

ARTIGOS

CULTURA ESCRITA: PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO

Doris Pires Vargas Bolzan
Andressa Wiebusch
Maria Talita Fleig
Silvana Martins de Freitas Millani
Giovana Medianeira Fracari Hautrive
Camila Fleck dos Santos

RESUMO: Este trabalho é o resultado de uma investigação desenvolvida por um grupo de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação de uma universidade pública do interior do Rio Grande do Sul (RS). O projeto objetivou investigar as concepções docentes acerca da leitura e da escrita a partir das práticas alfabetizadoras que foram desenvolvidas na oficina de letramento vinculada ao Programa Mais Educação de uma escola do sistema municipal do RS, em 2013. Primeiramente, apresentamos o processo de acompanhamento de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental que participaram dos circuitos de atividades diversificadas de leitura e escrita. Posteriormente, destacamos os encontros quinzenais na universidade como um espaço promovido pelo grupo para a interação entre os envolvidos com a pesquisa, estudantes da universidade e professores de escolas, favorecendo a reflexão compartilhada acerca dos saberes e fazeres envolvidos no processo de alfabetização. A abordagem metodológica que sustentou esta pesquisa é de cunho qualitativo sociocultural, fundamentada na atividade discursiva/narrativa. Na análise, apresentamos as narrativas docentes, evidenciando como resultado as concepções sobre a ação pedagógica no contexto da alfabetização, a partir do reconhecimento e da problematização das hipóteses e das construções infantis acerca do processo de leitura e escrita, destacando os momentos de compartilhamento como provocadores de novos saberes professorais.

PALAVRAS-CHAVE: Concepções docentes. Circuito de atividades diversificadas. Alfabetização.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O processo de formação docente no contexto da alfabetização ganha relevância nos debates educacionais atuais, os quais primam pela qualidade da construção da leitura e da escrita de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Nessa perspectiva, esse processo constitui um dos enfoques de investigação de um grupo de pesquisa sobre práticas educativas e formação docente de uma universidade pública do Rio Grande do Sul (RS), por meio de um estudo interinstitucional e integrado sobre a cultura escrita e a formação de professores. Participam desse grupo professoras e acadêmicas dos cursos de Pedagogia, Educação Especial, Especialização em Gestão Educacional, Mestrado e Doutorado em Educação de uma universidade pública e também professoras da educação básica dos sistemas municipal e estadual da região central do RS.

Os estudos vinculados ao projeto de pesquisa e extensão têm nos permitido problematizar questões relacionadas à construção da leitura e da escrita em processos de alfabetização, buscando contribuir com as discussões sobre as práticas docentes nesse contexto de ensino e de aprendizagem.

A ênfase na atividade do sujeito contribui para o entendimento dos aspectos envolvidos na aprendizagem, que nos auxiliam a pensar sobre os processos de leitura e escrita vividos pelos estudantes, por meio do reconhecimento dos elementos vinculados à construção do sistema de escrita alfabética. Nessa perspectiva, a orientação atual está na compreensão sobre a natureza do processo de construção do conhecimento, modificando o foco dos estudos – da investigação sobre “como se ensina” para o estudo sobre “como se aprende” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Novas possibilidades são desveladas a partir de abordagens sobre a cognição humana, que reconhecem que os sujeitos apresentam diferentes estilos cognitivos, assim como distintos ritmos e modos de aprendizagem. Dessa forma, é possível considerar que a elaboração de estratégias pedagógicas sobre leitura e escrita exige o reconhecimento da variedade de estilos de aprendizagem, bem como o atendimento das exigências sociais na atualidade (PERNIGOTTI *et al.*, 1999). Logo, as práticas de leitura e de escrita precisam partir de situações reais, dos conhecimentos prévios do grupo, dos seus modos de aprender e das suas concepções sobre o sistema de representação da escrita. Nosso enfoque se refere à cultura escrita, que se caracteriza pelas

[...] ações, valores, procedimentos e instrumentos que constituem a cultura grafocêntrica na qual estamos inseridos. É um processo no qual os estudantes compreendem 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 (BOLZAN; SANTOS; POWACZUK, 2013, p. 109).

Nos estudos vinculados às nossas pesquisas, consideramos os conhecimentos e as noções prévias dos estudantes sobre a leitura e a escrita e as relações estabelecidas com as informações provenientes das relações com seus pares. Nesse sentido, acreditamos que o percurso evolutivo dos estudantes é decorrente da formulação de hipóteses e das condições contextuais que contribuem para o avanço no domínio das práticas comunicativas. Assim, compreendemos a interação grupal como dispositivo que possibilita à criança construir e reconstruir seu conhecimento sobre a linguagem escrita a partir de situações desafiadoras que geram novas aprendizagens. Os estudos de Teberosky (1987, p. 136) colaboram com nossas discussões, ao afirmar que,

[...] Graças a esses intercâmbios [a interação grupal entre pares], torna-se possível socializar conhecimentos com quem está trabalhando com hipóteses mais avançadas. Esse fato gera, potencialmente, conflitos, e pode conduzir algumas crianças a um progresso conceptual. O conflito se evidencia pela interação simultânea entre as ideias- produto de uma construção endógena e as informações exógenas que provêm das opiniões dos outros.

Nesse sentido, as atividades diversificadas de leitura e de escrita, organizadas em circuitos, instigam o compartilhamento e a apropriação de conhecimentos mais elaborados, gerando o desenvolvimento por meio de atividades, experiências e interações que os sujeitos estabelecem com a língua materna.

Isaia (2008) analisa a influência da interação grupal entre pares no processo de construção da “lectoescrita”. Para a autora, a interação grupal proporciona o enriquecimento das construções dos sujeitos, uma vez que os intercâmbios de pensamento e trocas de hipóteses geram conflitos internos que levam o sujeito a reorganizar seus esquemas cognitivos. Consideramos, assim, que nesse processo torna-se imprescindível que o professor reconheça seu papel como mediador das interações estabelecidas e, além disso, identifique os diferentes estilos de aprendizagem presentes nessa relação grupal. Contudo, a observação e compreensão acerca das construções sobre a leitura e a escrita só são possíveis quando o professor tem consciência que também aprende ao ensinar, aceitando o desafio de construir novos saberes, por meio da reflexão sobre o processo de aprendizagem dos estudantes com os quais trabalha.

Com base nesses pressupostos, buscamos compreender o processo de construção da “lectoescrita” de estudantes em fase de alfabetização do sistema municipal de ensino de uma cidade da região central do RS, bem como reconhecer as concepções docentes acerca do processo de alfabetização, problematizando estratégias didático-pedagógicas, de modo a qualificar as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas em sala de aula.

Os conhecimentos e reflexões compartilhados com os professores participantes da pesquisa, por meio de estudos realizados na universidade, possibilitaram respaldar as atividades diversificadas propostas, construídas a partir de temas que emergiram nas interações e interlocuções na escola. A identificação das hipóteses de leitura e de escrita construídas pelos estudantes em processo de alfabetização foi ponto de partida no desenvolvimento de um trabalho integrado entre a universidade e o sistema municipal de ensino.

Assim, o recorte da pesquisa apresentado neste trabalho, referenciado no relatório parcial do projeto em questão, indica dois encaminhamentos realizados: um deles diz respeito ao espaço promovido pelo grupo para a interação entre os membros da pesquisa, favorecendo a reflexão compartilhada acerca dos saberes e fazeres envolvidos no processo de alfabetização; o segundo aborda o processo de acompanhamento de estudantes dos anos iniciais que participaram dos circuitos de atividades diversificadas de leitura e de escrita, organizados a partir das diferentes demandas, ritmos de aprendizagens e estilos cognitivos evidenciados no contexto escolar.

ENCAMINHAMENTOS DA PESQUISA: PROCESSOS COMPARTILHADOS

A discussão apresentada neste trabalho diz respeito à proposta de um projeto de pesquisa e extensão, vinculado ao campo da alfabetização, no qual são problematizadas as construções sobre leitura e escrita de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, bem como as concepções docentes acerca desse processo. O projeto, desenvolvido no ano de 2013 em uma escola do sistema municipal de educação de

uma cidade do interior do RS, teve como sujeitos da investigação os estudantes do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, participantes do Programa Mais Educação nessa instituição.

O Programa Mais Educação¹ é uma ação do Governo Federal, cujo objetivo é atender aos estudantes em turno inverso ao seu período de aula, proporcionando atividades escolares em turno integral. São atendidas, nesse programa, as crianças em situação de vulnerabilidade social, bem como aquelas com necessidades de apoio pedagógico, de acordo com suas dificuldades de aprendizagem.

Como procedimentos de trabalho, as professoras colaboradoras² do projeto planejaram e desenvolveram circuitos de atividades diversificadas de leitura e de escrita na oficina de letramento³ ofertada por esse programa. O circuito constitui um conjunto de atividades pedagógicas diversificadas de leitura e de escrita desenvolvidas por meio da interação grupal e elaboradas a partir de um ou mais eixos temáticos definidos de acordo com interesses e demandas das turmas. Os planejamentos dos circuitos para as oficinas de letramento foram organizados a partir dos quatro eixos de leitura e de escrita propostos pelo grupo de pesquisa: consciência fonológica,⁴ escritas espontâneas,⁵ produção textual⁶ e usos e funções da leitura e da escrita.⁷

Os eixos destacados são entendidos como elementos a serem explorados no trabalho de construção e consolidação da leitura e da escrita. A estratégia de trabalhar com diferentes eixos para a construção da leitura e escrita constituiu uma possibilidade de contemplar, nesses circuitos, variadas atividades lúdicas que atendessem aos interesses e às demandas dos estudantes, mobilizando-os a expressar suas ideias e concepções sobre a leitura e a escrita.

Assim, os estudantes foram organizados em grupos, sendo que cada grupo recebeu uma atividade com um tempo determinado para explorá-la e, na sequência, realizar o registro escrito. Ao término de cada registro, os grupos passavam para o jogo seguinte, até completarem o circuito. Durante o desenvolvimento dos jogos de colaboração, foram exploradas as concepções e hipóteses construídas pelas crianças acerca do processo da "lectoescrita", por meio das interações entre os estudantes e das mediações realizadas pelo professor.

Nesse período, além dos circuitos, na escola realizamos reuniões quinzenais com as professoras colaboradoras do trabalho e demais participantes da pesquisa. Essas reuniões destinaram-se ao desenvolvimento de estudos relacionados à leitura e à escrita, bem como às discussões sobre as vivências pedagógicas no contexto da alfabetização. A partir das demandas apresentadas pelas colaboradoras da pesquisa e das discussões geradas no grupo, foram definidos os temas de estudo e as estratégias de trabalho com circuitos, de modo a colaborar com os processos construtivos sobre leitura e escrita.

A abordagem metodológica adotada neste estudo é de cunho qualitativo e sociocultural, contemplando o contexto social, cultural e histórico dos sujeitos envolvidos na pesquisa, cuja análise centra-se nos processos de construção individual e coletiva. Incita, assim, o entendimento da dinâmica na qual os participantes da investigação compartilham conhecimentos sobre a prática docente no âmbito da alfabetização, revelando suas ideias e concepções sobre esse contexto. Nesse enfoque de pesquisa, tomamos o homem como ser social, que se expressa e fala sobre si e suas relações.

Diante dele, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se, desta maneira, toda a situação, que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva

dialógica. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que investigador e investigado são dois sujeitos em interação. O homem não pode ser apenas objeto de uma explicação, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também compreendido, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto, dialógico (FREITAS, 2002, p. 24-25).

Nessa direção, o estudo realizado exigiu-nos a compreensão dos papéis assumidos pelas professoras colaboradoras e pelos estudantes no processo de interação promovido a partir das atividades em circuito. Assim, buscamos reconhecer seus pensamentos, decisões, hipóteses e concepções sobre leitura e escrita, com o intuito de identificar as formas de intervenção capazes de contribuir com o processo de alfabetização.

Para coleta e análise dos dados, utilizamos as narrativas das professoras colaboradoras, considerando as vivências compartilhadas no desenvolvimento das atividades diversificadas, envolvendo a “lectoescrita” e a interação entre pares. As narrativas contextualizam situações vivenciadas nesta proposta de trabalho, ponto de partida para estudos teóricos dos professores, bem como para a produção e sistematização de estratégias de ensino capazes de contemplar as concepções acerca do processo de construção da leitura e da escrita nos anos iniciais. Por meio da atividade discursiva/narrativa, foi possível, ainda, realizar a leitura dos significados das atividades didático-pedagógicas desenvolvidas neste projeto.

A partir de um roteiro com tópicos-guia, as professoras colaboradoras do projeto construíram reflexões escritas acerca da prática docente no contexto da alfabetização. Portanto, trazemos para a análise as escritas reflexivas sobre as vivências das professoras nos circuitos desenvolvidos nas turmas, destacando a repercussão dos estudos e discussões realizados nos encontros de formação.

RESULTADOS DA PESQUISA: REFLEXÕES SOBRE AS APRENDIZAGENS COMPARTILHADAS

A discussão aqui desenvolvida nos possibilita a compreensão da dinâmica de trabalho organizada a partir da elaboração e desenvolvimento de circuitos. Por meio dessas atividades, foi possível reconhecer os modos de construção de hipóteses acerca da leitura e da escrita de estudantes em processo de alfabetização, possibilitando o compartilhamento de saberes e fazeres docentes no campo da alfabetização.

Para o desenvolvimento dos circuitos, as crianças foram divididas em duas turmas: a turma A, composta por estudantes do primeiro ao terceiro ano, e a turma B, formada por estudantes do quarto e quinto ano do ensino fundamental. Acreditamos que a maneira como as turmas foram organizadas na oficina do Programa Mais Educação, unindo diferentes níveis e idades, possibilitou a interação dos estudantes, bem como o avanço das hipóteses. Contribuiu, também, para o alcance dos objetivos propostos, favorecendo o compartilhamento de experiências, a ajuda mútua e o diálogo entre os estudantes, como ficou evidente na reflexão a seguir:

Durante a realização dos circuitos, algo significativo foi o fato das crianças se auxiliarem na realização das atividades, os maiores ajudavam os menores nas atividades de escritas, ditavam letras, davam algumas dicas e etc. Isso para nós foi muito importante para a aprendizagem das crianças e também no desenvolvimento da autonomia, pois tendo um colega que auxilie, eles não dependem tanto do auxílio do professor, sem contar que ambas as crianças estão aprendendo nesse exercício (Marta e Rafaela).

Essa característica organizacional denota a responsabilidade e comprometimento dos docentes, no sentido de propor atividades significativas e contextualizadas que contemplassem os diferentes níveis de leitura e de

escrita presentes nas turmas atendidas, pois foi necessário adequá-las às diversas necessidades e interesses dos estudantes, com o objetivo de desafiá-los e envolvê-los, despertando neles o desejo de aprender. Considerou-se, portanto, o pressuposto de que “é necessário propiciar às crianças atividades desafiadoras e prazerosas, a fim de que elas busquem investir na sua produção pessoal e espontânea, descobrindo e reinventando o mundo a partir de experiências ativas na sua cultura” (BOLZAN, 2007, p. 23).

Para além da aprendizagem sobre a leitura e a escrita, o trabalho em equipe, o compartilhamento, a escuta, a cooperação e o respeito pela promoção do diálogo entre as crianças também foram atitudes problematizadas nas situações de interação propostas. Nesse sentido, foram necessárias problematizações pontuais com os estudantes no que se refere à interação grupal e à importância do estabelecimento de combinados de convivência e do respeito à individualidade. Esses assuntos constituíram temas problematizados nos circuitos, visto que se configuravam como demandas do trabalho com grupos tão heterogêneos, compostos por crianças em distintos níveis de aprendizagem e com interesses diversos. A narrativa a seguir elucida o entendimento sobre a organização dos circuitos:

A prática de circuitos teoricamente parece algo simples, mas na prática é um trabalho muito intenso e responsável. Não se restringe apenas a criar grupos e propor um determinado jogo, uma determinada atividade. Pelo contrário, é preciso reconhecer o grupo com o qual estamos trabalhando e, a partir desse reconhecimento e do entendimento e compreensão das demandas desse, é que podemos lançar-nos rumo a uma organização de “grupos de trabalho” (Daiane e Tatiane).

Nessa perspectiva, foi possível reconhecer que a alfabetização não se restringe à aprendizagem das convenções da língua escrita. Pelo contrário, é um processo dinâmico e permanente que envolve as condições e funções do uso social da língua. Logo, foi preciso propor atividades desafiadoras e prazerosas, com a participação ativa das crianças e a intenção de que elas buscassem investir na produção pessoal e compartilhada. Sobre isso, Weisz (2003, p. 72) disserta que,

Quando o professor proporciona situações de intercâmbio e colaboração na sala de aula, eles podem trocar informações entre si, discutir de maneira produtiva e solidária e aprender uns com os outros. Para poder explicar ao colega que seu jeito de pensar está incorreto, o aluno precisa formular com precisão e argumentar com clareza – e esta é uma situação muito rica para sistematizar seus próprios conhecimentos. Quando se contradiz e percebe isso, pode reorganizar as ideias, e dessa forma, seu conhecimento avança.

Nesse sentido, o trabalho em grupo exigiu organização e autonomia das crianças, algo que precisou ser construído gradativamente, com persistência e flexibilidade dos profissionais envolvidos na preparação dos planejamentos. Evidenciamos que as professoras responsáveis pelos circuitos elaboraram diferentes modos de experimentação, nos quais as crianças colocavam à prova suas potencialidades e limitações, ganhando confiança para agir no grupo com maior autonomia, respeito e organização, elementos que refletiram positivamente na construção da leitura e da escrita desses sujeitos. Diante disso, consideramos que a colaboração nas atividades diversificadas pressupõe que os envolvidos tenham clareza de que em alguns momentos é necessário auxiliar e, em outros, aceitar o auxílio dos colegas.

A dinamicidade das atividades diversificadas é percebida no envolvimento das crianças, de acordo com seus interesses e conhecimentos prévios, quando são desafiadas a expressar suas convicções conceituais e também nas negociações dos combinados compartilhados acerca das suas produções escritas. Os momentos

e situações de escolha, participação e interação são fundamentais para que a criança construa e exerça sua autonomia. Nessa perspectiva, Bolzan (2007, p. 25) ressalta que,

uma vez que são dadas condições para que a criança desenvolva seu próprio processo de aprendizagem, ela o fará a partir desses conhecimentos prévios sobre o assunto ou tema em estudo (o que já pensou, as noções que construiu, entre outros fatores) e das relações que estabelece com as diversas informações apreendidas na interação com seus pares ou sujeitos mais capazes.

Desse modo, não apenas a interação entre pares, mas também a apropriação da linguagem escrita, precisa ser reconhecida como construção ativa, que coloca o sujeito como responsável por sua aprendizagem, desenvolvendo a autonomia e o avanço de suas hipóteses.

Tais considerações foram evidenciadas no decorrer das atividades em circuito. As crianças, progressivamente, passaram a compreender o trabalho em grupo como oportunidade de ajudar o colega e de aprender por meio da resolução de conflitos. Conforme os estudantes avançavam na compreensão de que, assim como eles, os colegas também são autorizados a ensinar, as intervenções das professoras nas atividades em circuito diminuíram. Nesse sentido, os estudos de Isaia (2006, p. 23) evidenciam que

[...] acredita-se que em sala de aula a interação grupal possa vir a ser uma prática educativa que favoreça a construção do conhecimento por parte das crianças que, interagindo cooperativamente, trocam informações e hipóteses divergentes que as fazem avançar conceitualmente.

Além de favorecer o processo de interação grupal, o planejamento considerou o lúdico elemento mobilizador da construção da “lectoescrita” dos estudantes, contemplando os interesses e necessidades, ou seja, as demandas dos grupos participantes dos circuitos. A produção de sentidos foi considerada na perspectiva de valorizar os conhecimentos prévios e ampliar o repertório linguístico e de envolvimento com as práticas textuais e discursivas. A organização dos circuitos de atividades diversificadas ocorreu a partir da exploração de jogos, histórias infantis, produções textuais e leituras, levando sempre em consideração a proposta de que fossem desenvolvidas de forma colaborativa.

Os quatro eixos que abrangem a construção da leitura e da escrita: 1) produção textual; 2) consciência fonológica; 3) usos e funções da leitura e da escrita; e 4) escrita espontânea foram considerados na organização das atividades para cada um dos grupos.

No que se refere à produção escrita, cabe destacar que o professor, ao organizar atividades para cada um dos eixos, é considerado um agente mediador das construções, favorecendo o reconhecimento de diferentes portadores de texto e suas funções, além de provocar a produção da escrita espontânea, de modo que as crianças se expressem livremente em seus registros (CAGLIARI, 1991). Assim, os jogos e materiais diversos, como obras literárias, histórias em quadrinhos, observação de imagens, jornais e revistas, foram subsídios utilizados pelas professoras para desafiar a organização de ideias e hipóteses sobre a leitura e escrita, bem como a elaboração textual.

Nas atividades, as crianças, em colaboração com seus pares, construíram o registro escrito por meio da dialogicidade e do confronto de hipóteses, sempre avançando qualitativamente nesse processo de construção. Do mesmo modo, revelaram suas inseguranças e dúvidas ao registrar nos seus textos o que dominavam sobre o processo de produção textual. Por não ser uma produção mecânica, exigiu que os estudantes reformulassem

e recriassem textos e histórias infantis, a partir das leituras realizadas e dos seus conhecimentos prévios (MARCUSCHI, 2001).

Em relação à consciência fonológica, os jogos propostos provocaram a capacidade das crianças de refletir sobre a oralidade, bem como de compreender as relações entre grafemas e fonemas, conscientizando-se das semelhanças e diferenças sonoras e das propriedades do sistema alfabético. O professor, ao mediar atividades dessa natureza, precisa mobilizar as crianças a refletir sobre a sequência de partes sonoras de uma palavra, descobrindo as propriedades da escrita alfabética (MORAIS; LEITE, 2005).

Com relação aos usos e funções da escrita, a exploração de diferentes portadores de textos constituiu uma estratégia mobilizadora da reflexão sobre a veiculação da língua escrita em contextos de uso social, uma vez que compreendemos que “a escrita faz parte da paisagem urbana, e a vida urbana requer continuamente uso da leitura” (FERREIRO, 2011, p. 95). Assim, o trabalho foi organizado com o intuito de contribuir para o reconhecimento da distinção entre portadores que fazem parte do cotidiano das crianças, de modo a desenvolver a consciência sobre essas diferenças e a importância desses elementos da cultura escrita.

Ao tratar da escrita espontânea, objetivamos que as crianças elaborassem e confrontassem suas hipóteses sobre a construção da escrita. Desse modo, a partir da utilização de variadas estratégias envolvendo jogos e atividades lúdicas, foram promovidas situações de interação entre as crianças em diferentes níveis de escrita, favorecendo o confronto de hipóteses acerca desse sistema de representação.

De acordo com Ferreiro (2011, p. 20),

os indicadores mais claros das explorações que as crianças realizam para compreender a natureza da escrita são suas produções espontâneas, entendendo como tal as que não são o resultado de uma cópia (imediate ou posterior). Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado.

Nessa perspectiva, o trabalho desenvolvido nos circuitos reuniu elementos determinantes para a aprendizagem da “lectoescrita”, constituindo uma proposta capaz de envolver os estudantes na cultura escrita. Assim, este projeto contribuiu para a construção de um processo de alfabetização dinâmico e desafiador, que buscou investir na produção infantil sobre a leitura e a escrita a partir de experiências interativas e espontâneas. Evidenciamos que os sujeitos envolvidos nas atividades foram, gradativamente, superando os conflitos do trabalho em grupo, aceitando o colega como alguém capaz de compartilhar conhecimentos.

Para as professoras colaboradoras do trabalho, foi necessário observar como ocorriam a interação do grupo e o envolvimento nas atividades propostas. A partir de um olhar mais cuidadoso, procuraram compreender as construções infantis sobre a “lectoescrita” e as estratégias utilizadas para construir suas hipóteses, de modo a propor intervenções que possibilitassem os avanços das crianças nesse processo. Tal processo definiu-se como uma atividade construtiva não apenas para estudantes, sujeitos da pesquisa, como também para as professoras colaboradoras.

Os relatos dessas professoras indicaram que planejar para um grupo tão heterogêneo é um desafio permanente, pois foram criadas expectativas que, muitas vezes, não eram alcançadas, uma vez que aquilo que para elas parecia menos interessante, para as crianças, era motivo de novas descobertas. Desse modo, ao

considerar a prática pedagógica um processo complexo e contextualizado, é necessário que o professor, frente a cada desafio, reflita e tome decisões apropriadas para dar conta da diversidade, não apenas social e cultural, mas também dos modos e tempos distintos de aprendizagem (WEISZ, 2003).

Esse foi o desafio proposto às professoras colaboradoras do estudo. Após cada encontro na escola, as professoras responsáveis pelos circuitos foram instigadas a elaborar reflexões sobre o desenvolvimento das atividades, avaliando o interesse e a participação das crianças. O ato de refletir, posteriormente, sobre as atividades desenvolvidas nos circuitos constituiu uma maneira de repensar a prática docente e o processo de mediação pedagógica. A narrativa que segue expressa esse processo:

Nos fez repensar não somente a organização em sala de aula, no caso os circuitos como uma nova estratégia, mas repensar também sobre as próprias atividades e a mediação que podemos desenvolver com as crianças. [...] Acredito que nos fez desligar da marcação do "erro", da preocupação da escrita correta, pois a criança através da troca com o colega e com o próprio professor vai enxergar a sua escrita (Gisele e Marta).

Refletir sobre a própria prática não é tarefa fácil, mas entendemos ser essencial para aprofundar conhecimentos e qualificar a atividade pedagógica. Acreditamos que o ato de registrar ideias e experiências possibilitou a reflexão e a avaliação da prática docente. Dessa forma, os registros configuraram-se como instrumentos de análise pessoal e coletiva de relevância para os processos formativos das professoras. Essas ideias estão expressas na narrativa a seguir:

Nos encontros na escola, tivemos muitos desafios como pedagogas, desafios que nos levaram a buscar estratégias para a solução de problemas e das dificuldades encontradas. Mas esses desafios nos proporcionaram uma reflexão acerca da nossa prática docente (Ana e Cássia).

As reflexões decorrentes dos estudos teóricos e das vivências em sala de aula permitiram o compartilhamento de saberes entre os participantes do grupo de pesquisa, o que qualificou o processo vivido nos encontros.

Os momentos de compartilhamento entre as professoras que desenvolveram os circuitos ocorreram em situações de planejamento conjunto, de discussão no grupo de estudos e de trabalho compartilhado no desenvolvimento dos circuitos semanais. Os desafios relatados foram permeados pela superação e crescimento profissional e pessoal. Identificamos isso na manifestação que segue:

[...] acredito que todo esse processo de crescimento, particular e coletivo, foi essencial para agregar ainda mais valor à minha prática docente, permitindo que eu expurgasse alguns medos, como por exemplo, o de me impor perante a turma, coisa que durante o meu estágio eu senti bastante dificuldade, permitindo que trabalhássemos com um grupo tão distinto, heterogêneo, tentando criar vínculos, afinidades e ao mesmo tempo trabalhar limites, tendo que pensar no processo de aprendizagem dos estudantes de um modo diferenciado, mais dinâmico, distinto daquilo que costumavam vivenciar em suas aulas no período da tarde (Amanda).

Houve, também, o destaque para a importância das atividades diversificadas de leitura e de escrita e da interação grupal, constituindo uma oportunidade de consolidar conhecimentos acerca desta proposta a partir dos estudos desenvolvidos pelo grupo.

Nas reuniões, o grupo experimentou momentos de interação, comunicação e compartilhamento de conhecimentos e experiências, que contribuíram para a organização de práticas pedagógicas, envolvendo a leitura e a escrita de estudantes dos anos iniciais, a partir das demandas dos grupos acompanhados. O compartilhamento de experiências das professoras em formação inicial fica evidente nas narrativas que seguem:

Nós professores precisamos estar envolvidos nos processos de ensinar e de aprender para buscar a renovação da nossa prática pedagógica. Nesse sentido, acredito que o grupo prioriza estratégias e desafios, que possibilita analisar nossa prática pedagógica como agente crítico, competente e provocador da qualidade de sua formação e atuação, o que repercute no desenvolvimento profissional (Taline).

Gostei muito da dinâmica do grupo, tem agregado muitos saberes ao meu trabalho pedagógico. É um grande desafio compreender o processo de aprendizagem das crianças com as quais trabalhamos e estudos como os deste grupo auxiliam nosso aprimoramento e construção do trabalho (Caroline).

Atualmente posso dizer que não visualizo uma proposta de ensino e de aprendizagem sem a aderência do trabalho compartilhado, da interação grupal, e também das atividades diversificadas. Isso só foi possível ser dito, acrescido a minha formação, devido aos estudos teóricos e experiências práticas compartilhadas e vivenciadas nesse grupo de estudos (Daiane).

Nesse sentido, as discussões promovidas nas reuniões buscaram promover a construção de conhecimentos teórico-práticos por meio de diálogos e compartilhamentos de saberes e fazeres docentes entre professoras e demais profissionais integrantes do grupo de estudo. Destacamos, nesse processo, o êxito alcançado pelo projeto, uma vez que as professoras participantes demonstraram amplo interesse em inserir-se nas atividades de estudo, buscando, nas leituras e discussões propostas, embasamento teórico para a sustentação de suas atividades docentes em sala de aula.

Para Bolzan (2002, p. 151), essa conquista emerge da iniciativa e da autonomia necessárias à aprendizagem de ser professor, levando em conta “que a reflexão sobre o conhecimento pedagógico e o saber prático colocam em ação um processo em espiral em que conceitos e ideias são reconstruídos em uma nova síntese que tem o poder de transformar, qualitativamente, a prática”. Disso resulta a incorporação de um novo saber-fazer, a partir dos sentidos e significados atribuídos às narrativas, que se tornam próprias às ações.

Acreditamos que esse processo de busca e de envolvimento com a atividade de estudo é gradativo e precisa ser contínuo. Contudo, percebemos que esse espaço formativo foi um incentivo para que o processo fosse desencadeado e constituísse uma referência para a aprendizagem da docência no contexto da alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento das atividades, no Programa Mais Educação, viabilizou a construção de um trabalho compartilhado, que foi tecido pelo grupo de pesquisa a partir das vivências individuais e coletivas em contextos de alfabetização. À medida que buscávamos estratégias para pensar os processos de leitura e de escrita de estudantes do primeiro ao quinto ano, com base na definição de estudos temáticos e na elaboração de circuitos de atividades diversificadas, construíamos uma trama de sentidos e significados atribuídos às leituras e às práticas desenvolvidas.

Os circuitos de atividades diversificadas favoreceram a aprendizagem dos estudantes participantes desta pesquisa, organizadas de modo a promover a interação grupal de forma colaborativa. A partir dos conhecimentos prévios, demandas e interesses das turmas, elaboramos estratégias pedagógicas que envolviam a construção de jogos, a exploração de gêneros e produções textuais, considerando os quatro eixos de leitura e de escrita propostos por este projeto. Tais eixos favoreceram diferentes modos de construção da “lecto-escrita”, qualificando as práticas de alfabetização envolvidas nessa dinâmica.

Compreendemos que o trabalho realizado na oficina de letramento do Programa Mais Educação foi uma experiência singular de aprendizagem para as participantes do grupo que se envolveram nesse desafio, uma vez que a elaboração dos circuitos precisava levar em conta a organização dos grupos, que era distinta de uma classe de alfabetização regular, além da variedade de idades contidas nos grupos de trabalho.

Os encontros na universidade, por meio dos estudos e discussões acerca da alfabetização, viabilizaram a reflexão grupal e individual, contribuindo e enriquecendo a formação das professoras participantes do projeto, que aproximaram suas experiências docentes ao trabalho desenvolvido pelo grupo. Assim, coletivamente, eram pensadas atividades capazes de mobilizar o avanço das hipóteses de leitura e escrita dos estudantes. Além disso, entendemos que o objetivo de estabelecer um trabalho compartilhado entre universidade e escola não só foi efetivado, como também foi ampliado, uma vez que passamos a contar com a participação de um grupo significativo de professoras atuantes no sistema público de ensino, proporcionando espaços de formação docente no âmbito da cultura escrita.

Nesse espaço formativo, as professoras participantes mobilizaram-se a compartilhar com o grupo diferentes entendimentos a partir das problematizações, manifestando suas concepções acerca do processo de alfabetização. Compreendemos, assim, que esta proposta contemplou os objetivos propostos para a pesquisa, à medida que deu visibilidade ao processo de construção da leitura e da escrita de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, por meio das experimentações, das discussões e dos estudos desenvolvidos no Programa Mais Educação.

REFERÊNCIAS

- BOLZAN, D. P. V. *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- _____. (Org.). *Leitura e escrita: ensaios sobre alfabetização*. Santa Maria: UFSM, 2007.
- BOLZAN, D. P. V.; SANTOS, E.; POWACZUK, A. Cultura escrita: aprender a ler e escrever na escola. *Dossiê: Escritas em Contextos*, v. 38, n. 1, jan./abr. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Mais Educação: passo a passo*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passopasso_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2014.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1991.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2011.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. São Paulo: Cortez, 1999.
- FREITAS, M. T. A. Abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.
- ISAIA, T. P. *Gestão da sala de aula: interação grupal como estratégia pedagógica para a apropriação compartilhada da lecto-escrita*. 2006. Monografia (Especialização) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.
- _____. *A interação grupal entre pares e sua repercussão no processo de construção da lecto-escrita*. 2008. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MORAIS, A. G.; LEITE, T. M. R. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Org.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- PERNIGOTTI, J. M. *et al. Aceleração da aprendizagem: ensaios para transformar a escola*. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- TEBEROSKY, A. Construção de escritas através da interação grupal. In: FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- WEISZ, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2003.

¹ O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083/2010 (BRASIL, 2013).

² As professoras colaboradoras do projeto são acadêmicas da graduação e da pós-graduação, integrantes do grupo de pesquisa. Neste contexto de investigação, atuaram como monitoras da oficina de letramento vinculada ao Programa Mais Educação.

³ Letramento é aqui compreendido como alfabetização, incluindo a apropriação dos usos e funções da língua, assim como o reconhecimento dos aspectos formais do grafismo infantil envolvidos na construção da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental.

⁴ Consciência fonológica é a habilidade de refletir sobre a estrutura sonora das palavras, a capacidade de compreender que a linguagem oral pode ser dividida em unidades menores que as sílabas, ou seja, os fonemas, além de ter a habilidade para reconhecer e produzir rimas, análise, síntese, reversões e outras manipulações silábicas e fonêmicas, bem como fazer a correspondência entre grafemas e fonemas e vice-versa.

⁵ Escritas espontâneas referem-se às diferentes possibilidades de registro das hipóteses e/ou concepções acerca da escrita de palavras, frases e textos pela criança (BOLZAN, 2007).

⁶ Produção textual diz respeito ao registro organizacional da sequência de acontecimentos e fatos na composição de histórias, contos, propagandas, poesia etc., caracterizando os modos de representação dos diferentes gêneros textuais. Essa organização tanto pode ser explorada em sua forma oral (construção coletiva) quanto escrita (BOLZAN, 2007).

⁷ Usos e funções da leitura e da escrita referem-se às atividades nas quais as crianças reconhecem as condições sociais de uso da leitura e da escrita, bem como exercitam a compreensão acerca das funções dos diferentes portadores de textos (BOLZAN, 2007).