



1

Alfabetização em diálogo: a parceria escola e universidade

REJANE AMORIM

LUCIENE CERDAS

MARCELO MACEDO CORRÊA E CASTRO

(Org.)

LETRACAPITAL



Copyright © Rejane Amorim, Luciene Cerdas,
Marcelo Macedo Corrêa e Castro (Org.), 2018

*Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 9.610 de 19/02/1998.
Nenhuma parte deste livro poderá ser reproduzida por meio impresso ou eletrônico,
sem a autorização prévia por escrito da Editora/Autor.*

EDITOR: João Baptista Pinto

CAPA E EDITORAÇÃO: Luiz Guimarães

REVISÃO: Dos autores

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

A342

Alfabetização em diálogo [recurso eletrônico]: a parceria escola e universidade / organização Rejane Amorim, Luciene Cerdas, Marcelo Macedo Corrêa e Castro. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Letra Capital, 2018.

recurso digital ; 24 MB

Formato: ebook

Requisitos do sistema:

Modo de acesso: world wide web

ISBN 978-85-7785-640-4 (recurso eletrônico)

1. Professores alfabetizadores - Formação. 2. Alfabetização. 3. Educação de crianças. 4. Livros eletrônicos. I. Amorim, Rejane. II. Cerdas, Luciene. III. Castro, Marcelo Macedo Correa e.

18-54345

CDD: 370.71

CDU: 37.026

Meri Gleice Rodrigues de Souza - Bibliotecária CRB-7/6439

LETRA CAPITAL EDITORA
Telefone (21) 22153781 / 35532236
www.letrecapital.com.br

Rejane Amorim
Luciene Cerdas
Marcelo Macedo Corrêa e Castro
(Org.)

**ALFABETIZAÇÃO EM DIÁLOGO:
A PARCERIA ESCOLA E UNIVERSIDADE**

LETRAPITAL

Sumário

Prefácio.....	6
<i>Marcelo Macedo Corrêa e Castro</i>	
Apresentação.....	8
<i>Rejane Amorim</i>	
<i>Luciene Cerdas</i>	
A extensão universitária na construção de parcerias: escola e universidade formando professores alfabetizadores	11
<i>Luciene Cerdas</i>	
<i>Rejane Amorim</i>	
A tessitura de práticas alfabetizadoras no CAP/UFRJ por meio do trabalho com projetos.....	28
<i>Ana Paula Peixoto Soares</i>	
<i>Marina Santos Nunes de Campos</i>	
Estações do conhecimento na construção da leitura e da escrita no processo de alfabetização de crianças.....	43
<i>Melissa Ruas da Fonseca</i>	
<i>Rejane Amorim</i>	
Experiência de uma prática alfabetizadora: era uma vez... “Ei! Esse livro é nosso!”	60
<i>Luciene Cerdas</i>	
<i>Luana Vieira de Almeida Silva Miceli</i>	
Brincar com as letras, jogar com as palavras	71
<i>Jonathan Fernandes de Aguiar</i>	
<i>Taysa Silveira de Sant’anna</i>	

Autonomia e protagonismo infantil na alfabetização 83

Eduardo Macedo

Chayeny Andrade da Silva

Sâmela Mayra de Melo Barros

Vanessa Ferreira Cano

Reflexões sobre a teoria e a prática na formação
de alfabetizadores 94

Renata Torres de Souza

Luciene Cerdas

Rejane Amorim

Prefácio

Este livro reúne textos que resultam de um esforço coletivo de aproximar sujeitos, espaços, tempos, poderes e saberes no território complexo do ensino e da aprendizagem da escrita. Neste sentido, considero que o valor maior dos escritos que compõem a obra reside em três aspectos, a seguir destacados.

Em primeiro lugar, ressalto o exercício de apagamento de qualquer hierarquia de saberes. Como as organizadoras destacaram no título da obra, trata-se da alfabetização em diálogo, o que pressupõe a superação de falas que se isolam, na suposição de uma superioridade científica ou prática. Nas páginas a seguir, o que se lê provém da conversa, da experiência conjunta, da reflexão em grupo, em uma prática exemplar do princípio da bidirecionalidade, fundamental para o desenvolvimento de ações de extensão, como foi o caso do projeto que deu origem ao livro.

Em segundo lugar, aponto para o fato de que os textos tratam de ações do projeto ou realizadas em decorrência da experiência de seus participantes, em salas de aula de turmas de escolas de educação básica. Não são textos, portanto, que apenas devolvem conteúdos e leituras ou propõem exercícios. Ao contrário, são escritos da práxis, em plena consonância com os propósitos de aproximar saberes e práticas de ensino da escrita, a fim de aperfeiçoar estudantes e professores de todas as instâncias envolvidas.

Por fim, chamo atenção para a harmonia conseguida entre vozes tão diferentes: estudantes de graduação, professores regentes, professores universitários. Mesmo os estudantes do ensino fundamental lá estão, com suas vozes representadas em imagens e textos. Em publicações de coletâneas, frequentemente o que encontramos são escritos isolados, que pouco convergem, reforçando distâncias entre saberes. No caso presente dá-se oposto: as vozes se falam, conversam, convergem, sem perda de suas respectivas singularidades.

A produção deste livro, então, mais do que registro de uma ação de grande relevância para todos os envolvidos, significa o exercício do diálogo por meio da escrita. Assim, figura como parte do processo de constituição dos sujeitos, que, pelo exercício de escrever, construíram parcerias por meio das quais todos ensinam e aprendem, como tanto nos recomendou Paulo Freire, autor que serviu de referência ao trabalho dos participantes do projeto *A parceria Escola e Universidade na Alfabetização das crianças e na formação de Alfabetizadores*.

Marcelo Macedo Corrêa e Castro

Professor Titular da Faculdade de Educação da UFRJ

Apresentação

Este livro resulta de um ano e meio de trabalhos e estudos realizados no âmbito do projeto de extensão *A parceria escola e a universidade na alfabetização das crianças e na formação de alfabetizadores*, e constituiu como percursos de aprendizagem dos diversos atores que estiveram envolvidos nessa ação: estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, professores coordenadores da Faculdade de Educação da mesma universidade, professores alfabetizadores e crianças de escolas públicas parceiras da cidade do Rio de Janeiro. Os textos apresentados deixam, assim, entrever as experiências singulares de formação desses diferentes sujeitos que, em diálogo, investiram esforços nas discussões teórico-práticas sobre a alfabetização.

Iniciamos falando dos estudantes de Pedagogia que investem na sua formação inicial e se sentem desejosos de estar na escola, de tal modo que possam estabelecer conexões entre os estudos realizados na universidade e as experiências concretas da sala de aula. Embora as diretrizes curriculares para a formação de professores atribuam esse maior contato com as práticas no momento dos estágios, foi esse interesse e motivação dos estudantes para com as práticas de alfabetização que nos levaram a realizar esse projeto de extensão que, em sua essência, busca reafirmar a parceria e o diálogo da Faculdade de Educação com a escola e a superação da dicotomia entre teoria e prática.

Em relação aos professores alfabetizadores das escolas públicas, que abriram as portas de suas salas de aula, foram as questões que se apresentam nas políticas públicas para a alfabetização, e que priorizam programas de formação massificados, que pouco tratam da especificidade da escola, que nos instigaram a fazer essa ponte. Ao atuarem como coformadores dos estudantes de Pedagogia, esses professores têm papel fundamental na execução e no sucesso do projeto como espaço de produção de conhecimento e de formação continuada. Ao permitirem a entrada dos estudantes em suas salas de aula, os professores estabelecem um diálogo importante com eles ao partilharem os saberes da sua experiência no planejamento das atividades, na organização do trabalho pedagógico, no desen-

volvimento das aulas e na sua avaliação, sempre a partir das necessidades e demandas das crianças.

Falar das crianças remete-nos a Paulo Freire quando esse afirma não haver docência sem discência. Como público-alvo majoritário do projeto, essas crianças mereceram toda nossa atenção e cuidado na elaboração das propostas didáticas que foram realizadas tendo como foco a alfabetização. As crianças aprenderam, mas muito mais nos ensinaram. É difícil escrever como se deu essa relação dentro do projeto, porque os sentimentos, os laços afetivos, a escuta sensível, as vozes ecoadas, e as aprendizagens são pessoais, subjetivas e singulares, sendo impossível de se traduzir nessa breve apresentação. Preferimos que, ao lerem os artigos, possam ponderar sobre o quanto as crianças envolvidas no projeto foram prestigiadas por uma atuação intencional e sensível. Na fala de uma das estudantes do projeto temos, na simplicidade, um pouco do que define o que vivenciaram com as crianças, em contato umas com as outras, ela disse apenas: “foi muito difícil me despedir”.

Nessas páginas, temos a satisfação de compartilhar com vocês, leitores, um pouco dessas experiências vivenciadas pelo primeiro grupo de estudantes e professores que participou (e participa) do projeto de extensão. Assim, no texto que abre o livro, *A extensão universitária na construção de parcerias: escola e universidade formando professores alfabetizadores*, as autoras, coordenadoras do projeto, revelam o potencial formativo dessa experiência de parceria, na qual todos os envolvidos são afetados pelo compartilhamento de saberes forjados no cotidiano da escola pública, no exercício da prática com as crianças no processo de alfabetização.

No segundo artigo, *A tessitura de práticas alfabetizadoras no CAP/UFRJ por meio do trabalho com projetos*, professoras da educação básica narram sobre o trabalho desenvolvido nas práticas alfabetizadoras no primeiro ano do ensino fundamental, discutindo também como se dá, entre os alunos, a construção dos percursos de aprendizagens significativas a respeito da oralidade, leitura e escrita por meio de projetos de trabalho.

No texto seguinte, *Estações do Conhecimento na construção da leitura e da escrita no processo de alfabetização de crianças*, coordenadora e licencianda trazem atividades significativas, diversificadas e interativas que foram aplicadas com os alunos a partir da metodologia das Estações do Conhecimento, a fim de contribuir com o desenvolvimento

do seu processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

No artigo *Experiência de uma prática alfabetizadora: era uma vez... “Ei! Esse livro é nosso!”*, coordenadora e licencianda relatam o trabalho realizado na sala de alfabetização a partir da perspectiva da protagonismo e da autoria das crianças no seu processo de alfabetização, culminando no desenvolvimento de práticas potencializadas da compreensão, do diálogo, da expressão, da curiosidade, da criação e da ludicidade no processo de alfabetização e que possibilitem o acesso efetivo à leitura da palavra.

Em *Brincar com as letras, jogar com as palavras*, licencianda e professor da educação básica trazem a discussão sobre o ato de brincar e as ações do jogar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conhecidos como “ciclo da infância”, a partir das experiências vivenciadas durante o projeto numa turma de terceiro ano.

O artigo *Autonomia e protagonismo infantil na alfabetização* enfatiza as experiências de um professor e de licenciandas do projeto no desenvolvimento das atividades e trabalhos realizados com as crianças e que proporcionaram oportunidades de crescimento a todos os sujeitos envolvidos, pois novos olhares foram construídos sobre o fazer na alfabetização baseado em querer iguais, na autonomia e no protagonismo na formação e construção de saberes.

Finalizando este livro, o texto *Reflexões sobre a teoria e a prática na formação de alfabetizadores* se constitui como um relato da experiência de uma professora alfabetizadora que atuou como coformadora dos estudantes do curso de Pedagogia, em diálogo com as professoras da universidade, coordenadoras do Projeto.

Como pode ser notado nesta apresentação, as vozes dos diferentes sujeitos envolvidos no projeto contemplam variados aspectos de suas experiências formativas, as quais são partilhadas no conjunto desses textos. Com a certeza de que não podemos atuar em todas as esferas de dificuldades de nossos estudantes no início de sua vida profissional, nem tampouco ser a força capaz de solucionar os problemas vivenciados pelos alfabetizadores na escola, mas convictos de que as experiências que nos marcam podem ser um caminho para uma formação mais significativa sobre o alfabetizar, buscamos ampliar os espaços de interlocução entre a escola e a universidade.

Rejane Amorim
Luciene Cerdas

A extensão universitária na construção de parcerias: escola e universidade formando professores alfabetizadores

Luciene Cerdas¹

Rejane Amorim²

Introdução

As contribuições da extensão, como uma das dimensões da docência universitária, ao lado do ensino e da pesquisa, para a formação inicial e continuada de professores alfabetizadores é o foco deste texto. Abordamos esse tema a partir da nossa experiência na coordenação do projeto de extensão *A parceria escola e universidade na alfabetização das crianças e na formação inicial dos alfabetizadores*, no qual buscamos a concretização da parceria entre escola e universidade, entendendo-as como espaços e tempos da formação de professores em sua multiplicidade de saberes. O foco do projeto na alfabetização também se deve as nossas experiências e estudos no Grupo de Ações de Ensino, Extensão e Pesquisa Fórum de Ensino da Escrita (GRAFE), no qual vimos reunindo professores da universidade e da educação básica e estudantes das licenciaturas em torno do ensino da escrita, cujas práticas valorizam a dimensão interlocutiva e criadora da linguagem na escola básica e na formação de professores.

O projeto, gestado por nós como docentes e pesquisadoras na universidade, prioriza a inserção das licenciandas³ do curso de Pedagogia nos anos iniciais do ensino fundamental no contexto de escolas públicas parceiras, mobilizando-as em relação às especificidades da docência nessa etapa da Educação Básica. Isso porque possibilita a sua interlocução com professores regentes experientes, da

¹ Doutora em Educação pela UNESP/Araraquara - Professora da Faculdade de Educação da UFRJ - Coordenadora do Projeto de extensão A Parceria Escola e Universidade.

² Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC/SP - Professora da Faculdade de Educação da UFRJ - Coordenadora do Projeto de extensão A Parceria Escola e Universidade.

³ Optamos pelo uso do termo licenciandas, pois o projeto contava apenas com mulheres no período de que trata este texto.

qual resultam vivências cotidianas tanto no acompanhamento das práticas de ensino, como no planejamento, execução e avaliação de ações didático-pedagógicas voltadas à alfabetização. Do seu desenvolvimento participaram professores alfabetizadores de três escolas públicas parceiras, licenciandas do curso de Pedagogia, professores da universidade e alunos das classes de alfabetização, estes últimos público-alvo majoritário dessa ação extensionista. Reconhecemos, desse modo, a escola pública como *lócus* da formação inicial e continuada e os seus professores como protagonistas, coformadores das licenciandas nos processos de reflexão e renovação das práticas educativas.

Neste trabalho, baseadas em instrumentos de pesquisa construídos por nós e aplicados com os professores e licenciandas que participaram do projeto no segundo semestre de 2017 e primeiro de 2018, apresentamos as contribuições do projeto, que revelam o potencial formativo dessa experiência de parceria, na qual todos os envolvidos são afetados pelo compartilhamento de saberes forjados no cotidiano da escola pública, no exercício da prática com as crianças no processo de alfabetização; seus impactos, desafios, saberes e práticas construídos no diálogo entre esses diferentes sujeitos em diversos momentos de sua formação.

O projeto de extensão reflete um momento importante de debates sobre a formação de professores no âmbito da Faculdade de Educação da UFRJ, que vem empreendendo esforços na construção do Complexo de Formação de Professores, tendo como fundamento um tempo/espaço de formação na interlocução escola básica e universidade. A reforma do curso de Pedagogia, que vem sendo realizada, é um dos exemplos dos resultados desses debates. Nesse sentido, a extensão, agora parte obrigatória dos currículos de formação de professores, passa a ter um papel importante na construção das parcerias, a partir das necessidades do trabalho pedagógico nas escolas públicas.

Ao buscar essas parcerias, entendemos que a universidade não é o único espaço da formação de professores, e que é no diálogo com as escolas públicas que se poderão criar espaços de construção conjunta de saberes e práticas, novos e inovadores, em alfabetização.

A parceria escola e universidade como alternativa na formação de professores

Ao abraçar a extensão como possibilidade de construção de parcerias entre escolas e universidade no percurso da formação docente, acreditamos nos seus impactos positivos, tanto para as licenciandas como para os professores regentes das escolas parceiras e para as crianças em seu processo de alfabetização. Consideramos ser prioritário que as licenciandas estejam em contato com a escola pública ao longo de todo o curso de Pedagogia, na ampliação do tempo e da qualidade de sua inserção nas classes de alfabetização, e que a presença das licenciandas também pode mobilizar os professores regentes na reflexão sobre suas próprias práticas e (re)construção de seus saberes, impactando também a aprendizagem das crianças na alfabetização.

Entendemos, como Foerste (2005), que a construção de parcerias envolve uma mudança da cultura institucional no âmbito da formação docente, na produção de alternativas que atendam às demandas dos profissionais da escola básica tendo como referência as suas necessidades concretas, o que requer, por seu turno, a colaboração dos profissionais da educação básica. No entanto, isso nem sempre acontece, o que aponta para as parcerias como caminhos a serem trilhados nos processos formativos, em especial no âmbito da universidade.

Ao retomar estudos sobre formação de professores no Brasil, Foerste (2005) anuncia as principais questões feitas aos processos formativos, a saber:

a) indissociabilidade entre teoria e prática; b) formação específica e formação pedagógica; c) falta de programas voltados à formação continuada no trabalho; d) ausência de políticas interinstitucionais de valorização e profissionalização do professor; e) distanciamento da universidade em relação à escola básica. (p. 27)

Quanto a essas críticas, e desafios, nosso projeto busca, no diálogo com os diferentes sujeitos envolvidos, o planejamento, desenvolvimento e avaliação de propostas didáticas para alfabetização a partir das dificuldades e necessidades vivenciadas no cotidiano das

escolas públicas, na troca de experiências e interlocução entre as licenciandas, professores das escolas parceiras e docentes da universidade. Esperamos assim contribuir para diminuir esse distanciamento de que trata o autor, aproximando teoria e prática na formação ao valorizar o professor da escola básica como coformador de novos professores, tendo em vista sua formação pedagógica no *lócus* de trabalho.

O projeto permite a inserção das licenciandas em atividades de pesquisa e reflexão sobre as vivências no cotidiano das classes de alfabetização, aproximando-as da realidade na qual irão atuar, não na perspectiva da observação, mas na de uma postura proativa na busca de práticas alternativas, e mesmo inovadoras, no ensino da leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, no desenvolvimento do projeto, as licenciandas, como protagonistas de sua formação, propõem atividades e projetos colaborativos voltados à alfabetização das crianças, após um caminho de aproximação do campo, mobilizando saberes já assimilados no curso de Pedagogia, ao mesmo tempo que constroem outros referenciais a partir dessa experiência.

Como Nóvoa (1988, p.129) explicita, “Formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar colectivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na ‘produção’, e não no ‘consumo’, do saber”. É a produção desses saberes que ora priorizamos.

Compreendemos, portanto, que a formação do Pedagogo para atuar em classes de alfabetização exige bem mais que um contato teórico com o campo - também imprescindível - e um momento de estágio determinado, pois a experiência, da qual emergirão os sentidos para a sua formação, pressupõe um engajamento que convergirá para suas escolhas pessoais de aprofundamento teórico-prático. O que demanda a oferta por parte da universidade de possibilidades outras. Ademais, a parceria subentende partilha, colaboração, negociação, integração.

No entanto, a parceria mostra-se muitas vezes frágil pela falta de programas institucionais estáveis entre a universidade, como instituição formadora e produtora de conhecimento educacional, e as secretarias de educação, que garantam as condições indispensáveis para que de fato se dê uma colaboração entre os professores da educação básica e os da universidade na formação inicial e continuada. (FOERSTE, 2005).

Assim, nos engajamos nessa empreitada, cientes dos nossos desafios e das dificuldades que poderíamos encontrar, embora nem todas possam ser previstas. Consideramos que o projeto tem potencial não só de afetar a formação das licenciandas, mas também para contribuir no processo de alfabetização das crianças nas escolas parceiras. Nesse sentido, é oportuno destacar que a concepção de alfabetização que orienta nosso projeto leva em conta a necessidade de que o ensino do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) se dê no contexto de práticas sociais de seu uso, possibilitando o acesso efetivo ao universo da leitura e escrita, numa perspectiva de interação e dialogicidade. É fundamental que os indivíduos se formem para a autonomia no uso dessas habilidades, assim, buscamos nas propostas planejadas com as licenciandas e professoras atender a essa expectativa de que a escola seja um espaço onde a leitura e escrita aconteçam a partir de atividades em que não se perca o sentido do ler e escrever.

As práticas pedagógicas devem valorizar a dimensão interlocutiva e criadora da linguagem, o protagonismo dos alunos em suas aprendizagens, e a escuta atenta a sua voz e aos seus anseios, tendo como eixos norteadores aqueles relacionados à oralidade, leitura, escrita e análise linguística. Um espaço-tempo criado para que os sujeitos escrevam sobre o que desejam, para que a escrita subjetiva e criativa aconteça, marcados pela possibilidade de se aventurar na escrita espontânea de textos.

O que dizem professores e licenciandas sobre sua experiência formativa

A partir de dois instrumentos de pesquisa distintos, partimos para a análise das contribuições do projeto no diálogo entre os diversos sujeitos, em diferentes momentos de sua formação. O primeiro instrumento foram os portfólios de oito licenciandas, construídos ao longo do projeto, com apoio de seus diários de campo, seus planejamentos e avaliação das práticas. Já, em relação aos três professores alfabetizadores da escola, contamos com um instrumento de pesquisa em que responderam a duas questões propostas, cujas respostas são analisadas aqui, a saber: 1. Pensando a formação de professores alfabetizadores: considerando sua

experiência, conhecimento na área e participação do projeto parcerias como coformador, o que você destaca como fundamental nesse processo de formação? 2. Destaque pontos positivos do projeto para sua prática docente. A leitura e a análise desses materiais à luz do referencial teórico (NÓVOA, 1999, FREIRE, 1996, SCHÖN, 2000, FOERSTE, 2005) apontaram a parceria como uma importante ação formativa para licenciandas e professores, sobre a qual se destacam quatro grandes eixos: a) a construção de ações planejadas voltadas à alfabetização das crianças no contexto da diversidade, própria da escola pública atual; b) a constituição da escola como espaço de fala e escuta; c) a abertura dos professores para pensar o seu planejamento na elaboração e acolhimento de novas práticas; e d) a autonomia docente na construção de suas práticas de ensino considerando as demandas próprias das classes de alfabetização.

a) A construção de ações planejadas voltadas à alfabetização das crianças no contexto da diversidade, própria da escola pública atual

Um ponto que destacamos em todos os momentos do projeto foi a importância do planejamento de propostas didáticas de acordo com o perfil da turma que cada licencianda estava acompanhando. Esse perfil foi delineado nos primeiros momentos em sala, a partir da observação e realização de atividades com objetivo de diagnóstico. Discutimos muito sobre a ideia e a importância da contextualização (CASTRO, CERDAS e AMORIM, 2017) e o uso de materiais didáticos, considerando objetivos estabelecidos *a priori*, com base nos resultados das observações e das atividades realizadas com as crianças. Outro aspecto de discussão para a atuação das licenciandas em sala foi a importância de a criança manipular os livros como objeto cultural e não como pretexto, ao lado de fragmentos de textos, e palavras, para o desenvolvimento de atividades de consciência fonológicas.

Nesse sentido, ao adentrarem nas salas de aula, no contato com crianças e professores regentes, as licenciandas puderam vivenciar essas questões, discutidas em reuniões e estudos de textos, e que se fizeram presentes no cotidiano. Essa aproximação com o campo de

trabalho e com as práticas de alfabetização, encontrou confluência na opinião dos professores alfabetizadores⁴.

Para a professora Regina, no projeto:

O estudante pode vivenciar momentos próprios da prática de uma sala de aula real, com seus percalços, dificuldades e estratégias para alfabetizar. Enfim, experimentar a teoria na prática.

Também o prof. Jorge nos revela sua percepção sobre o processo formativo do projeto:

Percebo enquanto professor dos anos iniciais que o projeto em questão possibilita a articulação entre teorizações e a prática diária do contexto escolar. Com a chegada dos bolsistas e voluntários do projeto, pude trocar experiências, esclarecer dúvidas sobre propostas metodológicas no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, sobretudo ao ato de alfabetizar.

Destaco como positivo [...] o aprofundar os estudos sobre os eixos de alfabetização por assim ser aquele que é responsável pelas reuniões e encontros com os futuros alfabetizadores (Prof. Jorge).

O potencial do projeto em aproximar as licenciandas da prática também é enfatizado por elas em seus portfólios, o que nos deixa cada vez mais convictos de que, como defende Nóvoa (1999), é vital na formação inicial de professores que esse contato com a prática se dê tão logo o estudante ingressa na universidade. O autor salienta, ainda, que essa entrada no campo não se dê apenas com o foco na observação, mas na ação colaborativa, e que permita reflexões sobre o fazer docente a partir de questões advindas desse fazer. Nas palavras das licenciandas:

Esse projeto foi capaz de despertar em mim um prazer em elaborar propostas práticas significativas para os alunos, podendo contribuir para sua alfabetização. (Licencianda Mariana)

A fala de Mariana no contexto de sua ação no projeto é bastante reveladora, uma vez que ela elaborou muitos jogos e atividades

⁴ A fim de preservar a identidade de professores e licenciandas, os nomes utilizados são fictícios.

diversificadas a partir de temáticas que mobilizaram sua classe. A licencianda apostou no lúdico para contribuir com a escrita criativa da classe e, ao final, pôde refletir que as crianças iniciaram um processo mais prazeroso de escrita por meio de estratégias que favoreciam a livre criação e a ludicidade. Vale ressaltar que, no processo de elaboração das atividades, a licencianda valeu-se da pesquisa como parte fundamental do planejamento.

Foi possível verificar o que Schön (2000) aponta sobre o ensino, não como uma simples aplicação técnica de um conhecimento, pois não encontraremos resposta nos livros para várias questões com as quais nos deparamos na prática. Será na construção diária e coletiva da nossa práxis que poderemos encontrar melhores respostas e melhores caminhos, contribuindo na construção do repertório de saberes da docência. A esse acúmulo de formas e metodologias, sempre perigosas se não refletidas, podemos chamar de experiência.

A fala de estudante Carla, abaixo, revela a percepção do quanto a atuação em uma classe aprimora o olhar do professor diante das demandas da sala. Nesse sentido, o projeto é tempo de construção de saberes sobre o ser e fazer docente:

O projeto é de grande importância, pois através dele podemos perceber como o professor atua em uma turma mista, quais são as dificuldades e como o mesmo reage a diversas situações. Sendo assim, já é possível, não prever, mas sim planejar dentro dessa realidade escolar. Possibilitando uma pesquisa baseada nessas situações cotidianas escolares, para proporcionar um processo de alfabetização significativo, em vez de algo puramente mecânico. (Licencianda Carla)

A licencianda vê o planejamento como ponto de vista de um professor que parte do contexto e especificidade da sua turma. Sua fala revela a possibilidade de uma prática mais intencional e menos intuitiva, pois “quando o professor planeja, está em um movimento de reflexão sobre a sua ação. A forma de conduzir e desenvolver sua prática está alicerçada no que já passou, com vistas ao que virá, porém, é o tempo presente que concentra sua ação” (AMORIM, 2018, p. 79).

Atentar desde a formação inicial para essas questões contribui para que esses futuros professores lutem para não cair na armadilha da “[...] secundarização dos professores, ora obrigados a apli-

carem materiais curriculares pré-preparados, ora condicionados pelos meios tecnológicos ao seu dispor” (NÓVOA, 1999, p. 12). Ao contrário disso, o projeto implica a construção de ações planejadas no contexto da diversidade da escola pública, e nesse sentido, “O reforço de práticas pedagógicas inovadoras, construídas pelos professores a partir de uma reflexão sobre a experiência, parece ser a única saída possível.” (NÓVOA, 1999, p. 12).

b) a constituição da escola como espaço de fala e escuta

Embora esse eixo de análise contenha uma afirmação, inferimos que se trata de uma dicotomia que aparece na fala e na prática educacional. Ao mesmo tempo que percebemos esse espaço escolar como um lugar potente de escuta e de fala, as licenciandas foram sensíveis em perceber elementos que estruturam *o como* se sentem os professores na escola. Essa percepção está evidenciada na fala da licencianda abaixo:

Pude notar, também, que a docência é uma profissão muito solitária, e que a relação da professora com alguém da universidade pode propiciar discussões sobre a prática, fazendo, assim, uma troca entre os saberes da professora da escola básica e da discente universitária.
(Licencianda Sara)

É uma fala tocante e bastante significativa do quanto essa troca com a universidade se constitui como um espaço de diálogo também da professora com nossa estudante, e da professora com a própria prática. As falas recorrentes nesse sentido reforçam que esse projeto nunca se pretendeu corretor de falhas da escola, ou fiscal do trabalho do professor, mas sim tem, desde sua criação, a ideia de engajamento, de trabalho coletivo e dialógico, de partilha e colaboração, como revela a licencianda, que não saberia ser professora sem essa escola, assim como essa escola se humaniza com nossa presença por lá.

No mais, acredito que sem esta oportunidade de participar do projeto a minha formação estaria com grandes falhas, que as disciplinas da universidade, mesmo as de estágio, não conseguiriam preencher.
(Licencianda Sara)

Reconhecer que foi com essa professora que Sara construiu um saber potencialmente importante para ser professora, é, portanto, um momento de afirmação profissional dessa escola, que foi ouvida e reconhecida, e do docente como coformador na construção dos saberes pedagógicos. Entendemos, como nos esclarece Nóvoa, que

A profissionalização dos professores está dependente da possibilidade de construir um saber pedagógico que não seja puramente instrumental. Por isso, é natural que os momentos-fortes de produção de um discurso científico em educação sejam, também, momentos-fortes de afirmação profissional dos professores. (NÓVOA, 1999, p. 6)

Essa afirmação dos saberes plurais da docência revelou-se também no depoimento do professor Jorge, que relembra momentos da convivência curiosa da licencianda, nos quais foi

[...] interpelado de como a minha formação em Pedagogia, Psicopedagogia e Educação Inclusiva contribuem para se pensar o lúdico no ambiente escolar, principalmente quais teorizações me ajudam na elaboração de atividades, jogos, brincadeiras e estratégias que favoreçam de modo significativo a aprendizagem de todos. (Prof. Jorge)

Também observamos que essa escuta está presente nas proposições dos estudantes, em comunhão com os professores alfabetizadores, como lemos abaixo, no depoimento de Fabiana, ao explicar sobre seu planejamento:

Este tema surgiu após observar a turma passando alguns papéis desenhados para o colega por baixo da carteira. Uma criança veio a mim perguntando como escrevia “eu gosto de você”. Conversei com a professora e no dia seguinte, desenvolvemos uma atividade chamada “Cartas para um amigo”. (Licencianda Fabiana).

Uma situação que podemos julgar corriqueira, foi a origem de um trabalho de escrita que se revelou bastante significativo para a classe. Temos dois importantes focos de análise nessa situação: a atenção da licencianda e a adesão da professora a uma prática sugerida por alguém que está em processo formativo inicial para a docência.

Apesar de não termos neste artigo a voz das crianças, elas estão presentes neste eixo, em que falamos de escuta. No relato que lemos abaixo, da professora Regina, reforça-se o papel de diálogo e apoio que as crianças da escola encontram nas licenciandas, corroborando nosso intuito de que o projeto possa também contribuir com a aprendizagem das crianças na alfabetização.

Destaco ainda o quanto é importante para os alunos da turma da escola estar em contato com esses universitários. Sempre dispostos a auxiliá-los, interagir e principalmente propor atividades criativas. Talvez, os maiores beneficiados dessa experiência sejam de fato meus alunos. (Profa. Regina)

A seguir destacamos mais dois relatos de licenciandas que consideramos emblemáticos no que tange à percepção delas sobre a importância de se reconhecer e se valorizar os tempos de cada criança, aspecto talvez muito falado nas aulas do curso de Pedagogia, mas agora evidente, real e parte da vida delas no projeto:

Com a participação no projeto compreendi que cada aluno tem o seu tempo de aprendizagem, tem seu próprio ritmo, assim como cada professor tem as suas estratégias de conduzir as aulas. (Licencianda Laís)

Cada criança possui suas particularidades, as abordagens didáticas inovadoras, como ensinar matemática por meio de artes, nos permitiu incluir todas as crianças, mesmo em diferentes fases de aprendizagem da leitura e da escrita. (Licencianda Luíza).

Os escritos nos falam de professores e alunos, falam de licenciandas que refletem o que vivenciam e demonstram o quanto ensinar é singular e depende de escuta e do compartilhamento de conhecimentos e experiências, pois “quando o estudo de um tema proposto pelo professor é redirecionado pelo aluno, o interesse e desejo em aprender é multiplicado.” (AMORIM, 2018, p. 88).

c) abertura dos professores para pensar o seu planejamento na elaboração e acolhimento de novas práticas

Ao investirmos em uma parceria entre a escola e a universidade, buscamos estratégias de formação que se afastassem de duas ideias

que consideramos equivocadas: 1) que o estudante precisa de uma série de pré-requisitos para entrar na escola, como se precisasse saber tudo teoricamente antes de praticar, e não fosse possível fazer as duas coisas juntas; e 2) que a universidade detém o conhecimento mais correto para a prática. Atentas a isso, refletimos muito sobre o que nos alerta Nóvoa (1999, p. 6):

É verdade que existe, no espaço universitário, uma retórica de “inovação”, de “mudança”, de “professor reflexivo”, de “investigação-acção”, etc.; mas a Universidade é uma instituição conservadora, e acaba sempre por reproduzir dicotomias como teoria/prática, conhecimento/acção, etc. A ligação da Universidade ao terreno (curiosa metáfora!) leva a que os investigadores fiquem a saber o que os professores sabem, e não conduz a que os professores fiquem a saber melhor aquilo que já sabem.

Essa reflexão do autor nos motiva a trilhar um caminho sem tantas expectativas e, mais ainda, nos compromete como coordenadoras do projeto a dar ao professor alfabetizador o mérito de “saber que sabe” alfabetizar e que, portanto, pode ensinar a fazê-lo. A reflexão da licencianda Fabiana corrobora a compreensão desse eixo que destacamos na pesquisa, pois ela diz que a participação no projeto

*[...] nos faz compreender essa prática educativa de forma que, ao refletir sobre a mesma, possamos discutir e agir para transformá-la. A aproximação através desta parceria também dá sentido às teorias desenvolvidas nos espaços acadêmicos, mostrando novos horizontes que **nos possibilitam buscar novas práticas de ensino, que facilitam a aprendizagem do educando**, a motivação docente nas instituições e a nossa convicção como pedagogos em formação.* (Licencianda Fabiana, grifos nossos).

Interessante notar que a licencianda reconhece o papel do projeto, não só na sua formação, mas para a aprendizagem das crianças e para isso se empenha e pesquisa, desenvolvendo um olhar atento e amoroso frente às suas necessidades.

Ousamos dizer que, no segundo ano do projeto, estamos conseguindo atingir o que antes parecia distante: proposições de práticas

geradas no diálogo entre as licenciandas e os professores alfabetizadores; o reconhecimento da escola como um lugar fundamental para desenvolver a docência; e a universidade como parceira da escola pública na construção das práticas de ensino.

No relato de uma prática realizada por uma licencianda, a seguir, esse intercâmbio de saberes fica mais explícito:

Os alunos brincaram com um caça-palavras com algumas palavras-chave da história. O envolvimento da turma com essa atividade proposta foi surpreendente. Por ser algo novo, que o professor ainda não havia trabalhado com a turma, a expectativa era de que os alunos levariam um tempo maior para compreenderem e finalizarem a atividade, mas contrariando a sua expectativa (do professor) a turma entendeu a proposta na primeira explicação, concluiu a atividade rapidamente, os alunos então apresentavam à extensionista e ao professor suas conquistas, orgulhosos, mostrando entusiasmos a cada palavra que encontravam. (Licencianda Karina).

A inexperiência da licencianda levou-a a arriscar e escolher uma atividade de caça-palavras para o primeiro ano ainda em processo de alfabetização, mas o professor permitiu que ela fizesse a atividade, muito embora soubesse dos limites de seus estudantes. O que poderia ser um conflito entre professor e licencianda mostrou-se como momento fértil de reflexão, união de duas visões que não são antagônicas, mas complementares. A autonomia da licencianda surpreende o professor com os resultados obtidos pelos alunos, revelando o potencial dessas práticas pouco usuais na sua sala.

A esse respeito destacamos o depoimento do professor Luiz, que faz uma reflexão bastante significativa ao reconhecer limites de suas práticas pelos anos de docência, ao mesmo tempo que enfatiza a importância da presença das licenciandas:

Os anos de prática pedagógica, no que faz referência ao processo ensino-aprendizagem, na maioria das vezes, colocam as nossas ações numa posição de embrutecimento. Tal embrutecimento acaba moldando a nossa visão ou as nossas considerações àquilo que determinamos puramente essencial, implicando, possivelmente, em perdas de considerações a novos olhares ou novas possibilidades. A participação como parceiro no projeto tem aberto novos horizontes, flexibilizando práticas, antes engessadas, através de metodologias mais di-

nâmicas e, por conseguinte, mais atrativas junto às novas exigências das clientelas que recebemos hoje como alunos. (Prof. Luiz)

O reconhecimento da importância dessa comunhão formativa nos faz compreender que o papel da universidade é possibilitar que esse intercâmbio de saberes aconteça, seja por meio das atividades de extensão ou de outras pensadas nessa direção.

O principal ponto positivo é nos aproximar do saber acadêmico. É uma possibilidade de ampliar o conhecimento através daqueles que estão recebendo direto da fonte. (Profa. Regina).

Nesse sentido, não podemos deixar de dialogar com Nóvoa, para quem,

Não se trata de propor mais uma reorganização interna das universidades ou das licenciaturas, mas sim construir um “entre-lugar”, um lugar de ligação e de articulação entre a universidade, as escolas e as políticas públicas. É uma “casa comum” da formação e da profissão [...]. O segredo deste “terceiro lugar” está numa fertilização mútua entre a universidade e as escolas, na construção de um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação. (NÓVOA, 2017, p. 116).

d) a autonomia docente na construção de suas práticas de ensino considerando as demandas próprias das classes de alfabetização

Nos relatos das licenciandas percebemos a admiração e o entusiasmo com que falam dos professores alfabetizadores, das formas de ser de cada um, que jamais poderá ser copiado, mas é uma inspiração para o que cada um almeja atingir. Esse reconhecimento do trabalho de excelência muito se deve à autonomia com que esses professores desenvolvem sua prática e a abertura para novas vozes em suas práticas. Eles relatam:

Sem sombra de dúvidas, o envio de extensionistas comprometidas com a troca de vivências, com a troca de experimentos, no que se refere ao processo ensino-aprendizagem tem sido, entre outros, de grande

relevância para o contínuo dinamismo da nossa prática docente.
(Prof. Luiz)

Outro benefício é ter contato com uma outra perspectiva da minha prática docente. Essa troca é extremamente produtiva. As sugestões dos alunos e suas interferências vêm tanto do saber acadêmico, quanto da observação da rotina escolar. (Profa. Regina).

Os professores escrevem exatamente o que as estudantes que acompanham suas turmas percebem: a tentativa de sempre se superar e mostrar a elas algo novo. Nas suas avaliações, esse esforço em promover novas práticas se deve à troca que realizam com as licenciandas.

Traçamos um percurso que permitiu a todos os sujeitos um olhar para dentro, perceber-se como responsável por suas próprias práticas, na busca da autonomia em suas ações. Nesse sentido, “Quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1997, p.44).

Nesse sentido, o professor Jorge destaca:

[...] a escuta sensível entre alunos/as e futuros professores envolvidos no projeto permite que o fazer docente seja significativo para todos envolvidos, assim destaco como fundamental nesta parceria o diálogo entre crianças, bolsistas, professor e voluntários, cuja proposta rompe com as hierarquizações de saberes e produção de conhecimento, propõe desta maneira uma horizontalidade de práticas e teorizações: ação, reflexão, ação.

As licenciandas não tiveram nada prescrito para realizar na escola, sua tarefa era observar, estudar sua turma e agir de forma propositiva para contribuir com a alfabetização dos alunos. Essa liberdade, que num primeiro momento deixou muitas sem chão, permitiu que cada uma revelasse sua singularidade, mesmo em meio a alguns tropeços e equívocos. Estes entendidos como parte de qualquer processo de aprendizagem, na perspectiva da construção de saberes em seu percurso formativo inicial e continuado. Assim,

Essa experiência de autoria contribuiu muito para o meu crescimen-

to como futura alfabetizadora, pois proporciona uma troca de experiência entre as outras alunas do projeto e com o apoio das orientadoras. (Licencianda Luíza).

Considerações finais

Nessa nossa experiência, tivemos o projeto aprovado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, bem como a adesão das escolas parceiras e dos seus professores regentes de turmas de alfabetização. O contato e aceite do projeto pelas escolas foram facilitados pelo fato de que já vínhamos, como professoras das práticas de ensino, estabelecendo uma relação próxima às três escolas selecionadas, especialmente com seus professores.

Apesar disso, não podemos deixar de registrar algumas questões que se colocaram como dificultadores dessa parceria, em especial, a falta de bolsas para professores das escolas públicas e licenciandas para custeio com transporte, e de financiamento para o projeto. O apoio financeiro seria também um estímulo para que outros estudantes se engajassem no projeto, pois muitos, por suas condições econômicas e sociais, têm que trabalhar para sustentar sua vida universitária, o que dificulta a sua participação em atividades extraclasse.

Sem desconsiderar essas condições, do ponto de vista de suas contribuições formativas, os relatos das licenciandas e professores nos permitem afirmar que esse projeto tem atingido nossas expectativas, pois os saberes da universidade e da escola encontram espaço de diálogo e reflexão, mesmo que ainda incipientes, mas potencialmente formativos. Ponderamos ainda que nossa visão de formadoras marcadas por uma trajetória como professoras alfabetizadoras da escola pública, nos coloca lentes mais sensíveis para a escola e para o professor alfabetizador. Finalizamos com a palavra de um alfabetizador, que, assim como nós, destaca essa relação que se desenvolveu com os diferentes atores como positiva:

[...] a troca de conhecimento com as bolsistas/voluntários e professores da universidade envolvida. Menciono também a aproximação da pesquisa, ensino e extensão no cotidiano das escolas públicas que são parceiras do projeto para além dos muros universitários. (Prof. Jorge)

Referências

AMORIM, R. **Organização do trabalho pedagógico na alfabetização: possibilidades e potencialidades da prática**. In: CONSTANT, E. (Org.) *Redes de Alfabetização no Estado do Rio de Janeiro: práticas, extensão e integração na formação continuada*. Rio de Janeiro: Edigráfica, 2018, p. 75-95.

CASTRO, Marcelo M.; C, CERDAS, Luciene; AMORIM, Rejane M A. **Contextualização e Práticas Alfabetizadoras Em Debate: Uso Dos Cadernos Pedagógicos No Município Do Rio De Janeiro**. XII Educere “Formação de professores: contextos, sentidos e práticas”. Curitiba, PR. Agosto de 2017.

FOERSTE, E. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v.47 n.166, out./dez. 2017, p.1106-1133.

NÓVOA, António. **OS PROFESSORES NA VIRADA DO MILÊNIO: DO EXCESSO DOS DISCURSOS À POBREZA DAS PRÁTICAS**. 1999 http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/690/1/21136_1517-9702_.pdf Acesso em 12 de setembro de 2018.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

A tessitura de práticas alfabetizadoras no CAP/UFRJ por meio do trabalho com projetos

Ana Paula Peixoto Soares¹
Marina Santos Nunes de Campos²

1. Introdução

Este texto tem por objetivo narrar como temos pensado e desenvolvido práticas alfabetizadoras no 1º ano do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – CAP/UFRJ. Discutimos ainda como construímos junto aos nossos estudantes percursos de aprendizagens significativas a respeito da oralidade, leitura e escrita por meio de projetos de trabalho.

Tecemos este debate dialogando com autores do campo da alfabetização e do letramento e com as contribuições a respeito da organização do currículo por projetos de trabalho de Hernández e Ventura (1998).

Para tal, organizamos o texto em três seções: inicialmente tratamos do nosso ponto de vista sobre a alfabetização, posteriormente discutimos sobre a potência da organização do trabalho por meio de projetos e em seguida apresentamos o projeto *Crianças pelo Mundo*, desenvolvido ao longo do ano de 2018 nas turmas de 1º ano do CAP/UFRJ.

2. Reflexões sobre práticas alfabetizadoras na escola

Segundo Soares (2003), alfabetização e letramento são processos distintos, porém, indissociáveis, onde, resumidamente, a alfabetização compreende um processo de aquisição da tecnologia da escrita e o letramento relaciona-se aos seus usos sociais, como o

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ (PROPED/UERJ), Pedagoga e Mestre em Educação pela UFRJ - Professora da Equipe Multidisciplinar do CAP/UFRJ.

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED/UERJ), Pedagoga e Mestre em Educação pela UERJ - Professora da Equipe Multidisciplinar do CAP/UFRJ.

exercício efetivo e competente dessa tecnologia, que implica na capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos.

Os estudos realizados por Ferreiro e Teberosky (1986) romperam com o modo como se compreendia a alfabetização e, portanto, o papel do docente e discente no processo de aprendizagem. Ao demonstrarem o aprendiz da leitura e escrita como um sujeito ativo que muito antes de ingressar em um processo formal de escolarização está questionando a respeito da natureza, função e valor do objeto cultural que é a escrita, as autoras evidenciam que a alfabetização não se traduz em um acúmulo de informações, que não é instantânea, tampouco mecânica, mas sim um processo que envolve um complexo trabalho cognitivo.

A alfabetização é um processo complexo, pois o Sistema de Escrita Alfabética não é um código, mas sim um sistema notacional, socialmente estabelecido. Decodificar algo demanda prática repetitiva e acúmulo de formas gráficas e seus respectivos significados, enquanto alfabetizar-se implica conhecer as regras de funcionamento ou propriedades do sistema que não estão dadas, mas como os alfabetizados já as naturalizaram não refletem mais sobre o que convencionalmente as letras representam e como as letras criam representações, tomando como óbvio algo que não o é.

Afirmar o percurso de aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética como algo que implica na compreensão de propriedades conceituais e convencionais, em que o sujeito reflete sobre ele e realiza um caminho construtivo, significa que, por exemplo, não tem sentido fazermos um sujeito que ainda não pensa os fonemas de maneira isolada ficar repetindo-os sem que isso signifique algo para ele. No entanto, tampouco significa dizer que o professor não tenha um papel relevante nesse processo e que o aprendiz fará todo o percurso sozinho, mas sim que cabe ao professor promover experiências que o conduzam a refletir sobre as propriedades e funções do sistema. Sendo assim, o professor alfabetizador desempenha o papel de mediador entre a criança e esse objeto social.

Complementarmente compreendemos com Freire (1989) que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, isso porque muito antes de nos dispormos a tentar ler palavras lemos o mundo, pensamos, interpretamos e narramos este mundo a partir do que sentimos, desejamos e somos.

Dizer que o sujeito percorre caminhos internos e que lê o mundo e as palavras a partir do que é não significa dizer que este percurso é individual, mas sim oriundo de uma experiência social mediada pela linguagem que se dá em um contexto sócio-histórico.

Diante do exposto e buscando sermos coerentes com o modo que as crianças tecem seus conhecimentos, o trabalho de alfabetização no CAp/UFRJ é ancorado na oralidade, leitura e escrita. Diariamente planejamos situações em que cada um desses eixos seja explorado. Procuramos trabalhar concomitantemente os processos de alfabetização e letramento, na medida em que promovemos rodas de conversa e debates diários, exploramos diferentes gêneros textuais durante as aulas, sempre de modo contextualizado, mas sem nos esquivarmos de nos debruçar, também, sobre as relações entre grafemas e fonemas, sobre as convenções da escrita etc.

3. Alfabetizando por meio de projetos de trabalho

Os projetos emergem como uma construção coletiva que visa atender a uma questão, problema e/ou demanda da comunidade escolar e, para tal, mobilizam múltiplos conhecimentos que, em geral, não se restringem a um único campo disciplinar (HERNÁNDEZ E VENTURA, 1998).

Os projetos dão sentido à prática pedagógica e nos permitem compreender o ensino para além de uma concepção pautada na mera transferência de conhecimentos. Ou seja, apostar neste trabalho representa uma ruptura na relação hierárquica entre quem ensina e quem aprende, uma vez que configuram um espaço privilegiado para a construção dialógica de conhecimentos e, sobretudo, de aprendizagens significativas (FREIRE, 1996). Podemos dizer ainda que os projetos não são apenas uma opção metodológica, mas sim uma quebra de paradigma no que diz respeito à forma de pensar e organizar o currículo, o conhecimento, o ensino e a aprendizagem.

Muda-se, portanto, a própria compreensão do que possa ser validado como conhecimento, abrindo espaço para a curiosidade, o saber da experiência ou ainda para as impressões fruto da chamada leitura de mundo, conforme Freire (1996) nos aponta, como algo que precede a leitura da palavra.

Indo ao encontro deste pensamento, no que diz respeito especificamente ao processo de alfabetização, Ferreiro (2001, p. 17) nos lembra que “(...) as crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender (...)” e, por isso, trazem consigo reflexões próprias sobre o Sistema de Escrita Alfabético construídas em sua relação com um mundo letrado que se dá muito antes da sua chegada à escola.

Logo, pensando no educando como protagonista do seu processo de alfabetização e no valor das aprendizagens significativas, apostamos na potência dos projetos de trabalho no 1º ano pela sua ampla capacidade de oferecer contexto, vida e sentido às práticas de leitura e escrita que compõem o percurso de construção do conhecimento da nossa língua para os nossos estudantes.

4. O projeto *Crianças pelo Mundo* e o processo de alfabetização das turmas de 2018 do 1º ano do CAp/UFRJ

Organizar um projeto implica a realização de um trabalho de parceria com a equipe pedagógica. O planejamento coletivo é o espaço-tempo que viabiliza este trabalho, que inicia bem antes das crianças chegarem à escola. Os professores que atuam no 1º ano se reúnem para pensar o tema do projeto a ser desenvolvido ao longo do ano letivo, suas etapas e produtos, o livro paradidático que será adotado, as atividades permanentes a serem realizadas, entre outras questões, discutidas e combinadas em encontros regulares que realizamos semanalmente ou quinzenalmente, a depender das demandas.

Em 2018, convidamos as turmas do 1º ano a embarcarem no projeto *Crianças pelo Mundo*. Ao longo deste ano convidamos nossos estudantes a assumirem a postura de descobridores no percurso de construção de suas aprendizagens. Para tal, pensamos em dobrar o projeto em três momentos, respeitando o calendário acadêmico que organiza o ano letivo trimestralmente. São eles: *Nossos mundos*, *Viajantes do mundo* e *O mundo que queremos*.

A seguir apresentaremos um breve panorama desse projeto, privilegiando as situações cotidianas de leitura e escrita que ilustram a potência deste trabalho no processo de alfabetização das turmas de 1º ano do CAp/UFRJ.

4.1. A recepção aos novos capianos

O ingresso no CAP/UFRJ no 1º ano do Ensino Fundamental é realizado por meio de sorteio público, que disponibiliza 48 vagas que irão compor 3 turmas de estudantes com seis anos completos ou a completar até 31 de março do ano corrente. Deste modo, ingressam no início do ano letivo estudantes de diferentes lugares da região metropolitana do Rio de Janeiro, oriundos de realidades escolares, sociais e culturais distintas, tornando a diversidade uma marca relevante na composição das nossas turmas.

O fato de todos estudantes serem ingressantes no colégio também implica no impacto do desconhecido que gera um clima de descoberta, mas também de ansiedade, para as crianças, familiares e professores. Objetivando amenizar a ansiedade da chegada, acolher os estudantes e familiares e quebrar esse impacto do desconhecido realizamos na primeira semana de aula o que chamamos de *Semana de acolhimento e convivência*.

Esta semana tem uma organização diferenciada. As crianças se organizam em grupos, e não por turmas, que são modificados diariamente, visando a observação de como interagem entre si, a partir de propostas de atividades diversificadas para que as mesmas possam revelar suas diferentes habilidades. A carga horária dessas atividades é aumentada progressivamente, tanto para os estudantes, como para as famílias, que permanecem na escola durante este período e também vivenciam atividades de acolhimento e recepção ao longo desta semana.

Para o primeiro dia de aula preparamos uma surpresa: assim que entra na escola o grupo formado pelos responsáveis e estudantes é recepcionado com uma música, executada e cantada por todos os profissionais que atuam junto ao 1º ano, e que tem relação com a temática do projeto a ser desenvolvido naquele ano. No ano de 2018 a música escolhida foi “Descobridor dos sete mares”, de Tim Maia. Essa recepção proporciona um momento de empatia marcante e a música escolhida permeia todo o trabalho com o grupo.

A partir do que observamos ao longo da semana e das informações obtidas por meio de entrevistas com as famílias, realizadas pelo Setor de Orientação Educacional (SOE), organiza-se a composição das turmas para o ano, respeitando o princípio da diferença, por entendermos que quanto maior diversidade tiverem os grupos

mais ricas serão as experiências da turma. Diante disso, procuramos compor as turmas do modo mais heterogêneo possível, de acordo com a idade (equilíbrio entre mais novos e mais velhos), número de meninos e meninas, bairro (perto e longe do CAp), escolaridade dos pais, os que possuem irmãos ou são filhos únicos, etapa da alfabetização etc.

Após quase uma semana de convívio, onde os laços de amizade começaram a se constituir, tanto entre as crianças quanto entre os seus familiares, todos conhecem a turma da qual farão parte. Para esta descoberta também elaboramos algo relacionado ao projeto e a música cantada no primeiro dia de aula. Nossos estudantes foram recebidos com cartazes nas portas das salas, que revelavam por meio do desenho feito pelas próprias crianças quem eram os descobridores que embarcariam na turma 11A, 11B e 11C.

4.2. Sala de aula e a construção de um ambiente alfabetizador

Entendemos que as salas de aulas devem ser um ambiente alfabetizador. Pensar um ambiente alfabetizador requer organizar a sala de aula de modo que esta favoreça a tessitura de conhecimentos. De acordo com Ana Teberosky (2003), um ambiente alfabetizador “é aquele em que há uma cultura letrada”, ou seja, que tenha um mundo de escritos que circulam socialmente, inserindo a língua escrita no cotidiano do alfabetizando.

Partindo desta perspectiva, entendemos que a sala de aula deve ser um ambiente que exponha situações reais de leitura e escrita vivenciadas significativamente pelas turmas, sendo assim, não basta que uma sala tenha inúmeros textos, cartazes, para que seja um ambiente alfabetizador, é necessário que a sala de aula seja um reflexo do que é vivenciado e produzido pelos estudantes e, portanto, também é frequentemente modificado de acordo com o que estamos experimentando naquele momento.

Algo que mobiliza intensamente os nossos estudantes é a construção do alfabeto das turmas. A cada ano e a cada turma são os próprios estudantes que compõem o alfabeto escolhendo palavras de acordo com o tema do projeto, sendo comum os estudantes de outros anos virem visitar as salas do 1º ano para conhecerem o alfabeto construído pela nova turma. Em 2018, com o tema *Crianças pelo mundo*, as turmas tiveram que escolher objetos, lugares, meios de transporte,

entre outros elementos que fazem parte do repertório de um viajante, sempre pensando a respeito do som de cada letra inicial do alfabeto para compor o mesmo. Para algumas letras surgem muitas ideias de palavras, que são eleitas por votação da turma, para outras torna-se necessário que os estudantes investiguem uma palavra que inicie com aquela letra e tenha relação com o tema. A construção coletiva torna este material algo significativo para as crianças e uma grande referência, tanto em sala, como em casa, por meio das fichas individuais que seguem sempre nas pastas dos nossos estudantes.



Figura 1 Alfabeto da turma para a pasta

A lista com os nomes das crianças da turma também é um importante recurso para as mesmas em sala e em casa. Ela fica disposta tanto no mural quanto em fichas individuais que ficam com os estudantes e possuem diversas finalidades: seguir a ordem alfabética, definir quem será o ajudante do dia, realizar bingo de nomes, consultar para a escrita de um texto ou atividade, auxiliar no registro de outras palavras etc.

A cada texto trabalhado em sala, dos mais diversos gêneros (listas, poesias, parlendas, textos informativos, instrucionais etc.) é

realizado um trabalho de exploração do mesmo antes que ele fique exposto: lemos coletivamente, marcamos e analisamos palavras, ilustramos e, muitas vezes, são os próprios estudantes que redigem os cartazes. Também são elaboradas atividades que demandam a consulta dos cartazes para que, assim, os estudantes o utilizem como recurso de apoio em sua escrita.

4.3. Práticas de leitura e escrita: a alfabetização enquanto processo autoral

Por compreender a alfabetização e o letramento como processos indissociáveis (SOARES, 2003), realizamos, diariamente, atividades que têm por objetivo oferecer a cada estudante a apropriação do sistema de escrita alfabética e ortográfica, bem como dos usos e funções sociais da leitura e da escrita.

Contos, fábulas, narrativas, histórias acumulativas e poesias diversas estão presentes em nossa rotina por meio da *Roda de Leitura*, considerada um espaço-tempo significativo para a ampliação do repertório literário dos nossos estudantes. No início do dia, nos organizamos em roda, escolhemos um livro e iniciamos a leitura. Com o livro em mãos, chamamos atenção para a capa e o título, levantamos hipóteses sobre a história que há dentro deste livro, apresentamos os autores e ilustradores, reconhecendo a autoria da obra, lemos ainda para quem o mesmo foi dedicado, contamos um pouco sobre a histórias dos autores, caso o livro tenha uma biografia, e, claro, mergulhamos em sua história.

Em paralelo, vivenciamos outro momento significativo de leitura que chamamos de *Ciranda da Leitura*. A atividade consiste no empréstimo semanal de um livro de literatura, que faz parte de um acervo previamente selecionado pelas professoras, com o objetivo de estimular a leitura, individual e em parceria com a família, além de favorecer a formação de opinião sobre as obras lidas.

Faz parte da *Ciranda da Leitura* uma tabela de dupla entrada, com a lista de nomes dos estudantes e a relação de todos os livros do acervo disponíveis para o empréstimo, que é preenchida semanalmente, na data combinada de retorno do livro, de acordo com a opinião de cada criança. O registro na tabela respeita alguns combinados feitos pela turma. Cada grupo pensa cerca de três ou quatro modos diferentes de classificar os livros e atribui um símbolo que represente

cada palavra. É este símbolo que consta no registro como, por exemplo, o desenho de um coração para representar que amou um livro ou uma carinha triste para marcar que a história lida foi muito ruim.

	ANDRÉ	IBIRINGA	STÁBIA	PERNANDA	YURANARA	DE ALHERME	DAAD	ALUGUI	LAURE	LILOO	MARGINA	SONIA	PELLO	RAFAELLA	PIEDRO	
A HISTÓRIA DA ARANHA																
A HISTÓRIA DO TATU																
BICHIANO																
BILBUÇO																
CADE?																
DÂMBARA, O DRAGÃO E A LUA																
ERAM?																
ESCOLA DE MONSTROS MADAME MO																
EU TE DISSE																
GAO MALUCO																
GATO ESCONDIDO COM O RABO DE FORA																
HISTÓRIA VIRA-LATA																
ISSO NÃO É BRINQUEDO!																
JOJO																
PATO! COELHO!																
POMO DORMIR COM VOCÊ?																
EU DEVO SER DIFERENTE																
UM ZOOLOGICO DE PAPEL																
VAMOS PASSAR?																
VOCÊ TROCA?																

Figura 2 Tabela de dupla entrada e legenda da Ciranda da Leitura

Pelo engajamento nesta atividade, as crianças recebem um certificado de ótimo(a) leitor(a), que as parabeniza pela conquista de ler ao longo do ano letivo um amplo repertório de obras literárias. Ao final, nossos estudantes têm ainda o importante papel de escolher um livro para escrever uma pequena crítica, que aponte aspectos positivos e/ou negativos na obra, como forma de registro de sua opinião. Olhar para essas produções também faz parte de um momento importante de avaliação da atividade por parte do professor, que tem ali um rico material que lhe diz, do ponto de vista da criança, quais livros cabem permanecer ou não neste acervo em um próximo ano.

Conforme supracitado, ao longo deste percurso não só circularam pela sala de aula diferentes obras literárias, como nossos estudantes tiveram a oportunidade de se colocarem como leitores e autores dos mesmos. A autoria é algo intensamente explorada em nosso trabalho. Nesse contexto, as turmas de 2018 produziram três livros coletivos.

No início do ano, a partir da abordagem do projeto que focava o tema *Nossos Mundos*, aproveitando o mote do trabalho com o nome próprio, fizemos a leitura do livro *Caras Animalescas*, de

Ilan Brenman. O referido livro propõe divertidas rimas do nome dos personagens com suas características. Assim, ensinamos o que eram as rimas, brincamos com a ideia de pensar rimas para nossos nomes e a partir daí construímos um livro de rimas com as características das crianças de cada turma.

Em seguida, fizemos um longo investimento na obra literária *Rápido como um Gafanhoto*, de autoria de Audrey Wood, adotado pela equipe como livro paradidático. O livro faz comparações de características típicas de animais com traços da personalidade humana. A leitura e exploração deste texto, realizada ao longo de muitas aulas, foi importantíssima para que se construísse nos grupos um acervo de palavras estáveis para consulta das crianças em processo de alfabetização.

Outro aspecto a se destacar diz respeito à grande contribuição desta obra para o trabalho que desenvolvemos nesta etapa do projeto acerca da construção da identidade individual e de grupo. Como culminância deste trabalho, cada turma produziu um livro, construído coletivamente, inspirado na referida obra, que traz em suas páginas a marca de cada estudante por meio do registro em escrita e desenho de suas características mais marcantes.



Figura 3 Capa do Livro da turma, inspirado na obra “Rápido como um gafanhoto”



Figura 4 Página do livro “Na 11A cada um é de um jeito”

Por fim, nos debruçamos em descobrir o *Mundo que queremos*. Seguindo investindo na literatura, mas agora no campo poético, com base na leitura da poesia *Paraíso*, de José Paulo Paes, cada criança foi convidada a continuar a proposição do autor, dizendo o que faria “Se esse mundo fosse meu...”. A partir desta ideia construímos o último livro coletivo da turma.

Cabe destacar que, embora cada livro tenha sua especificidade, esta produção contempla uma estrutura comum. Todos os livros contam com uma página para cada estudante fazer seu registro escrito e na forma de desenho. Após a elaboração do conteúdo principal, passamos para a escolha do título da obra, que é sempre feita por meio de votação, a partir de sugestões dos estudantes. São as crianças que registram com sua grafia o título na capa e também contribuem com os desenhos que a ilustram. Também podemos conhecer um pouco da história dos autores por meio da biografia produzida na forma de texto coletivo de cada grupo/autor dos livros.

Ainda no que diz respeito à autoria, antes de chegarmos ao registro da biografia da turma, alcançando uma reflexão sobre

a construção de uma identidade de grupo, cada estudante parou para pensar sobre si, sua história e como poderia narrá-la na forma de uma autobiografia. Nesse processo, lemos biografias e autobiografias de autores conhecidos pelas turmas a fim de familiarizar nossos estudantes com o gênero em questão. Produzimos também uma atividade que antecedeu esta escrita, que consistia no registro de algumas informações pessoais como nome, idade, características físicas, gostos, preferências etc. Esta atividade funcionou como um importante banco de consulta para as crianças no momento de escrita de sua autobiografia, marcada também pela livre expressão de si, com registros verdadeiramente autorais.

4.4. Avaliando os processos e percursos de aprendizagem

Apostando em uma avaliação processual, contínua e dialógica (ESTEBAN, 2001), buscamos avaliar tanto os estudantes, para mapear seus percursos de aprendizagem, como nossas práticas pedagógicas, uma vez que entendemos que faz parte do processo avaliativo analisar as estratégias de ensino adotadas para se pensar e planejar novas ações ou até mesmo reconduzir o trabalho em busca de caminhos mais férteis.

E como se dá esta avaliação? Na verdade, levamos em conta os múltiplos registros nesse processo e, por isso, falamos sempre em avaliações, no plural. A diversidade se faz presente tanto nos instrumentos utilizados – produções individuais e coletivas, portfólios, relatórios etc. –, como nas formas de sua realização, momento no qual consideramos questões como, por exemplo, se a criança já tem autonomia ao realizar uma determinada atividade ou se ainda há necessidade de mediação e de que maneira acontece.

Destacamos como principal instrumento de avaliação, que utilizamos no 1º ano, o que chamamos de pasta de acompanhamento do aprendizado da escrita. Nesta pasta construímos uma espécie de portfólio que registra mês a mês as hipóteses de escrita de cada estudante.

O registro consiste em um ditado de quatro palavras e uma frase, oriundas de um mesmo campo semântico, selecionadas de um texto previamente trabalhado em sala de aula. Organizamos a sondagem da escrita desta maneira com base nas contribuições dos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. As autoras pontuam

tal estratégia como meio de observar as hipóteses de escrita de cada criança, assim como indicam que a regularidade desta sondagem constitui um importante registro do acompanhamento da aprendizagem do sistema de escrita alfabética.

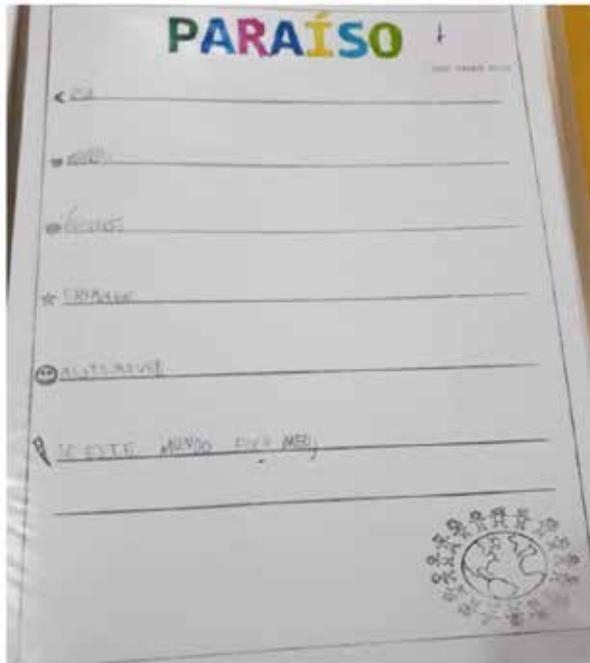


Figura 6 Ditado a partir do poema Paraíso

Indo ao encontro do pensamento de Ferreiro (2001), acreditamos que quando “(...) uma criança escreve tal como poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado” (p. 16-17), por isso, consideramos em cada registro escrito dos nossos estudantes pistas de conhecimentos e aprendizagens. Nessa perspectiva, a escrita que ainda não é feita de acordo com a convenção não é tomada aqui como erro e sim como espaço de se conhecer o que sabe aquele estudante que se arrisca a revelar em seus escritos suas reflexões sobre o sistema de escrita para nós.

Para além da escrita, também levamos em conta a aprendizagem e desenvolvimento da leitura, por meio de observações diárias dos momentos de *Roda de Leitura* e pelo acompanhamento da atividade

da *Ciranda da Leitura*. Também planejamos situações nas quais cada estudante possa estar junto a sua professora para ter uma atenção mais individualizada para seu processo de desenvolvimento da leitura. Outro aspecto importante a ser considerado é a oralidade, avaliada pela observação e registro da forma como cada criança se coloca, organiza sua fala e expressa seu pensamento oralmente nos debates e discussões que ocorrem em sala de aula.

Todas essas observações são organizadas na forma de registro escrito por cada professora em um relatório descritivo que visa apresentar aos familiares o processo de alfabetização de cada criança.

5. Considerações finais

Ao longo do texto apresentamos alguns pressupostos a respeito da alfabetização que vêm ancorando o trabalho da equipe do 1º ano do Ensino Fundamental do CAp/UFRJ, compreendendo estudantes e professores como sujeitos ativos deste processo, que deve contemplar a escrita, a leitura e a oralidade.

Apontamos a organização do currículo por meio de projetos como um meio potente de subsidiar um trabalho de alfabetização significativo, compreendido como aquele que parte dos esquemas mentais dos estudantes e de suas hipóteses, contextualizando as experiências escolares de modo não artificial.

Apresentamos como vimos construindo esse trabalho cotidianamente, relatando desde a composição heterogênea de nossos grupos, passando pelo modo como concebemos e construímos um ambiente alfabetizador, compreendido como aquele que expõe situações reais de leitura e escrita vivenciadas significativamente pelas turmas, até chegar às práticas cotidianas de leitura e escrita desenvolvidas em sala. Trouxemos ainda nosso entendimento de avaliação como algo processual e dialógico, que objetiva indagar os processos percorridos para validá-los ou reorientá-los.

Por fim, fechamos esta narrativa reforçando a potência do trabalho com projetos como espaço de possibilidade de construir processos de alfabetização que sejam fruto de aprendizagens significativas e, por isso, seguimos apostando nesta forma de organização do trabalho pedagógico do 1º ano no CAp/UFRJ.

6. Referências

- ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (org). **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 175-192. Não foi usada
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**, tradução Horácio Gonzales. 24ª edição. São Paulo, 2001.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 23.ed. São Paulo. Autores associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. 5. ed. Porto Alegre: Artmed,1998.
- SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: JUNESP. **Cadernos de formação: Alfabetização**. São Paulo: UNESP, p. 79-98, 2003.
- TEBEROSKY, Ana. **Aprender a ler e escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: 2003.

Estações do conhecimento na construção da leitura e da escrita no processo de alfabetização de crianças

Melissa Ruas da Fonseca¹

Rejane Amorim²

1. Introdução

Nossa participação no Projeto de Extensão *A Parceira Escola e Universidade na alfabetização das crianças e na formação inicial dos alfabetizadores* teve um caráter de pesquisa. Em um primeiro momento, após a definição da classe que iríamos acompanhar, investimos na observação, pois precisávamos entender todo o contexto escolar que cercava a turma. Após esse reconhecimento, que considerou toda a singularidade e realidade daquela classe, desenvolvemos um Projeto de Ação Didática alinhado às suas demandas.

Inspiradas na metodologia dos circuitos trabalhada por Bolzan (2013), elaboramos a nossa proposta, discutimos a nomenclatura e mudamos o seu formato redirecionando-a para a realidade da classe de primeiro ano de uma Escola Pública Municipal da cidade do Rio de Janeiro, parceira do projeto de extensão. Nossa observação mostrou o quanto as atividades que utilizam exercícios típicos de livros didáticos reforçam o trabalho individualizado e têm um alcance limitado. Com o aval da professora regente da turma, partimos para a organização do que nomeamos no grupo de pesquisa como “Estações do Conhecimento”. Por acreditar que o termo circuito está muito ligado às práticas de Educação Física, intitulamos nossa metodologia de Estações do Conhecimento por essa se aproximar de uma proposta criativa e autoral. A escolha do termo Estação se deu devido às propostas de cada estação estarem ancoradas em universos de sentidos para os alunos, e o termo Conhecimento, porque para um dos autores que estudamos, Charlot

¹ Graduanda em Pedagogia FE/UFRJ Extensionista do Projeto de Extensão A Parceria Escola e Universidade.

² Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC/SP - Professora da FE/UFRJ e Coordenadora do Projeto A Parceria Escola e Universidade.

(2005), o saber se dá nas relações, então conhecimento seria o resultado dessas relações.

Bolzan (2013), em sua metodologia, tem como referência quatro eixos: escrita espontânea, consciência fonológica, produção textual e usos e funções da leitura e da escrita. No entanto, não nos restringimos somente a esses eixos e, embasados nesse referencial, criamos uma nova versão dele. Por meio de atividades lúdicas, simples e complexas, que valorizam o saber dos alunos que estão iniciando seu processo de alfabetização e não desestimula aqueles que já alcançaram níveis de escrita e leitura mais avançados, organizamos uma forma inclusiva de ensinar.

A metodologia das Estações do Conhecimento que desenvolvemos para nossa atividade de pesquisa funciona a partir de uma temática. A turma é dividida em grupos, cujos participantes têm diferentes hipóteses de escrita e em cada estação o grupo tem uma tarefa. As atividades são concomitantes e há um tempo determinado para o seu cumprimento, de modo que as atividades sejam sincronizadas e um grupo não termine antes dos outros.

O professor medeia as atividades de todos os grupos, mas permite também que os estudantes tenham autonomia sobre o processo de ensino e aprendizagem. Apesar de o docente servir como mediador, este não deve ser o único com essa tarefa, as crianças precisam interagir entre si para colocar em prática suas estratégias para finalizar as atividades.

Essa dinâmica foi pensada e planejada obedecendo às especificidades da turma e do contexto no qual estava inserida. As atividades faziam sentido para os alunos e despertavam neles o prazer de realizá-las, além disso, as dinâmicas prezavam por atividades que os colocavam diante dos usos e funções da língua, tendo em vista suas práticas sociais.

O presente estudo está ancorado nas teorizações de Vygotsky (1991) que partem do reconhecimento das diferenças de níveis de aprendizagem dos sujeitos. O paradigma histórico-cultural defendido por ele se aproxima da nossa pesquisa se levarmos em consideração que os sujeitos apresentam aspectos históricos, fazem parte de uma história e de uma cultura e são modificados por ela a partir das relações estabelecidas com outros sujeitos. Vygotsky contribui para a compreensão de que o ser humano se constitui a partir das interações socioculturais e que as crianças aprendem a partir da interação social.

Vygotsky (1991) discute a importância das relações interpessoais e socioculturais no desenvolvimento do sujeito mediado por outro sujeito, ou seja, a construção da aprendizagem na criança se dá tendo em vista fatores sociais de interação. Assim, para entender a construção da aprendizagem a partir do conceito de mediação é preciso levar em consideração as relações entre aluno e aluno, aluno e objeto de conhecimento, aluno e professor, aluno com ele mesmo e com todo meio que se constitui como mediador do processo de ensino e aprendizagem.

O conceito de aprendizagem denominado zona desenvolvimento proximal, e estabelecido por Vygotsky, se relaciona com esse estudo quando pensamos em um aluno que em um determinado momento não consegue realizar sozinho uma tarefa, mas o faz com a ajuda de um outro colega. Nesse contexto, o conhecimento do aluno não pode ser medido pelo que ele consegue fazer sozinho, mas também pelo que é capaz de realizar com o auxílio de outras pessoas, algo que foi possível observar nessa pesquisa.

Em Charlot (2005), buscamos elementos para discutir as relações com o saber. Para o autor, se o aluno encontra um desejo profundo de aprender, o ensino se caracterizará como interessante. Portanto, o aluno só fará um esforço intelectual para assimilar determinado conteúdo se de fato este for interessante, significativo e lhe despertar prazer.

Nessa ótica, pretendemos com este estudo promover atividades significativas, diversificadas e interativas, para contribuir com o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita das crianças da turma em questão.

A abordagem dessa pesquisa é de cunho qualitativo. De acordo com Silva et al (2005), esse tipo de pesquisa tem a interpretação e a significação como condições básicas.

O estudo foi realizado por meio de uma Pesquisa-Ação, que é utilizada para tentar compreender a existência de determinado fenômeno através de um processo participativo do pesquisador que busca uma possível mudança social. Sendo assim, uma pesquisa é pesquisa-ação:

Quando concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Os pesquisadores e participantes representativos da situação ou

do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (SILVA et al, 2005, p. 22).

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal do Rio de Janeiro, localizada na Zona Sul. A escola recebe alunos de diversas regiões do Rio de Janeiro provindos de Botafogo, da Urca, do Centro do Rio de Janeiro, do Morro Santa Marta, da Rocinha, do Chapéu Mangueira e até mesmo de cidades da Baixada Fluminense e Niterói, uma vez que alguns pais trabalham nas imediações. A partir dessa realidade é possível constatar que o público que a escola recebe é heterogêneo, havendo uma diversidade de contextos socioculturais.

A turma é composta por vinte e quatro alunos, a maioria está alfabetizada e o restante (aproximadamente oito) em processo intermediário de alfabetização, havendo somente um que ainda está no processo inicial de leitura e escrita.

2. Importância da Interação Grupal para o processo de alfabetização de crianças

A alfabetização é fortemente marcada pelo uso de materiais didáticos, próximos do modelo de cartilhas que apresentam letras ligadas a uma palavra. Além desse material que nem sempre corresponde à realidade dos alunos, os materiais didáticos que treinam para realização de provas obrigatórias têm sido recorrentes na sala de aula. Charlot (2005) enfatiza que o fracasso escolar se dá pelo fato de os alunos não atribuírem significados e valores para o objeto de estudo e não possuem, assim, uma relação dialógica com o saber. Cremos que muitos livros didáticos e cartilhas se interpõem como elementos no universo de sentidos que os alunos possam desenvolver com o objeto de estudo.

A autonomia docente contribui para promover uma “pedagogia de riscos” (CHARLOT, 2005) que leve em consideração as vivências dos alunos dentro e fora da escola, para que, assim, o saber seja para os estudantes essencial para a construção de aprendizagens significativas, pois “ensinar em um contexto rico em desafios e possibilidades permite ao estudante a aprendizagem do prazer, além da construção de novidades” (BOLZAN et al, 2013, p, 107).

Nossa proposta de Estações de Conhecimento na classe de pri-

meiro ano teve como tema os gêneros textuais parlendas e listas, e as temáticas: alfabetização matemática, alfabetização lúdica e Copa do Mundo. Essas estações foram realizadas durante o primeiro semestre de 2018. Neste artigo apresentaremos e analisaremos a prática de dois momentos: O Gênero Listas e Alfabetização Lúdica.

2.1 Gênero Textual Listas

Trabalhar o gênero textual listas a partir das Estações do Conhecimento foi nossa segunda proposta nessa turma, antes disso já havíamos proposto o trabalho com parlendas. Por se tratar de um assunto que a turma já tinha conhecimento, a dinâmica se tornou mais próxima da realidade dos grupos e contribuiu para uma maior manifestação de opiniões sobre o tema, o que favoreceu o envolvimento nas atividades.

O gênero textual listas foi abordado a partir das Estações do Conhecimento no dia 4 de junho de 2018. Iniciamos revelando o tema e perguntando para a turma o porquê de fazermos listas, e a resposta que mais se destacou foi: “para a gente não esquecer de nada”. Indagamos as crianças sobre as listas que costumamos fazer e elas responderam: “lista de compras”, “lista de convidados” e “lista dos aniversariantes da sala”.

Em seguida, dividimos a turma em quatro grupos (de acordo com seus níveis de alfabetização) e alocamos cada grupo em uma Estação.

Na primeira Estação, a proposta foi a confecção de uma lista de compras em ordem alfabética com encarte de supermercado. Nessa Estação, alguns grupos fizeram a lista em ordem alfabética tendo em vista a marca dos produtos e não o produto em si, ou seja, um grupo colocou, por exemplo, um biscoito da marca “Equilibri” em ordem alfabética fazendo menção à letra “E” da marca e não à letra “B” de biscoito (FIGURA 1). Em outro grupo, o chocolate “KitKat” foi colocado em ordem alfabética fazendo menção à letra “K” e não à letra “C” de chocolate.



Figura 1

Na segunda Estação, entregamos um envelope, dentro do qual continham listas que o grupo deveria sortear para escrever com o alfabeto móvel (FIGURA 2 e 3).

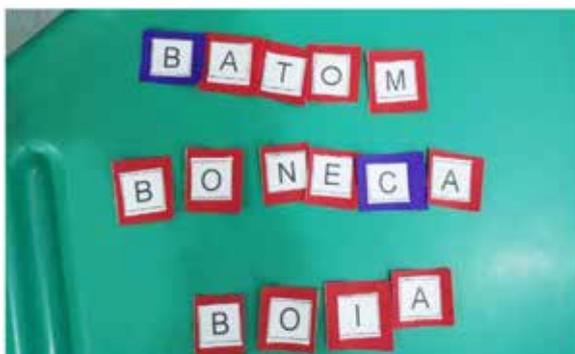


Figura 2 - Envelope com as listas

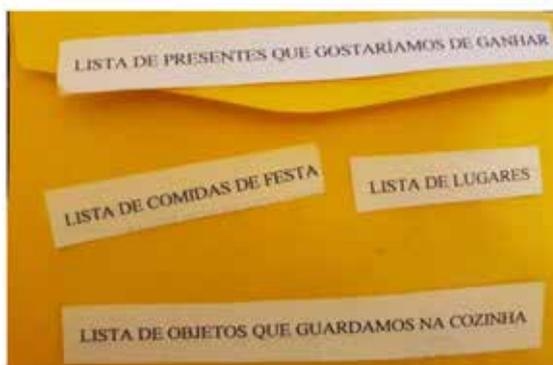


Figura 3 - Lista de presentes que gostaríamos de ganhar

A terceira Estação tinha como tarefa a organização de palavras em listas de acordo com a sua categoria (materiais escolares, de limpeza e alimentos). Entregamos para o grupo uma folha que continha um quadro com várias palavras misturadas, o grupo deveria organizar essas palavras no quadro a partir de sua categoria (FIGURA 4).

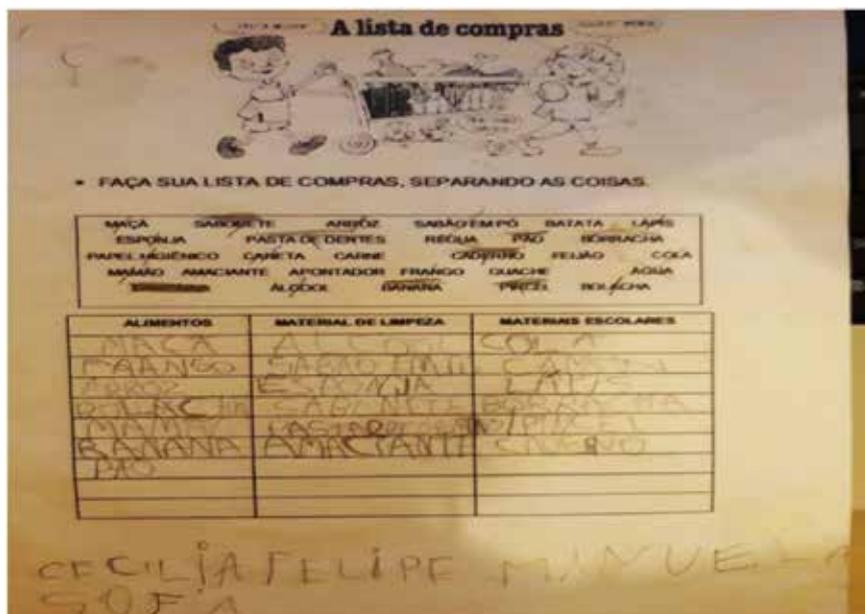


Figura 4

Na quarta Estação a proposta foi a criação de uma lista fabulosa tendo como eixo norteador o livro “Listas Fabulosas”, de Eva Furnari (FIGURA 5). Nessa Estação, lemos a história e, a partir dela, os alunos criaram uma lista fabulosa, divertida, engraçada, estranha etc.

No livro “Listas Fabulosas”, Eva Furnari nos diverte com as hilárias listas do Clube das Listas, criadas por seus membros. Nesse livro, descobrimos que “cabeleireiro de leão” está entre “as profissões mais difíceis do mundo” e que “lavar roupa com suco de uva” está entre “os piores jeitos de se fazer alguma coisa”.

Em alguns grupos havia alunos que liam com muita fluência, nesse caso deixamos que esses alunos fizessem a leitura, mas nos grupos em que a leitura de um livro era um desafio muito grande e levaria muito tempo, optamos por contar a história.

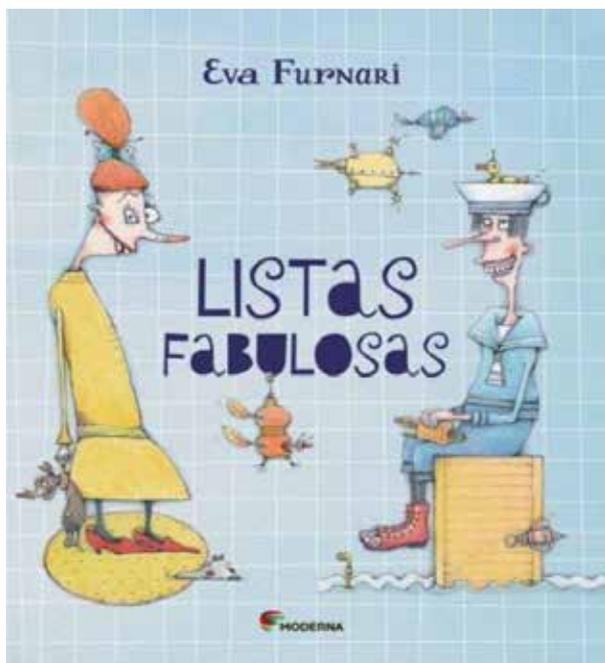


Figura 5 - Capa do livro “Listas Fabulosas” de Eva Furnari

Na proposta de ações didáticas a partir do gênero listas, os grupos se ajudaram, mostraram empenho, dedicação, envolvimento e prazer ao desenvolverem as atividades. A tarefa do alfabeto móvel foi a que mais mobilizou os alunos, em alguns grupos todos escreviam alguma palavra pertencente à lista sorteada e em outros grupos um era o escriba, enquanto os outros iam separando letras e sílabas para formarem as palavras.

O livro “Listas Fabulosas” foi a grande atração, pois se trata de um livro engraçado que permitiu momentos intensos de descontração, contribuindo para tornar as atividades mais “leves”, favorecendo a harmonia dos grupos. Por ser interessante, o livro gerou longas conversas sobre as ilustrações, as listas inusitadas, as opiniões dos alunos sobre o que acharam de cada lista presente no livro etc. Proporcionar esses momentos de diálogo é importante porque os alunos ampliam seus repertórios orais, reorganizam seus pensamentos e narram suas vivências em um constante pensar e repensar de suas experiências, colaborando para o desenvolvimento de sua linguagem oral.

Pretendíamos com esse livro trabalhar a literatura em sala de aula e familiarizar os alunos com esse tipo de texto, no intuito de

contribuir para a autoria de seus textos escritos a partir da imaginação e criatividade. Smolka (2012) comenta que:

A literatura, como discurso escrito, revela, registra e trabalha formas e normas do discurso social; ao mesmo tempo, instaura e amplia o espaço interdiscursivo, na medida em que inclui outros interlocutores - de outros lugares, de outros tempos - criando novas condições e novas possibilidades de troca de saberes, convocando os ouvintes/leitores a participarem como protagonistas no diálogo que se estabelece (SMOLKA, 2012, p, 80).

Foi perceptível que, ao mesmo tempo que os alunos preferem atividades mais lúdicas, menos prescritivas e mais livres, eles se deparam com a dificuldade na criação, principalmente nas produções textuais. Analisamos que essa postura se refere ao fato de não estarem acostumados com atividades de cunho autoral e que, em suas palavras “é muito difícil escrever”, foi o caso da atividade de escrita de uma lista fabulosa.

O que acontece é que em muitos casos os métodos de alfabetização não favorecem a escrita criativa pelo fato de cobrarem do aluno somente a codificação e decodificação de palavras previamente dispostas, ou seja, reforçam somente a escrita de letras, palavras soltas e orações sem sentido. Nesse caso, a escrita se torna uma atividade estritamente escolar e se distancia das práticas sociais. Nessa ótica, Smolka (2012) comenta que:

A escola ensina as crianças a repetirem e reproduzirem palavras e frases feitas. A escola ensina palavras isoladas e frases sem sentido e não trabalha com as crianças, no ano escolar de alfabetização, “o fluir do significado”, a estrutura deliberada do discurso interior pela escritura (SMOLKA, 2012, p, 96).

O problema é que quando as crianças escrevem palavras soltas o significado atribuído é correspondente ao fonema e ao grafema e “o resultado disso se faz sentir em produções escritas pouco criativas, insípidas, repletas de clichês, vazias de conteúdo ou de emoção, tais como as de seus colegas mais velhos que chegam às portas da universidade” (COLELLO, 1998, p, 3).

Quando as crianças começam a ser convidadas a escrever textos

em que elas têm que se colocar, usar a criatividade, expor suas opiniões, seus valores, sentimentos, seu conhecimento de mundo, a escrita passa a ser entendida como um processo real, no qual sempre se escreve alguma coisa para alguém e por algum motivo.

Os alunos interagiram entre si e se ajudaram nas atividades propostas. Em um grupo em que a maioria não tinha domínio da leitura, uma aluna que sabia ler ia lendo minuciosamente as palavras para as colegas acompanharem a tarefa, na tentativa de incluí-las na dinâmica. A respeito disso, Colello afirma:

Assim, mais importante do que o objeto do ensinamento, os recursos materiais ou físicos que possam eventualmente apoiar o processo de aprendizagem, há o investimento maior na relação entre pessoas, que se educam mutuamente pelo exemplo, pela experiência de compartilhar saberes e pela mística que envolve essa relação (COLELLO, 1998, p. 6).

Essa interação pode ser analisada a partir do que Vygotsky (1991) discute sobre mediação. A mediação aluno/aluno tem por consequência a aprendizagem, em que um alavanca o desenvolvimento do outro.

Tal interação, segundo o autor, permite que a criança ultrapasse suas concepções primárias sobre o objeto de conhecimento e avance intelectualmente em suas ideias, tendo como ponto de partida o conhecimento de seus pares. É como se a criança pensasse sobre o novo objeto de conhecimento e o reconstruísse internamente, tendo como ponto de partida o processo interativo com outros sujeitos, gerando um novo aprendizado e se modificando.

Nesta medida, é primordial que o ambiente seja favorável para que o sujeito estabeleça relações, e é nesse viés que caminham as Estações do Conhecimento: possibilitando circunstâncias que permitam que as crianças em processo de alfabetização estabeleçam interações entre seus pares e reconstruam suas hipóteses.

2.2 Alfabetização Lúdica

A ludicidade como eixo para o processo de alfabetização se deu com a compreensão do modo como a turma se relacionava

com o saber, respondia positivamente por meio da brincadeira. Preocupamo-nos em buscar os sentidos do saber da turma, como nos indica Charlot (2005), e percebemos que o grupo se mobilizava muito mais quando as atividades estavam relacionadas com jogos e brincadeiras. Considerando essa questão, levamos para o grupo atividades lúdicas e que despertariam interesse e alegria ao serem realizadas.

O trabalho com esta temática aconteceu no dia 18 de junho de 2018. As Estações do Conhecimento respaldaram-se primeiramente em uma atividade de leitura, nomeada como “Leitura das Formas”. Para essa atividade, elaboramos um cartaz com cartolina e o dividimos verticalmente em seis partes. A primeira parte correspondia à forma geométrica do quadrado, a segunda do losango, a terceira do círculo, a quarta do pentágono, a quinta do retângulo e a sexta do triângulo. Confeccionamos também um dado, e em seus lados havia as mesmas formas geométricas da cartolina. Em cada uma dessas divisões que correspondem a figuras geométricas, havia um conjunto de doze palavras de níveis de dificuldades variadas. Para a realização da atividade um membro do grupo por vez deveria lançar o dado, e a figura geométrica sorteada corresponderia as palavras que deveria ler no cartaz (FIGURAS 6 e 7).

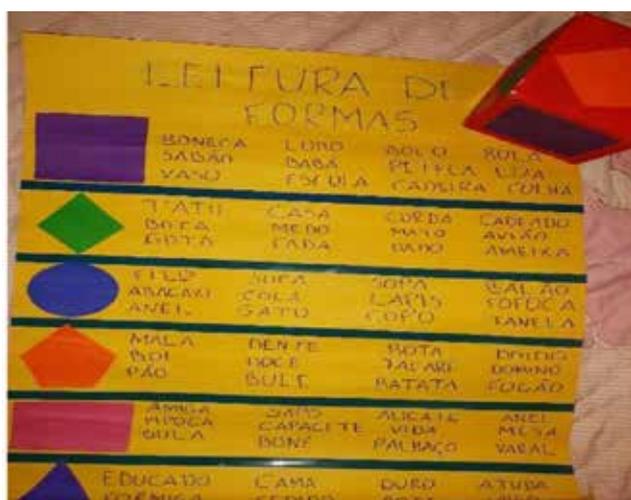


Figura 6: Cartaz Leitura das Formas



Figura 9: Jogo de dominó

A quarta e última Estação foi denominada de “Escrita Criativa”. Disponibilizamos ao grupo um papel que continha perguntas norteadoras para a escrita, como por exemplo: Onde? Quando? O quê? E Quem? (FIGURA 10). Os alunos deveriam criar uma história coletiva a partir desses elementos, escolhendo uma personagem, um lugar e um enredo, por exemplo. Vemos uma das produções abaixo (FIGURA 11).



Figura 10: Papel com as perguntas norteadoras

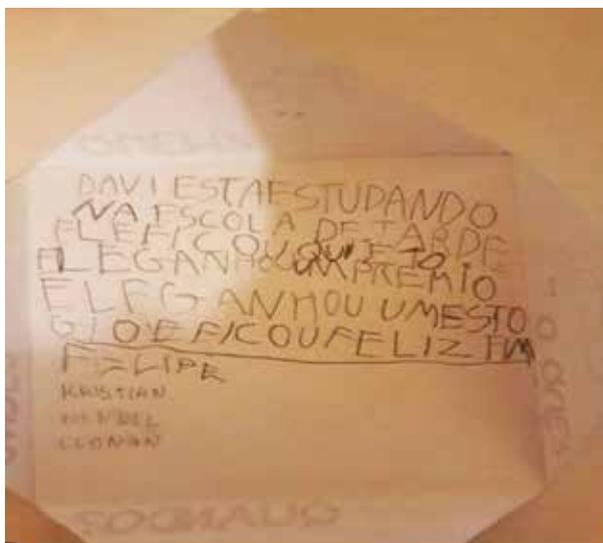


Figura 11: Texto produzido por um grupo

As atividades promovidas para essa Estação foram sem dúvida das mais significativas, principalmente a atividade de leitura e do dominó. O jogo propicia a criatividade, a diversão, desperta prazer, favorece a interação e a troca de conhecimentos. Contribui também para a assimilação e respeito às regras, para o desenvolvimento lógico e intelectual, além de ajudar as crianças a lidar com as dificuldades e a perda.

Na atividade de “Leitura das Formas”, mesmo os alunos que não sabiam ler se mobilizaram e aceitaram o desafio, pois tiveram a ajuda de seus pares. Impressionante foi observar a cena de um aluno que ainda estava nos primeiros passos do seu processo de leitura e, mobilizado pelo jogo, a sua dificuldade foi posta em segundo plano, quando seu companheiro de grupo resolveu cooperar para o seu desenvolvimento. O aluno que sabia ler de forma autônoma usou o método de silabação e conseguiu fazer com que o colega lesse algumas palavras. Segue a transcrição do diálogo dos dois:

Menino 1: - Vamos lá! M com A faz o que?

Menino 2: - Pensa e não responde.

Menino 1: - MA, MA. Não esquece!

Menino 2: (Repete timidamente MA)

Menino 1: - L com A faz o que?

Menino 2: - LA!

Menino 1: - Agora junta tudo.

Menino 1: -MA com LA faz o que?

Menino 2: -MALA!

Esse diálogo mostrou o quanto o processo de interação entre os pares é de fato importante para alavancar o desenvolvimento do sujeito. Atividades interativas colaboram para a ampliação da capacidade analítica dos alunos, na qual a oralidade se mostra essencial para a construção da linguagem escrita do sujeito. Trabalhar a oralidade através da Leitura das Formas contribuiu para que as crianças pudessem comparar as palavras entre si no que diz respeito ao seu tamanho e sonoridade, favorecendo a percepção da consciência fonológica e a estabilidade, ordem e repetição das letras nas palavras.

É notório também como os alunos se sentem mais seguros quando confrontam seus esquemas de pensamento com um colega e não com o professor, pois com o seus pares, na maioria das vezes, não têm uma hierarquia intelectual e os alunos não se sentem intimidados.

Para que a mediação entre professor e aluno ocorra de modo mais amistoso, é necessário que se desenvolva um ambiente de cooperação entre os sujeitos dentro de um processo de diálogo e socialização, no qual ambos sejam considerados produtores de conhecimento e detentores de algum saber.

Em relação à atividade do caça-palavras, essa serviu para tirar alguns alunos de sua zona de conforto, e isso se prova através das palavras de uma aluna, que disse: “Tia, esse dever foi muito difícil, mas eu gostei porque fez eu ficar mais inteligente e me fez pensar [sic]”. A fala dessa aluna, segundo Colello (2004, p, 103), reflete o quanto a escola tenta sistematizar e simplificar o conhecimento para os alunos, “impossibilitando a aventura da comunicação”.

A atividade de escrita criativa, como na maioria das vezes, gerou a insatisfação de alguns alunos, já que a relação da maioria das crianças com a escrita não é cativante em sua totalidade. Arriscamos dizer que talvez a causa disso seja a insegurança no processo de construção da escrita espontânea, isso porque os alunos estão acostumados a preencherem lacunas e, quando a folha branca se apresenta, é uma liberdade que não se sabe usar.

O texto dos alunos é caracterizado por uma “contaminação” do uso excessivo das cartilhas e no geral é uma escrita descritiva. Para Smolka:

A escola não concebe a possibilidade desta escrita e as próprias crianças desconhecem sua capacidade de elaboração, pois inibem suas tentativas, baseadas que estão nas restrições – implícitas ou explícitas – dos adultos. De modo geral, a escola não tem considerado a alfabetização como um processo de construção de conhecimentos nem como um processo de interação, um processo discursivo, dialógico (SMOLKA, 2012, p, 76).

Contudo, percebemos que as atividades propostas levaram os alunos ao confronto de suas hipóteses e, sobretudo a um patamar de colaboração mútua, além de despertar sua curiosidade e seu desejo intrínseco pelo saber. No mais, a metodologia utilizada também é um fator que contribui para instigar a necessidade do conhecimento nos alunos e mostra o quanto o diferente os faz avançar.

6. Considerações finais

Através das Estações do Conhecimento, as crianças puderam construir uma interação pautada na colaboração e na cooperação (ISAIA, 2008), na busca por um objetivo comum. É importante que a escola pondere sobre novas metodologias e que a interação entre os sujeitos esteja presente e seja uma aliada do processo de construção de conhecimento.

Atividades lúdicas, significativas, contextualizadas e interativas, que proporcionam autonomia para os estudantes, são capazes de colocar as crianças em uma posição de protagonista do processo de ensino e aprendizagem. O trabalho com livros, jogos, escrita criativa e gêneros textuais contribuiu para que os alunos construíssem conhecimentos de mundo tendo em vista a funcionalidade da língua.

A pesquisa nos mostrou a magnitude da construção de momentos reflexivos sobre as ações didático-pedagógicas, de modo que nos reorganizássemos e ressignificássemos nossa prática a partir das demandas da turma em questão, tendo em vista o que deu certo e o

que precisava ser replanejado. O que contribuiu para nossa formação, colocando-nos diante de práticas pedagógicas que favoreceram o desenvolvimento intelectual e a alfabetização dos alunos.

Esse campo de atuação exige que o docente reinvente suas práticas a todo momento, para que essas estejam em consonância com o contexto e a realidade de cada criança, passando a ter um maior significado, sendo melhor apropriada e fazendo com que os alunos alcem altos voos e percorram encantadores caminhos na busca pelo saber.

As Estações do Conhecimento significaram uma entre inúmeras possibilidades de percurso para que o processo de alfabetização seja único e construído por um professor produtor de conhecimento sobre sua prática.

Referências

BOLZAN, Doris Pires Vargas; SANTOS, Eliane Aparecida Galvão dos; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. **Cultura escrita: aprender a ler e escrever na escola.** Dossiê: Escritas em contextos. Revista Educação. Santa Maria, v. 38, n. 1, p. 97-110, jan./abr. 2013.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje.** Porto Alegre: Artmed 2005.

COLELLO, S. M. G. **Língua escrita: para além do ensino, uma questão de mentalidade.** Collatio, n. 2. Madri/São Paulo: Mandruvá, 1998, p. 99-114. Disponível em: < http://www.hottopos.com/collat2/lingua_escrita.htm >. Acesso em: 25 set. 2018.

COLELLO, S. M. G. **Alfabetização em questão.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004, p.69-105.

ISAIA, Tatiane Peixoto. **A interação grupal entre pares e sua repercussão no processo de construção da leitura e escrita.** 2008. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

SILVA, Edna Lúcia da et al. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: < https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes_4ed.pdf > Acesso em: 27 ago. 2018.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita. Alfabetização como processo discursivo.** 13 ed. São Paulo (SP): Cortez; Campinas (SP): Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2012.

VYGOTSKY. L.S. **A pré-história da linguagem escrita.** In: _____. Formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. Martins Fontes. São Paulo. 1991.

Experiência de uma prática alfabetizadora: era uma vez... “Ei! Esse livro é nosso!”

*Luciene Cerdas*¹

*Luana Vieira de Almeida Silva Miceli*²

Introdução

Assim como o conjunto dos textos contidos neste livro, as discussões propostas aqui partem das experiências vivenciadas por licenciandas, professoras regentes e coordenadoras do projeto de extensão *A parceria escola e universidade na alfabetização das crianças e na formação inicial dos alfabetizadores*. Neste artigo, as práticas de alfabetização, desenvolvidas com as crianças de uma turma de segundo ano em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro, são objeto de análise.

Partimos dos pressupostos de que deve haver protagonismo e a autoria das crianças no seu processo de alfabetização, entendendo-as, na perspectiva bakhtiniana, como sujeitos que se constituem na e pela linguagem, que não existe fora dos contextos sociais. Práticas potencializadoras que se assentam em uma concepção discursiva e dialógica a partir da qual os alunos são chamados, não à “decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita”, mas à leitura do mundo que precede a leitura da palavra (FREIRE, 1991). Ao priorizarmos esse ponto de vista, foi necessário entender quem são as crianças com as quais trabalhamos no projeto, suas necessidades, seus desejos, suas identidades, e as letras, palavras e textos daquele contexto de linguagem (*idem*), na busca por desenvolver práticas potencializadoras da compreensão, do diálogo, da expressão, da curiosidade, da criação e da ludicidade no processo de alfabetização que possibilitem o acesso efetivo à leitura da palavra.

¹ Doutora em Educação pela UNESP/Araraquara - Professora da FE/UFRJ e Coordenadora do Projeto A Parceria Escola e Universidade.

² Graduanda em Pedagogia FE/UFRJ - Extensionista do Projeto A Parceria Escola e Universidade.

O aluno: sujeito do ato de conhecer

A alfabetização como processo constitui-se, na concepção freireana, como ato de conhecimento e ato criador, tendo o aluno (alfabetizando, nas palavras de Freire) como seu sujeito, cuja criatividade e responsabilidade na construção da sua aprendizagem da linguagem escrita não podem ser anuladas na relação pedagógica.

Sobre os sujeitos de nosso trabalho... Era uma turma do 2.º ano do Ensino Fundamental da Educação Básica de uma escola pública municipal do Rio de Janeiro, composta de nove crianças em processo de alfabetização, que repetiam a todo tempo a mesma frase “Tia eu não sei ler”, revelando aí encarnar a ideia de seu fracasso na apreensão da escrita, já que, em uma perspectiva tradicional, só é possível ler e escrever quando se aprende a ler e a escrever alfabeticamente. Ao mesmo tempo, essas mesmas crianças demonstravam em suas ações e palavras o desejo de compreender o que se escondia nos livros organizados dentro de uma caixa que ficava no fundo da sala de aula, como conhecimento humanizador a elas negado.

A partir do momento em que colocamos essas crianças em contato com aquela caixa, a observação da relação delas com os livros foi uma inspiração para todo o trabalho de mediação que se desenrolou nos meses em que estivemos com elas. Percebemos que havia o desejo pela leitura no compartilhamento das histórias, porém, quando questionadas sobre o livro que estavam segurando, elas respondiam apenas: “Eu não sei ler!”. Nosso papel então foi instigá-las, de tal modo que se vissem como leitoras, ainda que seja pela simples análise das ilustrações do livro e da escuta das histórias lidas por outrem.

Trilhamos, assim, um percurso em busca de procedimentos e atividades que de algum modo afetassem as crianças para a função do livro, para o prazer da leitura e da escrita no processo de sua alfabetização. Adentrar no universo das crianças pareceu-nos um caminho promissor, utilizar as imagens dos livros nos momentos de leitura foi puro divertimento, cada criança trazia suas contribuições, revelando impressões, hipóteses, desejos, e seu encantamento pelo universo da literatura infantil.

Nosso desafio era, então, desconstruir a perspectiva do fracasso encarnado, a partir de propostas didáticas que dialogassem com essas crianças, sujeitos constituídos por suas leituras de mundo, em

suas singularidades, a fim de potencializar o processo de sua alfabetização como ato de conhecimento.

No caminho de planejamento de nossas práticas alfabetizadoras nessa classe, entendemos que as atividades propostas precisam fazer sentido para as crianças. Concordamos com Smolka (2012, p. 95) que “A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição de sentido. Desse modo, implica mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura - para quem escrevo, o que escrevo e por quê?”.

Impregnadas com estas palavras e vivências iniciais na classe, organizamos o projeto “Era uma vez...”, do qual trataremos a seguir, e a partir do qual buscamos a todo tempo que essas crianças de classes populares, vindas das comunidades carentes da cidade do Rio de Janeiro, se aventurassem no estudo significativo da linguagem escrita, adentrando no universo dos contos de fada.

Era uma vez... Um projeto de autoria

A perspectiva de autor e autoria que norteou a elaboração e desenvolvimento do projeto *Era uma vez...* é a de Bakhtin (2003, p. 383), para quem “Todo enunciado, até uma saudação padronizada, possui uma determinada forma de autor (e de destinatário)”. Portanto, todo falante é um autor, e “Não pode haver discurso separado do falante, de sua situação, de sua relação com o ouvinte e das situações que os vinculam (o discurso do líder, do sacerdote, etc.)” (BAKHTIN, 2003, p.384).

Para Bakhtin todo texto tem um autor, cujos enunciados revestem-se de outros, já proferidos. A criança autora do nosso projeto pode dizer de si, do outro, do texto lido, das ilustrações, dos seus desenhos, pode criar seu próprio texto, expressando-se como sujeito singular, mas inserido em um contexto impregnado de linguagem e vivenciado por ela dentro e fora da escola.

Nessa perspectiva orientadora, o *start* do projeto foi a leitura do livro infantil “Era uma vez...”, de Vilarde (2012), que conta a história de uma menina “nem bonita nem feia” que encontra um livro no meio da floresta, no qual havia apenas as palavras “Era uma vez...” e as outras páginas em branco. A menina fica curiosa para descobrir que história era aquela e outros personagens surgem para ajudá-la, fazendo referência a contos de fadas, lendas e fábulas, até que surge

“uma velha, bem velhinha” que provoca a criatividade da menina, que passa a narrar sua própria história. O livro de Vilardo (Figura 1) tem um desfecho aberto, cuja personagem principal se descobre autora, o que por si só já traz implícita a ideia de autoria.

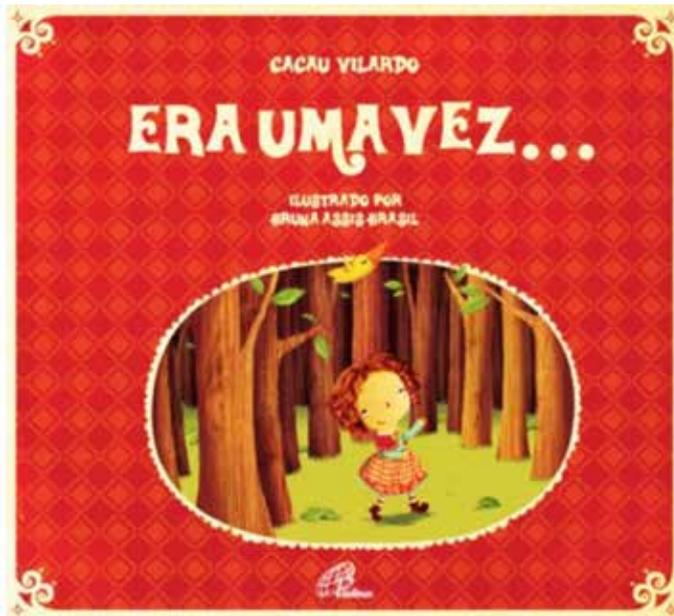


Figura 1 – Capa de livro “Era uma vez...”, de Vilardo (2012)

O projeto, então, se desenrolou a partir de um trabalho que privilegiou os eixos da oralidade, da leitura e da escrita, esses permeados pelo diálogo constante das crianças com os textos lidos; pelo seu protagonismo no processo de alfabetização; pelo desenvolvimento da criatividade no uso de diferentes linguagens; e por sua constituição como sujeito autor.

A história vai começar

Na primeira etapa do projeto, chamada “Contação de histórias”, as crianças ouviram e participaram da leitura dos contos e fábulas referentes aos personagens que apareceram no livro “Era uma vez...”. As histórias foram contadas utilizando diferentes estratégias como: *Cinderela* e *A Cigarra e a formiga* tiveram as histórias lidas pela professora; *João e Maria* foi contada através de um avental de feltro e

velcro que permitia que as ilustrações dos personagens e o cenário da história pudessem grudar e desgrudar do avental, dinamizando a atividade; foi exibido um desenho animado sobre a história do *Gato de Botas*; A história do *Pequeno Polegar* foi contada através dos fantoches; A *Tartaruga e a lebre* foi apresentada a partir apenas das ilustrações da história impressas em folhas A4. Essa primeira etapa durou três semanas, e a cada semana duas histórias foram contadas.

Finalizado o momento da contação das histórias, as crianças recontavam-nas oralmente e depois criavam desenhos sobre elas, a partir dos quais foram construindo, dia a dia, um tapete de retalhos das histórias. Eram momentos divertidos, pois enquanto desenhavam as crianças comentavam e lembravam as histórias, interagindo com os colegas. Ao término desta etapa, estava pronto nosso tapete de retalhos com os desenhos das crianças (Figura 2).

Vale ressaltar que os alunos,

Mesmo na contação de histórias e em pequenas exposições orais, preparadas com a ajuda do professor, eles já podem começar a refletir sobre as diferentes exigências postas por situações distintas de uso do oral, e sobre semelhanças e diferenças entre as modalidades da língua, perpassadas pelos diferentes gêneros. (BRASIL, 2015, p.12).



Figura 2 - Tapete de Retalho. Fonte: Autoras, 2017

As dinâmicas realizadas nessa etapa possibilitaram a participação das crianças em situações de comunicação, interação e aprendizagem mediadas pela literatura infantil, com papel fundamental na ampliação do repertório de textos dessas crianças que, nem sempre, têm acesso a uma grande quantidade e variedade de gêneros literários. Além do mais, esses momentos estimularam a oralidade, pelo diálogo com a história lida, com as professoras e entre as crianças, trabalhando também outras linguagens que não a escrita.

Considerando o trabalho realizado com os contos e fábulas, planejamos outras atividades, estas mais focadas no ensino do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), priorizando os jogos e a ludicidade das propostas. Entre essas atividades destacamos: (1) **A Tartaruga e a Lebre**: as crianças escolheram algumas palavras do livro para escrever no quadro e também através de ditado com o alfabeto móvel com as palavras lebre e tartaruga (Figura 3); (2) **A Cigarra e a Formiga**: bingo com as palavras cigarra e formiga; (3) **Cinderela**: As crianças contaram coletivamente a história com auxílio de algumas imagens. Também brincamos com o Jogo da Forca com as palavras “Cinderela”, “príncipe”, “madrasta” e “fada madrinha”; (4) **João e Maria**: lista de palavras escolhidas pelas crianças no quadro com contagem de letras e sílabas de cada palavra. As palavras foram: João, Maria, bruxa e casa de doces. (5) **Gato de Botas**: Jogo da Forca com as palavras “gato”, “botas”, “monstro”, “mágica”, “rei” e “ouro”. (6) **Pequeno Polegar**: lista de palavras escolhidas pelas crianças no quadro com contagem de letras e sílabas de cada palavra. As palavras foram: “Pequeno Polegar”, “família”, “ouro”, “botas mágicas”, “rei” e “gigante”.



Figura 3 – Alfabeto Móvel. Fonte: Autoras, 2017.

Todas as dinâmicas de trabalho permitiram vivenciar o processo de alfabetização de forma lúdica e criativa, em que as crianças aprendem corrigindo a sua própria escrita, através dos seus erros, nas discussões em grupos, por meio da mediação das professoras. Ao priorizarmos essas atividades, entendemos que a alfabetização não pode prescindir da aprendizagem do SEA, mas nem por isso precisa caracterizar-se por métodos e atividades repetitivas.

Desse modo, no planejamento das atividades de análise do SEA, buscamos dotá-las de significado, pois entendemos que “O sistema da língua é dotado das formas necessárias (isto é, dos meios linguísticos) para emitir a expressão, mas a própria língua e as suas unidades significativas - as palavras e as orações - carecem de expressão pela própria natureza, são neutras.” (BAKHTIN, 2003, p. 296). A “[...] emoção, o juízo de valor, a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo do seu emprego vivo em um enunciado concreto [...] o *significado* de uma palavra [...] é extraemocional.” (BAKHTIN, 2003, p. 292, grifo do autor).

Encontramos na ludicidade o caminho para o despertar do significado das palavras por meio do planejamento de atividades lúdicas, jogos e brincadeiras, das quais participamos com as crianças, compartilhando suas experiências. Como nos diz Borba (2009, p.53)

[...] a experiência de brincar com as crianças, ou seja, de sermos parceiros de suas interações lúdicas, partilhando com elas decisões, escolhas, papéis e respeitando suas lógicas e formas próprias de organização e significação da realidade, cria um espaço de aproximação e de relações de afeto com elas. Que tal aprender com as crianças a inverter a ordem, a rir, a representar, a sonhar e a imaginar?

“Esse livro é nosso”

Nesta etapa do projeto, o foco foi a escrita coletiva do livro pelas crianças que assumem sua autoria. Nesse momento surgiram algumas dúvidas quanto aos procedimentos de encaminhamento dessa escrita, no sentido de sensibilizar e mobilizar as crianças como autoras de suas histórias. Assim, criamos uma situação lúdica em que um personagem da vida real, no caso a avó da licencianda do

projeto, instiga os alunos por meio de um desafio. Mobilizamos as crianças para a escrita do livro aproveitando esta relação com a personagem, a avó, que envia um pacote-surpresa, no qual estavam um bilhete e um livro em branco.

A atividade proposta foi a construção de um texto coletivo da turma, de tal modo que as crianças vivenciassem a escrita de um conto, considerando aspectos como conteúdo temático, estilo e construção composicional (BAKHTIN, 2003) próprios desse gênero discursivo. Deste modo, o momento dessa produção coletiva possibilitou a reflexão sobre a escrita tanto do ponto de vista de aspectos como ortografia, gramática, pontuação, quanto sobre o sentido do texto, a história a ser contada. Atende-se à perspectiva de uma escrita sempre permeada por um sentido e que pressupõe um interlocutor (SMOLKA, 2012). Desta forma, cada criança pode interagir durante toda a atividade, expressando suas opiniões e dando sugestões para encaminhamento da história, escrita com a mediação da licencianda (Figura 4).

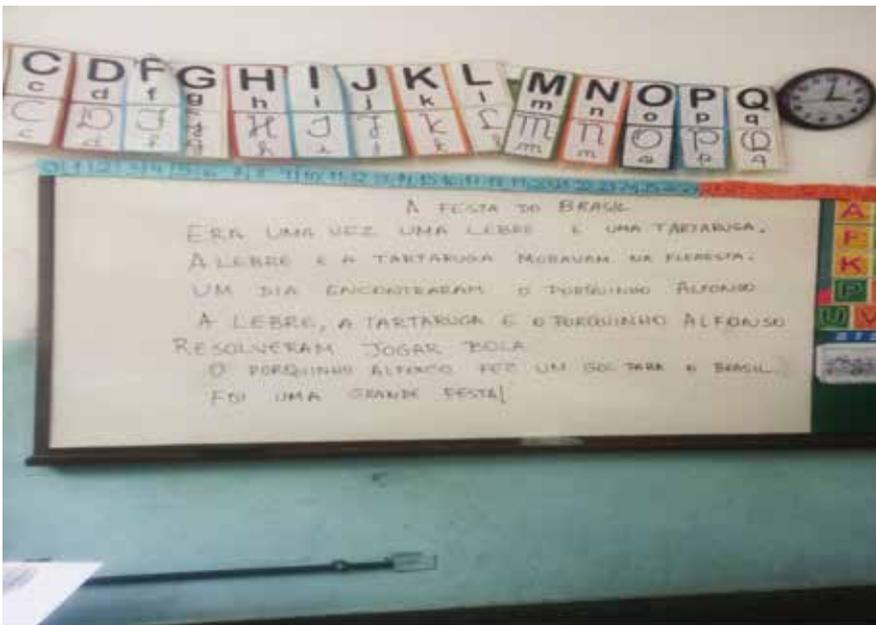


Figura 4 - Texto Coletivo. Fonte: Autoras, 2017.

A proposta agora era dar materialidade ao livro com a história que as crianças escreveram. Todas elas participaram desse momento, seja na ilustração do texto, na confecção da sua capa ou

na escrita do texto nas páginas do livro. As crianças trabalharam em grupos, o que contribuiu para que interagissem, desenvolvendo atitudes de colaboração e de troca de experiências com os colegas. Terminado todo o processo de confecção manual do livro, este foi então reproduzido, cada criança recebeu uma cópia, incluindo a capa com os nomes dos autores (Figuras 5 e 6).

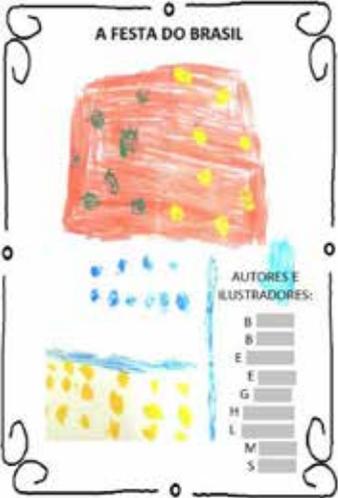


Figura 5 – Livro das crianças (Capa do livro com os nomes das crianças preservados).



Figura 6 – Páginas 2 e 3 do Livro das crianças

Ao final desse projeto, pudemos realizar um pouco do desejo dessas crianças de serem leitoras e escritoras, mesmo que pelos olhos e mãos amorosas do outro. O alfabetizador é assim o elo entre as crianças e o seu acesso a essas experiências diárias carregadas de significação, as quais possibilitam a elas exercerem seu papel de protagonistas. Significa antes de tudo reconhecer no outro o direito de dizer sua palavra e o nosso dever de escutar (FREIRE, 1991). A amorosidade freireana como conceito revela-se concretamente nos vínculos estabelecidos entre as crianças e a licencianda no desenrolar da prática pedagógica e na motivação delas em relação às propostas de trabalho durante a realização do projeto. Amorosidade e diálogo, duas dimensões fundamentais à ação educativa, como nos propõe Freire.

E todos foram felizes...

As mesmas crianças que, ao pegarem um livro, diziam que não sabiam ler puderam participar da escritura de uma história tecida a várias mãos. Incrível não seria um qualificativo suficiente para descrever suas feições ao perceberem que aquele livro continha a história criada por elas: “A festa do Brasil”. Assim que distribuímos as cópias, uma das crianças anunciou do que se tratava, e disse bem animada... EI! ESSE LIVRO É NOSSO!

Embora essa seja apenas uma experiência dentro das inúmeras possibilidades da alfabetização a fala dessa criança não deixa dúvidas sobre o potencial alfabetizador das atividades de escrita quando estas se revestem de sentido e significado, caracterizando-se como experiências dialógicas, pois catalisadoras das vozes dessas crianças, muitas vezes silenciadas pela própria escola.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização. Caderno 05 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

BORBA, Angela. A brincadeira como experiência de cultura. IN: CORSINO Patrícia (org). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. São Paulo: Editores Associados, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: Alfabetização como processo discursivo**. São Paulo (SP): Cortez; Campinas (SP): Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003.

VILARDO, Cacau. **Era uma vez...** Ilustrado por Bruna Assis Brasil. São Paulo: Paulinas, 2012.

Brincar com as letras, jogar com as palavras

*Jonathan Fernandes de Aguiar*¹
*Taysa Silveira de Sant'anna*²

1. Brincar e jogar

Este texto tem a pretensão de trazer a discussão sobre o ato de brincar e as ações do jogar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conhecidos como “ciclo da infância”, sendo mais específico em uma turma de terceiro ano do ensino fundamental, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ). Cabe mencionar que desde a inserção de um dos autores deste texto à docência dos anos iniciais, esse tem se questionado sobre qual é o lugar do brincar e do jogar no processo de alfabetização de crianças. Como possibilitar um ambiente de aprendizagem onde o jogo seja um fio condutor para enfrentamento das barreiras cognitivas e um dos modos de tornar as palavras, as letras, significativas para qualquer sujeito?

Neste direcionamento, brincar e jogar não caminham com imposição, obrigação. O brincar deve ser livre, espontâneo, para que haja dedicação, envolvimento, interação entre as crianças e professores. Todavia, o brincar e jogar por serem universais devem ser um convite, assim como José Paulo Paes, escritor e poeta, nos convida a brincar com poesia.

Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.
Só que
bola, papagaio, pião

de tanto brincar
se gastam.
As palavras não:

¹ Doutorando em Educação pelo PPGE/UFRJ – Atuou como Professor Substituto da Equipe Multidisciplinar do CAp/UFRJ.

² Graduanda em Pedagogia da FE/UFRJ e Extensionista do Projeto A Parceria Escola e Universidade.

quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.
Como a água do rio
que é água sempre nova.
Como cada dia
que é sempre um novo dia.
Vamos brincar de poesia?³

Vamos brincar com as palavras? Vamos jogar com as letras? Vamos brincar e jogar? Entretanto, quem não gosta de brincar? Ao convidar crianças e adultos para brincar percebemos o sorriso em seus lábios, se estão correndo pelo pátio da escola, rapidamente param e perguntam: “brincar de quê?”. Na sala de aula sentam em seus lugares e dizem: “começa logo essa brincadeira!”. A palavra “brincar”, acompanhada com “jogar” permite a abertura, a espontaneidade do desejo de aprender algo ou alguma coisa. Foi dessa forma que caminhamos com a turma de terceiro ano, convidando diariamente quem quer brincar/jogar com as palavras, com as letras, com as frases, com o universo literário, atribuindo novos sentidos, novos significados, até porque “quanto mais se brinca com elas, mais novas ficam”.

Macedo, Petty e Passos (2005, p.7) escrevem que quando uma criança joga “dá muitas informações e comunica, através da ação, sua forma de pensar”. Esta afirmação expressa o quanto é importante que professores observem as crianças enquanto brincam, jogam, para desenvolver “ações” e “procedimentos” para que a aprendizagem seja significativa para todos os alunos.

O brincar é fundamental para o desenvolvimento humano nos aspectos cognitivos, afetivos e relacionais. Permite que a criança interaja com o contexto em que esteja inserida, compreendendo o brincar como “envolvente”. Em continuidade desta natureza os autores expõem que o brincar é “interessante” porque orienta, organiza, estimulando uma ocupação para aquele que brinca/joga. Por último, esclarecem que ele é “informativo” por acreditarem que por meio dele pode-se aprender conteúdos escolares, conhecer objetos e outras maneiras de manipulá-los, e desenvolver a imaginação (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005).

³ CONVITE JOSÉ PAULO PAES. Disponível em: <https://leiturinha.com.br/blog/10-poemas-famosos-para-ler-com-as-criancas/>. Acesso 14 de ago. de 2018.

Pensar o contexto da sala de aula nos aspectos da alfabetização e letramento é dialogar com as múltiplas linguagens que podem habitar na escola como a música, a arte, a dança, os movimentos, a poesia. Por outro lado, é reconhecer que para cada linguagem há intrínseco o brincar, o jogar, pois o lúdico é inerente ao ser humano (HUIZINGA, 2014), logo ele ocupa qualquer ação desde que tenha interação, respeito, cooperação e, sobretudo, planejamento e organização do que se pretende alcançar. Desse modo, o brincar é sério, o jogar é necessário e articulá-los no ciclo da infância é essencial para que crianças se apropriem da leitura, da escrita e se apaixonem pelas palavras.

Vera Barros de Oliveira, no livro “Brincar com o outro: caminho de saúde e bem-estar”, escreveu que:

[...] Aprender supõe, portanto, trocar ideias, discutir, investigar, criticar, perceber que há várias formas, diferentes meios de se chegar a um fim, descobrir a riqueza, de se usar a imaginação para criar algo e também para enfrentar desafios. (OLIVEIRA, 2010, p.22).

Nessa premissa, caminhamos convidando nossas crianças a brincar no processo de alfabetização, acreditando que o jogo e as brincadeiras são maneiras de se alcançar a aprendizagem, tornando a aquisição da leitura, da escrita como algo que tenha sentido, apostando em estratégias e aproximações que dialogam com o “mundo de significados de um autor”, neste caso cada aluno é autor, protagonista de sua aprendizagem (SOLÉ, 1998, p. 46). Entretanto, Solé esclarece que para que nossas crianças se apropriem da leitura e da escrita

[...] é preciso que adultos interessados e que saibam ensinar se proponham a tornar acessível a linguagem escrita para as crianças sob sua responsabilidade, o que implica observá-las e ajudá-las a ir além de onde se encontram, e daí um pouquinho mais além... em um processo que não poderia ter fim. [...] é necessário levar em conta o que a criança sabe sobre a linguagem oral e escrita, sobre as palavras e os sons e oferecer-lhe a informação que ela requer no momento oportuno. (SOLÉ, 1998, p.56).

A linguagem escrita e oral não se encerra no “ciclo da infância”, “ciclo da alfabetização”, mas é neste período que a introdução e con-

solidação da apropriação da leitura e da escrita são fundamentais para o desejo do conhecimento a ser aprendido e descoberto, sendo o professor a figura indispensável para tornar esse caminho seguro e menos árduo para as crianças. Neste contexto, o brincar rima com alfabetizar. O jogar e o brincar no processo de alfabetização tornam o ambiente escolar facilitador de aprendizado, espontâneo, alegre, comunicativo, cooperativo, criando novas possibilidades de interação entre professor e aluno com o mundo que os cerca, com a leitura, a escrita, e as diversas linguagens que promovem a autonomia, a responsabilidade e a criatividade de cada aluno frente aos desafios do ato de aprender.

Na próxima seção apresentamos as atividades que foram utilizadas para esta aproximação entre “brincar” e “alfabetizar”, destacando o jogo como uma ferramenta constitutiva de um ambiente alfabetizador. “E aí, brincar rima com alfabetizar?”, para responder esta questão trazemos os diálogos dos encontros de planejamento entre professor e extensionista - registrados no diário de campo de docência por via de transcrição dos áudios de reuniões e fotografias das atividades propostas. Portanto, elucidamos os devidos desdobramentos da atividade lúdica com os alunos do terceiro ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental com as interpretações dos autores deste texto.

2. Brincar rima com alfabetizar?

Logo, quando recebi a extensionista em sala de aula, procuramos programar encontros semanais para planejar junto as atividades que poderiam ser realizadas com a turma de terceiro ano. A cada encontro podemos dizer de forma resumida que foram momentos de aprendizado, descoberta e muito envolvimento. Thaysa⁴ queria saber sobre os alunos, qual é a minha metodologia de trabalho e as atividades que desenvolvia com as crianças. Diante das vivências da extensionista, a mesma foi conhecendo pouco a pouco a rotina da turma, a maneira como apresentava os conteúdos, o modo de corrigir os trabalhos, as atividades enviadas para casa e as correções que aconteciam em sala de aula. No entanto, as minhas afinidades sobre o campo da alfabetização e o próprio brincar para além da infância que é intrínseco ao ser humano (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

⁴ A extensionista permitiu a menção do seu nome.

Para escrita desta seção, selecionamos duas atividades que foram planejadas entre a extensionista e o professor da turma de terceiro ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental (CAp-U-FRJ) – Leitura de um livro e a construção de um jogo, que serão descritas no decorrer dos parágrafos. Essas atividades demonstram o encontro entre “alfabetizar” e “brincar”, com cooperação de ambos os sujeitos que têm observado na turma em questão o quanto as crianças estão perdendo o espaço do brincar, do jogar, da brincadeira no contexto escolar e sendo exigido o domínio de conteúdos de circunstância precoce. O nosso desafio é romper com esta concepção e tornar a sala de aula um lugar em que existe o brincar e por meio dele promover a aprendizagem da leitura, da escrita, e suas diversas formas de letramento, com os conhecimentos lógicos matemáticos, históricos, geográficos de maneira ampla, dialogando com a vida e os sentidos do que é aprender, para que aprender.

Elegemos como leitura compartilhada entre o grupo de alunos do terceiro ano a leitura do livro “Cadê o juízo do menino?” (FIGURA 1), escrito por Tino Freitas (2009). A história parte da busca do menino por seu juízo, iniciando com a metáfora de que o juízo é um parafuso que a gente deixa apertado para a cabeça não fazer nada errado. O menino, personagem central da história, acordou um dia sem parafusos e viveu inúmeras atrapalhões. E a pergunta que percorreu o enredo desta história é: “Quem será que vai achar o juízo do menino?”.

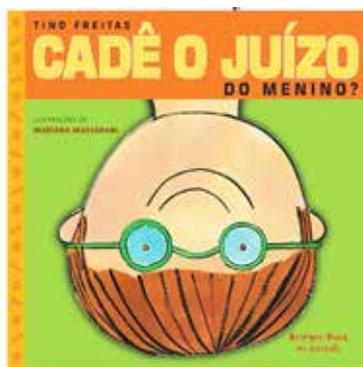


Figura 1: Livro – Cadê o juízo do menino?

Fonte: <https://www.brinquebook.com.br/brinque-book/cade-o-juizo-do-menino>

Com este breve resumo do que trata o livro, cabe destacar que durante a leitura desta obra para a turma de terceiro ano enquanto estavam sentados em círculo, e no vai e vem de uma página, entre os versos de cada linha e as frases entoadas pela extensionista, uma aluna interpelou: “Tia, as palavras estão rimando!”. Foi a descoberta de uma aluna marcada pelos outros professores “como a que não sabia escrever e associar as terminações das palavras a outras”. Ao final da leitura do livro, a extensionista teve a ideia de perguntar aos alunos quais as palavras que rimavam segundo as suas terminações.

Vou ler para vocês uma parte do livro e gostaria que vocês observassem as terminações das palavras: “Ô menino sem juízo! Me dá um trabalho diário... Vê se acha o parafuso, aí dentro do armário!” Quais as palavras que rimam? Perguntou a extensionista. A turma atenta, respondeu “armário”, “diário”. Rapidamente ela falou: “existem outras palavras que rimam com armário?” Um menino sentado no círculo responde “Dário”, a menina do lado esquerdo aponta para o alfabetário que estava em cima do quadro “tem um jogador Romário, rima com Dário e diário”. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Entre as rimas e as palavras, um aluno disse: “O livro é de cabeça para baixo porque o menino plantava bananeira” e este comentário nos abriu a possibilidade de conversar sobre a capa do livro (FIGURA 1), as ilustrações que nos ajudam a entender a história para além das palavras mencionadas em cada página, pois as imagens não possuem um caráter utilitário, meramente instrumental de interpretação das palavras, a imagem possui também uma narrativa e compõe as diversas maneiras de leitura e letramento (FARIA, 2012). Nesta perspectiva havíamos planejado que conversaríamos com os alunos sobre a “narrativa de um livro de imagem” e suas devidas articulações para se pensar a capa do livro “Cadê o juízo do menino?”.

Jonathan - Quais estratégias podemos utilizar em sala de aula para que os alunos do terceiro ano possam compreender a narrativa de uma imagem/capa de um livro?

Thaysa - Jonathan, acho que eles podem construir uma capa a partir da observação do livro lido.

Jonathan – O que mais trabalhamos?
Thaysa – A capa
Jonathan – Digo nos elementos estruturantes de uma capa?
Thaysa – As palavras, o título.
Jonathan – Muito bem! (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Diante desse diálogo, em um dos nossos encontros de planejamento, colocamos em prática a construção de uma nova capa para o livro em questão. Os alunos assumiram a postura de um ilustrador, pensaram em novos elementos como o desenho, a forma das palavras, o tamanho de cada letra e por final o nome do ilustrador (FIGURA 2). Esse movimento de pensar uma nova capa, traçar alguns rascunhos, colorir as formas rabiscadas, preencher as letras com hidrocor é o momento de desenvolver a autoria de pensamento, o senso crítico de buscar alternativas para uma capa que chame atenção de um leitor e até mesmo o desenvolvimento de sua criatividade e o ato de imaginação. Isto é brincar, isto também é jogar, permitir a abertura de associações de aprendizagens adquiridas às outras formas de pensar e registrar, como postularam Macedo, Petty e Passos (2005) no livro “Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar”.



Figura 2: Nova capa para o livro

Após a criação de uma nova capa, os alunos escreveram um breve resumo da história em uma tirinha de papel retangular

(FIGURA 3), esta proposta tinha a intencionalidade de compreender como cada aluno estava se apropriando da escrita alfabética e por fim avaliar as possíveis intervenções para que cada sujeito avançasse na escrita (SOLÉ, 1998).

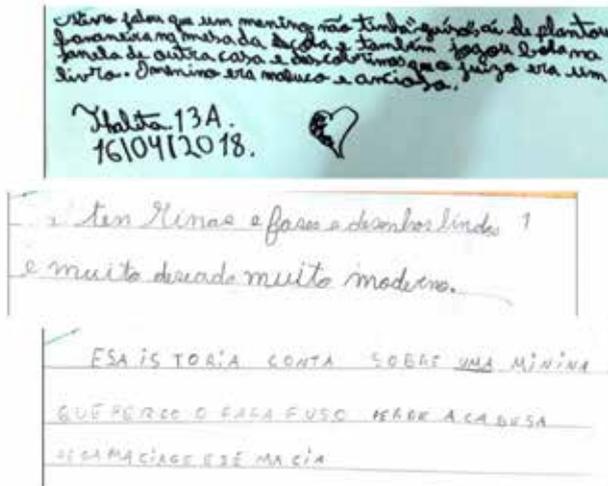


Figura 3: Resumo da história. Fonte: Banco de dados Aguiar (2018)

Posteriormente, na leitura cuidadosa de cada resumo em nossos encontros de planejamento, observamos as palavras cuja escrita ortográfica ainda constituía dificuldade para as crianças, como por exemplo, se “parafuso” escreve com “s” ou “z”, pois na pronúncia o som emitido é de “z”⁵.

O trabalho de docência com a participação da extensionista é colaborativo. Desta maneira fui inserido-a nos meus planejamentos e perguntando quais atividades lúdicas poderíamos desenvolver em sala de aula para que cada criança se aproprie dos códigos da escrita, apostando no brincar como uma maneira de tornar a aprendizagem significativa para as crianças. Foi em um desses planejamentos que ela me questionou onde o lúdico e o brincar ocupam as minhas aulas. “Ele está em minha ação diária, no envolvimento, no olhar para meus alunos

⁵ Outras palavras: penteava, igual, história, juízo, desenhar, quando, esperto, pensamento, perdeu, texto, brinquedos, bagunça, maluquinho, cabeça, fazer, desordeiro, gargalhada, ansioso, resumo, banheiro, sonolento, trapalhadas, maluquices, aventura, menino, exemplo, máquina, contar e brincadeira.

e perceber o que eles precisam avançar e dar o suporte necessário para que utilizem a escrita de maneira que faça sentido em sua vida. O lúdico e o brincar são construções diárias e que precisam de investimento, interação, envolvimento e a busca de dar oportunidade para todos os alunos, ir com jogos concretos e jogos simbólicos, isto significa que posso brincar com as palavras, com os poemas, com os livros. Lúdico e brincar dizem respeito a relações que estabeleço com o outro, é ter sensibilidade. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Afinal, quais os possíveis encaminhamentos didáticos para propor uma reflexão sobre a escrita dos alunos envolvendo o brincar? Até que durante o encontro de planejamento pensamos elaborar/criar o jogo “Soletrando” (FIGURA 4). Este jogo tem como objetivo: I) ampliar o repertório de palavras; II) compreender a grafia correta das palavras; III) desenvolver a percepção entre os modos de falar e escrever; e IV) promover a interação entre os alunos, professor e extensionista por meio do ato de brincar/jogar.



Figura 4: Jogo Soletrando. Fonte: Banco de dados Aguiar (2018).

As palavras registradas nas fichas são aquelas cujos alunos não escreveram de forma convencional, e a proposta deste jogo é atrelar o brincar com o aprender – pensando em novas regularidades para esta escrita alfabética. Assim o jogo “Soletrando” buscou a articulação entre “alfabetizar” e “brincar”, sendo o lúdico uma possibilidade para o desenvolvimento da autonomia, do ato criativo de cada aluno inserido neste “ciclo da infância” (BRASIL, 2008).

Para o início do jogo, dividimos a turma de 25 alunos em cinco grupos, cada grupo composto por cinco alunos – por meio de um

sorteio aleatório. Em cada grupo eles discutiram e escolheram um representante para retirar da caixa uma palavra que deveria soletrar (FIGURA 5).



Figura 5: Palavras. Fonte: Banco de dados Aguiar (2018)

“É um, é dois, é três” – disse a extensionista apontando para o grupo que retirou a palavra “pensamento”, “podem soletrar”. É correto descrever que se o grupo soletrasse a palavra errada, esta passava para o próximo grupo, igualmente foi descrito o passo a passo da proposta no diário de campo de ambos os autores deste texto.

Após, o representante do grupo sorteou na caixa a palavra e o professor fez a leitura da palavra para cada grupo, de acordo com a respectiva ordem dos grupos. No decorrer do jogo foi sorteada a palavra “desenhar”, logo, um aluno conversando com os colegas me chamou e disse: “- Tia, desenhar é com Z!” o outro respondeu “- Não é não!” e ficaram naquela inquietação. Então, escrevi a palavra no quadro e expliquei o porquê. Outra palavra que causou bastante dúvida nos alunos foi a palavra “penteava”, observei que durante as conversas surgiram dúvidas quanto ao uso da letra “n” ou “m” e “e” ou “i” então, eles repetiam várias vezes em voz baixa a palavra, como se a sonorização representasse a grafia. Uma aluna me procurou e

falou: “Tia, esse jogo é muito difícil, faz a gente pensar muito”. Questionei: você gostou do jogo?” Ela respondeu: “Gostei. É muito legal”. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Nos relatos das crianças percebemos o quanto elas se envolvem durante a atividade lúdica, neste caso o jogo “Soletrando”, no qual a arte de soletrar, formar as palavras caminham juntos com o ato de brincar. Jogo de competição? Para alguns, mas o que presenciamos foi a cooperação em ajudar cada colega a caminhar na escrita e no reconhecimento das letras, formando palavras escritas de maneira correta – mais do que apontar erros ortográficos, todavia refletir sobre eles, com base na ação do brincar, do jogar. Este percurso se iniciou com a leitura de um livro, criação de uma capa, elaboração de um resumo, e, por fim, para tornar a escrita um movimento reflexivo apostamos no jogo como uma forma didática e metodológica de avançar na escrita – atividades lúdicas elaboradas em parceria nos encontros de planejamentos entre professor e extensionista, com a finalidade de trazer à tona o lugar do brincar e do jogar no processo de alfabetização dos alunos do terceiro ano dos anos iniciais do Colégio de Aplicação (UFRJ). Apesar disso, este caminho foi possível após investimento intelectual, troca de saberes e experiências entre docente e extensionista em uma relação horizontal.

3. Palavras e letras formam considerações finais ou iniciais

“Brincar com as letras, jogar com as palavras” é mais que um título, deve ser uma proposta pedagógica para docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É resgatar o brincar, os jogos, as brincadeiras, as atividades lúdicas no sentido de promover o aprendizado da leitura, da escrita em todo percurso de escolarização. Especificamente, acreditamos que estas não são as considerações finais, mas, sim, iniciais por incentivar professores, futuros pedagogos e aqueles que escolheram a docência a ter como princípio o envolvimento, o interesse e a informação por trazer o lúdico para o processo de ensino-aprendizagem, sendo o jogo uma possibilidade de aprender sobre si e sobre o mundo que o cerca. Dito isto: alfabetizar rima com brincar?

4. Nossas afinidades, nossas referências

BRASIL. PARECER CNE/CEB Nº: 4/2008. **Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf. Acesso em: 14 de ago. de 2018.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula.** 5ed. São Paulo: Contexto, 2012.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento na cultura.** São Paulo: Perspectiva, 2014.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Chiste. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

OLIVEIRA, Vera Barros de. Brincar: caminho de saúde e felicidade. In: OLIVEIRA, Vera Barros de; SOLÉ I BORJA, María; FORTUNA, Tânia Ramos. **Brincar com o outro: caminho de saúde e bem-estar.** Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2010, p.13-50.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Autonomia e protagonismo infantil na alfabetização

Eduardo Macedo¹

Chayeny Andrade da Silva²

Sâmela Mayra de Melo Barros³

Vanessa Ferreira Cano⁴

Ao fazermos referência ao conceito de protagonismo, com o qual vamos trabalhar neste capítulo, consideramos relevante justificar a amplitude do seu significado e o seu emprego no que tange às práticas de alfabetização. Assim, o protagonismo não é visto como elemento estanque, pois seria o mesmo que desconsiderá-lo como resultado de autonomia: processo evolutivo inerente ao desenvolvimento motor, intelectual e afetivo do ser humano. Como veicular o protagonismo a um público-alvo, no nosso caso às crianças, sem que esse tenha, paulatinamente, desenvolvido a autonomia em suas aprendizagens e iniciativas?

Levando em conta esse princípio do “protagonismo e autonomia”, enfatizamos as experiências das licenciandas e das crianças no Projeto de Extensão *A parceria Escola e Universidade na Alfabetização das crianças e na formação de Alfabetizadores*. Os incentivos através de desafios por delegação de tarefas, mesmo que, a princípio, orientadas, têm sido práticas, costumeiramente, usadas pelas extensionistas, parceiras do projeto de extensão de que trata este livro, nas turmas de alfabetização nas quais estão inseridas. O intuito é que as crianças de primeiro ano do ensino fundamental sejam protagonistas nas tarefas e funções propostas e que permeiam o seu aprendizado ou a sua direta participação.

Observa-se, nestas práticas, que serão apresentadas no decorrer do texto, que os resultados obtidos como respostas às situações cria-

¹ Licenciado em Letras Português/Literatura pela UERJ, Especialista em Administração e Supervisão Escolar - Professor da Rede Municipal de Ensino do RJ.

² Graduanda em Pedagogia, FE/UFRJ – Extensionista do Projeto de Extensão A Parceria Escola e Universidade.

³ Graduanda em Pedagogia, FE/UFRJ – Extensionista do Projeto de Extensão A Parceria Escola e Universidade.

⁴ Graduanda em Pedagogia, FE/UFRJ – Extensionista do Projeto de Extensão A Parceria Escola e Universidade.

das refletem um trabalho contínuo e, acima de tudo sério, processado por ininterruptas visitas semanais, pautadas em observações, anotações, aproximações e interações vinculadas às atividades propostas em sala de aula pelo professor regente.

Os resultados obtidos através dos trabalhos desenvolvidos com as crianças têm proporcionado oportunidades de crescimento a todos os sujeitos envolvidos (alunos, professor regente e extensionistas), pois novos olhares têm sido construídos no que tange a fazer um processo de ensino-aprendizagem na alfabetização baseado em querer iguais, distantes das práticas tradicionalistas fomentadas anos a fio por escolas arcaicas, marcadas pelo distanciamento professor-alunos e pelos discursos de quem detém o conhecimento, de quem deve ensinar e de quem deve aprender, entre outros. A troca de experiências, o compartilhamento de ideias e de novas propostas de trabalho, a valorização da bagagem de conhecimentos trazida pelas crianças têm sido a mola propulsora do projeto durante esse tempo em prática (segundo semestre de 2017 e todo o ano letivo de 2018).

A busca pelo querer produzir, as respostas espontâneas manifestadas por um alunado dinâmico e colaborador do fazer, o comprometimento e a cooperação, como reflexos do efeito positivo produzido pelo trabalho desenvolvido, têm-nos proporcionado novos instrumentos e novos olhares quando nos referimos ao momento de avaliar o nosso público-alvo, nos avaliarmos e avaliar a eficácia da metodologia (objetivos, conteúdos, estratégias e recursos) aplicada no processo de alfabetização. É justamente nesses momentos de participação, das buscas e das respostas espontâneas, livres dos mecanismos tradicionais de avaliação das práticas engessadas pela rotina limitadora, que alunos e professores se despem da timidez e de quaisquer outras barreiras emocionais para externar o quanto eficaz vem sendo a construção do processo ensino-aprendizagem e/ou o quanto amadurecidos estamos para essa construção.

A criação de oportunidades de crescimento, de ajustes e de valorização do protagonismo e da autonomia, como elementos fundantes do seu próprio processo de aprendizado, tem sido a alavanca de descoberta para o planejamento das práticas de alfabetização; é o que faz mover os sujeitos do seu individualismo e o que os leva à busca de respostas compartilhadas e a uma produção coletiva do conhecimento.

Experiências que proporcionam a participação dos alunos como protagonistas de suas ações:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (FREIRE, 1996/2011, p. 42).

Essa concepção de prática educativa apresentada por Freire orienta o desenvolvimento das atividades desenvolvidas pelas licenciandas e professor regente que visam colaborar com o processo de aprendizagem das crianças na alfabetização a partir de suas singularidades e necessidades. Além disso, colaboram com a formação inicial dos alfabetizadores, propondo às licenciandas oportunidades de vivências, percepção, criação e participação em experiências e práticas docentes que buscam dialogar com a realidade das crianças.

Em torno desta perspectiva do protagonismo das crianças, as atividades propostas pelas extensionistas, na escola municipal do Rio de Janeiro, E.M. Tia Ciata, se deram a partir da compreensão e observação prévias das relações pedagógicas e familiares existentes na turma. Suas diferenças individuais, viabilizadas pela percepção das licenciandas com o professor regente, permitiram realizar atividades que contribuíssem na construção da autonomia das crianças, individual e coletivamente, visando ao desenvolvimento da aprendizagem no universo da leitura e escrita.

O planejamento foi realizado em torno de um projeto didático que abordou e incluiu as teorizações discutidas no âmbito da extensão, compreendendo-se que a apropriação do sistema alfabético envolve a relevância das práticas de leitura de histórias, contos, poemas, músicas, cantigas, diversos gêneros textuais etc. Bem como a escrita significativa, e com compreensão, e o exercício da oralidade, presente em todas as atividades propostas.

Assim, tendo como norte essas concepções presentes em nossas ações didáticas, destacamos algumas propostas realizadas na sala de aula, sendo a primeira delas a elaboração de um caderno coletivo

da turma (Figura 1), no qual havia espaço para as crianças escreverem e para fazerem suas ilustrações. Com este material, solicitou-se que a turma relatasse, sempre uma criança por vez, da maneira como soubessem se expressar, algo sobre si: seus gostos, preferências e interesses.



Figura 1 (Foto: Sâmela e Chayeny, 2018)

O registro individual foi feito pelos próprios alunos no caderno, que percorria toda a sala, indo com eles de casa em casa, a partir do qual respondiam à proposta de escrita “Um pouco sobre mim”. Neste material as crianças podiam desenhar, fazer colagens e, essencialmente, escrever algo sobre elas. Assim, a cada dia uma criança levou o caderno para casa e expressou-se de forma espontânea e criativa, demonstrando suas subjetividades. Foi perceptível o envolvimento da turma nesta atividade, pois a cada dia em que estávamos na sala com as crianças, antes de toda atividade que seria realizada, retomávamos o caderno, dialogando com a turma sobre o que tinham desenhado, escrito, ou até mesmo colado, de um jornal, revista, entre outros recursos. Nesses momentos as crianças euforicamente solicitavam para serem as próximas a levar o caderno para sua residência, pois queriam participar também desta atividade coletiva. Para um maior alcance e envolvimento com este projeto didático, que envolveu os eixos norteadores de leitura, escrita, oralidade e compreensão, orientamos a turma para realizar esta atividade e mostrar para seus responsáveis, os quais também podiam participar das produções escritas, muitas vezes como escribas.

Explorando outras situações em sala, pudemos perceber como as crianças estabeleceram parcerias entre si, visto que aquelas que já estavam alfabetizadas auxiliavam os seus colegas que ainda não haviam adquirido determinado conhecimento sobre o sistema alfabético. Procuramos também realizar atividades em que a turma estivesse distribuída em trios ou duplas a fim de ocasionar esta troca de saberes entre os alunos, a partir da autonomia, provocando, por conseguinte, o seu protagonismo.

Outras atividades realizadas, que destacamos aqui pela sua centralidade em envolver o protagonismo do aluno, foram desenvolvidas na perspectiva do trabalho com o lúdico, para o qual redigimos uma história. Remetemos a questões de ancestralidade africana de uma menina e como, a partir da música, essa menina se reconectava com o seu passado, e o lar de onde era oriunda. Reproduzimos em sala de aula músicas que usavam instrumentos como Tambor, Cuíca e Berimbau (Figura 2), destacamos que são elementos que vemos no Brasil, mas que possuem origem africana.



Figura 2 (Foto: Sâmela e Chayeny, 2018)

Lemos esta história com a turma e dialogamos sobre elementos que remetiam a nossa casa, para nos lembrar dela. Aquilo que vemos em casa, o que enxergamos lá, sentimos, percebemos, e com base nessas reflexões realizamos uma construção coletiva com uma grande faixa. As crianças cortaram letras a partir de jornais e revistas que disponibilizamos e colaram na faixa estas letras formando novas palavras.

Como título da produção de escrita e compreensão, estava escrito previamente na faixa de papel a seguinte frase: “O que lem-

bra minha casa é...”, seguindo o ritmo da história que havia sido contada para a turma. Surgiram palavras como: Mãe, gato, panela, cama, irmã, rua, Rio, Brasil entre outras, que remetiam tanto para a história lida para e com a turma, como outras concernentes ao seu cotidiano, e até mesmo sobre aspectos geográficos do seu local de residência (Figura 3).



Figura 3 (Foto: Sâmela e Chayeny, 2018)

Exemplificamos assim como a autonomia pode ser construída pela turma a partir da metodologia de trabalho adotada pelo docente, sendo possível realizar atividades que valorizam o coletivo e que estimulam e oportunizam o protagonismo das crianças nas atividades pedagógicas.

Percebemos que na inserção naquele complexo universo se fazia necessário obter uma gama de informações sobre os discentes da classe de primeiro ano do ensino fundamental para compreender este espaço. Este microcosmo possui suas divisões, não feitas pelo professor regente, mas pelos próprios alunos com seus pares. São alterações nas estruturas montadas pelos alunos para um avanço em conjunto, na observação já citada, que percebemos que a turma precisaria de alguns incentivos para realizar um processo no qual seriam protagonistas da ação, com interferências mínimas, refletindo que “A escrita é uma construção coletiva e não individual” (FERREIRO, 1989, p. 24).

Partindo deste pressuposto de construção coletiva para um avanço em conjunto significativo, foi elaborada a seguinte atividade-

de: cada aluno fez parte de um grupo misto, com alunos na fase alfabética, silábica com valor sonoro e pré-silábica, identificados através de sondagens dos materiais já obtidos pelo professor regente. Os grupos deveriam formar palavras de acordo com sílabas escritas previamente em cartolina em letra bastão. Como os grupos eram mistos, as crianças, que geralmente ficavam isoladas em seus grupos, se articularam de maneira que todos participassem, não havendo resistência, apenas algumas poucas indignações.

Obtivemos respostas positivas dos alunos, até daqueles que possuíam um ritmo diferente dos demais participaram da proposta. Seus pares elaboraram, por si próprios, estratégias para que os colegas participassem. Em alguns grupos, a criança era orientada por outras a observar o silabário e tentar formar a palavra. Em sua obra Ferreiro diz:

Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para ser avaliado. Aprender a lê-las, interpretá-las é um longo aprendizado que requer uma atitude teórica definida. (FERREIRO, 1989, p. 24)

Outra atividade que engloba o que foi citado acima foi a atividade que nomeamos de “Bingo Criativo”. Cada aluno ganhou uma cartela com imagens e um espaço para escrever o nome do objeto ou animal já trabalhado com os alunos. Estas cartelas possuíam três modelos, conforme figura 4.

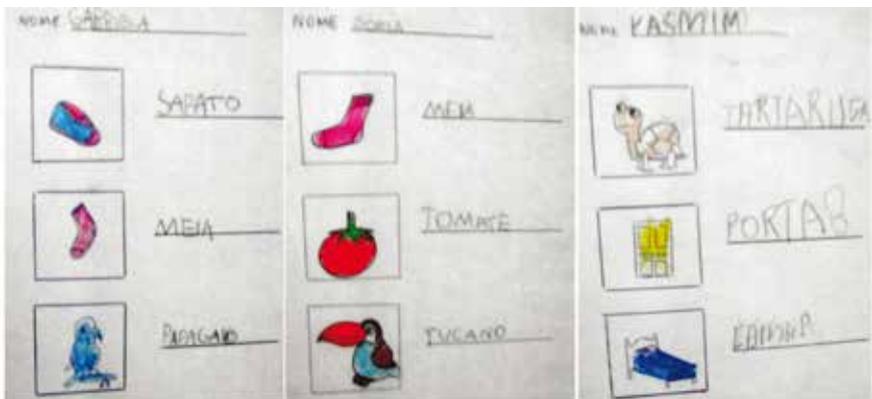


Figura 4 (Foto: Sâmela e Chayeny, 2018)

Os alunos deveriam esperar o sorteio das palavras para depois escreverem em suas cartelas. Quando a palavra era sorteada era discutido com a turma como eles achavam que se escrevia, onde tinham ouvido, caso já conhecessem a palavra, e a quantidade de letras. Após isso, a palavra era escrita no quadro para auxiliar aqueles que possuíam mais dificuldades. Essas foram as práticas selecionadas dessa turma para o relato, que engloba situações de protagonismo em atividades possíveis de serem realizadas, mas que guardam uma convergência com as singularidades da turma.

Outra escola e outros olhares

Seguindo o mesmo contexto do que foi apresentado até aqui, a vivência por outra licencianda no projeto na Escola Municipal Francisco Alves, localizada na zona sul do Rio de Janeiro, em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, destaca momentos de saberes e aprendizagens mútuas. Além de auxiliar a professora com as atividades propostas, a licencianda também desenvolveu atividades focadas no uso de jogos e atividades lúdicas para um melhor desenvolvimento e aprimoramento do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), sempre com a supervisão de professores e docentes do curso de pedagogia/UFRJ.

As atividades feitas durante a sua inserção na escola e no trabalho com as crianças envolveram a preocupação com a participação dos sujeitos e o desenvolvimento de suas aprendizagens, já que a “A educação não consiste em transmitir conhecimentos acabados, mas em propor aos alunos situações e problemas que desencadeiam uma atividade intelectual que, com a ajuda do professor, leve ao conhecimento.” (CHARLOT, 2013, p.78).

A primeira atividade consistia em uma sondagem de escrita dos alunos. Para tal, foi realizado “O ditado estourado” (Figura 5). Esse jogo foi feito com bexigas coloridas, continha dentro delas a imagem ou o nome de um animal (tema escolhido para as atividades a partir do interesse dos alunos por bichos). O aluno estourava a bexiga e de acordo com a imagem do animal que aparecia, escrevia o nome correspondente. Essa atividade é uma maneira diferente de se trabalhar o tradicional ditado.



Figura 5 (Foto: Vanessa Cano, 2018)

A partir da sondagem, foi constatado que a turma estava bem heterogênea, com crianças pré-silábicas, silábico-alfabéticas e também crianças já alfabéticas. Para realizar uma atividade e abranger todos os alunos, pensando nas singularidades e necessidades de cada um, a turma foi dividida em diferentes grupos, pois acreditamos que a interação dos que sabem mais com os que sabem menos pode cooperar com a construção do conhecimento um do outro.

Para atingir tais objetivos, foi pensada uma atividade de desenvolvimento da escrita. Com essa finalidade, consideramos uma segunda atividade: um quebra-cabeça (Figura 6). Foram impressas imagens de animais cortadas em pedaços de acordo com as sílabas correspondentes, exemplo: a palavra girafa tem três sílabas, então a imagem da girafa foi cortada em três partes. No primeiro momento, foi contada a história “A Arca de Noé” de Milton Célio de Oliveira Filho. Após a leitura e conversa sobre essa história cada grupo recebeu duas imagens de cada animal para que pudessem montar, contar e separar as sílabas e depois escrever em um papel o resultado dessa ação.



Figura 6 (Foto:Vanessa Cano , 2018)

Podemos concluir que todas as atividades realizadas e apresentadas neste texto permitiram que as crianças desenvolvessem e vivenciassem o aprendizado da leitura e escrita de forma descontraída, lúdica e significativa. Também foi possível observar a receptividade, a participação e o empenho dos alunos nas atividades propostas no decorrer do projeto.

Podemos dizer que, se de um lado os alunos puderam ter experiências diferenciadas, estimuladas pela mediação dos docentes, também nós, professores e licenciandas, autores deste texto, aprendemos com as crianças um pouco mais sobre a docência na alfabetização. Nesse sentido, vale lembrar a concepção de Paulo Freire de que,

Ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimen-

to antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. (FREIRE, 1993: 27-38).

Considerações finais

O projeto de extensão nos possibilitou estudar, observar, planejar e repensar nossas práticas. A profissão docente é permeada por diversos caminhos que nos auxiliam em nossas jornadas profissionais e pessoais, influenciando nossa prática. Dentro da universidade, apesar dos estágios que são realizados, muitos estudantes sentem a necessidade de buscar um complemento para sua área focal no meio educacional.

Na área da alfabetização não é diferente, quando compartilhamos com os colegas do projeto e coordenadoras, ideias, conhecimentos e experiências nas diversas escolas nas quais estamos inseridos, percebemos como cada um reage aos diferentes microcosmos que são as salas de aula. Aprendemos ouvindo e analisando as falas dos atores sociais que fazem parte deste projeto. Tudo que é discutido é também analisado para ser repensado para outras turmas ou replicado com pequenos ajustes. Este projeto serve de laboratório de aproximação, tanto das escolas públicas quanto das experiências dos próprios parceiros de projeto.

Referências bibliográficas

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. Ed - São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, Emília. **Reflexão sobre alfabetização**. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. 43ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra Ltda, 2011.

Reflexões sobre a teoria e a prática na formação de alfabetizadores

Renata Torres de Souza¹

Luciene Cerdas²

Rejane Amorim³

1. Introdução

Este texto se constitui como uma experiência de uma professora alfabetizadora da Escola Municipal Tia Ciata, que atuou como coformadora dos licenciandos em Pedagogia, em diálogo com as professoras da universidade, coordenadoras do Projeto de Extensão *A parceria escola e Universidade na alfabetização das crianças e na formação inicial dos alfabetizadores*.

O Projeto de Extensão se iniciou nessa escola municipal no segundo semestre de 2017. A escola foi convidada a participar, e após todo trâmite formal e protocolar junto à Secretaria de Educação e Coordenadoria Regional, o projeto foi muito bem recebido pela direção e pelos professores. Na visão da escola e seus professores, um dos desafios do projeto foi aproximar o estudo acadêmico da prática escolar. É no dia a dia da escola, e no mergulho sempre planejado e reflexivo que o projeto investe nessa potência formadora. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blabláblá e a prática, ativismo.” (FREIRE, 1996, p,26)

O projeto também abre espaço para renovação da prática do professor alfabetizador, uma vez que há uma troca entre licenciandos e professores, que permitiu que esse encontro fosse também um momento de formação. Nessa construção mútua de saberes, os maiores beneficiados são as crianças.

¹ Licenciada em Letras Português-Literatura e Especialista em Literatura Infanto-juvenil pela UFRJ - Professora das Redes Municipal e Estadual de Ensino do RJ.

² Doutora em Educação pela UNESP/Araraquara - Professora da Faculdade de Educação da UFRJ - Coordenadora do Projeto de extensão A Parceria Escola e Universidade.

³ Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC/SP - Professora da Faculdade de Educação da UFRJ - Coordenadora do Projeto de extensão A Parceria Escola e Universidade.

A escola, nosso espaço...

A Escola Municipal Tia Ciata localiza-se no Centro da cidade do Rio de Janeiro, numa das principais avenidas: a Presidente Vargas. Simbolicamente uma localização importante e que traz especificidades da clientela atendida. “Escola de passagem”, que recebe desde moradores de comunidades próximas até filhos de quem trabalha na região. Entorno em constante mudança, abriga invasões que surgem e são desfeitas a todo momento. O nome da escola também é carregado de significado. Tia Ciata figura entre os criadores do primeiro samba, mulher à frente de seu tempo, contribuiu enormemente para a formação da identidade carioca. Além disso, encontra-se ao lado da Passarela do Samba, respira-se, portanto, a atmosfera cultural e diversamente democrática que o samba nos traz.

A escola atualmente possui instalações de 2004 e desde então abriga cerca de 24 turmas distribuídas em 12 salas em dois turnos: manhã e tarde. Todas as turmas são da Etapa de Ensino Fundamental I. A maior parte das turmas dedica-se à alfabetização. Em média são 14 turmas do 1º ao 3º ano por ano. O grande desafio da escola é ser inclusiva sempre e não abrir mão dessa característica ao longo de sua trajetória de mais de 30 anos.

A escola também se mostra sempre aberta aos projetos e aos estágios propostos pela universidade. Atualmente está entre as escolas que fazem parte do Complexo de Formação de Professores da Faculdade de Educação da UFRJ, por ter um longo caminho nessa tarefa de coformação e contribuir para que os estudantes tenham contato com a realidade de uma escola pública no centro do Rio de Janeiro.

2. Desdobramentos do Projeto

Durante o segundo semestre de 2017, na turma 1301, as licenciandas organizaram-se em dois dias da semana de acordo com suas rotinas de aulas da faculdade. A turma possuía 90% dos alunos alfabetizados e um aluno autista iniciando esse processo. Como o ano já terminava, priorizamos no dia a dia o atendimento a esses alunos que ainda não tinham alcançado o principal objetivo desta fase que é a alfabetização.

Cada aluno tem sua história e isso em si já é um importante dado para que estudantes da Pedagogia observem e reflitam sobre os grandes desafios da alfabetização. Carlos⁴, Karina e Lauro faziam parte de um grupo que nos desafiava. Esses estudantes precisavam de mais tempo que a maioria da turma para realizar suas atividades, sempre mediadas pelo professor e nos faziam buscar novas alternativas para que pudessem avançar em seus ritmos. Todos os três fazem parte do grupo de estudantes que possuem histórias singulares, alguns são faltosos, recebem pouco investimento de seus responsáveis para com sua permanência e desenvolvimento na escola. Os encaminhamentos para equipes multidisciplinares da prefeitura nem sempre resultam em ganhos pedagógicos, exigindo um trabalho mais específico com eles na sala de aula.

Embora o objetivo do projeto não seja o reforço escolar, entendemos que as licenciandas poderiam contribuir com a mediação mais individualizada que eles precisavam, até porque em uma sala com tantas demandas existe um limite para o professor acompanhar sempre um único grupo. As licenciandas inicialmente observaram a turma, a participação das crianças em sala colaborando com o seu processo de alfabetização.

Para toda a turma, realizaram atividades de contação de histórias que passaram a ser incluídas no Planejamento Semanal da professora. Após um breve período de adaptação para todos, foram planejadas atividades para o período de segunda-época (Figuras 1, 2 e 3), que auxiliariam alunos que ainda não tinham avançado em seu processo de alfabetização. Seguimos assim até o fim do ano letivo, o que se constituiu como um ganho para todos, visto que os vínculos desses alunos com as licenciandas, os desafios que enfrentaram e a busca por formas pedagógicas de auxiliá-los se mostraram fundamentais.

⁴ Utilizamos nome fictício para preservar a identidade das crianças.



Figura 1 - Aluna extensionista atuando no período de Segunda Época



Figura 2 - Aluna extensionista no momento de contação de histórias



Figura 3 - Atendimento individual do aluno

3. O Segundo ano do Projeto

No primeiro semestre de 2018 o projeto teve continuidade em outra turma, dessa vez com o ano inicial de alfabetização. Foi realizado um planejamento num diálogo entre a Universidade e a Escola Municipal Tia Ciata. Em diálogo com a licencianda que acompanhava a turma, decidimos iniciar pela apresentação de diferentes práticas de alfabetização, intercalando aulas em que a professora da sala propunha atividades com aulas em que a licencianda planejava e executava sua prática.

A professora regente planejou uma aula demonstrativa de como aprendeu a alfabetizar há mais de 20 anos no Curso Normal (formação de Nível Médio). Numa sequência que vai do fonema ao texto, utilizando música como motivação, jogos como fixação oral, folha de tarefas como atividade sistemática de fixação escrita, e um passo a passo foi seguido e acompanhado atentamente pela licencianda. Após este momento de demonstração, ambas se reuniram e realizaram uma leitura crítica desta abordagem, o que enriqueceu bastante a prática. As reflexões a que chegaram incorporam o que Paulo Freire já havia dito: “ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível.” (1996, p.64).

Nos relatos da licencianda, se destaca a percepção de que todas as formas de alfabetização atingem grupos de maneiras distintas. A licencianda pode refletir que uma sistematização bem planejada e que traga o lúdico para sala de aula e textos do interesse dos alunos é sempre bem sucedida, que alfabetizar exige que o Sistema de Escrita seja ensinado, e esse ensino atrelado a jogos facilita a aprendizagem. Assim como “Não há dois professores iguais. Cada um tem de encontrar a sua maneira própria de ser professor, a sua composição pedagógica” (NÓVOA, 2017, p.20), ponderamos que tudo que foi realizado no projeto se distancia da ideia de prescrição, mas enfatiza o momento de início de profissionalização, de experimentação do ser professor.

Em outro momento, a licencianda apresentou uma prática (Figura 4) que tinha seu respaldo teórico nas aulas de alfabetização que teve na universidade. Utilizou letras móveis e trabalhou com o nome dos alunos. Após essa prática também discutimos

sobre possibilidades e formas potentes de fazer o aluno aprender em um ambiente singular e relacionado ao mundo dele, nesse caso, a sua identidade.

“A formação de professores deve criar as condições para uma renovação, recomposição, do trabalho pedagógico, nos planos individual e colectivo.” (NÓVOA, 2017, p.23) A socialização empreendida entre professora e licencianda permitiu a abertura de um espaço não pensado, não planejado dentro do Projeto. A escolha de empreenderem uma dinâmica de trocas, tão organizada e estruturada, produz, além da construção do trabalho prático, a compreensão da importância do trabalho coletivo na escola.



Figura 4

Seguindo o planejamento, a licencianda contemplou diferentes formas de contação de histórias. Seu investimento nessa proposta deriva das discussões na Universidade que reforçam a importância da literatura em sala de aula, muitas vezes posta em segundo plano diante de tantas outras demandas de uma classe de alfabetização.

A primeira prática realizada pela licencianda foi a roda de leitura. Observamos que os alunos apreciam ouvir histórias e gostam de opinar acerca do que ouvem, tentar adivinhar o final da história e interagir de diversas formas com a trama literária que estava sendo contada.

O convívio com essa extensionistas promoveu trocas de saberes. Assim como procedemos na aula de alfabetização, na conta-

ção de história também planejamos coisas diferentes e intercalamos as práticas.

A proposta da professora da turma foi de um teatro de sombras (Figura 5 e 6), em que se contou a história seguindo o enredo de um livro só de imagens que os alunos não conheciam. Utilizamos uma janela de contação que o professor de Arte construiu, coberta com papel-manteiga. E com personagens recortados em cartolina preta presos a palitos de churrasco contamos a história sem falas. Professora e extensionista se uniram para contar. À medida em que as cenas ocorriam, as crianças iam criando sua própria narrativa e oralizando. Avaliamos que houve uma ótima compreensão do texto, possibilitando que os próprios alunos contassem suas versões da história. Ao final da experiência o livro foi apresentado e a turma criou um texto coletivo que foi redigido pela professora (Figura 7).

Foram experiências singulares, como essas que trazemos neste relato, que contribuiriam para o fortalecimento e reafirmação de nossa prática como docentes experientes na alfabetização no diálogo com a universidade. Assim como aprendemos, percebemos que as licenciandas aprenderam muito também e se mostraram sempre receptivas as nossas ponderações.



Figura 5 - Alunos contando sua versão da história



Figura 6 - A história sendo contada



Figura 7 - Registro da história por meio de desenho e escrita do texto coletivo

4. Considerações finais

O relato apresentado neste texto é apenas um exemplo do trabalho desenvolvido nessa sala de aula em parceria com as licenciandas

extensionistas, mas que revela um pouco do potencial criativo e formativo do projeto na colaboração com o processo de alfabetização das crianças.

O trabalho desenvolvido numa parceria entre a escola e a universidade só tende a aproximar cada vez mais o universo acadêmico da prática escolar. Isso vem preencher um grande hiato que existe entre esses dois espaços. Todos os anos mais e mais pesquisas são desenvolvidas sobre o tema alfabetização. Mais que trazer essas pesquisas para o contexto da escola, é necessário reconhecer a escola como produtora de conhecimentos e parceira fundamental na formação de alfabetizadores.

A profissão docente exige constante estudo e formação, porém, não é o que se prioriza na realidade brasileira. A permanência do professor na sala de aula, com jornadas duplas em muitos casos, não abre espaços para uma formação a partir de uma política de incentivo para formação permanente deste profissional.

A participação nesse curso de extensão sobre o ensino da escrita, promovido pela universidade, foi uma novidade que gostaríamos de destacar aqui. Cremos que essa participação nesse espaço, junto com as extensionistas que acompanharam o trabalho na escola, foi um momento importante da nossa trajetória como professoras, tendo em vista, o restrito espaço de participação que se interpõe ao professor alfabetizador.

Outro ganho do projeto foi a escrita desse relato. Acreditamos que quando registramos nossas experiências, estamos fortalecendo a voz do alfabetizador, que tem em sua prática um vasto saber específico do ensino da leitura e da escrita e seu modo singular e suas estratégias. Nesse sentido, concordamos com Freire sobre esse intercâmbio de saberes, quando afirma que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (FREIRE, 1996, p,36)

Quando realizamos um Projeto como este, oportunizamos a abertura da sala de aula. Ganha o professor que não sai da escola, o aluno universitário que necessita desta vivência para o seu futuro e principalmente ganha o aluno, que partilha de práticas revigoradas, com a novidade e a inexperiência de licenciandos que, ao arriscar situações novas, conseguem bons resultados.

Não há como mensurar o quanto se aprende nesta parceria. É

possível apenas avaliar e refletir a todo instante o quanto ainda está sendo proveitosa. A Escola Municipal Tia Ciata, já emblemática na resistência e identidade que seu próprio nome remete, sempre esteve aberta a participar de projetos inclusivos e de suporte para melhor atender a seus alunos.

5. Referências bibliográficas

PAULA, Alessandra de. **Tia Ciata, a matriarca do samba**, 2016. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/100-anos-de-samba> . Acesso em: 26/11/2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Caderno de Pesquisa**, v. 47, n., 166, p. 1106-1133. Out./dez., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em 25. Set.2018.

A extensão universitária na construção de parcerias: escola e universidade formando professores alfabetizadores

*Luciene Cerdas
Rejane Amorim*

A tessitura de práticas alfabetizadoras no CAP/UFRJ por meio do trabalho com projetos

*Ana Paula Peixoto Soares
Marina Santos Nunes de Campos*

Estações do conhecimento na construção da leitura e da escrita no processo de alfabetização de crianças

*Melissa Ruas da Fonseca
Rejane Amorim*

Experiência de uma prática alfabetizadora: era uma vez... "Ei! Esse livro é nosso!"

*Luciene Cerdas
Luana Vieira de Almeida Silva Miceli*

Brincar com as letras, jogar com as palavras

*Jonathan Fernandes de Aguiar
Taysa Silveira de Sant'anna*

Autonomia e protagonismo infantil na alfabetização

*Eduardo Macedo
Chayeny Andrade da Silva
Sâmela Mayra de Melo Barros
Vanessa Ferreira Cano*

Reflexões sobre a teoria e a prática na formação de alfabetizadores

*Renata Torres de Souza
Luciene Cerdas
Rejane Amorim*

LETRCAPITAL

ISBN 978-85-7785-640-4



9 788577 856404