

Cultura escrita: aprender a ler e escrever na escola

Doris Pires Vargas Bolzan*

Eliane Aparecida Galvão dos Santos**

Ana Carla Hollweg Powaczuk***

Resumo

Este texto discute os aspectos formais da escrita e da leitura no contexto da sala de aula, destacando a importância do protagonismo dos estudantes, favorecendo sua autoria como escritores e leitores a partir da cultura escrita. Compreendemos que é indispensável que a escola tenha uma visão prospectiva em relação às aprendizagens dos estudantes, ou seja, que valorize suas potencialidades, levando em conta a cultura na qual estão inseridos. Colocamos em relevo o papel do alfabetizador no processo de organização do trabalho pedagógico, voltado ao ensino e à aprendizagem da lectoescrita dos estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, destacamos que a organização do ensino exige investimento docente em direção ao aprimoramento dos fazeres e saberes que incidem na organização do trabalho pedagógico, demarcando um longo caminho a percorrer, de modo a permitir a assunção do protagonismo pedagógico.

Palavras-chave: alfabetização; cultura escrita; atividades diversificadas.

Written culture: learning how to read and write in school

Abstract

This paper discusses the formal aspects of writing and reading within the classroom context, emphasizing the importance of the students' role, favoring their authorship as writers and readers from written culture. We understand that it is indispensable that the school beholds a prospective view in relation to the students' learning, taking their ideas and constructions into consideration; that is, bearing in mind the culture of which they are carriers. We highlight the literacy teacher's role in the process of organizing the pedagogical work that is aimed at teaching and learning reading and writing for the students that are in the early years of elementary school. In this way, we point out that the organization of the

* Professora Doutora da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM.

** Professora do Centro Universitário Franciscano (Unifra) – Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM.

*** Professora Doutora da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Departamento de Metodologia do Ensino.

teaching requires teaching investment towards the improvement of activities and knowledge that focus on the organization of the pedagogical work, marking a long path to go to allow the assumption of pedagogical protagonism.

Keywords: literacy; written culture; diversified activities.

Primeiras ideias

Manhã de novembro, estamos na sala de aula do primeiro ano de uma escola pública na periferia de Santa Maria – (RS). Durante uma atividade de pesquisa, acompanho um grupo de crianças trabalhando em uma atividade de escrita livre. Um menino aproxima-se para mostrar-me a tarefa. Neste mesmo instante, outros conversam no grupo e eu pergunto a um deles: Já fizestes tua atividade? Ao que ele responde: *já fizeste*. O colega, ao lado, pergunta-me no mesmo instante: *a senhora fala Português professora?* Eu respondo: sim falo. E já emendo uma nova pergunta: E tu que língua falas? *Eu falo Brasileiro*. Eu de imediato pergunto: e tem diferença? *Tem, a senhora não acompanho aquela pesquisa no Fantástico que mostro que tem gente falando Português em vários lugar no mundo, até inclusive aqui no Brasil?* (Relatório de Pesquisa – diário de campo, 2009)

A escola, cada vez mais, vem sendo desafiada pelos próprios estudantes a empreender um novo modo de trabalhar o ensino e a aprendizagem. A problemática referente aos altos índices de estudantes que frequentam a escola, mas não aprendem, tem suscitado, especialmente, pelas políticas de governo, diversas ações que são concretizadas na forma de programas e reformulações da legislação educacional brasileira, na tentativa de superar este quadro inquietante.

Podemos destacar, como exemplo, a compra de pacotes envolvendo programas de formação continuada de professores e de programas de alfabetização para serem *desenvolvidos/executados* por estes docentes, além do investimento na aquisição de material tecnológico, didático e pedagógico para as escolas. Juntamente com esse aparato de subsídios à ação docente, há um investimento, por parte dos governos, na criação e reformulações das legislações educacionais, as quais são consolidadas por meio de resoluções, diretrizes e parâmetros curriculares.

Entretanto, efetivamente temos muito a avançar, pois não é raro presenciarmos, por parte dos sistemas de ensino, a desconsideração de que o estudante é um sujeito único, que tem potencialidades a serem exploradas pela escola e que está inserido em um contexto histórico, marcado por diferentes culturas que geram múltiplas identidades.

Considerando a cultura escrita escolar observamos, como decorrência dos fatores mencionados, um sistema de escolarização que promove o processo de ensino da leitura e da escrita inicial distanciada das práticas sociais de uso da língua, ou seja, o ensino, muitas vezes, é conduzido de forma alheia ao que se passa com o estudante além dos muros da escola. As práticas pedagógicas pouco dialogam com as vivências dos estudantes, sendo-lhes concedido um papel secundário na construção do seu conhecimento. O que prevalece, grande parte das vezes, são as concepções e avaliações do professor sobre o que os estudantes podem ou não aprender. Logo, argumentar sobre esse assunto implica nos questionarmos sobre o porquê dessa situação e por que parte das práticas docentes continuam perpetuando o modelo tradicional associacionista da aquisição do conhecimento, se o discurso dos gestores, dos professores e das escolas direciona-se contrariamente a esta perspectiva de ensino.

É possível destacar algumas inferências a este respeito como, por exemplo, o fato de que os processos atuais de reforma educativa para a educação básica, pensados pelos governos municipais, estaduais e federal, colocam como premissa a participação dos professores, deste nível de ensino, como sujeitos reflexivos e produtores de conhecimentos. Entretanto, na prática, essa premissa fica nos registros dos documentos e no âmbito do discurso, porque as condições para tal propósito são restritas e precárias; em consequência disso, o protagonismo pedagógico¹ fica limitado, uma vez que a prescrição ganha destaque sobre a elaboração de conhecimentos concernentes à prática alfabetizadora.

Sabemos que a produção de conhecimentos decorre de pesquisas que levam a um aprofundamento teórico acerca das bases epistemológicas, capazes de auxiliar na problematização das situações e vivências do contexto local e global que envolve o processo educativo. Esse princípio é básico para a construção de novos conhecimentos e/ou [re]significá-los, além de criar diversificadas ações para enfrentar situações desafiadoras que envolvem a docência, bem como contribuir para a ampliação e qualificação dos conhecimentos produzidos no campo educacional. Todavia, esse processo implica uma longa elaboração, exigindo a criação de uma ambiência para tal fim, uma vez que a construção de conhecimento não se constitui no imediatismo da sala de aula.

Com essa reflexão, queremos salientar que a inadequação acerca do modo como as práticas de leitura e escrita iniciais vêm sendo desenvolvidas nos contextos escolares não tem o professor como único responsável. Chamamos a atenção para a necessidade de ações conjuntas que viabilizem a conquista de espaços e tempos direcionados à reflexão compartilhada sobre as situações do cotidiano docente; estudos de revisão e aprofundamento da área; políticas públicas de formação continuada, com a finalidade de favorecer a prática reflexiva docente indo além da prescrição dos modos de produzir em sala de aula, possibilitando a assunção do protagonismo pedagógico.

De acordo com as pesquisas desenvolvidas por Ferreiro e Teberosky (1993); Ferreiro (1992, 2001); Teberosky (1997); Freire, (2000, 2001); Vygotski (1988, 1994), Pernigott (et al. 2000) bem como, os estudos desenvolvidos pelo GPFOPE² (BOLZAN, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2007, 2009, 2010, 2011; BOLZAN et al., 2010, 2011; SANTOS, 2007; ISAIA, 2007, 2008; SANTOS, 2008; RODRIGUES, 2008; POWACZUK, 2008), evidenciamos que há um conjunto de referências que servem de indicadores sobre os problemas e/ou dificuldades relativos/as aos processos e resultados da alfabetização de crianças, jovens e adultos no contexto escolar. Nessa mesma direção, os dados apresentados pelo Pisa³ (2006, 2010) referendam estes fatores, sinalizando que os estudantes brasileiros apresentam baixas médias em relação às competências de leitura e de escrita.

Assim, as reflexões suscitadas neste artigo são decorrentes de pesquisas desenvolvidas pelo GPFOPE a partir do projeto *Cultura escrita: inovações metodológicas na escola*. Os estudos empreendidos têm se voltado às questões relativas à apropriação da leitura e da escrita pelos estudantes do Ensino Fundamental, compreendendo esta aquisição como um processo dinâmico no qual cada sujeito apresenta diferentes estilos cognitivos, ritmos de aprendizagem e modos de aprender a partir da cultura escrita⁴ na qual está inserido.

O trabalho desenvolvido por este grupo de pesquisadores articula o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diversificadas envolvendo a dinâmica de circuito,⁵ bem como ações de formação de professores alfabetizadores.

O acompanhamento da realidade escolar, através da análise de situações de sala de aula, possibilita compreender de que forma o professor situa-se como mediador da ação pedagógica, além de reconhecer e identificar os modos de construção de hipóteses e de concepções acerca de leitura e de escrita apresentados pelos sujeitos desse processo.

Temos evidenciado que a organização de espaços de reflexão compartilhada alicerçados sobre os saberes e fazeres cotidianos é imprescindível para a assunção do protagonismo pedagógico, na medida em que possibilita a ativação do pensamento docente. Segundo Bolzan (2002), a possibilidade de colocar o pensamento em palavras permite ao professor conscientizar-se quanto à sua compreensão sobre os temas em discussão, gerando uma postura de indagação e, conseqüentemente, favorecendo a reflexão acerca de seus saberes e fazeres pedagógicos, proporcionando a [re]dimensão das práticas educativas.

Sabemos que há ainda um longo caminho a percorrer para que haja uma modificação efetiva nas práticas pedagógicas vigentes nas classes de alfabetização. Um desafio que necessita ser assumido coletivamente, envolvendo esforços pessoais, institucionais e políticos orientados à [re]dimensão dos saberes e fazeres implicados na atuação docente alfabetizadora.

Nessa perspectiva, nossas pesquisas têm indicado como essencial o investimento em outro tipo de política de formação profissional para os alfabetizadores. Uma política capaz de garantir tempo e espaço para estudos sobre as práticas de alfabetização, que proporcione condições de autoria e protagonismo pedagógicos.

Leitura e escrita: desafios sobre o ensinar e o aprender

A assunção do protagonismo nas relações que perfazem o ensinar e o aprender no contexto escolar remetem-nos à problematização dos modos de construção dos estudantes acerca da leitura e da escrita, bem como do papel do professor na organização do trabalho pedagógico em classes de alfabetização.

Nessa perspectiva, refletir sobre o protagonismo dos estudantes em fase inicial de alfabetização leva-nos a colocar em relevo a compreensão de que todo o conhecimento é gerado a partir da significação que o sujeito aprendiz é capaz de atribuir. Essa, por sua vez, depende das relações que ele estabelece com o meio e com outros sujeitos. Portanto, não há como o estudante compreender o objeto de conhecimento em um espaço pedagógico que, muitas vezes, produz mecanicamente seus fazeres, reproduzindo modelos pré-determinados por sujeitos que estão fora do processo. As pesquisas e estudos desenvolvidos pelo GPFOPE têm mostrado que os estudantes constroem seu aprendizado à medida que participam de vivências significativas de utilização da leitura e da escrita, no contexto escolar ou fora dele. Vale trazer a narrativa que está presente no início deste texto quando a criança menciona, por exemplo, *“a senhora não acompanho aquela pesquisa no Fantástico que mostro que tem gente falando Português em vários lugar no mundo, até inclusive aqui no Brasil?”*

A narrativa chama-nos a atenção para a necessidade de instaurar, na escola, espaços de reflexão que possibilitem ao aprendiz o contato efetivo com diferentes opiniões e que essas sejam valorizadas. Para tanto, os professores precisam protagonizar a construção de práticas mais compatíveis com o processo de aprender a ler e escrever das crianças, dos jovens e dos adultos.

Esse tipo de trabalho exige que sejam criadas as condições adequadas para tal finalidade, pois não é em meio ao imediatismo do cotidiano docente, caracterizado por sua complexidade, imprevisibilidade e multiplicidade de eventos, que os professores conquistarão a autoria de que precisam para protagonizar as propostas pedagógicas e implementá-las.

Os estudos que vimos realizando permitem destacar que os professores que assumem a responsabilidade desta protagonização o fazem de maneira solitária, sentindo-se, na maioria das vezes, desamparados perante as dificuldades encontradas na realização da ação docente. Logo, a ausência de espaços de compartilhamento dificulta que o protagonismo pedagógico se estabele-

ça na sua potencialidade. Aqueles que não ousam enfrentar esse desafio infelizmente seguem realizando práticas pedagógicas por meio das quais o controle se estabelece como garantia da aprendizagem.

Nessa concepção de ensino, é o professor quem define e busca controlar o que vai acontecer na aula. A condução deste processo exige um sujeito passivo que recebe, paulatinamente, um determinado conhecimento em um tempo definido. Desse modo, o ensino da leitura e da escrita volta-se para um conjunto de sequências de dificuldades que, na maioria das vezes, não correspondem às necessidades e interesses destes sujeitos da aprendizagem. As escritas são apresentadas em uma dada ordem – do mais simples ao mais complexo – supostamente a fim de favorecer a aprendizagem desses estudantes.

Entretanto, sabemos que a construção da língua escrita implica um processo de interação, interlocução, produção de sentidos e significados em um dado contexto, que é social e cultural. Isso nos coloca diante de mais um desafio. Como deslocar o olhar que está sobre o processo de ensino e dirigi-lo ao processo de aprendizagem?

Há que considerarmos o contexto, buscando promover um ensino que amplie horizontes, abrindo múltiplas possibilidades. Logo, ensinar as letras, depois as sílabas, em seguida as palavras, as frases e, por fim, os textos, em uma ordem crescente, não auxilia a compreensão do processo. A exploração da escrita como código tem produzido situações sem sentido. O fato narrado a seguir torna evidente tais aspectos:

Certo dia, em uma escola, a professora preocupada com o uso do material didático que lhe fora oferecido, ensinava às crianças a letra jota. As atividades começam com a pronúncia do seu som, juntando-o com diferentes vogais, construindo a família silábica do jota. Depois de repetir inúmeras vezes o *Já, Jé, Ji, Jo, Ju*, ela pedia às crianças que dissessem palavras que lembrassem ou que iniciassem com a letra explorada. As crianças repetiam as palavras da cartilha, jarra, jeito, jiló, jogo, juju. Em seguida, a professora pediu-lhes que dissessem outras palavras, lembrando que havia no pátio uma planta que começava com *ja*. Uma das crianças lembrou e disse: é professora a senhora plantou um pé de jaca. A professora perguntou: quem sabe uma frase com a palavra jaca? Nesse momento, uma situação estranha aconteceu quando uma criança diz a frase: A jaca está na janela, profe. Mesmo não conhecendo a fruta, as crianças mencionaram seu nome e o fato de haver a planta no pátio da escola foi a deixa. Sabemos que é pouco provável que essas crianças viessem a conhecer a fruta da jaqueira, pois o pé plantado pela professora, naquele ano, só daria frutos quando esses alunos terminas-

Cultura escrita: aprender a ler e escrever na escola

sem o Ensino Médio. Situações como esta estão a acontecer em diferentes escolas no Brasil. (Relatório de pesquisa, 2009)

Não é possível submeter os aprendizes a tais situações, pois estas experiências não favorecem a construção de hipóteses e concepções acerca da leitura e escrita no processo de alfabetização. Ao contrário, fazem-nos desacreditar nas suas condições de aprender, uma vez que o professor, ao ensiná-los, os subestima. Textos, frases e palavras sem sentido ainda preenchem paredes e livros na escola de Ensino Fundamental, dificultando e impedindo os aprendizes de ousarem pensar por si mesmos quando escrevem.

Entretanto, quando as crianças aprenderam a falar, em geral, foram incentivadas a fazê-lo sem maiores traumas. Experimentaram palavras e expressões de modo espontâneo. Já na escola formal, são convidados a ouvir e seguir o ritmo dado pelo professor que, mesmo com boa vontade, não permite a ousadia, pois ela poderá induzir ao erro na escrita. Assim, o escrever constituiu-se em um ato que exige vigilância, para que nenhuma falha ortográfica aconteça. A possibilidade de experimentar é uma extravagância para aqueles que desejam aprender a despeito de tudo, até mesmo desagradar ao professor.

O processo de sucessivas aproximações entre o que se sabe e o que se deseja saber, na língua oral, não é considerado um erro, mas uma possibilidade de experimentação natural que possui um tempo necessário para as substituições convencionais. Por esse motivo, quando uma criança diz *fazi, comi, dormi; deitado, sentado, mortado*, entre tantas situações de oralidade, isso é aceito naturalmente. Entretanto, quando se trata da língua escrita, há que se seguir um caminho trilhado pelos mais experientes, no caso os professores os quais já sabem o que pode resultar uma trilha indevida. A ordem definida pelo método escolhido é que indica qual a lógica a ser seguida, porém nem sempre é lógica para o aprendiz, uma vez que sua própria forma de pensar e hipotetizar não segue a lógica escolar.

Essa perspectiva poderá ser geradora de novos fracassos, a menos que a escola, por meio de seus/suas professoras, seja capaz de se tornar mais inventiva e ousada. Destacamos a possibilidade de ousar e de evitar reproduzir o que é apresentado como modelo, considerando e valorizando os interesses e necessidades dos sujeitos da aprendizagem.

Nesse sentido, a organização do ensino exige investimento docente em direção ao aprimoramento dos fazeres e saberes que incidem na organização do trabalho pedagógico. Acreditamos que a busca de estratégias pedagógicas, envolvendo atividades diversificadas de leitura e escrita, em forma de circuito, é uma alternativa favorável à promoção da aprendizagem.

O trabalho realizado junto às escolas nos possibilita ratificar a relevância da dinâmica de circuito como forma de inovação pedagógica. Primeiro

pela possibilidade de evidenciar uma dinâmica distinta daquela que acontece rotineiramente no cotidiano escolar, uma vez que tal proposta favorece a geração do confronto e da descentração de pontos de vistas e concepções acerca das mediações pedagógicas. Segundo, a realização das atividades de forma cooperativa proporciona a criação de espaços para que os estudantes confrontem suas hipóteses e concepções, tomando a diversidade como potencializadora das situações de intercâmbio e tomada de consciência. Esse processo de interação entre pares viabiliza a redimensão do papel do professor, retirando-lhe do centro das informações, uma vez que cada integrante do grupo é estimulado a ser reconhecido como um informante em potencial.

Temos procurado destacar nesse processo a importância do professor na organização e mediação dos processos interativos que acontecem no espaço de sala de aula. Assim, o desafio está na compreensão de que, mais do que materiais atraentes e coloridos, é necessário envolver os aprendizes em atividades que venham ao encontro de suas ideias e construções prévias. As atividades precisam ser pensadas para além do desenho das letras (caligrafia e o tipo de traçado), da correspondência letra/fonema, da decifração do código escrito, pois nessa busca, o sentido pode ficar esvaziado e se perder o principal objetivo, que é a interpretação da escrita.

É evidente que todo o processo implica dois aspectos: sentido e significado, que são indissociáveis. Além disso, as relações interpessoais e intrapessoais estão engendradas neste processo de construção da significação da língua escrita.

Logo, outra questão que temos problematizado é: como proporcionar aos aprendizes que expressem suas concepções e hipóteses se na escola é utilizado um enorme tempo treinando suas habilidades de cópia e repetição através de atividades propostas pelos manuais e/ou cartilhas?

Quando a escola elege uma metodologia para alfabetizar e adota uma cartilha, de certa forma está dispensando o professor e o estudante de pensar sobre as decisões acerca do processo no qual estarão envolvidos. Assim, acreditam que, se houver falhas, foi porque alguém não cumpriu o projetado, não seguiu o que foi recomendado pelo manual.

Desse modo, os aprendizes e seus professores são submetidos a aceitar o que foi produzido por outros, aqueles que pensaram e organizaram o programa de alfabetização, a cartilha ou os materiais didáticos. Nessa situação, o professor também não exercita seu protagonismo pedagógico, isto é, ele acaba se tornando um tarefeiro. À medida que executa acriticamente o que foi determinado no programa ou no material didático, deixa de refletir sobre as características das atividades de ensino e a natureza dos conteúdos dos diferentes campos do conhecimento nelas envolvidas e também sobre as necessidades e interesses específicos de sua turma. Assim sendo, acreditam que não

há necessidade de dominar os conhecimentos específicos, nem mesmo do seu campo de atuação para elaborar estratégias pedagógicas a partir das hipóteses que os estudantes manifestam, uma vez que outras pessoas já pensaram por ele.

Observamos que, em muitas práticas de alfabetização, há uma inversão de prioridades, isto é, a produção de escritas espontâneas perde espaço em nome da sequência de letras ou sílabas *aconselhadas nos livros didáticos* e do treino motor (exploração do traçado das letras e palavras), seja pela forma como os programas de alfabetização são organizados, seja pela ordem definida nas cartilhas. Assim, o estudante deve seguir, página por página, as tarefas definidas e o professor não pode permitir que ele se desvie delas, sob pena de não “vencer” os conteúdos programados para o tempo previsto pela escola que, nem sempre, é o tempo do aprendiz.

Muitas das estratégias propostas induzem os aprendizes a acreditarem que, ao produzirem escritas, devem seguir sua própria fala, o que cria dificuldade de apropriação nesse processo. Nesse momento a escrita é corrigida pelo professor por ser apresentada em sua forma coloquial pelo estudante. A partir dessa correção, então, o aprendiz passa a apresentar escritas com aglutinações, supercorreções ou omissões decorrentes das experiências da oralidade que sequer foram discutidas e reconhecidas na sala de aula. Essa forma de condução do processo de apropriação da lectoescrita determina, para os aprendizes, que escrever e ler são práticas complexas e, portanto, acessíveis para poucos.

Nossas pesquisas têm indicado que os estudantes precisam estar expostos a experiências na quais possam ser protagonistas das suas escritas como forma de valorização de seus conhecimentos prévios acerca da língua da qual são falantes. Além disso, a lógica que os conduz não pode ser desconsiderada pelo professor que, muitas vezes, compreende que tais hipóteses podem levá-los a cometer novas falhas nesta construção.

Outro fato, ainda presente no contexto da escola, é que nela trabalha-se com o estudante na direção retrospectiva da aprendizagem, tomando-o por um sujeito de falta e não um sujeito de potencialidades a serem desenvolvidas. Compreendemos que é fundamental ter a escola uma visão prospectiva em relação à aprendizagem do estudante, ou seja, valorize as ideias e construções expressas por ele.

Consideramos, pois, que é indispensável que as crianças vivam experiências de protagonismo como escritor/a e leitor/a. Essas experiências precisam favorecer o contato com diferentes portadores de textos, gêneros textuais e produções escritas, mobilizando-os a buscarem novas respostas às questões que se colocam no decorrer deste processo.

Então, escrever ganha novos sentidos, pois o aprendiz experimenta, retoma, cria e recria sua escrita, buscando expressá-la de forma clara e precisa para seus interlocutores. Cabe ao professor, nesse momento, valorizar a produção dos estudantes como escritores em momentos de criação. O mesmo observamos em relação à leitura. O empenho para a interpretação do texto lido demarca a intenção do escritor ao mesmo tempo em que revela a experiência do leitor, ou seja, há uma multiplicidade de compreensões decorrentes da sua própria história sociocultural.

Ainda é presente, em muitas escolas, a dinâmica de ensino em que a leitura prioriza o silêncio e a atenção do estudante, deixando de lado sua história de leitor e os conhecimentos que tem de mundo. Assim, a postura crítica e reflexiva não é considerada uma exigência inicial, mas sim a reprodução das ideias e dos conteúdos em si. Cabe interrogar: reconhecer, por exemplo, as classes de palavras, identificar suas funções e responder as questões do texto ampliam o conhecimento do estudante como leitor e escritor?

Não é raro entrar em sala de aula, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em classes de alfabetização (1º a 3º anos) e presenciarmos quadros (verdes, negros, brancos...) cheios deste tipo de tarefa. Se o estudante não consegue seguir o que lhe é dado/ofertado concluímos que é porque não está *disponível/interessado*, é *desatento/dispersivo*, tem dificuldades para aprender ou tem problemas familiares. Logo, decorar tipos/modelos de exercícios, a partir de conhecimentos fragmentados, reforça a ideia, para o aprendiz, de que é necessário responder à exigência do conteúdo para a prova a ser realizada com êxito. O esforço deve ser suficiente para atender às expectativas do professor e, conseqüentemente, para passar de ano, sendo aprovado. Não há valorização do conhecimento em si, mas do *sucesso/êxito* escolar. Então, como trazer a cultura escrita para a escola?

Possibilidade de explorar a cultura escrita na escola: reflexões possíveis

A escola precisa considerar as múltiplas culturas existentes no seu contexto, além de aproximar a cultura local da cultura global, proporcionando aos estudantes o conhecimento de uma variedade de experiências capazes de desafiá-los a experimentar e exercitar a própria língua. As atividades de leitura e escrita iniciais precisam mobilizar os aprendizes a desvelarem e revelarem seus conhecimentos e experiências socioculturais de modo a naturalizar o protagonismo como leitores e escritores. Saber ler e escrever credita aos estudantes possibilidades de ampliarem seus horizontes, além de libertar os docentes das prescrições e burocracias da escola, pois o sucesso de ambos é a prova indispensável de que não só é possível romper com os modos de reprodução, como é necessário.

Tornar-se um leitor e um escritor é restituir aos aprendizes a autoria, revelando a importância de pensar, processar, construir e criar novos conhecimentos como forma de responder aos desafios da vida cotidiana.

Cultura escrita: aprender a ler e escrever na escola

Nesse sentido, o papel dos professores, nos primeiros anos de escolarização, é o de oferecer possibilidades de criação e protagonismo para seus estudantes que, além de se surpreenderem com suas potencialidades, apostarão nas suas condições para aprenderem a ler e escrever.

Trazer a cultura local e global para o contexto da sala de aula é indispensável para proporcionar condições de aprender e se apropriar da própria língua. Ensinar em um contexto rico em desafios e possibilidades permite ao estudante a aprendizagem do prazer, além da construção de novidades. Acreditamos que a proposta de circuito de atividades diversificadas de alfabetização, envolvendo a leitura e a escrita, é uma possibilidade capaz de garantir o respeito ao processo sociocognitivo dos estudantes nesse período. Por outro lado, a valorização das interações grupais como uma ferramenta potente que proporciona a explicitação das dúvidas, das inquietações e dos conflitos por meio de relações dialógicas favorece a reflexão sobre o próprio processo de construção da leitura e escrita.

Nesse sentido, a criação de espaços de interação entre pares possibilita a construção de desafios capazes de aproximar os aprendizes de análises e sínteses, indispensáveis para a apropriação da língua escrita.

Referências

BOLZAN, D. P. V. et al. **A importância dos antecessores cognitivos no processo de construção da leitura e da escrita**: uma análise das primeiras séries. PROJETO DE PESQUISA E EXTENSÃO, registrado no GAP, PROLICEN, CE/UFSM, 1997-1998.

_____. **A construção do conhecimento pedagógico compartilhado**: um estudo a partir de narrativas de professoras do Ensino Fundamental. 2001. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2001

_____. **O aluno professor do Curso de Pedagogia e a Alfabetização**: construções pedagógicas e epistemológicas na formação profissional. Relatório de pesquisa do projeto de pesquisa interinstitucional e integrado. GAP n. 020117 FAPERGS - PPGE/CE/UFSM. 2002-2005.

_____. **Atividades diversificadas em sala de aula**: compartilhando e reconstruindo saberes e fazeres sobre a leitura e a escrita. Projeto de pesquisa interinstitucional e integrado. Registro no GAP nº 13964, CE/UFSM, 2003-2007.

_____. (Org.). **Leitura e escrita**: ensaios sobre alfabetização. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007.

_____. **Cultura escrita**: inovações metodológicas na escola. Relatório parcial do projeto de pesquisa e extensão, registrado no GAP n. 023824, PROLICEN, CE/UFSM 2009.

Doris P. Vargas Bolzan – Eliane Aparecida G. dos Santos – Ana Carla H. Powaczuk

BOLZAN, D. P. V. et al. **Cultura escrita**: inovações metodológicas na escola. Relatório parcial do projeto de pesquisa e extensão, registrado no GAP n. 023824, PROLICEN, CE/UFSM 2010.

_____. **Cultura escrita**: inovações metodológicas na escola. Relatório final do projeto de pesquisa e extensão, registrado no GAP n. 023824, PROLICEN, CE/UFSM 2011.

_____. Cultura escrita na escola: desafios contemporâneos sobre o ler e o escrever. In: **Curso de extensão diálogos sobre leitura e escrita**: saberes e fazeres no cotidiano escolar, março de 2011.

_____. **Cultura escrita**: saberes e fazeres docentes em construção. Projeto de pesquisa e extensão. Registrado no GAP, PROLICEN, CE/UFSM 2012.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Atualidade de Jean Piaget**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

ISAIA, T. P. Interação grupal: um meio de promover a construção da lectoescrita. In: BOLZAN, D. P. V. (Org.). **Leitura e escrita**: ensaios sobre alfabetização. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007.

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

PERNIGOTTI, J. M. et al. **Aceleração da aprendizagem**: ensaios para transformar a escola. Porto Alegre: Mediação, 1999.

POWACZUK, A. C. H. **As trajetórias formativas e os movimentos construtivos da professoralidade de alfabetizadoras**. 2008. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

RODRIGUES, F. L. **O currículo escolar e a construção da cultura escrita na alfabetização**: um estudo voltado para o 1º e 2º anos do ensino fundamental. 2008. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

SANTOS, E. A. G. dos. **Construções teórico-práticas sobre a leitura e a escrita iniciais**: um estudo com professoras alfabetizadoras. 2007. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

SANTOS, L. D. N. dos. **A antecipação do ingresso da criança aos seis anos na escola obrigatória**: um estudo no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria. 2008. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

TEBEROSKY, A. **Além da alfabetização**: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. São Paulo: Ática, 1997.

VYGOTSKI, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 1994.

Notas

- ¹ Protagonismo pedagógico: implica a compreensão de que o professor é o sujeito do processo pedagógico, ou seja, é ele quem define as diretrizes sobre a organização das práticas de sala de aula, desempenhando de forma autônoma este papel.
- ² Grupo de Formação de Professores e Práticas Educativas na Educação Básica e Superior (GPFOPE) da Universidade Federal de Santa Maria (RS).
- ³ Pisa - Programme for International Student Assessment, lançado em 2000 com uma avaliação realizada em 32 países para alunos de 15 anos de idade. É uma prova realizada a cada três anos que avalia competências nas áreas de leitura, matemática e ciência. Na avaliação feita em 2006 com 57 países, o Brasil ficou em 49º lugar. Já a avaliação realizada em 2009, divulgada em 2010, revelou que a educação brasileira ocupa uma posição baixíssima: em um ranking de 65 países somos o 53º colocado em leitura e ciências e 57º em matemática.
- ⁴ Cultura escrita: Refere-se às ações, valores, procedimentos e instrumentos que constituem a cultura grafocêntrica na qual estamos inseridos. É um processo no qual os estudantes compreenderem os usos e funções sociais da escrita a partir das práticas. Este processo de apropriação da língua implica a compreensão de que as experiências em contextos educativos podem gerar práticas e necessidades de leitura e de escrita que darão sentido e significado às aprendizagens a partir do contexto sociocultural dos sujeitos deste processo (Excerto da palestra de Bolzan na abertura do Curso **Diálogos sobre leitura e escrita: saberes e fazeres no cotidiano escolar**, 2011).
- ⁵ O circuito de atividades diversificadas de leitura e escrita, consiste no desenvolvimento de um conjunto de atividades pedagógicas que tem como finalidade explorar as concepções e hipóteses que os aprendizes elaboram a partir dos seus conhecimentos prévios. Nessa dinâmica, as atividades são realizadas concomitantemente pelos grupos de estudantes, tendo como eixo articulador uma determinada temática. No momento da proposição das atividades são realizadas explicações pertinentes ao seu desenvolvimento, conferindo ao grupo a autonomia para criar ou recriar regras de acordo com seus interesses e vivências. Para a dinâmica de circuito desenvolver-se, de forma organizada, é definido um tempo para a realização das atividades nos grupos. A definição deste tempo requer um planejamento cuidadoso das estratégias a serem desenvolvidas, uma vez que o andamento das atividades deve possibilitar a sincronia entre os estudantes, de modo que cada grupo não se disperse. Ao término ou durante o próprio desenvolvimento das atividades, cada grupo recebe uma proposta de registro, que deve ser flexível aos níveis e/ou hipóteses de construção da leitura e da escrita apresentadas pelos estudantes. Esses registros visam à promoção de confrontos de hipóteses e pontos de vista acerca da lectoescrita, a partir da interação entre pares ou sujeitos mais capazes. O circuito de atividades diversificadas caracteriza-se como um processo potencializador das aprendizagens por meio de atividades colaborativas.

Doris P. Vargas Bolzan – Eliane Aparecida G. dos Santos – Ana Carla H. Powaczuk

Correspondência

Doris Pires Vargas Bolzan – Av. Roraima, 1000 – Cidade Universitária, CEP: 97105-900 – Santa Maria, Rio Grande do Sul.

E-mail: dbolzan19@gmail.com

Recebido em 26 de junho de 2012

Aprovado em 22 de outubro de 2012