

ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO CONTEXTO DO PROJETO PRÁTICAS DE ENSINO NA ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA E A PROGRESSÃO DA APRENDIZAGEM: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ildo Salvino de Lira ¹

RESUMO

Este relato de experiência trata das atividades desenvolvidas no ano de 2024 no contexto do projeto Práticas de ensino na alfabetização na escola pública e a progressão da aprendizagem, vinculado ao PROLICEN/UFPB. É uma ação que objetiva contribuir para o processo de alfabetização de crianças de turmas dos 3º e 4º anos do Ensino Fundamental em parceria com uma escola da rede de ensino de João Pessoa e busca ainda, fomentar a formação inicial de alfabetizadores, envolvendo a atuação de licenciandos do curso de Pedagogia (presencial), Campus I, do Centro de Educação. As ações do projeto são lastreadas pela perspectiva do alfabetizar letrando (Soares, 2020; Morais, 2012) e por autores que preconizam o emprego de jogos de alfabetização para promover de maneira lúdica, reflexiva e prazerosa a aprendizagem da escrita alfabética (Silva; Morais, 2022; Brandão *et al.*, 2009). Tendo em vista os referidos objetivos, o percurso metodológico dessa ação abarcou as seguintes atividades: reuniões na escola, realização de observação de natureza participante, condução de reuniões de estudos, produção de recursos didáticos para os momentos de acompanhamento das crianças, produção de registros, apresentação de trabalhos científicos em eventos, entre outras. A experiência demonstra a importância da condução desse projeto no cotidiano escolar em função da sua ressonância para a garantia do direito à alfabetização das crianças acompanhadas. Ou seja, é uma ação que se soma às demais iniciativas praticadas pelo coletivo escolar frente ao reconhecimento da complexidade desse fenômeno. Adicionalmente, constata-se também a contribuição do referido projeto para a formação inicial de pedagogos que irão atuar como alfabetizadores, no qual o percurso formativo permitiu-lhes a produção, ressignificação e compartilhamento de saberes e fazeres inerentes a esse campo de atuação profissional, tomando como referência o contato com os diferentes sujeitos e as ações praticadas no ambiente escolar.

Palavras-chave: Alfabetização, Formação inicial de professor alfabetizador, Jogos de alfabetização, Pedagogia.

¹ Doutor em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é professor do Departamento de Metodologia da Educação, Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: ildoslira84@gmail.com



O presente trabalho propõe-se a relatar a experiência do projeto Práticas de ensino na alfabetização na escola pública e a progressão da aprendizagem, vinculado ao PROLICEN/UFPB, referente ao ano de 2024. Trata-se de uma ação caracterizada como colaborativa que é realizada no contexto de uma escola municipal da rede de ensino de João Pessoa. É uma ação que objetiva contribuir para o processo de alfabetização de crianças de turmas dos 3º e 4º anos do Ensino Fundamental e ainda, fomentar a formação inicial de alfabetizadores, envolvendo a atuação de licenciandos do curso de Pedagogia (presencial), *Campus I*, do Centro de Educação.

Essa experiência, portanto, se insere no campo da alfabetização e da formação de professores alfabetizadores, envolvendo as dimensões ensino, pesquisa e extensão, assumindo como “[...] horizonte o compromisso das instituições públicas, como a universidade, na construção de projetos que auxiliem a sociedade a pensar e repensar formas de avançar na luta histórica pela garantia ao direito à alfabetização.” (Camini, 2022, p. 73). Entre estes projetos, consideremos o potencial formativo e propositivo de ações institucionais como proposta de trabalho delineado pelo “firme propósito de atuação articulada entre universidade e escolas no desenvolvimento profissional docente, buscando a ampliação dos espaços formativos para a produção de didáticas específicas para a alfabetização [...]” (Araújo; Camini, 2022, p. 32) e em favor da aprendizagem das crianças acompanhadas.

As bases teóricas que lastreiam as nossas discussões e ações se alicerçam nos estudos de Ferreira e Teberosky (1986), Soares (2004; 2016; 2019), Goulart (2019), Leal (2022), Moraes (2012), entre outros. Nesse sentido, enfatizamos a nossa contribuição em conjunto com as escolas na garantia da alfabetização entre as camadas populares “num espaço-tempo de ampliação da leitura do mundo pelo aprofundamento tanto do conhecimento linguístico quanto dos modos de dizer e ler o mundo [...]” (Goulart, 2019, p.15). A partir destas filiações fundamentamos nossa trajetória, assumindo que “a preocupação e a visibilização da não alfabetização das crianças está amarrada ao tempo histórico em que vivemos. O debate acerca do analfabetismo no Brasil não é novidade e percorre diversas áreas de estudo e pesquisa.” (Almeida Santos; Sperrhake; Alves de Melo, 2022, p. 8). Contudo, esse debate se intensificou nos últimos anos em decorrência dos reflexos do contexto da pandemia, especialmente em relação à elevação do número de crianças matriculadas em escolas públicas que não consolidaram



o processo de alfabetização no tempo previsto nos documentos oficiais.

Diante disso, as ações assumidas no bojo da referida experiência somam-se aos esforços praticados e negociados cotidianamente pelo coletivo escolar com a finalidade de garantir o direito à alfabetização das crianças acompanhadas. É justamente o horizonte que o projeto segue na perspectiva de garantir uma mediação ajustada e qualificada a partir dos avanços e dificuldades apresentadas por cada criança durante os acompanhamentos pedagógicos. Ou seja, envolvendo um ensino sistemático que ajude os aprendizes a “[...] compreender como o SEA funciona e para consolidar as correspondências entre grafemas e fonemas, de modo a poderem vir a ler e a escrever com autonomia” (Silva; Moraes, 2022, p. 219).

Alfabetização e formação de professores alfabetizadores

A alfabetização de crianças em nosso país, ainda, apresenta-se como uma problemática do campo educacional brasileiro que se perpetua ao longo de décadas e, sobretudo, ganha novos contornos. Atualmente, esse fenômeno vem sendo monitorado pelas avaliações em larga escala que constata o baixo domínio da leitura e da escrita das crianças e dos adolescentes (Monteiro; Moraes; Montuani, 2020). Consta-se, assim, que tal fenômeno é um problema histórico que nacionalmente precisa ser enfrentado, considerando que a garantia à alfabetização é inerente ao próprio direito à educação, assim como é previsto na Constituição Federal de 1988 (Art. 205). É importante situar que “a alfabetização infantil é dever do Estado, a ser assegurado por meio da garantia de ingresso e permanência das crianças no ensino fundamental (de 9 anos) e, sobretudo, por meio do “sucesso” na aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais de escolarização [...]” (Mortatti, 2013, p. 24).

Há, portanto, o reconhecimento da alfabetização como direito cuja efetivação “demanda a formulação de meios e modos mais eficientes e eficazes para implementar ações, visando concretizar essa inserção/inclusão, a serviço de determinadas urgências políticas, sociais e educacionais” (Mortatti, 2010, p.329). Em outras palavras, a tradução deste direito reclama a atuação efetiva dos gestores públicos no sentido de garantir as condições efetivas para que ocorra o sucesso escolar dos estudantes em termos da perspectiva de alfabetização negociada no projeto de cidadania pactuado. Conforme



defende Mortatti (2010), o enfrentamento dessa problemática passa pela definição de políticas de Estado pautadas pela garantia do direito e reconhecimento da complexidade inerente ao processo de alfabetização. Isso se dá, segundo a autora, por meio de “[...] ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão.” (Mortatti, 2010, p.329).

Contudo, a história da alfabetização no Brasil se caracteriza como um movimento complexo, “marcado pela recorrência discursiva da mudança, indicativa da tensão constante entre permanências e rupturas, diretamente relacionadas a disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido moderno para a alfabetização” (Mortatti 2010, p.329). Conforme avalia a autora, os fatos revelam avanços, retrocessos e descontinuidade de ações como marcas dos ciclos das políticas públicas que se sucedem a cada alternância de configurações de governos. Isso releva, portanto, disputas em torno diferentes projetos que tencionam e influenciam o debate e proposição de medidas voltadas à alfabetização, assim como certamente repercutem nas traduções das práticas docentes.

Conforme alerta Soares (2020), o fracasso em alfabetização “concentra-se nas escolas públicas, onde estão as crianças das camadas populares, exatamente aquelas que mais dependem da educação para ter condições de lutar por melhores condições de vida econômica, social, cultural.” (Soares, 2020, p. 12). Na sequência a autora, evidencia que esse fracasso é denunciado por avaliações externas à escola,

[...] e já não se concentra na série inicial da escolarização, mas espalha-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, traduzido em altos índices de precário ou nulo domínio da língua escrita, evidenciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização (Soares, 2016, p. 23-24).

Tal preocupação no que diz respeito aos índices de estudantes não alfabetizados no país foi reafirmada nas discussões do atual Plano Nacional de Educação (2014-2024). Como síntese das negociações e embates resultou a meta 5 que expressa a urgência de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.” (Brasil, 2014). A referida meta evidencia, nesse sentido, que a alfabetização continuar a ocupar espaço de destaque na agenda educacional, assim como determina a urgência de esforços dos agentes públicos mediante a tradução de ações que efetivamente garantam o direito à alfabetização de todas as crianças de nosso país.



Nesse sentido, adotamos a seguinte defesa de alfabetização:

[...] não é a aprendizagem de um código, mas a aprendizagem de um processo da representação, em que os signos (grafemas) representam, não codificam, os sons da fala (os fonemas). Aprender o sistema alfabético não é aprender um código, memorizando relações entre letras e sons, mas compreender o que a escrita representa e a notação com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons da fala, os fonemas (SOARES, 2020, p.11).

Na sequência Soares (2004) apresenta a distinção entre alfabetização e letramento, posicionando-se que

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, [...] a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita - a alfabetização - e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita - o letramento (Soares, 2004, p. 14).

Sendo assim, a aprendizagem dessa tecnologia, alfabetização, deve ocorrer simultaneamente a partir da introdução da criança nas práticas sociais da língua escrita, letramento. De modo que o aprendiz se torne, simultaneamente, alfabetizado e letrado, ou seja, se insere no mundo da escrita como ele é. Nessa linha de raciocínio, adota-se como ponto de partida o conhecimento prévio dos sujeitos que “[...] desde muito cedo convivem com a escrita, reconhecem suas funções na sociedade, não chegam à escola sem um conhecimento desta ferramenta cultural.” (Macedo, 2022, p. 105). Logo, compete à escola trabalhar com o conhecimento cultural desses atores sobre a escrita. Na sequência, a mesma autora ressalta que “[...] isso não implica o abandono da análise dos elementos que compõem o sistema de escrita alfabética, mas em tomá-lo como uma ferramenta cultural, constitutiva do texto, unidade mínima de sentido da língua.” (p. 105). Consiste em considerar os seus conhecimentos e interesses como horizonte inicial do processo de mediação, tendo em vista entender como funciona o SEA.

Tal entendimento alinha-se às contribuições das autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) que defendem uma concepção de língua escrita como um sistema de notação e o protagonismo dos estudantes que precisam compreender por meio de atividades cognitivas complexas as propriedades desse sistema. Frente à complexidade desse processo, defendemos uma perspectiva de ensino sistemático que ajude os aprendizes a “[...] compreender como o SEA funciona e para consolidar as correspondências entre grafemas e fonemas, de modo a poderem vir a ler e a escrever



com autonomia.” (Silva; Morais, 2022, p. 219). Logo, reconhecemos a importância da alfabetização no contexto das práticas de letramento, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o aprendiz se torne, simultaneamente, alfabetizado e letrado.

No entanto, como alerta Morais (2012, p. 120), “quando pensamos na conjugação de práticas do âmbito do letramento com aquelas do âmbito do ensino da escrita alfabética, devemos estar alertas para não negligenciarmos o cuidado com essas últimas.” As ponderações do autor permitem-nos compreender que não basta às crianças participarem de situações de leitura e produção textual para se apropriarem do SEA. Enfim, essa aprendizagem se dá por meio de atividades problematizadoras que as levam a refletir sobre os princípios que norteiam esse sistema notacional em sintonia com práticas significativas que envolvam o uso da língua escrita em diferentes contextos.

Por fim, é importante situar que nesse percurso, priorizaremos o emprego de jogos de alfabetização como recursos que “[...] podem constituir um dos principais recursos didáticos que usamos para promover, de maneira lúdica e prazerosa, a consciência fonológica e, conseqüentemente, a aprendizagem da escrita alfabética de crianças [...]” (Silva; Morais, 2022, p. 208). Esperamos, com isso, “ajudar os educadores nessa empreitada, garantindo, ademais, que a reflexão metalinguística sobre os sons das palavras assuma um sentido prazeroso” (Silva; Morais, 2022, p. 208) e motivador em prol da compreensão do princípio alfabético.

Diante das breves considerações anteriormente exploradas, entendemos a urgência da retoma do debate nacional e a mobilização de caminhos que efetivamente possam ser trilhados, compartilhados e praticados. Com a alternância do grupo político do executivo federal, novas perspectivas emergem a partir de diálogos e negociações com os diferentes grupos que militam, pesquisam e atuam na área, trazendo para o centro do debate esforços e ações em prol do direito à alfabetização. A nova política de alfabetização anunciada pelo Ministério da Educação, em junho de 2023, objetiva alfabetizar 100% das crianças até o fim do 2º ano do EF. Estabelece-se, nesse sentido, que o cumprimento desta meta decorre da pactuação de ações entre os entes federados e a partir da continuidade da política, uma vez que demandam tempo e medidas articuladas de modo a reverter um fenômeno histórico que marca a trajetória da educação nacional brasileira.



A experiência do projeto: emprego de jogos para alfabetizar

Com base nas informações da avaliação diagnóstica, planejamos os momentos de acompanhamento a partir de “um olhar atento à heterogeneidade da sua turma, procurando atender aos alunos com dificuldades na escrita e integrar nas tarefas as crianças com hipóteses mais avançadas.” (Silva; Albuquerque, 2020, p. 91). Ou seja, em vista de “possibilitar o avanço das aprendizagens de cada criança” (Silva; Albuquerque, 2020, p. 96) quanto à consolidação do processo de alfabetização.

Nesse percurso, foram empregados diferentes estratégias e recursos didáticos, como o alfabeto móvel, fichas dos nomes próprios, textos da tradição oral (parlendas, quadrinhas, trava-línguas, adivinhas), paradidáticos, exploração de palavras estáveis, como o nome próprio das crianças, jogos, entre outros. Cabe explicitar, ainda que as cartelas dos jogos, mencionados a seguir, foram utilizadas como estratégia de retomada e sistematização a fim de auxiliar na reflexão e escrita de novas palavras a partir critérios (sílabas iniciais, rimas) em função do estabelecimento das relações entre as partes sonoras e partes escritas das palavras e para consolidação das correspondências letra-som.

Conforme mencionamos, no processo de acompanhamento pedagógico das crianças, os jogos de alfabetização ocupam espaço de destaque, sem perder de vista a integração e articulação desses com os demais recursos adotados. Para tanto, consideramos, assim como advertem Silva e Moraes (2022), que não é suficiente dispor dos jogos, no entanto,

É preciso também saber selecioná-los, considerando os conhecimentos que podem ser construídos por meio do seu uso e o público a que prioritariamente se destinam, assim como realizar mediações adequadas e propor outras situações de ensino nas quais as crianças possam sistematizar as aprendizagens realizadas (Silva; Moraes, 2022, p. 271).

Entre os jogos explorados, optamos pela coletânea produzida pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a saber:

Figura 1: Caixa de Jogos do CEEL





Fonte: MEC (2011)

Essa caixa é formada por 10 jogos, nos quais são agrupados em três grandes blocos: os jogos voltados ao trabalho de consciência fonológica (Bingo dos sons iniciais, Caça rimas, Dado sonoro, Trinca mágica e Batalha de palavras), sem fazer correspondência com a escrita; os que levam a refletir sobre os princípios do sistema alfabético o (Mais uma; Troca letras, Bingo da letra inicial, Palavra dentro de palavra); o que ajuda a sistematizar as correspondências grafofônicas (Quem escreve sou eu). (Albuquerque *et. al* ; 2009).

Entre os jogos dessa coletânea, optamos pelos que são voltados ao desenvolvimento da consciência fonológica evidenciada como “condição necessária para compreender a escrita alfabética e aprender suas convenções ligadas às relações entre fonemas e grafemas”, conforme esclarecem Moraes e Silva (2022, p. 203).

Nessa mesma linha de raciocínio, Soares (2020) destaca que se faz necessário trabalhar o desenvolvimento da consciência para que uma criança chegue ao princípio alfabético, ou seja, enquanto a capacidade de analisar e refletir sobre os segmentos sonoros da fala. Deste modo, conforme temos enfatizado, os jogos se apresentam entre os recursos didáticos empregados nessa experiência para o desenvolvimento da consciência fonológica, “permitindo, entre outras coisas, a reflexão sobre semelhanças sonoras entre as palavras, no início ou no fim delas [...]” (Silva; Moraes, 2022, p. 269), considerando a participação dos aprendizes em situações significativas, problematizadoras e reflexivas.

A partir desse intuito, apresentamos alguns dos jogos adotados, bem como registros dos momentos de mediação. Cabe situar que a inserção dos mesmos na rotina de acompanhamento seguiu a própria dinâmica de planejamento dos momentos de



acompanhamento, considerando, portanto, as expectativas de aprendizagem e as informações acerca da avaliação. Além disso, adotamos algumas recomendações sugeridas por Leal e Pessoa (2022, p. 249):

- A escolha do jogo. O jogo deve ser escolhido de acordo com a necessidade do grupo que irá executá-lo para favorecer novas aprendizagens, partindo do que a criança já sabe sobre o SEA.
- Agrupamento dos alunos. É importante definir se será realizado um agrupamento em que as crianças estejam com conhecimentos aproximados sobre o objeto de conhecimento ou agrupamento em que as crianças tenham conhecimentos muito distintos sobre o sistema.
- A explicação das regras do jogo e a confirmação da compreensão das regras. Esse aspecto favorecerá uma maior autonomia das crianças durante a realização da atividade e familiarização com os textos instrucionais e seus usos.
- Reflexões por parte da docente sobre o SEA. Ao questionar os alunos sobre as escolhas que eles fazem durante as jogadas o docente fará com que essas escolhas se tornem mais conscientes para os participantes, consequentemente construam aprendizagens sobre o objeto que está sendo trabalhado.

Tendo em vista tais orientações, o foco da mediação consistiu em auxiliar os aprendizes “a analisar as partes orais das palavras, para que avancem nas questões conceituais que lhes permitirão progredir na compreensão das relações entre partes orais e partes escritas e entre todos orais e todos escritos.” (Moraes, 2020, p. 134).

Inicialmente, apresentamos o jogo Batalha de palavras que tem como principais objetivos: i) Compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras menores; ii) Identificar a sílaba como unidade fonológica; iii) Segmentar palavras em sílabas; iv) Comparar palavras quanto ao número de sílabas (Brandão *et al.*, 2009).

É um recurso que apresenta algumas fichas com figuras cujos nomes variam quanto ao número de sílabas. Cabe aos jogadores contar o número de sílabas e comparar o tamanho das palavras a partir das fichas de cada rodada. Vence a batalha o jogador que juntar mais fichas. O tipo de reflexão envolvida nesse jogo ajuda o aprendiz a descobrir que a escrita nota segmentos sonoros das palavras, atentando às semelhanças e diferenças sonoras.



Imagens 1 e 2- Jogo Batalha de palavras



Fonte: Acervo do projeto.

O jogo Bingo dos sons iniciais tem como objetivos: i) Compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras que podemos pronunciar separadamente; ii) Comparar palavras quanto às semelhanças sonoras (nas sílabas iniciais); iii) Perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais; iv) Identificar a sílaba como unidade fonológica; v) Desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração dos sons das sílabas iniciais das palavras (aliteração) (Brandão *et al.*, 2009).

A meta do jogo reside na identificação de palavras iniciadas com a mesma sílaba. De modo que o aprendiz atenta para o princípio de que as palavras são formadas por sílabas. Adicionalmente, possibilita a reflexão sobre os segmentos sonoras das palavras (iniciais) a partir do atributo comparação. O mesmo é composto por cartelas entregues aos estudantes. Tais cartelas contêm seis figuras, cada uma e as palavras escritas correspondentes às imagens e fichas com palavras escritas que são empregadas pelo docente. O jogador deverá marcar em sua cartela até preencher a partir da figura/palavra cujo som inicial é o mesmo da palavra pronunciada pelo mediador até preencher a sua cartela.

Imagens 3, 4 e 5- Jogo Bingo dos sons iniciais



Fonte: Acervo do projeto.



Já o jogo Dado sonoro que apresenta os seguintes objetivos: i) Compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras; ii) Perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais; identificar a sílaba como unidade fonológica; iii) Identificar a sílaba como unidade das palavras orais; iv) Comparar palavras quanto às semelhanças sonoras; v) Desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração dos sons iniciais das palavras (aliteração); vi) Comparar palavras quanto às semelhanças sonoras (Brandão *et al.*, 2009).

A proposta desse jogo consiste em levar o estudante a perceber que a palavra é composta por sílabas e que essas podem se repetir em palavras diferentes. É um recurso que dispõe de cartelas com imagens e fichas com figuras para sorteio. “Para cada figura da cartela, há 3 fichas de figuras/palavras, que se iniciam com a mesma sílaba das figuras/ palavras apresentadas na cartela)” (Brandão *et al.*, 2009, p. 44). O propósito do jogo é reunir o maior número de fichas.

Imagens 6,7 e 8- Jogo Dado sonoro



Fonte: Acervo do projeto

Em seguida, apresentamos os jogos utilizados com a finalidade de trabalhar com rimas. Cabe explicitar que, antes da apresentação desses às crianças, percebemos a necessidade da exploração de poemas e textos da tradição oral, uma vez que pensar numa palavra que rimasse se apresentou como um desafio para algumas. Arelado a isso, mobilizamos também o emprego de imagens de modo a garantir aos estudantes referências sobre as possíveis palavras que eles precisavam refletir no momento. Segundo Moraes e Silva (2022, p. 13)

para uma criança que está começando a detectar rimas, será mais fácil se deparar com quatro figuras (de “chupeta”, “cadeira”, “caneta” e “vassoura”) e identificar que “chupeta” e “caneta” rimam do que evocar de sua mente e dizer em voz alta, sem qualquer apoio, uma palavra que rime com “chupeta”.

Com a inclusão desse grupo de jogos, constatamos a cristalização de novas reflexões metalinguísticas, possibilitando com que o brincar de rimar se apresentasse



como uma atividade natural e mobilizadora de uma reflexão intencional e lúdica.

Entre esses jogos, atentamos, inicialmente para o Caça rimas que apresenta os seguintes objetivos: i) Compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras; ii) Perceber que palavras diferentes podem possuir partes sonoras iguais, no final; iii) Desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração de rimas; iv) Comparar palavras quanto às semelhanças sonoras (Brandão *et al.*, 2009).

Esse jogo é formado por cartelas e fichas com figuras de modo “que o aluno descubra que palavras diferentes podem ter o mesmo “pedaço” sonoro final (a rima)” (Brandão *et al.*, 2009, p. 35). Isso é feito a partir da localização de figuras cujas palavras rimam com os nomes das figuras que estão na cartela. Como meta, “O jogo é finalizado quando o primeiro jogador encontra o par de todas as fichas que recebeu. Esse jogador deve gritar “parou” e todos devem contar quantas fichas foram colocadas corretamente por cada jogador.” (Brandão *et al.*, 2009, p. 36).

Imagens 9, 10 e 11- Jogo Caça rimas



Fonte: Acervo do projeto.

O último jogo é o Trinca mágica que dispõe dos respectivos objetivos: i) Compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras; ii) perceber que palavras diferentes podem possuir partes sonoras iguais, no final; iii) Desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração de rimas; iv) Comparar palavras quanto às semelhanças sonoras (Brandão *et al.*, 2009).

O referido jogo possibilita que os aprendizes analisem as semelhanças sonoras entre as palavras, no caso em questão, as rimas. Logo, o aprendiz é desafiado a formar uma trinca de cartas com as figuras de palavras que rimam. Logo abaixo, apresentamos alguns registros desse jogo:



Imagens 12, 13 e 14- Jogo Trinca mágica



Fonte: Acervo do projeto

Conforme situamos, essa experiência evidenciou a importância do emprego de jogos no processo de alfabetização como recursos que potencializaram a apropriação do SEA, garantido com que os aprendizes refletissem “ludicamente, sobre as dimensões sonora e escrita das palavras da língua [...]” (Silva, 2018, p. 98). Considerando a natureza e objetivos desses recursos ao passo das intervenções pedagógicas, percebemos que as crianças passaram a perceber “as unidades linguísticas que precisam ser objeto de atenção na aprendizagem [...]” (Brandão *et al.*, 2009, p. 55) e consequentemente em relação à mobilização de tais aprendizagens na escrita de palavras e nas atividades de leitura e produção de texto. Desse modo, os aprendizes começaram a observar certas propriedades do sistema de escrita, ao mesmo tempo, em que, divertindo-se, analisam as semelhanças sonoras (de palavras que rimam ou têm sílabas iniciais ou mediais iguais) bem como examinam a quantidade de partes (faladas e escritas) das palavras (Morais; Leite, 2012).

Nesse sentido, cabe reiterar que adotamos os jogos a partir de um “planejado e articulado à progressão das aprendizagens, atentando-se aos agrupamentos produtivos dos alunos em função dos desafios dos jogos, e à articulação com outras estratégias didáticas de abordagem dos mesmos conteúdos linguísticos” (Araujo, 2018, p. 315), inclusive quanto à possibilidade da diversidade de variações, adaptações e desdobramentos nos momentos da realização desses jogos. Tudo isso, atentando às dificuldades apresentadas pelas crianças ou avanços na aprendizagem.

Consideramos, ainda, a compreensão de que “nem tudo se aprende e se consolida durante a brincadeira. É preciso criar situações em que os alunos possam sistematizar aprendizagens” (Brandão *et al.*, 2009, p. 14). Logo, ainda segundo a autora,

Ressaltamos que é fundamental que o professor saiba o que os alunos estão aprendendo, quando participam desses jogos, pois nenhum deles mobiliza



todos os princípios do sistema alfabético de escrita. Ao tomar consciência sobre os objetivos didáticos que estão implicados nos jogos disponibilizados aos seus alunos, o professor pode se organizar melhor e decidir acerca das outras atividades que precisará desenvolver, para que os aprendizes se apropriem de outros conhecimentos não contemplados pelos jogos (Brandão *et al.*, 2009, p. 19).

A partir dessa compreensão, sentimos a necessidade de envolver no planejamento atividades de retomada e ampliação das situações exploradas nos jogos, como cruzadinhas, caca-palavras, jogo da forca, escrita de lista de palavras com o apoio das cartelas, entre outras, conforme mencionado.

Percebemos também durante as vivências os estudantes ainda mais engajados e motivados, uma vez que estavam envolvidos numa trama significativa de aprendizagem. Ou seja, assumiram um papel ativo na construção do conhecimento. Ressaltamos, ainda, que tais recursos possibilitaram interações, trocas e ajudas mútuas entre os participantes, explicitando com isso que existia a compreensão pelos mesmos quanto à intencionalidade aventada no que diz respeito à consolidação da alfabetização de todos.

Considerações finais

O texto refletiu sobre a importância da mediação do processo de alfabetização através da utilização de jogos a partir de uma experiência colaborativa desenvolvida no cotidiano de uma escola pública. Assim como enfatizamos, nessa experiência, os jogos se constituíram como grandes aliados durante o processo de acompanhamento pedagógico do grupo de crianças na promoção de “oportunidades para, ludicamente, atuarem como sujeitos da linguagem, numa dimensão mais reflexiva [...]” (Silva; Moraes, 2022, p.122). São, portanto, recursos que estimularam os alfabetizando a refletirem de forma lúdica e prazerosa, favorecendo avanços significativos em relação à compreensão do sistema de escrita.

Desse modo, tal recurso, conforme Araujo (2018, p. 315):

apresenta-se, justamente, como recurso produtivo para criar situações problematizadoras, provocar a reflexão e mobilizar os conhecimentos sobre aspectos linguísticos e metalinguísticos – como a consciência fonológica, os signos da escrita, o reconhecimento de palavras, a ortografia – de forma reflexiva, significativa, contextualizada, exigindo que o jogador lance mão do que sabe para jogar e consolide conhecimentos já construídos, mobilizados para a construção de novos conhecimentos.

As reflexões fomentadas neste texto reforçam, portanto, a importância das



atividades do projeto, como uma iniciativa que se somou às ações mobilizadas pelas professoras em sala de aula frente ao desafio da garantia do direito à alfabetização. Em vista dessa constatação, a parceria continua a partir do intento de dar sequência ao acompanhamento das crianças que se encontram em processo de alfabetização, assim como mediante a ampliação de novos aprendizes.

Reiteramos, ainda, que a referida experiência se constitui como espaço de formação inicial de professores alfabetizadores a partir da aproximação com o cotidiano de uma escola pública. Contudo, essa imersão favoreceu a mobilização de saberes/fazer inerentes à atuação profissional, dispondo como ponto de partida o contato com as crianças e as informações da avaliação diagnóstica. Tais informações subsidiaram o processo de planejamento e mediação dos momentos de acompanhamentos das crianças. Ou seja, a partir de uma mediação intencionalmente e sistemática, tiveram que “selecionar os recursos didáticos em função dos seus objetivos, avaliar se esses recursos estão sendo suficientes e planejar ações sistemáticas para que os alunos possam aprender de fato” (Brandão *et al.*, 2009, p. 14). Representando, portanto, um espaço formativo que possibilitou aos envolvidos a construção de

Um leque de saberes sobre esses recursos e o seu papel na ação docente, a fim de poder fazer escolhas fundamentadas para enriquecer sua prática pedagógica e, principalmente, constituir sua autonomia docente, não apenas para selecionar, mas também para produzir seus próprios materiais. (Araujo, 2018, p. 325).

Certamente, tal experiência marcou as trajetórias formativas desses licenciandos a partir do reconhecimento de uma prática docente orientada pelo direito à alfabetização, que tomou como ponto de partida os conhecimentos prévios dos alfabetizandos acerca do SEA e suas experiências nos eventos de letramentos. Além disso, puderam perceber que o ensino desse sistema requer a mobilização de diferentes estratégias e recursos didáticos, entre os quais os jogos, ajustados às intencionalidades aventadas, do contexto e das progressões de aprendizagem.



Referências

Almeida Santos, D., Sperrhake, R., & Alves de Melo, C. (2022). O discurso das estatísticas de alfabetização: biopolítica no gerenciamento do risco do analfabetismo infantil provocado pela pandemia de Covid-19. *Revista Da Anpoll*, 53(2), 366–385. <https://doi.org/10.18309/ranpoll.v53i2.1790>.

ARAUJO, Liane de Castro. A dimensão material da ação e formação de alfabetizadores. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 13, n. 27, maio/ago. 2018.

ARAUJO, Liane de Castro. Jogos como recursos didáticos na alfabetização: o que dizem e fazem as professoras. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 36, e220532, 2020.

BANDEIRA, H.M.M.; ARAÚJO, F.A.M. (Orgs.). *Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes*. Teresina/Piauí: EDUFPI, 2016.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN/ Língua Portuguesa (1º e 2º ciclos). Brasília, MEC/SEF. 1998.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* (versão final). 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 07 jan. 2020.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação* (2014-2024), Campo Grande, 2014.

BRASIL. Decreto-lei nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a *Política Nacional de Alfabetização*.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves; FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. (org). *Jogos de Alfabetização*. Coordenação do Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL. Editora Universitária. Recife-Pernambuco-2009.

CAMINI, P. LÁPIS – Laboratório de Alfabetização da UFRGS: articulando universidade e escolas públicas para a produção de saberes específicos na alfabetização. In: ARAÚJO; L. C; CAMINI, P; NOGUEIRA, G. M; ZASSO, S. M. B. (org). *Alfabetização: saberes docentes, recursos didáticos e laboratórios formativos*– Curitiba: CRV, 2022.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Trad. LICHTENSTEIN, D. M.; MARCO, L.; CORSO, M. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GAVA, F. G; ROCHA, T. L. G; GARCIA, V. F. *Pesquisa colaborativa em educação*. Ensaio Pedagógicos (Sorocaba), vol.2, n.1, jan./abr. 2018, p.73-87.

KISHIMOTO, Tizuko. Morchida. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 2003.



KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LEAL, Telma Ferraz, ALBUQUERQUE, Eliana Borges, MORAIS, Artur Gomes. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão In: *Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2a ed. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007, v.1, p. 97-107.

MAGALHÃES, M. C. C. *Sessões reflexivas como ferramenta aos professores para a compreensão crítica das ações da sala de aula*. 5º Congresso da Sociedade Internacional para a pesquisa cultural e teoria da atividade. Amsterdam: Vrije University. Julho de 2002.

MONTEIRO, S. M; MORAIS, A. G; MONTUANI, D. F. B. *Apresentação - alfabetização e letramento – perspectivas e análises do campo educacional*. Educação em Revista Belo Horizonte. Dossiê Alfabetização e Letramento no Campo Educacional. v.36. 2020.

MORAIS, A. G. de. *Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para os dois anos iniciais do ensino fundamental*. Debates em Educação, [S. l.], v. 12, n. Esp, p. 01–16, 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Alfabetização no Brasil: conjunturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados*. Revista Brasileira de Educação. v.15, nº 44, maio/agosto, 2010.

NERY, Alfredina. *Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade*. In: *Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2a ed. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007, v.1, p. 109-129.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, MARIA Socorro Lucena. *Estágio docência*. Coleção em formação (Série saberes pedagógicos). 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012

SOARES, M. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

SILVA, A; MORAIS, A. G. Produção de jogos de alfabetização no contexto da formação inicial de professores: relato de uma experiência. In: ARAÚJO; L. C; CAMINI, P; NOGUEIRA, G. M; ZASSO, S. M. B. (org). *Alfabetização: saberes docentes, recursos didáticos e laboratórios formativos*– Curitiba: CRV, 2022.

