

A dimensão material da ação e formação de alfabetizadores

Liane Castro de Araujo

Professora Adjunta do Departamento de Educação II -
Faculdade de Educação/UFBA

Resumo

O artigo versa sobre a dimensão material da ação e formação docentes no campo da alfabetização, argumentando, especificamente, sobre a contribuição de laboratórios pedagógicos nas instituições de formação de professores, com vistas à análise, produção, validação e mobilização permanente de jogos e materiais como recursos didático-pedagógicos potentes para a aprendizagem. Discute-se sobre a relevância da abordagem dos aspectos linguísticos – notacionais e fonológicos – na apropriação da língua escrita, a contribuição dos jogos e materiais diversos para que o ensino desses aspectos se dê de modo significativo, reflexivo e contextualizado, e o papel de laboratórios de acervos pedagógicos na formação de alfabetizadores, articulando-se conhecimentos linguísticos, culturais e didáticos.

Palavras-chave: Alfabetização. Jogos. Recursos pedagógicos.

Abstract

The material dimension of action and training of literacyers

The article deals with the material dimension of action and training of literacyers in the field of appropriation of written language. It is argued specifically about the contribution of pedagogical laboratories in teacher training institutions, aiming at the analysis, production, validation and permanent mobilization of games and materials as didactic-pedagogical resources potent for learning. It is discussed the relevance of the linguistic aspects - notational and phonological - in the appropriation of written language, the contribution of different games and materials, so that the teaching of these aspects occurs in a meaningful, reflexive and contextualized way, and the role of laboratories of pedagogical collections in the training of literacyers, articulating linguistic, cultural and didactic knowledge.

Keywords: Literacy. Games. Pedagogical resources.

Resumen

La dimensión material de la acción y formación de alfabetizadores

El artículo versa sobre la dimensión material de la acción y formación docentes en el campo de la alfabetización, argumentando específicamente sobre la contribución de laboratorios pedagógicos en las instituciones de formación de profesores, buscando el análisis, producción, validación y movilización permanente de juegos y materiales como recursos didáctico-pedagógicos potentes para el aprendizaje. Se discute la relevancia del enfoque de los aspectos lingüísticos - notacionales y fonológicos - en la apropiación de la lengua escrita, la contribución de los juegos y materiales diversos, para que la enseñanza de estos aspectos se dé de modo significativo, reflexivo y contextualizado, y el papel de laboratorios de acervos pedagógicos en la formación de alfabetizadores, articulando conocimientos lingüísticos, culturales y didácticos.

Palabras clave: Alfabetización. Juegos. Recursos pedagógicos.

Introdução

Longe de se constituírem em acessórios da ação docente, numa perspectiva apenas técnica, recursos pedagógicos são a materialização dessa ação, conforme discutem Leal e Silva (2011). Não são exatamente condição para a apropriação do conhecimento pelos alunos, mas meios, componentes de um espaço/tempo deliberadamente organizado para favorecer experiências de aprendizagem. Souza (2013) ressalta que a materialidade da escola e os objetos de ensino adquirem diferentes significados historicamente, em decorrência das concepções de ensino e de aprendizagem, que redefinem o papel da escola e dos conteúdos. Assim, a escolha dos materiais aos quais lançar mão para desenvolver o trabalho pedagógico está intrinsecamente relacionada aos objetivos da ação docente e às concepções que sustentam essa ação: concepções sobre os próprios objetos de conhecimento e concepções de ensino e de aprendizagem – articulando-se o saber e o saber fazer, conforme ressalta Libâneo (apud CANDAU, 1983). A questão material da ação docente, como o próprio campo da didática, coloca em cena a discussão sobre o lugar da dimensão técnica no processo de ensino e aprendizagem (CANDAU, 1983), e suas relações com os pressupostos das metodologias implicadas no uso dos recursos materiais e estratégias didáticas a eles associadas.

Recursos pedagógicos o são por estarem pautados em uma ação planejada, intencional, a partir de uma mobilização deliberada de certos meios com vistas a alcançar um determinado objetivo didático – sendo que o “fazer”, o “como fazer”, não é dissociado do “por que” e “para que” fazer, sob o risco do tecnicismo (CANDAU, 1983). Desse modo, refletir sobre a dimensão material e construir saberes e fazeres que envolvam recursos produtivos para a ação docente revela-se fundamental, tanto ao professor em exercício, quanto ao futuro professor em sua formação inicial. Entretanto, frequentemente, essa dimensão material é desprestigiada, considerada menor, meramente instrumental, e pouco abordada na formação de professores. Libâneo (apud CANDAU, 1983) afirma, no entanto, que a fragmentação entre o pedagógico, o técnico e o político define abordagens “parcializantes” da ação docente, que vão incidir, também, nessa formação.

No âmbito dessa discussão sobre a dimensão técnica e, especificamente, material, da ação e formação docentes, encontramos a questão dos materiais didáticos em geral, que já tem uma longa história, conforme resume Justino (2011), com diversas denominações e perspectivas, articulando métodos, técnicas e recursos. O uso do jogo como apoio pedagógico tem, igualmente, uma longa história, a partir das ideias esco-

lanovistas. Em termos das didáticas específicas, no campo da didática da matemática também já é corrente a discussão sobre o papel dos jogos e materiais concretos no ensino e aprendizagem, no caminho que vai da ação experimental à reflexão. No campo da linguagem, entretanto, o uso de jogos e materiais diversificados como recurso pedagógico para o ensino da língua escrita parece ainda revelar muitas incompreensões e apropriações equivocadas. Disso decorre a relevância de refletirmos sobre essa temática e suas implicações na formação de professores alfabetizadores.

O presente artigo visa a discutir sobre a dimensão material da ação e formação docentes, propondo pôr em relevo a implantação de laboratórios de acervos pedagógicos nas instituições superiores de educação, responsáveis pela formação inicial de professores, em especial, dos cursos de Pedagogia. Argumenta-se sobre o laboratório como espaço formativo importante, investindo-se, especialmente, na produção, validação e divulgação de recursos pedagógicos para a alfabetização articuladas à pesquisa permanente sobre esses recursos.

O projeto do laboratório na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA) nasceu de uma pesquisa, em andamento, que engloba ações propositivas em contexto escolar e na universidade – ações que podem contribuir para a formação inicial e continuada de professores, mobilizar saberes e fazeres nesses contextos, ressaltando-se essa dimensão material, de forma crítica e fundamentada. A pesquisa “Jogos e materiais pedagógicos na alfabetização” tem como objetivo geral identificar, analisar, desenvolver e divulgar jogos e materiais pedagógicos (bem como seus usos e as concepções subjacentes) nas práticas alfabetizadoras da Educação Infantil (4 a 5 anos) e do 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental, especificamente na Rede Municipal de Ensino de Salvador, ampliando o conhecimento sobre o uso desses recursos pedagógicos nas instituições escolares, e também no contexto de formação inicial de professores, na universidade, a partir da pesquisa, produção permanente de acervos de materiais e sua mobilização em diversos contextos. Numa primeira fase da pesquisa, buscou-se conhecer práticas e discursos que circulam nas escolas sobre o uso de jogos e materiais na apropriação da escrita e, em um segundo momento, intervir nas escolas, numa perspectiva colaborativa, de construção conjunta de conhecimentos, mobilizando os saberes e fazeres em torno dos jogos como recurso pedagógico nas instituições escolares¹. Para a intervenção, os pesquisadores têm produzido jogos e materiais em

1 A fase de levantamentos de dados tem como dispositivos de pesquisa qualitativa a entrevista semi-estruturada com professores e coordenadores, a análise dos acervos e a observação da prá-

contexto de oficinas de produção – atividade de extensão ligada à pesquisa e aberta ao público, inclusive aos professores das escolas municipais envolvidas na pesquisa – desenvolvendo a proposta de intervenção a partir deles. Os materiais produzidos constituirão também o acervo do Laboratório de Acervos Pedagógicos (LAP), da FAGED/UFBA, podendo ser disponibilizados para o uso por docentes e discentes em outros contextos, como estágios supervisionados, ensino, extensão, pesquisa². As ações iniciais do LAP – como as oficinas de produção de material – articulam-se, assim, ao objetivo da pesquisa de mobilizar permanentemente acervos de jogos e materiais na faculdade e nas escolas, e discutir sobre o papel da dimensão material, alçando-a a um lugar menos desprestigiado, tanto na ação docente quanto na formação de professores envolvidos com o processo de alfabetização³. Assim, foi a partir desse objetivo maior da pesquisa em mobilizar permanentemente acervos pedagógicos na formação de professores que nasceu a questão do papel de laboratórios em instituições de ensino superior responsáveis pela formação de professores⁴. O presente artigo configura-se, pois, como uma primeira discussão sobre os laboratórios de acervo, engendrada no processo da pesquisa, mas não relacionando-se diretamente com seus resultados, embora estes alimentem a discussão.

Como temos constatado e confirmado, através da pesquisa, é frequente jogos de linguagem serem propostos nas escolas com funções que se distanciam de sua utilização como recurso didático-pedagógico, como usos que visam apenas ao divertimento, propostos em momentos mais informais e não planejados, ou para cobrir um tempo ocioso na sala de aula, em vez de serem usados com a finalidade de promover aprendizagens linguísticas importantes para cada momento da apropriação da escrita. Os jogos podem, por outro lado, ser propostos como se, por si mesmos, garantissem

tica. A fase de intervenção nas salas de aula, que implica no planejamento, intervenção e avaliação da intervenção conjuntamente com os professores regentes, tem como base a pesquisa colaborativa, tal qual definida por Bortoni-Ricardo (2008) e Ibiapina (2008), buscando-se uma construção conjunta de conhecimento. Trata-se, dentro dessa perspectiva metodológica, de uma pesquisa *com*, e não *sobre* e *para* a escola, os professores. As ações nas escolas são desenvolvidas por bolsistas PIBIC/UFBA, PIBIC/FAPESB, PIBIC/CNPQ e IC-PROPESQ.

2 O projeto foi beneficiado por um programa de apoio à pesquisa, e conta com recursos financeiros para itens de capital e custeio de março de 2017 a fevereiro de 2019.

3 O LAP tem sido concebido, no entanto, para além da especificidade da alfabetização.

4 A partir da divulgação desse objetivo da pesquisa, têm sido estabelecidas algumas parcerias interinstitucionais visando a fortalecer a constituição de laboratórios com essa natureza em outras instituições de ensino superior.

a aprendizagem, sem uma organização e mediação intencional do professor, mesmo este reconhecendo os conteúdos linguísticos abordados e a potencialidade didática do recurso. Por outro lado, os jogos tendem também a serem instrumentalizados de tal modo em benefício do pragmatismo pedagógico, que compromete a função lúdica, resultando – pela ênfase na função didática imediatista – na perda da sua condição de jogo. Temos constatado situações mais raras em que o uso desses materiais, resguardando sua função lúdica, seja, efetivamente, 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.

É interessante constatar que, apesar de termos hoje muito conhecimento disponível sobre o campo da alfabetização e do letramento, e muito já ter chegado às salas de aula, transformando práticas, nem sempre essa constatação se faz, de fato, quando se refere a determinados aspectos. Há ainda muitas lacunas no que diz respeito a práticas que visem, especificamente, à dimensão linguística da alfabetização, seja por que essas práticas são negligenciadas, diante da ideia equivocada de que a imersão na cultura escrita e as explorações menos sistemáticas pela criança são suficientes para a alfabetização acontecer, seja porque se recorre, paralelamente à ampliação das experiências com a cultura escrita, a práticas tradicionais de abordagem da notação alfabética.

Ainda que diversos autores e políticas públicas de alfabetização apresentem e validem o uso de jogos e outros materiais lúdicos como recursos produtivos para alfabetizar, muitas vezes constata-se ainda inúmeras dificuldades em assumi-lo no nível das práticas de ensino. Uma ação docente baseada em metodologias favoráveis à apropriação da escrita e de sua base fonológica carece ainda de consistência, o que resulta frequentemente, ao tratar dessa especificidade, na continuidade da adoção de práticas mecânicas, tradicionais e descontextualizadas, que pouco dialogam com as concepções contemporâneas de ensino da língua escrita.

Entretanto, como prática sociocultural que é, o jogo, na alfabetização, 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.

A assunção de tal perspectiva e a dificuldade de vê-la concretizada na prática docente revelam a importância de fomentar tal discussão na formação inicial de professores. Argumenta-se, assim, que os laboratórios de acervos no contexto da formação de professores podem favorecer ações que articulam conhecimentos linguísticos, socioculturais e didáticos, contribuindo para que a dimensão material da ação docente seja amplamente incluída, e de modo produtivo, costurando as instâncias pedagógica, simbólico-culturais e técnica envolvidas no processo educativo. Ao final da pesquisa, os resultados encontrados poderão referendar a questão do papel dos laboratórios na formação inicial de professores.

Para desenvolver a discussão, fundamentando-a, o presente texto aborda, inicialmente, a questão dos recursos pedagógicos e da dimensão material da ação e formação docentes e, em seguida, argumenta sobre o uso de jogos e materiais lúdicos como recursos pedagógicos especificamente produtivos na alfabetização.

Os laboratórios de acervos e a dimensão material na ação e formação docentes

Concebida de forma articulada às concepções de ensino e aos objetivos de aprendizagem, a questão dos recursos materiais se resguarda de possíveis críticas quanto a uma natureza meramente instrumental e quanto a possíveis derivas tecnicistas. Disponibilizar recursos pedagógicos fundamentados e validados aos professores não assegura a qualificação do trabalho didático-pedagógico de *per se*. Para tal, é preciso mobilizar concepções subjacentes às propostas didáticas com esses recursos, assegurando o caráter epistemológico envolvido. Nesse sentido, abordar a dimensão material é muito mais do que propor técnicas e um conjunto de “apetrechos” para a ação didática. Como discute Souza,

[...] a introdução de novos objetos de ensino fez parte de diferentes concepções pedagógicas ao longo do século XX. A persistência de culturas escolares, às vezes indiferentes, outras vezes seletivamente permeáveis a algumas dessas inovações, têm muito a dizer sobre o processo complexo de persistências e mudanças na educação (SOUZA, 2013, p. 118).

Tomando o saber e o fazer de forma não dicotômica, Meirieu (2005) aponta que as possibilidades de atuação docente têm relação com um conjunto de saberes

pedagógicos sistematizados ao longo da história e com o conjunto de situações possíveis de se antecipar nessa ação. Os professores atuam em função de sua “paleta metodológica”, ou seja, da “capacidade de extrair de sua memória pedagógica, materiais, dispositivos, métodos de trabalho que ele pode colocar à disposição dos objetivos que procura atingir” (MEIRIEU, 2005, p. 203). Dispondo de um leque de possibilidades, podem selecioná-las, experimentá-las e articulá-las, compondo um repertório apropriado para cada situação. Por outro lado, Albuquerque, Morais e Ferreira (2008, p. 255) apontam para o fato de que, na ação docente, o professor, nas suas “artes de fazer”, combina, sistematicamente, elementos das teorias estudadas e das orientações oficiais, com suas “‘apropriações’, ‘interpretações’, mudanças, reparos e readaptações”, nas situações práticas, “fabricando o cotidiano”, nos termos que argumenta Certeau (1998). Na escola, então, se compartilha, negocia, seleciona e combina teorias, ações, culturas e recursos, articulando a instância das concretizações na prática pedagógica, às instâncias das teorizações do campo e das orientações e normatizações das políticas públicas (MORTATTI, 2000).

Libâneo (2004), assim como outros autores (SCHÖN, 1995; TARDIF, 2002), argumenta sobre a prática como situação formativa com consequências decisivas para a formação profissional. Nesse sentido, almejamos um professor que possa ter, em sua prática – no seu ofício de professor (ARROYO, 2002) – autonomia e autoria fundamentada, a partir dos saberes que vai constituindo ao longo de sua formação e de sua atuação docente – o que demanda, que, na formação inicial, ele se inicie nessas “artes do fazer” docente. Como nos lembra Arroyo (2002), o termo “ofício” nos remete a um fazer qualificado, profissional: aos saberes, segredos e às artes de uma profissão.

Podemos abordar a questão dos recursos pedagógicos na perspectiva da produção de materiais como trabalho do professor. O conceito de engenharia didática, tal qual assumido por Dolz (2016), no âmbito da didática da língua, pode contribuir para o campo da elaboração de ferramentas profissionais, atividades escolares, objetos e produtos destinados ao ensino e à aprendizagem da língua, numa perspectiva sociodiscursiva⁵, permitindo-nos refletir sobre a dimensão material da formação docente, visando à autoria e autonomia do futuro professor, diante de uma “paleta metodológica” construída de forma consistente e variada na formação inicial. O autor argumenta que

⁵ Dolz (2016) amplia a definição de engenharia didática elaborada inicialmente pelo grupo de Genebra, propondo-a para além da elaboração de sequências didáticas em torno dos gêneros discursivos – o que o autor considera como uma primeira geração de pesquisas em engenharia didática.

A engenharia didática visa a conceber tecnicamente as tarefas e as ações dos alunos para aprender, coordenar as intervenções dos professores e elaborar dispositivos suscetíveis de resolver os problemas de ensino da língua. Ela organiza, transforma e adapta os saberes sobre a língua e as práticas discursivas para o ensino. Principalmente, a engenheira tem a responsabilidade de conceber projetos escolares e de elaborar dispositivos, atividades, exercícios, materiais escolares e novas tecnologias da comunicação escrita, oral e audiovisual. Com este objetivo, ela imagina e planifica as formas sociais de trabalho escolar dos alunos. Também está encarregada de inventar ferramentas para facilitar as aprendizagens e de orientar as intervenções e os gestos profissionais do professor. Finalmente, ela realiza pesquisas sobre as inovações introduzidas, controlando e avaliando a implementação das novidades. (DOLZ, 2016, p. 240-241).

Dolz (2016) define o “engenheiro didático” como um “ator importante nos processos de pesquisa e desenvolvimento de dispositivos de ensino e de ferramentas profissionais para o professor”. (DOLZ, 2016, p. 254). Diante disso, podemos concebê-lo, ainda, para além desse “*para* o professor”, propondo o “*com* o professor” e “*pelo* professor”, e “*com e pelo* futuro professor”, reafirmando a autoria de seu fazer e seu saber-fazer. Assim, preferimos falar em produzir ferramentas *com* o professor em formação inicial ou continuada, e *pelo* professor em sua atuação profissional. Afinal, conforme o próprio autor parece sugerir em outros trechos – nos autorizando, talvez, a ampliar a proposição –, podemos considerar os próprios professores e estudantes de cursos de Pedagogia como “engenheiros didáticos” em potencial e, nesse sentido, formá-los para que possam também desenvolver capacidades de selecionar, adaptar e criar dispositivos de ensino, se implicando na pesquisa, análise, seleção, produção, criação e validação de materiais consistentes, segundo os objetivos de aprendizagem pretendidos.

Para Machado (2007), sejam materiais ou simbólicos, internos ou externos, os recursos permitem que o professor, dentre outros aspectos, possa apropriar-se de artefatos, transformando-os em instrumentos *por si* e *para si*, quando os considera necessários e úteis a sua ação, bem como selecionar os instrumentos adequados a cada situação. Machado e Bronckart (2009) complementam argumentando, por sua vez, que os instrumentos só existem na medida em que os artefatos disponibilizados no meio social são apropriados *pelo* e *para* os sujeitos, em esquemas de utilização, no bojo da ideia de ensino como trabalho – de ação docente como trabalho do professor. Dolz (2016) ressalta, igualmente, as relações da engenharia didática com o trabalho do professor. Seus modos de trabalhar exigem ferramentas semióticas e técnicas, e essas

tanto refletem como podem transformar sua forma de pensar o ensino e os modos de abordar os objetos de aprendizagem.

Dessa perspectiva, não se separa dicotomicamente aquele que pensa e produz recursos pedagógicos daquele que efetivamente os utiliza em sua prática. Ao professor da Educação Básica não deve caber apenas a tarefa do aplicar, a partir de uma “engenharia” externa, que teria a tarefa de prescrever o que deve ser feito. Precisa, ao contrário, se constituir, ele mesmo, em uma espécie de “engenheiro” de suas ações e propostas, construindo, de modo fundamentado, seus materiais, seu planejamento, sua prática, respaldada, de preferência em um coletivo, ou ao menos construindo competências para analisá-los e selecioná-los bem⁶. Uma comunidade de “engenheiros”, fomentada desde a formação inicial, pode favorecer oportunidades de acesso a práticas qualificadas. Se na ação docente envolvendo a dimensão material trata-se de mobilizar concepções subjacentes às propostas didáticas e de lançar mão da “paleta metodológica” construída, então, também na formação inicial de futuros professores, esse aspecto precisa estar presente nas instituições formadoras. Os estudantes de Pedagogia, envolvidos em pesquisa, desenvolvimento e experimentação de dispositivos de ensino, vão ampliando sua “paleta metodológica”, construindo, em seu processo formativo, os rumos de seu trabalho docente futuro, nos termos que discutem Machado e Bronckart (2009).

Os laboratórios de acervos pedagógicos em instituições de formação inicial de professores podem se constituir, nesse sentido, como um espaço favorável às ações em torno de uma “engenharia didática”, tal qual discutido por Dolz (2016) e à constituição da “paleta metodológica” dos estudantes, conforme discutido por Merieu (2005), assumindo esse papel em Faculdades de Educação, articulando as dimensões material e simbólica no seu processo de formação.

Ainda que os jogos e materiais concretos tenham um papel específico na área da matemática, a ideia do laboratório que estamos propondo e buscando implementar, fortalecer e disseminar se aproxima da ideia dos Laboratórios de Ensino da Matemática (LEM) nas instituições superiores formadoras de professores, já bastante tematizados nesse campo, como ressalta Lorenzato (2012), constituindo-se em um espaço de possibilidades muito mais amplas do que a de guardar materiais para usos pontuais.

6 Afirmar esse compromisso com a autoria do professor não invalida que “engenheiros” externos – outros profissionais ou esse coletivo – também possam contribuir e validar essas produções.

Considera-se, nesse contexto, os laboratórios como centros de discussão e desenvolvimento de conhecimentos que contribuem tanto para a formação pedagógica e para o desenvolvimento profissional dos estudantes quanto para sua iniciação em atividades de pesquisa.

Cabe ressaltar que a produção de materiais de ensino exige uma sequência de atividades que pode ser descrita de várias maneiras, envolvendo um número maior ou menor de etapas. Macedo, Petty e Passos (2000) descrevem procedimentos para a elaboração e o planejamento de uso de jogos, desde a definição de seus objetivos, de jogadores em potencial e de número de jogadores, até aspectos relacionados a seu uso didático, como a relação com conteúdos semelhantes e o estabelecimento de sequências para as propostas. Leffa (2003), por sua vez, define que a produção de materiais deve envolver pelo menos quatro etapas: 1) análise das necessidades de aprendizagem dos alunos, o que já sabem e o que precisam aprender; 2) desenvolvimento dos materiais segundo os objetivos de aprendizagem; 3) implementação, com a explicitação sobre os seus usos, a depender da situação e quem vai mediar; 4) avaliação, a partir do uso, e validação. Essas quatro etapas formam um ciclo recursivo, sendo que a avaliação leva a uma nova análise, reiniciando um novo ciclo. Também Dolz (2016), numa perspectiva mais ampla de produção de dispositivos de ensino, define fases da “engenharia didática”: 1) análise prévia do trabalho de concepção; 2) concepção de protótipos de dispositivos didáticos, analisando previamente as tarefas que ele pode realizar; 3) experimentação, ajustes e validação por um número maior de professores; 4) análise posterior dos resultados observados, em confronto com as análises prévias, levantando os limites e as possibilidades do dispositivo criado⁷. Podemos somar a essas etapas, ainda, as de difusão dos materiais e propostas a partir deles, e a formação dos professores para o seu uso em sala de aula – aspectos que a engenharia didática também engloba, segundo Dolz (2016) – contribuindo para que escolas e instituições formadoras sigam continuamente inovando, criando, construindo saberes e fazeres. Esse contexto de ações, no campo da alfabetização, favorece a articulação dos conhecimentos teórico e prático, dos conhecimentos linguísticos e conhecimentos didáticos pertinentes ao campo, contribuindo para a formação dos estudantes, futuros alfabetizadores.

Como já referido, o Laboratório de Acervos Pedagógicos (LAP) vem se cons-

7 No caso da FACED/UFBA, algumas voluntárias, ex-estudantes do curso, já assumindo profissionalmente uma sala de aula, têm participado da etapa de experimentação e validação dos materiais que irão compor o LAP.

tituindo na FAGED/UFBA, articulado à formação de professores alfabetizadores, na medida em que nasceu no âmbito de uma pesquisa intitulada “Jogos e materiais pedagógicos na alfabetização”, desenvolvida na Faculdade de Educação da UFBA. A partir dessa experiência, temos buscado fundamentar e disseminar a ideia de laboratórios de acervos como um espaço potente de formação de alfabetizadores, alçando os recursos materiais a um lugar mais prestigiado no âmbito da formação docente, não dotado apenas de uma dimensão prática, instrumental, mas igualmente teórica e política, e validando os saberes didáticos fora da lógica dicotômica entre teoria e prática.

Jogos e materiais para a alfabetização: ação e formação docentes

No âmbito das concepções de alfabetização que incluem a inserção na cultura escrita e as experiências com as práticas discursivas letradas, envolvendo a língua em seus usos significativos, como perspectiva fundamental para a apropriação da linguagem escrita é preciso considerar, igualmente, a dimensão linguística da apropriação da notação da língua, tomando-a não como um código de transcrição da fala, mas como um sistema complexo que exige, para a sua aprendizagem, atividade metalinguística, construção de conhecimentos, apropriação das propriedades do sistema e ensino explícito e sistemático de seu funcionamento. Ressalta-se, aí, que o aprendizado da notação amplia as possibilidades de participação na cultura escrita.

Sendo a notação alfabética um sistema de base fonológica, fonográfica e, em última instância, ortográfica, torna-se incontornável abordar as especificidades da faceta linguística da alfabetização, o que é referido por Soares (2003) como a “reinvenção da alfabetização”, quando argumenta que tal especificidade teria perdido terreno devido ao foco no aspecto social e psicológico da alfabetização. Gontijo (2014) aborda, no entanto, pesquisas que indicam que essa suposta “desinvenção” se deu mais amplamente no âmbito dos discursos pedagógicos e das políticas públicas, pois no nível das práticas, muito frequentemente, não houve perda de foco na dimensão linguística, mas na continuidade de práticas tradicionais, pela necessidade de os professores abordarem essa dimensão da alfabetização, mas ainda não terem segurança para fazê-lo fundamentados em outras concepções. Frequentemente, essa especificidade é ou negligenciada – sob o argumento de que as crianças se alfabetizam naturalmente em contato com as práticas de leitura e escrita – ou tratada de modo mecanicista. Assim, nem sempre o que se verifica é realmente uma negligência, uma “desinvenção”, quanto ao ensino sistemático dos aspectos linguísticos. Seja como for, é preciso buscar

metodologias que possam assegurar a inserção das crianças na cultura letrada, por meio da participação em práticas de leitura e escrita, propondo, ao mesmo tempo, uma abordagem sistemática dos aspectos linguísticos e metalinguísticos da alfabetização, conforme discutem Morais (2012) e Soares (2003, 2016) – mas de forma não mecânica, como eram operados nas metodologias tradicionais.

Há, atualmente, no campo da alfabetização, tanto perspectivas polarizadas sobre o ensino da escrita, quanto as mais conciliadoras e, dentre essas últimas, as que consideram, ao lado da perspectiva do letramento, a questão da consciência fonológica (GOMBERT, 2013; SOARES, 2016) e do ensino sistemático dos valores sonoros de letras (MORAIS, 2012). Ressignificando os estudos da psicologia cognitiva da leitura, vários autores têm ressaltado o papel das habilidades fonológicas no aprendizado inicial do sistema de escrita alfabética, sem perder de vista os aspectos construtivos da escrita e sua dimensão social, a exemplo de Morais (2012, 2015) e Soares (2016). Nesse caso, abordar a reflexão fonológica e o ensino explícito da notação alfabética não se confunde com voltar a defender perspectivas mecanicistas de aprendizagem, nem com a perspectiva fônica atual de treinamento fonêmico.

O que se argumenta aqui é sobre a importância dessas aprendizagens em contextos reflexivos, lúdicos e letrados, de forma ativa, como atividade metalinguística, não mecânica e descontextualizada – e mediadas por jogos e materiais. Jogos e materiais diversos se apresentam como recursos que, junto com outras estratégias, favorecem a ênfase na dimensão linguística e metalinguística da alfabetização, propiciando a reflexão fonológica e a aprendizagem da notação alfabética. Diversos autores, a exemplo de Leal, Albuquerque e Leite (2005), Morais (2012) e Morais e Silva (2011), apontam o uso de jogos voltados para a apropriação da língua escrita como recurso produtivo para as aprendizagens linguísticas, no contexto mais amplo da discussão sobre os jogos no desenvolvimento e aprendizagem.

Através de seus usos mediados, planejados, visando aos objetivos que se pretende alcançar, jogos de linguagem e materiais diversos são produtivos por abordar os aspectos linguísticos a partir da ação reflexiva, da resolução de problemas, da construção ativa de conhecimentos pelas crianças, e podem ser propostos em contextos lúdicos e letrados. Brincar com a língua e a linguagem faz parte de atividades que as crianças desenvolvem muito cedo, e a natureza sociocultural do jogo justifica o fato de brincarmos com letras, sons da língua, palavras, sílabas. Muitos são os jogos e materiais lúdicos que podem ser desenvolvidos e validados para abordar essas unidades

linguísticas, desde a Educação Infantil até o ciclo da alfabetização, sem comprometer o aspecto lúdico e significativo das aprendizagens. O jogo propicia interações entre os sujeitos, que podem ampliar suas aprendizagens a partir de ações partilhadas, da criação e do desenvolvimento – como diria Vygotsky (1984) – de uma zona de desenvolvimento proximal. Além de se constituir como uma prática sociocultural, que envolve o lúdico, o jogo também mobiliza – de modo intrínseco a ele – os conhecimentos disponíveis e a autonomia do jogador para tomar decisões e recorrer a estratégias segundo os objetivos a serem atingidos dentro do jogo. O próprio jogo pode ser visto em seu potencial metalinguístico, na medida em que propicia justificar decisões e argumentar sobre os procedimentos utilizados para jogar, conforme ressaltam Pessoa e Melo (2011). Assim, o jogo na aprendizagem, longe de se constituir em uma estratégia apenas para “aprender com prazer” ou “facilitar a aprendizagem dos conteúdos”, enfatizando-se sua função lúdica – o que também pode favorecer –, justifica-se como recurso pedagógico produtivo, no âmbito de concepções de aprendizagem que enfatizam o papel ativo dos sujeitos na construção dos conhecimentos. O valor do jogo como estratégia pedagógica não se reduz ao caráter lúdico, residindo, primordialmente, em sua potencialidade de gerar reflexões, atividade metalinguística, em situações de interação. Como ressaltam Passos (2012) e Fiorentini e Miorim (1998 apud PASSOS, 2012), abordando materiais concretos em geral na área da matemática, é preciso superarmos essa ideia de que esses seriam meramente um fator de motivação ou para as aulas ficarem mais “alegres”, atraentes e divertidas. O mesmo podemos pensar quanto aos jogos de linguagem e os materiais lúdicos a partir de textos, como adivinhas, cantigas, parlendas. Podemos ressaltar aí a natureza lúdica do próprio conteúdo – a linguagem. Para Leal, Albuquerque e Leite (2005, p. 129), “lançar mão da bagagem cultural desses alunos e da disposição que eles têm para brincar com as palavras é uma estratégia que não podemos perder de vista, se quisermos um ensino desafiador, lúdico e construtivo”.

Entretanto, cabe ressaltar, por outro lado, que não se pretende defender os jogos e materiais como metodologia única ou privilegiada de abordagem dos aspectos linguísticos na alfabetização. Como resalta Kishimoto, o uso do jogo:

“[...] potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros, bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos[...]”. (KISHIMOTO, 2003, p. 37-38).

Ou seja, pensando o jogo desse lugar, fica claro o seu papel como instrumento no trabalho do professor, associado a outras estratégias didáticas, e que ele deve contemplá-lo e articulá-lo a essas outras estratégias em seu planejamento, com base nos objetivos de aprendizagem, garantindo a progressão dos conhecimentos – o que, muitas vezes, está longe de ser o lugar do jogo na escola.

Como a referida pesquisa tem confirmado, frequentemente o jogo é tratado como um recurso com intenções lúdicas, visando apenas ao entretenimento, e ofertado em um momento de lazer, ou para facilitar a abordagem do conteúdo, ou, ainda, eventualmente, para “matar o tempo”, quando a atividade supostamente mais importante acabou mais cedo. Ou seja, aparece de forma assistemática, não frequente, desarticulada de um plano de progressão de aprendizagens e de seus objetivos. O interesse do jogo, no entanto, é justamente esse de, na articulação com outras estratégias, garantir a regularidade, a continuidade e a diversidade de estratégias, recursos, situações, e nos modos de abordar os conteúdos.

Mrech (2003 apud LEAL; ALBUQUERQUE; LEITE, 2005, p. 117) argumenta que “brinquedos, jogos, e materiais pedagógicos não são objetos que trazem em seu bojo um saber pronto e acabado. Ao contrário, eles são objetos que trazem um saber em potencial. Este saber potencial pode ou não ser ativado pelo aluno”. Assim, embora os jogos possam estar estruturados de modo a favorecer a reflexão, não há garantia de que, por si sós, deem conta das aprendizagens visadas. O professor precisa articular os conhecimentos didáticos e linguísticos envolvidos, para planejar e fazer mediações entre os alunos e os recursos materiais, criando situações de reflexão fora do jogo, propondo outras estratégias voltadas para objetivos comuns, sistematizando aprendizagens. É necessário, pois, que tenha consciência dos limites e do potencial desses materiais e, por outro lado, tenha o cuidado de assegurar a dinâmica própria do jogo – como a incerteza de seus resultados, seu controle interno, estabelecido tacitamente pelos jogadores (BROUGÈRE, 1998), enfim, a sua função lúdica – para que, embora tendo funções educativas, continuem se constituindo como jogo, como sublinha Kishimoto (2003).

Assim, defende-se o uso de jogos e materiais pedagógicos como elemento importante da ação e da formação docentes, que merece e precisa tanto se constituir como objeto de pesquisa, quanto ser defendido nos processos educativos, operando-se mudanças nas representações quanto ao seu papel na aprendizagem das crianças e na formação de professores. A análise e a produção de materiais, a partir de uma formação

inicial inspirada na “engenharia didática”, pela mediação de ações de laboratórios de acervos pedagógicos – no âmbito das concepções e dos sentidos que foram aqui discutidos – constituem, assim, uma proposta para fortalecer o lugar dessa discussão nos cursos de formação de professores alfabetizadores.

Considerações finais

Dentre os saberes e experiências importantes ao professor alfabetizador, ressaltamos aqui aqueles que dizem respeito à dimensão material da ação e da formação docentes, que inclui a seleção, a análise, a produção e o efetivo uso planejado de recursos pedagógicos que favoreçam o trabalho do professor e a aprendizagem do aluno, no contexto das concepções assumidas. Isso significa defender que o professor possa constituir um leque de saberes sobre esses recursos e o seu papel na ação docente, a fim de poder fazer escolhas fundamentadas para enriquecer sua prática pedagógica e, principalmente, constituir sua autonomia docente, não apenas para selecionar, mas também para produzir seus próprios materiais. Dolz (2016, p. 256) questiona “que criatividade pode ter um professor sem liberdade para fabricar os seus materiais ou para escolher no mercado editorial” e pondera:

Do nosso ponto de vista, o mercado livre não tem sempre a melhor garantia para uma razão educativa fundada no saber. A liberdade de escolha pode ser uma liberdade de opção entre ferramentas comerciais de escasso valor educativo e pouco eficazes do ponto de vista didático, mas apresentadas em belas embalagens como as mercadologias da sociedade de consumo. (DOLZ, 2016, p. 256).

Desse modo, argumentamos sobre a relevância de fomentar, nos cursos de Pedagogia, a discussão sobre a dimensão material da ação docente no contexto da formação de alfabetizadores, contribuindo para ampliar as articulações entre a produção de conhecimento na universidade e a produção de conhecimento no campo das escolas, bem como para configurar a autoria e autonomia fundamentada dos docentes, quanto aos processos de ensino da língua escrita e, em especial, quanto aos saberes que envolvam acervos de jogos e materiais para alfabetizar. Ao final da pesquisa e com o funcionamento do LAP visando à pesquisa, produção e mobilização de acervos, esperamos poder aferir resultados de modo a argumentar, de forma fundamentada, que

os laboratórios de acervos pedagógicos podem contribuir para a formação inicial de professores alfabetizadores⁸.

Referências

ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 38, p. 252-64, 2008.

ARROYO, M. G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O Professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

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

CANDAU, V. M. A didática e a formação de educadores: da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, V. M. (Org.). *A didática em questão*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1983. p. 13-24.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

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

8 Esse aspecto já se nota, assistematicamente, através do aumento de trabalhos de conclusão de curso interessados nos jogos de alfabetização, nos resultados das oficinas de produção de materiais, no uso dos acervos por ex-estudantes envolvidas nas oficinas, e inseridas como professoras no ensino público.

GOMBERT, J. E. Epi/meta versus implícito/explicito: nível de controle sobre a leitura e sua aprendizagem. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (Orgs.). *Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e escrever*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 109-23.

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

IBIAPINA, I. M. L. M. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília, DF: Liber Livros, 2008.

JUSTINO, M. N. *Pesquisa e recursos didáticos na formação e prática docente*. Curitiba: Ibpx, 2011.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: _____. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-43.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEITE, T. M. R. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Orgs.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 111-31.

LEAL, T. F.; SILVA, A. (Orgs.). *Recursos didáticos e ensino da língua portuguesa: computadores, livros...e muito mais*. Curitiba: CRV, 2011.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: _____. (Org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. 2. ed. Pelotas: Educat, 2003.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

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

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. *Aprender com jogos e situações problema*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (Re-)configuração do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A. R., et al. *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

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

MORAIS, A. G. O desenvolvimento da consciência fonológica e a apropriação da escrita alfabética entre crianças brasileiras. *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 1. n. 1. p. 59-76, jan./jun. 2015.

_____. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G.; SILVA, A. In: LEAL, T. F.; SILVA, A. (Orgs.). *Recursos didáticos e ensino da língua portuguesa: computadores, livros ...e muito mais*. Curitiba: CRV, 2011. p. 13-26.

MORTATTI, M. R. L. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

PASSOS, C. L. B. Materiais manipuláveis como recursos didáticos na formação de professores de matemática. In: LORENZATO, S. (Org.). *O laboratório de ensino de matemática na formação de professores*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 77-91.

PESSOA, A. C. R. G.; MELO, K. L. R. Recursos didáticos e ensino da ortografia: jogos e dicionário. In: LEAL, T. F.; SILVA, A. (Orgs.). *Recursos didáticos e ensino da língua portuguesa: computadores, livros...e muito mais*. Curitiba: CRV, 2011. p. 27-41.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. *Revista Presença Pedagógica*, v. 9, n. 52, p. 15-21, 2003.

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

SOUZA, R. F. Objetos de ensino: a renovação pedagógica e material da escola primária no Brasil, no século XX. *Educar em Revista*, n. 49, p. 103-20, 2013.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Submetido em: 04-04-2018

Aceito em: 13-07-2018