltada para a aprendizagem da língua escrita.

O delineamento do foco de atuação dialoga, também, com laboratórios de outras universidades públicas, como o Laboratório de Acervos e Práticas (LAP), coordenado pela Professora Liane Castro de Araújo, da Universidade Federal da Bahia – UFBA, o Laboratório de Alfabetização (LÁPIS), coordenado pela professora Patrícia Camini da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, e o Laboratório de Alfabetização e Práticas de Incentivo à Leitura (LAPIL), coordenado pelas professoras Silvana Maria Bellé Zasso e Gabriela Medeiros Nogueira, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Os quatro laboratórios compõem a recém-criada Rede AlfaLABS, resultado da articulação e do desejo de ampliação do diálogo entre as diferentes instituições e as pesquisadoras envolvidas e das ações realizadas nesses espaços formativos.

Como ação de extensão o *Laboratório* tem como objetivos estabelecer parceria com escolas das redes públicas de ensino a fim de promover espaço formativo para a análise, produção e uso de jogos e recursos didáticos de alfabetização para docentes dos anos iniciais do ensino fundamental que atuam nessas escolas e promover encontros para realização de jogos de alfabetização com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental a fim de mediar a apropriação do sistema de escrita alfabética.

A fim de concretizar esses objetivos, para o ano de 2021, início das atividades de extensão, estavam previstas ações como a oferta de encontros presenciais de formação para docentes da educação básica no espaço do *Laboratório* na FaE/UFMG, e, caso necessário, por meio de plataformas virtuais para aprofundamento em estudos teóricos sobre alfabetização e letramento, com maior ênfase na apropriação do sistema de escrita alfabética; análise de jogos e recursos didáticos de alfabetização existentes; produção de jogos e recursos didáticos de alfabetização; utilização dos materiais produzidos com crianças em processo de alfabetização.

Estava prevista, também, a oferta sistemática durante o ano letivo de encontros para realização de jogos de alfabetização com crianças dos anos iniciais do

ensino fundamental nas escolas, ou, por meio de recursos virtuais, visando o diagnóstico de habilidades de apropriação do sistema de escrita alfabética desenvolvidas por essas crianças; elaboração e desenvolvimento de jogos que visam contribuir para o desenvolvimento de habilidades de alfabetização dessas crianças.

Como pode ser observado, ainda que houvesse a previsão de uso de recursos virtuais para o desenvolvimento de algumas ações, era esperada uma maior interação entre a equipe do *Laboratório* e as equipes das escolas e o acesso a crianças em fase de alfabetização e a professoras alfabetizadoras das duas escolas públicas parceiras. No entanto, o desafio vivido no início de 2021 estava relacionado a como iniciar as ações previstas no projeto, uma vez que, em função do contexto severo de agravamento da pandemia de covid-19, as aulas presenciais nas redes públicas de ensino de Minas Gerais, suspensas desde março de 2020, permaneciam sem previsão de retorno, e as aulas síncronas em plataformas e/ou ambientes virtuais ainda não eram uma realidade nas escolas públicas mineiras. Diante dessa realidade desafiadora, as atividades tiveram de ser redesenhadas, a fim de responder a duas questões fundamentais: como desenvolver a proposta de formação com as equipes de docentes das duas escolas parceiras; como desenvolver as atividades com jogos e outros recursos didáticos com as crianças dos anos iniciais de ensino fundamental.

## 2. A ação de extensão no contexto de pandemia

O ano de 2020 foi marcado pela pandemia do novo coronavírus que instaurou uma dura realidade de isolamento e distanciamento social marcada por trágicos números de vidas perdidas, pela grave crise sanitária, humanitária e econômica que tem assolado o mundo desde então. Os impactos no Brasil não foram diferentes e foram agravados por falhas na gestão – quatro diferentes ministros ocuparam a pasta da saúde em pouco mais de um ano, com diferentes diretrizes de ação – e pela postura de negação por parte do governo federal em relação a evidências científicas e recomendações para o enfrentamento da pandemia, especialmente, sobre as vacinas, contribuindo para o elevado número de mortes e demora no início da vacinação da população.

Em relação à educação, em março de 2020, houve a suspensão das aulas presenciais tanto na educação básica quanto nas instituições de ensino superior como medida estratégica para a prevenção do contágio e contenção do avanço da pandemia. A Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, estabeleceu “normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior” (BRASIL, 2020) que, em síntese, dispensou a obrigatoriedade do cumprimento dos 200 dias de efetivo trabalho escolar na educação básica, desde que mantida a carga horária mínima anual de 800 horas. A fim de orientar, em nível nacional, a reorganização do calendário escolar e da possibilidade

de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, o Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) emitiu o Parecer nº 5/2020, em que se destaca:

O cumprimento da carga horária mínima prevista poderá ser feita por meio das seguintes alternativas, de forma individual ou conjunta:

1. reposição da carga horária de forma presencial ao final do período de emergência;
2. cômputo da carga horária de atividades pedagógicas não presenciais realizadas enquanto persistirem restrições sanitárias para presença de estudantes nos ambientes escolares coordenado com o calendário escolar de aulas presenciais; e
3. cômputo da carga horária de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação), realizadas de forma concomitante ao período das aulas presenciais, quando do retorno às atividades (BRASIL, 2020a).

Além das orientações sobre a reorganização do calendário, são apresentadas no Parecer sugestões de atividades pedagógicas não presenciais como elaboração de sequências didáticas, utilização, quando possível, de horários de TV aberta com programas educativos para adolescentes e jovens, oferta de atividades *on-line* assíncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica, realização de atividades *on-line* síncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica, utilização de mídias sociais de longo alcance (WhatsApp, Facebook, Instagram etc.) para estimular e orientar os estudos, entre outros (BRASIL, 2020a). Coube aos estados e municípios a decisão sobre quais atividades, recursos e mídias utilizar, conforme a diversidade de realidades atendidas.

Pesquisas e estudos realizados em 2020 trouxeram alertas importantes sobre a realidade desafiadora para concretizar o direito à educação e à escolarização. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na tentativa de conter a pandemia, a maioria dos governos do mundo fechou temporariamente as instituições de ensino afetando mais de 90% dos estudantes do mundo (UNESCO, 2020). No caso brasileiro, a pesquisa ALFABETIZAÇÃO EM REDE: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia covid-19 (2020), desenvolvida pelo coletivo ALFABETIZAÇÃO EM REDE, sob a coordenação da professora Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) traz em seu primeiro relatório (parcial) dados que permitem refletir sobre desafios enfrentados na concretização do ensino remoto. Destacamos, entre os muitos dados disponibilizados, três aspectos em particular: I) a utilização do aplicativo WhatsApp e de materiais impressos/apostilas como as principais ferramentas no ensino remoto – aspecto também

observado no contexto do projeto de extensão LAL em que a maior parte das crianças não teve acesso a plataforma virtuais para atividades síncronas, em função de ausência de equipamentos necessários e de condições de conectividade, restando a realização de atividades impressas e/ou trocas via celular como únicos recursos para realização das atividades; II) a maior parte das professoras (57%) que responderam à questão referente ao maior desafio do trabalho remoto com a alfabetização afirmou que o maior desafio é fazer com que os estudantes realizem as atividades propostas – apoiando em outros dados sobre acesso e participação, o relatório destaca que “esse dado revela que o ensino remoto, dadas as condições desiguais de sua realização – para professores e crianças – não se configura como uma alternativa de garantia do papel da escola de promoção da socialização do conhecimento” (ALFABETIZAÇÃO EM REDE, 2020, p. 193); III) o reconhecimento por parte das professoras (55% das respondentes) de que o ensino remoto se configurou como “uma alternativa possível – “de meio termo” – no atual contexto para garantir algum vínculo da escola com as crianças” (p. 191).

Esses três aspectos se mostraram muito presentes nas experiências vividas no contexto das ações do *Laboratório* ao longo de 2021: precariedade de acesso à internet por parte de crianças e docentes; baixa frequência das crianças às atividades *on-line* síncronas; crianças compartilhando um único celular para realização das atividades disponibilizadas pelas escolas; impressão e disponibilização para as famílias, por parte da escola, de materiais como principal forma de garantir a realização das atividades; grande esforço por parte das docentes para chegar às crianças o que significou, entre outras estratégias, a criação de grupos de WhatsApp da turma.

Como destacam Dias e Smolka (2020, p. 229), “A desigualdade socioeconômica do país se recolocou no centro do debate em torno das condições de acesso às atividades remotas e usos das tecnologias digitais pelos estudantes”. Os relatos apresentados pelas pesquisadoras reforçam os dados da pesquisa ALFABETIZAÇÃO EM REDE (2020) ao evidenciar as “condições profundamente adversas e do quanto as desigualdades sociais, no contexto escolar, sobretudo, pandêmico, refletem as condições nas desigualdades de aprendizagem” (DIAS; SMOLKA, 2021, p. 236).

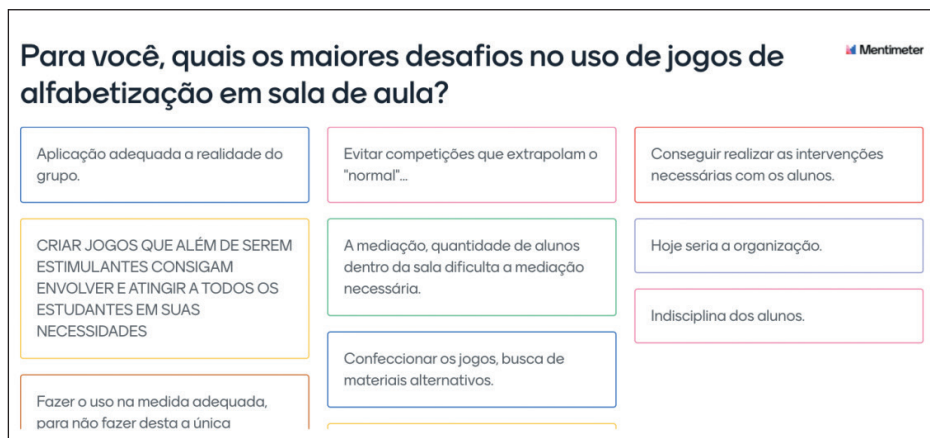
Nesse cenário desafiador, foram necessárias adaptações e reorganização dos tempos, espaços, materiais, recursos, formas de interação e mediação para conseguir colocar em prática as ações de extensão previstas no projeto *Laboratório de Alfabetização e Letramento*. A seguir, abordaremos a organização do trabalho, as ações desenvolvidas, os sujeitos envolvidos nessas ações e avaliações preliminares do trabalho desenvolvido ao longo de 2021. As informações contidas neste texto foram coletadas por meio da análise das memórias das reuniões e de anotações realizadas pela equipe do *Laboratório*.

### 3. Parcerias construídas e ações realizadas

Em função das restrições impostas por esse contexto de pandemia, para que as ações de extensão do *Laboratório de Alfabetização e Letramento* fossem desenvolvidas, foi necessário recorrer a plataformas virtuais para encontros e atividades síncronas – incluindo as reuniões semanais para planejamento e discussão das ações a serem desenvolvidas, estratégias e recursos a serem propostos nas reuniões com docentes das escolas parceiras, elaborados planos de aula com foco na alfabetização e letramento exequíveis virtualmente e, também, discussões e avaliação das ações em andamento e/ou concluídas.

A construção da parceria com duas escolas públicas da rede estadual de ensino de Minas Gerais, localizadas na região metropolitana de Belo Horizonte e que atendem crianças regularmente matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental, havia sido iniciada, em uma delas, em 2018/2019 com ações do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES, e na outra, em 2020, com ações do Estágio Curricular em Docência no Ensino Fundamental, da Faculdade de Educação da UFMG. Ao longo dos meses de fevereiro e março de 2021, em um esforço de atender às demandas específicas de cada escola, às ações previstas no projeto, considerando o contexto pandêmico, novas interlocuções foram estabelecidas. Para facilitar a organização do trabalho, foram realizadas reuniões com as equipes de cada escola separadamente e, após os primeiros contatos, foram identificadas duas realidades bastante distintas: uma escola estava com a equipe atuando com acompanhamento assíncrono, seguindo as atividades dos Planos de Estudos Tutorados (PETs); a outra escola, além das atividades previstas nos PET's, estava realizando, desde o segundo semestre de 2020, encontros síncronos com as crianças do 1º ao 5º ano do ensino fundamental utilizando uma plataforma virtual.

Diante dessa realidade, o desenvolvimento das ações do *Laboratório* teve de ser ajustado e redesenhado de modo a atender cada escola: a primeira, com oferta de encontros quinzenais de formação continuada para as professoras, com temas relacionados a jogos pedagógicos e recursos didáticos e sua utilização em turmas de alfabetização. Um dos desafios, para esses encontros foi lançar mão de diferentes estratégias para minimizar a distância imposta pela tela e mobilizar as professoras para participar mais ativamente durante os encontros. Entre as estratégias utilizadas, destacam-se a leitura de poemas, desafios envolvendo a temática em foco, interações em plataforma *on-line* durante o encontro, postagem de *links* de materiais e dicas no *chat*. Como exemplo, destacamos alguns desafios listados pelas docentes sobre o uso de jogos em sala de aula. Nas respostas apresentadas a seguir, é possível notar o desafio de equilibrar, em sala de aula, o lúdico e o educativo, a quietude dos corpos e a agitação provocada pelos jogos.

**Figura 1 – Respostas dadas pelas professoras durante a formação em junho 2021**

Fonte: Acervo do projeto.

As respostas das docentes destacam aspectos importantes relacionados a planejamento, efetividade dos jogos para atender a objetivos pedagógicos, a mediação, a organização da turma, além da preocupação com indisciplina e competitividade excessiva. Os desafios apresentados remetem às reflexões de Araújo (2018) sobre a utilização de jogos e materiais diversificados como recurso pedagógico para o ensino da língua escrita, muitas vezes marcada por incompreensões e apropriações equivocadas.

A ação de formação buscou criar oportunidades de diálogo em que as docentes pudessem refletir sobre a potencialidade lúdica e pedagógica dos jogos e sobre a dimensão material de sua prática educativa fundamental na mediação pedagógica. Nesse processo de reflexão sobre a prática, conforme defende Zabala (1998), foram analisados e discutidos os aspectos materiais, linguísticos e epistemológicos envolvidos na escolha e na produção de recursos didáticos de alfabetização, destacando a importância do planejamento, de estabelecimento de sequências de atividades ou de sequências didáticas, formas de organização das turmas e grupos de crianças em função de determinados objetivos de ensino. Essa concepção de formação docente encontra eco nas formas de conceber a atuação da extensão universitária: em diálogo com os sujeitos envolvidos de modo a fomentar a construção e o desenvolvimento da autonomia, da reflexão e do pensamento crítico.

Em relação à segunda escola, uma vez que estavam sendo realizados encontros síncronos com estudantes do 2º ao 6º ano do ensino fundamental, a parceria envolveu, além das ações do projeto de extensão, a disciplina Estágio Curricular em Docência no Ensino Fundamental, do curso de Pedagogia da FaE/UFMG, articulando a experiência do estágio com extensão. Para atender a essa especificidade, foram estabelecidas as etapas do trabalho de extensão

e, também, de estágio: observação de aulas; participação em reuniões de planejamento com docentes da escola; planejamento e desenvolvimento de atividades com as crianças, focalizando jogos e recursos que permitissem trabalhar a apropriação do sistema de escrita, desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita. As turmas do 2º ao 5º ano foram acompanhadas por estagiárias do curso de Pedagogia e a turma do 6º ano, pela equipe do projeto de extensão. Assim como as atividades propostas no escopo do projeto, as atividades desenvolvidas no contexto de estágio envolveram planejamento prévio em diálogo com a docente responsável pela turma de crianças ou com a coordenação pedagógica. Vale destacar que houve um envolvimento diferenciado das estudantes/estagiárias de pedagogia em uma turma de 2º ano, uma vez que todas já haviam cursado e/ou estavam em curso na disciplina de Laboratório de Alfabetização e Letramento, e três delas eram também integrantes do projeto de extensão, o que possibilitou maior interlocução entre os aprendizados dessas estudantes e as ações de planejamento e regência.

Nesses encontros síncronos com as crianças foram priorizados o desenvolvimento de jogos e exploração de textos literários, como pode ser observado no exemplo de planejamento e de atividades apresentados a seguir:

#### Planejamento de aula

**I. Turma:** 2º ano do ensino fundamental

**II. Áreas de conhecimentos/Disciplinas:** Língua Portuguesa e História

**III. Tema geral:** Brincadeiras antigas

**IV. Justificativa para escolha do tema:** A turma já estava trabalhando a temática das brincadeiras e consideramos pertinente dar continuidade, explorando brincadeiras antigas a fim de permitir que as crianças compartilhassem brincadeiras do meio familiar.

**V. Habilidades a serem desenvolvidas e/ou ampliadas pelos estudantes:** (EF15LP18) Relacionar textos com ilustrações e outros recursos gráficos. (EF12LP02) Buscar, selecionar e ler com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulem em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses. (EF12LP19) Reconhecer, em textos versificados, rimas sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações. (EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita. (EF02LP02) Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras. (EF01HI05) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares.

**VI. Desenvolvimento da aula:**

**Tempo de duração:** 1 hora e 20 minutos

**Recursos didáticos:**

- powerPoint com as brincadeiras de roda escritas e imagens do livro;
- brincadeiras de roda (cantigas populares) – Como a mamãe lava a saia (Disponível em: [https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502847297\\_ARQUIVO\\_BRINCANDOCACURIA-CANTIGASDECAIXEIRASEMSALADEAULA.pdf](https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502847297_ARQUIVO_BRINCANDOCACURIA-CANTIGASDECAIXEIRASEMSALADEAULA.pdf)) e Apambú (Disponível em: [http://escoladositio.com.br/wp-content/uploads/2017/09/20\\_ano\\_\\_\\_ed\\_fisica-1.pdf](http://escoladositio.com.br/wp-content/uploads/2017/09/20_ano___ed_fisica-1.pdf));
- livro Folclóricas de Brincar;
- obra do artista Ivan Cruz (Disponível em: [https://acrilix.com.br/wp-content/uploads/2017/05/educadores24\\_2\\_01.jpg](https://acrilix.com.br/wp-content/uploads/2017/05/educadores24_2_01.jpg));
- jogo “Descubra a sílaba”, produzido pelo trio que elaborou o planejamento da aula (Disponível em: <https://wordwall.net/play/18637/736/460>)

continua...



continuação

**Momentos da aula:**

**1º momento (10 minutos):** Brincadeira de roda “Como a mamãe lava a saia” – Cantar a música com a turma e, durante a brincadeira, cada criança será chamada para poder criar o gesto e todos os outros participantes deverão imitar. A música foi escolhida por ser de outra região do Brasil de modo a ampliar o repertório de cantigas populares das crianças. Letra da música: *Ô (nome da criança) na beira da praia. Como é que a mamãe lava a saia? 2x É assim, é assim é assim. É assim que a mamãe lava a saia 2x.*

**2º momento (20 minutos):** Conversa sobre as brincadeiras da família – Cada criança será convidada a contar sobre a brincadeira que faz parte do repertório familiar, explicando: nome da brincadeira, como se brinca, se já conhecia e se acha que seria legal brincar disso.

**3º momento (20 minutos):** Leitura do livro “Folclórices de Brincar” – Inicialmente, explorar a capa, perguntando aos alunos o título, os nomes das autoras e do ilustrador, esperando que encontrem essas informações e levantar hipóteses sobre o tema da obra. Em seguida, apresentar uma tela do artista plástico e ilustrador Ivan Cruz (presente no final do livro), em que muitas brincadeiras estão representadas e explorar as imagens: quais brincadeiras a turma identifica, de quais já brincaram e se, entre as imagens, há a brincadeira preferida de alguém... Concluir este momento com a leitura compartilhada dos poemas Cirandinha, Amarelinha, Peteca, Pipa e Pelada e de suas respectivas imagens, criando espaços para que as crianças apreciem os poemas e imagens, deem suas opiniões sobre a obra e explorem elementos como as rimas, significados de palavras.

**4º momento (20 minutos):** Realização do jogo “Descubra a Sílabas” – Algumas palavras retiradas do livro “Folclórices de Brincar” (cirandinha, amarelinha, peteca, cabra-cega, cata-vento, pelada, bolinha de sabão, pião, gude, patinete e pipa) serão apresentadas de forma lacunada (faltando uma sílaba), e cada criança precisa escolher, entre as opções que serão apresentadas, a sílaba correta. As palavras foram escolhidas intencionalmente, considerando o nível de complexidade da estrutura da sílaba: ora a sílaba faltosa será canônica, ora não canônica. Em alguns casos, quando a palavra era composta, havia duas sílabas faltosas para as crianças descobrirem.

**5º momento (10 minutos):** Realização da brincadeira de roda “Apambú” – Cantar a música com a turma e, durante a brincadeira, chamar cada criança para fazer um gesto. A música “Apambú” foi escolhida, por ser de outra região, de modo a ampliar o repertório de cantigas populares das crianças e, também levando em consideração que a aroeira, citada na música, é uma árvore da nossa região que as crianças já podem ter visto. Após a música, mostrar uma imagem da aroeira para as crianças e falar que é uma árvore encontrada na nossa região. Letra da música: *Apambú, Apambú aroeira matadeira Quem tem nome de (dizer o nome da criança) faz o favor de (falar algum movimento/gesto para a criança fazer).* Movimentos/gestos pensados previamente: bater palmas, estalar os dedos, balançar os braços, mostrar a língua, bater os pés, fazer “bú”, agachar, dançar, imitar um robô, pular de um pé só, mexer a cabeça, ir para frente e para trás, correr e pular.

**Encerramento da aula:** Cantar uma música de despedida para a turma. Letra da música: *Adeus, povo bom / adeus eu já vou embora / pelas ondas do mar eu vim / pelas ondas do mar vou embora.*

**VIII. Avaliação:** A leitura do livro e a realização do jogo permitem verificar os conhecimentos das crianças sobre leitura de palavras, identificação de rimas e estruturas de sílabas. As brincadeiras de roda permitem verificar a participação, engajamento nas propostas e desenvolvimento da oralidade.

**Referências:**

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC / CONSED / UNDIME, 2017. Disponível em: [BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](https://www.bne.gov.br/images/stories/documentos/2018/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf) (mec.gov.br). Acesso em 2 de julho de 2021.  
LEITÃO, Mércia Maria; DUARTE, Neide; CRUZ, Ivan. Folclórices de brincar. Editora do Brasil, 2009.

Fonte: Acervo do Laboratório de Alfabetização e Letramento.

O planejamento apresentado foi elaborado e desenvolvido por Emanuelle Caroline Ferreira, Gabrielle de Aguiar Magnani e Ingrid Stefane no contexto de interlocução entre projeto de extensão LAL e a disciplina Estágio Curricular em docência no Ensino Fundamental com alunos do 2º ano do ensino fundamental, durante aula online, em escola parceira.

**Figura 2 – Registro de atividades desenvolvidas com crianças nas escolas parceiras**



Fonte: Acervo do projeto.

Conforme reflexões feitas após a realização das atividades propostas, na primeira brincadeira de roda, algumas crianças participaram mais enquanto outras ficaram com vergonha de dançar e precisaram ser incentivadas, porém, apesar dessa dificuldade e de não estarmos todos juntos fisicamente, pudemos constatar que é possível brincar de roda com as crianças em ambiente virtual. Quanto à leitura do livro “Folclórices de brincar”, a turma se envolveu na leitura tanto dos elementos textuais quanto visuais desde a exploração da capa, as crianças se identificaram com as brincadeiras presentes no texto e começaram a falar sobre momentos em que já se divertiram com elas, revelando que a atividade cumpriu seus objetivos.

Em relação ao jogo “Descubra a Sílabas”, destaca-se a experiência de produção do material com utilização de plataformas virtuais, considerando aspectos linguísticos que se pretendia trabalhar, quanto ao grupo específico de crianças e o momento em que se encontravam na apropriação do sistema de escrita. As palavras do jogo eram nomes de brincadeiras e foram escolhidas intencionalmente para verificar os conhecimentos dos alunos sobre as diferentes formações de sílabas. Houve um cuidado especial no planejamento e seleção das palavras a serem exploradas a fim de atender cada criança. Nesse sentido, a mediação foi

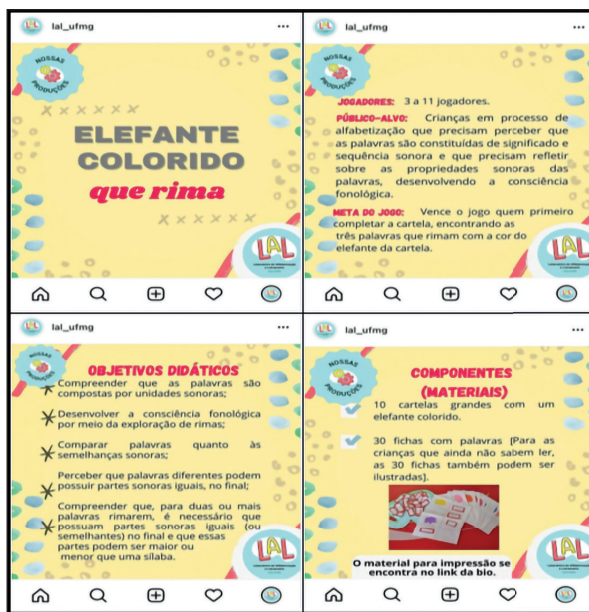
estratégica, pois cada criança foi convidada a completar a parte que estava faltando na palavra. Foram percebidas algumas dificuldades quanto às sílabas complexas (por exemplo, algumas crianças trocaram NHA por NA) e também troca por letras com sons semelhantes (BÃO por PÃO). À medida que essas dificuldades foram percebidas, abria-se espaço para discussão e análise coletiva, promovendo uma ampliação na compreensão das crianças. Por fim, importante destacar que encerrar a aula com brincadeira e música criou um ambiente mais leve e dinâmico, mesmo em situação de distanciamento e de ensino mediado pela tela.

Conforme destacado anteriormente, os jogos e brincadeiras com música alcançaram especial engajamento das crianças e das docentes. A escolha de jogos que envolviam análise e reflexão sobre unidades menores como as sílabas, permitiu ao grupo experimentar a articulação da dimensão lúdica com a intencionalidade pedagógica, conforme defende Araújo (2018). Em tempos de ensino via plataformas virtuais, houve a necessidade de mobilização para a criação de jogos digitais e/ou recriação de jogos físicos, por meio de plataformas digitais como *wordwall*. As formas de mediação também precisaram ser alteradas, buscando-se sempre um diálogo intenso com as crianças e uma explicitação de seus saberes por meio das telas.

Por fim, também foi necessário adaptar a forma de contato do *Laboratório de Alfabetização e Letramento – LAL* com o público externo. A opção foi por uma conta no *Instagram* e criação do perfil *@lal\_ufmg* com o nome *Laboratório de Alfabetização* para que o público geral pudesse encontrá-lo facilmente. As postagens são feitas semanalmente tanto com o objetivo de divulgar as ações de ensino e de extensão, como encontros de formação, interações com as crianças, quanto para divulgar materiais (em sua maioria, jogos para alfabetização) de forma a contribuir com as ações de docentes de outras instituições de ensino brasileiras. Atualmente temos quase mil e quinhentos seguidores que têm respondido positivamente as postagens e demonstrado interesse em participar de nossas ações.

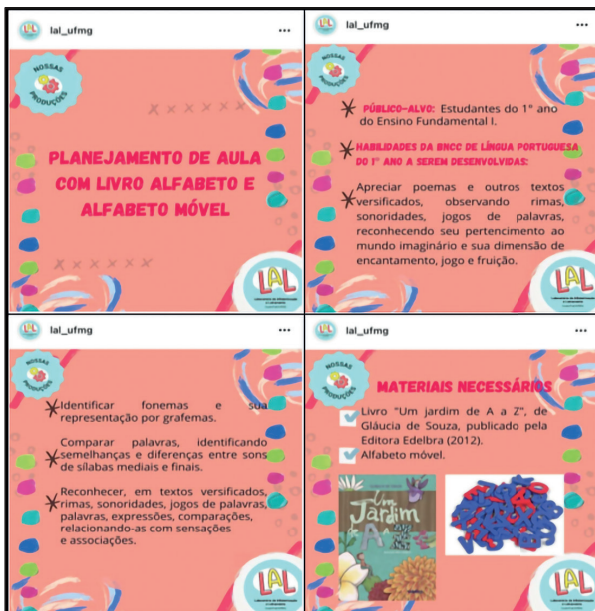
Os materiais disponibilizados foram desenvolvidos por estudantes da disciplina optativa que o *Laboratório* oferta e disponibilizados para impressão, possibilitando que mais pessoas possam fazer uso desses materiais. Organizamos as postagens de forma a explicitar detalhadamente os materiais utilizados, o modo de condução e as possibilidades de mediação pedagógica, de forma a contribuir com a formação do público. As imagens a seguir permitem ver um pouco da organização dessas postagens.

Figura 3 – Recorte de postagens feitas no Instagram @lal\_ufmg



Fonte: Acervo do projeto.

Figura 4 – Recorte de postagens feitas no Instagram @lal\_ufmg



Fonte: Acervo do projeto.

Figura 5 – Recorte de interações no Instagram @lal\_ufmg



Fonte: Acervo do projeto.

Outra ação iniciada foi o Conversas com o LAL, uma formação aberta para estudantes de graduação, docentes da educação básica e público em geral que tenha interesse pelo tema em foco. Na primeira edição, o tema foi livros alfabeto na alfabetização com foco na diversidade e riqueza desses materiais e possíveis usos em turmas em processo de alfabetização.

#### 4. Considerações finais

Ao longo desse primeiro ano de atuação, o *Laboratório* possibilitou uma aproximação com o cotidiano de duas escolas públicas da região metropolitana de Belo Horizonte que têm se mobilizado para atender às crianças nelas matriculadas. Reorganizar, replanejar, rever, compartilhar são alguns verbos presentes cotidianamente, afinal ainda estamos vivendo uma pandemia e suas dramáticas consequências para toda a sociedade.

Olhando em perspectiva, é possível dizer que o estreitamento do diálogo e da parceria com equipes que atuam na educação básica alimenta nossa decisão de trabalho voltado para o ensino público gratuito e de qualidade para todas

e todos. Ao longo dessa caminhada recém-iniciada, foi possível chegar às escolas e às crianças, ainda que com a mediação de telas (de computadores, celulares, *tablets*...). O trabalho nas redes sociais nos permite alcançar um público muito maior do que esperávamos e temos recebido mensagens de professoras que gostariam de participar das formações e saber que as pessoas têm se interessado pelo trabalho que está sendo realizado nos motiva a continuar nos reinventando nesses tempos tão incertos.

## REFERÊNCIAS

ALFABETIZAÇÃO EM REDE. Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia covid-19 – relatório técnico (parcial). **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, p. 85-201, dez. 2020. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/465>. Acesso em: 18 jan. 2022.

ARAÚJO, L. C. A dimensão material da ação e formação de alfabetizadores. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 27, p. 311-329, maio/ago. 2018.

BRASIL. Medida provisória nº 934, de 1 de abril de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 abr. 2020. Edição 63-A, Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 jun. 2020b. Seção 1, p. 32. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category\\_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 25 jan. 2022.

DIAS, Daniele Pampanini; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Das (im)possibilidades de se alfabetizar e investigar em condições de isolamento social. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 14, p. 228-244, jul. 2021. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/495>. Acesso em: 18 jan. 2022.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **Delta**, v. 32, n. 1, p. 237-260, 2016.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEITE, T. B. S. R. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). *In*: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização**



# LABORATÓRIO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA: saberes e fazeres da prática docente

*Andreia Maria Cavaminami Lugle*

*Beatriz Carmo Lima de Aguiar*

*Sandra Regina Ferreira de Oliveira*

- O Laboratório dos anos iniciais do ensino fundamental (LAI) como espaço de formação docente e articulação entre formação inicial e continuada;
- A trajetória do LAI na Universidade Estadual de Londrina e as ações desenvolvidas;
- Formação de professores no campo da alfabetização.

## 1. Introdução

O Programa de Extensão LAI – Laboratório dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Ensino, Pesquisa e Extensão – é composto por um grupo de docentes da área de Formação de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, que se deparou com a necessidade de ampliar as discussões que envolvem os saberes e fazeres da docência nos anos iniciais. E, nesse sentido, o LAI foi criado como um espaço de interlocuções na formação de professores<sup>1</sup>.

Este artigo, em sua primeira versão, redigida em setembro do ano de 2019, teve como objetivo refletir sobre os saberes e fazeres da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental na relação entre a formação inicial e continuada de professores. Ocorre que, no mês de dezembro de 2019, a vida nos surpreendeu com a partida da Prof<sup>a</sup> Andreia, que continua a nos ensinar por meio do seu legado. Não podemos falar em morte, pois uma profissional e ser humano como a Andreia Lugle não morre jamais. Ela continuará povoando nossos corações, lembranças e ações o tempo todo. Nessa versão final, reescrevemos a trajetória do LAI, com ênfase no campo da alfabetização,

1 O Programa está cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão. Maiores informações estão disponíveis no site [https://www.sistemasweb.uel.br/system/prj/pex/pdf/pex\\_projetoscadastrados\\_2019-09-01\\_16-41-57.pdf](https://www.sistemasweb.uel.br/system/prj/pex/pdf/pex_projetoscadastrados_2019-09-01_16-41-57.pdf)

como homenagem à Andreia e ao carinho imenso que a mesma tinha por esse espaço de formação de professores. Quis a vida que assim fosse e esse texto marca também o encerramento de nossa participação enquanto gestoras de tal espaço. Outros grupos virão e, com certeza absoluta, outras novas e belas histórias serão tecidas neste espaço que abrigou, foi ninho, primeiro, de uma relação de amizade que se solidificou entre as três autoras que aqui escrevem e, segundo, de projetos e ações potentes, criativas e esperançosas quanto ao que é e como se faz a formação de professores em uma universidade que se dispõe a estar em constante diálogo e parceria com a escola.

O desejo de estabelecer pontes entre a formação inicial e a formação continuada de professores sempre foi um dos maiores objetivos dos integrantes do LAI. Diante de tal fato, defendemos a necessidade de haver um espaço na universidade que fomentasse ações que, por sua vez, propiciassem trocas de experiências e momentos de reflexão relacionados à formação inicial e continuada de professores, com ênfase nas práticas docentes no cotidiano escolar. Na Universidade Estadual de Londrina, este espaço se concretizou no LAI, que foi implantando enquanto espaço físico no ano de 2002 e como Projeto de Extensão no ano de 2010.

Os docentes envolvidos com o referido programa de extensão desenvolvem ações no laboratório, tais quais cursos, palestras, oficinas, debates e produção de material didático nas áreas de conhecimento escolar pertencentes à grade curricular do curso de Pedagogia e/ou propostas curriculares com o intuito de aprofundar o trabalho em sala de aula.

Ressaltamos que, no diálogo com os professores do Ensino Fundamental I, surgiu a necessidade de estudarmos práticas de alfabetização que pudessem ser significativas para as crianças. Diante disso, fizemos a proposta de cursos de extensão ao longo dos anos de 2017-2019, que tinham como objetivo refletir sobre a apropriação da linguagem escrita nos anos iniciais. Neste contexto, o trabalho realizado no LAI também tem como uma de suas preocupações o campo da alfabetização, auxiliando assim na formação de crianças leitoras e produtoras de texto. Ao longo do artigo, faremos a exposição de diversas ações do LAI e nos deteremos em aspectos de um dos cursos de extensão de 2018, que foi voltado para o desenvolvimento da linguagem escrita.

O conceito de docência a partir do qual as ações no laboratório são desenvolvidas foi estruturado a partir das contribuições dos autores Tardif (2011), Charlot (2000) e Nóvoa (1995), sendo retroalimentado por novos projetos e novas abordagens trazidas pelos docentes com suas pesquisas e leituras a respeito do que é a escola, a docência e o fazer docente.

O recorte deste artigo evidencia algumas ações desenvolvidas no triênio 2017-2019, no LAI, revelando a importância deste espaço de formação de professores. Descrevemos a produção de materiais didáticos como fonte de pesquisa, trabalhando junto aos acadêmicos e professores com atividades práticas

relacionadas a conteúdos específicos, levando-os a consolidar seus conhecimentos e a dialogar de forma “transgressiva” com os mais diversos materiais com os quais terão contato em sua vida profissional, dentre os quais o livro didático.

É nesse sentido que as ações do programa LAI são desenvolvidas, agindo intencionalmente sobre a construção dos saberes curriculares dos alunos de Pedagogia, dos professores atuantes da Educação Básica e junto aos docentes que trabalham com formação de professores. Tais ações criam possibilidades para que os participantes aprofundem seus conhecimentos em vários conteúdos, de forma que estejam preparados para construir seus currículos reais, reelaborando diversos recursos metodológicos que possam subsidiar uma prática docente autônoma.

## 2. Ações desenvolvidas no LAI entre 2017-2019

É fato que a maioria dos docentes da área de Anos Iniciais do curso de Pedagogia da UEL desenvolve seus projetos de pesquisa e extensão vinculados ao LAI. Deste modo, temos pesquisas que desenvolvem a temática de alfabetização, leitura, matemática, história, geografia, dentre outras áreas.

Vale a pena ressaltar o projeto de pesquisa “Potencialidade e limitações do PIBID na formação docente e discente”, realizado no período de 2016-2019. O recorte da investigação desse projeto recai no estudo das ações realizadas no PIBID UEL, período 2011-2016, durante o qual os pesquisadores autores desta proposta atuaram na equipe de gestão. O objetivo do projeto é investigar como as ações desenvolvidas no PIBID/Uel impactaram na formação e na aprendizagem dos pibidianos, dos supervisores, dos coordenadores, no cotidiano das escolas e nos cursos de licenciatura da UEL.

Apontamos que, durante a vigência do PIBID, o espaço do LAI foi utilizado para as reuniões de planejamento e preparação dos materiais que foram utilizados nas escolas.

Durante as reuniões, sempre discutíamos estratégias que pudessem possibilitar o envolvimento dos alunos dos anos iniciais nos projetos propostos pelo PIBID, bem como os modos de favorecer a expressão das crianças sobre o que estavam pesquisando e aprendendo, incluindo atividades que envolvessem a escrita. Destaca-se que, em tal projeto, a equipe se dedicou a analisar os pormenores das propostas interdisciplinares desenvolvidas junto às escolas. Uma delas se destacou pela valorização e imersão dos alunos das escolas envolvidas na cultura escrita. Tratava-se da preparação, elaboração e divulgação de jornais escolares ação desenvolvidas por alguns grupos do PIBID – Pedagogia desde o ano de 2011.

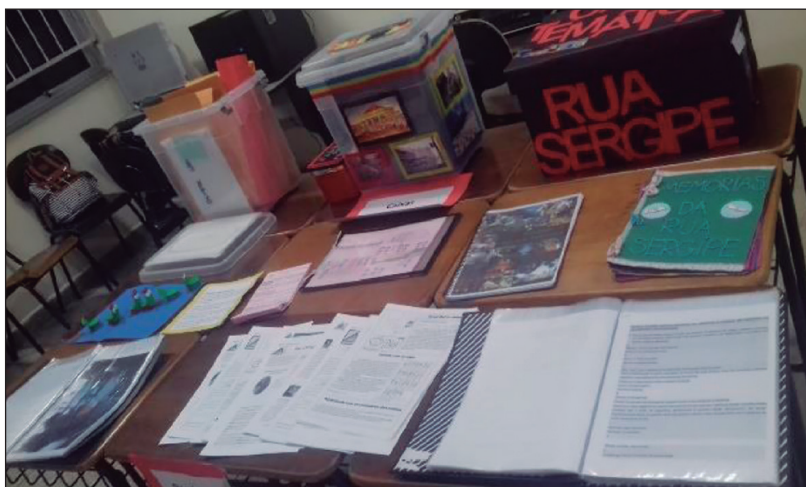
Relatos importantes sobre o tema jornal e acerca do envolvimento das professoras e crianças foram analisados e concluiu-se a importância do trabalho com a língua materna de forma pulsante na relação com o que acontece na cidade, no bairro e na escola. Para além da valorização de todas as áreas de conhecimento, visto que a cada bimestre as temáticas a serem selecionadas para serem

transformadas em notícias abarcavam diferentes áreas do currículo escolar, identificou-se a valorização da aprendizagem da escrita, pois os alunos se empenharam muito para ter suas “reportagens” ou “notícias” publicadas nos jornais. Um relato pormenorizado sobre tais ações analisadas no Projeto Potencialidades pode ser encontrado em dois capítulos publicados no livro “O movimento da ação docente no Ensino Fundamental I” (OLIVEIRA; LUGLE; AGUIAR, 2013), intitulados “Jornal: um instrumento da Cultura Escrita na Escola” (LUGLE; RIVIERA; BRITO, 2013) e “Projeto Jornal na Escola: a possibilidade do compromisso da escrita (COUTINHO; MARTINS; MACHADO; FRANCISCO; SILVA, 2013).

Em 2018 foi criado o projeto de extensão Oficinas Pedagógicas para estreitar o contato com os professores da Educação Básica e o objetivo principal era estabelecer relações entre as ações de formação inicial e formação continuada de professores, ambas contempladas no LAI. Além do Oficinas Pedagógicas, temos outros projetos vinculados ao laboratório, dentre eles dois de extensão, sendo intitulados “Formação do mediador de leitura da rede pública de educação” e “Caixas Temáticas: a produção e a utilização de material didático nos anos iniciais do Ensino Fundamental”.

Este último iniciou as suas ações a partir do diálogo com professores da Educação Básica, estudantes do curso de Pedagogia e demais participantes das oficinas e cursos realizados quando se percebeu a relevância da produção de materiais didáticos para auxiliar os profissionais da educação em sua prática pedagógica. Os materiais são produzidos pelos estudantes colaboradores do programa – após pesquisa e estudos sobre diferentes temáticas e/ou conteúdos curriculares e não curriculares – e organizados em caixas (por isso o nome “Caixas temáticas”). A seguir, apresentamos alguns exemplos desse recurso didático:

**Figura 1 – Caixas temáticas do LAI**



Fonte: Acervo do LAI.

Na figura 1 apresenta-se uma Caixa Temática com jogos e materiais manipuláveis que envolvem situações problemas nas aulas de matemática. Esse material é levado até algumas escolas públicas de Londrina pelos estudantes do curso de Pedagogia que são colaboradores do LAI, a fim de que crianças e professores façam a exploração e verifiquem se a proposta contribui para o desenvolvimento dos alunos.

Na mesma figura também se pode ver um exemplar da caixa temática da rua Sergipe (rua de comércio popular na cidade de Londrina, PR). Um dos elementos dessa caixa é um livro de poesias sobre a rua Sergipe produzido por alunos do Ensino Fundamental. De acordo com as professoras desses alunos, após o estudo sobre a importância da referida rua para os londrinenses, além de uma leitura fotográfica da mesma, as crianças ficaram interessadas em escrever poesias sobre a rua Sergipe. Conclui-se, assim, que o encantamento dos alunos pela linguagem poética e a produção escrita de suas poesias “[...] é um sinalizador para as possibilidades de seduzir o aluno para a escrita e incentivá-lo a, por meio dela, expressar a sua visão de mundo” (ROMAGNOLLI; CESAR, 2013, p. 147-148). Ao longo do trabalho desenvolvido pelos estudantes de Pedagogia, que participavam na época do PIBID, junto a esses professores do Ensino Fundamental, foi possível gerar a necessidade de leitura e escrita nas crianças e ao mesmo tempo desenvolver a produção de seus textos poéticos.

Sabemos que o ato de levar as Caixas temáticas às escolas públicas possibilita aos estudantes de Pedagogia que atuam no LAI experiências enriquecedoras na sala de aula junto às crianças e aos seus professores. Os estudantes podem observar, por exemplo, que quando a Caixa temática da rua Sergipe era explorada nas salas de alfabetização, as crianças conseguiam identificar que dentre tantos textos presentes havia também a poesia que fora produzida por crianças da idade deles. Assim, se esforçavam para ler o conteúdo de cada uma delas e, ao mesmo tempo, eram compelidas a produzir suas próprias poesias, ressaltando o fato de que a presença de textos de outras crianças nas caixas temáticas estimula os alunos que estão no processo de alfabetização.

Os materiais produzidos no LAI, dentre os quais as Caixas temáticas, são disponibilizados aos professores da Educação Básica e estagiários do Curso de Pedagogia como empréstimo. Além disso, podem-se agendar visitas às escolas visando a realização de atividades juntamente com os estudantes colaboradores. Tais experiências são registradas e apresentadas em eventos científicos locais, regionais e internacionais e ainda instigam a pesquisa no trabalho de conclusão de curso.

**Figura 2 – Reunião com colaboradores do LAI**

Fonte: Acervo do LAI.

Vale a pena ressaltar que o LAI tem se tornado, ao longo dos anos, um ponto de apoio para os estudantes do curso de Pedagogia, os quais procuram o acervo de livros didáticos e consultam os materiais e recursos produzidos ao planejar e desenvolver seus estágios nos anos iniciais inclusive para conhecer as práticas pedagógicas do laboratório, tão significativas aos saberes e fazeres da docência.

### **3. O movimento da ação docente no LAI**

O trabalho desenvolvido pelo LAI propõe a reflexão sobre os elementos constitutivos da prática pedagógica, buscando a unidade entre ensino e aprendizagem. Como demonstrado anteriormente há, também, a produção de materiais didáticos que contribuem para a atualização continuada dos conteúdos das áreas do conhecimento e das atividades pedagógicas.

As ações elaboradas são articuladas por meio da relação constante entre ensino, pesquisa e extensão, tendo sempre como foco a aproximação entre a universidade e a Educação Básica, entre a formação inicial e continuada de professores. Os momentos de diálogo propiciados no laboratório promovem a reflexão sobre os saberes e fazeres da docência, em especial dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Destacaremos uma ação do LAI que é o curso de extensão “*A apropriação da linguagem escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental*”, realizado no período de maio a dezembro de 2018, com carga horária de 44 horas. O referido curso possibilitou o encontro da formação

inicial e continuada de professores que tinham o desejo de aprofundar a temática que envolvia a leitura e a escrita.

No decorrer do curso de extensão, realizamos uma coleta de dados com um questionário como instrumento. As questões foram abertas, com o objetivo de avaliarmos as ações que foram propostas, bem como a contribuição do curso para o campo da alfabetização e para a formação de crianças leitoras e escritoras de textos. Para evitar a identificação dos sujeitos envolvidos com a pesquisa, os definimos como “estudante” e “professora” e à frente dessas palavras colocamos uma letra do alfabeto, por exemplo, Estudante A, Professora B.

O público participante, em sua maioria, foi constituído por professores da Educação Básica. Dentre os 50 inscritos, também tivemos estudantes do curso de Pedagogia e alunos da pós-graduação. A diversidade do público do curso contribuiu para as discussões realizadas em torno da temática alfabetização, pois tínhamos no mesmo espaço graduandos, professores de educação infantil e da Rede Pública com ampla experiência nas salas de aula de alfabetização, e pesquisadores do tema.

De acordo com Freire (2002, p. 14), o processo de ensino e pesquisa na formação do professor é essencial, pois:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Cabe ressaltar que esse processo não é isolado, mas, sim, coletivo. Calsavara e Lügler (2016, p. 175) ressaltam que o LAI é “[...] um *lócus* de investigação sobre os saberes e fazeres docentes, de modo a se tornar de grande relevância para todos os envolvidos com a educação”. E essa investigação é realizada na interação entre os profissionais envolvidos com o compromisso de ensinar. Nesse sentido a estudante B, que foi uma das participantes do curso de extensão, afirmou que o “[...] curso foi importante para minha formação, pois contribuiu para o aumento do meu aprendizado ao me proporcionar conhecer teoria e práticas de ensino que no decorrer do curso de Pedagogia não são possíveis”.

Destacamos que um dos princípios do LAI é o trabalho coletivo. Sob tal perspectiva, estudantes do 1º ano do curso de Pedagogia atuam ao lado dos que já estão na metade ou no final do curso. Do mesmo modo, os estudantes que ingressam no laboratório trabalham lado a lado com os docentes do curso de Pedagogia e estabelecem contato com professores que atuam na Educação Básica assim como com alunos de pós-graduação quando da oferta dos cursos do laboratório.

Ao longo desse tópico do artigo evidenciamos a riqueza desse momento de partilha entre os diferentes sujeitos que atuam na escola, ou que estão se preparando para esse momento. Essas pessoas sentiram a necessidade de aprofundar os estudos sobre a linguagem escrita e os diferentes modos de tornar o ato de ler e escrever significativo para as crianças e para isso se inscreveram no referido curso de extensão promovido pelo LAI. A interação estabelecida entre os professores alfabetizadores com os alunos da Pedagogia, ainda em seu processo de formação inicial, trouxe contribuições significativas para a discussão envolvida.

Tardif (2011) ressalta que a ação docente

[...] é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência (TARDIF, 2011, p. 49-50).

Os saberes são construídos e constituídos na interação com o outro. Charlot (2000, p. 77) acentua que “a relação com o saber é uma forma da relação com o mundo”. Assim, conforme exploramos o mundo, vemos que “a partilha, o caminhar junto com outras pessoas, são ações essenciais, pois o ser humano se define também pelo outro, pelas relações que estabelece” (AGUIAR, 2015, p. 43). No Laboratório dos Anos Iniciais da UEL, buscamos desenvolver ações que envolvem a formação docente nesta perspectiva ao proporcionar aos participantes momentos de leituras de textos, discussão e elaboração de saberes em coletividade, dentre outros. De acordo com Calsavara (2012), no LAI é desenvolvido

[...] um trabalho cooperativo, ou seja, alunos trabalham em grupo, o que favorece a discussão, possibilita o desenvolvimento e a prática de habilidades intelectuais e promove a formação de conceitos e o aprofundamento da compreensão dos alunos. Essa forma de trabalho permite, ainda, discussão e busca de alternativas pedagógicas (CALSAVARA, 2012, p. 13-14).

A formação docente é constituída num processo de interação entre os pares – podendo ser os professores da Educação Básica, graduandos de Pedagogia e docentes do Ensino Superior – buscando aprofundar a sua referência teórica para pensar a prática docente e promover o desenvolvimento das máximas potencialidades humanas (MELLO; LUGLE, 2014).

As ações desenvolvidas no LAI são planejadas em encontros mensais que se realizam aos sábados, reuniões para grupo de estudos com os docentes envolvidos no programa e as estudantes colaboradoras e bolsistas, nas quais se realizam estudos teóricos e a avaliação das atividades que foram cumpridas, como demonstrado na figura a seguir:



**Figura 3 – Grupo de Estudos sobre a produção de materiais didáticos**

Fonte: Acervo do LAI.

Há estudantes que também participam de grupos de estudos por área temática com o objetivo de elaborar materiais pedagógicos e produzir artigos científicos em coautoria com os docentes colaboradores do LAI e com os professores da Educação Básica que participam dos cursos e oficinas propiciados pelo laboratório. As ações desenvolvidas no LAI também permitem o desenvolvimento de pesquisas de TCC no curso de Pedagogia. A estudante B relata: “O curso de extensão também contribuiu para a elaboração do meu TCC que trata da importância da leitura na vida social e cultural da criança, conceitos que fizeram parte dos debates”.

Considerando a complexidade das práticas educativas, é indiscutível a necessidade de desenvolver projetos e ações que considerem os saberes e fazeres da docência em prol da melhoria do processo de ensino e aprendizagem em nossas escolas. Para tanto, os professores em formação inicial ou continuada são considerados

[...] sujeitos ativos de sua aprendizagem, atores competentes, portadores de saberes construídos ao longo de sua história, dar voz e juntos construir [...] um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor (TARDIF, 2011, p. 234).

Entendemos que a rotina estabelecida no contexto escolar muitas vezes dificulta a socialização dos saberes construídos pelos professores ao longo dos anos de atuação. Nesse sentido, ter um laboratório de anos iniciais na Universidade facilita o diálogo entre os professores de Educação Básica e os de nível superior, bem como a divulgação do que estão produzindo. A ideia é construir, na coletividade, saberes que possam transformar a ação docente e ao mesmo tempo gerar um movimento no interior da escola capaz de causar mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem.

#### **4. Curso de extensão sobre a apropriação da linguagem escrita**

Para poder aprofundar os estudos da temática da linguagem escrita organizamos o curso de extensão em oito encontros presenciais realizados aos sábados. No primeiro encontro, estudamos sobre alguns pressupostos da teoria histórico-cultural. Na segunda reunião, apresentamos ao grupo as obras de Célestin Freinet e as aproximações que podemos fazer com a teoria histórico-cultural. O terceiro e o quarto encontros foram destinados a conhecer as técnicas Freinet e pensar sobre as possibilidades pedagógicas no trabalho com as crianças. No quinto encontro, como docentes coordenadoras do curso de extensão, compartilhamos algumas experiências vivenciadas na escola com o uso das técnicas Freinet. O sexto encontro teve como tema a periodização do desenvolvimento infantil à luz da psicologia histórico-cultural. O penúltimo tema discutido no curso foi atividade de estudo e ensino desenvolvente nos anos iniciais na perspectiva de Davydov, enquanto o último encontro foi destinado à análise dos resultados das atividades práticas desenvolvidas no espaço escolar.

É importante destacar que boa parte dos integrantes desse curso de extensão caminhou conosco no LAI ao longo de 3 anos. Neste processo, sempre houve muitos questionamentos sobre a apropriação da linguagem escrita e como os professores poderiam utilizar novas estratégias metodológicas no ensino das crianças em processo de alfabetização. O trabalho coletivo desenvolvido ao longo do referido curso de extensão possibilitou trocas entre os integrantes e, principalmente, o repensar do ensino da leitura e da escrita.

Conforme demonstrado até o momento, o LAI atua em diversas ações que contemplam as diferentes áreas de conhecimento. Dentre as temáticas abordadas, inclusive a língua escrita, alguns docentes do LAI também se debruçam para pesquisar o campo da alfabetização. Neste contexto, ressaltamos que o referido curso de extensão é apenas um exemplo da atuação do LAI no âmbito da alfabetização.

Partimos do pressuposto de que a linguagem escrita é um instrumento cultural complexo (VYGOTSKI, 1995) e o seu ensino deve propiciar uma

vivência na qual os estudantes percebam a função social da leitura e da escrita com sentido. Entendemos que um dos maiores desafios para os professores alfabetizadores é a sua real contribuição no processo de formação de crianças leitoras e produtoras de texto.

Nesse contexto de formação da criança leitora e escritora, torna-se necessário entremeá-la na função social da leitura e escrita. E como afirma a professora B:

É preciso olhar para a criança como sujeito produtor de cultura aliado à ação docente acompanhada da capacidade de criar novas necessidades humanizadoras, com o objetivo de ampliar o círculo de leitores e escritores, e partilhar com outras crianças as vivências na escola e fora dela.

Tal fato significa compreender o aluno como protagonista da sua aprendizagem. Em relação a isso, Lugle (2015) afirma que:

A criança é protagonista de sua aprendizagem, participante ativa da sociedade de cultura escrita e, como tal, passa a ser parte dela. Participar significa, então, dar voz e vez aos alunos para falarem sobre suas hipóteses, suas elaborações mentais, suas ideias; significa também desafiá-los, inseri-los nas práticas sociais reais de leitura e de escrita (LUGLE, 2015, p. 139).

Durante o desenvolvimento do curso de extensão, os participantes foram convidados a socializar situações vividas nas salas de aula de alfabetização. O objetivo era fazer com que situações reais da nossa prática educativa com as crianças no processo de apropriação da linguagem escrita fossem colocadas sob análise. Nesse quesito, apresentamos o comentário de uma das professoras participantes, no qual afirma que “a cada encontro realizado, eram feitas discussões a respeito da formação de crianças leitoras e produtoras de texto, refletindo e aliando o processo dialético entre prática-teoria-prática” (Professora B). É fato que tais momentos permitiram o repensar da ação docente e enriqueceram a discussão a respeito da temática do ensino da leitura e escrita.

Em tal conjuntura, defendemos a importância da escola na vida do leitor e escritor, pois é na escola que as crianças

[...] terão acesso ao conhecimento mais elaborado, sistematizado e o contato com o conhecimento científico. A escola é um espaço de encontros, de humanização, de descoberta, de elaborar os conhecimentos, de sair da esfera de um conhecimento empírico para transformá-lo em conhecimento científico. [...] É na escola que a maioria das crianças aprende a ler e escrever e a utilizar esses instrumentos para se comunicar de uma forma que até então desconheciam (AGUIAR, 2015, p. 57).

Diante do exposto, os professores alfabetizadores desempenham um papel essencial, pois auxiliam as crianças na apropriação da linguagem escrita, que é um instrumento cultural complexo. Assim, os professores alfabetizadores também inserem as crianças em práticas de leitura e, desse modo, mostram para elas que ler é “[...] buscar compreender o enunciado produzido pelo outro” (ARENA, 2010, p. 19), pois ler é compreender.

Vale a pena ressaltar que os professores de educação infantil também podem aproximar as crianças da cultura escrita ao mostrar para os pequenos os momentos em que fazemos uso da leitura e da escrita no nosso cotidiano. O objetivo, então, não é antecipar a alfabetização na etapa da educação infantil, mas, sim, revelar para as crianças a função social da escrita. A professora B, traz uma contribuição rica nesse sentido, pois compartilhou a experiência que teve em parceria com uma professora do último nível da educação infantil e com outra do 1º ano do Ensino Fundamental. Ela afirma:

Para tanto, eu e outra professora participante do curso elegemos de Freinet as técnicas “roda de conversa”, “correspondência” e “aula-passeio” para uma experiência com nossas turmas, tal seleção foi direcionada por pensarmos na rica contribuição para a escola de Educação Infantil e no diálogo de realidades distintas e na possibilidade de olharmos para nossas crianças de modo mais atento, a fim de permitir lhes explorar o mundo a sua volta (Professora B).

Ressaltamos que a professora B faz referência a algumas técnicas Freinet abordadas no programa do curso de extensão, como apresentado anteriormente. Uma das propostas feitas para os participantes consistia em elaborar atividades práticas que utilizassem uma das técnicas Freinet estudadas. Em seguida, os professores apresentaram os resultados obtidos, pondo assim a proposta criada em análise para verificar a sua potencialidade para o desenvolvimento da linguagem escrita.

A professora B explicita quais técnicas utilizou. Para isso afirma:

As técnicas desenvolvidas foram: a Roda de conversa, com o intuito de desenvolver a vez e a voz das crianças frente às temáticas trabalhadas, e as seis correspondências que ocorreram entre as referidas turmas durante quatro meses instigando a curiosidade, a troca de vivências e a possibilidade da elaboração da cultura infantil ao registrar tais momentos e produzir texto tendo a professora como escriba; a última técnica, a aula passeio, ocorreu como culminância do encontro, da sensibilização e objetivação de tudo que haviam problematizado até o momento.

As figuras 4 e 5 ilustram alguns desses momentos relatados pela professora B e evidenciam as crianças sendo expostas à escrita que é pra valer,

como afirma Jolibert (1994), ou seja, a escrita real, usada na vida, no cotidiano das crianças.

**Figura 4 – escrita da correspondência interescolar**



Fonte: Acervo pessoal da professora B.

**Figura 5 – leitura da correspondência interescolar**



Fonte: Acervo pessoal da professora B.

Entendemos que o trabalho proposto por Freinet pode contribuir com a aprendizagem da língua materna. Notamos que a técnica da correspondência interescolar relatada pela professora B possibilitou o contato das crianças da educação infantil e do 1º ano com a cultura escrita. O processo de comunicação foi estabelecido entre as crianças de instituições escolares diferentes e as respectivas professoras, sendo nítido o desejo de ler suas correspondências assim que elas chegavam. Dessa maneira, as crianças observavam no texto o que o outro desejava comunicar e ao mesmo tempo identificavam as perguntas feitas para a turma. Em seguida, se organizavam para responder o solicitado e relatar nas correspondências situações vividas no cotidiano escolar.

As professoras que trabalharam com correspondência interescolar nas suas salas de alfabetização e na educação infantil, apresentaram, durante o curso de extensão, as suas experiências com essa técnica Freinet. Neste contexto, Sampaio (2002, p. 8) salienta:

É certo que as técnicas pedagógicas Freinet, seu projeto global de educação, são instrumentos universais de liberação do indivíduo. A expressão livre, o cooperativismo em classe, o jornal escolar, a correspondência interescolar favorecem a aprendizagem da língua materna, além de serem meios que vão ajudar a emancipação popular, a comunicação intercultural de formação para a democracia e para a paz.

Ao longo dessa exposição ficou evidente o papel fundamental exercido pelo adulto mais experiente com a cultura escrita, no caso o professor, para criar novas necessidades nas crianças referentes ao ato de ler e escrever. É visível também a importância de possibilitar o encontro dos professores alfabetizadores que estão no exercício da sua função com os discentes do curso de Pedagogia. A fala de uma estudante evidencia esse aspecto: “Ouvir os comentários das experiências das professoras imersas no campo escolar me ajudou a refletir criticamente sobre o aperfeiçoamento da prática” (Estudante B). Da mesma forma temos a avaliação de uma das professoras sobre o trabalho conjunto de formação inicial e continuada no curso de extensão oferecido pelo LAI. Ela afirma:

Ressalto a expressiva importância deste trabalho realizado na UEL pelas docentes, uma vez que envolve professores da educação básica da rede pública e particular, docentes do ensino superior e estudantes do Curso de Pedagogia como uma ferramenta essencial e positiva de unificação da formação básica dos alunos, e contribui para a formação inicial e continuada de qualidade e aperfeiçoamento para os educadores (Professora A).

Algumas estudantes do curso de Pedagogia também comentaram sobre a contribuição do curso de extensão para o processo de alfabetização. Uma

delas afirma: “[...] quando fiz o curso, não tinha muito conhecimento sobre a alfabetização e meios para a realização da mesma, além disso o trabalho foi voltado para a importância da literatura e cultura escrita” (Estudante A). Na mesma linha está a argumentação da estudante C, que diz:

A partir do momento em que entendo que a apropriação teórica é o que subsidiará a minha prática na escola, considero cursos como este como sendo fundamentais para minha formação e para a formação continuada de professoras e professores que já atuam nas escolas.

Os professores que participaram da formação continuada do curso de extensão sobre a apropriação da linguagem escrita em 2018 evidenciaram, por meio de seus depoimentos, o momento valioso de formação docente e a necessidade desse espaço como fonte de aprendizagem para os saberes e fazeres docentes.

## 5. Reflexões finais

As ações realizadas no laboratório têm como um de seus objetivos fortalecer e aprimorar a formação inicial e continuada de professores. Nesse sentido, o LAI tem sido este espaço de reflexão e diálogo entre profissionais em formação. Mostramos neste artigo muitas das ações realizadas no laboratório de anos iniciais, sendo que tais ações contemplam as diversas áreas do conhecimento. Sabemos que há potencialidades nas ações formativas do LAI no âmbito da alfabetização. Para a intensificação do trabalho envolvendo práticas de alfabetização é necessário a parceria e o diálogo constante com as professoras alfabetizadoras do Município de Londrina que atuam nos anos iniciais. Além disso, a aproximação dos discentes do curso de Pedagogia desde o primeiro ano de curso, bem como dos professores dos anos iniciais, favorece trocas significativas no processo de formação inicial e continuada.

Apontamos também a necessidade de o LAI estabelecer parcerias com outros laboratórios de alfabetização, sendo possível dialogar e traçar caminhos que contribuam com a formação de professores alfabetizadores.

Respeitamos os saberes e fazeres dos professores da Educação Básica, dos docentes do Ensino Superior e dos graduandos de Pedagogia, e, para além disso, provocamos o movimento da ação docente, movimento que, de forma dialética, dialoga teórica e metodologicamente sobre o processo de ensino e aprendizagem. Destacamos que essa unidade entre professores em formação continuada, formação inicial e docentes do Ensino Superior tem provocado pesquisas oriundas das necessidades da escola, incluindo o processo

de alfabetização e ampliado a discussão sobre o papel da formação humana e os saberes e fazeres da prática docente.

Reiterando as considerações sobre o LAI, ressaltamos a participação ativa dos estudantes colaboradores que realizam estudos, pesquisas, apoiam eventos, planejam e organizam ações, avaliam os resultados obtidos e publicizam as vivências por meio de artigos científicos.

E, uma vez que o objetivo principal do LAI é a busca de alicerçar-se e tornar-se referência para a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (CALSAVARA, 2016), ressalta-se, ainda, o quanto a interlocução entre os profissionais é essencial para ampliar os conhecimentos da prática docente sem a dissociação entre a teoria e a prática.

Os participantes das ações do LAI atuam como protagonistas, estudando e discutindo sobre as especificidades da prática docente, sobre o fazer pedagógico com o desafio de despertar nos alunos a necessidade de aprender. Diante dos resultados obtidos, oriundos desses estudos e pesquisas realizadas no laboratório, constatamos a importância de se compreender a essência dos conhecimentos para se ensinar.



## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Beatriz Carmo Lima de. **Apropriação da linguagem escrita como prática cultural**: reflexões sobre a realidade de duas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental. 2015. 168fls. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. 2015.

ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de [*et al.*]. **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

CALSAVARA, Luciana Stutz dos Santos; LUGLE, Andreia Maria Cavaminami. A Relevância do Laboratório dos Anos Iniciais do Curso de Pedagogia para a Formação Docente. *In*: SILVA, Rovilson José da; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. **Formação docente para os anos iniciais do ensino fundamental**: estágio e pesquisa. v.1. Curitiba, PR: Editora CRV, 2016. p. 173-186.

CALSAVARA, Luciana Stutz dos Santos. **Laboratório dos Anos Iniciais do curso de Pedagogia**: um histórico do programa. 2012. 52fls. TCC (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2012.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COUTINHO, Andressa Agostinho; MARTINS, Fernanda de Souza; MACHADO, Luana; FRANCISCO, Renan José; SILVA, Rosicléa Rodrigues da. Projeto jornal na escola: a possibilidade do compromisso da escrita. *In*: OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; LUGLE, Andreia Maria Cavaminami; AGUIAR, Beatriz Carmo Lima de (org.). **O movimento da ação docente no Ensino Fundamental I**. Londrina: UEL, 2013. p. 215-228.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. v. 2.

LUGLE, Andreia Maria Cavaminami. **A cultura escrita nos anos iniciais do ensino fundamental**: implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural.

2015. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015.

LUGLE, Andreia Maria Cavaminami; RIVIERA, Marcia Jelma Morais; BRITO, Sirlei, Borrasca de. Jornal: um instrumento da cultura escrita na escola. *In*: OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; LUGLE, Andreia Maria Cavaminami; AGUIAR, Beatriz Carmo Lima de (org.). **O movimento da ação docente no Ensino Fundamental I**. Londrina: UEL, 2013. p. 201-214.

MELLO, Suely Amaral; LUGLE, Andreia Maria Cavaminami. Formação de professores: implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural. **Revista contrapontos** – eletrônica, v. 14, n. 2, p. 259-274, maio/ago. 2014.

NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; LUGLE, Andreia Maria Cavaminami; AGUIAR, Beatriz Carmo Lima de (org.). **O movimento da ação docente no Ensino Fundamental I**. Londrina: UEL, 2013.

ROMAGNOLLI, Lissandra Marques Martins; CESAR, Daniela Mattos. Entre poesias e computadores: a leitura dos alunos sobre a rua Sergipe. *In*: OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; LUGLE, Andreia Maria Cavaminami; AGUIAR, Beatriz Carmo Lima de (org.). **O movimento da ação docente no Ensino Fundamental I**. Londrina: UEL, 2013. p. 147-166.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker. **Freinet**: evolução histórica e atualidades. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. São Paulo: Vozes, 2011. 325p.

VYGOTSKI, Levy Semiónovich. Génesis de las funciones psíquicas superiores. *In*: VYGOTSKI, Levy Semiónovich. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1995a. v. 3. p. 139-168.

# JOGOS QUE PROMOVEM A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: como ajudam a compreender o sistema de escrita alfabética e suas convenções?

*Artur Gomes de Morais  
Alexsandro da Silva*

---

- Definição de consciência fonológica e argumentos para não a reduzir à consciência fonêmica;
- Apresentação de diversos jogos que promovem a consciência fonológica e proposição de alguns princípios que podem orientar o uso desses jogos em sala de aula;
- Diferenças entre nossa proposta de uso dos jogos e o que é prescrito pelos métodos fônicos;
- Defesa de uma perspectiva psicogenética que reconhece o papel da consciência fonológica no aprendizado da notação alfabética.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

## 1. Introdução

Desenvolver algumas habilidades de consciência fonológica é uma condição necessária para compreender a escrita alfabética e aprender suas convenções ligadas às relações entre fonemas e grafemas. Alguns jogos podem ajudar os educadores nessa empreitada, garantindo, ademais, que a reflexão metalinguística sobre os sons das palavras assuma um sentido prazeroso.

Neste capítulo, vamos, inicialmente, explicitar o que entendemos por consciência fonológica – que não pode ser reduzida à consciência fonêmica – e explicaremos como vemos os jogos de consciência fonológica num conjunto mais amplo de jogos didáticos e de outros recursos adotados na alfabetização, como as parlendas, os trava-línguas e demais textos poéticos da tradição oral.

Pensando na formação de futuros docentes, e na ação dos que já atuam em nossas escolas, numa terceira seção analisaremos certos princípios que julgamos recomendáveis quando usamos tais jogos no final da Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização. Buscaremos responder a algumas perguntas como: Que habilidades de consciência fonológica são promovidas por diferentes jogos? Quais palavras podem ser objeto de reflexão? É mais fácil identificar ou

evocar na memória palavras que compartilham um mesmo “pedaço sonoro”? Como variações (por exemplo, no nível da reflexão proposto) podem tornar os jogos mais ou menos desafiadores? Devemos escrever as palavras enquanto as crianças estão analisando suas partes sonoras?

Para concluir, reforçaremos alguns pontos que nos parecem fundamentais quando discutimos o lugar da consciência fonológica no aprendizado da escrita alfabética. Explicitaremos que: a) nunca defendemos métodos fônicos ou os “treinamentos” de habilidades fonêmicas que tais métodos, desnecessariamente, impõem aos aprendizes; b) a consciência fonológica não é uma panaceia para o sucesso do ensino de alfabetização, porque vários aspectos conceituais do sistema alfabético não se limitam às habilidades de reflexão sonora; e c) não existe nenhum conflito entre adotar uma visão psicogenética do aprendizado da escrita alfabética e reconhecer que certas habilidades de consciência fonológica são condição *sine qua non* para que a criança passe pelo que Ferreiro e Teberosky (1979) denominaram “fonetização da escrita”, que tem seu auge com a construção de uma hipótese alfabética e com o crescente domínio das convencionais relações entre grafemas e fonemas na escrita da língua falada na comunidade do aprendiz.

## **2. O que é a consciência fonológica? Por que não a reduzir à consciência fonêmica?**

Nós, seres humanos, usamos a linguagem não só para interagir e alcançar diferentes objetivos (obtermos informação, recordarmos algo, ensinarmos a realizar uma tarefa etc.), mas, cedo, também somos capazes de tratar a língua em si como objeto de nosso pensamento e podemos criar com ela uma relação de apreciação e prazer estéticos.

Talbot Taylor (2000), grande linguista inglês, nos ensina que “não existe linguagem sem metalinguagem”. Traduzindo, nós, desde crianças, tendemos a tratar a língua como um objeto sobre o qual pensamos, de modo que podemos dissecar e apreciar suas partes (orais e escritas). Mesmo sem termos consciência disso, observamos as palavras e construções verbais que produzimos e que os outros formulam ao se dirigirem a nós.

Como já dito, muitos de nós o fazemos bem cedo. Pedro, um menino que tinha 2 anos e 5 meses, foi repreendido, certo dia, por sua tia Gigi, que lhe disse: “- *Aliás, Pedro, você está muito desobediente*”. Em lugar de se justificar ou se esquivar da acusação, o que nosso pequeno praticante de metalinguagem fez foi indagar: – “*Tia Gigi, o que é aliás?*”. Fantástico, não?

Infelizmente, em nosso país, os termos “metalinguagem” e “metalinguístico” ganharam, a partir dos anos 1980, um sentido limitado e negativo,

porque passaram a ser tomados apenas como sinônimo de “terminologia desnecessária da gramática pedagógica tradicional”, aquela que cedo nos cobrava (e, muitas vezes, ainda cobra) a memorização de nomenclaturas e definições engessadas de classes de palavras, com filigranas pouco úteis como a definição de *substantivos epicenos, sobrecomuns e comuns de dois gêneros*. Noutras palavras, numa perspectiva linguística, “metalinguagem” se referia apenas a “falar sobre a linguagem” e fazê-lo com uma terminologia que descrevia de forma limitada e anacrônica os fenômenos da língua.

Mas, já na mesma época, noutra perspectiva, psicólogos e psicolinguistas de orientação cognitiva usavam “metalinguagem” e “metalinguístico” para se referir àquele tipo de funcionamento que mencionamos logo no começo dessa seção: a capacidade de pensar sobre a linguagem e não só usá-la para conseguir algo em nossas interações. O avanço de estudos com esse outro olhar, que valoriza a dimensão “metacognitiva” de nossas relações com a linguagem, foi aos poucos nos permitindo descobrir que temos variadas habilidades metalinguísticas, e que elas são sinônimo de curiosidade e reflexão, porque enfocam diferentes dimensões do “objeto língua”, como, por exemplo:

- as características e finalidades dos diferentes gêneros textuais orais e escritos (*consciência metatextual*);
- as sentenças ou frases possíveis de serem faladas ou escritas, conforme as regras de cada língua (*consciência sintática*);
- os morfemas ou pedaços das palavras que têm significados específicos (*consciência morfológica*);
- as “partes sonoras” das palavras, como sílabas orais, fonemas e rimas (habilidades de *consciência fonológica*)<sup>1</sup>. Neste capítulo, priorizaremos este conjunto de habilidades, que também denominamos de *metafonológicas*.

Se, para usar a linguagem, quer tenha consciência ou não, o ser humano trata as palavras e os enunciados como objetos sobre os quais se pensa (TAYLOR, 2000), a partir dos anos 1970 começamos a descobrir algo fundamental para a alfabetização: para aprender a ler e escrever palavras escritas com o alfabeto, precisamos pensar sobre as partes ou “pedaços sonoros” que formam aquelas palavras. Isto é, precisamos desenvolver habilidades de consciência fonológica (doravante, CF).

1 Em *Alfabetização: a questão dos métodos*, Magda Soares (2016) nos oferece uma ótima introdução aos diferentes tipos de habilidades metalinguísticas, tal como classificados e explicados por diferentes autores. Aqui, nosso foco impede de avançar nessa bela reflexão e sugerimos aos leitores a consulta ao livro de Soares.

Adotando uma perspectiva construtivista, concebemos que as habilidades de CF são necessárias tanto para compreender como o sistema de escrita alfabética (doravante, SEA) funciona, quanto para aprender os valores sonoros das letras e usar tais convenções ao ler e escrever palavras.

Para começar a compreender as convenções do sistema de escrita alfabética, que fazem com que, em nossa língua, a letra P sirva para registrar o som [p] em *porta* e *picolé*, as crianças precisam, numa etapa inicial, se desprender dos referentes concretos a que aquelas palavras se referem (“peça de madeira ou metal que fecha uma casa, quarto ou móvel”, “sorvete solidificado, preso à extremidade de um palito”) e pensar na sequência de “pedaços sonoros” que constituem aquelas palavras. Isto fará com que possa perceber que a palavra oral [poRta] é menor que a palavra [pikolE] e aceitar que a última terá mais letras, mesmo que não possa ainda saber quantas, quais e por quê.

Para aprender as relações grafema-fonema e fonema-grafema, a consciência fonológica será também um requisito. Pensemos no caso dos sons de [k] em *casa* ou de [s] em *cidade*. Para internalizar que a mesma letra “C” assume em nossa língua aqueles dois valores sonoros, o aprendiz vai ter que analisar nas duas palavras os “pedaços sonoros” iniciais, identificando (mesmo que não consiga pronunciar um a um) os sons que formam as sílabas iniciais. Entre crianças com audição normal, a etapa mais avançada da psicogênese da escrita (“fase alfabética”) só se consolida se os aprendizes exercem a análise metafonológica dos segmentos orais das palavras, refletindo sobre os “sonzinhos” que formam as sílabas orais.

E como as crianças evoluem no uso de suas habilidades de CF? O que as pesquisas têm demonstrado, no caso de crianças falantes do português (MORAIS, 2019), é que primeiro elas avançam no sentido de pensar “na quantidade de pedaços” que as palavras têm e descobrem que a palavra *picolé* é maior que a palavra *porta*, independentemente de o “doce gelado” ser bem menor que a “peça de madeira ou metal que fecha determinado espaço”. Posteriormente, as crianças pensam sobre as sílabas das palavras e passam a dar-se conta de que *picolé* e *piano* “começam parecido”, embora sejam coisas bem diferentes no mundo real, ao passo que as partes sonoras das palavras *picolé* e *sorvete* não têm nada em comum, apesar de sua proximidade semântica. De modo semelhante, começam a gostar de brincar com rimas e a explorar, por exemplo, que *João* combina com *pão* e que *Gabriela* combina com *panela*. Só numa etapa mais avançada é que elas refletem conscientemente sobre os fonemas, identificando que as palavras *papai* e *pirata* começam parecido, mesmo que, até o fim de suas vidas, não saibam pronunciar isoladamente o sonzinho [p] que elas compartilham.

A mais que resumida descrição do percurso que fizemos no parágrafo anterior<sup>2</sup> embute alguns aspectos que julgamos importante explicitar, quando falamos do desenvolvimento de habilidades de CF em nossas crianças.

Um primeiro dado é que **a CF envolve um conjunto variado de habilidades**. Ela não é “uma habilidade”, mas uma “constelação” de modos de refletir sobre os segmentos orais das palavras (cf. GOUGH; LARSON; YOPP, 1995) que envolve *diferentes pedaços* (sílabas, rimas, fonemas), em *diferentes posições* (começo, meio, final), adotando *diferentes operações mentais* (separar as partes orais, contá-las, compará-las quanto ao tamanho, identificar semelhanças etc.).

Um segundo aspecto a destacar é que **existe um processo de evolução das habilidades de CF**, que depende das oportunidades vividas – sobretudo na escola –, e esse é um ponto fundamental a ser levado em conta por didáticas de alfabetização. Se o início desse processo tende a ocorrer para a maioria dos filhos das classes médias no final da Educação Infantil, pensamos que também devemos promover a reflexão sobre as partes sonoras das palavras, em nossas redes públicas de ensino, antes do Ensino Fundamental. Mas julgamos essencial ajudar nossos aprendizes a seguir a “trilha” mais natural, permitindo, por exemplo, que brinquem, de início, comparando palavras quanto ao tamanho e, em seguida, identificando palavras que têm a mesma sílaba inicial ou que rimam... para só em um momento posterior promovermos a reflexão sobre palavras que compartilham o mesmo fonema inicial. Sim, esse é um princípio construtivista que nos diferencia completamente dos “métodos fônicos”, que tendem a reduzir a CF a certas habilidades de consciência fonêmica e que podem, aqueles métodos, torturar alfabetizando, obrigando-os a pronunciar em voz alta fonemas isolados, quando eles ainda sequer atentaram para o dado de que *picolé e piano* “começam parecido”.

Consequentemente, o terceiro aspecto a destacar é que **certas habilidades de consciência fonêmica não são requisito para uma criança se alfabetizar**. A maioria de nós, adultos superletrados, não é capaz de pronunciar um a um os fonemas da palavra *guerra*, nem de contá-los. Pensamos nas letras ou dígrafos da palavra e fazemos o mesmo se nos pedem para retirar o primeiro sonzinho da palavra *sela*. É preciso não subestimar esse dado: numa etapa mais avançada, é pensando sobre as letras que, indiretamente, representamos (ou “materializamos”) em nossas mentes os impronunciáveis fonemas. Por isso, concluímos que o treino de diversas habilidades de consciência fonêmica, imposto por métodos fônicos, é algo não só antinatural e descabido como desmotivador.

2 Em Morais (2019) o leitor poderá encontrar uma análise mais detalhada do percurso evolutivo vivido por crianças brasileiras quando o tema são suas habilidades de consciência fonológica.

Mas, se dissemos, há pouco, que crianças e adultos que já leem com autonomia recorrem a letras para pensar sobre os “sonzinhos menores” (fonemas) das palavras, cabe não desconsiderar que **a escrita ajuda a tomar consciência dos segmentos orais das palavras**, de modo que existe uma interação: quanto mais pensamos sobre as partes orais (sílabas, rimas, fonemas), mais avançamos na compreensão de como as letras funcionam e, quanto mais evoluímos em nossos conhecimentos sobre as relações entre letras e sons, mais avançamos em nossa capacidade de pensar sobre os segmentos sonoros das palavras. Dito de modo mais direto, as letras “tornam observáveis” as partes sonoras das palavras (FERREIRO, 2003), especialmente os fonemas, que são tão difíceis de pronunciarmos, um a um, em voz alta<sup>3</sup>. Este dado não pode ser desprezado quando, ludicamente, realizamos situações que promovem a CF.

### **3. Que jogos e outras atividades lúdicas podem promover a consciência fonológica de crianças entre 4 e 7 anos?**

Os jogos podem constituir um dos principais recursos didáticos que usamos para promover, de maneira lúdica e prazerosa, a consciência fonológica e, conseqüentemente, a aprendizagem da escrita alfabética de crianças no final da Educação Infantil e no ciclo de alfabetização. De fato, estudos como o de Bezerra (2008) e as análises de Morais e Silva (2010) evidenciam, de modo geral, progressos significativos de crianças que participaram de sessões de jogos de análise fonológica, no que se refere ao domínio da notação alfabética e ao desenvolvimento de habilidades fonológicas.

Juntamente com a exploração dos textos poéticos, especialmente aqueles oriundos da tradição oral popular, como cantigas, parlendas, trava-línguas etc. (cf. MORAIS, 2019; ARAUJO, 2016), os jogos voltados à promoção da consciência fonológica, aqui enfocados, compõem o grande acervo de “jogos de alfabetização” (vide SILVA; MORAIS, 2022). Como esclarecemos no capítulo que acabamos de mencionar, entendemos que tais jogos fazem parte do acervo de recursos didáticos que têm por intenção ajudar nossos aprendizes a se apropriarem do SEA<sup>4</sup>.

Atualmente, as escolas brasileiras de redes públicas municipais de ensino dispõem de acervos de jogos distribuídos, nos últimos anos, pelo Ministério da Educação. Tais acervos são constituídos pelos *Jogos de Alfabetização*,

3 Se as vogais são fáceis de pronunciar longamente, a maioria dos fonemas consonantais só pode ser pronunciada agregando uma vogal posterior.

4 No nosso outro capítulo neste livro (SILVA; MORAIS, 2022), fazemos uma discussão mais aprofundada do que são “jogos de linguagem”, “jogos didáticos” e “jogos de alfabetização”. E explicamos que há jogos que promovem a CF ajudando as crianças a compreender como o SEA funciona, ao passo que outros as ajudam a dominar as correspondências entre grafemas e fonemas de nossa língua, assim como as variadas estruturas silábicas das palavras do português (que aparecem, por exemplo, no começo das palavras TABA, TRAÇO, TRANÇA, TRANSPORTE etc.).



desenvolvidos pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em 2009, e pelos jogos do *Projeto Trilhas*, desenvolvido pelo Centro de Educação e Documentação para a Ação Comunitária (CEDAC) e pelo Instituto Natura em 2011.

Nesses acervos de jogos, encontramos um conjunto de materiais voltado ao desenvolvimento da consciência fonológica. No caso dos Jogos de Alfabetização desenvolvidos pelo CEEL (cf. BRASIL-MEC; 2009), os seguintes jogos promovem a reflexão fonológica, colaborando para a análise sonora das palavras: “Batalha de palavras”, “Trinca-mágica”, “Caça-rimas”, “Bingo dos sons iniciais”, “Dado-sonoro” e “Palavra dentro de palavra”. Já nos jogos do *Projeto Trilhas* (BRASIL-MEC, 2011), temos, com o mesmo escopo, os jogos “Mercado”, “Descubra o invasor”, “Batalha dos nomes”, “Passo a passo”, “Rimas” e “Nomes escondidos”.

O “Batalha de palavras” e o “Batalha de nomes” são versões de um mesmo jogo, bastante empregado nas salas de aula de Educação Infantil de vários países europeus. Ele é constituído por fichas com figuras, cujos nomes apresentam diferentes quantidades de sílabas, o que favorece a reflexão sobre a extensão da sequência sonora das palavras. Nesse jogo, as crianças precisam comparar palavras quanto ao número de sílabas orais, na medida em que devem decidir qual a palavra maior, considerando as imagens constantes em duas fichas.

Figura 1 – Imagem de fichas do Jogo Batalha de palavras



Fonte: BRASIL-MEC (2009).

Subjacente a esse jogo, encontramos o exercício de uma importante habilidade de CF avaliada no clássico estudo realizado por Carraher e Rego (1981) no início dos anos 1980, no qual solicitavam, por exemplo, que as crianças respondessem a questões como “Qual a palavra maior, *aranha* ou *boi*?”. Naquela pesquisa, se evidenciou que a superação do “realismo nominal”, isto é, a atribuição às palavras das características (como o tamanho ou a aparência) dos seres ou objetos que representam – constituía uma condição necessária à aprendizagem da leitura.

Os jogos “Trinca-mágica”, “Caça-rimas” e “Rimas” envolvem identificar, a partir de imagens, palavras que rimam. Já os jogos “Bingo dos sons iniciais”, “Dado-sonoro”, “Mercado” e “Descubra o invasor” promovem o reconhecimento de palavras que começam com a mesma sílaba oral, o que, tecnicamente, chamamos de “aliteração”. Enquanto os dois últimos jogos envolvem apenas imagens, os dois primeiros contemplam também a escrita: no caso do “Bingo dos sons iniciais”, as figuras são acompanhadas das palavras escritas correspondentes a elas.

No “Dado-sonoro”, encontra-se uma cartela com figuras de animais numeradas e fichas com figuras e palavras (para cada imagem da cartela, há fichas de figuras/palavras que se iniciam com a mesma sílaba das figuras apresentadas na cartela). O jogo “Passo a passo”, por sua vez, explora, a partir de imagens, a semelhança sonora entre sílaba oral final de uma palavra e a sílaba oral inicial de outra palavra (por exemplo, “*bala*” e “*lata*”). Neste caso, observe-se que duas diferentes habilidades de CF são mobilizadas ao mesmo tempo, o que pode torná-lo mais complexo para crianças que ainda estão começando a aprender a identificar rimas e sílabas iniciais iguais.

**Figura 2 – Jogo Trinca Mágica**



Fonte: BRASIL-MEC (2009).

Os jogos “Palavra dentro de palavra” e “Nomes escondidos” envolvem a identificação de uma palavra dentro de outra (por exemplo, reconhecer a palavra *pato* dentro da palavra *sapato*), o que implica perceber similaridade sonora entre os pares de palavras analisados. Enquanto o segundo jogo contém dois conjuntos de cartas com imagens e seus nomes, o primeiro apresenta um conjunto de fichas contendo figuras e as palavras correspondentes a elas e outro conjunto de fichas, contendo apenas figuras cujos nomes se encontram no interior das palavras do primeiro conjunto.

**Figura 3 – Jogo Palavra dentro de palavra**



Fonte: BRASIL-MEC (2009).

No estado de Pernambuco, no contexto do recente “Programa Criança Alfabetizada” – uma iniciativa do governo do Estado com objetivo de apoiar os municípios na alfabetização de crianças – encontramos também um conjunto de jogos de consciência fonológica no material destinado aos alunos e professores. No “Almanaque Ilustrado de Alfabetização” (PERNAMBUCO, 2019), destinado ao primeiro ano do ciclo de alfabetização, encontramos os seguintes jogos de análise fonológica: “Seu Rei mandou achar”, que envolve a comparação de palavras, por exemplo, quanto à semelhança sonora da sílaba inicial ou final ou quanto à quantidade de sílabas; “Trilha animada”, que explora a produção de palavras com a mesma sílaba inicial ou que rimam ou com a mesma quantidade de sílabas; “Ache a rima”, que envolve a identificação de palavras que rimam; e o “Com que letra começa?”, que implica a identificação do fonema e da letra iniciais de palavras.

Além dos acervos de jogos disponíveis nas escolas, consideramos que os professores também podem e devem produzir seus próprios materiais

didáticos. Como exemplo disso, podemos mencionar o *Projeto Alfalettrar*, idealizado e coordenado por Magda Soares, no município de Lagoa Santa – MG. Naquele projeto, as professoras elaboraram diversos jogos de alfabetização, entre os quais encontramos alguns que exploram a consciência fonológica, com e sem apoio da escrita. Alguns desses jogos encontram-se disponíveis no *site* do Projeto<sup>5</sup> e envolvem, por exemplo, a identificação de rimas (“Jogo das rimas 1”, “Jogo das rimas 2” e “Dominó de rimas”) e a segmentação de sílabas orais das palavras (“Contando sílabas 1” e “Contando sílabas 2”). No Figura 4, a seguir, ilustramos o jogo “Contando sílabas 1”, elaborado pela professora Berenice, da Creche Nossa Senhora de Belém, MG:

Figura 4 – Jogo Contando Sílabas I



Fonte: Projeto Alfalettrar.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Antes de concluir esta seção, lembramos que a produção de jogos de alfabetização pela(o)s professora(s) pode ser iniciada, inclusive, desde a formação inicial docente, conforme discutimos no capítulo X deste livro (SILVA; MORAIS, 2020). Nele, discutimos uma experiência de produção de jogos de alfabetização junto a graduandos do curso de Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, na qual são construídos também jogos de consciência fonológica, como os ilustrados abaixo, em que é explorada a identificação de palavras que rimam.

5 <http://alfalettrar.org.br/aprendizagem-inicial-da-escrita>

**Figura 5 – Dados das Rimas**

Fonte: Arquivo pessoal.

**Figura 6 – Comando das rimas**

Fonte: Arquivo pessoal.

Ante essa variedade de jogos que exploram a CF, envolvendo diferentes unidades (rimas, sílabas, fonemas etc.) e operações (identificar, produzir etc.), com ou sem apoio da escrita, cabe, agora, discutirmos sobre os cuidados que podemos adotar ao vivenciar tais jogos na sala de aula. É esse tema que abordaremos na próxima seção.

#### **4. Que critérios levamos em conta ao escolher e vivenciar jogos que promovem a consciência fonológica na sala de aula?**

A prática docente e a reflexão sobre essa prática nos parecem constituir a melhor fonte dos saberes que adotamos em sala de aula. É fazendo e analisando o que fazemos que nós, professores, avançamos em nossa maestria docente. Tendo clareza disso, as respostas para as questões que proporemos nesta seção precisam ser tomadas, portanto, como pontos que cada professor(a) deve analisar, observar e julgar se ajudam ou não nas práticas que vivenciam com seus grupos-classe. Como prometido na introdução, buscaremos apresentar as respostas que formulamos, hoje, para um conjunto de questões básicas que as(os) docentes tendem a se colocar.

- **Que habilidades de consciência fonológica os diferentes jogos promovem?**

Considerando o percurso evolutivo revelado pelas crianças brasileiras e as dificuldades que apresentam quando solicitadas a resolverem certas tarefas de consciência fonêmica, mesmo depois de terem alcançado uma hipótese alfabética (cf. ARAGÃO; MORAIS, 2020), as habilidades de CF que nos parece importante priorizar no final da Educação Infantil e no primeiro ano do ciclo de alfabetização são as seguintes:

1. separar palavras em suas sílabas orais;
2. contar as sílabas de palavras orais;
3. comparar duas palavras e identificar qual é maior (porque tem mais sílabas);
4. produzir (dizer) uma palavra maior que outra;
5. identificar palavras que começam com determinada sílaba;
6. produzir (dizer) uma palavra que começa com a mesma sílaba que outra;
7. identificar palavras que rimam;
8. produzir (dizer) uma palavra que rima com outra;
9. identificar palavras que começam com determinado fonema;

10. produzir (dizer) uma palavra que começa com o mesmo fonema que outra; e
11. identificar a presença de uma palavra dentro de outra (palavra).

Excetuando-se a última habilidade, que implica um sofisticado processo de observar, por exemplo, que a palavra “pente” está dentro da palavra “serpente”, as demais habilidades estão listadas em ordem crescente de dificuldade (e de aparição, para a maioria das crianças). Se as duas primeiras habilidades (separar as sílabas orais e contar quantas sílabas cada palavra possui) tendem a ser dominadas bem cedo, e sem precisar de um ensino específico, as demais merecem um planejamento sequencial, desde o final da Educação Infantil.

- **É mais fácil identificar ou evocar na memória palavras que compartilham um mesmo “pedaço sonoro”?**

Observe-se também que, ao longo da “lista” apresentada na seção anterior, as habilidades ligadas a “identificar” sempre vêm antes daquelas que implicam “produzir (dizer)” palavras com determinada característica sonora. Se pensarmos bem, para uma criança que está começando a detectar rimas, será mais fácil se deparar com quatro figuras (de “chupeta”, “cadeira”, “caneta” e “vassoura”) e identificar que “chupeta” e “caneta” rimam do que evocar de sua mente e dizer em voz alta, sem qualquer apoio, uma palavra que rime com “chupeta”. Esse princípio nos parece um bom orientador para docentes terem em conta no dia-a-dia da sala de aula: se as crianças ainda têm dificuldade, por exemplo, de dizer palavras que começam com “o mesmo pedaço” (sílabas) que “quiabo”, podemos, para facilitar, combinar uma brincadeira em que vão pular ou bater palmas toda vez que nós falarmos uma palavra que começa igual àquela... e dizemos “quilo”, “quieto”, “quilombo” e “quitanda” no meio de outras (“peteca”, “banana”, “guitarra”, “sacola” etc.).

- **Quais palavras podem ser objeto de reflexão nesses jogos?**

Todas! Todas as palavras que já sejam conhecidas das crianças ou que elas venham a aprender na sala de aula e fora dela. Não há nenhuma razão para restringirmos o repertório a palavras “de um mesmo campo semântico”. Pelo contrário! Ao comparar “picolé” com “porta” e ver que a primeira palavra é maior, apesar de, no mundo real, o doce gelado ser proporcionalmente bem menor, nosso aprendiz é ajudado a focar no significante oral e ignorar, provisoriamente, o significado (ou o referente real), assumindo uma atitude metalinguística obrigatória para se desprender do já mencionado “realismo nominal” e avançar na compreensão da escrita alfabética.

Com a enorme facilidade de acesso que temos hoje a imagens na internet, professores de uma mesma escola podem criar e compartilhar bancos de cartelas com gravuras que podem ser agrupadas e escolhidas para jogos criados pelos próprios docentes. Se queremos fazer um jogo de identificação de palavras que começam com a mesma sílaba, podemos reunir “subconjuntos” de cartelas com determinados segmentos sonoros em comum (“pirata”, “picolé”, “piano”, “piloto”; “baleia”, “barata”, “bacia”, “bacalhau” etc.). Se queremos trabalhar com rimas, selecionamos subconjuntos com rimas que ocorrem em várias palavras no nosso vocabulário cotidiano (por exemplo, rimas com palavras que terminam em *ÃO*, *OLA*, *ADO*, *EIRA*, *ETA* etc.).

Os nomes próprios também podem ser um valioso recurso para a reflexão fonológica<sup>6</sup>. Conhecemos, certa vez, uma professora que, além de levar as crianças a refletirem sobre seus nomes e os dos colegas, na hora “da chamada”, criava brincadeiras envolvendo os nomes próprios. Certo dia, vimos as crianças enfileiradas diante do birô, num jogo em que cada criança deveria dizer uma palavra (comum ou nome próprio) que compartilhasse um segmento sonoro com o nome do(a) aluno(a) que a professora enfatizava. Ela dizia, por exemplo, “Agora é a vez de *LA-rissa*”, e a menina dizia uma palavra (por exemplo, “*lata*”) para ganhar um pirulito e ir para sua banca.

- **Como variações nos jogos podem torná-los mais ou menos desafiadores?**

Já vimos que é mais difícil pedir para dizer em voz alta uma palavra que tem semelhança sonora (rima, sílaba ou fonema inicial) com outra do que identificar palavras parecidas, a partir do exame de gravuras. Assim, para tornar um jogo ainda mais desafiador, podemos cobrar que os jogadores, além de encontrarem as cartelas com semelhança sonora, tenham que dizer outra palavra que contenha o mesmo segmento oral. Já para alunos com hipóteses de escrita mais avançadas, podemos pedir que escrevam os nomes das palavras que soam parecido.

Se nas primeiras vezes em que um jogo é apresentado à turma trabalhamos com todo o grupo-classe, geralmente dividido em duas equipes, podemos criar situações em que duplas jogam com determinado jogo, enquanto o restante da turma faz outra atividade. E criar desafios mais ajustados para aquele subgrupo de aprendizes.

- **Devemos escrever as palavras enquanto as crianças estão analisando suas partes sonoras?**

6 Morais (2019) faz uma série de sugestões de uso dos nomes próprios como objeto de promoção da CF.



É importante que o jogo tenha seu caráter lúdico preservado, que o adulto não use o jogo como pretexto para “dar aula” e que não fique, portanto, “parando o jogo” para analisar palavras. Mas isso não impede que a(o) docente escreva no quadro, em lista, as palavras que as crianças vão agrupando e, depois de concluído o jogo, possa analisar essa listagem com a turma. No jogo “Trinca Mágica”, por exemplo, diante da trinca formada por “cadeira”, “mamadeira” e “fogueira”, o fato de poderem ver as três palavras alinhadas e com a rima ressaltada constitui mais um elemento para as crianças refletirem sobre como a notação alfabética funciona. Não se trata de acreditar que “magicamente” os alfabetizandos vão compreender a escrita num nível alfabético, mas de tornar mais observável a semelhança entre as palavras, como se pode checar no exemplo em pauta:

CADEIRA  
MAMADEIRA  
FOGUEIRA

Ressaltamos que as letras de imprensa maiúscula são mais adequadas para a reflexão por crianças que ainda não estão com uma hipótese alfabética consolidada, porque cada letra aparece isolada das demais, o que torna mais “observável” a identidade de cada uma, a quantidade e a estabilidade das letras de cada palavra (MORAIS, 2012).

## **5. A título de conclusão ou... nada de métodos fônicos, nada de tratar a consciência fonológica como panaceia, nada de achar que consciência fonológica e construtivismo são inconciliáveis**

Ao concluir nossa breve aproximação aos jogos de consciência fonológica, gostaríamos de ressaltar quatro pontos que nos parecem fundamentais, já que implicam não colaborarmos com certas posições preconceituosas ou que julgamos limitadas, tanto no âmbito teórico quanto do ponto de vista didático-pedagógico.

Em primeiro lugar, como já deixamos bastante claro em textos prévios (cf. MORAIS; SILVA, 2010; MORAIS, 2012), nunca defendemos que “treinemos” nossos aprendizes a segmentarem palavras em seus fonemas. Insistimos sobre a inadequação dos métodos fônicos disponíveis no mercado por duas razões básicas que resumiremos em seguida.

Por um lado, eles mantêm uma visão nada construtivista de apropriação do SEA. Tal como todos os métodos sintéticos anteriores ao século XX, creem que para o aprendiz se alfabetizar basta “associar” segmentos orais a letras

e repetir tal associação até “fixar” quais valores sonoros as letras têm numa língua. Com uma visão adultocêntrica que desconsidera como as crianças evoluem em sua compreensão sobre palavras, letras e sílabas, insistem em treinar, de forma muito controlada e padronizada, relações grafema-fonema que, aos olhos do adulto, parecem mais adequadas.

Por outro lado, investem no treinamento de uma série de habilidades fonêmicas que mesmo crianças já alfabetizadas têm dificuldade de resolver e que, portanto, não constituem nenhum requisito para a apropriação do SEA (cf. ARAGÃO; MORAIS, 2020). Recordando o que explicamos em seção anterior, temos que admitir que, diante de tarefas como as que pedem para segmentar palavras em fonemas, contá-los, adicionar ou subtrair fonemas no início das palavras, as crianças que conseguem responder corretamente o fazem apelando para a forma visual (sequências de letras) das palavras em foco, sem dizer isoladamente os fonemas que aquelas letras substituem. Obrigá-las a pronunciar fonemas isolados seria, então, uma lamentável ou desnecessária tortura.

Em segundo lugar, o que nos diferencia, radicalmente, de autores de métodos fônicos, “alfabetos de boquinhas” e outros pacotes assemelhados é que não vemos a consciência fonológica como panaceia dos problemas que nossas escolas enfrentam para alfabetizar os filhos das camadas populares. Todas as evidências de pesquisa que temos obtido desde o final dos anos 1980 (cf. MORAIS, 2019) atestam, muito claramente, que algumas habilidades de consciência fonológica são necessárias para uma criança avançar em sua compreensão do SEA e para aprender as convenções letra-som, de início num nível silábico e, em seguida, no nível alfabético. Mas, elas, as habilidades de consciência fonológica, não são suficientes, porque, como nos ensinou Ferreira (1990), entender a lógica de nosso sistema notacional envolve aspectos conceituais que ultrapassam a capacidade de pensar sobre as “partes sonoras” das palavras. Compreender como as letras substituem aquelas partes é um processo evolutivo em que as crianças precisam, dentre outros desafios, tratar as letras como classes de objetos substitutos...de modo que **P**, **p**, **P**, **p**, **P** e **p** são “a mesma coisa”, ao passo que **p**, **q**, **b** e **d** se referem a classes de objetos diferentes. Mais uma vez, o adultocentrismo e a visão associacionista de aprendizagem dos métodos sintéticos impedem a consideração dessas sutilezas que só um enfoque construtivista nos permite observar.

Em terceiro lugar, ressaltamos que, ao lado dessa explícita opção por um enfoque construtivista mais aprofundado, julgamos necessário superar certos partidarismos teórico-didáticos que, no Brasil, continuam a enturvar o debate científico e a ação pedagógica no campo da alfabetização. Tal como defendia o PNAIC (cf. MORAIS; LEITE, 2012; LEITE; MORAIS; 2012),

parece-nos saudável e recomendável que ajudemos nossos aprendizes a, desde o final da Educação Infantil, brincar com as palavras, refletir sobre suas partes orais e escritas, exercendo as habilidades metafonológicas que precisam desenvolver para compreender como o SEA funciona e para consolidar as correspondências entre grafemas e fonemas, de modo a poderem vir a ler e a escrever com autonomia. Não enxergamos nenhum conflito entre adotar uma visão psicogenética do aprendizado da escrita alfabética e reconhecer que certas habilidades de consciência fonológica são condição *sine qua non* para que a criança se alfabetize. Se alguém tem evidências de crianças com audição normal que se tornaram alfabetizadas sem desenvolver as habilidades de CF que ressaltamos em seção anterior desse capítulo, gostaríamos de conhecer tais estudos.

De nossa parte, temos visto, ano após ano, como os jogos que promovem a CF são muito bem-vistos por professores que ensinam no último ano da Educação Infantil e que não têm nenhuma ansiedade de “alfabetizar seus alunos naquele ano letivo” (cf. MORAIS; SILVA, 2010; MORAIS, 2012). E, não menos importante, temos visto que as crianças de meio popular que brincam com tais jogos avançam muito em sua apropriação do SEA, revelando ritmos de aprendizado idênticos aos que encontramos entre seus pares de classe média (MORAIS; SILVA, 2010; MORAIS, 2012; CABRAL, 2013).

Para concluir, parece-nos importante recordar: os jogos de CF não são um “remédio miraculoso”, mas constituem mais uma ferramenta, leve e prazerosa, na luta por conseguirmos alfabetizar letrando. Para quê? Para ajudarmos a reduzir as grandes desigualdades sociais que se perpetuam em nosso país.

## REFERÊNCIAS

ARAGÃO, S. A. S.; MORAIS, A. G. M. Como crianças alfabetizadas com o método fônico resolvem tarefas que avaliam a consciência fonêmica? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982020000100704&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982020000100704&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 25 mar. 2020.

ARAUJO, L. C. Brincar com a linguagem: educação infantil “rima” com alfabetização? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 4, p. 2325-2343, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/viewFile/9196/6087> Acesso em: 22 out. 2019.

CABRAL, A. C. P. S. **Educação Infantil**: um estudo das relações entre diferentes práticas de ensino e os conhecimentos infantis sobre a linguagem escrita e sua notação. 298f. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

CARRAHER, T. N.; REGO, L. L. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, p. 3-10, 1981.

BEZERRA, V. B. **Jogos de análise fonológica**: alguns percursos na interação de duplas de crianças. 186f. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

BRASIL. Ministério de Educação. **Jogos de alfabetização**. Recife, 2009.

BRASIL. Ministério de Educação. **Trilhas**: caderno de jogos. São Paulo, SP, 2011.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI Eds., 1979.

FERREIRO, E. A escrita... antes das letras. In: SINCLAIR, H. (org.). **A produção de notações na criança**: linguagem, número, ritmos e melodia. Tradução: Maria Lúcia F. Moro. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1990.

FERREIRO, E. Escrita e oralidade: unidades, níveis de análise e consciência metalinguística. In: FERREIRO, E. (org.). **Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GOUGH, P.; LARSON, K.; YOPP, H. A estrutura da consciência fonológica. *In*: CARDOSO-MARTINS, C. (org.). **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LEITE, T. M. S. B. R.; MORAIS, A. G. O Ensino do Sistema de Escrita Alfabética: por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica? *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G. **Consciência Fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORAIS, A. G. M.; LEITTE, T. B. S. R. A Escrita Alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam? *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012.

MORAIS, A. G.; SILVA, A. Consciência fonológica na educação infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética. *In*: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (org.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DE LAGOA SANTA. **Projeto Alfalettrar**. Disponível em: <http://alfalettrar.org.br/aprendizagem-inicial-da-escrita>. Acesso em: 1 nov. 2019.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Almanaque ilustrado de alfabetização**: + coletânea de textos, + coletânea de atividades: ano 1. Secretaria de Educação e Esportes. Organização: Ester Calland de Sousa Rosa, Ana Cláudia Gonçalves Pessoa, Telma Ferraz Leal. Recife: A Secretaria, 2018.1

SOARES, M. B. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

TAYLOR, T. J. Language constructing language: the implications of reflexivity for linguistic theory. **Language Sciences**, v. 22, n. 4, p. 483-499, 2000.

**Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização**

# JOGOS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO POSSIBILIDADE DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Priscilla Silvestre de Lira Oliveira*  
*Telma Ferraz Leal*

---

- Alfabetizar na perspectiva do letramento;
- Os jogos na alfabetização de crianças da Educação Infantil;
- Jogos como possibilidade de alfabetização para alunos da Educação Infantil;
- Análise de situações de usos de jogos na sala de aula.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

## 1. Introdução

Neste capítulo, o uso de jogos didáticos na Educação Infantil será discutido. Para fundamentar a discussão, apresentaremos análises de entrevistas com uma professora e de eventos que ocorreram em uma turma do último ano da Educação Infantil, coletados pela primeira autora deste artigo em um Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia. Tal tema é particularmente importante porque os jogos são elementos da cultura, fazendo parte, portanto, do universo infantil, e podem, também, por meio de vivências lúdicas, contribuir para as primeiras aprendizagens relativas ao sistema alfabético de escrita, de modo que as crianças possam aprender brincando.

Considerando que a aprendizagem do sistema alfabético é uma das dimensões do processo de alfabetização, trataremos, inicialmente, da concepção de alfabetização adotada; depois, refletiremos acerca da apropriação do sistema notacional por crianças; em seguida, trataremos do uso de jogos didáticos na alfabetização, concebida neste artigo em sentido amplo, como processo de apropriação da leitura e escrita que começa cedo, e não como um momento curricular específico.

## 2. Alfabetizar na perspectiva do letramento

Adotamos, nas nossas reflexões, a abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento. Defendemos que a alfabetização é um processo em que o ensino da leitura e da escrita deve incluir situações variadas de uso da

escrita, tal como apontado desde o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

Diz-se que um ambiente é alfabetizador quando promove um conjunto de situações de usos reais de leitura e escrita nas quais as crianças têm a oportunidade de participar. Se os adultos com quem as crianças convivem utilizam a escrita no seu cotidiano e oferecem a elas a oportunidade de presenciar e participar de diversos atos de leitura e de escrita, elas podem, desde cedo pensar sobre a língua e seus usos, construindo ideias sobre como se lê e como se escreve (BRASIL, 1998, p. 151).

Apesar de reconhecermos que o texto é o ponto de chegada e de partida no ensino da língua e que, portanto, as vivências de leitura e produção de textos compartilhados precisam ocupar a maior parte do tempo pedagógico, sobretudo na Educação Infantil, em situações de leitura e contação de histórias, brincadeiras e cantorias, concebemos que é preciso, igualmente, conduzir ações lúdicas de reflexão sobre o funcionamento do sistema notacional em atividades com palavras.

Tal necessidade decorre da complexidade da aprendizagem do sistema notacional, que requer a compreensão de princípios relativos a como as letras notam a pauta sonora. Tal processo demanda o desenvolvimento de diversas habilidades, sobretudo relativas à manipulação das unidades sonoras das palavras e compreensão de vários princípios, como o de que, na maior parte dos casos, cada unidade gráfica representa uma unidade sonora, que a ordem das letras equivale à ordem de emissão dos fonemas, dentre outros, tal como discutido em Leal (2004). Tais aprendizagens requerem tempo e não ocorrem da mesma forma e no mesmo ritmo para todas as crianças. A defesa de que o processo de alfabetização seja iniciado na Educação Infantil também decorre da possibilidade de favorecer uma apropriação em que não haja tantas cobranças às crianças e que elas possam percorrer suas trajetórias em seus próprios ritmos, sem que seja estipulada a obrigatoriedade de que dominem tal sistema em curto espaço de tempo.

O ideal é que essas duas dimensões da alfabetização – aprendizagens relativas aos textos e seus usos e aprendizagens relativas ao sistema alfabético de escrita – ocorram de forma articulada, possibilitando a aprendizagem da escrita em situações de interação comuns em outros espaços sociais e que sejam prazerosas para as crianças. É o caso das situações de uso de jogos. Eles existem fora da escola, mas, na escola, podem ser concebidos como um recurso didático para alfabetizar, tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental.



Em suma, não desconsideramos que a discussão sobre o currículo na Educação Infantil é bastante tensa quanto ao processo de alfabetização, pois muitos educadores defendem que nesta etapa de escolarização não deveria haver situações didáticas de ensino da escrita. No entanto, defendemos que a aprendizagem do sistema alfabético de escrita pode ocorrer desde a Educação Infantil, contanto que ela seja realizada de modo lúdico, respeitando os ritmos e interesses das crianças. Enfim, essa posição decorre da crença de que o processo de alfabetização exige, desde o início, a “aprendizagem de conceitos complexos, no qual o indivíduo desenvolve a capacidade de compreender e produzir textos” (LEAL, 2004, p. 78). Mas, para que as pessoas tenham autonomia nas situações de escrita, precisam compreender o funcionamento do sistema notacional.

Corsino, Nunes e Baptista (2016) também defendem que o professor se comprometa com a prática lúdica, principalmente na Educação Infantil. Ou seja, que compreenda a infância e favoreça aprendizagens situadas e em consonância com essa fase do desenvolvimento:

Uma prática pedagógica comprometida com essa visão de infância requer uma sólida formação dos profissionais que assegure o movimento necessário de deslocamento: dialogar, opor, questionar, desconfiar, desaprender, abrindo espaços para a experiência do encontro com as crianças (COR-SINO; NUNES; BAPTISTA, 2016, p. 19).

Considerando a relevância desse tema, optamos por focar a discussão sobre as contribuições do uso de jogos para essa aprendizagem, a do sistema notacional, mesmo sabendo da imensa relevância dos jogos para o desenvolvimento geral das crianças.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1985, p. 29), a aprendizagem do sistema alfabético exige, por parte do aprendiz, apropriação de princípios, que ocorre em etapas. Segundo tais autoras, os aprendizes elaboram hipóteses e aos poucos vão se aproximando da escrita convencional. Antes disso, segundo as autoras, diferentes hipóteses são lançadas, conforme descrito a seguir.

No nível pré-silábico, o aluno não compreende que há relações entre escrita e pauta sonora. A criança pode, por exemplo, considerar que escrever é a mesma coisa que desenhar. Pode também utilizar letras, mas acreditando que a quantidade delas depende do tamanho do objeto, além de outras maneiras de escrita possíveis, como escrever cada palavra com uma letra. Nesta etapa, muitas crianças não têm consciência da dimensão sonora das palavras, ou seja, centram a atenção apenas nos sentidos do que é dito e têm dificuldades de perceber que podem refletir também sobre os sons, comparando palavras

quanto ao tamanho ou semelhanças de partes sonoras. Tal consciência favorece a emergência de hipóteses acerca de como a pauta sonora é representada pelas unidades gráficas, tal como é discutido por Morais (2005, 2012), que esclarece sobre as relações entre o desenvolvimento da consciência fonológica e a compreensão do funcionamento do sistema alfabético.

No nível silábico, o aluno faz uma busca consistente de estabelecer relação regular entre a segmentação silábica e a escrita, como é descrito por Leal (2004, p. 84):

Nesse momento o aluno mostra que compreendeu o princípio de que “o nosso sistema de escrita tem propriedades da palavra e não do objeto representado”. É no estágio silábico que há uma busca consistente de estabelecer relação regular entre a segmentação silábica e a escrita. Então, o aprendiz demonstra que compreende “que as unidades do texto são as palavras e que as palavras podem ser segmentadas em partes”. O aluno passa a representar cada sílaba com uma letra. E quando o aluno passa por um período em que a preocupação é exclusivamente quantitativa, colocando qualquer letra para representar as sílabas, ele se enquadra no estágio silábico de quantidade. Depois passa a demonstrar a preocupação com as correspondências, colocando letras que tenham relação com os sons representados. Esse estágio é considerado o silábico de qualidade.

Após a consciência por parte do aluno de que as palavras podem ser representadas por unidades menores que as sílabas, ocorre mais um avanço. A criança começa a utilizar letras para representar essas unidades sonoras e escrever as palavras. A partir do nível silábico alfabético, o aprendiz insere mais letras em cada sílaba. No entanto, ele não faz todas as relações necessárias entre os fonemas e as letras: “algumas sílabas podem ser representadas por uma letra, e outras, por mais de uma letra” (LEAL, 2004, p. 85).

No nível alfabético, os alunos representam, na maior parte das sílabas, cada fonema por uma letra. Nesse momento, eles começam a se conscientizar de que para escrever palavras também precisam conhecer a norma ortográfica, pois uma mesma letra pode representar fonemas diferentes e um fonema pode ser representado por mais de uma letra.

Assim, passando por esses estágios de compreensão do sistema de escrita alfabética, as crianças refletem sobre a formação de palavras, ou seja, começam a compreender que as palavras podem ser representadas através de unidades gráficas – letras – que são agrupadas em unidades maiores, sílabas e, posteriormente, formam palavras.

Apesar de não concordarmos que esse percurso seja natural e necessariamente seguido por todas as crianças, concordamos com a ideia de que a

aprendizagem ocorre de maneira gradual, a partir das reflexões e elaboração de hipóteses pelas crianças na tentativa de apreenderem como funciona esse sistema. Concebemos que as propriedades do nosso sistema de escrita vão, aos poucos, sendo compreendidas, o que gera essas diferentes hipóteses descritas por Ferreiro e Teberosky (1985, p. 29). Essas aprendizagens são conceituais e não apenas resultantes da memorização das correspondências entre grafemas e fonemas. Tais aprendizagens não são vivenciadas por todas as crianças ao mesmo tempo. Portanto, o fato de defendermos que ele tenha início na Educação Infantil não implica em esperar que as crianças concluam tal percurso nesta etapa escolar.

### 3. Os jogos na alfabetização de crianças da educação infantil

Considerando, como discutido no tópico anterior, a complexidade da aprendizagem do sistema alfabético de escrita, defendemos, assim como Ferreiro e Teberosky (1985), que o professor precisa compreender que a criança elabora hipóteses sobre o seu funcionamento. Nessa perspectiva, tendo conhecimentos sobre a construção da escrita pelos aprendizes, é necessário que o professor desenvolva atividades que favoreçam a reflexão e não apenas a memorização das correspondências entre letras e fonemas.

Autores como Moraes, Albuquerque e Leal (2005), Albuquerque e Leite (2010), Piccoli e Camini (2012), entre outros, discutem que existem várias atividades que propiciam a reflexão sobre o sistema de escrita, dentre elas as que fazem com que se familiarizem com as letras, uma vez que, como já foi dito anteriormente, “[...] no início da alfabetização é comum encontrar alunos que não concebem ainda que é preciso utilizar letras para escrever e utilizam desenhos ou rabiscos como bolinhas e tracinhos” (LEAL, 2004, p. 92).

Segundo Leal (2004, p. 92), inicialmente, é interessante que sejam utilizadas atividades que propiciem o acesso dos alunos a textos escritos, como, por exemplo, “[...] leituras diárias em sala de aula”. Nessa atividade da leitura diária, os alunos passam, a partir de textos diversos, a refletir sobre os diferentes usos da escrita e sobre os diferentes suportes. Podem também perceber que há estabilidade no que é lido, ou seja, as palavras lidas são sempre as mesmas, o que significa entender que cada conjunto de letras corresponde a uma palavra diferente e que mesmo que *menino* e *garoto* sejam palavras usadas para se referirem a um mesmo significado, são escritas de modos diferentes.

É interessante também realizar reflexão sobre a escrita, e isso pode acontecer a partir do reconhecimento de nomes de produtos através da leitura de suas embalagens, ou seja, os estudantes podem verificar que as letras podem ser representadas de maneiras diferentes, em seu traçado: letras de forma/

bastão, grandes ou pequenas, dependendo da intenção que determinado produto contém, como no caso de embalagens de remédios que trazem o nome bem destacados, geralmente com letras do tipo bastão e coloridas.

No processo de alfabetização, é fundamental ainda que haja o trabalho com diversidade de atividades para que diferentes conhecimentos sobre o sistema notacional possam ocorrer, tal como as de reconhecimento de letras, comparação oral e escrita de palavras, ordenação de letras para formar palavras, segmentação oral e escrita de palavras, composição de palavras, dentre outras. Jogos que favorecem a aprendizagem do nosso sistema de escrita podem ter também essas diferentes configurações e, por isso, são importantes aliados para dinamizar a rotina do professor. Principalmente na infância, os jogos fazem parte do cotidiano das pessoas. Existem, em todas as sociedades, diferentes tipos de jogos e o educador pode utilizá-los também para auxiliar em diferentes tipos de aprendizagem. Os jogos podem, ainda, ajudar a desenvolver noções de socialização e convivência, pois, segundo Freire (2003, p. 20):

Uma das características do pensamento da criança desta faixa de idade (pré-operacional) é o egocentrismo. Ela não consegue se pôr no lugar do outro, considerar seu próprio ponto de vista como um entre muitos outros e tentar coordená-lo com estes outros pontos de vista. Segundo Piaget, é através de relações interpessoais repetidas, principalmente aquelas que incluem discussões e discordâncias, que a criança é levada a tomar conhecimento do outro.

Os jogos favorecem as relações interpessoais e os acordos entre membros de um grupo. Além disso, sempre estiveram presentes em nossa sociedade e fazem parte do universo infantil. Tanto na escola quanto em outros espaços sociais são vivenciadas situações de uso de jogos. Brougère (1998, p. 18) afirma que:

Há jogo a partir do momento em que a criança aprende a designar algo como jogo, ela não chega a isso sozinha. Ter consciência de jogar resulta de uma aprendizagem linguística advinda dos contatos da criança desde as primeiras semanas de sua existência. Por detrás da linguagem, é sempre o quadro sócio cultural que aparece. Não há fatos puros de linguagem.

Neste artigo, defendemos que, além das situações de jogos mais livres, como propõe Brougère (1998), os professores possam também reservar tempo para os jogos visando à aprendizagem de conhecimentos curriculares, incluindo os jogos de alfabetização. A defesa dos jogos no processo de alfabetização decorre, dentre outros motivos, da constatação de que, atualmente,

as crianças ingressam no Ensino Fundamental aos seis anos de idade. Na Educação Infantil, elas podem começar o processo de alfabetização, mas a preocupação é não as sobrecarregar e nem as submeter a um ensino enfadonho. Para isso, o uso de jogos é muito importante.

Como já foi dito, os jogos ajudam não só na convivência em sociedade, mas na alfabetização, como Nicolau (2002, p. 126) afirma:

A pré-escola, quando propicia jogos em que as crianças juntam e separam suas partes, armam e separam as peças de um quebra-cabeça, juntam e separam as sílabas de uma palavra, está sensibilizando a criança para posteriormente compor e decompor, além de formar palavras novas.

Desse modo, quando o professor planeja o uso de atividades e jogos didáticos de alfabetização em uma aula, ele deve ficar atento à importância de respeitar o direito das crianças brincarem, interagirem por meio dos jogos, e também ao desenvolvimento de estratégias para que haja “[...] uma reflexão sobre partes sonoras juntamente com a visualização das partes escritas, ou, sempre que possível com a manipulação das letras que compõem as palavras” (MORAIS, 2005, p. 169).

Em relação aos jogos que podem favorecer o processo de alfabetização, há aqueles que ajudam no desenvolvimento da consciência fonológica, os que ajudam na compreensão dos princípios do sistema alfabético e aqueles que auxiliam a consolidação das correspondências grafofônicas. Alguns jogos desempenham mais de uma dessas funções.

Os jogos que priorizam a análise fonológica são importantes porque “[...] a criança precisa, conscientemente, parar de prestar atenção apenas ao significado da palavra e passar a destinar atenção aos sons, à sequência de segmentos sonoros da palavra” (LEAL; ALBUQUERQUE; LEITE, 2005, p. 119).

Segundo Leal, Albuquerque e Leite (2005, p. 120-121), os jogos que contribuem para o desenvolvimento da consciência fonológica podem “[...] ajudar os alunos que estejam nas hipóteses iniciais da escrita (pré-silábicos) a perceber que nem sempre é no significado que repousam nossas reflexões e que as palavras – e não apenas os objetos – podem ser manipuláveis”.

Quanto ao segundo tipo de jogos de alfabetização citado, os que contribuem para a aprendizagem do funcionamento do sistema alfabético de escrita, Leal, Albuquerque e Leite (2005, p. 121) afirmam que é importante propor atividades que levem à reflexão das crianças sobre a composição das palavras, como a percepção de que as palavras podem ser segmentadas em pedaços menores, as sílabas. Os jogos como o Baralho forma-palavras, que contêm gravuras e as palavras referentes a essas gravuras e levam os alunos

a associar as palavras à sua imagem, são interessantes porque podem “[...] possibilitar que as crianças tentem reconhecer palavras mesmo que elas não saibam ler” (LEAL; ALBUQUERQUE; LEITE, 2005, p. 123). Assim, as crianças podem associar uma palavra, a partir da gravura, à sílaba que a inicia ou que se encontra no final dela.

Passada a fase silábica e silábica alfabética, e a partir do momento em que começam a fazer a correspondência entre som e grafia, desenvolvendo a fluência de leitura, outros jogos passam a ter maior relevância, como os que ajudam a sistematizar as correspondências grafofônicas. É importante, portanto, que as crianças da Educação Infantil tenham acesso a jogos em que “[...] leem e escrevem de maneira lúdica” (LEAL; ALBUQUERQUE; LEITE, 2005, p. 127). Desse modo, são fundamentais jogos como os que possuem cartelas de palavras em sua composição, como o da Trilha de palavras, outro exemplo citado pelas autoras, cujo objetivo é que os alunos leiam as palavras que estão nas cartelas e na trilha que foi sorteada.

No âmbito dessa discussão, refletimos, neste artigo, sobre algumas cenas em que observamos crianças em situação de uso de jogos de alfabetização em sala de aula, conforme descrevemos a seguir.

#### **4. O que diz a professora sobre as situações escolares de uso de jogo?**

Como dissemos no início do capítulo, para refletir sobre o uso de jogos, realizamos análises de eventos que ocorreram em uma turma do último ano da Educação Infantil, com o objetivo de discutir sobre as potencialidades desses recursos na alfabetização de crianças. O propósito do estudo, portanto, era mais focado na reflexão sobre as possibilidades de uso desse tipo de material na Educação Infantil, como favorecedor da alfabetização das crianças.

A turma escolhida era composta por dezesseis crianças que estavam com 5 anos e dois com 6 anos. Elas não tinham frequentado a escola anteriormente. A professora tinha 36 anos, ensinava há quatro anos na escola, possuía formação em Magistério e Graduação em Letras. Já atuava há quinze anos em escolas públicas.

Realizamos inicialmente uma entrevista com a docente, na escola pesquisada, para conhecer suas estratégias didáticas de alfabetização e suas experiências com uso de jogos em sala de aula, preparando, assim, a análise dos eventos na sala de aula.

Quanto à entrevista, a primeira questão foi formulada para sabermos se a professoras e posicionava mais a favor ou contra iniciar a alfabetização na Educação Infantil, pois tal aspecto pode incidir sobre o uso de os jogos nos processos de alfabetização. Ela afirmou que quanto mais cedo a criança fosse

alfabetizada, seria melhor. A educadora também disse que realizava atividades voltadas para ampliar o letramento das crianças. Segundo ela, quando chegavam à escola, os aprendizes traziam experiências com a escrita. Ao falar sobre o processo de alfabetização, a educadora deu a seguinte declaração:

*Eu sempre trabalho com produção oral, duas vezes na semana. Eles leem textos junto comigo, porque eles vêm de casa sem muita noção de escrita, vêm mais letrados. Lista de palavras. Eu trabalho muito com o nome deles. Eu tô trabalhando com um projeto, que eu tô querendo que eles aprendam a identificar e escrever o nome. Bingos, eu gosto também.*

Neste depoimento, percebe-se que a educadora acreditava que os alunos vinham com experiências de letramento de outras esferas sociais, pois participavam de um processo de educação não formal, com os pais e demais pessoas em seu cotidiano.

Outra preocupação enfatizada pela professora, já em relação ao uso de jogos, era fazer com que as crianças prestassem atenção às regras que estão presentes em nossa sociedade. Para ela, “[...] *as crianças, quando passam o período das férias e voltam a estudar, chegam à escola sem limites*”. Assim, pode-se considerar que os jogos, para essa docente, eram importantes, pois as regras também aparecem nos jogos didáticos.

Segundo a docente, os jogos didáticos eram utilizados como um recurso de alfabetização na sua turma. Mas o depoimento mostra, sobretudo, que o objetivo de se trabalhar com os jogos era, principalmente, para as crianças adquirirem regras, como a de respeitar a vez do outro:

*Depende... Como? Bom, houve momentos em que apliquei jogos de alfabetização. Mas como eu disse, também apliquei jogos de Vareta. Aplico, até mesmo, o dominó. Depende, principalmente, da necessidade da turma: [...] Entre Março e Abril, eles estão assim... Um pouco sem limite... Porque eles nunca estudaram. É a primeira vez que eles estudam, aí eles estão se adaptando às regras, aos colegas, mas é muito bom para tudo isso. Esses jogos servem para colocar limite nas crianças.*

Em suma, os jogos apareceram como uma possibilidade de ajudar a professora a mostrar as regras às crianças, principalmente no começo do ano, assim como alfabetizar. Os trechos de entrevista citados mostram, no entanto, que a docente, no início do ano, mostrava ter mais preocupação em desenvolver jogos para disciplinar as crianças e não propriamente para ajudar na alfabetização.

Após a entrevista, foi aplicado um teste com os alunos, para saber os níveis de conhecimento sobre o sistema de escrita. Depois do diagnóstico e com base nele, foram selecionados três jogos de alfabetização, dentre os produzidos pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem, da Universidade Federal de Pernambuco. Precedeu-se à análise dos jogos junto com a professora, antes que eles fossem utilizados na sala de aula, para identificação dos objetivos do material.

Ocorreu, então, um planejamento com a professora, de aulas em que os três jogos seriam utilizados, já que o estudo, como dito anteriormente, buscava problematizar a potencialidade do uso de jogos na alfabetização das crianças na Educação Infantil. Foram realizadas quatro observações das situações de jogo, havendo, posteriormente, a elaboração dos relatórios das aulas com a transcrição das gravações.

## **5. Os jogos na alfabetização: análise dos eventos em sala**

Como indicado, para o planejamento das situações de uso de jogos pela professora, foi realizada, inicialmente, uma diagnose, com o propósito de mapear as hipóteses das crianças sobre o sistema de escrita. A diagnose foi aplicada no mês de março, individualmente (uma criança por vez). A orientação que os alunos tiveram foi a de que deveriam escrever o nome de cada imagem, do ditado de imagens, na linha disponibilizada.

A partir da análise do material colhido, foi possível identificar que existiam dois níveis na turma, o nível Pré-Silábico e o Silábico de qualidade (que considera o valor sonoro das letras), com predominância do nível Pré-Silábico (11). Dessas 11 crianças, três escreviam garatujas, duas colocavam uma letra para cada palavra, uma colocava duas letras para cada palavra e cinco colocavam várias letras aleatoriamente. Desse modo, um objetivo para o uso de jogos poderia ser o de favorecer que as crianças compreendessem que as palavras orais podiam ser segmentadas em pedaços menores, as sílabas, e que eles se apropriassem da relação entre grafia e som.

Observou-se, por meio do teste de realismo nominal, que as crianças não percebiam a dimensão sonora das palavras de modo consciente. Assim, quando era pedido que respondessem às questões, mostravam dificuldades de pensar sobre o som – as respostas evidenciavam que eles analisavam os significados das palavras.

A partir do diagnóstico, os jogos utilizados nas aulas foram selecionados por nós com o objetivo de provocar a reflexão sobre os sons das palavras.



Foram escolhidos os jogos: Caça rima, Bingo dos sons e Trinca mágica<sup>1</sup>. Os três jogos selecionados tinham objetivos relacionados ao desenvolvimento da consciência fonológica. Tal escolha ocorreu porque as crianças demonstraram que não tinham ainda consciência de que as palavras poderiam ser manipuladas/exploradas em relação ao som. Elas voltavam-se, via de regra, para o significado. A escolha dos jogos e a discussão sobre seus objetivos foram compartilhadas com a professora e, a partir daí, ela mesma planejava a situação de uso do jogo.

A educadora utilizou um jogo por aula, e decidiu dividir a turma em pequenos grupos. Enquanto ela aplicava os jogos, uma estagiária da escola ficava com o restante das crianças, fazendo atividades que a professora havia planejado, como atividade de recortes, de cobrir palavras ou letras, ou de pinturas. Quando o grupo que estava jogando terminava a partida, outro grupo vinha jogar, até que todos tivessem participado da atividade.

Em abril foi observada a primeira situação de uso de jogos. A professora optou pelo jogo Caça Rimas. Ela explicou o que iria acontecer no dia, e pediu para o primeiro trio se aproximar para que a atividade começasse. Foram dois meninos e uma menina e, após as explicações da professora, as crianças começaram a jogar.

No jogo Caça-Rimas, cada aluno recebia uma cartela com várias figuras e também fichas com figuras cujos nomes rimavam com algumas palavras da cartela. Segundo as regras, vence aquele que conseguir localizar corretamente mais figuras, dentre as fichas que recebeu, cujas palavras rimam com os nomes das imagens que estão na cartela do jogador.

Figura 1 – Jogo Caça-Rimas



Fonte: Acervo pessoal.

1 Os jogos selecionados fazem parte de um kit de 10 jogos produzidos pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem e distribuídos pelo MEC para escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2010).

Os objetivos didáticos são: “compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras; perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais; desenvolver consciência fonológica, por meio da exploração de rimas; comparar palavras quanto às semelhanças sonoras” (BRANDÃO *et al.*, 2008, p. 29).

A docente procurou tratar das regras do jogo, principalmente a que enfatiza a necessidade de ouvir o colega e respeitar a vez dele. Também procurou mostrar às crianças que em um jogo, “*diferente do que acontece em uma brincadeira*”, existem os ganhadores, ou ganhador, se o jogo for individual, assim, quem acertasse mais, vencia.

As crianças se conscientizaram da necessidade de acertar mais para vencer o jogo. A docente enfatizou que era preciso colocar fichas de “palavras” que correspondiam ao som final da imagem que estava na cartela e não qualquer ficha. Na verdade, os alunos não pareciam entender o que deveriam fazer. O fato de ainda não realizarem análise de sons das palavras dificultava entenderem que deveriam procurar semelhanças sonoras entre elas.

Na tentativa de resolver a dificuldade das crianças, a professora tentava mostrar o que era uma rima, lembrando músicas que tinham rimas e que eram cantadas por ela e pelos alunos, como o trecho 1 da aula mostra:

P: – Vocês não lembram quando a gente canta uma música, que ela termina com o som igual?

A5: – Lembro, aquela do dia!

P: – Então, é a mesma coisa, avião, rima com o quê?

A4: – Com esse aqui! (Apontando para a figura do leão).

P: – Então coloque!

A resposta da criança mostra que ela tinha condições de identificar rimas, mas a maior parte da turma não realizava esse tipo de atividade. Desse modo, seria necessário a professora ter feito, antes do jogo, mais reflexões sonoras com o grupo coletivamente, para que as crianças comesçassem a entender qual era a demanda da atividade e se familiarizassem com a reflexão sobre as partes sonoras finais das palavras.

A professora tentou diminuir o nível de dificuldade da tarefa. Em lugar de entregar fichas para as crianças, espalhou as fichas na mesa. Então, determinou que venceria quem encontrasse e pareasse mais fichas com as imagens correspondentes da sua cartela. As crianças olhavam a ficha e ficavam procurando a imagem correspondente em suas cartelas.

Na segunda aula, em que foi aplicado o jogo Bingo dos Sons, a professora trabalhou com duplas de alunos, cada um com uma cartela, uma vez que o jogo permitia isso. Os pares recebiam cartelas com figuras e a professora dizia palavras (sorteadas em um saco). Cada dupla deveria marcar na sua cartela aquelas palavras cujas sílabas iniciais fossem iguais às sílabas iniciais das palavras ditadas pela professora.

Figura 2 – Jogo Bingo dos Sons



Fonte: Acervo Pessoal.

Os objetivos didáticos são: “compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras; perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais; identificar as sílabas como unidade fonológica; desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração dos sons iniciais das palavras (aliteração); comparar palavras quanto à semelhança sonora” (BRANDÃO *et al.*, 2008, p. 25).

Houve, novamente, a ênfase na regra de que é necessário esperar a vez de falar, de que também é preciso ouvir o colega para que todos possam atingir o objetivo em comum, vencer a partida.

Nessa situação, o modo como o jogo foi conduzido não favorecia a reflexão sobre as semelhanças sonoras, pois a professora, em lugar de favorecer que eles pensassem no som inicial das duas palavras, dizia qual era a letra inicial

e mandava os alunos procurarem as letras na cartela deles (a palavra escrita estava abaixo da imagem e a sílaba inicial aparece em outra cor). Para isso, ela mostrava a letra para eles. Assim, quando a educadora fazia o sorteio das palavras, as crianças encontravam a letra que estava na ficha da professora e que eles tinham na sua ficha também. A forma como a atividade foi conduzida não era apropriada para o objetivo a que o jogo estava proposto, pois não demandava a reflexão sobre a dimensão sonora das palavras, tornou-se apenas uma situação de identificação, na cartela, das letras mostradas. Era, portanto, o desenho da letra que indicava para as crianças quais palavras deveriam ser pareadas, e não o som das sílabas iniciais, como o trecho 2 mostra:

P: – Arara! Alguém tem com A?!

A1: – Aqui tem A! (Apontando para a figura da cartela).

P: – Isso! Muito bem!

Quando as crianças trocavam as palavras das fichas que tinham, com as que a educadora sorteava, ela chamava a atenção de que precisavam estar atentos às letras, pois, segundo a docente, havia a troca de letras que estavam juntas na ordem do alfabeto, como as letras M e N. Ela salientava que essas letras não são iguais e o som também é diferente, como o trecho 3 mostra:

P: – Mala!

A1: – Mala?

P: – Sim! Você tem?

A1: – Tenho não!

P: – Presta atenção nas letrinhas do início das palavras, as letrinhas pretas!

A1: – Tem! (Apontando para a imagem do Navio).

P: – Aí é “N” ou é “M”? (Apontando para a ficha que tem a palavra Mala)

A1: – É N!

P: – É igual?

A1: – Não!

Esse trecho de aula mostra dois equívocos por parte da docente. Um primeiro é o de considerar que a troca de letras seria resultante do fato de as duas aparecerem juntas na ordem alfabética. Na verdade, há semelhanças visuais entre as duas letras. Um segundo equívoco é que ela não referia às semelhanças e diferenças sonoras entre as palavras. A mediação da docente deslocou o objetivo do jogo para um objetivo mais centrado no conhecimento das letras. Ela poderia favorecer tal tipo de reflexão, mas não perder de vista a unidade silábica, chamando a atenção sobre a semelhança sonora, mas o foco dela foi

apenas a letra, a grafia. Os jogos escolhidos, como foi dito, objetivavam propiciar o desenvolvimento de habilidades de reflexão sobre propriedades sonoras das palavras, por partirem da concepção de que nosso sistema notacional é de natureza grafofônica e que a tomada de consciência da dimensão sonora das palavras favorece a reflexão sobre o funcionamento desse sistema, no caso, o sistema alfabético, tal como é defendido por Leal (2204), Leal, Albuquerque e Leite (2005), Morais (2005) e Morais e Albuquerque (2004).

Na terceira aula, foi utilizado o jogo Trinca Mágica, que objetiva um trabalho voltado para a consciência dos sons das palavras. Cada partida pode ser disputada por quatro jogadores, que pegam, um de cada vez, uma carta entre as disponibilizadas no centro da mesa ou a que for descartada pelo jogador anterior. Vence quem conseguir formar uma trinca de palavras que rimem.

Figura 3 – Jogo Trinca Mágica



Fonte: Acervo Pessoal.

Os objetivos didáticos são: “compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras; perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais, desenvolver a consciência fonológica por meio da exploração de rimas, comparar palavras quanto às semelhanças sonoras” (BRANDÃO *et al.*, 2008, p. 37).

A educadora realizou tal atividade, mas explicitou que o trabalho com rimas deveria ser realizado apenas no segundo semestre. Mais uma vez, podemos considerar que a docente não tinha muita certeza da necessidade ou

importância de realizar atividades relativas ao desenvolvimento da consciência fonológica ou, conseqüentemente, também da aprendizagem do sistema alfabético de escrita.

A professora começou explicando aos alunos que seria utilizado mais um jogo, o qual tratava dos sons finais de palavras que rimam, informando que iria chamar grupos de quatro alunos, e que todos iriam jogar. Os alunos mostraram dificuldade em realizar a atividade, assim como ocorreu com o primeiro jogo, porque precisariam refletir sobre o som e não sobre o significado das palavras, como mostra o trecho 4 da aula:

A5: – Leão!

P: – E a outra?

A5: – Avião!

P: – Elas se parecem?

A5: – Hã...

P: – É a palavra, esqueça a figura e pense, feito quando a gente canta a música e o som final parece, lembra?!

A5: – É o que?

P: – O ão! Essas figuras têm a rima do ão, a última letra, as últimas!

Como podemos ver neste trecho, a professora se esforça para que os alunos percebam que precisam prestar atenção ao som, mas desiste rapidamente e dá a resposta à questão. Desse modo, a professora confunde mais uma vez o objetivo da atividade e pede que os alunos pensem nas letras. Nesse caso, as letras não estavam disponíveis e eles não tinham como resolver o problema comparando os desenhos das letras. A professora não percebe que para essas crianças não é possível ainda usar pistas gráficas. No jogo as palavras não estão escritas, portanto, as letras não estão dadas e eles não tinham como pensar com que letras as palavras terminavam, pois eles estavam na hipótese pré-silábica, de modo que não compreendiam que a escrita tinha relação com a pauta sonora.

No último dia observado, a docente retoma um jogo já conhecido da turma, para enfatizar a principal regra do jogo Bingo dos sons, que trata do reconhecimento de sílabas iniciais iguais nas palavras presentes nas cartelas e nas fichas. Ela procura fazer com que as crianças fiquem atentas à regra no grande grupo, antes de chamar os alunos para jogar. Isso pode ser visto no trecho 5:

P: – Quem quer vencer o jogo?

Alunos (em coro): – Eu!

P: – Olha aqui, tem o quê? (Apontando para uma das figuras que está na cartela).

P: – Sim! E qual é o nome?!

A2: – É orelha!

P: – Isso é orelha! Eu escrevi no quadro, a palavra que se parece com orelha, quem pode me dizer onde está?

A1: – Orelha?

P: – É orelha, eu sei que muita gente aqui já sabe ler, alguém pode me dizer onde está a palavra orelha?! Qual a letra que começa Orelha?!

A2: – Começa com R!

P: – Com R?

A3: – Com O!

P: – Isso, orelha começa com O! Agora é para encontrar aqui! (A professora aponta para o quadro). Eu vou chamar uma pessoa que possa me dizer onde está essa palavra!

A3: – Eu tia!

P: – Pronto, venha!

Mais uma vez, a professora volta à atenção dos alunos para as letras. Como nesse jogo as palavras estão escritas e ela mostrava a letra inicial das palavras sorteadas, eles podiam encontrar a palavra sem pensar nas correspondências com o som. Além de pedir para as crianças ficarem atentas à presença das letras nas cartelas, ela chama a atenção de que elas têm que procurar no pedaço inicial das palavras, atentas às sílabas iniciais, pois algumas palavras possuíam as letras que estavam no meio, ou final da palavra, assim não responderiam ao início da sílaba da palavra, como o trecho 6 mostra:

P: – Outra palavra, iogurte, com I!

A8: – Tem!

P: – Não, que começa com I, nessa palavra tem I, mas não é no começo!

P: – Arara, com A?! Alguém tem?!

A6: – Tenho!

Essa situação, em que as crianças deveriam encontrar as letras em outras palavras foi a que a docente sentiu mais facilidade, justamente porque ela, em nenhum jogo, tinha, de fato, a clareza ou concepção de que reflexões sobre a dimensão sonora das palavras são importantes para as aprendizagens das crianças. Situações como essa aconteceram várias vezes e a educadora tirava as dúvidas dos alunos, quando eles apontavam a letra em outras posições da palavra – que não estava no início da palavra. Isto é, ela perguntava se eles

tinham certeza de que era realmente aquela letra, pedia para que os alunos prestassem atenção às palavras. Mas o foco era sempre as letras iniciais, deslocando-se o objetivo original do jogo.

Percebe-se que a professora procurou trabalhar o respeito à vez do colega. Ela pedia às crianças para que deixassem a pessoa da vez jogar. A questão da socialização foi outro fator que a professora considerou, quando chamou os pares para jogar. Ela pedia para que consultassem os colegas na hora de tirar as dúvidas, o que também é importante para que as crianças passem a compreender as noções do trabalho em grupo na sala de aula.

No entanto, ela parecia não entender os objetivos dos jogos, mesmo tendo lido o manual de orientações com todos os objetivos e recomendações de uso. A professora parecia não acreditar que ajudar os alunos a desenvolver consciência do som era importante, tendo, por isso, mudado o jeito de mediar o jogo Bingo dos sons, fazendo com que os alunos prestassem mais atenção às letras do que às semelhanças sonoras.

## 6. Considerações finais

Como foi informado anteriormente, neste artigo fizemos um resumo de uma pesquisa em que focamos no uso de jogos na Educação infantil. Para tal, selecionamos uma professora que tinha afirmado que utilizava jogos em sala de aula, realizamos entrevista, planejamos com ela situações em que jogos selecionados por nós seriam utilizados, discutindo as regras e objetivos, e observamos as aulas em que as crianças brincaram com os jogos.

Esclarecemos, de início, que defendemos neste artigo que é possível e relevante iniciar o processo de alfabetização das crianças na Educação Infantil, contanto que sejam respeitados seus tempos e interesses, e que as estratégias sejam lúdicas, sem cobranças de que as crianças concluam tais aprendizagens, sistematizando já nesse segmento os conhecimentos sobre o funcionamento alfabético do sistema. Justificamos que as aprendizagens relativas à apropriação do sistema notacional são complexas e demandam um tempo ampliado para muitas crianças. Portanto, se forem iniciadas na Educação Infantil, sem cobranças de resultados, as crianças podem seguir seus ritmos e consolidar os conhecimentos no Ensino Fundamental.

Também partimos da concepção de que as estratégias didáticas para alfabetizar precisam ser problematizadoras, reflexivas, para que as crianças elaborem hipóteses sobre a escrita e gradativamente compreendam o funcionamento do nosso sistema. Considerando que o sistema alfabético é de natureza grafofônica, também ressaltamos a necessidade de que as crianças desenvolvessem a consciência fonológica. Estudos citados anteriormente evidenciam que



para refletir sobre as relações entre as unidades gráficas e sonoras é necessário ter consciência da dimensão sonora das palavras, decompondo-as oralmente, comparando-as quanto às suas semelhanças e diferenças sonoras. Os jogos utilizados nesta pesquisa, portanto, favoreciam tais habilidades.

Em uma concepção de que é necessário inserir tais conhecimentos em situações lúdicas, focamos estratégias de uso de jogos, partindo da constatação feita com base em vivências anteriores em escolas públicas de que esse recurso está presente no planejamento dos educadores. Além disso, a justificativa está pautada no fato de que os jogos fazem parte do cotidiano e, portanto, tais vivências aproximam as práticas escolares e não escolares. Objetivamos, então, analisar a potencialidade do uso de jogos para promover aprendizagens relativas à apropriação do sistema alfabético de escrita, focando, mais especificamente, a consciência fonológica.

Os dados da entrevista evidenciaram que, no caso em discussão, os objetivos da docente pareciam estar mais relacionados ao de disciplinar as crianças do que o de favorecer a alfabetização. Isto é, a professora, ao utilizar os jogos, objetivava que as crianças percebessem que é necessário conviver em sociedade, ouvir o outro e respeitar a opinião do colega.

Embora reconheçamos que tais objetivos são relevantes, defendemos que o professor também pode introduzir situações de usos de jogos para que as crianças aprendam, de uma maneira lúdica, sobre a língua. Defendemos, pois, neste texto, que na Educação Infantil, o uso de jogos também pode contribuir com aprendizagens sobre a escrita. No entanto, pelas situações analisadas, a professora observada, embora tenha afirmado que utilizava jogos, não parecia ter intencionalidades muito claras relativas a tais aprendizagens.

Ainda assim, procedemos às análises das situações vivenciadas. Um dado importante foi que as crianças estavam envolvidas nas situações, evidenciando interesse nos jogos. Brincavam e interagem bem. No entanto, a professora, mesmo recebendo informações orais e escritas relativas aos objetivos dos jogos que iria utilizar – desenvolver a consciência fonológica –, enfatizou mais o reconhecimento perceptivo das letras do que a análise sonora das palavras. Além disso, o tempo que a professora utilizou os jogos foi reduzido. Ela não percebeu que, assim como outras situações de jogos, a vivência em uma única situação não favorece nem mesmo a aprendizagem do próprio jogo.

Utilizar o mesmo jogo em diferentes momentos poderia ter favorecido tanto a aprendizagem acerca das regras do jogo quanto a aprendizagem dos conhecimentos mobilizados na brincadeira. A preparação das situações didáticas também teria garantido melhor mediação durante a aula, com foco no desenvolvimento da consciência fonológica. Não houve, igualmente, articulação entre os jogos selecionados e outras atividades de sala de aula nos dias observados,

opção que poderia ter potencializado muitas aprendizagens em uma perspectiva do letramento. Como já foi dito, jogar faz parte da vida de muitas pessoas, o que aproxima as propostas feitas às vivências extra escolares, mas, sem dúvidas, a articulação dessas atividades a outras situações com textos de gêneros que tenham como recursos estilísticos e expressivos a sonoridade das palavras poderia ser muito produtiva. Por exemplo, poderiam ser realizadas atividades com poemas, parlendas, trava-línguas, focando tanto nos conteúdos dos textos quanto nos recursos utilizados, como as rimas e aliterações.

Como já ressaltado, as crianças se interessaram quando os jogos foram utilizados. Algumas sempre pediam para começar a jogar primeiro, uma vez que a professora preferiu separá-las em pequenos grupos. Apesar de a docente não ter mediado as situações de modo a explicitar aspectos sonoros das palavras, algumas crianças perceberam que era essa a forma de participar do jogo e realizaram decomposição de palavras em partes sonoras, comparação entre palavras quanto aos sons. Tal dado contribuiu para concluirmos que, sim, os jogos podem ser recursos importantes na Educação Infantil e podem favorecer a tomada de consciência das crianças sobre aspectos importantes da alfabetização.

Então, defendemos que utilizar jogos didáticos, objetivando que os alunos reflitam sobre a formação oral de palavras, é interessante e possível na Educação Infantil, pois é uma estratégia apreciada pelas crianças e promove aprendizagens relevantes no processo de alfabetização. No entanto, é importante que o docente tenha conhecimentos suficientes sobre os processos de alfabetização, para valorizar esse tipo de atividade e ajudar mais os alunos a desenvolver as habilidades e os conhecimentos objetivados pelos jogos.

A docente observada, embora percebesse a potencialidade dos jogos para o desenvolvimento social das crianças, não tinha clareza sobre como conduzir seus usos para promover a alfabetização das crianças, em especial, não sabia como favorecer a reflexão sobre a base sonora da escrita. A mediação feita não favorecia tais aprendizagens. Ainda assim, muitas crianças conseguiram dirigir a atenção para aspectos sonoros das palavras. Concluímos, portanto, este texto afirmando ser necessário contemplar, em ações de formação de professores, reflexões sobre estratégias lúdicas de alfabetização na Educação Infantil, e, especificamente, uso de jogos para alfabetizar.

Enfim, com os jogos, as crianças podem aprender brincando. No entanto, o docente precisa ter conhecimentos sobre como planejar o uso dos recursos e fazer as mediações necessárias durante a vivência dos jogos pelas crianças, pois o jogo, por si só, não garante as aprendizagens sobre a língua. Eis um desafio para a formação continuada e dos novos docentes<sup>2</sup>.

2 A pesquisa foi realizada, como dito inicialmente, em um Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação, o que também pode se constituir como estratégia formativa para novos docentes, os estudantes de Pedagogia.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Ana Carolina Alves Perrusi; FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (org.). **Manual Didático: Jogos de Alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e interação**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; BAPTISTA, Mônica Correia. **Leitura e Escrita na Educação Infantil: Concepções e Implicações Pedagógicas**. Crianças como leitoras e autoras. Brasília: MEC/SEB, 2016.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução: Diana Myrian Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

LEAL, Telma Ferraz. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges; LEAL, Telma Ferraz (org.). **A alfabetização de Jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 77-116.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges; LEITE, Tânia Maria Rios. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges; LEAL, Telma Ferraz (org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. v. 1. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 111-132.

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

MORAIS, Artur Gomes. O desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica em adultos e jovens pouco escolarizados: seu papel no aprendizado

de sistema de escrita alfabética. *In*: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges (org.). **Desafios da educação de jovens e adultos**: construindo práticas de alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 151-172.

MORAIS, Arthur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges. Alfabetização e letramento: o quê são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? *In*: ALBUQUERQUE, Eliana Borges; LEAL, Telma Ferraz (org.). **A alfabetização de Jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 59-76.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. **A Educação Pré-Escolar**. 10. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges; LEITE, Tânia Maria Rios. Explorando as letras na Educação Infantil. *In*: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (org.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

# TEORIZANDO O USO DE JOGOS NA ALFABETIZAÇÃO: reflexões sobre materiais didáticos na formação de professores

*Telma Ferraz Leal*

*Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa*

---

- Teorização da prática na formação de professores;
- Uso de jogos na alfabetização;
- Reflexões sobre recursos didáticos na alfabetização;
- Produção de jogos na formação inicial.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Neste texto, abordaremos os jogos como recursos didáticos no processo de alfabetização e os benefícios dessa discussão na formação de professores. Tal debate será feito a partir da concepção de que a alfabetização é um processo em que, ao mesmo tempo, as crianças possam aprender como é o funcionamento do sistema de escrita alfabética (doravante SEA) e, de modo articulado e simultâneo, aprender sobre os usos sociais da escrita e da oralidade; assim como é um processo em que as crianças aprendem a ler, a escrever, a falar, a escutar e se apropriam, por meio da leitura, da escrita, da fala, da escuta, de conhecimentos relevantes para a vida.

Diferentes dimensões compõem tal processo, como a apropriação do SEA, o desenvolvimento de habilidades/capacidades de produção e compreensão de textos orais e escritos, a apropriação de conhecimentos sobre a língua, sobre os gêneros textuais e as esferas sociais de interação em que diferentes gêneros textuais circulam, a reflexão sobre temáticas relevantes por meio dos textos. Neste artigo, focaremos mais especificamente no ensino do funcionamento do SEA. Tal discussão terá como objetivo central refletir sobre as estratégias de análise e produção de jogos na formação de professores. Relataremos uma experiência que tem sido vivenciada no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, trazendo também alguns depoimentos de estudantes sobre tais experiências.

## **1. Os jogos no processo de alfabetização: reflexões iniciais**

Alguns autores como, por exemplo, Morais (2012) e Soares (2016) defendem a importância de não se perder de vista, no processo da alfabetização, a reflexão sobre as propriedades do SEA. Isso se deve ao fato de, por ser um

sistema, ter especificidades que necessitam ser compreendidas pelos aprendizes. A condução das crianças nesse processo de aprendizagem pode ser por meio de um caminho problematizador e prazeroso, tal como aqui estamos defendendo, e a seleção de recursos didáticos é uma das formas de garantir tais condições.

Defendemos também, aqui, que é possível aprender a ler e a escrever no contexto das práticas sociais de leitura e escrita. No âmbito dessa discussão, concebemos que jogar é uma prática social frequente na sociedade e, desse modo, pode ser incorporada ao cotidiano da sala de aula com diferentes objetivos, tais como: (1) vivenciar atividades escolares miméticas à situação não escolares, compreendendo usos e funções da oralidade e da escrita; (2) desenvolver-se cognitivamente e socialmente, aprendendo a produzir, compartilhar e seguir regras, e a conviver em situações diversificadas; (3) apropriar-se de conhecimentos por meio dos jogos, como, por exemplo, o funcionamento do nosso sistema notacional – SEA, que é o foco central deste artigo.

Leal e Morais (2010) e Morais (2012), ao discutirem sobre o ensino do SEA, apresentam dez propriedades e convenções do SEA que devem ser compreendidas pelo aprendiz no processo de alfabetização:

1. **Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.** Como exemplo, podemos citar as atividades que envolvem o reconhecimento, a nomeação de letras e a distinção entre letras e outros símbolos, como números, dentre outros, em atividades lúdicas, como os jogos, e em diferentes gêneros textuais.
2. **As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p).** Os formatos das letras estão, geralmente, relacionados ao gênero/suporte em que a escrita aparece. Quando se trabalha com a diversidade de gêneros na sala de aula o aprendiz estará sempre exposto à variação dos formatos das letras.
3. **A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada.** Levar a criança a compreender que pode escrever palavras diferentes mesmo usando as mesmas letras, caso a ordem das letras seja modificada (*Roma/amor*). Atividades que permitam as crianças organizar sílabas/letras na construção de palavras poderá ajudar a compreender essa propriedade do sistema.
4. **Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras**

**compartilham as mesmas letras.** As atividades já exemplificadas no ponto 3 também poderão colaborar nessa compreensão.

5. **Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.** Na escrita da língua portuguesa algumas situações não são permitidas ou pode-se gerar obrigatoriedade na escolha de algumas letras. Por exemplo, não se espera que palavras possam apresentar duas letras V na mesma sílaba, além disso, depois de um Q sempre aparecerá a letra U. Assim, em um jogo da força é possível que o jogador faça a dedução de algumas letras que poderão aparecer para compor a palavra que deve ser descoberta.
6. **As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.** Nesse sentido, a criança deverá descobrir que a palavra BOI não será escrita com muitas letras porque esse é um animal grande. Ao entrar no período da fonetização a criança começa a se preocupar em fazer a relação das letras com o som, ainda que inicialmente ela possa pensar na relação com as sílabas e não com os fonemas.
7. **As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.** Montar palavras e refletir sobre a escrita de palavras pode fazer com que a criança avance nessa compreensão.
8. **As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.** Inicialmente a criança pode achar que cada letra representa um som, porém nossa escrita é regida por convenções ortográficas que necessitam ser aprendidas pelo aprendiz.
9. **Além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.** Atividades de reconhecimento/uso dos sinais gráficos e sua função na palavra ajudam na compreensão desse item.
10. **As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante – vogal), e todas as sílabas contêm, pelo menos, uma vogal.** Inicialmente a criança pode apresentar a tendência de escrever POTA para PORTA na tentativa de manter a relação CV, é preciso que atividades diversas de reflexão fonológica, leitura e/ou escrita possam dar ênfase a diversidade de composição de sílabas presente na língua portuguesa.

Todas essas propriedades precisam ser apropriadas pelos aprendizes para que eles possam de fato usar com autonomia o sistema de escrita. No entanto, as metodologias muitas vezes priorizam mais a memorização do que a compreensão. Defendemos aqui que as atividades que levem à reflexão sobre esse conjunto de propriedades/convenções da língua não terão que ser baseadas em métodos repetitivos e enfadonhos. A escolha do recurso didático e a mediação docente podem ser decisivas para tornar a aprendizagem mais prazerosa e reflexiva.

Dentre os recursos que podem ser usados na sala de aula encontramos os jogos que, pelos seus aspectos lúdicos, facilitam, como dito anteriormente, o envolvimento dos alunos. Segundo Pessoa e Melo (2011), as situações proporcionadas pelos jogos favorecem a construção de estratégias para alcançar um resultado positivo durante as jogadas, e, segundo Higa (2012),

Através da brincadeira ou do jogo, a criança desenvolve suas funções psíquicas, como a percepção, atenção, a memória, o pensamento, o raciocínio lógico, a imaginação e a linguagem em geral. Este conjunto de capacidades servirá de base para as aprendizagens escolares e para as outras atividades em seu dia a dia (HIGA, 2012, p. 14).

Brandão, Ferreira, Albuquerque e Leal (2009, p. 10), discutindo também os benefícios do uso desses recursos, afirmam que:

o jogo, além de constituir-se como veículo de expressão e socialização das práticas culturais da humanidade e veículo de inserção no mundo, é também uma atividade lúdica em que crianças e/ou adultos se engajam num mundo imaginário, regido por regras próprias, que, geralmente são construídas a partir das próprias regras sociais de convivência.

Segundo Friedmann (2001), dentre os diversos tipos de jogos podemos destacar:

- **Jogos de exercícios** – são os jogos de encaixe de modo geral que já são oferecidos às crianças desde muito cedo.
- **Jogos simbólicos** – são aqueles que partem da associação entre um elemento concreto e outro imaginário, o que é proporcionado pelos jogos de faz de conta.
- **Jogos tradicionais** – são brincadeiras que fazem parte da cultura de um povo e que passam de geração para geração.
- **Jogos de regras** – o individual é substituído pelo coletivo e são estabelecidos mecanismos de controle comportamental. Surgem a competição e a cooperação.



Neste artigo nos deteremos nesse último tipo de jogo, compreendendo, como é explicitado por Kishimoto (2003), que, no campo educacional, há uma busca por conciliar a liberdade dos jogos com a orientação própria dos processos educativos. Ou seja, na escola, há intencionalidades que também podem se relacionar com a aprendizagem de conteúdos escolares.

Uma característica do jogo de regra é que é necessário acordar que determinados procedimentos/etapas/situações deverão ser respeitados. Caso os jogadores decidam fazer alguma alteração na regra original do jogo, isso precisa ser previamente combinado. As regras não podem mudar no decorrer da partida; caso isso ocorra poderá haver conflitos entre os participantes. Além disso, as crianças precisam conviver com a imprevisibilidade do resultado do jogo, a possibilidade de perder e ganhar. O envolvimento nessa situação promove aprendizagem para os sujeitos em relação à convivência não só no momento do jogo como na vida. Mas, como foi dito, além dessas aprendizagens há outras mais específicas do espaço escolar. Silva e Moraes (2011, p. 14) denominam esses materiais de jogos didáticos,

que têm finalidades voltadas para a aprendizagem de conceitos e habilidades relativos ao currículo das diferentes áreas de conhecimento. Além de propiciarem diversão, tais jogos têm claramente uma intenção de ensinar algum conteúdo curricular às crianças, aos jovens ou aos adultos.

Desse modo, a mediação docente é fundamental para o sucesso da atividade. O docente necessita ter muita clareza dos seus objetivos didáticos e das necessidades das crianças para selecionar os jogos e orientar a atividade, tal como é sistematizado por Pessoa, Lino e Silva (2015). As autoras, analisando a mediação de docentes (1º ao 3º ano) e a interação dos seus alunos durante o uso de jogos de alfabetização na sala de aula, fazem algumas recomendações:

- **A escolha do jogo.** O jogo deve ser escolhido de acordo com a necessidade do grupo que irá executá-lo para favorecer novas aprendizagens, partindo do que a criança já sabe sobre o SEA.
- **Agrupamento dos alunos.** É importante definir se será realizado um agrupamento em que as crianças estejam com conhecimentos aproximados sobre o objeto de conhecimento ou agrupamento em que as crianças tenham conhecimentos muito distintos sobre o sistema.
- **A explicação das regras do jogo e a confirmação da compreensão das regras.** Esse aspecto favorecerá uma maior autonomia das crianças durante a realização da atividade e familiarização com os textos instrucionais e seus usos.

- **Reflexões por parte da docente sobre o SEA.** Ao questionar os alunos sobre as escolhas que eles fazem durante as jogadas o docente fará com que essas escolhas se tornem mais conscientes para os participantes, consequentemente construam aprendizagens sobre o objeto que está sendo trabalhado.

Outros estudos também têm evidenciado contribuições dos jogos para a aprendizagem do sistema notacional, não apenas com crianças, mas também com jovens e adultos.

Azevedo (2012) observou duas turmas do Módulo 1 da EJA e concluiu, após 16 encontros com o uso de jogos nas turmas, que a maioria dos alunos tinha avançado no processo de compreensão da escrita.

Vieira, Souza e Morais (2010) puderam comprovar isso na pesquisa com 34 alunos do Grupo V da Educação Infantil (5-6 anos de idade). Com base na comparação do desempenho da turma controle (que não fazia uso de jogos) e modelo (ensino que priorizava o uso de jogos), observaram que todas as crianças da turma modelo avançaram em relação às suas hipóteses de escrita, enquanto que na outra turma o avanço foi de apenas 20% das crianças. Resultado semelhante foi encontrado por Morais e Silva (2010), que analisaram o uso de dois jogos de consciência fonológica por duas professoras também do grupo V da Educação Infantil.

Também discutindo o uso de jogos na alfabetização, Leal, Albuquerque e Leite (2005) defenderam a importância desse material, classificando-os em três blocos: jogos que contemplam a consciência fonológica, sem fazer relação com a escrita; jogos que priorizam os princípios do SEA e jogos que podem ajudar os aprendizes a sistematizar as correspondências grafofônicas. Segundo as autoras, cada tipo de jogo favorece a aprendizagem de conhecimentos específicos relativos ao sistema notacional.

Apesar dos efeitos positivos do uso de jogos na sala de aula, alguns estudos (ARAÚJO, 2020; VIEIRA, 2016; PESSOA; LINO; SILVA, 2015) têm observado que o uso desse recurso ainda é muito escasso pelo docente. Como principal justificativa é apontado o comportamento dos alunos. Na situação dos jogos, a turma parece ficar mais agitada. Além disso, quando a atividade acontece, há poucas intervenções dos docentes.

Segundo as autoras, a agitação maior na sala de aula é motivada pelo próprio tipo de atividade. Ao serem desafiados, os alunos discutem os tipos de jogadas, questionam as escolhas e fazem intervenções. Ou seja, para a boa continuidade das atividades é preciso estabelecer acordos antes do início das atividades. Foi observado pelas pesquisadoras que quando os jogos se tornam mais frequentes na sala de aula, a agitação da turma geralmente é reduzida.

Considerando todos os benefícios e cuidados necessários ao utilizar este tipo de material, defendemos que é importante, já na formação inicial, levar os futuros professores a refletirem sobre o uso de jogos no processo de alfabetização. Sobre tal questão, discutiremos no tópico a seguir.

## 2. Os jogos no processo de formação de professores

Considerando as concepções sobre alfabetização e sobre o uso de jogos na alfabetização discutidas, focaremos, neste tópico, nos benefícios de atividades com jogos na formação de alfabetizadores. Para tal, partiremos de uma experiência que tem sido vivenciada no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, no âmbito da disciplina Fundamentos do Ensino da Língua Portuguesa I, com carga horária de 75 horas.

No planejamento da disciplina, partimos da Resolução nº 2 (de 1º de julho de 2015) do Conselho Nacional de Educação, a qual estabelece que a formação continuada de docentes da Educação Básica deve “articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica”, de modo que atenda aos seguintes princípios: “a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação.” Nesta Resolução a concepção adotada é crítico-reflexiva:

Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (Art.2º, § 1º e 2º) (BRASIL, 2015).

Assim como na formação continuada, consideramos que também na formação inicial, no curso de Pedagogia, portanto, é muito importante

desenvolver estratégias para que os graduandos possam ter fundamentação teórica articulada com estratégias práticas, entendendo que não há dicotomia entre essas duas faces da prática docente. Concebemos que é importante que os estudantes possam ler obras de referência, discutir em sala e vivenciar situações para que conheçam e analisem estratégias de ensino (“manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações”, tal como referido na Resolução n. 2 de 1º de julho de 2015 do Conselho Nacional de Educação). O trabalho com jogos insere-se neste conjunto de estratégias, abordado em Fundamentos do Ensino da Língua Portuguesa 1 (doravante Fundamentos 1).

No Currículo de Pedagogia da UFPE, Fundamentos 1 é um componente curricular obrigatório, ofertado no terceiro período do curso, com carga horária de 75 horas. A segunda disciplina obrigatória que dá continuidade às discussões (no quinto período) é Fundamentos do Ensino da Língua Portuguesa 2 (45 horas). Há, ainda, outras disciplinas destinadas a discutir o ensino da Língua Portuguesa: Metodologia da Alfabetização; Letramento: práticas de leitura e escrita escolares e não escolares; Literatura infantil; Pesquisa e Prática Pedagógica IV, com foco em Língua Portuguesa e História. Neste artigo, trataremos apenas de uma das etapas de trabalho da disciplina Fundamentos 1.

A rotina na disciplina Fundamentos 1 contempla, em todo o período, momentos de leitura de textos literários e discussões sobre a importância dessa prática no processo de alfabetização; depois, há atividades voltadas para o tema do dia, incluindo exposição dialogada, discussão de textos, análise de cenas de sala de aula e de materiais didáticos, dentre outros.

Nas primeiras aulas, são realizadas discussões sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir das quais são debatidas diferentes concepções sobre alfabetização. As dimensões fundamentais da alfabetização são expostas e é esclarecido que, com fins didáticos, exploraremos de modo mais aprofundado diferentes aspectos da alfabetização, um por vez, para que possamos entender suas especificidades. Assim, nas duas disciplinas obrigatórias discutimos: **o trabalho com oralidade na escola; leitura e produção de textos, análise linguística**, com ênfase, em Fundamentos 1, na apropriação do SEA. Nas duas disciplinas, são abordados temas relativos à leitura e à produção de textos, mas o aprofundamento e a abordagem mais sistemática de tais temas ocorrem em Fundamentos 2.

Neste artigo, estamos relatando apenas uma etapa da disciplina Fundamentos 1, que é a que contempla o uso dos jogos. Nesta etapa, inicialmente, há atividades para que os estudantes entendam os processos de aprendizagem do SEA. Individualmente, os estudantes leem textos de pesquisadores sobre o tema para discussão em sala de aula; em grupos e coletivamente, analisamos

situações didáticas (relatos e vídeos de professores ensinando o sistema notacional) e textos produzidos pelas crianças em alfabetização; depois, também em grupos e coletivamente analisamos recursos didáticos diversos utilizados em sala de aula (livros didáticos, livros e revistas infantis de gêneros diversos, jogos) e, por fim, com base nas orientações dadas, os estudantes são desafiados a produzir jogos que possam ser usados por professores da Educação Básica. A proposta é que, em grupos, planejem e elaborem um jogo que favoreça a aprendizagem do SEA e um que favoreça a aprendizagem de convenções ortográficas mais avançadas. Durante todo o processo, os grupos são acompanhados pelas professoras das disciplinas e monitoras.

Ao propor que os estudantes analisem jogos e situações de uso de jogos, assim como produzam materiais que viabilizem a ação do docente, buscamos atender ao princípio do desenvolvimento da reflexividade, pois concebemos que,

[...] esse tipo de habilidade não deve se pautar apenas na simples previsão e observação de situações didáticas. Ela deve estar fundamentada principalmente em uma análise das ferramentas conceituais, que são categorias construídas a partir dos estudos científicos. Tais ferramentas devem ultrapassar o empírico com a ajuda das teorias que referenciam as práticas observadas. O caminho para a realização dessa ação seria, portanto, a alternância entre a prática/teoria/prática (BRASIL, 2013, p. 13).

As ações coletivas dos estudantes, portanto, possibilitam que as atividades práticas de planejar e confeccionar jogos sejam teorizadas com base nos referenciais teóricos propostos na disciplina. A alternância entre prática, teoria e prática favorece a construção de conhecimentos sobre o que é alfabetizar, como alfabetizar e como considerar esse processo em uma perspectiva da ludicidade. Estamos, desse modo, em consonância com a ideia de Tardif (2002, p. 50), que propõe que a prática docente

[...] é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. Essas interações são mediadas por diversos canais: discursos, comportamentos, maneiras de ser, etc. Elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas.

Como foi dito, os estudantes produzem os jogos tendo como desafio a construção de materiais didáticos que possam ser utilizados por professores da Educação Básica. Atuam, portanto, como sujeitos ativos que produzem conhecimentos enquanto se apropriam dos conteúdos propostos no currículo.

Essa proposta “prática” de trabalho também é motivada por um pressuposto de que:

Um professor que já atua no magistério pode vir a se tornar um praticante « reflexivo », já que ele domina uma prática a partir da qual pode refletir. Por outro lado, um professor novato capaz de verbalizar uma situação pedagógica, de relacioná-la aos textos oficiais, às prescrições didáticas e de fazer uma análise crítica dela, pode ser incapaz de colocá-las em ação, pois lhe falta o saber fazer da prática (CHARTIER, 2010, p. 57).

Desse modo, em diálogo com Chartier (2010), consideramos que na formação inicial é necessário garantir aproximação com situações miméticas às praticadas por professores em exercício, para que os discentes possam extrapolar as ações de refletir e teorizar o cotidiano escolar e possam vivenciar situações que favoreçam a problematização sobre o exercício profissional.

Buscamos, pois, diminuir a distância entre formação inicial e continuada, corroborando com o que é debatido por Vergnaud (1996): as competências profissionais são desenvolvidas a partir da experiência; a experiência só pode ser aproveitada se o indivíduo tiver um conjunto de conceitos e outras competências anteriores relativas à profissão, a formação das competências necessárias ao exercício profissional resulta do imbricamento entre os saberes conceituais e práticos.

Em relação aos pressupostos defendidos por Vergnaud (1996), refletimos que a experiência vivenciada “pelo outro”, relatada nos textos teóricos ou na socialização com colegas, serve para dar sentido à teoria. Por tal motivo, vivenciamos com os estudantes situações em que eles leem relatos de professores e assistem a cenas em vídeo em que professores alfabetizam crianças e jovens, utilizando diferentes estratégias e recursos didáticos, dentre eles, os jogos. Após, desafiamos os estudantes a produzirem os jogos. Os resultados têm sido muito produtivos, tal como discutiremos a seguir.

### **3. O relato das aulas sobre jogos e a avaliação de discentes sobre as experiências vivenciadas**

A atividade de produção dos jogos, como foi salientado, é precedida de discussões sobre concepções de alfabetização, a natureza do SEA, os processos de aprendizagem pelas crianças, as diferentes estratégias didáticas utilizadas

por professores alfabetizadores. Tendo aprofundado tais debates, os estudantes entram em ação para planejar e produzir os jogos. Desse modo, recebem as seguintes orientações:

1. Definir o perfil de alunos a serem beneficiados com o jogo.
2. Definir o tipo de jogo a ser produzido (Jogo de análise fonológica, Jogo de reflexão sobre os princípios do SEA, Jogo de sistematização das correspondências grafofônicas).
3. Definir o(s) tipo(s) de atividades demandada(s) pelo jogo.
4. Produzir as regras do jogo.
5. Listar as peças do jogo.
6. Listar as palavras / figuras / textos do jogo.
7. Elaborar as fichas dos jogadores e fichas de orientação aos professores.
8. Confeccionar as peças do jogo.

Em relação aos tipos de atividades demandados pelo jogo, são discutidos vários exemplos de atividades utilizadas por professores para alfabetizar, chamando a atenção para os diferentes modos como podem ser elaboradas. Assim, os estudantes começam a perceber que os tipos de atividades podem se repetir na prática do professor, mas se as atividades forem lúdicas e desafiadoras não ficam enfadonhas e motivam as crianças. Os estudantes, portanto, escolhem os tipos de atividades e criam jogos em que os alfabetizando sejam desafiados a refletir sobre o SEA. Dentre as muitas possibilidades, ilustramos algumas:

- Reconhecimento de letras dentre outros símbolos.
- Identificação dos nomes das letras.
- Construção de palavras estáveis.
- Identificação de palavras que iniciam ou terminam com determinado segmento sonoro oralmente.
- Permuta de letras ou sílabas para formação de novas palavras.
- Composição de palavras a partir de sílabas ou letras dadas.
- Decomposição de palavras em sílabas.
- Ordenação de sílabas ou letras para formar palavras.
- Comparação de palavras quanto ao número de sílabas.
- Comparação de palavras quanto às semelhanças sonoras (rimas, sílabas iniciais, mediais ou finais).
- Reconhecimento de palavras dentre outras palavras a partir de pistas (letras, tamanho).
- Transformação de uma palavra em outra por acréscimo, retirada ou permuta de letras.
- Escrita de palavras.

- Leitura de palavras.
- Escrita de textos que sabe de memória.

Tendo escolhido o tipo de atividade, os estudantes criam as regras e elaboram fichas para os jogadores e para os professores com orientações sobre o jogo. Nas fichas devem constar as seguintes informações:

Cartela 1 (para os jogadores):

- Finalidade do jogo (o que fazer para ganhar).
- Participantes (quantidade de jogadores).
- Peças do jogo (listagem com quantidade de cada peça).
- Regras (instruções de como jogar).

Cartela 2 (para o professor):

- Objetivos didáticos do jogo (o que os alunos podem aprender usando o jogo).
- Público alvo (perfil dos alunos que serão mais beneficiados pelo jogo).
- Estratégias de encaminhamento da atividade (sugestões aos professores sobre como usar o jogo em sala, recomendações sobre como mediar a atividade, informações sobre que orientações devem ser dadas aos estudantes).
- Listagem das palavras utilizadas nas peças do jogo.

Como salientado anteriormente, durante toda a produção, as professoras da disciplina (cada uma em sua turma) e as monitoras acompanham os estudantes na criação dos jogos. São discutidos aspectos tanto relativos às potencialidades reflexivas dos jogos criados, quanto os objetivos de aprendizagem pretendidos, a clareza das regras expostas, a pertinência das palavras ou textos escolhidos aos objetivos, a qualidade das imagens, dentre outros aspectos. Também são dadas orientações para que joguem, usando as regras e peças produzidas, e que levem os jogos criados para brincar com crianças (em escolas ou mesmo com crianças do bairro ou da família) e possam fazer ajustes com base nessas vivências. As orientações gerais são dadas nas aulas, coletivamente, e o acompanhamento específico de cada grupo é feito em horários marcados pelos estudantes com as professoras ou monitoras. Nesses momentos, refletimos sobre os jogos retomando as discussões iniciais sobre o ensino do SEA e os diferentes recursos didáticos na alfabetização.

A avaliação dos jogos é feita com base em critérios que são antecipadamente discutidos com os estudantes:



Critérios
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clareza e correção das regras apresentadas na cartela do aluno;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clareza e correção das orientações apresentadas no guia do professor;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coerência entre o jogo produzido e as orientações dadas ao professor (objetivos didáticos do jogo, adequação ao perfil dos alunos que serão mais beneficiados pelo jogo, sugestões aos professores sobre como usar o jogo em sala, recomendações sobre como mediar a atividade, informações sobre que orientações devem ser dadas aos estudantes);</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arte final (durabilidade e atratividade das peças do jogo; qualidade das imagens, tipos e tamanho de letras utilizadas, dentre outros aspectos estéticos e funcionais);</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pertinência do jogo aos princípios teórico-metodológicos discutidos na disciplina e presentes na bibliografia sugerida (dimensão problematizadora/reflexiva, lúdica, levando em consideração os processos de construção dos conhecimentos sobre o SEA).</li> </ul>

A etapa final do trabalho é a exposição na UFPE. Neste momento, o espaço é preparado para que cada grupo espalhe os jogos no Hall de entrada do Centro de Educação, em mesas e os visitantes (outros alunos do curso de Pedagogia e pessoas que estejam passando pelo CE no dia) visitam a exposição, jogam, conversam sobre os jogos. Cada grupo faz um revezamento entre os integrantes para distribuir o horário de ficar na mesa, de modo a que todos possam conhecer e jogar os demais jogos. Na aula seguinte, há uma avaliação dos jogos com toda a turma, retomando discussões sobre o ensino da SEA e aspectos específicos dos jogos.

Os jogos produzidos pelos alunos também têm sido socializados de outras maneiras, após o término do semestre letivo: seções de exposição em congressos, tal como aconteceu em diferentes edições do Seminário de Estudos em Educação e Linguagem da UFPE; oficinas ofertadas para professores pelos estudantes; publicação em catálogo de jogos (LIMA e outros, 2018). Além de tais atividades promoverem a divulgação do trabalho feito, contribuindo para a formação de outros professores, também são importantes para o currículo dos estudantes, pois eles recebem certificados pelas atividades das quais participam.

A avaliação feita pelas docentes que ministram essa disciplina é que a produção de jogos de alfabetização na disciplina do curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco tem sido uma boa oportunidade para os alunos se apropriarem tanto do conhecimento teórico sobre o processo da alfabetização quanto dos benefícios que os jogos poderão proporcionar às crianças. É o que podemos perceber no depoimento do graduando Mesaque Noronha da Silva do Nascimento, que cursou a disciplina em 2019.2.

Os jogos, bem como as brincadeiras, enquanto atividades lúdicas e recreativas apresentam um caráter educativo, em especial aquelas destinadas a esse fim, o que possibilita uma dinâmica de construção do conhecimento mais significativa, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem, nestes

moldes, resgata não o conteudismo como o centro do ato educativo, mas o próprio sujeito, permitindo, ao docente que opta por tal recurso, uma compreensão mais aprofundada dos processos sócio-afetivos e cognitivos que permeiam a construção do conhecimento. Sendo assim, posso afirmar que a construção dos jogos, na disciplina de Fundamentos do Ensino da Língua Portuguesa I, se fez importante a princípio por estabelecer a relação entre teoria e prática, uma vez que nossa intencionalidade educativa estava fundamentada em escritos de profissionais da área, e ainda por nos proporcionar a visão de uma didática que é alicerçada no aprender brincando, prática que põe em destaque a infância e as compreensões de mundo que as crianças trazem consigo ao serem inseridas no espaço escolar, a fim de aprender e perpetuar sua Língua e Cultura com aqueles que permeiam seu círculo comunitário. Ademais, compreendo que a dinâmica de elaboração dos jogos soma a minha formação ao auxiliar-me, enquanto docente, no desenvolvimento de uma prática pedagógica que venha a contribuir com os processos de ensino-aprendizagem que englobam as atividades de alfabetização e letramento.

(Mesaque Noronha da Silva do Nascimento)

Podemos observar pelo depoimento de Mesaque que a oportunidade não só de refletir sobre o uso de jogos, mas de elaborar esses recursos pode ajudar o futuro pedagogo a promover situações de aprendizagem significativas em sua sala de aula.

A proposta de elaborar os jogos de alfabetização na disciplina faz com que os graduandos reflitam sobre o lúdico na sala de aula. Podem compreender que é possível gerar conhecimentos com prazer. Para isso, é preciso ter clareza dos objetivos didáticos e da teoria sobre o SEA para que quando estiverem em exercício docente (muitos já iniciam durante o curso de graduação) elaborem recursos que atendam às suas expectativas. É o que a aluna Sarah, aluna da disciplina Fundamentos da Língua Portuguesa em 2018.2, nos apresenta em seu depoimento.

A produção dos jogos foi algo muito importante para a minha formação docente, pois possibilitou não só o desenvolvimento de um trabalho mais prático com o lúdico, que acredito ser uma esfera importante no processo de construção, diagnóstico e avaliação das aprendizagens, mas também, todo um processo de pensar e repensar sobre sua construção. Visto que, na elaboração dos jogos é necessário pensar sobre o que seria trabalhado, como o jogo poderia auxiliar dentro do processo de construção das aprendizagens ou no diagnóstico/avaliação, qual tipo de jogo seria mais adequado em determinada situação e/ou os seus prós e contras. Isto é, durante a realização da atividade foi possível vivenciar uma parte da

prática docente, sendo assim uma experiência fundamental no que se refere a nossa formação.

(Sarah Maria Romualdo de Menezes)

No depoimento da aluna Sarah é possível perceber a compreensão de que os jogos não se destinam apenas a ocupar um tempo ou proporcionar diversão. Sarah entende que é possível que o jogo assuma uma perspectiva didática; a escolha do jogo não é aleatória.

Elaborar os jogos não é uma tarefa fácil, exige alguns conhecimentos prévios dos alunos que deverão ser construídos ao longo da disciplina. O aluno Emmanuel descreve as dificuldades apresentadas por ele durante a construção dos jogos sem, entretanto, perder de vista como esse momento foi importante no seu processo de formação.

Para mim os jogos foram muito importantes porque remetem a uma formação prática que contempla melhor a realidade que enfrentaremos dentro da sala de aula do que abordar exclusivamente aspectos teóricos da atividade docente. Neste sentido, a experiência foi edificante, pois, demonstrou muitas das dificuldades no processo de criação de jogos didáticos, como: a) Adequar o jogo à corrente teórica de ensino/aprendizagem da qual eu ainda não tinha bom conhecimento; b) Criar um jogo que tivesse função didática demandava mais tempo do que eu imaginava; c) Adequar o jogo aos objetivos de aprendizagem traçados no tempo determinado pela professora da disciplina, uma vez que, precisava também revisar o conteúdo teórico para ter a certeza de que ele serviria como material didático. Portanto, criar jogos pode ser uma boa estratégia, mas, para tanto será necessário que eu tenha meus conhecimentos sobre o conteúdo bem construídos, assim como, devo preparar o jogo com antecedência para ter a certeza de que ele estará pronto para uso na sala de aula no dia do conteúdo. Destaco também, que se faz necessário certo domínio sobre a corrente teórica que eu for utilizar durante minha prática docente, isto é, todo o processo de ensino /aprendizagem deve ser organizado de forma que eu possa analisar com precisão o como o jogo atende à estas fases da teoria utilizada. Logo, concluo que a experiência foi de suma importância para que eu pudesse enquanto futuro docente abrir minha mente para esta possibilidade, assim como, consolidar que para criar um jogo didático irei necessitar de 3 principais pontos: tempo para sua construção; domínio do conteúdo; e domínio da teoria de ensino/aprendizagem.

(Emmanuel Nascimento de Carvalho de Brito)

Consideramos que a elaboração dos jogos na disciplina pode ser um momento de reflexão importante para nossos graduandos sobre a prática em sala de aula. Como referido anteriormente, é o momento de articular os

conhecimentos teóricos às práticas e pensar em um recurso que possa motivar crianças e fazê-las refletir no processo de aprendizagem, de modo que elas se tornem ativas na construção do seu conhecimento.

#### 4. Considerações finais

O objetivo do artigo foi o de discutir os jogos como um recurso didático e a importância do conhecimento e elaboração desse material na formação do professor. Nesse sentido, apresentamos a prática desenvolvida na disciplina Fundamentos do Ensino de Língua Portuguesa I na graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco.

Reafirmamos que os jogos de alfabetização, por seu caráter lúdico e ao mesmo tempo educativo, são ótimos recursos para auxiliar as crianças na reflexão sobre o SEA. Diante disso, é importante discutir tal recurso na formação de professores não só para que os professores compreendam a importância do recurso, mas para que sejam capazes de elaborar o material de acordo com sua necessidade, exercendo a autonomia no processo educativo.

A partir do contato com a atividade de elaboração dos jogos, os graduandos podem pensar sobre aspectos importantes do ensino do SEA: quais princípios/convenções do sistema se deseja trabalhar, como esses aspectos poderiam ser trabalhados com as crianças de forma lúdica e, por fim, como mediar de forma que os estudantes possam refletir durante as atividades com jogos. Também aprendem que a escola é lugar de aprendizagem de conteúdos, mas é também espaço de convivência e de crescimento pessoal e social.

Por fim, ressaltamos que esse tipo de experiência relatado valoriza a autoria docente, as potencialidades de um trabalho de formação de professores que respeite e considere que os professores são sujeitos de sua própria formação. Defendemos, com tal tipo de estratégia formativa, uma concepção de formação crítica, na contramão de propostas em que os docentes sejam “treinados” a simplesmente aplicar metodologias e recursos impostos por programas que desvalorizam a autonomia docente e seus conhecimentos profissionais.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Liane Castro. Jogos como recursos didáticos na alfabetização: o que dizem e fazem as professoras. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, Dossiê Alfabetização e Letramento no Campo Educacional, v. 36, 2020.

AZEVEDO, Jeysa Adalles dos Santos. **Jogos de Alfabetização**: o desenvolvimento de atividades metalinguísticas nas turmas de EJA – implicações na prática docente e nas aprendizagens dos alunos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação, UFPE, 2012.

BRANDÃO, Ana Carolina P.; FERREIRA, Andrea Teresa Brito; ALBUQUERQUE, Eliana. B. C. Jogos de Alfabetização. *In*: LEAL, Telma Ferraz (org.). **Jogos de Alfabetização**. Ministério da Educação. Pernambuco: Editora Universitária, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2** (de 1º de julho de 2015) do Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/MEC**: Caderno de Formação. Brasília: MEC/SEB, 2012.

CHARTIER, Anne-Marie. A questão da língua materna na formação continuada entre os anos 1970 e 2010 na França. *In*: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Formação continuada de professores**: reflexões sobre a prática. Recife: Ed. UFPE, 2010.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender**: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 2001.

HIGA, Salete Cristina Arfelli Martini. **Jogo pedagógico**: facilitador do processo de ensino e de aprendizagem na alfabetização do 1º ano do ensino fundamental I. Monografia (Especialização em Educação) – Medianeira, 2012.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis**: o jogo, a crianças e a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de. O aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos

compreender. *In*: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correa; MORAIS, Artur Gomes de (org.). **Alfabetizar letrando na EJA**: fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEITE, Tânia Maria Rios. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). *In*: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (org.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LIMA, Juliana de Melo; LINO, Lis de Gusmão; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues; LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Catálogo divertido** [recurso eletrônico]: jogos para alfabetizar. Recife: Ed. UFPE, 2018.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da. Consciência fonológica na Educação Infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética. *In*: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (org.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MORAIS, Artur Gomes. **Como eu ensino**: Sistema Alfabético de Escrita. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2012.

PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves; MELO, Kátia Leal Reis. Recursos didáticos e ensino da ortografia: jogos e dicionário. *In*: LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexandro (org.). **Recursos didáticos no ensino da língua portuguesa**: computadores, livros... e muito mais. Curitiba: Editora CRV, 2011.

PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves; LINO, Lis Gusmão; SILVA, Cinthia Epitácio. O uso de jogos no ciclo de alfabetização: estratégias desenvolvidas por docentes em processo de formação. *In*: **CONGRESSO Brasileiro de Alfabetização/ CONBAIf**, 2015.

SILVA, Alexsandro; MORAIS, Artur Gomes de. Brincando e aprendendo: os jogos com palavras no processo de alfabetização. *In*: LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexsandro. **Recursos didáticos de ensino de língua**: computadores, livros e muito mais. Curitiba: Editora CRV, 2011.

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

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

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

VERGNAUD, Gerárd. A formação de competências profissionais. **Revista do GEEMPA**, Porto Alegre, GEEMPA, n. 4, 1996.

VIEIRA, Erika Souza. **O uso de recursos didáticos e os direitos de aprendizagem de apropriação do sistema de escrita alfabética por professores do 1º ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação, UFPE, 2016.

VIEIRA, Evani da Silva; SOUZA, Maria Karla Cavalcanti de; MORAIS, Artur Gomes de. Compreendendo o funcionamento da escrita alfabética na Educação Infantil, priorizando o uso de jogos com palavras. *In: X Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão*. JEPEX. UFRPE: Recife, 2010.

**Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização**



# PRODUÇÃO DE JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: relato de uma experiência

*Alexsandro da Silva  
Artur Gomes de Morais*

---

- Reflexão sobre jogos de linguagem como práticas socioculturais e seu potencial educativo;
- Discussão sobre os jogos de alfabetização como recursos didáticos para o ensino da notação alfabética da língua escrita;
- Relato e análise de uma experiência de produção de jogos de alfabetização na formação inicial de professores.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

## 1. Introdução

Neste capítulo, discutiremos sobre a produção de recursos didáticos no contexto da formação inicial de professores alfabetizadores, refletindo, de modo mais específico, sobre uma experiência de produção de jogos de alfabetização que temos desenvolvido, já há alguns anos, com estudantes de um curso de Pedagogia que atuarão (ou atuam) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para isso, apresentaremos, inicialmente, algumas reflexões gerais sobre os jogos de linguagem e, particularmente, sobre os jogos de alfabetização, considerando tanto aqueles que podem favorecer a compreensão da natureza e do funcionamento do sistema de escrita alfabética, quanto os voltados à consolidação do processo de leitura e escrita de palavras (automatização das relações grafema-fonema e fonema-grafema, além do domínio de diferentes estruturas silábicas, compostas por consoantes e vogais). Em seguida, discutiremos sobre a produção de tais jogos no âmbito da formação inicial de professores, refletindo sobre a experiência de produção de jogos de alfabetização a que aludimos anteriormente.

Ao relatar e analisar essa experiência, destacaremos o processo de concepção, planejamento e materialização dos jogos, apresentando alguns exemplos de materiais concebidos e confeccionados pelos estudantes, além

de alguns aspectos que consideramos fundamentais quando desenvolvemos situações de produção de recursos didáticos na formação inicial de professores.

## **2. Os jogos de linguagem: das práticas socioculturais às práticas educativas**

Os jogos são objetos e práticas socioculturais produzidos pelas sociedades humanas, em determinado tempo e espaço (BROUGÈRE, 2002), e podem designar tanto o objeto material da brincadeira (brinquedo), quanto a ação lúdica que se desenvolve por meio ou não desse objeto (brincadeira) (KISHIMOTO, 2003). Dentre os diferentes tipos de jogos que constituem a cultura dos povos, encontramos aqueles que têm sido denominados de “jogos de linguagem”, os quais serão tomados como objeto de reflexão neste capítulo.

Os “jogos de linguagem” implicam a manipulação das unidades, formas, funções e regularidades da linguagem (TEBEROSKY, 2016; TEBEROSKY; RIBERA, 2010; DEBYSER, 1991). Conforme esse último autor, por meio do jogo, “as palavras tornam-se palpáveis e, ao brincar com elas, brinca-se com a substância da expressão, sons, letras, sílabas, rimas... e com os acidentes de forma e de sentido que essa manipulação provoca” (DEBYSER, 1991, p. 28) [tradução nossa].

A manipulação da linguagem que ocorre por meio de tais jogos contempla diferentes níveis de análise da língua, como o fonológico, o morfológico, o semântico, o sintático, o textual e o pragmático (TEBEROSKY, 2016; TEBEROSKY; RIBERA, 2010; DEBYSER, 1991). Desse modo, os jogos de linguagem envolvem desde canções e brincadeiras que favorecem a análise e a manipulação sonora, como a produção de rimas e aliterações, até aqueles que implicam uma análise semântica e lexical, como a produção ou identificação de palavras pertencentes a um mesmo campo semântico.

Se brincar foi e continua sendo constitutivo da condição de criança, independentemente da época ou origem sociocultural, parece-nos essencial recordar que os jogos de linguagem fazem parte da cultura de crianças e de adultos, isto é, todos brincam com a linguagem ou respondem a essas brincadeiras, inclusive desde a mais tenra idade, o que se evidencia nos jogos de linguagem na fala do adulto dirigida às crianças e na sensibilidade que os bebês demonstram aos aspectos sonoros e poéticos da linguagem (TEBEROSKY, 2016; TEBEROSKY; RIBERA, 2010). Como observa Teberosky (2016, p. 2),

Os jogos são inerentes à língua e à cultura de cada povo porque o uso que os falantes fazem da língua contempla jogos, piadas, duelos verbais, provérbios etc., em sua fala cotidiana, sob a forma de associações de

palavras, de repetição e paralelismos de sons e de construções sintáticas. Fazem parte não apenas da cultura dos adultos, mas também das crianças e da experiência educativa que promove os jogos com objetivos de aprendizagem.

Outro aspecto importante a ser destacado é o de que os jogos de linguagem estabelecem, como observam Teberosky (2016) e Teberosky e Ribera (2010), estreitas relações com o que tem sido designado por “consciência metalinguística”, que consiste na capacidade de, conscientemente, refletir sobre a língua e de manipulá-la (GOMBERT, 1990; SOARES, 2016). Conforme as autoras supracitadas, os jogos de linguagem implicam, assim como a consciência metalinguística, um distanciamento da linguagem: “Ao jogar com a linguagem, as crianças prestam atenção a como é formada, qual é o sentido, como se organiza, para que serve etc. Ou seja, o jogo implica adotar uma distância em relação ao uso cotidiano da linguagem” (TEBEROSKY, 2016, p. 9).

Não é de estranhar, portanto, que os jogos de linguagem sejam de fundamental importância para o desenvolvimento e a aprendizagem das linguagens oral e escrita, além de terem um reconhecido potencial educativo. Quando tais jogos são incorporados às práticas educativas desenvolvidas na escola, isso acontece, a princípio, de maneira planejada e intencional, objetivando promover a aprendizagem sobre diferentes aspectos da língua, diferentemente do que ocorre na esfera das práticas sociais, nas quais tais jogos são praticados de maneira “natural” e “espontânea”. Como afirma Teberosky (2016, p. 19): “Quando os educadores não somente observam, mas integram esse tipo de jogos ao trabalho com as crianças, o processo de aprendizagem deixa de ser uma ideia apenas antropológica para passar a ser também educativa”.

Embora todo jogo seja educativo em seu sentido mais amplo, tendo em vista que a criança sempre se educa ao brincar (KISHIMOTO, 2003), existem alguns jogos que são especialmente concebidos com o objetivo de ensinar e de aprender. Como já o fizemos em publicações anteriores (SILVA, 2016; SILVA, 2014; SILVA; MORAIS, 2010; LEAL; SILVA, 2010), evitamos o uso da expressão *jogo educativo* para nos referirmos àqueles jogos, para os quais reservamos o termo *jogos didáticos*.

Os jogos didáticos, além de propiciarem diversão, prazer – o que constitui uma característica do que é lúdico –, são voltados para a apropriação de conhecimentos, isto é, para a aprendizagem de conteúdos do currículo escolar. Conforme dissemos anteriormente, ao serem inseridos no contexto da escola, os jogos – não só os de linguagem, mas todos os outros tipos de jogos – assumem as características próprias desse espaço institucional, cujo objetivo primordial é o de promover aprendizagens. Por isso, na escola, o

jogo é, geralmente, utilizado como recurso não apenas *lúdico*, mas também *didático*: ao mesmo tempo em que propicia o prazer e a diversão, ele cria condições para que a criança (ou o jovem ou adulto) aprenda.

Temos sempre assumido a posição de que a *didatização* dos jogos, de modo geral, e dos jogos de linguagem, de modo particular, não é, necessariamente, como muitos acreditam, algo negativo, que destruiria o sentido de diversão e prazer intrínsecos ao brincar e à brincadeira. Na verdade, de acordo com Soares (1999), a questão não está em didatizar ou não os conhecimentos e as práticas sociais e culturais, mas, sim, em didatizá-los de maneira adequada. Por esse ângulo, a inadequada didatização é que pode e deve ser criticada e não a didatização em si.

Considerando essas discussões, interessa-nos, agora, refletir sobre os jogos de linguagem que visam, especificamente, a ajudar os alunos a compreenderem as propriedades do sistema de escrita alfabética e a dominarem suas convenções (entre elas, as correspondências entre grafemas e fonemas). Desse modo, centraremos, portanto, nossa atenção nos jogos de linguagem que privilegiam as dimensões sonora e escrita das palavras. No contexto escolar, tais jogos são comumente chamados de “jogos de alfabetização” e assumem o caráter de jogos didáticos, em virtude de sua explícita intencionalidade de favorecer a apropriação da notação alfabética, isto é, a aprendizagem daquilo que Soares (2016) designa como a faceta linguística da alfabetização.

### **3. Os jogos de alfabetização como recurso didático para o ensino do sistema de escrita alfabética**

Os jogos de alfabetização constituem um conjunto de recursos didáticos que podem contribuir para que, de maneira lúdica e prazerosa, crianças, jovens ou adultos compreendam a natureza e o funcionamento do sistema de notação alfabética e consolidem o seu processo de alfabetização, o que inclui o aprendizado de algumas convenções da norma ortográfica. No primeiro caso, o objetivo é o de favorecer a compreensão, pelos aprendizes, sobre o que a escrita nota (os sons das palavras que falamos) e como isso ocorre (as letras notam as unidades sonoras mínimas das palavras, os fonemas). No segundo caso, objetivam, principalmente, consolidar o conhecimento das correspondências entre fonemas e grafemas, na leitura e na escrita, assim como o desenvolvimento da fluência em leitura e escrita de palavras, tendo em vista que a compreensão do princípio alfabético não é suficiente para que os aprendizes consigam ler e escrever com autonomia (BATISTA, 2011; MORAIS, 2012; SOARES, 2016).

Em outras palavras, alcançar uma hipótese alfabética não é sinônimo de estar alfabetizado (MORAIS, 2012), pois, além dos aspectos conceituais apontados por Ferreiro e Teberosky (1979), o aprendiz precisa conseguir ler e escrever palavras como “imensidão” e “transporte”, cujo domínio implica a automatização das variadas correspondências entre grafemas e fonemas de nossa língua. Essas combinações ocorrem, ademais, em uma diversidade de estruturas silábicas que não se restringem à canônica sílaba CV (consoante-vogal), que nossas crianças tendem a tomar como modelo único ao construir a hipótese alfabética (SOARES, 2016). Essa amplitude de valores sonoros e de estruturas silábicas torna bem complexo o processo de aprendizado das relações entre fonemas e grafemas, no qual o ensino explícito e sistematizado constitui fator decisivo para termos crianças com autonomia de leitura e escrita de palavras.

Assim, os jogos de alfabetização podem envolver, por exemplo, o desenvolvimento da consciência fonológica, permitindo, entre outras coisas, a reflexão sobre semelhanças sonoras entre as palavras, no início ou no fim delas, como em um dominó, no qual cada peça contém, em cada lado, uma imagem que deve ser combinada a uma outra imagem cujo nome rime com o da primeira figura, ou em um baralho em que as crianças precisam formar trincas de figuras que apresentam a mesma sílaba inicial<sup>1</sup>. Já no âmbito dos jogos que promovem o domínio de correspondências entre grafemas e fonemas, temos como exemplos jogos que envolvem transformar uma palavra em outra, mediante a substituição apenas de sua letra inicial ou jogos de trilha, nos quais as crianças se deparam com palavras com sílaba inicial CV (consoante – vogal), como em “pato”, e devem encontrar uma figura que forma o par com ela, porque só contém uma letra a mais, formando uma sílaba CCV (consoante – consoante – vogal), como “prato”.

As escolas públicas brasileiras que atendem a Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental contam, já há algum tempo, com acervos de jogos distribuídos pelo Ministério da Educação, no âmbito de políticas públicas voltadas à distribuição de materiais didáticos. Esse acervo é composto, principalmente, por dois conjuntos de jogos: os *Jogos de Alfabetização* desenvolvidos pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (BRASIL, 2009) e os jogos do *Projeto Trilhas*, desenvolvido pelo Instituto Natura e pelo Centro de Educação e Documentação para a Ação Comunitária (CEDAC) (BRASIL, 2011).

1 No outro capítulo deste livro, discutimos, de modo mais específico, sobre os jogos de consciência fonológica.

**Figura 1 – Jogos de Alfabetização do CEEL**



Fonte disponível em: <http://alineanalia.blogspot.com>.

**Figura 2 – Jogos do Projeto Trilhas (CEDAC)**



Fonte disponível em: <http://oficinasdealfabetizacao.blogspot.com>.

Os Jogos de Alfabetização do CEEL são constituídos por um conjunto de 10 jogos que contemplam diferentes conhecimentos relativos à faceta linguística da alfabetização (SOARES, 2016). O “Bingo dos sons iniciais”, o “Caça-rima”, o “Dado-sonoro”, a “Trinca-mágica” e “Palavra dentro de palavra” são jogos desse acervo que promovem a consciência fonológica, colaborando para a análise sonora das palavras. Já os jogos “Mais um”, “Troca letras”, “Bingo da letra inicial” e “Quem escreve sou eu” contribuem mais diretamente para o estabelecimento de relações entre partes sonoras e partes escritas das palavras e para consolidação das correspondências letra-som. No conjunto de jogos do Projeto Trilhas, encontramos jogos de consciência

fonológica (“Mercado”, “Descubra o invasor”, “Batalha dos nomes”, “Passo a passo”, “Rimas” e “Nomes escondidos”) e jogos que privilegiam aspectos gráficos/alfabéticos (“Que brinquedo é esse” e “Nomes escondidos”)<sup>2</sup>.

Não é suficiente, no entanto, dispor de acervos de jogos de alfabetização de qualidade nas escolas, como é o caso dos materiais agora mencionados. É preciso também saber selecioná-los, considerando os conhecimentos que podem ser construídos por meio do seu uso e o público a que prioritariamente se destinam, assim como realizar mediações adequadas e propor outras situações de ensino nas quais as crianças possam sistematizar as aprendizagens realizadas. Como alerta Kishimoto (2003), ao tratar de jogos que ela denomina de “educativos”, tais recursos parecem não garantir, por si sós, a aprendizagem, pois nem tudo se aprende e se consolida durante a ação de jogar.

Araujo (2018), em um estudo que teve como um dos objetivos conhecer as práticas e os discursos que circulam nas escolas sobre o uso de jogos e materiais pedagógicos na alfabetização, constatou desde usos dos jogos visando apenas o divertimento, em momentos informais e sem planejamento, para ocupar um tempo livre, até situações em que a função lúdica dos jogos era comprometida, pela ênfase em sua função didática. Percebeu, ainda, episódios nos quais os jogos eram usados como se pudessem garantir, por si mesmos, as aprendizagens linguísticas, sem organização e mediação intencionais por parte do docente. O uso desses materiais resguardando a sua função lúdica, mas, ao mesmo tempo, garantindo adequadamente a função didática, foi constatado em situações mais raras.

À vista disso, parece-nos necessário ressaltar a relevância de os professores terem diferentes oportunidades de refletir sobre jogos e outros materiais didáticos, assim como de produzi-los, usá-los e validá-los, tanto em seu processo de formação continuada quanto inicial. Na próxima seção, discutiremos sobre uma experiência de produção de jogos de alfabetização junto a estudantes de um curso de Pedagogia, descrevendo essa experiência e refletindo sobre suas contribuições na formação inicial de professores alfabetizadores.

#### **4. Produção de jogos de alfabetização na formação inicial de professores: relato e análise de uma experiência**

Apoiando-nos em Veiga (2008), poderíamos dizer que os recursos didáticos<sup>3</sup> não são algo mecânico que determina ou condiciona o processo de

2 Alguns jogos do Projeto Trilhas também exploram vocabulário/significado e aspectos morfológicos das palavras.

3 Tomamos aqui emprestadas as ideias de Veiga (2008), que discute sobre “técnicas de ensino” e não propriamente sobre “recursos didáticos”.

ensinar, mas “artifícios” ou condições que permitem viabilizar esse processo, estando a serviço dos docentes. Mesmo assim, a produção de recursos didáticos na formação inicial de professores parece ainda ser frequentemente associada ao tecnicismo e, por isso mesmo, relegada a um segundo plano ou mesmo invisibilizada, conforme alerta Araujo (2018). Essa perspectiva desconsidera que os recursos didáticos não são simples acessórios da ação docente, mas, antes, a constituem (LEAL; SILVA, 2011).

Considerando que a atividade de ensino é mediatizada pelos instrumentos didáticos (GOIGOUX; CÈBE, 2009) e que refletir sobre a dimensão material da ação docente e construir saberes e fazeres sobre recursos didáticos é fundamental não apenas na formação continuada de professores, mas também na inicial (ARAUJO, 2018), decidimos relatar, neste capítulo, uma experiência de produção de jogos de alfabetização que temos desenvolvido, há alguns anos, no âmbito da formação inicial de professores que atuarão ou até mesmo já atuam<sup>4</sup> na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e/ou no primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos.

Essa experiência vem sendo vivenciada no interior do componente curricular “Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa 1”, ministrado pelo primeiro autor deste capítulo, no âmbito do curso de Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco<sup>5</sup>. Nos últimos anos, a produção desses jogos encontra-se vinculada ao Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa (LELP) pertencente a esse curso<sup>6</sup>.

O LELP funciona, desde 2017, como espaço de realização das aulas das disciplinas Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa 1 e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa 2 daquele curso, além de acolher atividades temporárias, como exposição de jogos e realização de oficinas e minicursos. Esse espaço também abriga, além dos jogos e de outros materiais didático-pedagógicos confeccionados pelos estudantes, recursos como livros didáticos e obras literárias, os quais são disponibilizados para uso pelos graduandos em diferentes contextos, como em estágios curriculares ou extracurriculares e em atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

4 Na formação inicial de professores, é comum encontrarmos docentes em exercício, seja por terem tido, em nível médio, uma formação anterior para o magistério, seja por já atuarem como professores, mesmo sem terem concluído a sua formação inicial em nível de graduação.

5 Nessa mesma disciplina, os estudantes também produzem jogos de ortografia, focando regularidades ou irregularidades ortográficas. Já no componente curricular “Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa 2”, os professores em formação têm sido solicitados a produzir sequências didáticas em torno de um gênero textual, contemplando os eixos leitura e compreensão de textos, produção de textos escritos, linguagem oral e análise linguística.

6 Além do LELP, o curso dispõe dos seguintes laboratórios: Laboratório de Ensino de Matemática; Laboratório de Ensino de Ciências e Tecnologias; Laboratório de Ensino de História e de Geografia; Laboratório de Artes e Música. Conta ainda com uma brinquedoteca.



Os jogos de alfabetização ali produzidos pelos estudantes podem ter como objetivo favorecer a compreensão da natureza e do funcionamento do sistema de notação alfabética ou a consolidação do processo de alfabetização (domínio das correspondências grafema-fonema e fonema-grafema). Apresentamos, a seguir, algumas imagens de jogos de alfabetização produzidos pelos licenciados em diferentes períodos letivos:

**Figura 3 – Jogo Baraletrinhas**



Fonte: Acervo pessoal.

**Figura 4 – Jogo Pesca Letras**



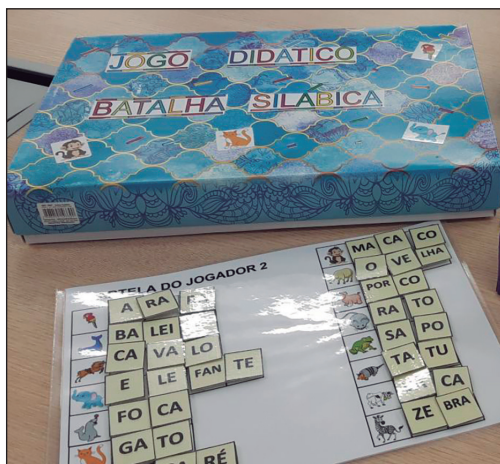
Fonte: Acervo pessoal.

**Figura 5 – Dados das Rimas**



Fonte: Acervo pessoal.

**Figura 6 – Batalha Silábica**



Fonte: Acervo pessoal.

A produção dos jogos de alfabetização por nossos estudantes de Pedagogia tem contemplado a construção de uma “cartela do aluno”, incluindo título do jogo, meta, quantidade de jogadores, componentes ou materiais e regras, e de uma “cartela do professor”, contendo objetivos didáticos, público-alvo e sugestões de mediação, de atividades complementares e de adaptação, além da produção dos componentes materiais (cartelas, caixas etc.) do jogo.

A título de ilustração, apresentamos, a seguir, a versão final<sup>7</sup> da cartela do aluno do jogo “Baraletrinhas” – exposto na Figura 3 –, elaborado por Ana Rinêlda Targino Alves e Rubem Viana de Carvalho, à época, estudantes do 3º período do curso de Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE:

**Figura 7 – Cartela do aluno no jogo “Baraletrinhas”**

**Título do Jogo:**

- Baraletrinhas

**Meta:**

- Ganha o jogo quem primeiro completar a palavra que corresponde à imagem que o participante/jogador recebeu.

**Jogadores:**

- Podem participar entre 4 a 6 jogadores.

**Componentes:**

- O jogo é composto por dois baralhos retangulares.
- Um baralho possui 14 cartas com imagens de animais e o outro possui 80 cartas com letras (36 com vogais e 44 com consoantes).

**Regras:**

- Os baralhos serão embaralhados separadamente;
- Cada jogador receberá 1 carta do baralho de imagem e 6 cartas do baralho de letras;
- O jogador não deve mostrar suas cartas aos adversários;
- As cartas de imagens que sobraem devem ser guardadas;
- As cartas com letras que sobraem devem ficar com face virada para baixo, em uma superfície (mesa);
- Os jogadores decidem entre si quem iniciará o jogo (“zerinho ou um” ou “par ou ímpar”);

continua...

7 Ressaltamos, conforme discutiremos mais adiante, que a versão das cartelas do aluno e do professor produzidas pelos estudantes é resultado também das mediações formativas realizadas pelo professor e monitor(a) da disciplina, ao longo do processo de concepção e produção dos jogos.

- O primeiro a jogar pega uma carta do monte de cartas com letras. Se o jogador quiser a carta, fica com ela e descarta uma das 6 que tem em mãos;
- O próximo participante decide se pega o descarte ou uma carta no monte de cartas com letras;
- Os jogadores precisam esperar sua vez de jogar para poder ter acesso à carta descartada;
- O jogo segue com os participantes pegando cartas com letras e descartando as que não são necessárias, até que algum jogador complete a palavra que corresponde à carta-imagem que recebeu e, assim, vencer o jogo.

Na *cartela do aluno*, constam, inicialmente, o “título do jogo” (no caso, “Baraletrinhas”) e a “meta”, que consiste na descrição da atividade necessária para ganhar o jogo. No exemplo apresentado, a meta é “Ganha o jogo quem primeiro completar a palavra que corresponde à imagem que o participante/jogador recebeu”. Em seguida, são indicados a “quantidade de jogadores” (no caso, entre 4 a 6 jogadores), de acordo com o número de peças e as regras do jogo, e os “componentes ou materiais”, contendo a descrição das peças do jogo (quantidade, formato, cores etc.): dois baralhos retangulares, sendo um composto por 14 cartas com imagens de animais e o outro com 80 cartas com letras (36 com vogais e 44 com consoantes). As “regras do jogo” também são descritas, indicando, passo a passo, de que maneira o jogo funciona e o que é ou não permitido. No “Baraletrinhas”, o jogo acontece de modo similar ao do baralho convencional, conforme descrito na “cartela do aluno”.

Ainda a título de ilustração, apresentamos, a seguir, a versão final da cartela do professor do jogo “Baraletrinhas”, elaborada pelos mesmos estudantes referidos anteriormente:

**Figura 8 – Cartela do professor no jogo “Baraletrinhas”**

**Objetivos didáticos:**

- Compor palavras a partir de letras;
- Ordenar letras para compor palavras;
- Compreender que as palavras são constituídas por unidades menores.

**Público alvo:**

- O público-alvo desse jogo são crianças com hipótese silábico-alfabética, que, em um momento, utilizam apenas uma letra para representar uma sílaba e, em outros, conseguem representar uma sílaba de uma palavra com duas ou mais letras;

continua...

continuação

- Pode ser explorado, também, com crianças que apresentam uma hipótese alfabética, para consolidação das relações grafofônicas.

**Sugestão de mediação:**

- É importante que o professor ou a professora conduza toda a atividade. Em princípio, lendo as regras do jogo, mostrando para os participantes como ele funciona, à medida que lê. Falar para os alunos/participantes que é necessário compreender e aceitar as regras do jogo.
- O professor ou a professora podem fazer intervenção para problematizar ou fazer os alunos refletirem sobre as construções das sílabas e como elas podem variar em suas combinações de consoantes (C) e vogais (V): CV, CVV, CCV, V, CVC, CCVCC, VC etc. Para isso, o/a professor/a poderá, de início, dar exemplos de como formar palavras (com as cartas de letras) que representem as variações de construção de sílabas. Em seguida, o/a professor/a solicita que os alunos formem novas palavras a partir dos exemplos dados.

**Sugestão de atividades complementares:**

- O professor ou a professora, ao término do jogo, pode propor que os alunos utilizem as letras do alfabeto para formar o nome de outros animais ou dos seus animais preferidos.

**Sugestão de adaptação:**

- O professor ou a professora pode propor uma modificação do jogo, substituindo as fichas com letras por fichas com sílabas, tornando o jogo menos desafiador.

Já na *cartela do professor*, constam, inicialmente, “objetivos didáticos”, com indicação das aprendizagens sobre o sistema de escrita alfabética que podem ser proporcionadas pelo jogo. No caso do “Baraletrinhas”, explora-se a composição de palavras a partir de letras, o que propicia a compreensão de que as palavras são constituídas por unidades menores que as sílabas – as letras ou grupos de letras e os fonemas – e que a ordem das letras corresponde à sequência dos fonemas da palavra. Na mesma cartela, é indicado também o “público-alvo”, contendo a descrição do perfil de aprendiz que se beneficiará do jogo, a partir dos objetivos didáticos indicados. No caso do “Baraletrinhas”, o público-alvo são crianças com hipótese silábico-alfabética, que necessitam representar sistematicamente cada fonema da palavra com uma letra ou

dígrafo, ou já com hipótese alfabética, mas precisando consolidar as relações entre letras e fonemas.

Os licenciandos também são solicitados a indicar “sugestões de mediação”, nas quais apresentam ações docentes que podem ser realizadas pelo professor, antes e/ou durante o jogo, assim como “sugestões de atividades complementares”, com recomendações de atividades que podem ser desenvolvidas a partir do jogo, após a sua realização, considerando os objetivos didáticos elencados. Na cartela do professor do “Baraletrinhas”, sugere-se promover, no momento da montagem das palavras, uma reflexão sobre a composição de diferentes estruturas silábicas e, após o jogo, usar as letras do alfabeto para compor os nomes de outros animais. Na cartela do professor, devem constar ainda “sugestões de adaptação”, com indicação de variações que podem ser propostas para o jogo, tornando-o mais ou menos complexo, de modo a contemplar aprendizes com diferentes níveis de conhecimento sobre a escrita. No “Baraletrinhas, propõe-se, como adaptação, a substituição das fichas com letras por fichas com sílabas.

Com o intuito de articular alfabetização e letramento, temos solicitado, mais recentemente, que os estudantes apresentem “sugestões de exploração do gênero de texto ‘instrução de jogo’”, indicando possibilidades de exploração da cartela do aluno antes e/ou após a ação de jogar. Em todo caso, antes de iniciar o jogo, é fundamental familiarizar os aprendizes com os seus componentes físicos (figuras e outros materiais) e suas regras e metas (que muitas vezes aparecem como texto instrucional, que pode ser lido em voz alta para a turma ou pelos próprios alunos, e sobre o qual se conversa, antes de começar o jogo “à vera”).<sup>8</sup>

Além de contribuírem para orientar os professores e os alunos quanto ao uso dos jogos, a produção das cartelas contribui, do ponto de vista formativo, para que os graduandos aprendam não apenas sobre concepção e produção de jogos, mas, também, sobre planejamento de ensino, tendo em vista que não se trata apenas<sup>9</sup> de confeccionar um recurso didático, mas também de refletir sobre os seus objetivos e o seu público-alvo, assim como sobre as potencialidades da proposta e a sua articulação com outras estratégias didáticas.

Além de produzir as cartelas do aluno e do professor, os estudantes são orientados a analisá-las, mobilizando reflexões teóricas discutidas ao longo

8 O nosso outro capítulo desta obra (MORAIS; SILVA, 2022) discute mais detalhadamente sobre esses aspectos.

9 O uso do advérbio “apenas” não tem a intenção de minimizar ou depreciar a produção “técnica” dos artefatos, mas tão somente de sublinhar o fato de que a ação aqui descrita e analisada vai além dessa produção.

da disciplina. Nessa análise, os professores em formação são solicitados a examinar como o jogo propicia as aprendizagens sobre a escrita alfabética indicadas nos objetivos didáticos e a refletir sobre a adequação do jogo ao público-alvo sugerido, além de analisarem a pertinência das sugestões indicadas na cartela do professor. Essa atividade consiste, portanto, em um complexo processo de análise das concepções e dos princípios teóricos que orientaram, explícita ou implicitamente, a concepção e produção dos jogos, sempre na perspectiva de que um recurso didático pode (e deve!) ser ampliado, aperfeiçoado e complementado (por outros recursos ou atividades de ensino) e que os/as docentes devem ser autores do ensino que praticam, tomando tais decisões com autonomia e intencionalidade.

Esse ponto de vista constitui, para nós, um princípio político fundamental, sobretudo no contexto contemporâneo, no qual se multiplicam iniciativas que negam a autoria e a autonomia docentes, como os “sistemas estruturados de ensino”, que estabelecem, passo a passo, o que os professores devem fazer em sala de aula, e a Política Nacional de Alfabetização (PNA), que impõe o método fônico – sob o rótulo “instrução fônica sistemática” – como “a” solução para a alfabetização no país, fundamentando-se em supostas “evidências científicas”.

Retomando o processo de concepção e produção dos jogos, salientamos que, na parte final da disciplina, os licenciandos apresentam para os demais colegas de turma os jogos produzidos (cartelas do aluno e do professor, além dos componentes materiais do jogo). Nessa situação, os professores em processo de formação têm também a oportunidade de jogar com os materiais produzidos, o que propicia, por um lado, uma primeira validação dos jogos pelos pares e, por outro, a criação de uma atmosfera divertida e lúdica, resgatando a motivação intrínseca que todos nós temos para a brincadeira. Além de jogar, os licenciandos também contribuem com sugestões, visando ao aperfeiçoamento dos jogos.

Os jogos produzidos pelos estudantes já foram, em algumas ocasiões, expostos ao público externo às turmas, como em exposições de jogos, abertas aos estudantes do curso de Pedagogia e de outros cursos do mesmo centro acadêmico, além de outras pessoas externas interessadas, como professores da rede pública de ensino do município. Os jogos também foram expostos em duas edições da *Expo UFPE*, que constitui um evento cujo objetivo é apresentar os cursos de graduação oferecidos pela instituição para os estudantes do ensino médio, especialmente os do 3º ano, de escolas públicas e privadas da região. Nesse evento, são previstas, na programação, visitas aos espaços do campus, incluindo os laboratórios.

**Figura 9 – Visita de estudantes do Ensino Médio ao LELP na Expo UFPE**



Fonte: Arquivo pessoal.

Considerando-se que o artefato se transforma em instrumento por meio do uso, em um processo no qual o sujeito se apropria dele e o incorpora às suas atividades (RABARDEL, 1995), partimos do pressuposto de que os jogos produzidos pelos professores em formação tornam-se instrumentos apenas quando eles os utilizam como recursos didáticos em sua atividade de ensino. Desse modo, ainda conforme esse autor, o instrumento é constituído, por um lado, pelo artefato material ou simbólico, produzido pelo sujeito ou por outras pessoas, e, por outro, pelos esquemas de utilização a eles associados, os quais resultam de uma construção pessoal do sujeito ou de uma apropriação de esquemas sociais de utilização preexistentes.

Embora o processo de produção dos jogos não contemple o uso deles em atividades de ensino com alfabetizandos, o que demandaria que o componente curricular tivesse uma carga horária maior, de modo a assegurar também um planejamento de situações de ensino nas salas de aula, vários estudantes têm relatado o uso de tais recursos didáticos, ainda que de modo pontual, em diferentes contextos, como em estágios curriculares, no PIBID ou com os próprios grupos-classe que têm sob sua regência. É significativo ressaltar que os relatos evidenciam, por um lado, uma experiência positiva e agradável para as crianças e, por outro, que os materiais usados nem sempre são aqueles construídos pelos próprios licenciandos, mas também os de colegas de turma, o que evidencia a circulação dos materiais produzidos entre eles.



Pode-se salientar também a possibilidade de ações futuras de planejamento didático sistemático, a partir do acervo de jogos, em outros contextos, extrapolando a disciplina no interior da qual eles foram concebidos e produzidos. Nesse sentido, pode-se cogitar a articulação dessa experiência com a vivenciada nos componentes curriculares relativos ao estágio supervisionado na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos quais os graduandos desenvolvem projetos ou ações de intervenção em sala de aula, com o acompanhamento do(a) professor(a) responsável pela turma. Outros desdobramentos dessa ação de concepção e produção de jogos poderão materializar-se em projetos de pesquisa ou extensão, nos quais poderão ser planejadas e avaliadas estratégias didáticas de uso de jogos que constituem o acervo do LELP.

Com relação às contribuições da produção dos jogos didáticos para a formação dos professores alfabetizadores, os licenciandos destacam, entre outros aspectos, a construção da autoria docente, que implica não usar apenas recursos produzidos por terceiros, mas, também, por eles próprios. Sobre esse aspecto, Araujo (2018) salienta que essa perspectiva não separa os que concebem e produzem recursos didáticos daqueles que os usam em sala de aula. A partir do modelo de “engenharia didática” no campo da didática da língua, a autora expõe:

Ao professor da Educação Básica não deve caber apenas a tarefa do aplicar, a partir de uma “engenharia” externa, que teria a tarefa de prescrever o que deve ser feito. Precisa, ao contrário, se constituir, ele mesmo, em uma espécie de “engenheiro” de suas ações e propostas, construindo, de modo fundamentado, seus materiais, seu planejamento, sua prática, respaldada, de preferência em um coletivo, ou ao menos construindo competências para analisá-los e selecioná-los bem. Uma comunidade de “engenheiros”, fomentada desde a formação inicial, pode favorecer oportunidades de acesso a práticas qualificadas (ARAUJO, 2018, p. 319).

Pode-se dizer que o processo de elaboração dos jogos constitui, de fato, uma atividade complexa e desafiadora para os professores em formação, porque implica não somente produzir um artefato para o uso em sala de aula, no sentido técnico do termo, mas mobilizar um conjunto de conhecimentos linguísticos, didáticos e pedagógicos na construção de um recurso lúdico que proporcione aprendizagens sobre a notação alfabética e que, ao mesmo tempo, seja adequado à ecologia da sala de aula. Trata-se, portanto, de uma atividade que põe o professor em formação ante uma tarefa complexa e desafiadora, de maneira semelhante ao que ocorre nas atividades docentes cotidianas.

Na elaboração dos jogos, os professores em formação relatam algumas dificuldades, sendo uma das principais a construção de um artefato didático

pertinente ao público a que prioritariamente se destina, de modo a propor desafios ajustados às suas necessidades de aprendizagem. Em outras palavras, trata-se de propor jogos que não sejam nem muito fáceis nem muito difíceis, do ponto de vista do aprendiz. Essa inadequação ocorre, por exemplo, quando se opta por jogos que exploram rimas, sem apoio da escrita, para serem resolvidos por crianças com hipótese alfabética e que, portanto, já podiam ser desafiados a escrever os nomes das figuras que rimam. Ou, contrariamente, quando se decide por trabalhar com jogos que exploram a similaridade sonora de palavras que compartilham o mesmo fonema inicial, para serem resolvidos por aprendizes que ainda têm dificuldades quando se trata de identificar palavras com mesma sílaba inicial, o que implica um desafio incontornável.

Outra dificuldade comum reside na proposição de mediações docentes apropriadas durante o jogo, que incentivem os aprendizes a pensar sobre o objeto de conhecimento em questão, mas sem transformar a situação em um “interrogatório” que suspende reiteradas vezes o jogo e o destitui de sua função lúdica. Por outro lado, constitui também uma fonte de dificuldade a proposição de atividades complementares que contribuam para sistematizar as aprendizagens realizadas durante o jogo, pois, algumas vezes, são propostos desdobramentos que não dialogam como a proposta e com as aprendizagens nela enfocadas.

É significativo sublinhar, mais uma vez, a natureza formativa do processo de concepção e produção dos jogos e de orientações didáticas destinadas aos professores que poderão usar esses recursos. Durante esse processo, os graduandos elaboram versões parciais de suas propostas de jogos, que são apreciadas pelo professor e pelo(a) monitor(a) da disciplina, que dão devolutivas com indicações do que poderia ser melhorado ou ajustado, considerando as leituras e discussões realizadas nas aulas do componente curricular. Essa mediação contribui, assim, para regular as dificuldades dos futuros professores no processo de apropriação de conhecimentos quanto aos objetos de conhecimento enfocados e à produção e ao planejamento de estratégias de uso dos jogos. Ressaltamos que o gesto didático de “regulação” consiste, conforme Messias e Dolz (2015), nas intervenções realizadas pelos professores para superação dos obstáculos de aprendizagem dos alunos, não com a intenção de dar respostas imediatas, mas, sim, de construir meios para que encontrem respostas e superem dificuldades, com a necessária mediação docente.

#### **4. Considerações finais**

Neste capítulo, destacamos os jogos de linguagem como um dos recursos didáticos que podem ser usados, de forma lúdica e prazerosa, no processo

de apropriação e consolidação de conhecimentos sobre a escrita alfabética. Vimos que aprendizes com idades entre 4 e 8 anos, ao brincarem com palavras, podem refletir, ludicamente, sobre as dimensões sonora e escrita das palavras da língua, e isso os torna mais capazes de compreender a “lógica” alfabética e de avançar no domínio de muitas convenções do sistema de escrita alfabética. Ademais, entendemos que muitos daqueles jogos promovem certa sensibilidade estética para a apreciação e produção de gêneros textuais tão ricos e variados como poemas, cantigas e folhetos de cordel.

Antes de concluir, queremos recordar que não reduzimos o processo de alfabetização ao domínio da notação alfabética. Compartilhamos com Soares (1998), há mais de duas décadas, o princípio de que alfabetização e letramento precisam ser vistos como processos específicos, mas interdependentes. Dito de outro modo, desde o final da Educação Infantil, interessa-nos que as crianças possam viver situações de leitura/compreensão e produção de gêneros textuais escritos, paralelamente a situações em que avançam na apropriação da notação alfabética (MORAIS; SILVA, 2010; MORAIS, 2012), isto é, que a escola “alfabetize letrando”. Neste capítulo, voltamos nosso foco para jogos de alfabetização vinculados, exclusivamente, à leitura e escrita de palavras, ou seja, à apropriação da escrita alfabética e de suas convenções, mas isso nunca deveria ser interpretado como uma negação do direito de nossas crianças viverem uma precoce e necessária imersão no mundo da cultura escrita e das práticas letradas em torno de gêneros textuais escritos.

Considerando essas premissas, relatamos e discutimos uma experiência de produção de jogos didáticos no âmbito da formação inicial de alfabetizadores, destacando, assim como Araujo (2018), a relevância da aproximação desse docente à dimensão material de seu campo de atuação, o que inclui a produção e a análise de recursos didáticos. Essa aproximação não ocorre, porém, dissociada de outras dimensões da formação e da ação docente, como se os recursos didáticos tivessem um fim em si mesmos e pudessem, por si sós, promover as aprendizagens, o que implicaria um enorme reducionismo pedagógico. Na verdade, trata-se de enxergá-los como artefatos que, transformados em instrumentos (RABARDEL, 1995), podem contribuir, não isoladamente, com a organização do trabalho do professor em sala de aula e com as aprendizagens de crianças que, todos os anos, ingressam em nossas escolas. No caso dos professores em formação inicial, é relevante salientar que, ao serem inseridos em ações como a descrita e analisada neste capítulo, eles começarão a aprender, desde cedo, sobre a ação docente e sobre os instrumentos didáticos que a compõem.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L. C. A dimensão material da ação e formação de alfabetizadores. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 27, p. 311-329, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/16617/pdf>. Acesso em: 1 mar. 2019.

BATISTA, A. A. G. Alfabetização, leitura e ensino de português: desafios e perspectivas curriculares. **Revista Contemporânea de Educação**, n. 12, p. 246-272, ago./dez. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1638/1486>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Ministério de Educação. **Jogos de alfabetização**. Recife: Ministério de Educação, 2009.

BRASIL. Ministério de Educação. **Trilhas**: caderno de jogos. São Paulo, SP, 2011.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

DEBYSER, F. Jouer avec la substance des mots. In: CARÉ, J.-M.; DEBYSER, F. **Jeu, langage et créativité**. Paris: Hachette, 1991.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI Eds., 1979.

GOIGOUX, R.; CÈBE, S. Un autre rapport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves. **Conférence invitée en clôture du colloque du réseau international de Recherche en Education et Formation (REF)**, Université de Nantes, 19 juin 2009.

GOMBERT, J. E. **Le développement métalinguistique**. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2003.

LEAL, T. F.; SILVA, A. Brincando, as crianças aprendem a pensar e a falar sobre a língua. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (org.). **Ler e escrever**

**na Educação Infantil:** discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LEAL, T. F.; SILVA, A. Apresentação. *In:* LEAL, T. F.; SILVA, A. (org.). **Recursos didáticos e ensino de Língua Portuguesa:** computadores, livros... e muito mais. Curitiba: CRV, 2011.

MESSIAS, C.; DOLZ, J. As noções de gestos e de agir didático para a formação de professores de línguas: interfaces do trabalho docente. **Cadernos CENPEC**, v. 5, n. 1, p. 44-67, 2016.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G.; SILVA, A. Consciência fonológica na educação infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética. *In:* BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (org.). **Ler e escrever na Educação Infantil:** discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RABARDEL, P. **Les hommes et les technologies:** approche cognitive des instruments contemporains. Paris: Armand Colin, 1995.

SILVA, A. Jogos de alfabetização. *In:* FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, M. da G.; BREGUNCI, M. das G. de C. (org.). **Glossário Ceale:** Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. v. 1. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014.

SILVA, A. O lúdico no ciclo de alfabetização: brincando e aprendendo com as palavras. *In:* BORBA, R. E. S. R.; CRUZ, M. C. S. **Ciclo de palestras.** v. 2. Recife: Editora UFPE, 2016.

SILVA, A.; MORAIS, A. G. Brincando e aprendendo: os jogos com palavras no processo de alfabetização. *In:* LEAL, T. F.; SILVA, A. (org.). **Recursos didáticos e ensino de Língua Portuguesa:** computadores, livros... e muito mais. Curitiba: CRV, 2011. p. 13-25.

SOARES, M. B. A escolarização da literatura infantil. *In:* EVANGELISTA, A.; BRANDÃO, H.; MACHADO, M. Z. V. **A escolarização da leitura literária.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, M. B. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TEBEROSKY, A. **Jogos de linguagem**: evidência empírica das pesquisas atuais. Laboratório de Educação. Barcelona, 2016. Disponível em: <http://espacodeleitura.labedu.org.br/para-saber-mais/o-duende-gumercindo/>. Acesso em: 22 out. 2019.

TEBEROSKY, A.; RIBERA, N. Los juegos de lenguaje y alfabetización inicial. *In*: SALGADO, L. *et al.* **A Educação de Adultos**: uma dupla oportunidade na família. Perspectivas e reflexões. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, 2010.

VEIGA, I. P. A. Apresentação. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.). **Técnicas de ensino**: por que não? 19. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

# ALFABETIZAÇÃO NAS/PELAS PRÁTICAS SOCIAIS: vivências e reflexões na formação inicial

*Maria Aparecida Lapa de Aguiar  
Grasiela de Oliveira Darski*

---

- Caminho teórico-metodológico para a constituição de uma identidade docente com e para as(os) estudantes do curso de Pedagogia da UFSC;
- O Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (Nade)/UFSC: experiências e reflexões sobre a alfabetização nas/pelas práticas sociais com leituras de relatos docentes de participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC);
- Propostas metodológicas de base discursiva, visando à apropriação do sistema de escrita e a inserção dos sujeitos nas/pelas práticas sociais de leitura e escrita.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

## 1. Introdução

A prática pedagógica, compreendida como o próprio ato de ensinar, “[...] como mediadora entre a prática social no ponto de partida e a prática social no ponto de chegada” (DUARTE, 1999, p. 43), requer condições diversas para que essa efetivação ocorra: formação inicial densa, formação continuada consequente, condições de trabalho adequadas, valorização da docência, entre outras.

Assim, em nossa compreensão, o curso de Pedagogia, que se constitui como formação inicial daquelas(es) estudantes que atuarão nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tem a responsabilidade crucial de mediar a formação humana das novas gerações de crianças em nossas escolas.

Nessa perspectiva, estudantes em formação inicial precisam ser desafiadas(os) por reflexões teórico-metodológicas mobilizadoras, que contribuam para a constituição de uma identidade docente que contemple o ser criança em suas especificidades e singularidades, por meio de processos mediados pela linguagem, envolvendo gêneros discursivos diversos, tais como narrativas, poemas, músicas e receitas, permeados por jogos e brincadeiras que

favoreçam, simultaneamente, a apropriação do sistema de escrita e a inserção dos sujeitos nas/pelas práticas sociais de leitura e escrita.

Esse capítulo, portanto, propõe-se a refletir sobre um possível caminho teórico-metodológico desenvolvido no âmbito da disciplina ‘Alfabetização na perspectiva do letramento’, com carga horária de 54 horas-aula, oferecida no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na modalidade de Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (Nade). Tal disciplina se organiza por meio de aprofundamento em autores de referência, elaboração de proposições metodológicas com e para as(os) estudantes e leitura de relatos de experiência de professores/as que estiveram envolvidos/as com a formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)<sup>1</sup>.

Nessa instituição, o curso de Pedagogia organiza seus componentes curriculares em três eixos: ‘Educação e Infância’, ‘Organização dos Processos Educativos’ e ‘Pesquisa’. O Nade está articulado ao eixo ‘Pesquisa’, possui caráter eletivo e pode se vincular a grupos de pesquisa e assumir configurações distintas: estudos orientados, seminários, entre outras. O Nade ‘Alfabetização na perspectiva do letramento’, ofertado em vários semestres desde 2014, esteve articulado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa (Nepalp) e foi decorrente de nossa inserção na coordenação dos trabalhos desenvolvidos por este Núcleo no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

O propósito desse Nade é contribuir para a formação inicial da(o) estudante de Pedagogia defendendo a necessidade de experiências e reflexões sobre a alfabetização nas/pelas práticas sociais. É organizado para/com estudantes, oferecendo uma metodologia que contempla a leitura de textos de autoras(es) que se ancoram principalmente nas abordagens de Vygotsky e Bakhtin, reflexões em torno de relatos sobre a experiência de professoras alfabetizadoras publicados no âmbito do PNAIC em Santa Catarina<sup>2</sup>, bem como, momentos de oficinas em que são elaboradas proposições metodológicas.

De tais encaminhamentos, decorrem possibilidades de trabalhar a linguagem como interação humana no processo de alfabetização de crianças, fazendo com que sua apropriação se dê pelos sentidos elaborados nas/pelas práticas sociais dos sujeitos envolvidos.

1 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi um programa do governo federal instituído em 2012 que permaneceu até 2018 (embora em outros moldes nos seus dois últimos anos) e que teve como objetivo principal atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

2 A título de informação, em 2016 e 2017, publicamos relatos de experiências de professoras(es) que participaram da formação continuada do PNAIC, e alguns desses relatos são lidos e discutidos no âmbito da disciplina em questão. Cf.: Silveira *et al.* (2016a, 2016b, 2017a, 2017b, 2017c).



Explicitamos a seguir o marco teórico que subsidiou a disciplina em questão e, posteriormente, para ilustrar a discussão, apresentamos proposições metodológicas desenvolvidas com/para as(os) estudantes, cursistas desse Nade.

## 2. Marco teórico de um percurso formativo

Os textos escolhidos para a base teórica desse Nade abordam os conceitos de alfabetização e letramento, promovem reflexões em torno do sistema de escrita alfabética (SEA) e propõem metodologias que expressam essas concepções.

Geralmente, iniciamos a disciplina com o texto clássico de Soares (2004), *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*, para situar as(os) estudantes no contexto histórico do surgimento da palavra ‘letramento’ e de seus variados sentidos, além de aprofundar as especificidades de ambos os conceitos – alfabetização e letramento – e apontar a necessidade de concebê-los como termos indissociáveis no trabalho com as crianças em processo inicial de apropriação da escrita. Para Soares (2004, p. 16),

Em síntese, o que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças; em quarto lugar, a necessidade de rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras.

A fim de complementar essa primeira aproximação com os conceitos, utilizamos, nas aulas, também uma entrevista em vídeo, na qual Magda Soares

(2013) apresenta alguns trabalhos desenvolvidos por professoras(es) em uma escola do município de Lagoa Santa, em Minas Gerais, onde a autora desenvolveu um trabalho de formação de professoras(es).

Em seguida, trabalhamos com o texto de Gonçalves (2015) *Alfabetizar: por onde começar?*, parte de uma coletânea organizada por Goulart e Souza (2015), que apresenta episódios de interlocução em salas de aula analisados e mediados pela abordagem discursiva de Bakhtin e pela perspectiva histórico-cultural de Vygotsky. Tal texto foi escolhido com a intenção de estabelecer, paulatinamente, relações entre a prática pedagógica e a sustentação teórica que defende a alfabetização pautada na elaboração de sentidos. O texto aborda relatos de sala de aula que podem servir como referências para as futuras professoras. Nas palavras da autora:

Somente cada professor diante do seu grupo pode pensar caminhos metodológicos que atendam às necessidades e às peculiaridades das crianças. Para isso, precisa conhecer bem seu objeto de ensino – a língua portuguesa – e diferentes práticas pedagógicas, a fim de construir seu próprio trabalho de maneira consciente e fundamentada do ponto de vista teórico-metodológico (GONÇALVES, 2015, p. 54-55).

Na sequência, trazemos para a discussão alguns textos dos cadernos do PNAIC. O primeiro deles, de autoria de Albuquerque (2012), intitulado *Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização*, apoia-se em Soares (2004) para algumas de suas defesas e enfatiza a importância da reflexão sobre o sistema de escrita alfabética (SEA). Entendemos que esta é uma dimensão importante no processo de alfabetização, que precisa de um ensino sistemático, entretanto sem descuidar da dimensão discursiva, por isso a necessidade de caminhar *pari passu*.

Posteriormente, trabalhamos com dois outros textos dos cadernos do PNAIC, elaborados por Barros-Mendes, Cunha e Teles (2012a, 2012b): *Organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos* e *Organização do trabalho pedagógico por meio de sequências didáticas*, ambos proposições metodológicas do PNAIC que, de certa forma, auxiliam-nos a pensar o encadeamento do trabalho pedagógico como uma proposta organizada por uma temática, desenvolvida por um fio condutor, que se desenrola em atividades a serem efetivadas pela professora e pelas crianças. Tais encaminhamentos metodológicos favorecem o diálogo com várias áreas do conhecimento, em uma constituição de sentidos compartilhados, e se aproximam das proposições metodológicas que desenvolvemos com as(os) estudantes, possibilitando vivências que poderão ser incorporadas em seu fazer pedagógico, seja nos

estágios supervisionados, seja nas práticas posteriores, já na condição de professoras(es) formadas(os).

Trabalhamos ainda com o texto *Alfabetização e dialogismo: encontros com a palavra na vida* (LAPA DE AGUIAR; BORTOLOTTTO; PELANDRÉ, 2015, p. 162-163), que defende pressupostos da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e a abordagem discursiva de Bakhtin, propondo-se a

[...] apresentar em linhas gerais o que os documentos oficiais – Proposta Curricular de Santa Catarina (1998); Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos (2005); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 2001), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012) e Orientações para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2007) – vêm abordando em relação à defesa de uma concepção de linguagem como interação humana, que requer um processo de sistematização de conhecimentos atrelados a uma metodologia de ensino que possa contemplar a apropriação do sistema de escrita em uma perspectiva de letramento, de interação social.[...] reafirmamos nossa defesa da alfabetização pela abordagem histórico-cultural com base na discussão de possibilidades metodológicas para a alfabetização que concedam prioridade a práticas sociais de leitura e escrita constituídas na relação eu/outro.

Com a intenção de problematizar a tendência um tanto quanto construtivista dos cadernos do PNAIC, estabelecemos contraposições recorrendo a outros dois textos: *A apropriação da linguagem escrita* (GONTIJO, 2001) e *A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola* (GOULART, 2000), obras que se debruçam sobre as produções de crianças em processos de alfabetização, buscando identificar as estratégias usadas por elas no processo de apropriação da escrita, já que não necessariamente seguem etapas pré-estabelecidas ou universais. Nas palavras de Gontijo (2001, p. 120-121):

[...] acreditamos, com base na perspectiva histórico-cultural, que não é possível definir estágios para a apropriação da linguagem escrita, pois as funções mentais superiores são construídas e reconstruídas nas condições sociais em que esse fenômeno se desenvolve e, por isso, dependem das práticas sociais de alfabetização.

A autora chama a atenção para três aspectos fundamentais para os quais as(os) professoras(es) alfabetizadoras(es) devem estar atentas(os). O primeiro deles diz respeito à necessidade de avaliarem a importância de sua atuação na garantia da realização de atividades de aprendizagem dirigidas para a reelaboração, no plano interindividual, das relações entre sons e letras. Portanto,

é preciso uma ação intencional e planejada que tenha como premissa que ler e escrever definem-se como um processo de construção de sentido.

O segundo aspecto refere-se à compreensão, por parte do(a) professor(a), do esforço empreendido pela criança na busca por se apropriar da língua escrita, que, para essa perspectiva, não segue etapas universais e necessita da intervenção de um outro mais experiente.

Finalmente, como terceiro aspecto, a autora destaca as relações construídas pela criança na sala de aula, nos diálogos/interações estabelecidos(as) com seus pares, com o(a) professor(a) e consigo mesma, que podem favorecer o processo de apropriação da escrita (GONTIJO, 2001).

O texto de Goulart (2000, p. 170) orienta-se nesta mesma direção, elencando as estratégias diversas a que as crianças recorrem em seu processo de compreensão da escrita. A autora afirma que:

O conhecimento da língua escrita vai sendo construído pelas crianças por meio do agenciamento de estratégias diversas ao mesmo tempo. Tais estratégias parecem organizar-se como uma arquitetura móvel, instável e aberta que vai sendo construída e modificada, em razão da gradativa definição de pertinência ao sistema de escrita e de novas necessidades. Essa arquitetura, então, se faz e se desfaz no processo de aprendizagem, de acordo com o modo como cada criança administra as soluções dadas aos problemas, sempre renovados, que surgem no processo de elaboração de textos.

As crianças vão crescentemente aprendendo a lidar com os diferentes aspectos que a produção de textos envolve, fazendo, ao mesmo tempo, micro e macroanálises daqueles aspectos. Às vezes decompõem-nos de modo intenso, outras vezes sintetizam-nos, abreviando.

Portanto, ambas as autoras apontam para a necessária intervenção do adulto, ou seja, para um ensino intencional, que promova aprendizagem, compreendida como processo dialético, de idas e vindas, que só ocorre se as condições de instrução forem favoráveis.

Cabe salientar também que, nas questões relacionadas ao sistema de escrita alfabética, com a intenção de munir as(os) estudantes de Pedagogia dos conhecimentos propriamente linguísticos, para que possam intervir nos processos das crianças de maneira intencional, trabalhamos com alguns apontamentos em forma de síntese, com base em um dos cadernos do PNAIC, que trata especificamente sobre o sistema de escrita alfabética (BRASIL, 2012), e em Massini-Cagliari e Cagliari (1999), em Faraco (2003) e em Cagliari (2005).

A seguir, apresentamos em linhas gerais algumas das proposições desenvolvidas com as(os) estudantes de Pedagogia no contexto da disciplina *Alfabetização na perspectiva do letramento* que se constitui (como já dito) em um

Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (Nade), para ilustrar as reflexões fomentadas e expostas nesse tópico.

### **3. Algumas proposições metodológicas desenvolvidas no âmbito da disciplina *alfabetização na perspectiva do letramento***

Na disciplina em questão podem se matricular estudantes de várias fases do curso, incluindo alguns que realizam estágio curricular em concomitância com o Nade. Uma parte significativa dessas(es) estudantes relata que algumas das propostas metodológicas vividas durante as aulas, inspiraram boas práticas pedagógicas no processo de estágio, com adaptações e recriações, apresentando resultados bem interessantes.

Uma das proposições desenvolvidas em algum desses semestres se deu em torno da obra de Miró.<sup>3</sup> Havia uma exposição no Centro Integrado de Cultura (CIC) de Florianópolis, SC, e lançamos o desafio para que as(os) estudantes se organizassem, cada qual em seu tempo, e fossem visitar a mostra. Algumas(uns) conseguiram ir; outras(os), não, mas depois tiveram a oportunidade de visitar virtualmente a exposição, pois esta opção foi disponibilizada pelos organizadores.

Assim, fomos juntas(os) organizando algumas proposições. Depois que as(os) estudantes já tinham visitado a exposição do Miró (ao vivo ou por meio digital), em pequenos grupos, foram conversando sobre possibilidades que poderiam ser desenvolvidas com as crianças e ao final sintetizamos no grande grupo, o que vem a seguir:

#### **1º momento: mobilização**

- Como iríamos preparar as crianças para ir à exposição? (Não só para saírem do ambiente escolar, mas também para saberem como agir no ambiente de uma exposição);
- Sondaríamos: o que elas sabem/ou não sabem sobre uma exposição?;
- Poderíamos promover uma roda de conversa com as crianças;
- Faríamos uma mostra com imagens e obras de vários artistas, procurando, na sala de informática, artistas catarinenses (artesãos, pintores etc.), como Juarez Machado, Zumblick, Franklin Cascaes, Martinho de Haro, Rodrigo de Haro, Janga etc.;

3 “Joan Miró (1893-1983) é considerado um dos mais versáteis artistas do século XX. [...] Miró usou pinturas, esculturas, tapeçarias, cerâmica, teatro e muitos monumentos públicos para expressar suas ideias, que tiveram uma influência duradoura e o tornaram um artista internacional. Tinha enorme orgulho de sua terra, a Catalunha, no nordeste da Espanha, e de sua cidade natal, Barcelona [...]” (ROSS, 1998).

- Iríamos assistir a vídeos diversos, inclusive sobre a exposição do Miró;
- Poderíamos observar algumas imagens de Miró extraídas da internet e trazer livros sobre a obra do artista.

Este primeiro momento descrito anteriormente, seria de aproximação e mobilização para então irmos (hipoteticamente) com as crianças ver a exposição, já com uma bagagem prévia que as ajudaria, tendo clareza de que as crianças levantariam outras hipóteses, teriam outras perguntas e curiosidades que mereceriam ser acolhidas durante e no retorno da exposição com outras possibilidades de desdobramentos.

Assim, dando continuidade ao fio que conduz essa narrativa, apresentamos uma segunda e uma terceira parte de possibilidades que também foram elaboradas em parceria com estudantes:

## **2º momento: a exposição e alguns desdobramentos**

- Fariamos uma conversa sobre a visita à exposição (Este seria um momento para que o/a professora registrasse as questões levantadas: impressões, curiosidades, dúvidas para ir planejando novos desdobramentos);
- Levaríamos tintas, pincéis e folhas diversas, depois colocaríamos painéis na parede, para pinturas coletivas, realizando experiências espontâneas;
- Acessaríamos novamente a livros de artistas reconhecidos, deixaríamos que as crianças os folhassem e manifestassem suas impressões, seus sentimentos;
- Fariamos registros fotográficos desses processos vividos;
- Poderíamos mostrar as fotos delas próprias registradas na exposição.

## **3º momento: sugestões de sistematização relacionadas à linguagem escrita**

- A professora seria escriba para um pequeno relato do vivido;
- As crianças poderiam igualmente registrar as memórias dessa ida à exposição: com palavras, imagens, livremente.
- Exploraríamos o folder (um gênero discursivo) entregue no momento de entrada na exposição;
- Elaboraríamos uma lista com os nomes de artistas pesquisados nos livros disponibilizados em sala, com registro em folha de papel pardo e exposto nas paredes;

- Poderíamos indagar às crianças sobre a escrita do nome desses artistas, incluindo Miró.
- Colaríamos as letras de Miró e de outros nomes em tamanho grande na parte da frente das camisetas das crianças e brincar de formar palavras que começassem com M: MIRÓ, MIRA, MAR, MARI, MORA, MARA;
- Iríamos fazer a mesma brincadeira com os nomes das crianças da sala de aula;
- Poderíamos criar um jogo de caça-palavras com os nomes dos artistas trabalhados e fazer o devido registro de memória;
- Trabalharíamos com o alfabeto móvel, formando palavras que remetessem a uma rima: MIRÓ: CIPÓ, PÓ, FILÓ;
- Poderíamos indagar sobre o nome da exposição, “**FORÇA DA MATÉRIA**”<sup>4</sup> e até reproduzi-lo por escrito;
- Faríamos uma conversa sobre o seu significado;
- Montaríamos um álbum com as fotos desse trabalho, da exposição e dos relatos. Este álbum poderia ir para casa e os pais escreveriam alguma mensagem se assim desejassem;
- Proporíamos novamente a criação de obras utilizando guache e exploraríamos a possibilidade de pôr títulos nas obras;
- Incentivaríamos, para o fechamento da proposição, a elaboração de um texto sobre o trabalho realizado: como foi para as crianças ter participado desse projeto?

Cabe esclarecer que todas essas sugestões desenvolvidas pela professora e estudantes nessa disciplina tiveram o caráter de ser referência para outros momentos reais em que nos deparamos com um evento social importante, como é o caso de uma exposição. Esse fato nos deu a chance de refletir sobre como fazer para envolver as crianças, provocando nelas e em nós mesmas a curiosidade, a necessidade da pesquisa, o aprofundamento e entrelaçamento possível de várias áreas do conhecimento, que podem ser desencadeadas por uma determinada situação vivida.

Ainda é importante destacar que as(os) estudantes também tiveram contato com as publicações de relatos de experiência docente decorrentes do

4 “Como já está indicado no título da mostra, a relação de Miró com os materiais dos mais diversos é o grande destaque da exibição, que traduz a vontade do artista de chegar à ‘pureza da arte’ por intermédio da experimentação, como afirma Teresa Montaner, conservadora da Fundação Joan Miró. Criações pictóricas sobre tábuas de madeira, por exemplo, uso de lápis de cera e até de sacos plásticos, ou mesmo a realização de gravuras em variadas técnicas e de peças escultóricas em bronze representam a inquietação do surrealista e seu percurso de definição de signos e símbolos que o acompanhariam em sua trajetória. Constelações, pássaros, figuras femininas e elementos da natureza aparecem na obra de Miró como representação da ‘comunicação harmônica entre o céu e a terra’” (MOLINA, [2015]).

PNAIC e que isso favoreceu ainda mais essa aproximação com proposições possíveis para crianças em processo de alfabetização.

Em meio a esse apanhado síntese de proposições metodológicas, apresentados neste capítulo, acrescenta-se também que as(os) estudantes tiveram a chance de experimentar algumas dessas sugestões: fomos à exposição (cada qual dentro de suas possibilidades); conversamos sobre suas percepções a respeito das obras; investigamos sobre o autor; experimentamos elaborar obras pintadas com guache; brincamos com o alfabeto móvel em tamanho grande colado em suas camisetas, compondo outros nomes na troca de letras ou na mudança de lugar entre os colegas; e, por fim, montamos um portfólio com o registro de todo o trabalho realizado.

Essas vivências em uma disciplina que se propõe a refletir sobre um possível caminho teórico-metodológico para a alfabetização na perspectiva do letramento, preza pela defesa de um processo que seja contextualizado, que considere a discursividade e, ao mesmo tempo, a necessidade de compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética, que impulse estudantes para as práticas sociais de leitura e escrita presentes na realidade. Esse trajeto não está dado e pronto, é preciso ir caminhando e construindo.

Em um outro semestre, com essa mesma disciplina, mas com uma turma distinta, desenvolvemos outra proposição, dessa vez com base no poema *Leilão de jardim* (MEIRELES, 1990).

Os primeiros encaminhamentos que realizamos com as(os) estudantes, foram no sentido de irem experimentando a proposição metodológica e foi se configurando da seguinte forma:

### 1º momento: mobilização

- Antes mesmo de apresentar o poema ou o livro, iniciou-se uma conversa sobre o que poderíamos encontrar em um jardim;
- Solicitou-se que alguém anotasse as sugestões, para depois colocá-las em lista no papel *craft* (nesse momento, a professora poderia ser a escriba ou solicitar que alguma criança fizesse o registro ou ainda utilizar o quadro e ir fazendo a mediação da escrita);
- Por meio de recortes, elaborou-se pequenas imagens que lembravam o que há em um jardim;
- Fizemos então a apresentação do livro de Cecília Meireles *Ou isto ou aquilo*;
- O poema *Leilão de jardim* foi lido pela professora;
- Colamos juntos em volta de um papel *craft* as imagens recortadas, insinuando o formato de uma moldura;



- Elaborou-se em fichas as estrofes do poema para recitar e depois colamos no papel *craft*;
- Fizemos com a turma um jogral (no caso das crianças, ela pode guardar de memória a estrofe pela qual ficou responsável);
- No final da proposição fizemos um piquenique em uma área verde e com muitas árvores, próxima de nossa sala de aula, com bolos, salgados, sucos e literatura (usamos, inclusive, os livros das caixas do PNAIC).<sup>5</sup>

Posteriormente, em pequenos grupos passou-se a discutir alguns possíveis desdobramentos para a sistematização do conhecimento sobre a escrita que elencamos em forma de síntese, como sugestões ilustrativas:

## **2º momento: sugestões de sistematização relacionadas à linguagem escrita**

- Trabalhar com as palavras encontradas na lista feita anteriormente pelas(os) estudantes e compará-las com o poema, verificando se haveria alguma igual ou semelhante;
- Possibilitar atividades de consciência fonológica: ‘Jardim rima com quê?’ JARDIM com CAPIM; CORES com FLORES; NINHOS e PASSARINHOS; SOL e CARACOL; CIGARRA com GUITARRA;
- Procurar rimas no próprio poema ou criar outras, colorindo as palavras que rimassem, utilizando cores iguais;
- Colocar essas palavras em fichas e brincar de jogo de memória;
- Fazer uma lista com os nomes das crianças e procurar os que começassem com letras de palavras do poema ou da lista elaborada. Ex.: CARACOL e CAROLINA;
- Brincar com o alfabeto móvel e montar essas palavras;
- Pesquisar, na lista e no poema, palavras que tivesse uma determinada letra. Por exemplo: a letra R. Explorar o contexto desses sons distintos nas palavras: FLORES, JARDIM, COMPRA, LAVADEIRAS, CIGARRA;
- Fazer as crianças refletirem sobre palavras semelhantes, mesmo antes de saberem escrevê-las; poderiam também ajudar a compor listas que tivessem aquela característica própria (Ex.: Rosa e Roberta – que iniciam com R forte; Flores e lavadeiras – que têm R no meio e som brando etc.);

5 As caixas de literatura, com temáticas e títulos diversos, fazem parte dos recursos recebidos tanto pelo núcleo responsável pela formação na UFSC, quanto por todos os professores cursistas do PNAIC no Brasil e são bastante utilizadas na disciplina para projetos e leituras de fruição.

- Desenvolver atividades de completar a letra que falta (dando ênfase às vogais somente). ‘Vamos ver que vogais estão faltando nas palavras’ (é claro que a criança já deve saber que temos 26 letras no alfabeto, entre as quais algumas que se repetem bastante nas palavras, que são chamadas vogais: a, e, i, o e u). Ex.: J    RD    M FL    R    S;
- Trabalhar com seus próprios nomes, identificando as vogais e colorindo-as;
- As crianças poderiam copiar uma pequena estrofe, ilustrá-la à vontade, inventar por conta outra estrofe e brincar com o Leilão de Jardim;
- Organizar um piquenique em um jardim e quem sabe iniciar outras possibilidades: leituras de outros poemas neste ambiente, conversas sobre a vegetação encontrada, sobre os alimentos consumidos, e assim vamos puxando um fio, tecendo outros e mais outros.

Enfim, as/os estudantes envolveram-se com a atividade, primeiramente participando dos encaminhamentos propostos pela professora e, posteriormente, sugerindo tantos outros, colocando-se no lugar de quem precisará um dia planejar, recriar, sabendo que também contará com as crianças que acabam contribuindo para alguns desdobramentos decorrentes da experiência vivida, à medida que vão experimentando brincar com as palavras, recortes, desenhos, invenções.

É importante ressaltar que temos como prática nessa disciplina abrir a aula com narrativas e poemas, como se fazia na formação do PNAIC, por pura fruição, mas também escolhíamos certos textos para processos de sistematização, dada a necessidade de compreensão sobre a organização da língua em seus aspectos discursivos e sobre o sistema de escrita alfabético.

Com base nas discussões realizadas durante a disciplina, voltadas para os conhecimentos linguísticos necessários às(aos) professoras(es) e tendo como foco um dos cadernos do PNAIC, (BRASIL, 2012), Massini-Cagliari e Cagliari (1999), Faraco (2003) e Cagliari (2005), ressaltamos o quanto é importante trabalhos explícitos sobre a configuração do sistema de escrita para que a criança, conduzida pelo contexto criado, recriado em torno de uma temática (um poema, por exemplo), possa se aproximar, ou mesmo se apropriar da compreensão do que sejam as letras, para que servem, qual a relação dessas com os sons que produzimos para emitir as palavras, as ideias, os desejos. Relembrando Faraco (2003, p. 9),

A língua portuguesa tem uma representação gráfica alfabética com memória etimológica. Dizer que a representação gráfica é *alfabética* significa dizer que as unidades gráficas (letras) representam basicamente unidades

sonoras (consoantes e vogais) e não palavras (como pode ocorrer na escrita chinesa) ou sílabas (como na escrita japonesa). Além disso, a escrita alfabética tem, como princípio geral, a ideia de que cada unidade sonora será representada por uma determinada letra e de que cada letra representará uma unidade sonora.

Nessa perspectiva, refletindo somente sobre esse ponto específico levantado pelo autor de que nossa língua tem representação gráfica alfabética com memória etimológica, já nos levaria a imaginar muitas situações com as quais poderíamos nos deparar no momento que a criança começa a sua trajetória de compreensão desse conhecimento. Algumas perguntas que hipoteticamente poderiam ser feitas em torno do poema em questão: por que cigarra tem dois “R” e caracol apenas um? Por que tem um “H” na palavra hera que aparece no poema e no “Era uma vez” não tem?

Com certeza na conversa com as crianças iriam surgir as perguntas que orientariam esse caminho, porque ele não é sempre de uma mesma forma, não é linear, não tem uma única gradação, ele é revolucionário (vai e volta, evolutivo e involutivo, simultaneamente).

O próprio Faraco (2003, p. 10) sinaliza que:

[...] uma das coisas essenciais que o aluno deverá aprender, no processo de apropriação da grafia, é que, embora grande parte das representações gráficas seja perfeitamente previsível pelo princípio da relação unidade sonora/letra, há uma certa dose de representações arbitrárias, as quais exigem estratégias cognitivas próprias. Ele deverá saber, por exemplo, em que casos pode haver situações arbitrárias; deverá saber que é preciso memorizar a forma da palavra e que, nas dúvidas, deverá ir ao dicionário.

Assim, essas proposições que aparecem aqui em forma de sugestões e experimentações com pedagogas, precisam ser pensadas para e com a criança de maneira que sejam propiciadas vivências que favoreçam a reflexão sobre a linguagem escrita em contextos de práticas de leitura e escrita que se relacionem com gêneros discursivos que circulem socialmente.

Nesses dois pequenos relatos de experiências vividas em sala de aula no curso de Pedagogia, foi possível estabelecer uma ponte entre as defesas que fizemos de uma concepção de alfabetização que realmente se paute nas/pelas práticas sociais, buscando sentido para/com as crianças.

Procuramos fazer com que, por meio da leitura, da experimentação, criação e recriação de possibilidades metodológicas, as(os) estudantes se deem conta de que alfabetizar exige-nos tomar a língua escrita como objeto a ser ensinado e, por isso, precisamos compreendê-la. Entretanto, esse processo não

deve ocorrer dissociado das práticas de leitura e escrita presentes nas várias esferas sociais e, sendo assim, a escola como lugar de ensinar e aprender é fundamental para a sistematização e ampliação do conhecimento.

#### 4. Considerações finais

A intenção dessa escrita pautou-se na reflexão sobre um caminho teórico-metodológico percorrido no âmbito da disciplina ‘Alfabetização na perspectiva do letramento’, oferecida no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na modalidade de Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (Nade).

Apresentou-se a forma de organização dessa disciplina que intenciona um aprofundamento em autores de referência, que se propõe a elaborar proposições metodológicas com e para as(os) estudantes e leitura de relatos de experiência de professores/as que estiveram envolvidos/as com a formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Conclui-se que tal configuração favorece a *práxis* pedagógica (teoria e prática como binômio indissociável), estabelecida pelo diálogo entre professora e estudantes sobre seus conhecimentos prévios, sua vida fora e dentro da escola.

Essa prática social na sala de aula é ampliada, neste mesmo diálogo, por mediações embasadas em autores e obras de referência e realizadas por meio dos acessos diversos à linguagem oral, escrita e imagética, aos livros físicos e digitais, a vídeos, obras de arte e objetos culturais, que se constituem em recursos – estruturados ou não – que tendem a ampliar o repertório dos envolvidos.

O ponto de partida foi a prática social e o ponto de chegada continua sendo a prática social, muito embora já enlevada e enriquecida pelo processo do conhecimento apropriado no espaço escolar e fora de seus muros.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: currículo na alfabetização: concepções e princípios. Ano 1. Unidade 1. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012. p. 16-23. Disponível em: <https://bit.ly/32XD6P4>. Acesso em: 20 fev. 2013.

BARROS-MENDES, Adelma; CUNHA, Débora Anunciação; TELES, Rosinalda. Organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares. Ano 3. Unidade 6. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012a. p. 11-19.

BARROS-MENDES, Adelma; CUNHA, Débora Anunciação; TELES, Rosinalda. Organização do trabalho pedagógico por meio de sequências didática. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares. Ano 3. Unidade 6. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012b. p. 20-27.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa**: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Ano 1. Unidade 3. Brasília: MEC/SEB, 2012.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 12. ed. São Paulo: Scipione, 2005.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

GONÇALVES, Ângela Vidal. Alfabetizar: por onde começar? *In*: GOULART, Cecília M. A.; SOUZA, Marta (org.). **Como alfabetizar?** Na roda com professoras dos anos iniciais. Campinas, SP: Papirus, 2015. p. 45-56.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. A apropriação da linguagem escrita. *In*: LEITE, Sergio Antonio da Silva (org.). **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2001. p. 99-124.

GOULART, Cecília Maria. A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 157-175, jul. 2000. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742000000200007>.

LAPA DE AGUIAR, Maria Aparecida; BORTOLOTTI, Nelita; PELANDRÉ, Nilcéia Lemos. Alfabetização e dialogismo: encontros com a palavra na vida. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, 161-178. jan./abr.2015. ISSN 2175-795X. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v33n1p161>.

MASSINI-CAGLIARI, Gládis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

MOLINA, Carolina. A força da matéria. **Estadão**, São Paulo, [2015]. Disponível em: <https://bit.ly/34dmmnh>. Acesso em: 10 out. 2019.

MOSTRA ‘Joan Miró – A Força da Matéria’ é prorrogada até 23 de agosto. **Folha de São Paulo**, 5 ago. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2Pytczq>. Acesso em: 20 out. 2019.

ROSS, Nicholas. **Artistas famosos**: Miró. São Paulo: Callis, 1998.

SILVEIRA, Everaldo; LAPA DE AGUIAR, Maria Aparecida; PEDRALLI, Rosângela (org.). **Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos**: relatos de experiência docente. Florianópolis, SC: UFSC/CED/NUP, 2017a. v. III. ISBN 9788594570079.

SILVEIRA, Everaldo; LAPA DE AGUIAR, Maria Aparecida; PEDRALLI, Rosângela (org.). **Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos**: relatos de experiência docente. Florianópolis, SC: UFSC/CED/NUP, 2017b. v. IV. ISBN 9788594570079.

SILVEIRA, Everaldo; LAPA DE AGUIAR, Maria Aparecida; PEDRALLI, Rosângela (org.). **Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos**: relatos de

experiência docente. Florianópolis/SC: UFSC/CED/NUP, 2017c. v. V. ISBN 9788594570079.

SILVEIRA, Everaldo *et al.* (org.). **Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos:** relatos de experiência docente. Florianópolis/SC: UFSC/CED/NUP, 2016a. ISBN: 9788587103994.

SILVEIRA, Everaldo *et al.* (org.). **Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos:** relatos de experiência docente. Florianópolis/SC: UFSC/CED/NUP, 2016b. v. 2. ISBN: 9788594570000.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, abr. 2004. ISSN 1809-449X. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>.

SOARES, Magda. Entrevista: Alfabetização e Letramento. **YouTube**, Canal Escola Cidadã Alvorada, [S. l.], 1º ago. 2013. Color. 14min. Disponível em: <https://bit.ly/31YSLfT>. Acesso em: 20 mar. 2019.

**Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização**



# AS HISTÓRIAS DA MINHA GENTE: análises do processo de alfabetizar letrando com textos de literatura infantil em Roraima

*Leuda Evangelista de Oliveira*

*Jamile Rossetti de Souza*

*Emanuella Silveira Vasconcelos*

---

- Demandas regionais para os processos de alfabetização e letramento no CAp/UFRR;
- A compreensão da cultura e da identidade histórica local por meio da literatura infantil produzida em Roraima;
- O papel da leitura literária nas práticas de letramento no CAp/UFRR.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

## 1. Introdução

As pesquisas têm apontado que o processo de aquisição da língua escrita, ou alfabetização, perpassa pela função social que possuem textos em seus contextos (SOARES 2000, 2004; TFOUNI, 2010; CARVALHO, 2010). O trabalho com a leitura e a escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental relaciona-se com a percepção histórica e cultural da sociedade em que os sujeitos que aprendem estão inseridos. Trata-se de alfabetizar para além do código escrito, partindo de práticas significativas para formar leitores e escritores críticos, capazes de compreender, analisar, agir em diferentes situações nas quais a escrita e a leitura lhes são exigidas.

Dessa maneira, pensar em demandas regionais para os processos de alfabetização e letramento se configura como uma urgência. No contexto da pesquisa, que está geograficamente localizada no extremo norte brasileiro, compreende-se que a literatura local pode contribuir nos processos de alfabetizar letrando, uma vez que apresenta elementos ímpares e distintos dos que são apresentados em livros que não versam sobre aspectos próprios de Roraima. Tais reflexões levam em consideração que o estado se constituiu historicamente como multicultural, pois, além das diversas etnias indígenas que se espalham pelo território desde a sua criação, migrantes advindos de diferentes estados do país fizeram e fazem parte da formação cultural das “terras de Makunaima”.

Para Coutinho (1995), a literatura regional contribui com suas diferenciações para a homogeneidade do panorama literário do país. Assim, pode-se considerar que os traços característicos que a literatura roraimense traz possibilitam que os leitores estabeleçam interação com sua realidade, tanto de elementos culturais quanto históricos. A literatura regional é, portanto, o legado de um povo que contribui para o fortalecimento da identidade local (MORAIS, 2015).

O projeto de pesquisa intitulado “Histórias da minha gente”, que constitui o foco desse capítulo, teve como intuito proporcionar aos estudantes da turma do primeiro ano do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima – CAP/UFRR, processos de alfabetização e letramento a partir da compreensão da cultura e da identidade histórica local, de forma que as crianças conseguissem penetrar na alma de seu povo para conhecer a diversidade de seu país e, assim, assumissem a identidade amazônica. Ao mesmo tempo, por tratar-se de uma pesquisa desenvolvida com a participação de uma estudante do Ensino Médio do colégio e localizar-se no âmbito do Programa de Iniciação a Pesquisa no Ensino Médio – PICEM/UFRR, buscou-se possibilitar a experiência do desenvolvimento da pesquisa no contexto educativo e oportunizar a construção de conhecimento por meio de trocas estabelecidas entres os sujeitos de diferentes níveis de ensino.

A pesquisa desenvolvida foi de abordagem qualitativa e do tipo pesquisa-ação (GIL, 2009), abrangendo 25 estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental, em parceria com uma bolsista PICEM. As atividades foram desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa, História e Geografia, envolvendo jogos e brincadeiras, bem como ações na sala de leitura. Nesse sentido, o foco das ações foi a utilização de livros de autores locais e a produção e uso de jogos estruturados, a partir desses livros, na perspectiva de alfabetizar letrando (SOARES, 2000), e relacionando-os aos aspectos culturais da realidade local. Consideramos que a proposta de utilização das histórias, bem como a produção de jogos advindos do contato com a literatura utilizada, relaciona-se aos aspectos culturais da realidade local e que por sua vez, condizem com a perspectiva de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita dentro do contexto pesquisado.

Este capítulo tem, portanto, a intenção de relatar a vivência de trabalho com o texto literário associado à ludicidade, por meio de recursos didáticos estruturados (jogos) e não estruturados (livros), numa perspectiva de leitura interativa e de alfabetizar letrando na sala de aula. É profícuo esclarecer que este trabalho utilizou a mediação de leitura literária como uma forma de interação entre os professores, os alunos e os livros, dialogando com Reyes (2014), que afirma que os mediadores de leituras são as pessoas que proporcionam oportunidades de encontro entre um leitor e um livro.

O capítulo apresenta um recorte dos resultados do projeto de pesquisa já referido, intitulado “As histórias da minha gente”. Fizeram parte da equipe as duas professoras responsáveis pela turma, uma bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docências – PIBID e duas bolsistas do Programa de Iniciação Científica para o Ensino Médio – PIC – EM. Todas as envolvidas desenvolveram em algum momento as ações que serão explicitadas aqui. Trabalhamos com a abordagem qualitativa na concepção de Minayo (2011) e caracteriza-se como uma pesquisa explicativa quanto aos seus objetivos (GIL, 2009). No que diz respeito aos procedimentos de coletas de dados foram feitos registros em diário de campo das atividades.

Antes de relatarmos esta experiência, apresentamos os pressupostos teóricos que embasaram nossas ações, começando pelos conceitos de leitura literária, mediação, alfabetização e letramento.

## 2. A leitura e a literatura infantil na escola

A leitura e a literatura, nesse caso a literatura infantil circunscrita ao ambiente escolar, já há bastante tempo vêm se constituindo como objeto de pesquisas, debates nas academias e entre os pesquisadores. Nesses debates, a questão sobre o lugar que a literatura infantil ocupa na escola evidencia seu valor, sua função social e as teorias que embasam o trabalho de mediação dessa leitura no contexto escolar. Estando presente nos espaços escolares, a literatura infantil, como produção cultural e artística, contribui para o processo de escolarização da criança, pois possibilita a experiência estética e a formação do leitor literário, além de ampliar o universo cultural, o contato com diferentes linguagens, o imaginário, o fantástico, o poético e a formação humana da criança cumprindo o seu papel humanizador (CANDIDO, 2004).

Não obstante, Oberg (2014, p. 204) afirma que “[...] a literatura é uma forma cultural diferenciada e única; é compreensão, indagação, reflexão, construção e desconstrução de significados que exige atuações específicas por parte do leitor na sua apropriação [...]” e, desta forma, propicia a fruição literária, como também relações articuladas entre o conhecimento e a cultura, que contribuem para produção de sentidos, proporcionam experiência estética e formação do leitor por meio da mediação da leitura literária.

No momento da leitura literária, construímos um jogo dinâmico no qual se articulam as mediações entre leitor e o texto literário, possibilitando a criação e a recriação de sentidos, imbricados na mobilização dos desejos, da razão, dos afetos, da emoção, da sensibilidade e de outras dimensões que aproximam o leitor de si, dos outros, do mundo e contribui para a constituição dos sujeitos.

É importante explicitar que a literatura, para se tornar um objeto cultural, precisa ser lida e considerada pelo leitor em sua completude, em todos os sentidos, como movimento de expressão e comunicação, de busca pelo outro. Contudo, para que existam leitores e a provocação pelo desejo de ler, é necessário que tenhamos contextos socioculturais favoráveis, livros, mediações e mediadores de leitura. O papel do mediador é o de abordar a literatura na sua interface com outras linguagens, pois, dessa forma, pode produzir outros modos de ler literatura na escola e na contemporaneidade. Os mediadores de leitura são aqueles que realizam o convite à leitura, ato que implica criação, recriação, negociação dinâmica de sentidos e significados entre textos e leitores.

Os espaços de leitura nas escolas, bibliotecas e famílias, necessitam da atuação de mediadores de leitura capazes de promover práticas significativas que colaboram com a formação do leitor, nesse caso, do leitor literário. Na escola, a mediação da leitura tem a possibilidade de ser feita pelo professor, que, antes de tudo, precisa ser leitor, pois só desenvolvemos no outro aquilo que já construímos em nós; isso quer dizer que as vivências dos outros e as nossas influenciam no processo de formação desse leitor. Somos impregnados pelas vozes dos outros.

Os profissionais da educação que atuam nas escolas têm oportunidades de vincular-se com a formação de crianças leitoras, desde a Educação Infantil, sendo, para isso, necessário desenvolver atitudes de envolvimento efetivo na organização de espaços, tempos, materiais de leitura e planejamento das mediações a serem apresentados às crianças. Para Vigotski (2009b, p. 163):

Ao organizar o meio e a vida da criança nesse meio, o pedagogo interfere ativamente nos processos de desenvolvimento dos interesses infantis e age sobre eles da mesma forma que influencia todo o comportamento das crianças. Entretanto, sua regra será sempre uma: antes de explicar, interessar; antes de obrigar a agir, preparar para comunicar alguma coisa nova, suscitar a expectativa do novo. Assim, em termos subjetivos, a atitude se revela antes de tudo como certa expectativa da atividade a ser desenvolvida.

A forma como o professor organiza o seu trabalho de mediação da leitura literária, suas escolhas e seu modo de provocar o envolvimento da turma revelam os valores que orientam a sua atuação de leitor e mediador e acabam se tornando, também, valores do grupo. Dessa forma, o envolvimento das crianças nas ações de leitura do texto literário sinaliza que a mediação se constitui como importante atividade, que possibilita a aproximação das crianças com esse tipo de texto.

Nesse sentido, o trabalho com a literatura permite a criação de um espaço de troca e construção de significados e sentidos entre as próprias crianças e também com os professores no interior do grupo. As conjecturas das crianças nos revelam os modos como elas vivenciam o texto literário, produzindo, a partir da imaginação criativa, novos sentidos e significados para o texto e sentimentos que são despertados e compartilhados por todos. Nas palavras de Vigotski (2009a, p. 28), “[...] isso significa que qualquer construção da fantasia influi inversamente sobre nossos sentimentos e, a despeito de essa construção por si só não corresponder à realidade, todo sentimento que provoca é verdadeiro, realmente vivenciado pela pessoa, e dela se apossa”.

A mediação do professor, dos familiares e de outras crianças para a construção de sentidos sobre o texto pelos sujeitos leitores contribui para a experiência do prazer estético e contribui para a formação do leitor literário que aprecie a estética dos textos, considerando a literatura uma arte que proporciona a construção de conhecimentos e a apropriação de diferentes culturas. Dessa maneira, em relação às crianças, acreditamos que, “[...] ao fazer a mediação dessas ações de leitura, o adulto cumpre o importante papel de desafiar-las a enfrentarem a emocionante tarefa de ler o mundo por meio de palavras e ler as palavras por meio do mundo” (BAPTISTA; NORONHA; CRUZ, 2013, p. 15).

As vivências com a leitura literária possibilitam aos sujeitos, adultos e crianças, a produção, a construção e o compartilhamento de sentimentos, sensações que fazem pensar, rir, viajar, transcender ao entrelaçar fantasia e realidade, possibilitam a constituição desses sujeitos histórico-culturais. Nesse sentido, a mediação da leitura cotidiana se torna um importante instrumento de aproximação entre crianças, adultos e textos literários. Assim, os professores que atuam junto aos discentes, principalmente os que trabalham com a literatura nos anos iniciais de escolarização, precisam compreender que a mediação docente é primordial para a formação de leitores. Por sua vez, nas palavras de Silva (2003, p. 40), “[...] a maneira pela qual o professor concebe o processo de leitura orienta todas as suas ações de ensino na de aula”.

Além disso, é válido ressaltar que a literatura infantil não tem somente a função de preencher o tempo ocioso do fim da aula ou trabalhar algum conteúdo relacionado à leitura e à escrita. A esse respeito, Soares (2017) salienta que essa relação de escolarização da literatura infantil é inevitável, porque é da essência da escola, como instituição de saberes, a didatização ou pedagogização de conhecimentos e práticas culturais. Contudo, a questão primordial é descobrir como a relação literatura infantil e escola pode ser pautada de maneira a não caminhar para esse fim. De acordo com autora, a escolarização da leitura literária é inevitável, porém deve ser desenvolvida

de forma adequada como aquela que “[...] conduzisse às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar” (SOARES, 2017, p. 47).

Esse processo de formação do leitor não acontece como mágica ou do dia para noite. Ele precisa ser mediado de forma intencional e sistemática para que o indivíduo que se aproprie da leitura, o faça de maneira mais prazerosa, que possibilite compreender, agregar ideias, produzir sentidos do texto e relacionar o conteúdo a sua vivência. Vale reiterar que o gosto pela leitura auxilia no desenvolvimento da compreensão textual e da escrita, no decorrer do processo e da consolidação da alfabetização e letramento, mas isso se faz por meio da apreciação do texto e não a partir de sua didatização.

É mister deixar explícito que concebemos alfabetização e letramento como processos distintos, mas que estão entrelaçados no processo de apropriação do código escrito e da leitura. As palavras de Soares (2004) coadunam com nosso trabalho, uma vez que, segundo a autora:

É necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. Tal fato explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos. Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2004, p. 97).

Por conseguinte, o desafio que se coloca na formação de leitores literários na atualidade não está apenas no acesso aos livros, na distribuição dos acervos ou na difusão de políticas públicas, mas, sobretudo, na constituição dos espaços de leitura, na formação de mediadores de leitura, nas concepções que orientam suas práticas docentes e na apropriação pelo leitor sobre o que se lê, como se lê, quando se lê, considerando o tempo histórico em que está inserido, o meio cultural e, principalmente, a leitura como ato de significação que aproxima o leitor do mundo e de si mesmo num processo de adaptação, de percepção, de transformação e reconstrução da sua unidade. Nesse sentido, a leitura está munida de cultura e desse sentido humanizador, que emancipa e possibilita o diálogo entre e com os sujeitos envolvidos.

O espaço escolar deve favorecer a construção do conhecimento da criança e a formação do leitor literário, uma vez que deve ser um espaço inseparável de cultura e de experiências significativas de leitura, nos diferentes gêneros, linguagens e manifestações. Por conseguinte, essas vivências são primordiais para o encantamento das crianças com a literatura.

Não obstante, é necessário que o professor se aproprie do papel de mediador e de leitor ativo e, de preferência apaixonado por literatura, mais especificamente por literatura infantil, e que, por meio das suas vivências de leitura literária, consiga suscitar nos alunos a paixão e gosto por um amplo repertório de leitura.

Na próxima seção, discorreremos sobre como podemos trabalhar com o texto literário associado à ludicidade, por meio dos recursos didáticos estruturados (jogos) e não estruturados (livros) na sala de aula, numa perspectiva de leitura interativa que envolva o processo de interação entre o leitor, a obra e o contexto no qual estão inseridos.

### **3. As histórias da minha gente: alfabetizar letrando**

Corroboramos com Silveira (2000) e Goulart (2000) ao refletirem que a pedagogização literária surgiu nos anos 1970 e que perdura até hoje, presentes nos portadores textuais até os catálogos de opções literárias a serem eleitas pelos professores. No entanto, podemos considerar que os leitores em formação precisam de experiências prazerosas e afetivas com os livros, em especial no espaço escolar, uma vez que tradicionalmente o texto literário é utilizado como pretexto para o ensino do código escrito. Nesse sentido, optamos por utilizar jogos e brincadeiras com os textos literários, de maneira lúdica e dinâmica, com as crianças como protagonistas desse processo.

A turma do primeiro ano do CAp pesquisada, chamada aqui de pequenos leitores, contava com 25 crianças, em sua maioria com 6 anos completos e com níveis de leitura e escrita<sup>1</sup> bem diversos, identificados pelas pesquisadoras por meio de atividades de sondagem no início do ano letivo. No primeiro bimestre, 4 crianças liam pequenos textos de maneira alfabética, e os demais, de maneira geral, liam palavras simples e pequenas frases. No que diz respeito ao contato com livros e outros portadores textuais, cerca de 7 crianças relatavam fazer parte de clubes de assinatura de livros infantis e ter constante contato com histórias fora do ambiente escolar.

Nas turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UFRR, atualmente há duas professoras formadas em Pedagogia,

1 As avaliações bimestrais eram feitas baseadas nos níveis de Emília Ferrero e Ana Teberosky (1999), de acordo com a Psicogênese da Língua Escrita.

que compartilham os componentes curriculares. Ou seja, uma trabalha com Língua Portuguesa, História e Geografia e outra Matemática e Ciências. No que diz respeito ao primeiro ano, as docentes trabalham em conjunto, com propostas alinhadas, visando sobretudo a alfabetização matemática e alfabetizar letrando. Dessa forma, todos os projetos desenvolvidos contam com a parceria dessas duas profissionais.

Corroborando com a missão do Colégio de Aplicação de contribuir com a formação dos futuros profissionais de educação das universidades e com o viés de pesquisa que igualmente se propõe, fizeram parte do projeto aqui apresentado uma bolsista do curso de Pedagogia, Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docências – PIBID, que já vinha desenvolvendo suas ações desde 2017. Atuaram, ainda, duas bolsistas do Programa de Iniciação Científica para o Ensino Médio – PIC – EM, vinculadas ao programa institucional da UFRR e que tem como objetivos despertar a vocação científica de alunos do Ensino Médio Regular e Médio, oferecer aos docentes da UFRR a oportunidade de interagir mais diretamente com alunos do ensino médio, possibilitando a prática de diferentes maneiras de construção do conhecimento; estimular maior articulação entre os diferentes níveis de ensino na UFRR, em relação às atividades de pesquisa e iniciação científica; contribuir para melhoria da formação dos alunos egressos do Programa.<sup>2</sup>

As ações foram desenvolvidas tanto em sala de aula quanto no espaço do Colégio de Aplicação chamado de Sala de Leitura. Este último se diferencia da biblioteca escolar da instituição, pois está dedicado às obras de literatura infantil e infanto-juvenil. As turmas, desde o primeiro ano do Ensino Fundamental até a terceira série do Ensino Médio, podem visitar esse espaço na companhia das professoras de Língua Portuguesa, em horários previamente agendados. As ações perpassam por leituras compartilhadas, contações de histórias, encenações e/ou outras estratégias de acordo com cada público. Os estudantes realizam empréstimos das obras, não só nesses horários, como nos intervalos das aulas e na saída. A Sala de Leitura, batizada como “Sala Cecília Meireles”, recebe a visita dos pais e dos colaboradores do colégio, que podem fazer empréstimos também.

No decorrer do trabalho, foram apresentadas as obras produzidas em Roraima, utilizando recursos de exploração da obra antes, durante e depois da leitura, de acordo com as “chaves de apreciação”, proposta por Bajour (2012). Nessa perspectiva, as obras literárias foram apresentadas por meio de conversas planejadas de maneira sensível, envolvendo perguntas mais elaboradas e com foco na escuta das crianças, valorizando suas falas e análises em todos os momentos. De acordo com Bajour (2012, p. 51-52), “[...] a

2 Informações retiradas do site <http://ufrr.br/pic/>. Acesso em: 1 mar. 2020.



escuta já se inicia na seleção dos textos, quando o ouvir do mediador começa a se apurar. A escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores [...], que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações, é a antessala da escuta”.

Em princípio, as obras produzidas e publicadas em Roraima, selecionadas foram:

- A boca da noite – Cristino Wapichana, 2016.
- A flor do Tepui – Alexia Linke, 2004.
- Amazônia e Animais Ameaçados de Extinção – Zezé Maku, 2018.
- Antologia Cavalo Selvagem – Eliakin Rufino, 2016.
- Coleção Ajuri (1986) – Lendas de Roraima (O Ajuri; Pedra Pintada; Macunaima; Cruviana; Tupã-Quem e Canaimé.) – Cecy Brasil, 1987.
- Sapatos Trocados – Cristino Wapichana, 2014.

São livros que abordam gêneros diversos, sendo eles poemas, contos curtos, lendas, mitos e fábulas. Isso porque, dentro da perspectiva formativa maior, de alfabetizar letrando, quanto mais variada a oferta de textos, maiores as possibilidades de trabalho, seja no que tange o universo vocabular e estrutural da língua, quanto nos aspectos culturais. Isso porque, nas obras de Cecy Brasil (1987), por exemplo, temos uma profunda marca da oralidade, uma vez que a autora reuniu lendas que permeiam o imaginário e o cotidiano das diversas etnias indígenas que temos em Roraima. Já os versos de Eliakin (2016) e Zezé Maku (2018), além de elementos do universo indígena, versam dos hábitos dos moradores de Boa Vista (capital de Roraima) e de marcas da linguagem (gírias e sotaques).

Iniciamos as ações com a pesquisa e o levantamento de informações. Na primeira semana do projeto, durante uma aula de História, questionamos o que as crianças conheciam de Roraima, o que identificavam como “coisas” locais, bem como aspectos da rotina de cada criança que cada uma identificava como local. As crianças que nasceram em outros Estados foram pontuando o que observavam como semelhanças e diferenças. As professoras foram conduzindo o debate, tentando direcionar uma escrita coletiva no quadro, contemplando o que era “modo de viver”, “modo de dizer/falar” e “outros”.

Na primeira visita à sala de leitura, a bolsista do PIBID fez a leitura do poema “Cavalo Selvagem”, do poeta Eliakin Rufino<sup>3</sup>. Falou um pouco sobre

3 Nascido em Boa Vista, capital do Estado de Roraima, em 27 de maio de 1956. Faz shows de música e poesia falada, com banda ou no formato voz e violão. Muitas são as atividades que desenvolve, entre elas está a de escrever, que considera uma das preferidas. Escreve textos curtos, gosta de texto conciso, da audácia, da síntese, de dizer com o mínimo de meios. Tem vários livros publicados, entre eles: Pássaros Ariscos (1984), Poemas (1987), Escola de Poesia (1990), Brincadeira (1991), Poeta de água doce (1993), Versão

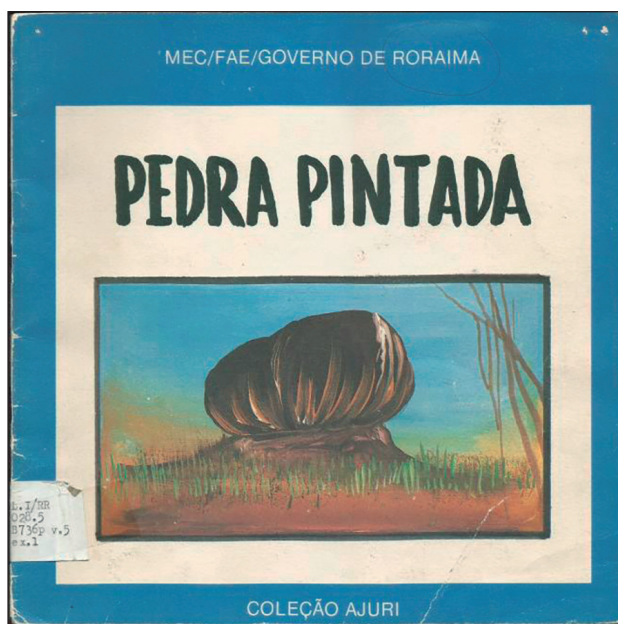
o autor, explorou a capa do livro e tentou identificar quais os conhecimentos prévios das crianças sobre as obras infantis e/ou histórias que já ouviram em casa ou nas escolas anteriores, que eram de autores locais.

Solicitamos aos familiares das crianças, na aula seguinte de geografia, que respondessem um questionário a fim de conhecermos as percepções das famílias a respeito de obras de autores locais ou que falavam sobre o estado de Roraima. A coleta de dados desse instrumento que seria compartilhado na semana seguinte com os demais colegas de turma. Em uma roda de conversa em sala, ocorreu a socialização das respostas dos questionários. Essa ação foi registrada por meio de uma escrita coletiva, que as crianças fizeram em seus diários de bordo.

As aulas de Geografia posteriores (nas 3 semanas seguintes), auxiliaram a conceituação de cidade, estado e país e as de História, tratamos de fatos históricos e a noção de tempo. Isso porque, no levantamento dos conhecimentos prévios, foi percebido que a turma confundia frequentemente Roraima (Estado) com Boa Vista (Capital), não conheciam ou localizavam-se espacialmente em relação aos municípios do Estado e necessitavam de uma base em relação à passagem do tempo. Tais conceitos serviriam de subsídio para a compreensão de não só de lendas e mitos, como em outros textos que seriam trabalhados.

Foram oito meses de projeto. A partir da terceira semana, as leituras das obras de autores locais foram feitas uma vez por semana, exclusivamente na sala de leitura. As práticas, derivadas dessas leituras, foram sistematizadas por meio de jogos, rodas de conversa e registros escritos. A cada nova leitura, as crianças foram convidadas a registrar suas impressões em seus diários de bordo, utilizando a escrita espontânea e/ou desenhos.

Inicialmente, foram exploradas as lendas regionais, como a Pedra Pintada e o Tepequém, a partir da obra de Cecy Brasil (1987), que recolheu essas histórias de tradições orais de comunidades indígenas. É importante destacar que as obras aqui referidas fazem parte de uma coleção desenvolvida pelo Ministério da Educação, em 1987, em tiragem especial para escolas públicas do Estado de Roraima, compondo a Coleção Ajuri.

**Figura 1 – Capa do livro “Pedra Pintada”**

Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras.

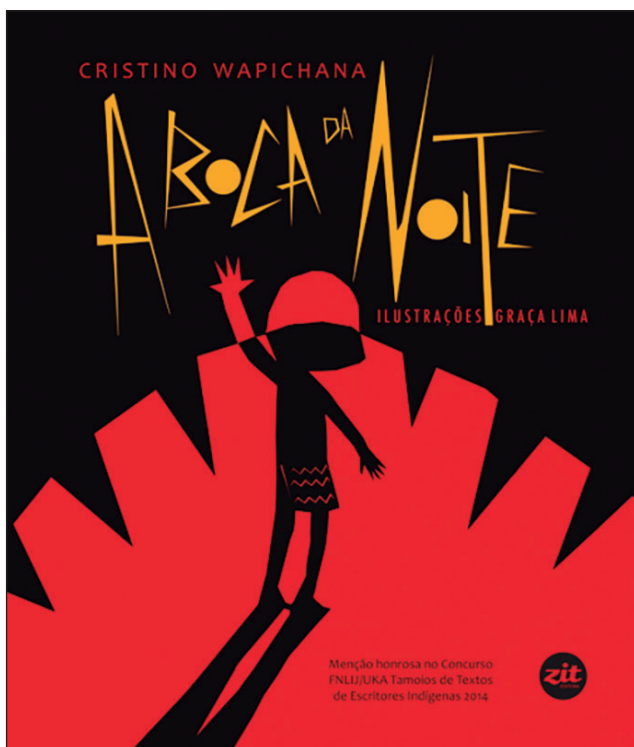
Como as lendas tratam de lugares turísticos, durante as conversas apreciativas, a professora aproveitava informações dos alunos que conheciam tais lugares, bem como explicitava palavras populares, como curumim e igarapé. Palavras e/ou informações destacadas durante as conversas realizadas antes, durante e depois da leitura, foram sendo registradas no diário de bordo e serviram de subsídio para a construção dos jogos posteriormente.

Foram exploradas, também, as obras de Cristino Wapichana<sup>4</sup>, especialmente “A Boca da Noite”, que foi a história mais comentada pelo grupo. A temática indígena foi pauta de discussões por cerca de dois meses e a obra sempre estava presente. Foi possível observar o impacto das histórias trabalhadas na compreensão e no vocabulário das crianças que, inicialmente,

4 Cristino Wapichana é músico, compositor, cineasta, escritor e coordenador do NEARIN – núcleo de Escritores e Artistas Indígenas/INBRAPI. Nasceu em Boa Vista – Roraima. Em 2007, foi vencedor do concurso Tamoio de literatura pela FNLIJ com o texto A onça e o fogo. Um ano depois, foi indicado ao Prêmio da Ordem do Mérito Cultural da Presidência da República pelos trabalhos relevantes em prol da cultura indígena brasileira. Em 2015 o livro “Sapatos trocados” foi selecionado para o catálogo da Feira de Bolonha na Itália junto com a mais recente obra da época “A Onça Lili”. Em 2017 foi premiado pela FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil) como “Melhor Livro para Crianças e melhor Ilustração em 2017” com “A Boca da Noite”. “Boca da Noite” é a quarta obra publicada pelo autor Indígena e editado pela Zit Editora. Foi publicado em setembro de 2016, com ilustração de Graça Lima, que ganhou o prêmio Alma de Literatura e quatro Jabutis de literatura. Disponível em: <http://www.encontroteca.com.br/grupo/217/cristino-wapichana>. Acesso em: 25 maio 2019.

desconheciam a origem de expressões locais. Surgiam também associações com pontos turísticos e com a rotina de cada criança nesses espaços.

Figura 2 – Capa do livro “A boca da noite”



Fonte: Fokaki.com.br.

Após a exploração intensa da dimensão literária dos livros, e articulando-os a outros conhecimentos (nos seis primeiros meses), esse repertório se constituiu em fonte para a produção de jogos na sala, visando à alfabetização propriamente dita, a leitura e escrita de palavras. Os jogos que a turma escolheu produzir foram Caça-palavras, Batalha de nomes<sup>5</sup> e o Bingo de palavras, sendo que, no primeiro caso, utilizou-se materiais recicláveis.

Para a produção dos jogos envolvendo os livros, o ponto de partida foram recursos prontos, como caça-palavras<sup>6</sup>, jogos de tabuleiro (trilhas), bingos e outros brinquedos, para que a turma pudesse se apropriar do funcionamento desses recursos. Nesse sentido, utilizamos primeiramente jogos e modelos

5 Jogo desenvolvido a partir de um jogo do projeto Trilhas, do Instituto Natura, com o mesmo nome. Todavia, utilizamos o repertório de palavras das histórias trabalhadas no projeto, algumas delas populares ou na região.

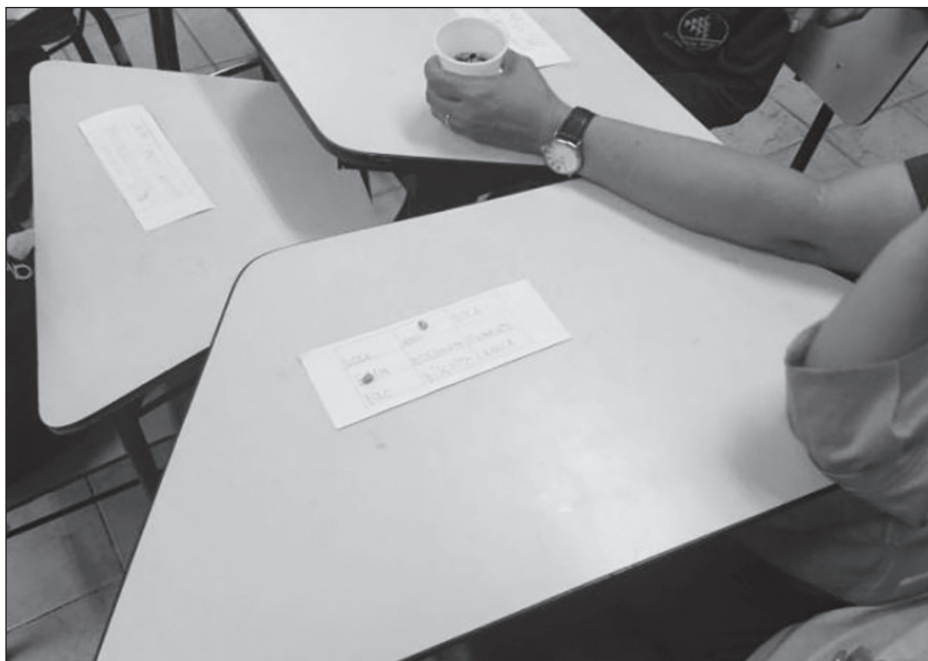
6 Caça-palavras ou sopa de letras, diz respeito a um diagrama em que letras ou sílabas estão dispostas aparentemente de forma aleatória, e os jogadores precisam encontrar e circular as palavras “escondidas”.

existentes no mercado e trabalhamos com base nas características do texto instrucional por pelo menos um mês e meio, jogando e compreendendo a elaboração de regras e de manuais.

Nos últimos dois meses do projeto, começamos a produção e exploração dos jogos. Iniciamos com o bingo de palavras. Esses jogos aconteciam semanalmente e, iniciar por eles foi uma opção das professoras em conversa com a bolsista do PIBID. Isso porque, nessa época do ano (meados de agosto) em que estávamos trabalhando, os alunos em sua maioria começaram a refletir sobre as regularidades da língua, ainda que outros estivessem se ingressando na etapa alfabética. Dessa forma, seria o bingo o recurso mais democrático para o grupo.

As palavras que compunham a atividade eram ora escolhidas pelas professoras, ora pelas crianças. Consistiam basicamente em propostas que iniciavam e/ou finalizavam o trabalho de análise da língua, como plurais, regularidades ortográficas e/ou dúvidas mais comuns durante os ditados.

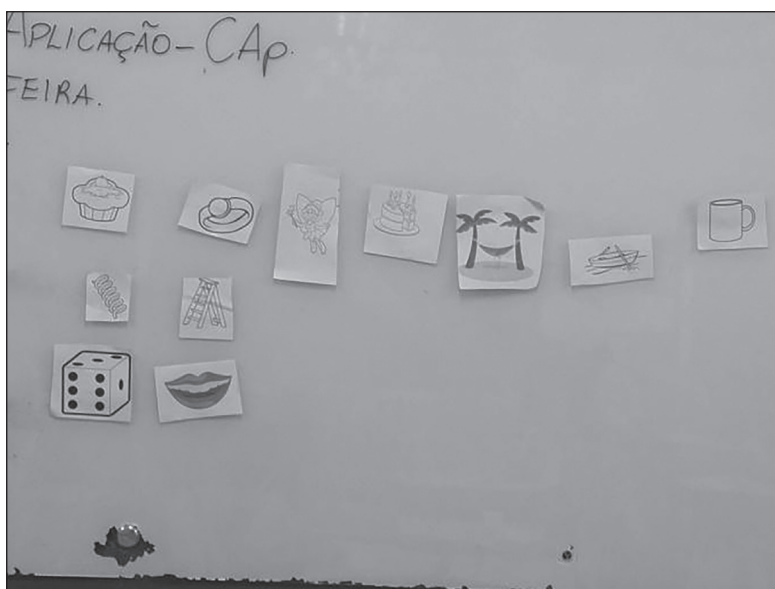
**Figura 3 – Cartelas dos bingos dos alunos**



Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras.

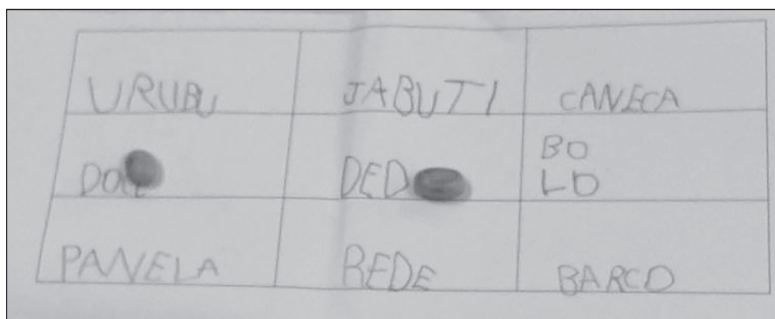
Era trabalhado o reconhecimento de palavras, sendo que na maioria das vezes eram “cantadas” as figuras para que os alunos procurassem as palavras em suas cartelas (como no exemplo abaixo).

**Figura 4 – As figuras “cantadas” durante o Bingo**



Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras.

**Figura 5 – Exemplo de uma cartela do Bingo**



Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras.

É importante destacar que, mesmo com a produção de outros jogos, os bingos seguiram acontecendo, com a inclusão de frases.

O recurso produzido em seguida foi o jogo “batalha de nomes”. Esta uma produção coletiva, teve início com a exploração do jogo de igual nome, como referido anteriormente, do projeto trilhas, no qual os jogadores apresentam suas cartas e quem tiver a palavra “maior” (com maior número de sílabas), pega as cartas dos demais jogadores. Jogamos coletivamente, para explicitar como se determinava a maior palavra, tendo como base a segmentação oral das palavras em sílabas.

Quando a turma decidiu que este seria um jogo a ser confeccionado, as palavras que comporiam o baralho rapidamente apareceram: *abacaxi*, *makuxi* e *canaimé* eram as preferidas. Foram necessárias pelo menos 4 aulas para determinar quais seriam as palavras que virariam cartas, pois o grupo queria incluir mais do que a quantidade estabelecida pelas professoras. Por fim, flexibilizou-se para 26 palavras. Após a seleção final, cada criança ficou responsável pela escrita de uma peça do jogo e, em seguida, outra fazia a ilustração.

Por fim, jogamos coletivamente: em duplas, as crianças iam até o quadro e apresentavam suas cartas:

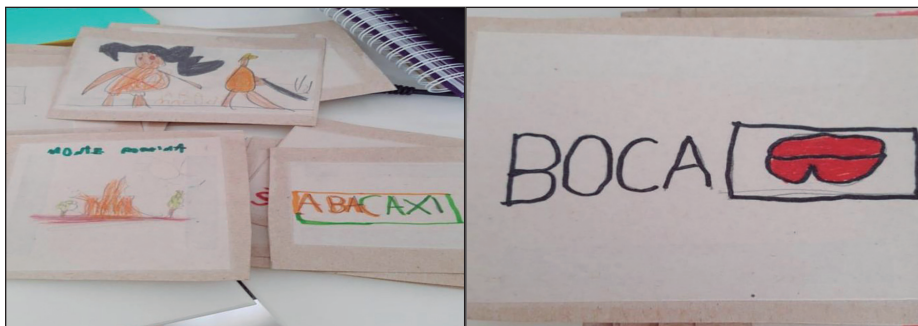
**Figura 6 – Cartas do jogo Batalha de nomes**



Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras.

A dupla tinha que analisar quem vencia, com base na segmentação oral das palavras em sílabas. No exemplo acima, Canaimé, com quatro sílabas, vence lenda que só possui duas. As duplas eram incentivadas e apoiadas pela turma para chegar ao resultado da palavra vencedora. Ao final, escreviam com o suporte das bolsistas do PIC-EM, as palavras no quadro e circulando a vencedora. Em algumas rodadas, as bolsistas também indicavam na escrita as sílabas de cada palavra.

**Figura 7 – Cartas do jogo Batalha de nomes**



Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras.

Após produzir e jogar cada recurso, eram feitas sistematizações por meio de relatórios (escritas espontâneas, em grupos ou individuais), atividades propostas pelas professoras ou escritas coletivas. Os objetivos das sistematizações eram diversos, tratando desde a produção de regras, passando por análises dos elementos culturais, até o relatório do jogo que proporcionava a análise linguística mais específica.

Ao final do semestre, um livreto foi construído pela turma, contendo as principais reflexões ortográficas, como, por exemplo, a presença de “X” em palavras de origem Macuxi (etnia local) como caxiri, percebida durante o trabalho com a lenda Ajuri, que aborda a festa da macaxeira (mandioca) nas comunidades.

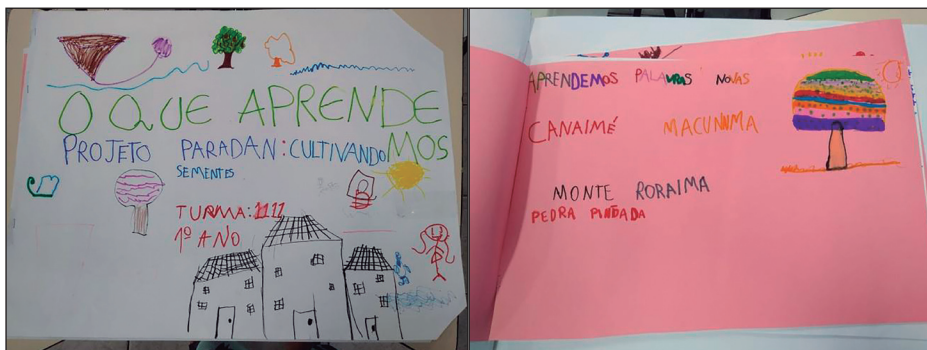
Um outro ponto observado foi a presença de palavras de origem indígena nos bairros, ruas e praças de Boa Vista, como Cruviana (lenda indígena que foi muito apreciada pela turma) e Paraviana (etnia indígena que protagoniza a lenda da Pedra Pintada e dá nome a um bairro em que muitos alunos moravam).

Quando estávamos escrevendo o livreto, um grupo de alunos chamou a atenção para a ausência de palavras que terminavam com a vogal “e”. Nesse momento, uma criança disse que o “i” era mais importante para os indígenas que o “e”, pois era mais forte quando ficava no final das palavras. A partir daí, surgiram as observações acerca da força dos indígenas e o valor das palavras, remetendo à história “Boca da Noite”.

Por fim, as crianças ainda analisaram esses elementos em seus cotidianos, despertando em um aluno (neto de um indígena falante Makuxi) a vontade de compartilhar o que ele havia aprendido com seu avô e seu pai, sobretudo em relação a falar a língua “do seu povo” (palavras da criança).

Seguem registros do livreto produzido:

**Figura 8 – Relatórios de aprendizagem produzidos por meio de escrita espontânea das crianças**



Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras.



É fundamental destacar que as análises feitas nas leituras, a produção dos jogos e dos relatórios repercutiram nas demais ações, sobretudo no interesse das crianças por livros e autores locais. As famílias também passaram a relatar avanços nesse sentido, inclusive o detalhamento de hábitos familiares que nem sabiam possuir vínculo com as práticas indígenas. Isso foi percebido em um projeto desenvolvido pela Coordenação Pedagógica, no qual os pais eram convidados a participar de rodas de conversa e oficinas com temas variados e, quando o tema foi leitura e escrita na escola, as ações do projeto foram evidenciadas.

#### 4. As palavras finais

Pensar em demandas regionais em um país continental como o nosso se configura como uma urgência, sobretudo em contexto amazônico, especificamente no estado de Roraima. Dessa forma, precisam ganhar cada vez mais espaço processos que possibilitem às nossas crianças a alfabetização e o letramento a partir da compreensão de sua cultura, da identidade histórica local, possibilitando que elas consigam penetrar na alma de seu povo para conhecer a diversidade de seu país e assim assumam a identidade amazônica.

Alfabetizar letrando não é um processo estático nem uma fórmula pronta para ser aplicada. Trata-se de uma decisão, um ato de fato ideológico e político, que nos convida constantemente ao estudo e ao aprofundamento, é sobretudo a escuta sensível e amorosa, tendo em vista que nosso “público” são as crianças.

Sendo assim, quaisquer ações que se planejem no âmbito da leitura e da escrita requerem cuidado e atenção para tornar essa formação cada vez mais prazerosa. Os relatos aqui destacados são recortes do projeto, que teve várias vertentes. No entanto, o viés dos jogos proporcionou a certeza de que utilizar a temática regional e indígena, por meio dos textos literários produzidos em Roraima, levou os alunos a reconhecerem-se nas histórias, nos personagens e, principalmente, na maneira de falar. Dessa forma, escrever e analisar a língua foi um processo mais natural, representativo e significativo, repercutindo em outras práticas escolares de escrita.

Enfim, acreditamos que tanto os textos literários, nesse caso textos literário locais, quanto os jogos produzidos a partir deles, podem ser excelentes instrumentos de aprendizagem da escrita e leitura e uma ótima forma de preservar e valorizar a cultura local proporcionando o fortalecimento da identidade cultural de um povo, de uma região.

Os resultados parciais nos possibilitam perceber que a proposta de alfabetização na perspectiva do letramento constitui um desafio para que o professor promova situações significativas de aprendizagem do código escrito, mas que há possibilidades dentro da própria história e cultura da região em que vivemos que podem contribuir significativamente no sentido de propiciar experiências de aprendizagem bem-sucedidas.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Mônica Correia; NORONHA, Amanda Abreu; CRUZ, Priscila Maria Caligiorne. **Letramento literário na primeira infância**. v. 1. n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: [http://www.ileel.ufu.br/anaisdocena/wp-content/uploads/2014/02cena3\\_artigo\\_5.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdocena/wp-content/uploads/2014/02cena3_artigo_5.pdf). Acesso em: 14 out. 2019.

BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BRASIL, Cecy Lya. **Canaimé**. Rio de Janeiro: FAE; Governo do Território Federal de Roraima, 1987.

BRASIL, Cecy Lya. **Cruviana**. Rio de Janeiro: FAE; Governo do Território Federal de Roraima, 1987.

BRASIL, Cecy Lya. **Macunaima**. Rio de Janeiro: FAE; Governo do Território Federal de Roraima, 1987.

BRASIL, Cecy Lya. **Pedra Pintada**. Rio de Janeiro: FAE; Governo do Território Federal de Roraima, 1987.

BRASIL, Cecy Lya. **O Ajuri**. Rio de Janeiro: FAE; Governo do Território Federal de Roraima, 1987.

BRASIL, Cecy Lya. **Tupã-quem**. Rio de Janeiro: FAE; Governo do Território Federal de Roraima, 1987.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar – Um diálogo entre a teoria e a prática**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

COUTINHO, Afrânio. **Introdução à literatura no Brasil**. 16. ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. 12. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

GOULART, Maria Alice Hamilton. **O prazer como imperativo, a literatura como meio, os corpos dóceis como fim: o micropoder dos catálogos de livros infantis.** 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2000.

LINKE, Alécia. **A flor do tepui.** Boa Vista: Alécia Linke, 2004.

LOIS, Lena. **Teoria e Prática da Formação do Leitor: Leitura e Literatura na Sala de Aula.** Porto Alegre: ArtMed, 2011.

MAKU, Zezé. **Amazônia e Animais Ameaçados de Extinção.** Goiânia: Bandeirantes, 2018.

MINAYO, M. C. (org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade.** 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MORAIS, Mario Ribeiro. Letramento literário regional. *In: XIX Congresso Nacional de Linguística e Filologia.* Cadernos do CNLF, v. XIX, nº 3 – Ensino de Língua e Literatura. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2015.

OBERG, Maria Sílvia Pires. Onde estão as chaves? Considerações sobre a formação do leitor e a fruição literária. *In: BELMIRO, Celia Abicalil; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; BAPTISTA, Mônica Correia (org.). Onde está a literatura? Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 203-209.

REYES, Yolanda. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores.** Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). Belo Horizonte: 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/mediadores-de-leitura>. Acesso em: 14 out. 2019.

RUFINO, Eliakin. **Antologia Cavalo Selvagem.** Manaus: Valer, 2016.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura em Curso.** Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Contando histórias sobre surdos(as) e surdez. *In: COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema.* Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS, 2000. p. 175-204.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 7. ed. São Paulo: contexto, 2017. 192 p.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, Editora Artmed, p. 96-100, 2004.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. *In*: RIBEIRO, Vera M. (org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. 2. ed. São Paulo: Global, 2004. p. 89-114.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. 2 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Tradução: Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009a.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009b.

WAPICHANA, Cristino. **A boca da noite**. Rio de Janeiro: Zit, 2016.

WAPICHANA, Cristino. **Sapatos Trocados**: como o tatu ganhou suas grandes garras. São Paulo: Paulinas, 2014.

# EL FESTIVAL DE CINE ESCOLAR CORTenAULAS: un camino hacia la construcción de lectores y escritores audiovisuales en educación inicial y primaria

*Elda Sonia Albistur Camargo*

- Alfabetización audiovisual crítica: una experiencia con docentes de Educación Inicial y Primaria;
- La incorporación del lenguaje audiovisual al aula en el Proyecto CORTenAULAS: cortometrajes realizados por niños para niños, cuyo producto es un festival de cine escolar, en Salto, Uruguay;
- Interrelación entre cine y educación: formación del niño como sujeto con capacidad para analizar y producir textos audiovisuales, y para el consumo crítico de los productos de los medios de masas, con énfasis en el cine.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

## 1. Introducción

Uno de los grandes desafíos actuales de la educación es la formación de lectores y escritores audiovisuales críticos, dado que en la vida cotidiana, las imágenes, los spots publicitarios, los videoclips, los dibujos animados y otros géneros audiovisuales asedian desde el nacimiento a los niños, independientemente de su lugar de origen y clase social. Esa sencillez con que las producciones audiovisuales se desenvuelven ante sus ojos, hace que como espectadores se sumerjan en las historias narradas sin preocuparse de cómo éstas han sido organizadas, sin saber que son frutos de una serie de elecciones compositivas y estéticas que exceden el simple plano argumental.

Esa omnipresencia de producciones, y a veces omnipotencia, la tenemos que tener presente en las instituciones educativas. Tenemos que educar nuestra mirada, la de los docentes y educar la de los estudiantes, para no seguir siendo analfabetos audiovisuales que desconocen la estructura “gramatical” que se utiliza para intervenir, persuadir y a su vez generar actitudes y conductas que se ven reflejadas en las decisiones y actuaciones cotidianas.

Por ello, en este artículo presentamos una propuesta de trabajo con audiovisuales que venimos realizando desde hace siete años, incorporando el cine

a la escuela, donde trabajamos desde la comprensión, pero también desde la producción.

En primer lugar, abordamos la necesidad de encaminarnos hacia el logro de una alfabetización audiovisual, incorporándonos a las voces que defienden la importancia de leer y escribir los mensajes de los medios audiovisuales y la formación de espectadores críticos (APARICI, 1995; FUEYO, 2008; AUGUSTOWSKY, 2012; QUINTANA, 2009); así como también los Documentos Oficiales de la Educación Primaria de Uruguay producidos a partir del año 2008.

En segundo lugar, nos posicionamos en la gramática cinematográfica o fílmica y su enseñanza, dado que el lenguaje audiovisual, al igual que otros lenguajes, utiliza una serie de elementos necesarios para establecer la comunicación (PÉREZ, 2017). Además, consideramos necesario incorporar algunas actividades de interpretación que aborden las diferentes dimensiones: cognitivas, valorativas y afectivas, que tienen el fin de promover la reflexión de conceptos y el desarrollo de procedimientos y actitudes.

En tercer lugar socializamos el camino recorrido en la apropiación de ese nuevo lenguaje y la creación del festival de cine escolar CORTenAULAS.

A continuación establecemos la relación entre cine, educación y sociedad, dado que el cine es en definitiva, una forma de representación social, cultural y política del mundo en que nos ha tocado vivir. A su vez, como una de las manifestaciones de la cultura, es también mediador de discursos y de posiciones de sujeto, construye narrativas que contribuyen a producir representaciones del mundo y de los sujetos.

La última parte la compone las conclusiones, que son básicamente lecciones aprendidas en ese recorrido que hemos transitado.

## 2. Hacia el logro de una alfabetización audiovisual crítica

Cada vez se hace más evidente que la enseñanza no puede estar distanciada de la realidad cotidiana que afecta a los niños en todo cuanto hacen. Como educadores, entre otras responsabilidades, tenemos la de formar ciudadanos responsables y críticos con la sociedad que les toca vivir, sociedad en la cual el lenguaje audiovisual impone su presencia y condiciona la información, el conocimiento de la realidad produce cambios en la misma. Cuando los medios de comunicación cambian, la sociedad también cambia, se transforma, se crea una nueva manera de pensar, de entender el mundo y por lo tanto se gesta una nueva cultura. Así lo explicita el Programa de Educación Inicial y Primaria (CEIP, 2008)<sup>1</sup>:

1 El Programa de Educación Inicial y Primaria es un documento oficial uruguayo que contiene la selección de saberes a ser enseñados en las escuelas, en el marco de los cometidos y principios establecidos en la Ley de Educación y aprobados por Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP).

Las transformaciones sociales producidas por las tecnologías de la información y la comunicación han generado una cultura multimedial que al haberse convertido en elementos de consumo masivo, exigen de la intervención educativa para su interpretación y análisis crítico (CEIP, 2008, p. 70).

La construcción del lenguaje audiovisual, multimedial, sus contenidos y valores, el poder de seducción de la imagen, produce efectos directo sobre la emocionalidad, influye sobre las pautas de conducta y constituye una verdadera “pedagogía cultural” que se opone a la que tradicionalmente propuso la escuela. Dicha pedagogía logra una evidente efectividad hasta el punto de parecer natural, como “parte de la época”, y es aceptada sin cuestionamientos.

Frente a ello nos preguntamos si la escuela que desde siempre se manejó con una “cultura de los libros”, la que se adquiere por medio de escritos, ¿puede negar o combatir la existencia de esa multiplicidad de mensajes audiovisuales, de esos hechos culturales que forman parte de las condiciones de existencia de la vida cotidiana contemporánea? ¿Debe permanecer inmutable? ¿No es necesario dar a los niños las herramientas que les permitan “manejar” y no “ser manejados” por las nuevas tecnologías y medios de comunicación? ¿Debe favorecer la adquisición de criterios para ser más selectivos con las producciones que ven, explorarlas y favorecer la reflexión crítica?

Consideramos que la escuela, como institución educativa, sí puede proporcionar una alfabetización audiovisual, dado que la sociedad ha dejado de ser exclusivamente gutenberiana y ha pasado a ser también 2.0, donde los medios audiovisuales con su presencia continua, configuran la cultura y definen los sentidos de los términos que regulan la convivencia social.

La escuela puede romper con esa especie de encantamiento que permite a los estudiantes seguir con atención y emoción el discurrir de las imágenes, haciéndose la ilusión que entienden lo que ellas significan, sin plantearse preguntas incómodas que interrumpirían el flujo de la comunicación en la que se ha aceptado intervenir como receptores pasivos. Puede permitir ver las manipulaciones y estereotipos, notar las exclusiones, trabajar en ese cruce de palabras que faltan, de sentimientos desbordantes, ideas desordenadas, sonidos y silencios.

Puede y necesita hacerlo, para estimular una verdadera democracia, para que no existan nuevas formas de dominación y fijación de sentidos, esos sentidos que muchas veces no giran en torno al objeto, sino del sujeto. Necesita correr el velo, descubrir los escondrijos, como lo afirma Quintana (2012) y brindar una educación crítica de la imagen, enseñar a leerla, buscar no sólo lo obvio sino lo “obtuvo”, ya que la misma no es una ventana al mundo, sino un escondrijo.

Requiere brindar una alfabetización audiovisual crítica, la que según expresa Fueyo (2008), se entiende como un proceso educativo mediante el cual las personas se dotan de herramientas básicas para manejar autónomamente

y con conciencia crítica la información y la cultura de la sociedad en la que se encuentran inmersas.

Ello implica explorar la política de ese lenguaje, ingresar a los escondrijos de lo visual, lo auditivo, lo sensorial, lo emocional, lo estético. Así lo expresa el Programa de Educación Inicial y Primaria (CEIP, 2008):

La formulación de imágenes es tan importante como las palabras en la construcción del pensamiento. La cultura visual no está fuera de nosotros sino que es algo en lo que vivimos y de la que formamos parte. De aquí que no se trate de interpretar imágenes sino de situarlas en la estructura de la subjetividad, en la esfera de lo social, de la identidad, deseo, placer, memoria e imaginación de los grupos y personas. Supone explorar la política de lo visual desde una postura crítica. El cine, la televisión, el video y las tecnologías informáticas han cambiado algunos conceptos en el discurso de las imágenes (como el tiempo, el movimiento y la reproducción masiva) y han dado lugar a otros que plantean nuevos desafíos educativos (la conectividad, la inmediatez y la interactividad). La construcción de una cultura democrática exige necesariamente de una educación artística que posibilite conocer estos lenguajes para desarrollar una postura crítica y creativa, libre y responsable ante la invasión constante de los medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación (CEIP, 2008, p. 72).

Para construir esa cultura democrática es necesaria la incorporación de herramientas de análisis y las claves para la interpretación y reflexión del lenguaje audiovisual, que ayuden a identificar esa iconósfera de sensaciones y poner ese lenguaje omnipresente al servicio de una pedagogía activa, promoviendo una actitud investigadora, crítica, para no dejarse avasallar, ni transformarse en ciegos videntes, educar la mirada, en libertad y para la libertad, facilitando a su vez la detección de las construcciones sociales que se elaboran.

### **3. El proyecto de cine escolar CORTenAULAS y la formación de lectores y escritores audiovisuales**

En ese marco elaboramos en 2013, nuestro proyecto de supervisión CORTen AULAS<sup>2</sup>, una propuesta educativa ajustada a la realidad que viven nuestros niños y en el marco teórico expresado en el Programa de Educación Inicial y Primaria (CEIP, 2008):

2 Proyecto de supervisión de las Inspectoras de Educación Común Sonia Albistur y Rossana Espinosa desarrollado en el Departamento de Salto, Uruguay.



La sociedad de este siglo XXI ubica al conocimiento en un lugar relevante; cuando la función de la escuela, como institución educativa, es formar a las personas para que se desempeñen como ciudadanos participativos, críticos y productivos, la permanente adecuación de los contenidos educativos es una exigencia ineludible; necesaria pero no suficiente, porque el Programa Escolar requiere una propuesta educativa ajustada a necesidades y características del alumnado (CEIP, 2008, p. 3).

[...] El mundo del arte en la actualidad muestra experiencias estéticas diversas, complejas, que se crean a partir de la integración de diferentes lenguajes artísticos. Acceder a esta integralidad de experiencias artísticas, poderlas apreciar y disfrutar a la vez que comunicarse creativamente con ellas, requiere de la intencionalidad y acción educativa. Reconceptualizar el área del conocimiento artístico en la escuela plantea la necesidad de introducir otras disciplinas hasta ahora ausentes (como teatro y literatura) y nuevos lenguajes de la cultura visual (fotografía, cine, lenguaje audiovisual (CEIP, 2008, p. 70).

También consideramos los contenidos explicitados en el área del conocimiento artístico, establecidos en dicho documento oficial. Los mismos son:

**Figura 1 – Contenidos Artes Visuales**

Grados	Contenidos
Inicial 5	Los géneros televisivos (de entretenimiento, de información, de publicidad)
1er grado	El lenguaje televisivo (la palabra, la música, el sonido, el movimiento).
2do grado	El lenguaje publicitario (carteles, afiches, avisos televisivos y de prensa)
3er grado	La imagen en movimiento. Cine, video y televisión
4to grado	El cine como recreación de una sociedad. La estética en los mensajes publicitarios y sus intenciones.
5to grado	El lenguaje cinematográfico. El plano, el primer plano, la panorámica, zoom, la secuencia de imágenes. La imagen digital
6to grado	El cine mudo y sonoro. Los diferentes géneros: comedia, humor, suspenso, aventura y documental. Otros elementos del lenguaje cinematográfico. – La armonía entre colores (contraste, equilibrio, ordenamiento) y movimiento de planos. – La iconicidad y el encuadre. La simultaneidad, la animación y el movimiento. La persuasión de la imagen en la propaganda. El montaje audiovisual digital a través del reciclaje de imágenes y sonidos.

Fuente: elaborada por la propia autora a partir del Programa de Ed. Inicial y Primaria (2008).

Frente al nuevo “currículum cultural”, nos planteamos los siguientes cuestionamientos: ¿Qué podemos hacer desde la escuela para que los niños “manejen” los medios y no sean “manejados” por ellos? ¿Cómo romper con el mito que identifica las representaciones audiovisuales como reflejo fiel de la realidad? ¿Cómo introducir el plano ideológico como parte del análisis

crítico de los mensajes, ya que nada es neutro, ni inocente? ¿Cómo tomar conciencia de las operaciones encubiertas que hay en ellos?

Como respuesta, decidimos focalizar la enseñanza y el aprendizaje del cine, considerando que es un excelente punto de partida para la formación de lectores y escritores audiovisuales. El mismo es un sistema de comunicación multisensorial, visual y auditivo, en el que los contenidos icónicos prevalecen sobre los verbales y permite asomarnos a ficciones y realidades diferentes, ponernos en la piel de otras personas, en sus emociones, vivencias y relaciones, siendo también testigos de acontecimientos históricos.

Optamos por el trabajo con cortometrajes y a partir de los mismos, el estudio del lenguaje audiovisual, su gramática fílmica, identificando sus principales componentes, entre ellos los planos, los ángulos y movimientos de cámara, así como los elementos sonoros y la luz, los que juntos ingresan a nuestros ojos, produciendo efectos determinados, como lo expresa Pérez (2017, p. 26):

En la vertiente visual cabe afirmar que todo lo que aparece dentro de los límites de cada encuadre -las figuras, su tamaño proporcional, pero también el escenario o decorado en que se sitúan, el punto de vista desde el que están tomadas, los posibles movimientos de cámara y otros muchos elementos nos entra por los ojos y produce un determinado efecto o combinación de efectos, aunque no nos demos cuenta. Pero además, en una película o programa sonoro recibimos al mismo tiempo por lo menos tres tipos de estímulos de esa naturaleza-música, ruidos y voces, o su ausencia en determinados momentos, que también puede ser significativa-, con un número casi infinito de variantes de volumen, tono, intensidad, ritmo y demás posibilidades combinatorias.

Ver una película es un proceso mucho más complejo de lo que aparenta, dado que se procesan una enorme cantidad de datos sonoros y visuales. Fijamos nuestra atención en algunos elementos, establecemos relaciones entre ellos y guardamos otros, que estarán en estado latente, contribuyendo a que nos formemos una opinión determinada sobre esa historia, sobre lo que cuenta, pero principalmente lo que representa y puede significar. Quedamos expuestos, sin darnos cuenta, a la manipulación de nuestras emociones y pensamientos, de nuestra visión del mundo.

Para revertir esa situación, la enseñanza del lenguaje cinematográfico, lo enmarcamos en el paradigma comunicativo discursivo, como un discurso más al que hay que enseñar a leer y escribir y trabajarlo como sustento conceptual, ideológico y cultural, para que en las aulas escolares se construyan lectores y escritores audiovisuales, que interpreten, desarrollen la reflexión,

el análisis y una actitud crítica frente a esos discursos. Pero también que sean prosumidores<sup>3</sup> que inventen historias, investiguen, cuestionen y logren producir sus propios textos, haciendo oír sus voces a través de la imagen, el sonido y la palabra, reflexionando a su vez sobre el desarrollo de la vida en grupo, la cultura y los comportamientos sociales.

Teniendo en cuenta las edades de los niños escolares, decidimos trabajar con cortometrajes, ya que son producciones con las que están familiarizados, narran historias breves y atrapan su atención. A su vez, permiten visualizarlas en su totalidad en el aula y volver a mirarlas sin fraccionarlas, permitiendo profundizar en su análisis, conocer su gramática fílmica, los recursos expresivos que se ponen en juego al servicio de la construcción de sentidos y lograr los efectos deseados. En ese marco, nos propusimos los siguientes objetivos:

- Fomentar el desarrollo de propuestas de alfabetización audiovisual en las escuelas urbanas y rurales.
- Contribuir con la formación de sujetos reflexivos, críticos y competentes en la lectura y escritura de medios audiovisuales, en especial el cine.
- Incentivar la discusión y valoración de realizaciones propias y ajenas y a su vez el respeto por las diferencias culturales, sociales e históricas.

Por otro lado, partimos de la concepción que una propuesta de innovación educativa solo es sustentable si los docentes se involucran en su diseño y ejecución y tejen mutuamente el cambio en las prácticas de enseñanza y en las modalidades de aprendizaje.

Por eso iniciamos el proyecto CORTenAULAS con una convocatoria a docentes que desearan integrarse al mismo, asumiendo a su vez que la colaboración entre distintos actores (inspectores, directores, maestros/as, profesores de arte etc.) y las interacciones flexibles y permanentes, garantizarían su puesta en práctica en las aulas escolares.

Esa cultura de trabajo, de «aprendizaje enriquecido» como la llama Rosenholtz (1989 *apud* FULLAN; HARGREAVES, 1999, p. 82), estuvo presente desde el comienzo, permitiendo ampliar y enriquecer la mirada, así como también trabajar en equipo, sin relaciones asimétricas de poder. Como supervisoras no nos construimos desde la certeza del que sabe, sino desde la inquietud y el reconocimiento del deseo de saber y conocer. También, convencidas que dar y recibir ayuda no implica incompetencia, sino que

3 Prosumidor: término acuñado en 1980 por el escritor estadounidense Alvin Toffler en su libro *The Third Wave* (La tercera ola) y sintetiza en un mismo término las palabras 'consumidor' y 'productor'.

es parte de la búsqueda común, de una mejora sostenida en la educación. Por ello recurrimos a otros profesionales, entre ellos docentes del Programa CINEDUCA<sup>4</sup> del Centro Regional de Profesores (CERP) y del Instituto de Formación Docente (IFD); a docentes de la Escuela de Educación Artística, fotógrafos, entre otros. Muchos fueron los aliados del proyecto y múltiples fueron las actividades.

Organizamos cine fórum, jornadas, talleres y cursos. Seleccionamos y difundimos materiales a través de DVD, de boletines, que entregamos a cada una de las escuelas del departamento de Salto. En ellos estuvieron presentes temas tales como la fundamentación y objetivos del Proyecto, las dos líneas básicas de trabajo (interpretación y producción de cortometrajes), los paradigmas audiovisuales, una variedad de materiales teóricos y propuestas didácticas, las rúbricas de evaluación, las bases de los festivales, entre otros.

También difundimos una selección básica de cortometrajes, con temáticas enmarcadas principalmente en los Derechos Humanos y de muy buena calidad cinematográfica, sin perder de vista que en el aula, la decisión final la tienen los docentes para seleccionar la película de acuerdo a las características del alumnado, la etapa educativa, los intereses, sus proyectos y los aspectos que pretenden profundizar.

Fuimos, entre todos y poco a poco, leyendo el cine, sus contenidos audiovisuales, sus planos, las perspectivas de las cámaras, las historias, los argumentos. Estudiamos, analizamos y nos familiarizamos con una nueva gramática, no ya la del español o la del Río de la Plata, sino la del lenguaje cinematográfico.

#### **4. La gramática filmica entra al aula**

Si bien el conocimiento de la gramática es importante, no requiere una enseñanza previa a las actividades de interpretación, sino que puede darse en forma simultánea. Entre sus elementos fundamentales se encuentran: el espacio, el movimiento y el tiempo. Con respecto al espacio cinematográfico, el mismo difiere del espacio real, ya que se presenta en base a unidades llamadas planos, siendo cada uno de ellos la unidad mínima de significación.

En cualquier plano que se presente en un producto audiovisual, se puede identificar como mínimo: el encuadre, el tamaño proporcional de los objetos dentro de ese encuadre, la sensación de profundidad, determinada por el enfoque y el tipo específico de iluminación. Con respecto al encuadre, el mismo es el rectángulo compuesto por los cuatro bordes de la pantalla, dentro de los que se desarrolla la acción.

4 CINEDUCA: es un Programa de formación audiovisual del Consejo de Formación en Educación (Administración Nacional de Educación Pública, Uruguay) destinado a los estudiantes y profesores de las carreras de magisterio y profesorado de todo el país.

Figura 2 – Los principales planos cinematográficos

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

	<b>Plano general:</b> tiene una función descriptiva. Apunta a mostrar el espacio donde se desarrolla la escena. Muchas veces es usado para destacar la pequeñez de los personajes en un contexto
	<b>Plano entero:</b> los pies y la cabeza limitan practicamente con los bordes inferior y superior del cuadro. Le da a la escena un gran valor narrativo, al mostrar a la perfección la acción que desarrollan los actores.
	<b>Plano americano:</b> es un plano un poco más ampliado que el medio. Apunta a mostrar el rostro y las manos del protagonista. De esta manera logra un valor narrativo y también expresivo
	<b>Plano medio:</b> muestra al personaje de la cintura hacia arriba. Lo descontextualiza de su entorno. Presenta la acción que este despliega por lo tanto le aporta narrativa a la escena. Tiene también valor expresivo porque permite apreciar las emociones
	<b>Primer plano:</b> presenta la cara del personaje y su hombro. Aporta esencialmente un valor expresivo al audiovisual. Sirve para destacar las emociones y los sentimientos de los personajes.
	<b>Plano detalle:</b> muestra parte de un personaje u objeto. La cámara está ubicada prácticamente sobre los elementos que registra. Aporta valor descriptivo, expresivo y también narrativo.

Fuente: elaborada por la propia autora (2019), a partir de los aportes bibliográficos de Martín (2003).

**Los ángulos de la cámara:** la relación entre la cámara y la mirada es un aspecto importante en el lenguaje cinematográfico dado que aporta una gran significatividad.

Con respecto a la angulación, se considera el ángulo imaginario que forma una línea que sale perpendicular al objetivo de la cámara y pasa por la cara del personaje. Según la posición de la cámara, se determinan los siguientes ángulos:

**Normal:** no proporciona ningún valor expresivo especial. El ángulo de la cámara es paralelo al suelo y se encuentra a la altura la mirada del personaje.

**Picado:** añade un fuerte valor expresivo. Denota debilidad, sumisión, inferioridad. La cámara encuadra desde arriba hacia-abajo y el personaje u objeto enfocado aparece más pequeño.

**Contrapicado:** se obtiene al realizar un encuadre de abajo hacia arriba. Añade un fuerte valor expresivo ya que, por razones de perspectiva, los sujetos u objetos, quedan agrandados, potenciados, aparentando ser más grandes y poderosos, en relación con su entorno.

**Cenital:** la cámara se sitúa por encima del sujeto u objeto, con un ángulo de 90 grados perpendicular al suelo. Generalmente se usa para dar un efecto estético a la imagen.

**Nadir:** también se usa con sentido estético, para dar dramatismo, dinamismo, generando interés a la escena. La cámara se sitúa totalmente por debajo del sujeto, en ángulo perpendicular al suelo y la imagen obtenida ofrece un campo de visión orientado de abajo hacia arriba.

**Los movimientos de cámara:** tienen una significación propia y desempeñan un papel decisivo en el desarrollo de la acción.

De acuerdo con Martin (2003, p. 46), los diferentes tipos de movimientos de cámara tienen diversas funciones desde el punto de vista de la expresión filmica. Ellos pueden hacer el seguimiento de un personaje o de un objeto en movimiento; crear la ilusión del movimiento de un objeto estático; describir un espacio o una acción; establecer las relaciones espaciales entre dos elementos de una acción; realzar dramáticamente un personaje u objeto; expresar de forma subjetiva el punto de vista de un personaje en movimiento o la expresión de la tensión mental. Los principales movimientos son: a) la panorámica que aporta un gran valor expresivo y narrativo, b) el travelling que brinda valor expresivo, genera perspectiva narrativa y de relieve y c) los movimientos del objetivo, entre los que se encuentra el zoom y el alejamiento produciendo distintos efectos.

**El tiempo cinematográfico:** se diferencia de nuestro tiempo físico, el que es lineal, unidireccional, irreversible. Las imágenes pueden transcurrir de forma lineal, manteniendo una sucesión realista o utilizar el flash-forward (salto hacia adelante) que permite anticipar acciones que se producirían

en un momento posterior del relato. También puede usarse el flash-backs (salto hacia atrás), por decisión del narrador, o porque se trate del recuerdo del personaje.

**Los elementos sonoros:** la música forma parte de la dramaturgia cinematográfica y crea ambientes necesarios para el desarrollo narrativo. Junto a los efectos de sonido, las palabras y el silencio, asociados a los planos y movimientos de cámara, compone la narrativa digital, formando una polifonía.

**La iluminación:** el uso de la luz contribuye a la creación del medio ambiente y puede presentar una carga semántica muy significativa, interviniendo en la dramatización de las escenas. Ello lleva a prestar atención en cómo es y en cómo se sitúa en los objetos y personas, identificando el grado y tipo de luminosidad: si es de día/noche, si los tonos son sombríos, claros; si las tonalidades dominantes son colores alegres, tristes, fríos, calientes, lo que aporta significados y simbolismo al relato.

El conocimiento de esta gramática filmica permite el ingreso de los cortometrajes al aula, desde una “mirada educada”, permite identificar que son comunicaciones mediadas, construcciones elaboradas cuidadosamente, donde cada elemento cumple un rol importante, donde nada se deja al azar.

Concordamos con Aparici (1995), quien al referirse a los medios audiovisuales, expresa que estos no son “fragmentos de vida”, “ventanas al mundo” o “espejos de la sociedad” y no son “reales” aunque intenten imitar la realidad. Por ello es importante su análisis reflexivo en las aulas escolares y si bien consideramos que las estrategias metodológicas para lograrlo pueden ser múltiples, nos pareció pertinente brindar algunas propuestas que podrían servir de referencias a los docentes, dado que estamos incursionando en la pedagogía audiovisual y existen escasas estrategias metodológicas.

Las que presentamos son modificables, adaptables, provisionales y tendrán que ser revisadas continuamente, a medida que se vaya haciendo experiencias en educación audiovisual. En la primera de ellas, proponemos un abordaje más general, desde diferentes dimensiones, comenzando por un encuadre situacional del film, siguiendo por los aspectos filmicos y culminando desde lo valorativo. En cambio, en la segunda propuesta, brindamos sugerencias más detalladas de las actividades que se pueden realizar con respecto a la estructura, la historia, el tema, el espacio, la representación del tiempo, los recursos utilizados, los personajes, no solo su identificación sino también su actuación, cómo se construyen, cómo los actores trasladan los personajes a sus cuerpos, a sus gestos, sus voces y manifiestan los sentimientos, además del análisis de los elementos de la gramática filmica y de las emociones.

**Figura 3 – Propuesta 1 de análisis de un film**

<b>Lectura situacional</b>
Implica enmarcar el film, situarlo en un contexto significativo donde se puede investigar el género, productor, nacionalidad, año de producción, incorporar también el análisis del espacio sociocultural en que se inscribe, la ideología, la cultura de la época y de país. Realizar una ficha técnico-artística.
<b>Lectura fílmica</b>
Esta es una de las etapas principales de la interpretación, pudiéndose dividir en tres etapas: a) <b>la lectura narrativa:</b> se considera el film como historia. Análisis de los diferentes componentes de toda narración: argumento, estructura narrativa, los personajes, el contexto. b) <b>el análisis formal:</b> análisis del tratamiento que se ha hecho de la historia, el género cinematográfico, el punto de vista de los recursos formales utilizados. Analizar en forma objetiva las imágenes y sonidos. Identificar los diferentes tipos de planos y sus significados, la alternancia de los mismos, la perspectiva de la cámara, sus movimientos, la música y sus efectos, las luces, entre otros. c) <b>la lectura temática:</b> descubrir el tema y los efectos que produce sobre los estudiantes.
<b>Lectura valorativa</b>
Emitir un juicio valorativo sobre el film, desde todos los puntos de vistas, teniendo como principal referencia lo detectado en la lectura fílmica. También es necesaria una puesta en común desde lo emocional, completando con un análisis de los objetivos que se atribuyen a la película y de los medios utilizados.

Fuente: elaborado por la propia autora a partir de la lectura de variadas propuestas.

No basta con introducir el cine en las aulas y pretender que los niños solos produzcan las transformaciones o aprendizajes sobre estos nuevos discursos; es preciso reflexionar acerca de los contenidos que estos articulan, analizar sus mensajes y las formas de representación que utilizan. Hace falta poner el foco, ayudar a los alumnos a observar detenidamente, no sólo a ver. Hace falta integrar las capacidades perceptuales y las reflexivas, con la sensibilidad y emotividad.

Es necesario enseñar a mirar y reflexionar para poder comprender. También, romper con el carácter pasivo y unidireccional del cine para dirigir el entusiasmo, las energías y la motivación generados a partir del visionado hacia la confrontación, el debate y el análisis. Se trata de facilitar la expresión y el intercambio de emociones y sentimientos.

**Figura 4 – Propuesta 2 de análisis de un film**

<b>Estructura, historia y tema</b>
-Identificar la estructura narrativa: introducción, situación problema y desenlace. -¿Cuál es el problema o conflicto? Identificar la acción o grupo de acciones que dificultan el objetivo que el protagonista necesita conseguir. -¿Cuál es el tema? El mismo es la columna que vertebra todo el cortometraje. Nunca es evidente ni explícito, por lo que es importante ayudar a los niños a procesar la información (mediante el lenguaje, la imagen, el color, la música etc.). -¿Qué mensaje deja el cortometraje? ¿Qué es lo que más les ha gustado? ¿Por qué? ¿Qué es lo que menos les ha gustado? ¿Identifican historias similares en su entorno? ¿Cómo se resuelven?

continua...



continuação

<b>¿Cómo es el espacio?</b>
-Identificar las principales localizaciones (espacios exteriores e interiores) Describir sus características (si es antiguo, moderno, decorado sencillo, recargado, familiar, agradable etc.) -¿Cuál es la disposición del espacio? ¿Cómo están colocados todos los elementos (personas y objetos) para conseguir una imagen estética y equilibrada?
<b>¿Cómo está representado el tiempo?</b>
-¿Los acontecimientos se presentan en forma lineal, sin sobresaltos cronológicos? -¿Cómo está representado el tiempo? ¿Qué recursos usa para el pasado: el efecto sepia, blanco y negro, carteles? ¿Y para el presente o futuro?
<b>Los personajes</b>
-¿Quiénes cuentan la historia? -¿Cómo son los personajes? ¿Cuáles son sus funciones en el relato? ¿Cómo se construyen, qué rasgos personales se resaltan? ¿Son creíbles? -¿Se expresan sin recurrir a las palabras? ¿Cómo se interpreta a los personajes? ¿Cómo trasladan los personajes a sus cuerpos, sus gestos, sus voces? ¿Cómo recrean los sentimientos? -¿Se encuentran personajes similares en sus entornos, con problemas parecidos?
<b>Planos cinematográficos</b>
-¿Qué planos se utilizan para presentar el lugar dónde se desarrolla la acción? -¿Identifican planos o "imágenes poderosas" en el corto? ¿Cuáles son? -¿Qué planos se utilizan para presentar al personaje principal? -¿Y en el desarrollo del problema?-¿Produce el mismo efecto un plano general que un plano detalle?
<b>Música y sonidos</b>
-¿Qué papel cumple la música y los sonidos? Analizar la importancia fundamental que tienen para apoyar la conducción de la narrativa, ya sea para acompañar, amplificar la acción, para conectar las imágenes, pero principalmente, para enriquecer emocionalmente cada escena. ¿Qué atmósfera se busca generar? ¿Qué emociones les provoca? ¿Si se cambia la música siguen sintiendo la misma emoción?
<b>La emoción</b>
Dado su valor en la comunicación audiovisual, identificar sus portadores: los colores, el movimiento, el dinamismo dado por el cambio de planos, la música y los efectos sonoros.

Fuente: elaborado por la propia autora a partir del análisis de la gramática fílmica (MARTÍN, 2003; PÉREZ, 2017).

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Trabajar con el lenguaje audiovisual permite desarrollar procesos que implican disfrute, enriquecimiento de la percepción estética de los niños, desarrollar el gusto y la sensibilidad por el sonido, la imagen, el texto, pero eso solo no es suficiente. Además, es necesario correr el velo y abordar otras y nuevas dimensiones a nivel del contenido y de su estructura, infiriendo esos análisis dentro de una perspectiva de conjunto, el desarrollo de actividades que aborden las diferentes dimensiones: cognitivas, valorativas y afectivas, con el fin de promover la reflexión de conceptos y el desarrollo de procedimientos y actitudes. En otras palabras, lograr que los niños sean capaces de pasar del simple placer de mirar un audiovisual a interactuar con el mismo, pensarlo, analizarlo y convertir la emoción en reflexión y la reflexión en emoción.

## 5. La escritura audiovisual: haciendo camino al andar

Antes de comenzar las producciones con los niños nos planteamos el desafío, como equipo docente, de crear cortometrajes, de vivenciar el cine. Si bien habíamos incorporado conocimientos referidos al lenguaje cinematográfico, sabíamos que para elaborar un producto audiovisual, al igual que para construir un mensaje verbal, no es suficiente mezclar una serie de nombres, verbos y adjetivos, hay que seguir unas normas sintácticas que permitan elaborar el texto. Normas que, además, influyen poderosamente en el significado, como ser el uso de los efectos que producen la cercanía o lejanía de la cámara respecto de lo que se filma, los planos utilizados, la musicalización, los sonidos, entre otros.

Así llegó nuestro primer corto: “Complejidad y certidumbres”, un documental que registra las problemáticas que enfrenta un Maestro Rural Unido-cente, en una escuela con muy pocos alumnos y ubicada a muchos kilómetros de distancia de la ciudad. Elegimos esta temática por su significado y valor, dado que generalmente las primeras experiencias de los noveles docentes son en este tipo de escuelas. El mismo logró Mención Especial en el Concurso Nacional de cortometrajes: “Noveles en pantalla”, siendo una gran motivación para el equipo y permitió valorar el proceso que veníamos desarrollando, conscientes que aún teníamos mucho que aprender desde lo técnico, pero nos impulsó a continuar el camino iniciado y del cual no teníamos referentes.

A partir de las dificultades presentadas, valoramos la importancia del cumplimiento de las distintas fases en la creación de una película, desde el desarrollo de la idea, la creación del guión, la producción, la postproducción y la exhibición. Ello nos dio muchos elementos para seguir creciendo y también tomar decisiones para realizar aportes a los docentes. Comprobamos que la incorporación del lenguaje cinematográfico a las aulas no puede darse solamente desde lo teórico, o desde lo interpretativo. El cine debe entrar de una manera vivencial, con transformaciones en las propuestas educativas, teniendo como invitadas especiales la acción, la emoción y la reflexión, permitiendo a los escolares espacios de transformación y crítica y aprender haciendo.

Esto implica un complejo proceso de investigación que se inicia con la generación de ideas para la creación de guiones, literarios y técnicos, planificar secuencias, ensayar diálogos y representaciones, realizar las filmaciones, seleccionar la música, realizar el montaje, editar, entre otros. También requiere de la acción acompañada por la reflexión, donde el docente promueve en los niños la toma conciencia de sus intenciones, de las acciones elegidas para su realización y de los resultados obtenidos. De esa forma, al igual que se aprende a leer y a escribir, leyendo y escribiendo, se aprende cine, interpretando y haciendo cine, pero con una condición: teniendo todos los sentidos activados.

Para posicionar la enseñanza del cine enmarcada en el paradigma comunicativo-discursivo, creamos el Festival de cine escolar, para que los cortos producidos por los niños, sus documentales, ficciones y animaciones, con las técnicas y temáticas seleccionadas, de acuerdo a sus preferencias, posibilidades y espíritu creativo, tengan significatividad y destinatarios válidos y dispongan de un espacio público donde sean visualizados y disfrutados.

De esta manera, el Festival de cine escolar CORTenAULAS, en sus siete años de historia, convoca en cada evento a más de mil estudiantes de escuelas de diversas categorías: rurales, urbanas, escuelas comunes y especiales, públicas y privadas, logrando de esa manera la democratización del cine en la Educación Primaria. Aproximadamente cuatrocientos cortometrajes, con una diversidad de temáticas han pasado por la pantalla gigante, con la creación de nuevos y atractivos escenarios educativos, luego de un intenso trabajo que les permite a los niños reflexionar, aprender, emocionarse y fantasear a través de historias cortas, narradas en diferentes géneros cinematográficos.

Con respecto a la participación y valoración de los cortometrajes, debido a que participan grupos de Educación Inicial a 6to grado de Educación Común, lo dividimos en dos categorías: Primer ciclo (Inicial 3 años a 3er grado) y Segundo ciclo (4to a 6to grado). En cada categoría se establecen premios para diferentes géneros: documental, ficción, animación y género libre (vídeo clip, publicidades etc). Para articular las distintas miradas convocamos un jurado diverso<sup>5</sup>, integrado por tres miembros estables en los siete festivales. Además de ese jurado, han participado como cuarto integrante otros productores audiovisuales argentinos y uruguayos<sup>6</sup>.

A partir del año 2017 se incorpora un jurado infantil, seleccionando a los integrantes por poseer ya una trayectoria en la realización de cortometrajes y en la participación de nuestro festival.

Por otro lado, reconocemos y valoramos que todo el festival se desarrolla gracias al involucramiento y participación de los docentes, desde la integración del equipo de trabajo, junto a las supervisoras, organizando el evento, realizando la recepción de los cortos, la creación del Programa, la preparación de números artísticos que se presentan, la organización de la muestra fotográfica de los procesos realizados que acompaña el evento, la conducción del festival, el manejo de los equipos tecnológicos, así como también la creación de los spots publicitarios<sup>7</sup>.

5 Jurado: Productor audiovisual Salomón Reyes, Dr en Lingüística y Co-productor novela en Lengua de señas Lic Leonardo Peluso y Ángel Gallino. Docente de CINEDUCA, Arquitecto.

6 Productores audiovisuales argentinos Cristian Ubait (2016) y Cristian Cabruja (2017). En el año 2018 participa el Productor uruguayo Pablo Godoy Estel (ganador del Goya 2017 con el Documental Frágil equilibrio).

7 Spots del festival creado por niños: <https://www.facebook.com/sonia.albistur.94/videos/171076283823271/>  
<https://www.facebook.com/sonia.albistur.94/videos/147596489504584/>

Estamos juntos recorriendo este camino, distintos caminantes, en un ensayo de “recovecos”, “rincones”, donde la singularidad, los afectos, las pasiones, el cuerpo, la imaginación, la reflexión, la audacia y los sueños están siendo alojados.

## 6. Relación entre cine, educación y sociedad

El cine es en definitiva, una forma de representación social, cultural y política del mundo que nos ha tocado vivir. Como una de las manifestaciones de la cultura, es también mediador de discursos y de posiciones de sujeto, construye narrativas que contribuyen a producir representaciones del mundo y de los sujetos.

Por ello, valoramos positivamente su ingreso a las aulas escolares, porque es también un instrumento útil que permite generar nuevas relaciones simbólicas y nuevas expresiones del ser social, contribuyendo además a generar identidades sociales y prácticas políticas y culturales inclusivas, democráticas y no discriminatorias, creando un mejor lazo entre la escuela y la sociedad.

Su enseñanza contribuye a educar la mirada, a construir miradas reflexivas, a ampliar los horizontes en el abordaje de los contenidos curriculares para amplificar también los horizontes de la democracia y de la ciudadanía, colaborando en la construcción de un mundo menos discriminatorio, más democrático y más justo.

Por eso promovemos que además de la formación de lectores y escritores audiovisuales, la producción de los cortometrajes se enmarquen en los Derechos Humanos y valoramos que entre las temáticas trabajadas a nivel aula y transformadas en producciones cinematográficas, están presentes en cada festival temas como la discriminación, el bullying, la equidad de género, la violencia, la cultura sorda, la diversidad lingüística, la diversidad de familias, entre otras.

El cine en la escuela les permite a los niños acercarse a nuevas realidades, les facilita el ponerse en la piel de otras personas, en sus emociones, vivencias y relaciones, así como también en el rol de testigos de acontecimientos sociales y culturales, lo cual refleja la redefinición de las funciones de la escuela, favoreciendo la comprensión y producción de saberes que ayudan a dar sentido al mundo que se está viviendo, además de ir tratando que el analfabeto de la imagen pase de ser ciego vidente a espectador consciente.

## 7. Conclusiones

A través del desarrollo del proyecto CORTenAULAS, estamos recorriendo un camino de formación audiovisual, el que está en construcción.

Hemos puesto de manifiesto el valor del cine en las aulas escolares, enmarcado en un paradigma comunicativo- discursivo, promoviendo a su vez el desarrollo de las habilidades cognitivas, sociales y emocionales, encaminando sus metodologías hacia el trabajo cooperativo con base en el análisis, la reflexión y la crítica.

A través del desarrollo de esta nueva narrativa escolar, abordamos y dialogamos con las situaciones diarias que afectan a nuestros niños y niñas, considerando que lo pedagógico no se reduce a la simple enseñanza y aprendizaje, sino que es también una práctica política. Ello implica que estemos alerta frente a aquellos discursos que tratan de dibujar, bajo la apariencia de neutralidad y de objetivimos, visiones del mundo, relaciones sociales y representaciones culturales.

Los tiempos que corren nos exigen un estado de permanente alerta, de re-conceptualización e indagación de nuevas y viejas herramientas, a la luz de las demandas sociales de aprender “de otra manera”, así como también una concepción de la educación que no busca solamente que el estudiante adquiera mecánicamente unos contenidos, sino ayudarlo a organizar el pensamiento, a relacionar, es decir, ENSEÑAR A PENSAR.

Muchos docentes salteños están transitando este camino, explorando nuevas formas de enseñar y de aprender, refundando la escuela desde el aula, logrando que los niños y niñas que hasta ahora habían sido espectadores, se conviertan en productores de creaciones filmicas, devolviéndoles el protagonismo de la creación artística en formato cine.

Somos sabedores de que aún hay mucho camino para recorrer. Gracias al compromiso e involucramiento de los mismos, hemos podido sostener a través de los años, un festival de cine escolar que es básicamente integrador y relacional, conectando diferentes sustratos de la realidad y cumpliendo una función sustentada desde las condiciones necesarias para entender que las producciones culturales no son privilegio de tan solo unos pocos que producen y reparten la cultura, sino un derecho de todos.

Por eso aspiramos a que la enseñanza del lenguaje audiovisual logre consolidarse y hacerse permanente dentro del proceso educativo. Los estudiantes merecen “aprender de película”, merecen conocer el universo mágico del cine y a través del mismo lograr la participación activa, democrática, la mirada educada, la formación en la lectura y escritura de este nuevo lenguaje, merecen nuevas imágenes escolares para el recuerdo, huellas vitales que impregnen su desarrollo personal y social desde una postura crítica.

## REFERENCIAS

ANEP- CEIP. **Programa de Educación Inicial y Primaria**. Montevideo: Rosgal, 2008.

APARICI, Roberto (coord.). **Educación audiovisual**. La enseñanza de los medios en la escuela. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1995.

AUGUSTOWSKY, Gabriela. **El arte en la enseñanza**. Buenos Aires: Paidós, 2012.

FERRÉS, Joan. **Educación en una cultura del espectáculo**. Barcelona: Paidós, 2000.

FUEYO, Ma. Aquilina. Alfabetización audiovisual. Una respuesta crítica a la pedagogía cultural de los medios. *In*: APARICI, Roberto (coord.). **Comunicación educativa en la Sociedad de la Información**. Madrid: UNED, 2008. p. 457-481.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **La escuela que queremos. Los objetivos por los que valen la pena luchar**. México: Amorrortu/SEP, Biblioteca para la Actualización del Maestro, 1999.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

QUINTANA, Ángel; DUSSEL, Inés. Entre lo obvio y lo obtuso: notas sobre cine y educación. Conversación entre Ángel Quintana e Inés Dussel. *In*: **Educación, imágenes y medios**. Buenos Aires: FLACSO Virtual, 2006. p. 12.

PÉREZ, Juan A. **Cine, enseñanza y enseñanza del cine**. Madrid: Ed. Morata S. L., 2014.

TORRE DE LA, Saturnino; PUJOL, Ma. Antonia; RAJADELL, Núria (coord.). **El cine, un entorno educativo: diez años de experiencias a través del cine**. Madrid: Narcea. S.A, 2005.

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

Acervo 29, 38, 45, 49, 50, 51, 71, 72, 82, 86, 89, 90, 91, 92, 95, 98, 101, 120, 122, 123, 124, 125, 133, 147, 148, 175, 177, 178, 180, 181, 188, 190, 193, 197, 208, 233, 235, 237, 269, 270, 273, 274, 281

Alfabetização 3, 4, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 45, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 57, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 159, 160, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 179, 181, 183, 185, 186, 187, 189, 191, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 203, 204, 205, 207, 208, 209, 211, 212, 214, 218, 220, 221, 223, 224, 225, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 256, 257, 258, 260, 261, 262, 265, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 275, 278, 279, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 296, 299, 300, 301, 302, 303, 305, 306, 307, 310, 312, 316, 321, 323, 324, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359

Alfabetización 286, 325, 326, 327, 331, 342

Alfabetizadora 28, 32, 74, 75, 76, 81, 102, 104, 114, 115, 120, 121, 139

Alfabetizadoras 11, 12, 14, 15, 22, 26, 28, 30, 31, 32, 42, 54, 55, 57, 61, 64, 72, 73, 79, 102, 113, 114, 115, 116, 117, 121, 122, 123, 126, 127, 128, 131, 135, 138, 148, 170, 171, 199, 288, 291, 357

Alfabetizadores 16, 33, 64, 73, 75, 111, 115, 116, 121, 122, 125, 139, 148, 150, 167, 168, 183, 192, 195, 196, 198, 199, 251, 255, 265, 271, 281, 283, 284, 358

Alunos 21, 30, 48, 49, 60, 76, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 91, 92, 93, 96, 98, 99, 105, 119, 125, 130, 135, 136, 137, 138, 139, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 153, 154, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 177, 178, 187, 188, 189, 191, 192, 195, 198, 200, 202, 211, 216, 219, 223, 226, 227, 229, 230, 231, 232, 234, 235, 236, 238, 239, 240, 242, 248, 249, 250, 255, 256, 257, 259, 261, 268, 277, 278, 282, 306, 311, 312, 315, 317, 320, 321

Anos iniciais 14, 15, 21, 80, 81, 93, 100, 110, 111, 114, 148, 151, 170, 171, 174, 185, 186, 187, 188, 190, 192, 194, 199, 200, 201, 252, 265, 269, 272, 281, 287, 301, 305, 309, 311, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358

Aprendizagem 11, 14, 16, 17, 18, 24, 25, 26, 28, 32, 33, 34, 39, 40, 41, 43, 46, 47, 48, 50, 51, 57, 58, 60, 72, 75, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 91, 92, 95, 98, 99, 102, 104, 105, 106, 107, 109, 111, 114, 115, 121, 123, 131, 133, 137, 138, 141, 143, 146, 148, 151, 153, 166, 167, 169, 170, 173, 187, 188, 190, 193, 194, 195, 198, 199, 208, 210, 212, 218, 220, 221, 223, 224, 225, 227, 228, 229, 238, 241, 243, 246, 248, 249, 250, 252, 253, 254, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 263, 267, 268, 271, 282, 289, 291, 292, 301, 306, 310, 320, 321, 351, 353, 354, 356, 358

Atividades 12, 20, 21, 25, 29, 37, 38, 46, 60, 61, 66, 72, 75, 76, 77, 81, 82, 83, 85, 87, 88, 97, 100, 102, 115, 118, 126, 130, 136, 137, 138, 143, 144, 145, 146, 148, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 183, 186, 187, 189, 190, 192, 194, 196, 208, 221, 224, 227, 228, 229, 231, 233, 238, 241, 242, 246, 247, 248, 250, 251, 252, 253, 255, 257, 258, 260, 261, 272, 275, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 290, 291, 297, 298, 306, 307, 310, 311, 312, 313, 320

Avaliação 5, 25, 38, 44, 51, 62, 78, 85, 86, 87, 91, 94, 97, 98, 100, 105, 106, 109, 111, 133, 134, 138, 143, 145, 167, 174, 177, 192, 198, 251, 254, 256, 257, 258, 355

## **B**

Brincadeira 48, 58, 66, 177, 178, 179, 215, 234, 241, 248, 266, 268, 279, 295, 313

## **C**

Cine escolar 16, 325, 326, 328, 339, 341

Compreensão 11, 16, 17, 19, 56, 83, 85, 88, 92, 98, 111, 115, 160, 163, 179, 192, 208, 215, 218, 224, 226, 229, 245, 247, 248, 249, 250, 258, 259, 265, 268, 272, 273, 277, 283, 287, 292, 296, 298, 299, 305, 306, 307, 310, 314, 315, 321

Consciência fonológica 15, 50, 68, 83, 87, 93, 94, 97, 100, 106, 110, 156, 157, 158, 159, 166, 168, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 214, 217, 218, 219, 221, 226, 229, 233, 234, 235, 237, 238, 240, 241, 250, 262, 269, 270, 285, 297, 352

Crianças 16, 17, 26, 29, 43, 47, 48, 50, 53, 54, 55, 56, 59, 61, 71, 72, 76, 78, 81, 83, 86, 87, 88, 89, 92, 93, 94, 99, 100, 102, 104, 105, 117, 118, 123, 124, 125, 126, 135, 136, 137, 138, 144, 146, 148, 150, 151, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 170, 171, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 186, 187, 189, 191, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 201, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 236, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 245, 246, 248,



249, 250, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 260, 261, 266, 267, 268, 269, 271, 276, 277, 280, 282, 283, 284, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 302, 303, 306, 308, 309, 311, 312, 313, 314, 315, 317, 319, 320, 321

Cultura 16, 27, 43, 44, 48, 49, 52, 53, 54, 55, 56, 61, 64, 65, 66, 84, 100, 131, 172, 187, 188, 195, 196, 198, 199, 201, 202, 223, 248, 258, 266, 267, 283, 284, 293, 305, 306, 307, 310, 311, 315, 321, 326, 327, 328, 329, 331, 336, 340, 341, 342, 356, 357, 358

Cultura lúdica 44, 52, 53, 54, 55, 56, 61, 64, 284, 356

Currículo 17, 33, 111, 141, 166, 188, 225, 249, 252, 254, 257, 267, 301, 357

## D

Desenvolvimento profissional 11, 12, 19, 20, 22, 24, 25, 26, 27, 30, 32, 34, 37, 73, 74, 77, 79, 99, 106, 109, 111, 126, 127, 128, 139

Didática 11, 13, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 33, 34, 37, 39, 40, 41, 44, 46, 47, 48, 50, 54, 58, 59, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 71, 74, 76, 78, 80, 82, 90, 104, 105, 106, 131, 143, 145, 153, 166, 168, 170, 183, 258, 259, 271, 281, 301, 351, 352, 354, 355, 356, 357

Docência 11, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 37, 38, 40, 41, 43, 44, 57, 59, 60, 61, 62, 68, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 91, 99, 102, 104, 109, 111, 115, 122, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 138, 139, 141, 148, 174, 175, 177, 185, 186, 190, 193, 251, 272, 287, 353, 354, 355, 356, 358

## E

Educação Infantil 15, 29, 38, 39, 43, 48, 54, 56, 63, 64, 66, 68, 100, 107, 110, 114, 151, 168, 191, 196, 198, 203, 207, 208, 209, 214, 215, 219, 220, 221, 223, 224, 225, 227, 229, 230, 232, 240, 241, 242, 243, 244, 250, 262, 263, 265, 269, 272, 281, 283, 284, 285, 308, 351, 352, 354, 355, 356, 358

Educación inicial y primaria 16, 325, 326, 328, 342

Ensino 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 32, 33, 34, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 52, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 71, 72, 73, 74, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 123, 126, 128, 130, 133, 138, 139, 143, 144, 145, 146, 148, 151, 153, 154, 164, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 179, 181, 183, 185, 186, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 204, 207, 208, 215, 220, 221, 223, 224, 225, 229, 240, 245, 246, 250, 251, 252, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 265, 268, 269, 271, 272, 278, 279,

280, 281, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 305, 306, 307, 309, 310, 311, 312, 323, 351, 352, 354, 355, 356, 357, 358

Ensino e aprendizagem 24, 25, 26, 28, 41, 43, 46, 57, 58, 146, 190, 193, 194, 199, 306, 358

Ensino Fundamental 14, 15, 33, 38, 43, 54, 65, 66, 71, 80, 81, 84, 86, 87, 89, 93, 98, 99, 100, 107, 110, 111, 114, 123, 128, 148, 151, 170, 171, 174, 175, 176, 177, 185, 186, 188, 189, 190, 196, 200, 201, 202, 207, 224, 229, 240, 252, 261, 263, 265, 269, 272, 281, 287, 288, 289, 291, 305, 306, 311, 312, 352, 356, 357, 358

Escola 17, 19, 20, 23, 29, 34, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 48, 51, 57, 59, 60, 61, 62, 66, 68, 78, 79, 81, 85, 86, 89, 90, 99, 109, 110, 111, 122, 123, 124, 125, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 155, 162, 173, 174, 175, 176, 177, 186, 187, 188, 192, 194, 195, 196, 199, 201, 202, 207, 216, 224, 228, 229, 230, 231, 233, 249, 252, 260, 267, 283, 290, 291, 300, 301, 302, 303, 307, 308, 309, 313, 321, 355, 358

Escolas públicas 13, 20, 23, 53, 61, 71, 104, 148, 151, 169, 171, 174, 181, 189, 230, 233, 241, 269, 279, 314

Escrita alfabética 13, 14, 15, 27, 29, 42, 43, 50, 57, 67, 68, 88, 100, 109, 116, 121, 143, 146, 148, 150, 151, 153, 168, 169, 170, 171, 203, 204, 206, 208, 215, 219, 221, 226, 243, 244, 245, 261, 262, 263, 265, 268, 277, 279, 283, 285, 289, 290, 292, 296, 299, 301, 352

Espaços 12, 13, 14, 17, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 28, 29, 31, 32, 60, 61, 72, 75, 79, 82, 84, 94, 100, 102, 104, 107, 110, 113, 116, 119, 123, 126, 127, 134, 139, 169, 170, 173, 177, 224, 225, 228, 279, 307, 308, 310, 316, 323

Espaços formativos 32, 113, 170

Estratégias 11, 12, 15, 16, 21, 22, 23, 29, 32, 41, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 54, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 71, 73, 80, 85, 86, 88, 89, 92, 98, 100, 101, 105, 106, 108, 115, 138, 146, 154, 163, 166, 173, 174, 187, 194, 201, 229, 230, 240, 241, 242, 245, 248, 252, 254, 256, 262, 278, 281, 282, 291, 292, 299, 312, 355, 356

Experiência 12, 14, 15, 22, 44, 47, 48, 49, 56, 57, 58, 67, 79, 84, 85, 86, 92, 93, 98, 102, 103, 104, 106, 127, 146, 158, 163, 165, 167, 175, 178, 191, 196, 212, 225, 245, 251, 254, 259, 260, 265, 267, 271, 272, 280, 281, 283, 288, 295, 298, 300, 302, 303, 306, 307, 309, 352

Extensão 12, 13, 14, 17, 19, 21, 22, 25, 26, 27, 30, 37, 38, 39, 40, 51, 56, 57, 59, 71, 72, 73, 79, 80, 81, 88, 89, 99, 100, 107, 108, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 126, 127, 128, 138, 139, 148, 149, 151, 169, 170, 171, 173, 174, 175, 176, 177, 179, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 209, 263, 281, 351, 352, 354, 355, 356, 357, 359

**F**

Fluência 50, 83, 88, 98, 110, 230, 268

Fonema 87, 98, 206, 207, 211, 214, 215, 216, 218, 226, 265, 273, 277, 282

Formação 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 49, 52, 56, 57, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 72, 73, 74, 78, 80, 84, 86, 89, 90, 92, 93, 97, 98, 99, 102, 104, 109, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 121, 123, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 146, 147, 148, 150, 153, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 174, 175, 179, 181, 183, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 195, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 212, 225, 226, 230, 242, 245, 251, 254, 255, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 265, 266, 271, 272, 279, 280, 281, 283, 284, 285, 287, 288, 289, 290, 297, 298, 300, 305, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 321, 323, 351, 352, 355, 356, 357, 358, 359

**H**

Histórias 16, 104, 123, 124, 125, 126, 155, 186, 224, 305, 306, 307, 311, 312, 314, 315, 316, 321, 323

**I**

Incentivo à leitura 14, 21, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 123, 126, 138, 170, 353, 354, 358

Infância 29, 49, 53, 55, 100, 113, 116, 126, 135, 225, 228, 258, 288, 322, 324, 354, 355

Início de carreira 14, 113, 126, 127, 128, 135, 136, 137

**J**

Jogos 13, 14, 15, 21, 28, 38, 39, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 58, 61, 64, 67, 68, 71, 73, 75, 81, 82, 87, 90, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 105, 107, 109, 113, 120, 121, 123, 134, 137, 143, 144, 146, 147, 148, 150, 151, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 174, 175, 176, 179, 183, 189, 203, 204, 208, 209, 210, 211, 212, 214, 215, 216, 217, 219, 220, 223, 224, 225, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 237, 240, 241, 242, 243, 245, 246, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 275, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 306, 311, 314, 315, 316, 317, 318, 321, 353, 356

**L**

Laboratório de alfabetização 13, 14, 21, 23, 71, 72, 73, 74, 78, 79, 93, 99, 101, 104, 107, 113, 115, 116, 117, 138, 143, 146, 147, 148, 149, 166, 169, 170, 173, 174, 176, 177, 179, 352, 353, 354, 355, 357, 358

Laboratórios formativos 3, 4, 12, 13, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 31, 32, 37, 39, 40, 63, 73, 79

Leitura 14, 15, 17, 18, 21, 29, 32, 33, 42, 50, 55, 60, 65, 71, 74, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 98, 100, 101, 105, 110, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 123, 124, 125, 126, 138, 140, 146, 147, 150, 151, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 163, 164, 166, 167, 170, 174, 176, 177, 178, 187, 188, 189, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 201, 202, 210, 220, 223, 224, 227, 230, 243, 245, 246, 247, 252, 256, 265, 268, 269, 272, 283, 284, 285, 287, 288, 289, 291, 296, 299, 300, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 321, 322, 323, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358

Letramento 13, 14, 15, 16, 21, 42, 53, 54, 55, 57, 61, 65, 66, 73, 80, 116, 143, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 155, 166, 168, 169, 170, 173, 174, 176, 177, 179, 223, 231, 242, 243, 244, 252, 258, 261, 278, 283, 286, 288, 289, 291, 292, 293, 296, 300, 302, 303, 305, 306, 307, 310, 321, 322, 323, 324, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358

Linguagem 12, 13, 15, 16, 21, 26, 27, 28, 42, 43, 48, 49, 50, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 63, 64, 65, 67, 88, 105, 144, 147, 151, 155, 168, 186, 189, 190, 192, 194, 195, 196, 199, 201, 204, 205, 208, 209, 220, 228, 232, 233, 248, 257, 265, 266, 267, 268, 269, 272, 282, 286, 287, 288, 291, 294, 297, 299, 300, 302, 313, 324, 342, 351, 352, 355, 356, 357, 358

Língua Portuguesa 15, 33, 45, 66, 68, 176, 223, 247, 251, 252, 258, 260, 262, 272, 285, 288, 290, 298, 306, 312, 351, 352, 358

Literatura 16, 44, 49, 50, 52, 53, 55, 63, 85, 117, 199, 201, 252, 285, 297, 305, 306, 307, 308, 309, 311, 312, 315, 322, 323, 329, 355, 356

Lúdico 13, 47, 48, 49, 61, 143, 174, 217, 225, 258, 260, 267, 268, 281, 285

**M**

Materiais didáticos 14, 15, 20, 49, 117, 123, 186, 188, 190, 193, 211, 245, 252, 254, 269, 271, 351, 359

Mediação 14, 46, 58, 61, 65, 76, 80, 81, 84, 91, 92, 93, 134, 143, 154, 160, 164, 170, 173, 175, 176, 178, 179, 182, 236, 241, 242, 248, 249, 271, 275, 277, 278, 282, 296, 306, 307, 308, 309, 356

Memória 40, 41, 46, 50, 52, 54, 55, 56, 62, 66, 75, 93, 158, 159, 163, 204, 215, 248, 256, 295, 297, 298, 299, 358

Método 28, 42, 75, 76, 94, 113, 220, 279, 323

## O

Oficinas 15, 38, 50, 51, 53, 56, 117, 121, 123, 147, 148, 151, 186, 188, 193, 257, 272, 288, 321

Oralidade 28, 53, 54, 55, 56, 61, 64, 65, 177, 220, 245, 246, 252, 313

## P

Pandemia 14, 16, 38, 56, 101, 102, 103, 105, 107, 125, 149, 169, 171, 172, 174, 181, 183, 358

Pedagogia 11, 14, 15, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 41, 48, 51, 59, 61, 65, 66, 67, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 93, 95, 98, 100, 102, 104, 108, 109, 110, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 125, 128, 138, 140, 146, 147, 148, 150, 163, 164, 166, 169, 170, 175, 176, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 198, 199, 201, 212, 223, 242, 245, 251, 252, 257, 260, 265, 271, 272, 275, 279, 287, 288, 292, 299, 300, 311, 312, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358

Pesquisa 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 30, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 44, 45, 50, 51, 53, 55, 59, 60, 61, 64, 68, 71, 72, 79, 80, 87, 92, 98, 99, 100, 102, 104, 108, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 126, 127, 128, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 145, 151, 172, 173, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 201, 210, 218, 220, 240, 241, 242, 250, 252, 263, 281, 288, 295, 302, 305, 306, 307, 312, 313, 322, 323, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359

Planejamento 14, 15, 25, 27, 28, 30, 38, 45, 49, 50, 51, 57, 58, 60, 61, 71, 72, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 91, 92, 94, 100, 101, 102, 105, 106, 111, 113, 123, 126, 133, 134, 137, 145, 146, 148, 153, 161, 163, 164, 167, 174, 175, 176, 177, 178, 187, 215, 232, 241, 251, 265, 271, 278, 280, 281, 282, 308, 357, 358

Prática docente 14, 25, 45, 76, 106, 121, 132, 170, 185, 187, 192, 200, 214, 252, 253, 259, 261

Práticas pedagógicas 11, 17, 18, 20, 28, 32, 43, 45, 71, 91, 108, 110, 115, 128, 168, 190, 221, 244, 262, 285, 290, 293, 302

Produção textual 56, 147

Professoras 14, 15, 16, 32, 40, 51, 62, 64, 72, 74, 76, 80, 88, 90, 91, 93, 94, 95, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 113, 114, 115, 116, 117, 123, 126, 128, 131, 133, 135, 136, 138, 139, 148, 151, 163, 170, 171, 173, 174, 175, 182, 187, 189, 195, 198, 199, 212, 230, 250, 253, 256, 261, 288, 290, 291, 298, 301, 307, 311, 312, 313, 317, 319, 320, 357

Professores 11, 14, 15, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 33, 34, 35, 40, 56, 57, 62, 64, 65, 66, 68, 69, 77, 86, 92, 109, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 123, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 148, 150, 153, 163, 166, 167, 173, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 202, 211, 214, 216, 219, 228, 242, 245, 251, 253, 254, 255, 256, 257, 260, 261, 263, 265, 266, 271, 272, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 285, 288, 289, 297, 300, 306, 309, 311, 324, 351, 352, 355, 356, 357, 358, 359

## R

Recursos didáticos 3, 4, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 28, 32, 37, 38, 44, 45, 46, 47, 50, 51, 52, 53, 60, 61, 64, 68, 71, 72, 73, 76, 80, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 98, 100, 105, 106, 113, 120, 143, 144, 145, 146, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 166, 169, 170, 171, 174, 175, 176, 208, 245, 246, 253, 254, 256, 261, 262, 263, 265, 266, 268, 271, 272, 280, 281, 282, 283, 285, 306, 311, 353, 356

Rima 97, 158, 163, 165, 211, 214, 216, 217, 220, 233, 234, 238, 270, 295, 297

Rotação por estações 71, 81, 82, 83, 84, 85, 105

## S

Saberes docentes 3, 4, 17, 23, 77, 102, 111, 141, 202, 263

Saberes específicos 13, 14, 23, 40, 71, 76, 77, 80, 104

Sala de aula 29, 51, 60, 65, 68, 72, 73, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 89, 92, 93, 96, 100, 108, 110, 117, 118, 119, 122, 123, 130, 131, 133, 134, 139, 143, 151, 153, 154, 163, 174, 186, 189, 203, 214, 215, 223, 227, 230, 232, 240, 241, 246, 248, 249, 250, 252, 253, 258, 259, 279, 281, 283, 290, 292, 295, 297, 299, 300, 306, 311, 312, 323

Sílaba 97, 160, 164, 176, 177, 178, 207, 210, 211, 214, 215, 216, 226, 230, 236, 239, 247, 269, 282

## T

Trabalho docente 16, 23, 59, 60, 76, 77, 78, 111, 134, 143, 285

Tradição oral 38, 44, 49, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 61, 64, 65, 101, 151, 168, 203, 208, 356

# SOBRE OS/AS AUTORES/AS

(em ordem alfabética)

## **Alexsandro da Silva**

Professor do Núcleo de Formação Docente do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), onde atua no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. É também membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem da mesma universidade. Doutor em Educação pela UFPE, com período sanduíche no *Institut National de Recherche Pédagogique* - Paris. Pós-doutor pela *Université Sorbonne-Nouvelle* - Paris 3. Participa dos grupos de pesquisa Didática da Língua Portuguesa e Práticas de Leitura e Escrita na Educação Infantil, ambos da UFPE, e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização, Letramento e Práticas de Ensino, da UnB. Atua na área de Educação e Linguagem, dedicando-se ao estudo de temas relativos ao ensino e à aprendizagem da língua portuguesa, como alfabetização, leitura, escrita e reflexão sobre a língua. É membro da ABAlf e integrante do GT10 da ANPEd. E-mail: alexs-silva@hotmail.com

## **Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa**

Doutora em Educação, pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Atua no curso de graduação de Pedagogia e na Pós-Graduação em Educação da UFPE, onde desenvolve pesquisas na linha Educação e Linguagem. Atua no grupo de Pesquisa “Educação e Linguagem: ensino da língua portuguesa” e é associada ao Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL). Tem desenvolvido projetos financiados pelo CNPq, como a pesquisa “Heterogeneidade e alfabetização: concepções e práticas”, além de projetos de extensão de formação de professores, análise e produção de materiais didáticos. É membro da ABAlf - Associação Brasileira de Alfabetização. E-mail: aclaudiapessoa@gmail.com

## **Andreia Maria Cavaminami Lugle**

Atuou como professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (2015, UNESP/ Marília), Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (2006), licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Filadélfia (2000). Coordenou o LAI – Laboratório dos Anos Iniciais: ensino, pesquisa e extensão (2015-2019). Dedicou-se à pesquisa com ênfase na Formação de Professores nas temáticas: Linguagem oral e escrita e Ensino de Matemática. E-mail do LAI: laboratorioanosiniciais@gmail.com

**Artur Gomes de Moraes**

Professor titular do Centro de Educação da UFPE, onde atua no Programa de Pós-Graduação em Educação e no CEEL - Centro de Estudos em Educação e Linguagem. Doutor em Psicologia pela Universidad de Barcelona, fez pós-doutorados na mesma Universidade, no Institut National de la Recherche Pédagogique (Paris), na UFMG e na Université Paris XII. É pesquisador do CNPq desde 1997 e colaborou com o MEC em diferentes programas: PCN, PCN em Ação, Profa, Pró-Letramento, PNAIC, PNLD, PNLD de EJA, PNLD de Obras Complementares, Provinha Brasil e ANA. É autor de diversos artigos científicos, capítulos e livros como “Ortografia: ensinar e aprender” (1998), “Sistema de Escrita Alfabética” (2012) e “Consciência Fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização” (2019). Atua sobretudo nas áreas de psicolinguística da escrita, didática da língua portuguesa, alfabetização e formação de professores. É membro da ABAlf - Associação Brasileira de Alfabetização. E-mail: agmoraes59@gmail.com

**Beatriz Carmo Lima de Aguiar**

Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (2015, UNESP/Marília), Mestre em Educação pela UNESP de Marília/SP (2002), graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (2005) e em Ciências Sociais também pela Universidade Estadual de Londrina (1995). Coordenadora do LAI – Laboratório dos Anos Iniciais: ensino, pesquisa e extensão. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização, leitura, escrita, formação de professores, Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E-mail: bialimaaguiar@gmail.com

**Carmen Regina Gonçalves Ferreira**

Professora pesquisadora no âmbito do pós-doutorado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), na linha de pesquisa formação docente de professores e práticas educativas no Instituto de Educação (IE) e professora colaboradora nos cursos de pós-graduação nas áreas de alfabetização e psicopedagogia no Instituto Educar Brasil – Dom Bosco (UNICESUMAR). Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e Pedagoga pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). É especialista em Ciências Sociais da Educação pela Universidade da Região da Campanha (URCAMP), mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Letramento (GEALI), do Laboratório de Alfabetização e Práticas de



Incentivo à Leitura (LAPIL) ambos da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), bem como é membro da Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf). E-mail: carmenreginaferreira@yahoo.com.br

### **Daniela Freitas Brito Montuani**

Professora adjunta na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, ministrando diferentes disciplinas do setor de Alfabetização e Letramento. Doutora e mestre em Educação pela UFMG onde também realizou sua graduação em pedagogia. É pesquisadora e atualmente vice-diretora (2021-2023) do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE/FAE/UFMG. Integra o Grupo de Pesquisa em alfabetização - GPA/CEALE. Foi formadora e coordenadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (MEC), pela UFMG (2012-2018). Atuou como avaliadora em Programas como PNBE e PNLD – obras complementares (MEC). Coordenou o subprojeto Pedagogia - Anos Iniciais, do Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES (2018-2019), na UFMG. Coordena o Laboratório de Alfabetização e Letramento da FaE/UFMG (2017-atual). Membro da Associação Brasileira de Alfabetização - ABAlf. Atua principalmente nos temas relativos à alfabetização e letramento, políticas públicas de alfabetização e mediações pedagógicas com jogos e recursos didáticos para aprendizagem inicial da língua escrita. E-mail: danimontuani@gmail.com

### **Elda Sonia Albistur Camargo**

Especialista en Inclusión Social y Educativa. UDELAR. Facultad de Psicología. Experta Universitaria en Administración de la Educación, formación cursada en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). España. Egresada del Instituto de Formación Docente de Salto, con el título de Maestra de Educación Común. Cumplió funciones en la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) durante treinta y tres años, ocupando cargos efectivos de Maestra, Directora e Inspectora de Zona, en el Departamento de Salto. Se desempeñó como docente de Lengua desde el año 1998 hasta el 2019 en el Instituto de Formación Docente Rosa Silvestri. Formadora en el área de Lengua, a nivel nacional, de docentes de Escuelas de Contextos socio-cultural crítico (1999-2000). Formadora en el área de Ciencias Sociales en el curso para docentes adscriptores de Escuelas de Práctica. E-mail: salbistur@gmail.com

### **Emanuella Silveira Vasconcelos**

Professora efetiva da Universidade Federal de Roraima - UFRR, Coordenação Geral da Educação Básica - Colégio de Aplicação - CAP/UFRR. Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica

do Rio Grande do Sul – PUCRS, vinculada à linha de pesquisa Tecnologias em Educação em Ciências e Matemática. Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Estadual de Roraima - UERR (2017), Especialista em Educação Infantil pela Universidade Federal de Roraima - UFRR (2012) e Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Roraima - UFRR (2009). É membro dos Grupos de Pesquisa: Grupo de Estudo e Pesquisa Interdisciplinar em Educação (GEPINTE/CNPQ); Didática, possibilidades metodológicas e práticas em Educação (UFRR/CNPQ); Didática da Resolução de Problemas em Ciências e Matemática (UFRR/CNPQ). Pesquisa atualmente temas referentes a processos de ensino-aprendizagem; Alfabetização Científica e Tecnologias na Educação; Alfabetização, letramentos e tecnologias; Multimodalidade e Alfabetização. E-mail: emanuella.vasconcelos@ufr.br

### **Emanuelle Caroline Lima Ferreira**

Graduanda do curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - Anos Iniciais (2018 - 2019), é voluntária no projeto de extensão Laboratório de Alfabetização e Letramento - LAL (2021 - atual) e monitora do Programa de Monitoria da Graduação (PMG) atuando na disciplina Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva (2021 - atual). E-mail: emanuelle.elf@gmail.com

### **Gabriela Medeiros Nogueira**

Professora no Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e no Programa de Pós-Graduação em Educação da FURG. Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e letramento – GEALI e o Laboratório de alfabetização de práticas de incentivo à leitura - LAPIL. É integrante do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância – NEPE/FURG e do Grupo de pesquisa em História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares – HISALES/UFPEL. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas – UFPEL. Realizou Pós-Doutorado na University of Illinois at Urbana-Champaign – UIUC, em 2016, e na University of Canterbury – UC na Nova Zelândia, em 2019. É membro da ABAf - Associação Brasileira de Alfabetização, atuando na equipe gestora. E-mail: gabynogueira@me.com

### **Gabrielle de Aguilar Magnani**

Graduanda do curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). É bolsista de extensão do Laboratório de Alfabetização e Letramento - LAL (Bolsa PBEXT/2021). Email: gabrielle.magnani99@gmail.com

**Grasiela de Oliveira Darski**

Supervisora Escolar na Prefeitura Municipal de Florianópolis, em Santa Catarina. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/ CED/UFSC, pela linha de pesquisa Sujeitos, Processos Educativos e Docência (SUPED). Membro participante do Grupo de Estudos e Pesquisa: Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE). Atualmente participa do Projeto de Pesquisa em desenvolvimento, intitulado: Estado do conhecimento sobre a alfabetização nos grupos de pesquisa certificados no portal do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), coordenado pela Profa. Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar, e é membro da Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf). E-mail: [grasieladarski@gmail.com](mailto:grasieladarski@gmail.com)

**Ingrid Stefane da Costa**

Graduanda do curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Foi bolsista de extensão do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil - NEPEI (2021 – 2022), é voluntária do Laboratório de Alfabetização e Letramento - LAL (2021 – atual) e bolsista de extensão (PBEXT/2022) do programa Bebeteca: uma biblioteca para a primeira infância (2022 – atual). E-mail: [ingridstefanecosta@hotmail.com](mailto:ingridstefanecosta@hotmail.com)

**Jamile Rossetti de Souza**

Professora efetiva da Universidade Federal de Roraima - UFRR, lotada no Colégio de Aplicação. Doutoranda em Estudos de Linguagem pelo Posling, no CEFET-MG. Mestre em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras da UFRR (2017), Especialista em Alfabetização e Letramento pela UNINTER (2013) e Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Metodista do IPA (2010). Participa como convidada do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário (UNESP/CNPQ) e como membro do grupo Didática, possibilidades metodológicas e práticas em Educação (UFRR/CNPQ). Pesquisa, atualmente, os seguintes temas: leitura e escrita nos anos iniciais; alfabetização na perspectiva do letramento; literatura infantil e escola; estratégias de leitura. E-mail: [jamile.rossetti@ufr.br](mailto:jamile.rossetti@ufr.br)

**Liane Castro de Araujo**

Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, docente pesquisadora do PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Linguagens, Subjetivações e Práxis Pedagógica. Licenciada em Psicologia e Pedagogia, Mestre (2004) e Doutora (2013) em

Educação (UFBA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Linguagem - GELING (PPGE/FACED) e do NEPESSI - Núcleo Integrado de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil (FACED/UFBA). Coordena, na FACED, o LAP - Laboratório de Acervos e Práticas. É associada à ABAlf - Associação Brasileira de Alfabetização. Atua na área de educação e linguagem, com ênfase em alfabetização, leitura e escrita na Educação Infantil e Ensino Fundamental; formação para a docência em alfabetização; saberes, estratégias e recursos didáticos na alfabetização; cultura lúdica infantil, tradição oral e ensino da língua; produção, revisão e reescrita de textos. E-mail: [lica@ufba.br](mailto:lica@ufba.br)

### **Leuda Evangelista de Oliveira**

Professora efetiva da Universidade Federal de Roraima - UFRR, Curso de Pedagogia, trabalha com as disciplinas de Fundamentos da Alfabetização; Fundamentos da Educação Infantil; Pedagogia e Literatura Infantil; Jogos, Brinquedo e Movimento na Educação Infantil. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF (2019), linha de pesquisa Linguagens, Conhecimento e Formação de Professores. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM (2009); Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense - UFF (1998). Coordenadora Voluntária do Programa Residência Pedagógica/UFRR e do Projeto de Extensão: Rodas de Conversas (alfabetização e letramento; mediação de leitura literária; formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental). É membro dos Grupos de Pesquisa: Formação de Professores em Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica (UERR/CNPQ); Didática, possibilidades metodológicas e práticas em Educação (UFRR/CNPQ). Pesquisa atualmente os processos de ensino-aprendizagem; Mediação de Leitura Literária, Literatura Infantil, Alfabetização e letramento. E-mail: [leudaevangelista04@gmail.com](mailto:leudaevangelista04@gmail.com)

### **Maria Aparecida Lapa de Aguiar**

Professora efetiva na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), atua no Centro de Ciências da Educação (CED), no Departamento de Estudos Especializados em Educação (EED), na área de Organização Escolar; leciona no curso de Pedagogia e atuou no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) entre 2017-2021, integrando a Linha de pesquisa Sujeitos, Processos Educativos e Docência (SUPED); coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE), juntamente com a professora Dra. Márcia de Souza Hobold; vem tecendo algumas parcerias com o grupo de pesquisa Linguagem, Cultura e Práticas Educativas, coordenado pela professora Dra. Cecília M. A. Goulart da Universidade Federal

Fluminense (UFF); desenvolve pesquisas na área de formação de professoras alfabetizadoras e é membro da Diretoria da Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf – Gestão 2020-2021 e 2022-2023). E-mail: lapa.aguiar@ufsc.br

### **Maria José Francisco de Souza**

Professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE), setor Alfabetização e Letramento. Possui graduação em Letras pela PUC/Minas, Mestrado (2003) e Doutorado (2009) em Educação pela FaE/UFMG, é pesquisadora do Ceale/FaE/UFMG e integra o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura escrita GEPHE/FaE/UFMG, desenvolvendo pesquisas sobre impressos católicos, leitura e escrita. Atuou como formadora no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/MEC) pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e pela UFMG (2012-2018). É co-coordenadora do Laboratório de Alfabetização e Letramento (2020 – atual). E-mail: mariajosef1797@gmail.com

### **Patrícia Camini**

Professora Adjunta da área de Didática dos Anos Iniciais, Leitura e Escrita, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação (UFRGS). Atua principalmente nos seguintes temas de pesquisa: políticas públicas para a alfabetização, formação de professores, currículo, didática e planejamento da alfabetização. Coordenadora do Programa de Extensão LÁPIS – Laboratório de Alfabetização (PROREXT/UFRGS) e do Programa Institucional Residência Pedagógica – subprojeto Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental (CAPES/MEC 2020-2022 e 2022-2024). Atuou como formadora no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/MEC), vinculada à UFRGS. Foi professora da Educação Básica nas redes pública e privada de ensino (2004-2015). É membro da ABAlf - Associação Brasileira de Alfabetização. E-mail: patricia.camini@ufrgs.br

### **Priscilla Silvestre de Lira Oliveira**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. Mestre em Educação Matemática e Tecnológica, também pela UFPE. Professora da Prefeitura Municipal de Jaboatão dos Guararapes, concursos de 2010 e 2015. Na rede em questão, já trabalhou em cargos de Supervisora Escolar e Gestora Escolar. Atualmente, dedica-se ao ensino de turmas do primeiro ano dos anos iniciais, ciclo de alfabetização. Tem interesse nos temas: educação, formação de professores, tecnologia e educação, linguagem, alfabetização e prática pedagógica. E-mail: silvestre.priscilla@gmail.com

**Sandra Regina Ferreira de Oliveira**

Professora associada da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e Pós-Doutorado em Educação, Conhecimento e Sociedade pela Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Buenos Aires. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Lugares de aprender: relações entre escola, cidade, cultura e memória. Membro do grupo de pesquisa História e Ensino de História. Colaboradora do Programa LAI - Laboratório dos Anos Iniciais da UEL. Bolsista Produtividade Nível 2/CNPq. Trabalha com o Ensino de História e Educação com interesse nos temas: ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; formação de professores; livro didático; ensino e aprendizagem sobre as cidades; relações entre escola e cultura; construção de metodologias criativas e inovadoras sobre o ensino de História e áreas afins; potências educadoras das cidades e de outros lugares que se inter-relacionam com a escola; relações interdisciplinares entre diferentes campos do saber. E-mail: sandraoliveira.uel@gmail.com

**Silvana Maria Bellé Zasso**

Professora Associada do Instituto de Educação da FURG, onde atua no curso de Pedagogia; Coordena o Curso de Especialização em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Coordena o Laboratório de Alfabetização e Práticas e Incentivo à Leitura – LAPIL; Coordena o Sub Projeto do Programa Residência Pedagógica Alfabetização e Artes; Vice-Líder do Grupo de Estudos em Alfabetização e Letramento- GEALI. Pedagoga e Doutora em Educação pela UFRGS. Nos últimos anos participa e coordena projetos de formação de alfabetizadores e tem por tema de pesquisa o planejamento na alfabetização; integra a pesquisa Alfabetização em Rede: uma investigação sobre o ensino remoto na alfabetização na pandemia covid-19 e da recepção da PNA pelos docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais. Membro da ABAIf - Associação Brasileira de Alfabetização. E-mail: szasso2006@gmail.com

**Telma Ferraz Leal**

É Doutora em Psicologia, pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, e Pós-Doutora em Educação, pela Universidad de Buenos Aires. Atua nos cursos de graduação de Pedagogia e Letras, na Pós-Graduação em Educação e na Pós-Graduação Profissional em Educação Básica da UFPE, onde desenvolve pesquisas na linha Educação e Linguagem. É líder do grupo de pesquisa do CNPq “Educação e Linguagem: ensino da língua portuguesa” e é associada ao Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL). Tem desenvolvido

projetos financiados pelo CNPq, como a pesquisa “Heterogeneidade e alfabetização: concepções e práticas”, além de projetos de extensão de formação de professores, análise e produção de materiais didáticos. Compõe a diretoria da ABAlf - Associação Brasileira de Alfabetização, representando a Região Nordeste. E-mail: telmaferrazleal36@gmail.com

**SOBRE O LIVRO**

Tiragem: Não comercializada

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 12,3 x 19,3 cm

Tipologia: Times New Roman 10,5/11,5/13/16/18

Arial 8/8,5

Papel: Pólen 80 g (miolo)

Royal Supremo 250 g (capa)