

Circuito de atividades diversificadas: leitura e escrita na escola

Doris Pires Vargas Bolzan

Professora titular da Faculdade de Educação da UFSM

Ana Carla Hollweg Powaczuk

Professora titular da Faculdade de Educação da UFSM

Resumo

Neste artigo apresenta-se uma abordagem metodológica desenvolvida para o trabalho com a leitura e a escrita no contexto escolar, o Circuito de Atividades Diversificadas (CAD). Destacam-se princípios e eixos orientadores do trabalho pedagógico, enfatizando-os como elementos capazes de qualificar as práticas de alfabetização a partir de processos colaborativos. Finaliza-se apresentando tensões: o processo de escolarização e as práticas sociais da leitura e escrita, que ensejam o protagonismo dos estudantes do ciclo de alfabetização; os propósitos escolares e os propósitos extraescolares, que tratam das condições de uso da língua dentro e fora da escola; o conhecimento durável e a preservação de sentido sobre a leitura e a escrita, enfocando a importância da formação de leitores e escritores.

Palavras-chave: atividade de estudo coletiva; mediações pedagógica; interação grupal

Abstract

Circuit of diversified activities: reading and writing in school

This article presents a methodological approach developed for the work with reading and writing in the school context, the Circuit of Diversified Activities (DAC). The principles and guidelines of pedagogical work stand out, emphasizing them as elements capable of qualifying literacy practices from collaborative processes. It ends by presenting tensions: the schooling process and the social practices of reading and writing, which lead to the protagonism of students in the literacy cycle; school purposes and extracurricular purposes, which deal with the conditions of use of language in and out of school; durable knowledge and preservation of meaning in reading and writing, focusing on the importance of the training of readers and writers.

Keywords: collective study activity; pedagogical mediations; group interaction.

Circuito de actividades diversificadas: lectura y escritura en la escuela

En este artículo se presenta un abordaje metodológico desarrollado para el trabajo con la lectura y la escritura en el contexto escolar, el Circuito de Actividades Diversificadas (CAD). Se destaca los principios y ejes temáticos del trabajo pedagógico, enfatizándolos como elementos capaces de calificar las prácticas de alfabetización a partir de procesos colaborativos. Se finaliza presentando tensiones: el proceso de escolarización y las prácticas sociales de la lectura y escritura, que ocasionan el protagonismo de los estudiantes del ciclo de alfabetización; los propósitos escolares y los propósitos extraescolares, que tratan de las condiciones de uso de la lengua dentro y fuera de la escuela; el conocimiento durable y la preservación de sentido sobre la lectura y la escritura, subrayando la importancia de la formación de lectores y escritores.

Palabras clave: actividad de estudio colectiva; mediaciones pedagógicas; interacción grupal

Primeiras ideias...

Nas últimas décadas do século XX, o crescente número de pesquisas no campo da leitura e da escrita iniciais indica que a recomendação feita pela ONU/UNESCO/OEA, de acabar com o analfabetismo, principalmente, até o início dos anos 80, não frutificou. Tal empenho atravessou as primeiras décadas do século XXI, indicando que o interesse pela pesquisa neste campo ainda é expressivo, contudo não há resultados animadores. Continuamos com índices alarmantes de insucesso escolar, em especial no que se refere ao ensino da leitura e da escrita no ensino fundamental.

As questões que se impõem são tantas que as pesquisas desenvolvidas parecem não ser suficientes para responder as demandas que as redes e os sistemas de ensino precisam atender, como: a alfabetização “na idade correspondente a série/ano”, garantia dos direitos de aprendizagem da leitura e da escrita no ensino fundamental, progressão continuada e processos de inclusão e exclusão da/na escola.

Nesse contexto, pensar a inserção dos sujeitos na cultura escrita, via escola, pressupõe adensar o investimento nas relações entre os espaços formativos e o ensino da leitura e da escrita, tendo como mote a valorização das experiências socioculturais dos estudantes, uma vez que as práticas pedagógicas, neste campo, pouco dialogam com os conhecimentos por eles vivenciados, sendo-lhes concedido um papel secundário nessa construção.

Em geral, o tempo letivo esperado/previsto para que a apropriação da leitura e da escrita aconteça não confere com os tempos individuais subjetivados pelas expe-

riências culturais particulares de cada sujeito em sua comunidade, nem com os conhecimentos prévios apropriados nesse processo.

Esses aspectos têm pautado a organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização a partir de uma noção de progressão continuada, que vem se estabelecendo como uma possibilidade de considerar o tempo de cada aluno para consolidar determinados conhecimentos/aprendizagens. Não obstante, percebemos que essa perspectiva vem sendo utilizada como um mecanismo de aprovação automática sem possibilitar ao aluno que os conhecimentos/aprendizagens, ainda não consolidados/apreendidos, sejam trabalhados no ano seguinte. Essa situação acaba fazendo com que surjam altos índices de reprovação no último ano do ciclo de alfabetização (3º ano), contribuindo para a manutenção do fracasso escolar e, em alguns casos, até ampliando o número da evasão.

Cabe salientarmos que o processo de progressão continuada implica aprendizagens e construções ao longo do ciclo de alfabetização, ou seja, o aluno avança a partir das aprendizagens que vai construindo e consolidando. Em momento algum, a progressão continuada pode ser compreendida como uma justificativa para não se buscar alternativas para suprir as lacunas que o estudante possui no seu processo de construção da leitura e da escrita. Ao contrário, a progressão continuada exige dos professores o compromisso com o planejamento e a organização de um trabalho pedagógico contínuo, voltado às especificidades de cada estudante, ou seja, um ensino envolvente, implicado com as condições de aprendizagem da criança.

Entretanto, a compreensão desse processo de avaliação nem sempre esteve assentada nas concepções que se tem acerca dos processos de aprendizagem. Ainda predomina uma visão homogênea das turmas, isto é, os diferentes modos de aprender nem sempre são considerados quando o professor pensa a organização do ensino. Isso contribui para o fracasso escolar, pois, ao desconsiderarmos as especificidades das turmas compostas por crianças, abrimos mão dos seus direitos de aprendizagem e, conseqüentemente, não trabalhamos com o sujeito de possibilidades, mas com o sujeito de falta. Abandonamos uma visão prospectiva em nome de uma visão retrospectiva, buscando identificar o que não foi alcançado pelos indivíduos como forma de justificar o insucesso na aprendizagem da leitura e da escrita.

A necessidade de avaliar o desempenho dos sujeitos põe em primeiro plano só os aspectos mais acessíveis, ou seja, não há uma preocupação com o processo, mas com

o produto mais imediato (êxito ou fracasso na leitura e na escrita); a maneira como se distribuem os direitos e os deveres dos estudantes de, por exemplo, “dominar o conhecimento” acerca da leitura e da escrita e adequar-se às estratégias propostas sem a preocupação com os seus modos de aprender demonstra que o dever está acima do direito à aprendizagem.

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 aos interesses desses sujeitos da aprendizagem. As escritas, ainda, são apresentadas em uma dada ordem – do mais simples ao mais complexo – supostamente, a fim de favorecer a aprendizagem desses estudantes.

Nessa perspectiva, refletir sobre o protagonismo dos estudantes do ciclo de alfabetização leva-nos a colocar em relevo o reconhecimento desse processo como prática social, possibilitando-lhes que se apropriem desses conhecimentos.

Portanto, a compreensão sobre os propósitos do ler e do escrever na escola não pode ser distinta dos propósitos da leitura e da escrita no contexto sociocultural, o que implica a assunção das funções comunicativa e interpretativa da língua escrita. Levar aos estudantes as práticas sociais de uso da língua exige o reconhecimento das dificuldades e limites implicados nesse processo, além de compreender em que medida elas derivam ou não do ensino escolar, de modo a identificar os passos indispensáveis para a construção de alternativas que permitem superá-los.

Consideramos que a construção e a consolidação de uma comunidade efetiva de leitores e escritores na escola são capazes de alavancar processos emancipatórios de inserção no mundo da escrita.

Sendo assim, temos nos debruçado sobre o processo de alfabetização no contexto escolar, problematizando e desenvolvendo estratégias metodológicas capazes de favorecer os processos individuais e coletivos envolvidos nos atos de ler e de escrever.

Apresentamos, neste artigo, a abordagem metodológica que vimos desenvolvendo e consolidando ao longo dos nossos estudos, a qual denominamos de Circuito de atividades diversificadas (CAD). Destacamos a relevância dessa abordagem metodológica, tanto no que se refere ao avanço das elaborações infantis, como das elaborações docentes, tendo em vista que tal perspectiva envolve a mediação docente compartilhada, promovendo a geração do confronto de pontos de vistas e de concepções acerca das

ações pedagógicas no processo de alfabetização.

O estudo: abordagem e suas premissas

Nossa atuação no contexto da formação inicial e continuada de professores tem nos levado a diferentes espaços educativos, seja na escola ou na academia, o que mobiliza ações compartilhadas de estudo e de aprofundamento sobre os fenômenos relacionados à aprendizagem da linguagem escrita.

Consideramos a cultura escrita como a chave para problematizar os modos de organização do ensino e da aprendizagem na escola. É imprescindível compreender que o processo de apropriação da escrita não se inicia na escola, ao contrário, está muito além dela, uma vez que vivemos em uma cultura grafocêntrica. A escola tende a esquecer-se de que representam somente um dos contextos para a aprendizagem da leitura e da escrita.

As crianças têm acesso desde muito cedo às mais variadas informações que são apresentadas a partir de diferentes procedências. Logo, pensar a construção de sistema de representação da escrita pressupõe compreendê-la, a partir de práticas que têm como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem e o trânsito pelas suas diversas formas socioculturais (POWACZUK, 2008).

Nessa perspectiva, temos nos desafiado a refletir coletivamente sobre os processos envolvidos na organização do trabalho pedagógico com a leitura e a escrita, a partir dos projetos: Atividades diversificadas: compartilhando e construindo saberes e fazeres no processo de alfabetização (BOLZAN, 2002 a 2006); Cultura escrita: inovações metodológicas na escola (BOLZAN, 2008 a 2012); Cultura escrita: saberes e fazeres em construção (BOLZAN, 2012 a 2016); Cultura escrita: construções metodológicas sobre o ler e o escrever (BOLZAN, 2017 a 2018); Cultura Escrita: práticas alfabetizadoras na escola (BOLZAN, 2018 a 2020). O conjunto desses estudos tem nos desafiado a compreender as interações e mediações capazes de proporcionar o avanço na construção de hipóteses e de concepções produzidas por diferentes sujeitos em processo de alfabetização. As atividades vinculadas a esses projetos dizem respeito: ao acompanhamento de classes de alfabetização nos sistemas Municipal e Estadual de ensino da cidade de Santa Maria e região central do RS; à construção de estratégias diversificadas de leitura e de escrita, visando atender às diferenças de aprendizagens existentes nos grupos acompanhados e, ainda, à viabilização de um espaço de reflexão

compartilhada, envolvendo professores alfabetizadores e integrantes do grupo de pesquisa.

A pesquisa-ação tem se constituído na modalidade de investigação adotada. A escolha pela pesquisa-ação se dá pela possibilidade de intervenção coletiva e de produção de (trans) formação, buscada pelo conjunto de sujeitos envolvidos no processo de desenvolvimento do CAD. As mudanças decorrentes desse processo nos levam a problematizar as estratégias didático-pedagógicas desenvolvidas nas escolas parceiras, procurando, de forma compartilhada, a solução de problemas e o enriquecimento de uma ação, situação, contexto ou realidade social. (LERNER, 2001; DIONNE, 2007).

Esse percurso investigativo, ao propiciar o compartilhamento de ideias e de referenciais que tratam da cultura escrita (FERREIRO, 2001a; 2001b; 2002; FERREIRO; TEBEROSKY, (1987), interações e mediações (VYGOTSKI, 1982, 2005, 2007), atividade de estudo (DAVIDOV; MARKÓVA, 1987; LEONTIEV, 1984; 1988), tem contribuído para a produção de novos modos de organização e de sistematização das práticas de leitura e de escrita, bem como para a melhoria do desempenho escolar dos sujeitos em processo de construção da lectoescrita, favorecendo o avanço de suas concepções e hipóteses.

A proposta metodológica de Circuito de Atividades Diversificadas de leitura e escrita (CAD) foi inicialmente elaborada a partir da experiência da pesquisadora Líder do grupo de pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior (GPFOPE), que esteve inserida no campo da alfabetização, no Colégio de Aplicação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, nos anos 80. Com a inserção da pesquisadora como docente da Universidade Federal de Santa Maria, vinculada ao Departamento de Metodologia do Ensino, a partir dos anos 90, foi possível a continuidade e o desdobramento dessa proposta de trabalho proporcionada pela expansão das atividades de ensino, pesquisa e extensão por ela desenvolvidas.

Desse modo, é importante referirmos que o trabalho que desenvolvemos está centrado na dinâmica de colaboração, por meio de experiências compartilhadas a partir do cotidiano escolar e do acompanhamento de turmas que estão no ciclo de alfabetização (1º a 3º).

Nesse percurso, temos consolidado parcerias com escolas dos sistemas de ensino municipal e estadual de Santa Maria e da região, estabelecendo experiências em turmas do ciclo de alfabetização, nas quais se desenvolve o Circuito de Atividades

Diversificadas (CAD), envolvendo a leitura e a escrita. Mobilizamo-nos a conhecer os diferentes sujeitos (professores e estudantes) que estão envolvidos nos processos pedagógicos, identificando suas experiências e seus saberes de modo a compreender o coletivo que ali se configura.

Para tanto, inicialmente acompanhamos os grupos/turmas para realizar um diagnóstico das necessidades e demandas que se apresentam no contexto escolar. Observamos as turmas, procurando evidenciar como o trabalho pedagógico prevê as rotinas de atividades em cada grupo. Fazemos, ainda, uma entrevista-diagnóstica individualmente com os alunos das turmas, objetivando compreender as concepções/hipóteses expressas por eles, relativas à leitura e à escrita. As escritas dos estudantes são analisadas conjuntamente com as professoras das turmas, possibilitando a identificação das hipóteses, a fim de reconhecer as demandas a serem atendidas.

Nesse sentido, todo o CAD é orientado, tendo em vista os níveis de compreensão acerca da leitura e da escrita expressos pelos estudantes acompanhados. Tal perspectiva tem como premissa os estudos de Davidov e Markóva (1987); Ferreiro (2000; 2001a; 2010b; 2002), Ferreiro e Teberosky (1987); Lerner (2001); Teberosky (1987); Vygotski (1982, 2005, 2007); e Weisz (2002), os quais nos permitem refletir e problematizar acerca das ideias e das concepções manifestadas pelas crianças nos diversos contextos.

Diante das demandas evidenciadas, partimos para o planejamento e posterior organização de um conjunto de atividades diversificadas de leitura e de escrita, as quais são desenvolvidas em diversas formas de agrupamentos colaborativos.

Nosso trabalho tem sido projetado a partir da reflexão acerca das dinâmicas grupais, as quais podem ocorrer dentro de um coletivo de estudantes do mesmo ano, bem como a partir do reagrupamento de crianças inseridas nos diferentes anos escolares que compõem o ciclo de alfabetização no Ensino Fundamental.

Nesse sentido, vimos apostando na dinâmica de circuito, que consiste em um itinerário organizado para desenvolver um conjunto de ações de estudo coletivo. A elaboração de uma atividade de estudo coletiva está assentada na ideia de coletivo como uma experiência compartilhada de um grupo para o qual o trabalho conjunto tem algum sentido.

Temos investido na ideia de cultura de colaboração/colaboratividade entre

pares, seja nos grupos de trabalho, seja nas proposições que ocorrem nas salas de aula nas diversas escolas que acompanhamos, pois entendemos que as interações e as mediações são chaves nos processos de ensinar e de aprender a leitura e a escrita.

Acreditamos que a cultura de colaboração/colaboratividade pode ser a via pela qual a aprendizagem se concretiza e se fortalece. Compreendemos que o conhecimento é construído socialmente, na interação e na colaboração entre pessoas e não pela transferência do saber de um para o outro. É no trabalho coletivo que se desenvolve a potencialidade de cada um, amplificando as possibilidades de aprender. Compartilhar tarefas e responsabilidades permite criar uma ambiência de cooperação e solidariedade, na qual cada sujeito é reconhecido como estímulo auxiliar, sendo capaz de alcançar com o outro o que não consegue alcançar sozinho, promovendo, assim, a construção compartilhada de conhecimentos e de descobertas. (VYGOTSKI, 1982; BOLZAN, 2002).

Nessa perspectiva, temos constatado que o Circuito de Atividades Diversificadas (CAD) se constitui como uma possibilidade de redimensionamento dos tempos/ espaços do aprender a linguagem escrita na escola. Destacamos, por meio de nossa inserção na escola e de nossos estudos, que os professores, muitas vezes, sentem-se desamparados diante dos desafios com que se deparam durante o processo de organização do trabalho pedagógico, especialmente, no que concerne à compreensão das hipóteses, das concepções e de seus avanços.

Assim, o trabalho desenvolvido via CAD tem nos permitido colocar em relevo que todo o conhecimento é gerado a partir da significação que o sujeito aprendiz é capaz de atribuir às vivências de leitura e de escrita nas quais está envolvido. As significações, por sua vez, dependem das relações que os sujeitos estabelecem com o meio e com o objeto de conhecimento, neste caso, a escrita. Logo, é necessário partir dos contextos vivenciados pelos estudantes, permitindo-lhes que expressem seus conhecimentos prévios, favorecendo sua autonomia e seu protagonismo nesse processo, pois se tornar um leitor e um escritor é um direito à autoria da palavra, revelando a importância de pensar, processar, construir e criar novos conhecimentos, como forma de responder aos desafios da vida cotidiana (BOLZAN; SANTOS; POWACZUK, 2013).

Desse modo, as premissas que sustentam o desenvolvimento de uma atividade de estudo coletiva mobilizam-nos a investir na constituição do CAD, como dinâmica promotora de uma cultura de colaboração no contexto escolar. Uma cultura gerativa

que dinamiza respostas e propostas coletivas aos inúmeros interesses e necessidades que se apresentam no contexto escolar, configurando uma cultura própria, fundamentada na dialogicidade, a partir do estabelecimento de interações e de mediações capazes de favorecer as aprendizagens de estudantes e de professores.

A necessidade de geração de respostas sistemáticas acerca de aspectos que precisam ser contemplados nas rotinas pedagógicas nos conduz à consolidação de uma dinâmica organizacional do CAD, ancorada na constituição de grupos de trabalho, nos quais os estímulos auxiliares circulam. Compreendemos como estímulos auxiliares todo o tipo de suporte que os sujeitos mais avançados, em relação às hipóteses sobre a leitura e a escrita, são capazes de compartilhar. Com isso, cada membro do grupo tem a responsabilidade de colaborar para realizar as propostas, auxiliando com seus conhecimentos para resolução das atividades em cada estação. Os estudantes têm livre movimentação durante a realização das atividades, as quais são feitas, geralmente, em quatro estações. Em cada uma das estações há um desafio que precisará ser resolvido pelo grupo de trabalho, que pode pesquisar materiais disponíveis e consultar o professor que será um dos informantes disponíveis, mas não o único. Cada desafio precisa ser pensado, de modo que, durante o tempo ofertado para realização do trabalho, os estudantes sejam capazes de atender aos objetivos das atividades propostas em cada estação.

O conjunto de atividades pauta-se em quatro eixos, a saber: *escrita espontânea, consciência fonológica, produção textual e usos e funções da escrita*. A definição desses eixos baseia-se na ideia de “que toda a selección supone al mismo tiempo una jerarquización, una toma de decisión acerca de qué es lo que se vá a considerar prioritário, de qué es lo que se enfatizará en el marco de ese objeto de enseñansa” (LERNER, 2001, p. 85).

Logo, esses eixos decorrem da compreensão de que o processo de apropriação de um sistema de representação de escrita implica a conquista dos princípios alfabéticos e ortográficos, possibilitando ao estudante ler e escrever com autonomia, favorecendo-lhe o entendimento sobre os usos e as funções da língua, bem como suas condições de uso (FERREIRO, 2001a; 2001b). Tal processo precisa considerar o trânsito entre os diferentes discursos da escrita e suas diversas formas socioculturais.

Assim, temos proposto, como um dos eixos do trabalho, a *escrita espontânea*, a qual abrange um conjunto de atividades e de proposições que permitam ao sujeito

a experimentação da escrita, de modo que ele possa expressar suas concepções e hipóteses a partir de seus conhecimentos prévios, acerca do que a escrita representa e de como ela é representada. Pressupõe a valorização das produções dos sujeitos e a reflexão sobre suas ideias, sem que se estabeleçam modelos que visem à reprodução ou que sejam resultado de uma cópia imediata ou posterior de algo dado. O desafio é realizar leituras e produzir registros escritos a partir de hipóteses e/ou ideias particulares de cada sujeito, por meio de diferentes oportunidades de expressão. As atividades propostas precisam provocar a expressão dessas ideias e concepções (BOLZAN, 2007; FERREIRO, 2001a; 2001b; POWACZUK, 2008; BOLZAN; SANTOS; POWACZUK, 2013).

Essa circunstância tem sido demarcada, especialmente, pelo respeito às hipóteses do sujeito aprendiz e a promoção de espaços de experimentação da escrita, pois consideramos que se aprende a escrever quando se tem espaços para elaborar e confrontar as hipóteses; o aprendiz precisa testar suas hipóteses e enfrentar contradições, seja entre as próprias hipóteses, seja a partir do que consegue produzir sozinho e o que produz na interação com seus pares.

Diante disso, precisamos compreender o caminho da aprendizagem que o estudante está percorrendo, para que ele seja capaz de identificar as informações e as atividades que lhes permitam avançar em suas hipóteses. É necessário considerar que as crianças não aprendem porque simplesmente veem letras e escritas e sim porque se propõem a compreender o que é que se pode obter com esses instrumentos (FERREIRO, 2000; 2001a; 2001b). Com isso, acreditamos que atividades de escrita espontânea desafiam as crianças a reflexão sobre o sistema notacional que adotam, o que os auxilia a responderem o que a escrita representa e como ela pode ser representada.

Nessa direção, outro eixo a ser destacado é o da *consciência fonológica*, que se caracteriza pelo conjunto de proposições que viabilizem ao estudante “a reflexão sobre as partes sonoras da língua, permitindo a identificação, a manipulação e a combinação de forma deliberada dos segmentos fonológicos da língua” (BASSO, 2007, p.45). O desenvolvimento da consciência fonológica implica a compreensão do sujeito, de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas, ou seja, a frase pode ser segmentada em palavras; as palavras em sílabas e as sílabas em fonemas; os fonemas podem se repetir em diferentes palavras, atingindo, dessa forma, a consciência fonêmica, a qual se caracteriza pela identificação da menor unidade sonora da palavra que é o fonema. Abrange, assim, a reflexão dos sujeitos acerca da relação entre oralidade e

escrita, com o objetivo de conhecer as características do sistema de representação alfabético, ou seja, a análise da língua em suas partes constitutivas (FERREIRO, 2001a; 2001b; BASSO, 2007).

Desse modo, temos investido em atividades que favoreçam as crianças a analisarem e a refletirem sobre os aspectos sonoros da língua escrita, tendo em vista que o desenvolvimento da consciência fonológica alavanca o avanço das hipóteses infantis. Portanto, consideramos fundamental que, nas propostas para os circuitos, as experiências sejam organizadas de forma a viabilizar que as crianças manipulem a linguagem oral, a fim de estabelecer relação com os diferentes segmentos sonoros da língua escrita, sem, contudo, conduzi-las à falsa ideia de que a escrita é uma mera transcrição da oralidade. Temos ressaltado, ao longo de nosso trabalho, que os aspectos fonológicos da escrita precisam de investimento pedagógico, mas não podem ser considerados como aspectos exclusivos ou preponderantes sobre as questões que incidem sobre a apropriação do sistema de representação alfabético, como no caso das práticas sociais de uso desse sistema.

Já o eixo *usos e funções da escrita* abrange atividades que exploram a reflexão acerca das diferentes formas, gêneros e usos da escrita na sociedade. Implica a consideração dos suportes, formas de circulação e relações impressas com a escrita em uma sociedade grafocêntrica. Objetivamos, dessa forma, a análise e a experimentação sobre como se usa a escrita em diferentes situações, propiciando o trânsito nos seus diferentes discursos, de forma a promover a inserção efetiva dos sujeitos na cultura escrita. Para Ferreiro (2000; 2001a; 2001b; 2002), a língua escrita é um objeto de uso social, com uma existência social e não apenas escolar. Logo, as atividades propostas neste eixo precisam contemplar as demandas do entorno dos sujeitos, favorecendo-lhes o reconhecimento das práticas sociais de uso da língua.

Diante disso, temos assentado nossa proposta de (CAD) em proposições que considerem e valorizem as experiências prévias e o contexto sociocultural das crianças, pois precisamos reconhecer que estes sujeitos são portadores de cultura e que essa bagagem cultural é diversa e relacionada às suas biografias e ao contexto em que vivem. Isso nos exige investigar as situações que vivenciam e a maneira como participam delas, tendo em vista o contexto em que estão inseridos e as atividades a que se dedicam.

Desde muito cedo, os sujeitos estão inseridos em práticas de leitura e de es-

crita, o que lhes permite a apropriação e a compreensão de que as experiências vividas nos diferentes contextos, escolares ou não, podem gerar práticas e necessidades capazes de trazer novos sentidos e significados às suas aprendizagens. Assim, precisamos proporcionar aos estudantes o conhecimento de uma variedade de experiências capazes de desafiá-los a experimentar e a exercitar a própria língua, revelando seus conhecimentos e experiências socioculturais.

Por fim, o eixo *produção textual* envolve atividades que propiciam aos sujeitos desenvolverem os diferentes discursos da escrita, abordando-os em um contexto funcional. Consiste em diferentes formas de se expressar por escrito, levando em conta a adequação na organização de uma sequência de ideias ou situações.

Esse eixo pressupõe que as experiências de escrita permitam aos estudantes resolverem problemas específicos de estruturação do discurso, de coesão, de argumentação, de organização das ideias e de escolha das palavras, do objetivo e do destinatário do texto. As atividades propostas precisam girar em torno da livre criação do texto, mesmo que o propósito inicial seja a exploração de algum gênero específico. A experimentação deve preceder a produção formal do escrito a ser desenvolvido. Sendo assim, é necessário disponibilizarmos variadas experiências interativas com múltiplos gêneros textuais, favorecendo a recriação e reelaboração da escrita a partir das concepções de cada sujeito (LERNER, 2001; WEISZ, 2002; MORAIS, 2012).

Com isso, a proposição de atividades entre pares revela-se fomentadora das aprendizagens, pois realça a aprendizagem, à medida que ativa o pensamento crítico, o desenvolvimento das capacidades interativas e as resoluções de conflitos, permitindo uma autorregulação constante dos processos de ensinar e de aprender.

Nessa perspectiva, a atividade de estudo coletiva revela um conjunto de ações protagonizadas pelos diferentes sujeitos que compõem os grupos de trabalho. Tal dinâmica favorece que a elaboração reflexiva ultrapasse os limites das ações individuais em direção a uma atitude capaz de envolver a coordenação de ideias e de ações entre os participantes, a fim de transformá-las, em função do processo de compartilhamento vivenciado.

Concordamos com Lerner (2001), ao afirmar que a escrita com o outro obriga ao debate para a tomada de decisões acerca da multiplicidade de problemas que envolvem essas atividades, impondo-se, assim, a necessidade de reflexão sobre esse objeto cultural, favorecendo progressivamente que a fonte de reflexão metalinguística seja

incorporada às práticas de leitura e de escrita.

Nessa direção, mobilizar as crianças para o ler e o escrever coletivamente torna-se fundamental, uma vez que, para um sujeito tornar-se um usuário da escrita, é preciso cultivar atitudes favoráveis ao seu uso.

Importa considerar que o estudante não se apropria da escrita e da leitura apenas porque o professor deseja ensiná-lo, mas quando este processo faz sentido para ele, ou seja, quando o seu resultado da escrita responde a uma necessidade (FERREIRO, 2001a; 2001b). Logo, o trabalho do professor precisa estar voltado à criação de espaços nos quais a escrita e a leitura emergem como possibilidade de expressão dos sujeitos.

Acreditamos que as atividades de escrita e de leitura devem estar voltadas para questões como: o que vem a ser a escrita?; o que ela representa no cotidiano dos sujeitos?; qual sua importância e necessidade? Os estudantes necessitam se sentir motivados a participarem de diferentes eventos de leitura e de escrita, sendo a leitura do mundo, do ambiente vivido, o foco do dia-dia na escola, garantindo que a escrita mantenha suas características de objeto sociocultural, sem transformá-la em objeto exclusivamente escolar, evitando restringir seus contextos de uso.

Portanto, pensar os processos de ler e de escrever na escola implica promover a experimentação de diferentes situações interativas com a língua, ressaltando os propósitos comunicativos, bem como as situações funcionais vinculadas à escrita e à leitura. Esse tem sido nosso desafio e nossa aposta, a partir da abordagem metodológica CAD.

Dimensões conclusivas

O trabalho realizado junto às escolas possibilita-nos ratificar a relevância do CAD como uma inovação pedagógica, aqui compreendida como uma ação não decretada, mas paulatinamente construída pelos sujeitos envolvidos nos processos de ler e de escrever, a partir de esforços compartilhados de reflexão e de avaliação permanente.

Consideramos que um aspecto pontual, quando se pensa numa proposta inovadora na escola, é a transformação das concepções acerca do fazer pedagógico. Desse modo, o CAD, ao caracterizar-se como uma dinâmica que proporciona espaços para que os estudantes e os professores confrontem suas hipóteses e pontos de vista, reve-

la-se como uma abordagem capaz de favorecer a expressão de modos de organização pedagógica interativa, aberta e flexível que qualifica as propostas de ensino da leitura e da escrita, alavancando novos modos de se pensar os processos de leitura e de escrita.

A abordagem metodológica de leitura e de escrita CAD que temos desenvolvido junto às escolas tem permitido, ao longo dos anos, problematizarmos as condições necessárias para situações de aprendizagem mais exitosas. Os princípios orientadores do trabalho pedagógico, a definição dos eixos, os planejamentos e os parâmetros de avaliação (diagnóstico e acompanhamento) permitem-nos destacar recursos e alternativas efetivos para transformar o ensino da leitura e da escrita na escola.

Consideramos que o estabelecimento de premissas acerca de práticas sobre leitura e escrita só é possível quando se está seguro de que aquilo que se propõe é realizável, reiterando-se de seu valor pela pesquisa que se desenvolve e se reconfigura continuamente. Importa considerar que, quando propomos uma transformação didática, é necessário levarmos em conta o espaço pedagógico e as restrições que são inerentes aos processos de ensino escolar. É necessário prevermos como articular as propostas que queremos levar a cabo e as necessidades e características dos contextos.

No esforço que vimos realizando de articulação com os diferentes espaços escolares, destacamos um conjunto de tensões que tem nos mobilizado a refletir acerca da organização do trabalho pedagógico, envolvendo a leitura e a escrita.

- **A primeira tensão: o processo de escolarização e as práticas sociais da leitura e escrita**

De um ponto de vista, a alfabetização dos estudantes depende, em parte, das experiências prévias que eles possuem antes de frequentar a escola que, em geral, são diferentes dos saberes tipicamente escolares. As práticas sociais não podem ser vistas como sequências programadas de forma linear, mas como possibilidades multiplicadoras das experiências que os estudantes vivenciam. Importa considerar que as atividades experimentadas com outros leitores e escritores implicam conhecimentos implícitos e explícitos de cada sujeito da aprendizagem. Como consequência disso, não é simples determinar com exatidão o quê e quando os estudantes aprendem. Instaurar práticas sociais de leitura e de escrita, na escola, sem refletir sobre o processo de construção implicado é ignorar a amplitude do que seja aprender a ler e a escrever em nossa sociedade.

Trata-se, portanto, de considerar que as práticas sociais que vão sendo construídas e reelaboradas a partir das experiências culturais da comunidade na qual o sujeito está inserido, juntamente com as experiências da cultura escolar. Evidentemente há uma tendência de que os estudantes com maior experiência e acesso a bens culturais avancem nas suas concepções mais que outros. Contudo, o que está em jogo na escola é a função de democratizar o conhecimento acerca da leitura e da escrita, rompendo com a ordem social estabelecida, a qual poucos têm trânsito, dificultando-lhes o acesso aos bens culturais.

- **A segunda tensão: os propósitos escolares e os propósitos extraescolares da leitura e da escrita**

Considerando que a escola tem a função de promover a apropriação de saberes e fazeres culturais às novas gerações, temos a escrita e a leitura como conhecimentos socialmente eleitos, para serem ensinadas e aprendidas em seu interior. Com isso, intensifica-se o ensino, o que, em grande parte das vezes, se dá pela via da artificialização das práticas de ler e de escrever. Os propósitos comunicativos – tais como escrever para comunicar-se com alguém ou saber sobre um determinado tema de seu interesse, ler para conhecer o mundo possível e interpretá-lo ou pensar sobre algo próprio – ficam relegados a outro plano que não o do ensino. Isso significa que a preocupação da escola, ainda que seu discurso seja outro, é a de ensinar a leitura e a escrita para trabalhar com os conteúdos escolares e todo ou qualquer outra motivação não “deve” ser preocupação da escola, o que equivale a dizer que se a escola abandonar os propósitos do ensino para assumir as práticas sociais de uso da língua estará negligenciando sua função de ensinar. Então, uma questão que se desdobra quando problematizamos o ensino escolar e extraescolar é: a escola ensina a ler e a escrever para garantir a realização das tarefas escolares ou ensina para além de suas fronteiras, possibilitando que os estudantes sejam capazes de ampliar seus horizontes, como sujeitos sociais, ampliando assim seu capital cultural?

- **A terceira tensão: relação entre o conhecimento durável sobre a leitura e a escrita e a preservação do sentido da leitura e da escrita**

Existe um grande dilema da escola em equacionar o ensino dos conteúdos escolares nos tempos escolares previstos. Em geral, os 200 dias letivos não têm se

revelado suficientes para atender às diferenças existentes nos grupos de crianças que estão na escola. O grande desafio está em pensar a organização pedagógica para atender aos planos de estudos e ao que efetivamente pode ser produzido de sentido e significado acerca dos conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas. A compreensão de textos breves e simples, muitas vezes, é o artifício utilizado para garantir a suposta aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças. Há a intenção de explorar certas sílabas ou famílias silábicas que soam como mais simples e poderiam “garantir” uma aprendizagem “adequada” às construções iniciais. Contudo, sabemos que o processo de apropriação depende de inúmeras variáveis, entre elas estão os conhecimentos prévios dos estudantes e a compreensão das práticas sociais de uso da leitura e da escrita que desenvolvem. Assim, o ensino estrutura-se em um eixo temporal único, segundo uma progressão linear, acumulativa e em uma única direção. Tal organização de tempo do ensino entra em contradição com os tempos de aprendizagem de cada sujeito e com a natureza das atividades de leitura e de escrita que estão sendo ofertadas nos diferentes anos escolares, uma vez que a aprendizagem se organiza por aproximações simultâneas aos objetos de conhecimento, neste caso, a leitura e a escrita. Esses conhecimentos pressupõem coordenações e reorganizações cognitivas que [re]significam as formas de interpretação atribuídas a um determinado conhecimento e/ou conteúdo escolar. Logo, a contradição instaurada está em separar a leitura e a escrita, criando situações sem sentido para o aprendiz, como copiar exaustivamente textos sem significado ou ler listas de palavras descontextualizadas.

Por fim, consideramos que a escola tem a responsabilidade de acompanhar os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. Em geral, o professor tem a preocupação de acompanhar o desempenho dos estudantes, contudo as situações de aprendizagem da leitura tornam-se artificiais, como a leitura em voz alta que, muitas vezes, intimida o estudante que, ainda, não tem sua leitura fluida.

Com relação à escrita, a preocupação, em geral, está centrada na ortografia das palavras, tornando a coesão e a coerência textuais, a escrita criativa e criadora secundarizadas. Parece que a criação deixa de ter um lugar de destaque. Assim, está estabelecido o dilema entre valorizar o ensino e as aprendizagens sem ter um excessivo controle sobre eles por meio da avaliação. Acreditamos que um caminho seja mobilizar o estudante a refletir sobre sua própria produção.

Diante desses fatores, é necessário encontrarmos um ponto de equilíbrio para preservar as práticas de leitura e de escrita sem controlá-las em excesso. Ou seja, con-

ciliar as necessidades inerentes à escola de acompanhar os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, favorecendo a formação de leitores e de escritores por meio das práticas sociais de uso.

Referências bibliográficas

BASSO, F. P. O papel da consciência fonológica no processo de construção da lecto-escrita. In: BOLZAN, D. P. V. (Org.). *Leitura e escrita: ensaios sobre alfabetização*. Santa Maria: Editora UFSM, 2007

BOLZAN, D. P. V. *Formação de professores: construindo e compartilhando conhecimento*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOLZAN, D. P. V. *Leitura e escrita: ensaios sobre alfabetização*. Santa Maria: Editora UFSM, 2007.

BOLZAN, D. P. V. *Atividades diversificadas em sala de aula: compartilhando e reconstruindo saberes e fazeres sobre a leitura e a escrita*. Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado. Santa Maria: CE/UFSM, 2003-2007.

BOLZAN, D. P. V. *Cultura escrita: construções metodológicas sobre o ler e o escrever*. Santa Maria: CE/UFSM, 2017-2018.

BOLZAN, D. P. V. *Cultura escrita: inovações metodológicas na escola* Projeto de pesquisa e extensão. Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado. Santa Maria: CE/UFSM, 2008 - 2012.

BOLZAN, D. P. V. *Cultura escrita: saberes e fazeres em construção*. Santa Maria: CE/UFSM, 2013 - 2016.

BOLZAN, D. P. V. *Cultura escrita: práticas alfabetizadoras na escola*. Santa Maria: CE/UFSM, 2018 a 2020.

BOLZAN, D. P. V.; SANTOS, E. G.; POWACZUK, A. C. H. *Cultura escrita: aprender a ler e escrever na escola*. *Educação*, v. 38, n. 1, p. 97-110, jan./abr. 2013. <https://doi.org/10.5902/198464446095>

DAVIDOV, V.; MARKOVA, A. El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. In: VYGOTSKY, L. et al. *La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS: antología*. Moscú: Progreso, 1987. p. 173-93.

DIONNE, H. A. *Pesquisa-ação para o desenvolvimento local*. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.

FERREIRO, E. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001a.

FERREIRO, E. *Atualidade de Jean Piaget*. Porto Alegre: Artmed, 2001b.

FERREIRO, E. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Mexico, DC: Editorial Cartago de Mexico, 1984.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L.; LURIA, A. R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988. p. 59-83.

LERNER, D. *Leer y escribir en la escuela: lo real: lo posible y lo necessário*. México, DF: FCF, 2001.

MORAIS, A. G. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

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.

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

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1982. Tomo II.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WEISZ, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Editora Ática, 2002.

Submissão em: 05-04-2018

Aceite em: 22-08-2018