

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO

Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas

tensões e perspectivas na relação com infâncias,
juventudes e vida adulta



Luiz Paulo Cruz Borges
Sandra Maciel
Anelise Nascimento
Patricia Baroni
Wania Gonzalez
(Organizadores)



**CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ**

F82

Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com infâncias, juventudes e vida adulta / organização: Anelise Nascimento; Luís Paulo Cruz Borges; Patrícia Baroni; Sandra Maciel de Almeida; Wania Gonzalez. - 1. ed. - Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe /DP et Alii, 2020.

1515 p. E-book

Inclui bibliografia

digital

ISBN 978-85-8427-058-3

1. Educação - Didática - Brasil. 2. Professores - Pesquisa. 3. Infâncias - Juventudes - Vida adulta.
4. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. 5. Título.

16-36253

CDD: 370.71

CDU: 37.02

20/07/2020

XX ENDIPE - 2020

Avenida Pasteur, 250 – Urca – 22290-902

RIO DE JANEIRO – RJ – BRASIL

Tel: (21) 2542-2281

E-mail: xxendiperio2020@gmail.com

Homepage: <http://www.xxendiperio2020.com.br/home>

Rio de Janeiro

2020



PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOS SUJEITOS: EXPERIÊNCIAS DIALÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO EM DIFERENTES ESTADOS BRASILEIROS.¹

Eixo 6 – Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação: entre Infâncias, Juventudes e Vida Adulta

Coordenador do painel – Maria da Conceição de Carvalho Rosa – UERJ/RJ

Resumo

Neste painel apresentamos três experiências que têm em seu bojo a discussão sobre o processo de ensino e de aprendizagem em alfabetização, apoiadas nas investigações psicogenéticas iniciadas por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985). Cada um dos textos compartilha situações específicas de pesquisa e da prática pedagógica, na formação de professores e profissionais da educação, problematizando os conceitos de intervenção, ludicidade, planejamento. Trata-se de reflexões situadas em diferentes estados brasileiros (São Paulo, Rio de Janeiro e Bahia) que reconhecem a alfabetização como um processo de apropriação das culturas do escrito. As três produções apoiam-se na perspectiva histórico-cultural e abordam questões fundamentais para a reflexão sobre as práticas escolares de alfabetização. O primeiro texto trata dos indícios das práticas pedagógicas significativas identificadas nas narrativas de ex-alunos na juventude sobre a escola da infância. O segundo texto tenciona o apelo à ludicidade como argumento para justificar a proposição de treinamentos fonológicos e defende que uma atividade potencialmente lúdica, situada no marco da abordagem psicogenética, é aquela na qual as crianças são desafiadas a participar de diferentes práticas sociais, atribuindo sentido e significado ao ato de ler e escrever, mesmo que ainda não sejam capazes de realizá-lo com autonomia. O terceiro texto narra as principais descobertas e constatações, tecidas durante os encontros em um grupo de estudos colaborativo no ano de 2019, fruto de algumas problematizações sobre as atividades de alfabetização mais comumente realizadas em sala de aula e que circulam entre os pares, resultantes na grande maioria das vezes de buscas da "boa" atividade para se alfabetizar feitas por professores em sites e aplicativos disponíveis no ambiente virtual.

Palavras-chave: Alfabetização; Culturas do Escrito; Infâncias e Juventude; Ludicidade; Formação de Professores.

¹ Texto publicado em Anais do XX Endipe – Rio 2020: Fazeres pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas in **Livro 6 – Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com infâncias, juventudes e vida adulta**, páginas 1250 a 1279.

XX ENDIPE - Rio 2020: Fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas.

**Texto 1****CAC - A ESCOLA DA INFÂNCIA NARRADA NA JUVENTUDE**

Maria da Conceição de Carvalho Rosa – UERJ/RJ
Marliza Bodê de Moraes – UERJ/RJ

Resumo

Este artigo é baseado em pesquisa que investigou o significado da experiência de escolaridade na infância e as marcas deixadas pela escola do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti (CAC) a partir das narrativas de ex-alunos na juventude, buscando indícios das práticas pedagógicas que se tornaram significativas e examinando se a leitura e a escrita permaneceram como atos presentes e constantes na vida destes alunos após a sua saída da escola. Fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento psicológico humano proposto por Vygotsky. A metodologia utilizada é de cunho qualitativa e teve como instrumentos a entrevista e a análise de documentos. Foram entrevistados oito jovens entre 16 e 25 anos, que frequentaram a escola do CAC de dois a oito anos letivos. Como resultado, identificou-se a forte dinâmica de interação nas relações sociais, marcada pela afetividade, em que se destacou o relacionamento com o professor; o fazer no coletivo e a intensa presença das leituras compartilhadas, tanto na sala de aula como na biblioteca, extrapolando o ambiente escolar. Há indícios marcantes da prática pedagógica tais como: as parcerias estabelecidas para aprender, a importância da ampliação do universo cultural, o desenvolvimento de valores ético-morais delineados nas situações vivenciadas, o tipo de relacionamento estabelecido com as famílias dos alunos, a presença das brincadeiras, a constituição e a valorização do coletivo, a intensa relação com a leitura e as situações de aprendizagem organizadas sem descaracterizar os conhecimentos em seu uso social real. Os ex-alunos demonstraram ver no CAC o modelo ideal de prática pedagógica. Os depoimentos sobre o significado da escolarização apontam uma cultura escolar marcada fortemente para a formação de leitores.

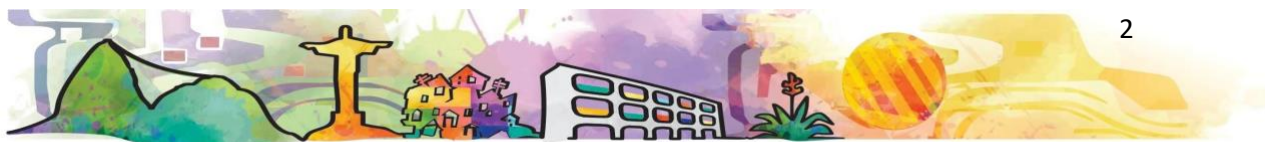
Palavras-chaves: Prática Pedagógica; Leitura; Escola Comunitária; Narrativa; Cultura Escolar.

Introdução

Este artigo é baseado na tese de doutorado “A escola da infância narrada na juventude por ex-alunos do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti (CAC)”. A pesquisa investigou o significado da passagem pela escola do CAC e as marcas deixadas por essa escolarização da infância, assim como indícios da prática pedagógica, a partir dos depoimentos de seus ex-alunos na juventude.

O CAC é uma instituição de utilidade pública, associativa, fundada em 1987 por membros de entidades de movimentos populares na região. Localiza-se na Baixada

XX ENDIPE - Rio 2020: Fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas.



XX ENDIPE | RIO-2020

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO

Fluminense, estado do Rio de Janeiro, uma região que sofre com problemas de pobreza econômica. O CAC foi criado com o propósito de subsidiar as discussões dos diversos setores dos movimentos populares e desenvolver experiências concretas que pudessem apontar para a melhoria da qualidade dos serviços públicos, principalmente nas áreas de saúde, educação e produção. A Escola do CAC nasce em uma perspectiva construtivista e baseada na Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro.

Os sujeitos entrevistados foram oito jovens que estudaram na Escola do CAC, na Educação Infantil e/ou anos iniciais do Ensino Fundamental. Todos viviam em famílias de baixa renda financeira.

Bruner (1997) afirma que “a narrativa é uma das formas mais ubíquas e poderosas de discurso” (p.72). Ela requer um meio de enfatizar a ação humana, requer sensibilidade ao que é canônico e ao que viola a canonicidade da interação humana, e exige uma aproximação da “voz do narrador”. Por meio das narrativas dos jovens ex-alunos, foi possível identificar a força com que a relação social marcou todos os aspectos destacados no processo vivido na escola. Todas as experiências foram relatadas sempre em situações de relacionamentos intensamente marcados pela presença do outro.

O conjunto das relações sociais evidencia a constituição das trajetórias individuais, ou seja, é na dinâmica interativa que o processo de conhecimento é concebido. Nos depoimentos dos ex-alunos, pude perceber que o processo de conhecimento não foi relatado se dando diretamente com o objeto, mas na relação mediada por outros, pois é na relação com o outro que a elaboração cognitiva se constitui, sendo, inclusive, curioso perceber que este processo foi observado pelos próprios entrevistados e valorizado por eles, ainda que intuitivamente.

Smolka e Góes (1993) afirmam que esta dinâmica interativa, em que tem lugar o processo de conhecimento, implica sempre numa relação sujeito-sujeito-objeto, o que significa que o sujeito estabelece relação com o objeto de conhecimento por intermédio de outros, pois “a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro. A constituição do sujeito, com seus conhecimentos e formas de ação, deve ser entendida na sua relação com outros, no espaço da intersubjetividade” (p. 9).

Foi no detalhamento dessas relações, como grandes marcas da escolaridade, que outros sinais também se tornaram visíveis, como os indícios da prática pedagógica, a

XX ENDIPE - Rio 2020: Fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas.

intensa relação com a leitura, o tipo de relacionamento estabelecido pela escola com os familiares, a solução de conflitos entre os pares, os valores ético-morais delineados nas situações vivenciadas, a força da valorização do coletivo e do entendimento da atenção e do respeito às diferenças individuais, entre outras.

A figura do professor foi bastante destacada nas entrevistas. Este destaque se deu sob diversas perspectivas: o professor e o relacionamento afetivo com o aluno, o professor como um modelo a imitar, o professor em sua ação mediadora, o professor e a prática pedagógica. Estas perspectivas estavam intrinsecamente relacionadas.

Quanto à mediação do professor no processo de ensino e aprendizagem, as entrevistas estiveram repletas de exemplificações relacionadas a conteúdos conceituais, atitudinais, normas e valores. Neste processo, estavam as práticas pedagógicas desenvolvidas no CAC.

MÁRIO: [A professora] era muito dedicada, tinha muita atenção com a gente. Gostava muito dela! Acho que ela marcou para a vida inteira. Acho que a atenção e a forma como ensinava. Depois que eu senti a diferença, depois que eu saí de lá, porque, nos outros colégios, não era assim.

Apesar de haver muitas menções de intervenção em questões mais amplas da vida do aluno, o mais mencionado no sentido da atenção individual esteve relacionado à intervenção pedagógica para a aprendizagem dos conteúdos escolares.

MICHELE: Era uma atenção individual. Ela [a professora] chegava do nosso ladinho, na orelhinha, e explicava, explicava com a maior calma, com a maior paciência... Não era um jeito de ensinar coletivo (...). Ela sabia a necessidade de cada aluno e procurava entrar nessa necessidade.

A forma de ensinar e os procedimentos de ensino na maneira de o professor se relacionar com o aluno foram bastante detalhados no transcorrer das entrevistas.

Indícios da prática pedagógica

As narrativas dos ex-alunos propiciaram muitas pistas sobre a prática pedagógica. Mencionaram, muitas vezes, a importância dos trabalhos em grupos e as atividades em parcerias entre os alunos, que parecem ter predominado na organização da ação pedagógica realizada. Relataram atividades que demonstravam ter sido constantes, como

XX ENDIPE - Rio 2020: Fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas.



XX ENDIPE | RIO-2020
ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO

as rodas de leitura, e outras inseridas em projetos de trabalhos. Falaram do aproveitamento de situações que surgiam no dia-a-dia para as diferentes áreas do conhecimento, da língua escrita, da matemática, das ciências naturais e da história, entre outras. No conjunto de seus relatos, as referências às rodas de leitura se destacaram, seguidas, em menor intensidade, de comentários sobre a produção textual. Ambas as atividades foram apontadas como um movimento do coletivo para o individual. Os comentários sobre a produção textual foram sempre associados às leituras em público, às apresentações e discussões com os colegas da turma. As situações de leitura compartilhada predominaram nos relatos sobre leitura. Abordaram a formação do caráter e de valores como aprendizagem. Narraram atitudes das professoras, tanto nas ações coletivas na sala de aula, intervindo em situações de conflitos, como nas ações individuais, em que eram demonstradas a solidariedade e a preocupação com o próximo. O fato de os ex-alunos tratarem essas ações como aprendizagem no CAC sugeriu que havia uma intervenção para atingir objetivos atitudinais relacionados aos valores e à ética, buscando alcançar o que Rego (1996) apresentou como uma das metas da escola: que os alunos aprendam posturas consideradas corretas na nossa cultura.

Se uma das metas da escola é que os alunos aprendam as posturas consideradas corretas na nossa cultura (como, por exemplo, apresentar atitudes de solidariedade, cooperação e respeito aos seus colegas e professores), a prática escolar cotidiana deve dar condições para que as crianças não somente conheçam estas expectativas, mas também construam e interiorizem estes valores e, principalmente, desenvolvam mecanismos de controle reguladores de conduta (ações voluntariamente controladas, na linguagem de Vygotsky). Para que isto ocorra, a escola e os educadores precisam aprender a adequar suas exigências às possibilidades e necessidades dos alunos. (p.99)

Houve relatos dos ex-alunos sobre os diferentes tipos de conteúdos que estruturavam um planejamento básico, conteúdos ligados à construção de conceitos, ao domínio de procedimentos e à formação de atitudes. Em todos estes aspectos a mediação cultural na relação com o outro, como abordada por Vygotsky, contribuiu para a reflexão sobre a prática pedagógica.

Smolka e Nogueira (2008) destacam que há diferentes modos de se realizar a prática escolar, permeados por valores que mantêm as relações na sociedade. Assim, pode-se enfatizar a dimensão individual ou a dimensão coletiva nesta prática, como, por exemplo, no modo de cada um fazer seu trabalho sozinho e ser responsável pelo que é

XX ENDIPE - Rio 2020: Fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas.

seu ou compartilhar materiais e espaços entre várias crianças, pois “de uma forma ou de outra, nessas situações, estão presentes movimentos de negociação e disputa, requerendo, muitas vezes, a intervenção do adulto” (p.79).

Aprender a dividir, preocupar-se com a necessidade do próximo, demonstrar amizade, compartilhar, ajudar e respeitar foram aspectos muito valorizados e apresentados por todos os entrevistados como uma aprendizagem da experiência escolar

A importância da atenção, da escuta e da prática da solidariedade foi mencionada em várias situações relatadas, destacando a intervenção da professora como um modelo no exercício da solidariedade.

MICHELE: Uma coisa que eu nunca mais me esqueci na vida, foi na época da festa junina, que caiu no meu aniversário, e fizeram uma festa surpresa para mim! (...) Nossa, eu chorava! Aí, aquilo marcou, sabe? Marcou. É isso, entendeu? O que eu não tinha... Não consigo esquecer aqui do CAC é a dedicação, o jeito de ensinar, o jeito de trabalhar com o nosso psicológico.

Michele falou do jeito de se lidar com o aspecto psicológico da criança, e via nisto um valor. A forma de ensinar e de se relacionar foi observada em todas as circunstâncias da vida escolar pelos jovens entrevistados. Chamou a atenção ver como os jovens relataram e analisaram ações pedagógicas das escolas com detalhes. Todos não contaram simplesmente os acontecimentos, mas analisaram as situações narradas, do ponto de vista do que se esperava do papel da escola e de seus agentes. Michele falou da alegria de ter tido uma festa que nunca teve, identificando também nesta ação uma prática ligada ao objetivo de se “trabalhar com o lado psicológico do aluno”. Ela pareceu não ter visto na festa uma ação extrapedagógica, mas continuou entendendo aquela ação como um jeito de ensinar, como parte de um processo pedagógico da escola.

Todo o depoimento de Michael teve na formação do caráter seu principal eixo, tanto que, ao ser indagado sobre o que destacaria de influência do CAC na sua vida, respondeu: “Ah, eu destacaria a honestidade! (...) O CAC, para mim, é uma escola que me ensinou ter honestidade, caráter, ser bem-humorado.” A preocupação com a formação de bons valores foi uma temática constante. Michael, ao comentar sobre um colega com necessidades especiais, demonstrou que havia um respeito às diferenças e uma certa aliança estabelecida entre as crianças, que compreendiam a sua forma de ser. Destacou que havia um “tratamento de igual para igual com todo mundo”, inclusive com o menino referido. Assim como os professores, as crianças aprenderam a lidar com ele.

XX ENDIPE - Rio 2020: Fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas.



XX ENDIPE | RIO-2020

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO

Neste sentido, o relacionar-se com as diferenças também era um valor cultivado na escola.

MICHAEL: Falaram comigo que ele não deu certo, não se adaptou no outro colégio. Eu falei: “É porque, lá no CAC, ele já tinha o probleminha dele, mas lá, nós, como amigos e colegas, sabíamos já “levar” ele, e os professores sabiam lidar com ele. Já em outro lugar, agiam diferente, é totalmente diferente.

Os valores cultivados na escola pelos profissionais, numa cultura institucional que valorizava e discutia essas questões em situações práticas da vida, demonstrando na ação os padrões desejados nos objetivos do ensino, parecem ter tido repercussões sobre as crianças, que, no processo da aprendizagem, foram constituindo formas de olhar e de agir que valorizavam o respeito às diferenças, à solidariedade e o colocar-se no lugar do outro.

BÁRBARA: Eu lembro que, para ensinar matemática, foi usada uma coisa muito legal, que era um mercadinho, e a gente ia aprendendo os números, porque tinha que aprender a lidar com o dinheiro, com as coisas que nós iríamos comprar nesse mercadinho. (...) A gente brincava muito! Tinha o nosso mercadinho, que eu achava o máximo! (...) A gente ia comprando no mercadinho, o outro ia abrindo as outras lojinhas, e virava um verdadeiro comércio, uma verdadeira feira, mas era legal, porque a gente estava brincando de uma forma educativa.

A situação descrita por Bárbara colocava os alunos numa posição em que, na brincadeira, realizavam uma atividade muito além do que poderiam realizar nesta mesma atividade em situação real. Oliveira (1995) destacou a afirmação feita por Vygotsky de que a intervenção na zona de desenvolvimento proximal das crianças na escola é realizada constante e deliberadamente, sendo bastante estruturada e tendo relação direta com a intenção de promover o aprendizado e o desenvolvimento. Para ele, na situação do brincar, embora pareça haver pouca estruturação e nenhuma função explícita para promover os processos de desenvolvimento, “o brincar também cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, tendo enorme influência em seu desenvolvimento” (p. 66). Na descrita brincadeira do mercadinho, pôde-se perceber a intenção deliberada de se atuar na zona de desenvolvimento proximal da criança, numa situação em que o faz-de-conta colocava os alunos na ação, concretamente para além do que poderiam realizar (“eram” caixas, vendedores, faziam compras...), e, ao mesmo tempo, operavam com as questões da matemática dentro de uma atividade estruturada, com intenções predefinidas e objetivos a atingir por parte do professor. Da perspectiva de Bárbara, como

XX ENDIPE - Rio 2020: Fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas.



XX ENDIPE | RIO-2020
ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO

aluna, era uma atividade prazerosa e ainda relatada com prazer. Na brincadeira, se constituíam como autores de sua própria experiência social. Para Vygotsky (1989), na brincadeira, a criança se comporta como se tivesse maior idade do que tem, experimenta situações no brincar que a coloca diante de conflitos e de tomada de decisões, como se fosse mais velha do que é. A brincadeira é uma atividade importante e fundamental para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças.

BÁRBARA: Eu brincava de escolinha com os livros da biblioteca. (...)Vínhamos brincar de ler! Isto que era o mais legal: a biblioteca ficava aberta e nós vínhamos brincar de ler, um pouquinho antes da aula começar ou depois que a aula terminava ou num dia em que não houvesse aula, ou num horário assim alternativo! Mas era muito legal essa história de brincar de ler! (...)Vinha um grupo de crianças e pegava o livro e fingiam que estava contando para o outro, apesar de não saber ler, até depois de um tempo lendo mesmo as histórias ou então contando as histórias, e era legal! Aí, também tinha os desenhos que a gente fazia por conta das histórias. A gente desenhava as histórias, era muito legal! Eu brincava de escolinha com os livros da biblioteca.

O comentário de Bárbara sobre brincar de ler nos mostrou que alguns liam mesmo sem saber fazê-lo, como se já soubessem ler convencionalmente. Quando imitavam o ato de ler, não realizavam simplesmente uma cópia mecânica de um ato, mas, de certa forma, reconstruíam internamente o que observavam no exterior.

Para Vygotsky, a imitação oferece a oportunidade de reconstrução (interna) daquilo que o indivíduo observa externamente. A imitação pode ser entendida como um dos possíveis caminhos para o aprendizado, um instrumento da compreensão do sujeito. (Rego, 2003, p. 111)

Na imitação, as crianças executam o que não são capazes ainda de realizar, ultrapassando as limitações da atividade no contexto real. Rego (2003), ao tratar do papel da imitação no aprendizado, segundo a perspectiva de Vygotsky, utilizou um exemplo bem próximo do que relatou Bárbara, ao comentar a experiência que vivenciou brincando de ler:

(...) por exemplo, uma criança pequena, ainda não alfabetizada, pode imitar seu irmão e “escrever” uma lista com os nomes dos jogadores de seu time preferido. Deste modo, ela estará internalizando os usos e funções da escrita promovendo o desenvolvimento de funções psicológicas que permitirão o domínio da escrita. É nesse sentido que Vygotsky afirma que a imitação é uma das formas de as crianças internalizarem o conhecimento externo. (p. 111)

Os relatos demonstraram que havia uma forte relação entre as crianças, tanto fora do espaço escolar como dentro dele. Muitas ações pareceram transpassar os muros da

XX ENDIPE - Rio 2020: Fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas.



escola e se refletir na dimensão lúdica, no cotidiano das crianças, para além do ambiente escolar formal.

Os jovens entrevistados valorizavam as interações com os parceiros, assim como com o professor. Esta valorização se dava tanto no espaço das relações sociais do cotidiano, nos horários de lazer e nos laços de amizade, como nas interações para a aprendizagem escolar. O trabalho em grupo foi muito mencionado por eles como algo importante para a aprendizagem – e como sendo uma aprendizagem. Foi interessante observar que eles não só falavam das atividades em grupo como estratégia, mas tratavam-nas como uma aprendizagem em si: como aprender a trabalhar em grupo.

Menções ao grupo surgiram nas entrevistas, em diferentes dimensões. Ora tratavam do grupo como turma, ora do grupo de trabalho na sala de aula, ora dos grupos espontâneos que se formavam para brincar, ora falavam das atividades em duplas. O que ficou evidente foi a intensidade de como falaram do coletivo na escolaridade no CAC, o quanto o coletivo foi importante para a sua vida social mais ampla e as relações de amizade, bem como também para a sua aprendizagem. Falaram da prioridade de se trabalhar em grupo ao invés de se trabalhar individualmente. Mencionaram a importância de a turma ser constituída como um grupo e não ser formada por grupinhos isolados, como depois vivenciaram em outras escolas que tinham muitos alunos por classe. Michael, ao responder sobre se realizavam mais atividades individuais ou em grupos, afirma: *“Em grupo! Porque, em grupo, nós discutíamos nossos pensamentos, o modo de agir, entendeu?”*

No processo de interações grupais, a rotina da leitura compartilhada diariamente se destacou como importante elemento na prática pedagógica. A leitura com o outro, quer fosse nas rodas ou fora delas, foi apresentada nos discursos de todos com muita constância. Em vários dos assuntos tratados, aparecia a prática de “fazer com o outro”, assim como a presente intervenção pedagógica da professora se revelava em grande parte do que era contado.

A biblioteca, nas narrativas, apareceu como um lugar de encontro, frequentado quando não se estava na sala de aula, um espaço movimentado onde se ia brincar de ler, e onde, mesmo sem se saber ler, se pegavam livros grossos e enormes, e, mesmo sem se saber escrever, se assinavam livros de frequência e empréstimos. Um espaço onde havia

XX ENDIPE - Rio 2020: Fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas.

rodas de leitura, onde se ia com os amigos da vizinhança que não estudavam lá, e onde, também no horário da aula, havia tempo destinado a frequentá-lo. Enfim, um espaço onde mais se lia com o outro do que sozinho. No conjunto dos depoimentos, observa-se que a possibilidade de interação com os colegas, produzindo leituras compartilhadas, favoreceu a construção de uma pequena comunidade de leitores na escola.

Freire (1996) apontou a necessidade de criação da biblioteca popular como centro cultural e não como depósito de livros. Para ele, a biblioteca era vista como fator fundamental para o aperfeiçoamento do leitor. Assim também sugeriram os depoimentos dos jovens ex-alunos do CAC, ao valorizarem extremamente a relação com o espaço da biblioteca e as atividades que nela desenvolviam. A promoção da leitura por intermédio da escola implica em transformar e ampliar suas ações para fora do contexto interno, agindo na comunidade que está além dos muros.

MICHAEL: Tinha a biblioteca aqui que apoiava, dava apoio para nossa leitura, nosso aprendizado ficar melhor. Nossos amigos também... A turma era cem por cento. Eu me lembro que eu gostava muito de fazer história. Aí, a [prof^a] Marliza dava oportunidade para cada aluno ir lá na frente ler, aí era legal pra caramba! Gostava de falar! [risos] Gostava de falar pra caramba! Levantava e ia lá falar sobre o texto. Eu escrevia... Eu até queria ver se tinha essas histórias aqui ainda... Eu escrevia história pra caramba! Lembro das histórias que eu escrevia. As primeiras histórias foram sobre os meus amigos, das brincadeiras que nós fazíamos aqui. Aí, eu ia lá na frente contar as coisas que aconteciam de engraçado, eu escrevia e lembrava para eles. E eles gostavam disso! Eu escrevia sobre os nossos relacionamentos do dia-a-dia, nossas brincadeiras, aí lembrava, era legal! Gostava de escrever! Eu lembro, na época, que o Anderson tinha uma máquina de escrever, aí, ia nós dois para a casa dele. Escrevia nossas histórias, escrevia à mão, e ia para a casa dele bater [datilografar]. Era legal pra caramba! Saía do CAC aqui e ia lá para a casa dele. “Vai, tem uma história para nós!”... no tal dia, a Marliza chamava a gente para ir lá na frente: “Vai lá, Michael, escrever a história!” Aí, cada um escrevia um pouquinho [no quadro]. Eu, Vítor também. Eu ia para a casa do Vítor, escrevia história, ele ia na minha casa. Tinha essa movimentaçãozinha nossa, como amigo. Um ia na casa do outro escrever uma história. [Perguntavam:] “E como é que está, está boa?”. O Anderson era o cara! Tinha máquina! [risos]. Mas ele escrevia a [histórias] de todos os alunos também. Dava para ele, ele escrevia, datilografava.

A importância dada ao fato de terem ouvintes para os seus textos ficou demonstrada quando falavam do prazer de ler em público aquilo que escreviam. A relação com o outro, tanto na mediação para a produção quanto na mediação como ouvinte, pareceu conferir valor ao processo e caracterizar a atividade em contexto social real, e não à realização de uma atividade mecânica esvaziada de significado social, sendo apenas objeto de leitura da professora para correção ou atribuição de nota.

XX ENDIPE - Rio 2020: Fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas.



Quando falavam do que escreviam no CAC, definiam a modalidade textual: diários, cartas, histórias, poesias, etc., o que, conforme observou Moraes (2002), favorece que “além da tarefa de decidir sobre o que e como escrever, a produção de um texto coloca os alunos diante de um outro desafio: refletir sobre o que se produz e controlar a qualidade da produção” (p. 17). Os ex-alunos ao abordarem a atividade escrita, destacaram a produção de textos e falaram do processo de alfabetização.

A parceria entre pais e escola, também esteve presente nos depoimentos, como uma qualidade do trabalho realizado, assim como a presença constante da família na escola. Ainda que muitas mães tivessem dificuldades para ler e ajudar os filhos nas atividades escolares, ainda que deixassem por conta dos filhos a responsabilidade com as tarefas, isto não significou que estivessem ausentes do âmbito escolar.

DANIELE: Aqui, a gente tinha contato pessoal com o professor. O professor conhecia sua mãe, seu pai, conhecia sua história, onde você mora.. (...) Depois que a gente passou a ir para outra escola, ela [a mãe] sentiu falta disso. Aqui no CAC, tinha bastante participação, e não era nem só minha mãe. (...) A escola incentivava a participação dos pais, né?

O CAC investia na participação dos pais, considerando-os parceiros privilegiados na relação com os alunos. Entretanto, a presença ou a ausência dos pais na escola não eram associadas a processos de aprendizagem do aluno pelos professores. Os professores assumiam para si a responsabilidade pela aprendizagem dos conteúdos que cabe à escola ensinar. A relação da família com a escola parecia estabelecer uma sensação de segurança e de confiança.

As marcas da escolaridade, aqui apontadas, revelaram sinais de uma cultura escolar. Foi possível perceber que os ex-alunos demonstraram um tipo de cultura institucional que fortalecia uma forma de se relacionar, seja com o professor, os alunos, a família, a comunidade ou os visitantes do CAC, seja com o conhecimento e com a prática pedagógica, na sala de aula e fora dela.

Mas, a ida para outras escolas foi difícil para todos os ex-alunos. As diferenças que sinalizavam nas narrativas entre a Escola do CAC e suas outras escolas eram questões de ordem pedagógica: número excessivo de alunos, falta de atenção individual, ausência de trabalho com a leitura, falta de acesso à biblioteca, predomínio da cópia do quadro e exercícios do livro didático, desvalorização do objeto livro por parte dos alunos,

XX ENDIPE - Rio 2020: Fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas.



XX ENDIPE | RIO-2020

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO

ausência do prazer de ler dos colegas e falta da relação escola-família, entre outras. Após a saída da Escola do CAC a forma de acesso ao livro também mudou. A ausência de uma biblioteca escolar ativa e a falta de trabalho pedagógico para o estímulo à leitura foram apontados por todos. A prática comum das escolas, relatada por eles, era a da leitura de livros com o único objetivo de realizar provas a partir da oitava série. Mas, apesar disso, o início de relacionamento com a atividade da leitura desenvolvido na Escola do CAC parece ter tido repercussões sobre a relação posterior destes ex-alunos com os livros, pois predominavam na juventude as leituras feitas por empréstimos entre amigos.

Quanto à escrita, apesar de terem produzido muitos textos na Escola do CAC, os ex-alunos não se referiram a esta atividade com tanta intensidade quanto se referiram à leitura, principalmente na fase posterior ao CAC. Ao tratar das evidências da permanência da prática da leitura e escrita, identifico que apesar das dificuldades que encontraram para continuar com esta prática, os ex-alunos conseguiram prosseguir mais como leitores do que como produtores de textos. O “por quê” e o “para que” se lia ou se produziam textos podem ter tido impacto importante sobre este processo posterior ao CAC, além de parecer que a necessidade de continuidade de intervenções pedagógicas mais efetivas e constantes para dar prosseguimento à escrita fosse ainda maior do que as necessárias para dar prosseguimento à leitura.

Ao concluir este artigo, considero importante assinalar o quanto as narrativas dos jovens foram valiosas para observar os indícios da prática pedagógica. Uma escuta comumente pouco utilizada, inclusive nas pesquisas acadêmicas. Outros indícios identificados da prática pedagógica, não foram tratados aqui devido ao limite de espaço.

Ao fim da entrevista, os jovens que formulasse uma frase sobre o que significou o CAC em suas vidas. As respostas acentuaram a forte relação de afeto, admiração e respeito que nutriam pela instituição, e que já vinha sendo sinalizada durante todo o transcorrer das narrativas. Eles assumiam o CAC como parte de si. Bruner (2001), afirma que “as obras coletivas produzem e mantêm a solidariedade do grupo. Elas ajudam a produzir a comunidade, e as comunidades de aprendizes mútuos não constituem exceção” (p.31). Nesse sentido, os ex-alunos, como uma comunidade de aprendizes, se viam, nas narrações das experiências vividas na Escola do CAC, como participantes da construção de uma “obra” que lhes conferia orgulho e identidade.

XX ENDIPE - Rio 2020: Fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas.



REFERÊNCIAS

- BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler**. São Paulo, Cortez, 1996.
- MORAES, M. O texto como objeto de estudo. Escrevendo na escola. IN: COELHO, L. **Língua materna nas séries iniciais do ensino fundamental**. De concepções e de suas práticas. Petrópolis: VOZES. 2009.
- OLIVEIRA, M. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1995.
- REGO, T. **A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskyana**. In: AQUINO, J. **Indisciplina na escola. Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.
- _____. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- SMOLKA, A.; NOGUEIRA, A. O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter)regulação. In: OLIVEIRA, M.; SOUZA, D.; REGO, T. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2008.
- _____.; GÓES, M. (orgs.) **A linguagem e o outro no espaço escolar. Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1993.
- VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



XX ENDIPE | RIO-2020
ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO

Texto 2

A RELAÇÃO ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LUDICIDADE: TENSÕES E CONVERGÊNCIAS

Mariana Santos de Jesus – SMED/SALVADOR-BA

Cláudia da Hora Sousa – SMED/SALVADOR-BA

Lucimar Gracia Ferreira – UFBA

Giovana Cristina Zen – UFBA

Resumo

Este texto compartilha as reflexões de educadoras da Rede Municipal de Educação de Salvador sobre as tensões que emergem da relação entre alfabetização e ludicidade. Inicialmente questiona o apelo à ludicidade para justificar a proposição de treinamentos fonológicos, presentes em orientações didáticas e materiais escolares, amplamente divulgados em rede nacional. Analisa com mais detalhes o jogo “Caça Rimas” proposto pelo Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa com o objetivo de desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração de rimas. Na sequência, apresenta uma discussão sobre o conceito de ludicidade a partir das contribuições de Luckesi (2014), D’Ávila e Mineiro (2019) e Lopes (2014), assumindo a tese de que nenhuma atividade é em si lúdica, mas se forem asseguradas determinados aspectos, podem se caracterizar como potencialmente lúdicas. Para situar a discussão no campo da abordagem psicogenética recorre aos estudos de Weisz (1999) e de Zen (2018). A partir desta definição, analisa a atividade “Brincando de Mercadinho”, proposta nos cadernos pedagógicos do Programa Nossa Rede, elaborados em parceria com o Instituto Chapada de Educação e Pesquisa. Por fim, conclui que o uso indevido de jogos e brincadeiras para bendizer o treinamento fonológico precisa ser discutido com o intuito de salvaguardar as crianças, os professores e a própria tradição popular. Uma atividade potencialmente lúdica, situada no marco da abordagem psicogenética, é aquela na qual as crianças são desafiadas a participar de diferentes práticas sociais, atribuindo sentido e significado ao ato de ler e escrever, mesmo que ainda não sejam capazes de realizá-la com autonomia.

Palavras-chave: Alfabetização; Ludicidade; Atividades Potencialmente Lúdicas.

O Apelo à Ludicidade e os Treinamentos Fonológicos

Os debates em torno da Alfabetização no Brasil sempre suscitaram enfrentamentos políticos, epistemológicos e metodológicos. Na condição de educadoras da Rede Municipal de Ensino de Salvador já vivenciamos diversas propostas e programas de

XX ENDIPE - Rio 2020: Fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas.



XX ENDIPE | RIO-2020

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO

alfabetização. Cada um com um aporte teórico-metodológico distinto, mas todos com a promessa de oferecer as melhores condições de aprendizagem aos nossos alunos e bons resultados nas avaliações externas. Entretanto, a discussão sobre a ludicidade nos provoca a refletir sobre o sentido e significado das práticas pedagógicas realizadas nas classes de alfabetização.

Nos últimos anos, a ludicidade tem sido utilizada como argumento para justificar a proposição de determinadas atividades para ensinar a ler e a escrever. Tal conceito geralmente está vinculado aos jogos e brincadeiras utilizados como recursos didáticos no processo de alfabetização. Um dos exemplos mais conhecidos desta perspectiva são os Jogos de Alfabetização elaborados pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em parceria com o Ministério da Educação (MEC), no âmbito do Pacto de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Para tensionar essa reflexão, destacamos como exemplo o jogo Caça Rimas que consiste em identificar palavras que possuem “partes sonoras” iguais. Cada criança recebe fichas de figuras diversas e deve relacioná-las com as figuras que possuem partes sonoras iguais na cartela. Faca/vaca, dinheiro/brigadeiro, garrafa/girafa, tijolo/bolo são algumas das correspondências esperadas. O jogo termina quando o primeiro jogador encontra o par de todas as fichas que recebeu.

Para aprofundar a análise sobre a relação entre a ludicidade e o jogo Caça Rimas é preciso considerar que o Manual Didático de Jogos de Alfabetização explicita

“[...] 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.” (CEEL, 2009, p.10)

Sendo assim, a justificativa para propor jogos ‘de’ alfabetização está ancorada em dois aspectos: 1. como veículo de expressão e socialização das práticas culturais da humanidade e veículo de inserção no mundo; e 2. como uma atividade lúdica em que crianças e/ou adultos se engajam num mundo imaginário, regido por regras próprias, construídas a partir do convívio social.

Por diversas vezes, presenciamos a realização desse jogo nas turmas de 1º e 2º ano das escolas públicas soteropolitanas e nos indagamos: um jogo cujo principal objetivo é

XX ENDIPE - Rio 2020: Fazer-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas.

desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração de rimas, se constitui como um veículo de expressão e socialização das práticas culturais da humanidade? O engajamento num mundo imaginário, razão pela qual o jogo é considerado uma atividade lúdica, de fato ocorre?

O Caça Rimas proposto pelo Manual Didático de Jogos de Alfabetização do PNAIC é uma atividade produzida com o intuito de desenvolver a consciência fonológica, sem nenhuma articulação com as práticas de leitura e escrita que existem socialmente e que nos constituem como cidadãos da cultura letrada. Em uma proposta como essa, as crianças parecem estar jogando e parecem estar aprendendo. Mas é preciso se perguntar se isto é um jogo e se as crianças estão, de fato, participando de uma prática social de leitura e escrita ou se isto é apenas um treinamento fonológico travestido de brincadeira.

Além dos jogos do PNAIC, também é bastante comum na Rede Municipal de Salvador a proposição de atividades “lúdicas” com textos da tradição oral, cujo principal objetivo consiste em reconhecer sons e memorizar letras e sílabas. Em muitos casos, isola-se uma palavra e as intervenções se reduzem aos sons, letras e sílabas em torno da palavra escolhida. Em determinadas situações, listas intermináveis de palavras que comecem ou terminem com o mesmo som são elaboradas, sem que a atividade tenha em si alguma relação com as práticas sociais de leitura e escrita.

Uma breve análise das situações didáticas consideradas lúdicas revela que jogos e brincadeiras frequentemente são utilizados para disfarçar treinamentos de transcodificação linguística. Nestas atividades, os estudantes são expostos a exercícios de repetição dos sons iniciais ou finais das palavras, sob o argumento de que estão realizando jogos linguísticos cujo propósito é buscar palavras que rimem. Apesar de contarmos com um amplo arcabouço de brincadeiras da tradição oral no nosso país, nas quais as rimas estão presentes, a repetição e o treinamento exaustivo não podem ser configurados como uma atividade lúdica.

Isto não significa dizer que a discussão sobre as relações entre alfabetização e ludicidade não seja extremamente profícua. No entanto, é preciso aprofundar o debate em torno dos limites dessa relação e reconhecer que o argumento da ludicidade nem sempre é suficiente para assegurar a necessária coerência entre os modos de aprender e os modos de ensinar. Por este motivo, propomos uma discussão mais apurada sobre o próprio

XX ENDIPE - Rio 2020: Fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas.



XX ENDIPE | RIO-2020

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO

conceito de ludicidade para então analisar algumas atividades que foram incorporadas recentemente à proposta pedagógica da Rede Municipal de Salvador, a partir da elaboração colaborativa dos materiais do Programa Nossa Rede, em parceria com o Instituto Chapada de Educação e Pesquisa.

Do que estamos falando quando falamos em Ludicidade

A concepção de ludicidade que oferece aporte teórico para esta discussão está ancorada nas contribuições de Luckesi (2002). O autor compreende a ludicidade a partir de um ponto de vista interno e integral, situando-a como uma experiência do sujeito. Portanto, ludicidade não está vinculada a uma estratégia e/ou recurso, mas ao estado de inteireza que os indivíduos vivenciam a partir dessas situações.

O autor esclarece ainda que comumente se pensa que uma atividade lúdica é uma atividade divertida. Poderá sê-la ou não. O que de fato caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita ao sujeito. O que define, portanto, uma determinada atividade como lúdica é o estado de ânimo de quem dela participa, como também a circunstância em que ela acontece.

Nesta perspectiva, o que determina se uma atividade é lúdica não são os artefactos utilizados ou as situações propostas (jogos, vivências, brincadeiras, dentre outros), mas o estado de envolvimento dos sujeitos partícipes do processo. Assim, vincular o brincar às práticas educativas não é suficiente para transformá-las em atividades lúdicas. Para que uma atividade seja potencialmente lúdica é necessário que os professores fomentem o processo criativo, oferecendo condições para que a plenitude da experiência seja oportunizada a todos os sujeitos envolvidos. Implica mediação docente construída na relação entre o cognitivo e o afetivo. Mineiro e D'Ávila retomam o conceito cunhado por Luckesi para elucidar a diferença entre ludicidade e atividades lúdicas.

Aventa-se a controvérsia presente no conceito, posto que o lúdico é um estado de plenitude interno e subjetivo, depreende-se que uma atividade pode ser lúdica para um indivíduo e não o ser para outro, sendo, portanto, equivocado pressupor que porque se empreendeu uma atividade lúdica todos os que dela participarem vão se sentir lúdicos inexoravelmente, ou seja, é preciso promover desde a etapa de compreensão conceitual a assimilação de uma noção de potencialidade e não uma inexorabilidade lúdica, uma atividade potencialmente lúdica não condiciona que o indivíduo irá se sentir lúdico. (MINEIRO e D'ÁVILA, 2019, p.15)

XX ENDIPE - Rio 2020: Fazer-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas.



A partir desse esclarecimento, assumimos que o conceito de ludicidade que subsidia a discussão aqui apresentada coloca em questão expressões como jogos e brincadeiras para definir ludicidade. As atividades não são em si lúdicas, uma vez que esta dependerá do envolvimento e/ou engajamento dos sujeitos envolvidos.

“Brincando de Mercadinho” e as Atividades Potencialmente Lúdicas

No ano de 2016 a rede de ensino do município de Salvador vivenciou um intenso processo de elaboração de materiais didáticos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que contou com a efetiva participação dos professores nas discussões sobre as intervenções mais adequadas para os estudantes. Neste ano, sob a coordenação do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP), foram produzidos cadernos pedagógicos de Língua Portuguesa e Matemática para professores e estudantes do 1º ao 5º ano.

Para aprofundar a discussão sobre as relações entre ludicidade e alfabetização, tomaremos uma das sequências didáticas propostas no Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa do 1º ano. A proposta “Brincando de Mercadinho” consiste basicamente na construção de um mercadinho para brincar de compra e venda com colegas de outras turmas. Nas orientações para os professores consta a seguinte informação: “A perspectiva de utilizar o jogo simbólico como situação lúdica e potencialmente rica em termos de criar bons contextos de aprendizagem é muito interessante para a faixa etária dos alunos de 1o ano” (SALVADOR, 2016, p.9).

Mais uma vez o apelo à ludicidade se fez presente nas propostas pedagógicas para ensinar a ler e a escrever. A questão que emerge inicialmente diante desta proposição é a seguinte: Essa atividade pode ser definida como uma atividade potencialmente lúdica porque utiliza o jogo simbólico como situação lúdica? Que concepção de ludicidade está implícita neste argumento?

A ludicidade não está na situação ou na atividade proposta. A ludicidade está no sujeito, na sua possibilidade de experienciar uma determinada situação didática de forma intensa. Luckesi (2014, p.18) afirma que a ludicidade “é um estado interno, que pode advir das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas”. O que

XX ENDIPE - Rio 2020: Fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas.



XX ENDIPE | RIO-2020
ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO

então definiria uma atividade potencialmente lúdica no marco da abordagem psicogenética?

Em diversos países da América Latina, a abordagem psicogenética proposta inicialmente por Emilia Ferreiro, tem orientado as práticas pedagógicas de grande parte dos professores alfabetizadores no Brasil. Esses estudos reconhecem a escrita como um objeto conceitual, construído socialmente, sobre o qual as crianças pensam, desenvolvem ideias e refletem. O aprendiz é concebido, portanto, como um sujeito intelectualmente ativo, protagonista, que formula hipóteses para compreender o que a escrita representa e aprende por meio de suas ações.

Para situar as atividades potencialmente lúdicas no marco da abordagem psicogenética, recorreremos ao que sugere Weisz

Para terem valor pedagógico, serem boas situações de aprendizagem, as atividades propostas devem reunir algumas condições, respeitar alguns princípios. Boas situações de aprendizagem costumam ser aquelas em que: os alunos precisam pôr em jogo tudo que sabem e pensam sobre o conteúdo que se quer ensinar; os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõe produzir; a organização da tarefa pelo professor garante a máxima circulação de informação possível; o conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural real, sem se transformar em objeto escolar vazio de significado social. (WEISZ, 2009, p. 65-66)

Entre os quatro aspectos elencados por Weisz para definir uma boa situação de aprendizagem, dois estão diretamente relacionados à ação do sujeito sobre o objeto. Segundo a autora, para que uma atividade se configure como uma situação de aprendizagem, ela deve estar organizada de tal modo que possibilite aos alunos colocar em jogo o que sabem diante das decisões que precisam tomar. Isto indica que uma boa situação de aprendizagem implica em uma participação ativa do sujeito na atividade proposta.

No intuito de identificar as potencialidades de uma atividade lúdica no marco da epistemologia genética, também recorreremos à Lopes (2014) ao afirmar que a ideia de design da Ludicidade pressupõe a dimensão do design (desejo, fonte de prazer, emoção, interação), desígnio (racionalidade que subjuga a emoção, dando propósito ao desejo) e o desenho (intervenção pela representação criativa da ação social humana). Expressões como desejo, interação, propósito e intervenção, utilizadas para caracterizar cada

XX ENDIPE - Rio 2020: Fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas.



XX ENDIPE | RIO-2020

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO

dimensão, nos levam a concluir que a autora também reconhece a efetiva atuação do sujeito em situações que sejam lúdicas.

Para Mineiro e D'Ávila (2019, p.12) os dispositivos evocadores do lúdico pressupõe uma “compreensão do olhar do outro e um peculiar gosto pelo que se faz, um enlevo em ensinar, ou seja, para evocar a ludicidade na mediação didática é condição *sine qua non* estar lúdico”. Mais uma vez, o que define a potencialidade de uma atividade lúdica não é a atividade em si, mas o efetivo envolvimento do sujeito nessa atividade.

Como então podemos pensar em atividades potencialmente lúdicas no marco da epistemologia genética? No Caderno do Professor, no qual constam as orientações para a realização da sequência didática “Brincando de Mercadinho” explicita-se que:

A organização e a realização desse tipo de atividade dão ensejo a inúmeras situações altamente contextualizadas de leitura e escrita. A ideia é se basear em uma situação-problema proposta às crianças: como se pode organizar a brincadeira do mercadinho? Permita que elas pensem como fazer isso. Para brincar, por exemplo, vão precisar de embalagens vazias e isso vai gerar a necessidade de produzir coletivamente um bilhete solicitando o material às famílias. (SALVADOR, 2016, p. 10)

Ainda que o documento utilize o termo “brincadeira” ao referir-se à atividade, observa-se que a preocupação em oferecer desafios possibilita aos alunos a efetiva participação na resolução dos problemas. A reivindicação feita aos professores, para que permitam que as crianças pensem sobre como resolver os problemas, apresenta mais indícios de que a sequência didática “Brincando de Mercadinho” se constitui como um dispositivo evocador do lúdico, do que o fato de ser considerada como uma brincadeira.

Mais adiante, no mesmo documento, uma sugestão aos professores:

Note que a ideia é fazer desses momentos uma boa situação-problema, cuja organização e cujo encaminhamento serão discutidos posteriormente a cada situação vivida em rodas de conversa. Assim, os alunos podem explicitar os problemas enfrentados e fazer proposições para aprimorar a brincadeira. A discussão vai dar início a várias atividades organizadoras, que deverão acontecer sempre que as crianças desejarem e você achar conveniente ao longo da sequência didática. Muitas propostas de leitura e escrita vão apoiar a organização das embalagens, do cenário e das ações dos participantes. (SALVADOR, 2016, p. 10)

O que se observa aqui é o respeito à escrita como um objeto sociocultural construído historicamente, que possui características próprias, e não um uma série de atividades rudimentares para identificar partes sonoras das palavras, como vimos no início deste artigo, ao analisarmos o jogo Caça Rimas.

XX ENDIPE - Rio 2020: Fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas.



A alfabetização deve ser compreendida como o ingresso nas culturas do escrito, ou seja, em um conjunto de práticas sociais de leitura e de escrita definidas historicamente. Aprender a ler e a escrever significa relacionar-se com o conhecimento como um objeto socialmente construído a partir do que já se conhece, confrontando hipóteses e problematizando suas próprias conceitualizações. Este não é apenas um modo de aprender a ler e a escrever, mas também um modo de estar no mundo. (ZEN, 2018, p.221)

Logo, para serem consideradas potencialmente lúdicas no marco da abordagem psicogenética, as atividades que envolvam leitura e escrita devem estar vinculadas ao cotidiano dos sujeitos, potencializando o engajamento e participação de todos.

Considerações Finais

O debate sobre a melhor forma de potencializar a aprendizagem da leitura e da escrita é um acirrado campo de disputas teóricas e metodológicas, que impacta diretamente a prática pedagógica dos professores alfabetizadores. A relação entre alfabetização e ludicidade é pertinente e precisa ser considerada. No entanto, ela não deve servir para disfarçar uma prática pedagógica focada no treinamento fonológico.

Há várias décadas os “jogos” e “brincadeiras” são utilizados como recursos didáticos para ensinar a ler e a escrever. Nossa memória infantil lembra a Casinha Feliz, um método muito conhecido no estado da Bahia, que apresenta as letras associadas a figuras que sugerem sons. Desde então, vários foram os recursos inventados para assegurar o treino e a repetição de sons/palavras, através de metodologias típicas dos métodos sintéticos. Alguns destes materiais inserem elementos da cultura infantil na tentativa de atrair a atenção das crianças e assegurar a efetiva aprendizagem da leitura e da escrita. Para bendizer todas essas propostas utiliza-se a ludicidade como uma etiqueta.

O uso indevido dos jogos, das brincadeiras e do próprio conceito de ludicidade para justificar os treinamentos fonológicos, se configura como um aspecto de grande parte dos projetos e programas de alfabetização, a exemplo do PNAIC. Isto que precisa ser discutido com o fito de salvaguardar as crianças, os professores e a própria tradição popular.

Uma atividade potencialmente lúdica, situada no marco da abordagem psicogenética, é aquela na qual as crianças são desafiadas a participar de diferentes

XX ENDIPE - Rio 2020: Fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas.

**XX ENDIPE | RIO-2020**

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO

práticas sociais, atribuindo sentido e significado ao ato de ler e escrever, mesmo que ainda não sejam capazes de realizá-la com autonomia.

REFERÊNCIAS

CEEL/UFPE - Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco; MEC - Ministério da Educação. **Jogos de Alfabetização**. Pernambuco, 2009. Disponível em: http://www.plataformadoletramento.org.br/arquivo_upload/2014-02/20140210152238-mec_ufpe_manual_de_jogos_didaticos_revisado.pdf

D'ÁVILA, Cristina; MINEIRO, Márcia. **Ludicidade**: compreensões conceituais de pós-graduandos em educação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.45, 2019.

LOPES, Conceição. **Design de ludicidade**. Revista Entreideias, Salvador, v. 3, n. 2, p. 25-46, jul./dez. 2014.

LUCKESI, Cipriano. **Ludicidade e formação do educador**. Revista Entreideias. Salvador, v.3, n.2, p.13-23, jul./dez. 2014.

SALVADOR. **Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa, 1º ano**. Salvador: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

SMED. **Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Salvador: Secretaria Municipal de Educação, 2017.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e aprendizagem**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2009.

ZEN, Giovana Cristina. **Reflexões sobre a concepção de alfabetização proposta pela BNCC**. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, (ONLINE), v. 6, p. 212-222, 2018.

**XX ENDIPE | RIO-2020**

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO

Texto 3

AFINAL, EXISTE UMA BOA ATIVIDADE DE ALFABETIZAÇÃO? ESTUDOS E NARRATIVAS DE PROFESSORES SOBRE PRÁTICAS ESCOLARES

Renata Barroso de Siqueira Frauendorf – FE - UNICAMP

Heloisa Helena Dias Martins Proença – FE - UNICAMP

Guilherme do Val Toledo Prado – FE - UNICAMP

Resumo

O presente trabalho narra parte de uma investigação, resultante da prática de encontros de um grupo de estudos colaborativo, que se reúne quinzenalmente, como parte das atividades de um grupo de pesquisas de uma universidade estadual paulista. Desde sua fundação em 2010 o grupo de estudos discute a temática da alfabetização, em diálogo com outros temas do cotidiano escolar. Em 2019, os encontros, impulsionados tanto pela discussão polarizada sobre o método de alfabetização mais eficiente, como os pronunciamentos do Ministério da Educação sobre a ineficiência dos conhecimentos produzidos na área, trouxeram à tona questionamentos referentes às boas atividades utilizadas nas salas de alfabetização e, que podem contribuir para o processo de reflexão sobre a escrita pelas crianças. Com fundamentação nas narrativas da experiência vivida, foram possibilitados encontros onde as participantes puderam enunciar situações vivenciadas no cotidiano escolar, tanto no lugar de alunas como de professoras, e que fomentaram as reflexões sobre alfabetização com enfoque na análise do sistema de escrita. Compartilhamos o processo de discussão de algumas das aprendizagens tecidas pelo grupo a partir da problematização de determinadas atividades que circulam no campo da cultura escolar e que são encontradas com facilidade em mídias sociais, aplicativos e espaços variados pela internet. Ao final, apresentamos algumas ideias ressignificadas pelas participantes do grupo sobre quais atividades podem gerar boas reflexões sobre o sistema de escrita para as crianças e, conseqüentemente, qualidade na aprendizagem sobre a língua materna.

Palavras-chave: Alfabetização; Grupo Colaborativo; Psicogênese da Língua Escrita, Narrativas do Cotidiano; Formação Continuada.

XX ENDIPE - Rio 2020: Fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas.

Introdução

[...] Não podemos existir sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o “inédito viável” demandando por nós a luta por ele.

(Paulo Freire, 1992, p. 98)

Desde 2018 os participantes do GRUPAD – Grupo de Estudos Alfabetização em Diálogo – vinculado ao GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – da Faculdade de Educação da UNICAMP, coordenado pelo Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, vem dedicando parte de seus encontros quinzenais para estudar e refletir sobre práticas de escrita e de leitura realizadas em salas de aula, principalmente da educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Discussão e reflexão que ganhou mais força no início de 2019 devido a polarização da discussão sobre o método de alfabetização mais eficiente, bem como o discurso tomado como referência pelo Ministério da Educação de que o que se tem de conhecimento produzido e experienciado em termos de alfabetização no país, até o momento, não são evidências de práticas exitosas no quesito alfabetização. Essa temática mobilizou os participantes a entrar nesse debate, principalmente porque a prática de muitos deles - professores, coordenadores, formadores - caminhava em direção contrária ao que se estava afirmando oficialmente.

Diante desse incômodo conceitual, provocado pelas ações e discurso do governo federal e narrado por alguns participantes, decidimos retomar os estudos iniciados em 2018 com a análise de alguns exemplos de atividades de alfabetização que circulam nas salas de aula e a leitura e discussão do livro: *Leitura e Escrita na Escola e na Formação Docente: experiências, políticas e práticas* (MORAIS, ARAÚJO e CARVALHO, 2017) com a intencionalidade de partir para o estudo sobre diferentes metodologias de alfabetização e aprofundar o conhecimento sobre as diferentes hipóteses de escrita de acordo com a Psicogênese da Língua Escrita, proposto por Ferreiro e Teberosky (1985). Todo esse percurso reflexivo mobilizou também, lembranças sobre os processos de alfabetização vividos pelos participantes enquanto alunos. A escrita de narrativas sobre essa experiência e a partilha nos encontros alargou os muitos sentidos atribuídos a tudo

XX ENDIPE - Rio 2020: Fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas.



XX ENDIPE | RIO-2020

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO

que envolve, direta e indiretamente, o processo de compreensão sobre o sistema de escrita realizado por uma criança, com apoio nas ideias da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985) e outros estudos de mesma concepção teórica (FERREIRO, 2001, 2013; WEISZ, 2002; LERNER, 2002) e comprometidos com a alfabetização de crianças das classes populares, como o livro de Morais, Araújo e Carvalho (2017). Na experiência que vimos tecendo na coordenação do Grupo de Estudos em questão, consideramos que esse movimento de rememoração e escrita de narrativas partilháveis é extremamente importante para nós, pois somos um grupo colaborativo que busca contribuir com a formação continuada de diferentes profissionais, uma vez que consideramos, assim como Soligo e Prado (2017, p. 244) que:

Quando a questão é a experiência de formação para alfabetizar, os aprendizados que tivemos do lugar de alunos tem uma importância singular. Sim, porque fomos alfabetizados como alunos dos anos iniciais (quando não antes, em casa, com algum familiar), depois passamos pelo menos onze anos na Educação Básica convivendo com dezenas de professores, em seguida foram mais outros tantos no Ensino Superior. São anos e anos, pelo menos 4 horas por dia, observando a conduta desse profissional que depois viemos a ser.

É importante esclarecer que o GRUPAD é um grupo colaborativo que tem suas atividades coordenadas e planejadas por aqueles que desejam contribuir com o encontro que acontece, quinzenalmente, na Faculdade de Educação da Unicamp. Desde novembro de 2010 este grupo vem se debruçando sobre a prática escolar no processo de Alfabetização e Letramento de diferentes contextos e realidades. Atualmente é constituído por educadoras no exercício da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil; por profissionais da coordenação pedagógica escolar; formadores de professores que atuam nas redes públicas e privadas de ensino, entre outros profissionais vinculados à educação escolar.

Defendemos a ideia de que ao narrarmos os processos que “nos tocam” (BONDÍA, 2002), capturamos particularidades em nosso cotidiano que fomentam nossas reflexões coletivas, movimento que ocorre não apenas nos encontros presenciais, mas também no grupo do Facebook ou no WhatsApp, sempre procurando compreender melhor o universo profissional que vivenciamos. Por se tratar de um grupo colaborativo e, que por essa razão tem um fluxo de participação muito grande e em alguns casos descontínuo, optamos também por armazenar todo material de registro que circula nos

XX ENDIPE - Rio 2020: Fazer-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas.



XX ENDIPE | RIO-2020

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO

encontros como pautas, narrativas produzidas pelos participantes, textos de estudo e vídeos em um espaço de *drive* hospedado na nuvem da internet a fim de possibilitar e facilitar o acesso às informações e produções do grupo, a qualquer pessoa que comece a frequentar os encontros.

O GRUPAD originou-se de um ato responsivo em resposta a necessidade de apoio e formação de professoras alfabetizadoras, iniciantes na docência; para atender a nossa demanda em aprofundar estudos e sistematizar aprendizados construídos na profissão; como também, para contribuir com profissionais da escola básica, que não estão inseridas oficialmente no espaço acadêmico, mas que buscam para sua formação continuada uma interlocução com pares e aportes teóricos que as apoie em seu fazer cotidiano. Com isso, aceitamos e desejamos nos colocar em diálogo com outros que nos ajudam a ver, a compreender, a nos deslocar e tecer possibilidades muitas vezes sequer idealizadas por nós, por estarmos, muitas vezes, refratárias ao externo, fechadas em nossas verdades, por que antes de tudo reconhecemos a nossa total incompletude existencial, como nos aponta Bakhtin (2010). Estarmos unidas, em grupo, alarga sentidos, olhares e fazeres!

Percurso teórico-metodológico: narrativas na educação problematizam a atuação profissional

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.

*Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na **palavra**, no **trabalho**, na **ação-reflexão**.*

(Paulo Freire, 2005, p. 90, grifos do autor e negritos nossos)

Escolhemos as narrativas como percurso metodológico por acreditar, assim como na epígrafe de Freire, que é na e pela palavra que nós nos fazemos. Por essa razão os encontros do GRUPAD são permeados pelo ato de narrar. Partimos do princípio de que a narrativa, seja de uma experiência, de um desconforto, de uma dúvida, ou ainda de algo que nos angustia ou representa uma demanda, nos aproxima das relações vividas no cotidiano e alicerça a produção de sentidos para o vivido. Ao narrar amplia-se, também, a nossa bagagem de acontecimentos, o que nos ajuda a tecer compreensões sobre aquilo

XX ENDIPE - Rio 2020: Fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas.



que nos impulsiona a um fazer outro, contribuindo para enfrentar e superar as dificuldades vividas. As experiências narradas e partilhadas coletivamente nos encontros do grupo possibilitam um movimento de aproximação e distanciamento, ao mesmo tempo, daquilo que vivemos na profissão, mesmo que vividos em suas particularidades; e a partilha de contextos de trabalho semelhantes, nos auxilia a perceber, em diferentes prismas e nuances, mais e outros elementos da situação vivida. E é esse movimento, justamente, que faz com que as narrativas se tornem a metodologia formativa eleita por nós para o trabalho de estudos, pesquisas e formação que estamos desenvolvendo.

Assim sendo, as narrativas compartilhadas promovem maior aproximação e envolvimento entre os participantes dos encontros, estreitando laços afetivos e profissionais, tornando-nos mais próximos e confiantes. Quando cada sujeito levanta suas próprias inquietudes, aproxima-se mais das questões dos outros e esse movimento dialógico fomenta nossos estudos da prática que desenvolvemos, apoiando-nos uns nos outros. “Nesse encontro dialógico de duas culturas, elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade *aberta*, mas elas se enriquecem mutuamente” (BAKHTIN, 2017, p. 19).

Quando narramos nossas experiências em educação, seja como estudantes ou como profissionais, o conteúdo temático de nossos enunciados (BAKHTIN, 2016), orais ou escritos, estão repletos dos problemas, dilemas e angústias vividos por nós, mas também revelam os encantamentos e desejos em contribuir com a produção de conhecimentos, o que nos permite tecer/ser uma rede de apoio para parceiros de profissão, tornando-se assim, uma grande roda de conversas sobre o ser docente e os desafios da alfabetização.

Reconhecer a importância de um espaço de estudos onde possamos estar juntas para conversar e refletir sobre os dilemas da nossa profissão, nos faz acreditar que um dos grandes desafios deste grupo colaborativo é colocar em diálogo profissionais que atuam em diferentes realidades, que trazem histórias pessoais carregadas de experiências, nem sempre positivas, em relação ao contexto escolar e aos próprios processos de aprendizagem da língua materna, bem como transitam por diferentes concepções de ensino e de aprendizagem, muitas das vezes, sem nem ter consciência disso. Entendemos que esta diversidade toda é um dos princípios dos processos colaborativos, por fomentar

XX ENDIPE - Rio 2020: Fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas.

a constituição de uma comunidade de práticas (FIORENTINI, 2013) em que os participantes se ajudam mutuamente. Isso significa que num grupo colaborativo há situações que são muito favorecedoras para a formação dos sujeitos que deles participam, justamente, por potencializarem a ação e reflexão compartilhadas, o diálogo, a negociação e a confiança mútua, entre outros aspectos de partilha (FIORENTINI, 2004).

Entre tantas possibilidades vivenciadas desde 2018, escolhemos narrar nesse artigo o movimento reflexivo provocado pela proposta de análise de algumas atividades de alfabetização, oferecidas com frequência nas salas de aula em busca da resposta à seguinte provocação: *Qual é a boa atividade de alfabetização?* Inquietação explicitada pelo grupo durante os encontros e que se revelou numa demanda importante a ser tratada com os participantes da época.

Afinal, existe uma “boa” atividade para alfabetizar?

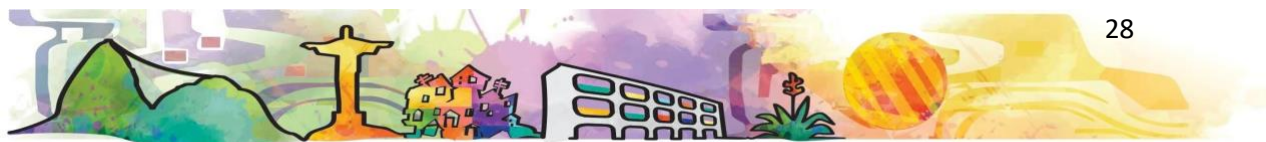
Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento.

(Mikhail Bakhtin, 2003, p. 23)

Entre as ideias e os princípios embaixadores de uma prática de escrita dialógica, que pressupõe uma participação ativa da criança na construção do conhecimento relacionado ao sistema de escrita e o que é comumente oferecido em salas de aula e/ou disponibilizados em blogs, sites, aplicativos, redes sociais, há, na grande maioria das vezes, um abismo muito grande. Essa afirmação é ancorada e apoiada tanto em levantamento feito na internet por meio de site de busca para: *atividades de alfabetização; atividades de alfabetização e letramento; atividades + “compreensão sistema de escrita”* como em discussões realizadas no grupo de estudos colaborativo nos anos de 2018 e 2019.

Ao lançar em site de busca na internet alguns tópicos relacionados a temática alfabetização, letramento, encontra-se em torno de 11 milhões de resultados para o tópico

XX ENDIPE - Rio 2020: Fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas.

**XX ENDIPE | RIO-2020**

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO

atividades de alfabetização, sendo que só de vídeos são mais de 55.000 possibilidades.

Refinando um pouco mais a busca para *atividades de alfabetização e letramento* o resultado gira em torno de 4 milhões de respostas, e ao refinar ainda um pouco mais a busca para *atividades + “compreensão sistema de escrita”* chega-se em torno de 183 mil respostas, o que de fato torna-se um grande desafio para o professor escolher entre tantas possibilidades para alfabetizar, principalmente para um professor iniciante ou que se vê diante de uma sala de aula com pouco ou nenhum apoio de colegas e gestão. Diante de tanta oferta se faz necessário algum tipo de isca, apelo ao leitor, para se optar por um site, blog ou vídeo, o que faz com que se encontre tópicos como: “As 70 melhores atividades para alfabetizar”; ou “os melhores modelos de atividades para ensinar ou estimular seu aluno”... Um oceano de atividades e possibilidades que vem sempre acompanhado de uma falsa ideia de que é a atividade em si que garante o sucesso do aluno, como se o papel do professor fosse apenas o de escolher a proposta e realizá-la mecanicamente em sala; ideia que pode gerar uma imagem idealizada de uma proposta de alfabetização que serve igualmente a todos, embora circule distanciada daquilo que nos torna humanos, isto é os relacionamentos sociais e a dimensão de tempo/espço (GALZERANI, 2009). Enfim, uma ideia equivocada de que o valor está no produto e não no processo, e de que esse tipo de ferramenta “otimiza” a escassez de tempo do professor, uma vez que tudo pode estar à mão e pronto para utilizar em apenas um clique.

Diante dessa constatação e movidas pelas conversas e atividades objetivando a reflexão sobre o sistema de escrita, que observamos circular no nosso grupo de WhatsApp, propusemos num dos encontros a seguinte situação: *“Ler o conjunto de atividades disponibilizadas no drive. Fazer reflexões de como essas atividades contribuem ou não para a construção do sistema de escrita alfabética pela criança. Desafio: Como “salvar” a atividade, caso ela não seja considerada adequada? Todas as atividades consideradas inadequadas podem ser “salvas”?* A situação problema lançada aos participantes foi: Ao organizar o seu planejamento, a professora Silvana, está selecionando aquelas que podem ajudar seus alunos a avançar no conhecimento sobre o sistema alfabético de escrita. Ajude Silvana a analisar as atividades, identificando as que são boas situações de aprendizagem, justificando sua opinião.

XX ENDIPE - Rio 2020: Fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas.

O que aprendemos sobre as atividades para alfabetizar que costumam circular nas escolas e mídias sociais?

A palavra comum dotada de sentido não predomina sobre sua existência material e objetiva, não coincide com ela por completo. Ela possui um significado e, portanto, é direcionada para um objeto, para um sentido que está fora da palavra.

(Pável Niloláievitch Medviédev, 2012, p. 167)

A primeira descoberta do grupo foi que as atividades analisadas eram muito similares às encontradas no aplicativo *Pinterest*, como também similares às utilizadas em sala de aula. Os enunciados orais de algumas participantes do encontro revelaram a ideia de que a atividade estar no aplicativo ou mesmo ser encontrada na internet, já conferia valor e legitimidade à proposta, como se o fato do portador circular na esfera pública já qualificasse a atividade em si.

Um outro ponto indicado por algumas participantes dos nossos encontros como qualidade para uma atividade que se propõe provocar a reflexão sobre o sistema de escrita, era estar organizada em forma de lista, independente do que se pretendia com a atividade, por exemplo: uma situação em que se solicitava ao aluno que ligasse o nome próprio a letra inicial. Na reflexão entre os pares, uma das participantes observou que a proposta não levava a criança a pensar sobre que letras usar, em que ordem e quantas letras, mas apenas a um movimento de discriminação visual, o que em seu entender era bem diferente de refletir sobre o sistema de escrita, como as reveladas pelo texto de Perez e Silvestri (2017), em que os saberes das crianças revelam diferentes lógicas operatórias nos processos de alfabetização. Isso fez com que algumas participantes revissem suas ideias iniciais e compreendessem que não era a organização em lista que a tornava uma boa situação didática para se refletir sobre o sistema de escrita, era preciso ir além disso, o que esse tipo de aplicativo, blog e sites com sugestões tidas como as melhores atividades, não favorece, até porque entendemos que essas ferramentas não têm essa finalidade. A compreensão, e por fim seleção de propostas nesse oceano de possibilidades, depende de um olhar informado, um conhecimento alargado para que o sujeito possa tomar decisões de forma mais consciente e responsiva.

XX ENDIPE - Rio 2020: Fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas.



Ainda mobilizadas por essa discussão, lançamos o desafio de analisar coletivamente se era possível fazer algo que “*salvasse*” a atividade de lista, ou seja, tornasse a proposta mais ajustada ao que propúnhamos: ser uma boa atividade para se refletir sobre o sistema de escrita. O grupo concluiu que antes de mais nada a professora precisava ter claro se desejava propor uma situação de leitura ou de escrita para os alunos. No caso de ser uma situação de escrita, seria interessante, por exemplo, que ela ditasse alguns nomes de colegas da classe para que os alunos tivessem que pensar quantas e quais letras usar e em que ordem; também acrescentaram que a situação de escrita se configuraria numa prática social se esta lista de nomes tivesse uma finalidade, como por exemplo, indicar os ajudantes da semana. No caso de ser uma situação de leitura, a proposta poderia ser: circular os nomes dos ajudantes da semana em uma lista com nomes de alunos da sala; mas para isso seria condição importante a professora informar o contexto, dizendo os nomes da lista em ordem diferente a que estava registrado na atividade.

Como última provocação, uma das participantes questionou se haveria diferença entre propor esse tipo de atividade individualmente ou para duplas, com saberes sobre o sistema de escrita próximos, porém diferentes.

Nova sessão de conversa, reflexão, troca de ideias baseadas nas experiências de sala de aula de cada uma, para então chegarmos à constatação de que era fundamental o trabalho nas duplas, pois em interação os alunos ampliam e alimentam as situações de reflexão e tomada de decisões sobre o que e como escrever (WEISZ, 2002).

Essa discussão toda foi muito importante, pois nos revelou a compreensão de algumas participantes do grupo sobre o trabalho com listas de nomes próprios. Talvez por terem um conhecimento menos aprofundado, ou terem ouvido falar sobre a importância do trabalho com nomes próprios para a alfabetização, assim como do uso de listas como um gênero textual favorável no início do processo de alfabetização, fez com que generalizassem esse entendimento para a ideia de que se a proposta didática “apresentar uma lista com nomes próprios”, já se enquadra entre as melhores atividades para alfabetizar. Sem dúvida, entendemos que o que circula pela internet empurra nessa direção. Além disso, todo esse movimento nos deixou clara a necessidade de ampliar o debate e trazer para os encontros do Grupo de Estudos situações reais que permeiam o

XX ENDIPE - Rio 2020: Fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas.



XX ENDIPE | RIO-2020

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO

fazer pedagógico de cada um dos seus membros, pois essa metodologia nos aproxima mais dos contextos vividos cotidianamente e torna o processo de estudo e pesquisa mais dinâmico, aproximando de forma significativa a universidade e a escola e os saberes constituídos a partir desta profícua interação, como indicam Buciano, Prado e Rizzo (2017).

Palavras Momento: algumas lições desse processo

Participar na cultura escrita supõe apropriar-se de uma tradição de leitura e escrita, supõe assumir uma herança cultural que envolve o exercício de diversas operações com os textos e a colocação em ação de conhecimentos sobre as relações entre os textos; entre eles e seus autores; entre os próprios autores; ente os autores, os textos e seu contexto...

(Delia Lerner, 2002, p. 17)

Esse movimento de pensar sobre as atividades, que inicialmente muitas participantes do grupo de estudos identificaram como próximas ao que propunham nas salas de aula e, que selecionavam em sites ou aplicativos, foi muito potente para que se ampliasse tanto o conhecimento sobre o que significa refletir sobre o sistema de escrita alfabético, como também as instrumentalizou para que realizassem escolhas mais conscientes do que oferecer aos alunos vistos como produtores de conhecimento, e não apenas realizadores passivos de atividades terceirizadas. Nossa intenção não era a de ditar regras sobre as escolhas das atividades, nem a de oferecer uma verdade única sobre a “boa” atividade de alfabetização, mas problematizar, principalmente, a ideia de que a atividade em si – o produto – concentra o poder de “fazer alunos avançarem na compreensão do sistema de escrita” e por isso, recebe o título de boa atividade de alfabetização e, também, a imagem, recorrente na fala de algumas participantes, de que toda a atividade de alfabetização provoca a reflexão sobre o sistema de escrita.

Segundo Weisz (2002, p. 67),

Situações de aprendizagem consistem em atividades planejadas, propostas e dirigidas com a intenção de favorecer a ação do aprendiz sobre determinado objeto de conhecimento e essa ação está na origem de toda e qualquer aprendizagem. Não basta, no entanto, que sejam planejadas, propostas e dirigidas para constituírem automaticamente boas situações de aprendizagem.

XX ENDIPE - Rio 2020: Fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas.



Finalizamos os encontros observando muitos conhecimentos construídos coletivamente pelos participantes e escolhemos dois para destacar neste texto: (1) uma condição importante para a reflexão sobre o sistema de escrita pelo aluno é o trabalho em parceria, pois é onde existe maior circulação de informações, troca de conhecimentos e de hipóteses sobre como pode se escrever determinada palavra, texto ; (2) uma atividade pode até ser bem planejada e construída no papel, mas se não houver a intervenção do professor, ela por si só não faz o milagre que muitos acreditavam, ou seja, além da interação entre os pares, a intervenção docente é também condição para os alunos avançarem na reflexão do sistema de escrita. Enfim, a qualidade do trabalho desenvolvido para alfabetizar os estudantes deve ser buscada no processo e em diálogo com os alunos e não apenas no produto final acessível a alguns cliques.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos, Editora Pedro e João, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. A forma espacial da personagem. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Cap. 2. p. 21-90. Tradução de: Paulo Bezerra.
- _____. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016. 176 p. Tradução de: Paulo Bezerra.
- _____. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. São Paulo: Editora 34, 2017. 104 p. Tradução de: Paulo Bezerra.
- BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.19, pp.20-28.
- BUCIANO, Maria Fernanda Pereira; PRADO, Guilherme V. T; RIZZO, Itala T. Entre múltiplas alfabetizações, práticas alfabetizadoras e reflexões docentes. In MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos; ARAUJO, Mairce da Silva e CARVALHO, José Ricardo. **Leitura e Escrita na Escola e na Formação Docente: experiências, políticas e práticas**. Curitiba, Editora CRV, 2017, págs. 37-58.

XX ENDIPE - Rio 2020: Fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas.


XX ENDIPE | RIO-2020

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO

 FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre:

Artes Médicas, 1985. 284 p. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso.

 FERREIRO, Emília. **Cultura Escrita e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001, 179p.

Tradução: Ernani Rosa.

FIORENTINI, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In:

 BORBA, Marcelo de C.; ARAUJO, Jussara de L. (Orgs.) **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 47-76.

 _____. **Aprendizagem profissional e participação em comunidades investigativas**. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, 11, Curitiba, 2013. **Anais...** Curitiba: SBEM, p. 1-15.

 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Editora Paz e Terra, 1992, pág.98,

 _____. **Pedagogia do Oprimido**. 25ª ed. Editora Paz e Terra,. 2005.

 GALZERANI, Maria Carolina Bovério. DEPRAC - Aula: Memória e História em Walter Benjamin. **Youtube**, 23/03/2017.

 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RfmXD6gMkK8>. Acesso em 02 fev.2020

 LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002. 120 p. Tradução de: Ernani Rosa.

 MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. São Paulo: Contexto, 2012. 269 p. Tradução de: Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo.

 MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos; ARAUJO, Mairce da Silva e CARVALHO, José Ricardo. **Leitura e Escrita na Escola e na Formação Docente: experiências, políticas e práticas**. Curitiba, Editora CRV, 2017.

 PEREZ, Carmen, L. V. e SILVESTRI, Mônica L. É assim: quando eu brinco de escrever, escrever é brincar. In: MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos; ARAUJO, Mairce da Silva e CARVALHO, José Ricardo. **Leitura e Escrita na Escola e na Formação Docente: experiências, políticas e práticas**. Curitiba, Editora CRV, 2017, págs.19-36

SOLIGO, Rosaura; PRADO, Guilherme V. T. A experiência da formação para alfabetizar. In: MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos; ARAUJO, Mairce da Silva e

XX ENDIPE - Rio 2020: Fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas.



XX ENDIPE | RIO-2020

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO

CARVALHO, José Ricardo. *Leitura e Escrita na Escola e na Formação Docente:*

experiências, políticas e práticas. Curitiba, Editora CRV, 2017, págs. 231-249

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem, com Ana Sanchez.* 3^a.

edição. São Paulo: Ática, 2018. (Palavra de professor). Edição Comemorativa.

XX ENDIPE - Rio 2020: Fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas.

*XX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.
Rio de Janeiro - 14 a 17 de julho de 2020.*