

## **A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE AS MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS NA SALA DE AULA**

**Ana Carla Hollweg Powaczuk**

[anapowaczuk@hotmail.com](mailto:anapowaczuk@hotmail.com)

UFSM<sup>1</sup>

**Doris Pires Vargas Bolzan**

[dbolzan19@gmail.com](mailto:dbolzan19@gmail.com)

UFSM<sup>2</sup>

### **RESUMO**

Neste artigo, enfocamos o trabalho pedagógico, envolvendo a leitura e a escrita. Parte-se de um estudo etnográfico, realizado em uma escola do Sistema Público de Educação do município de Santa Maria/RS. A investigação identificou que muitas das dificuldades do ensino e da aprendizagem são decorrentes de proposições didáticas centradas na decodificação de palavras, desvinculadas das práticas sociais de leitura e de escrita, bem como do distanciamento que as práticas escolares, nesse campo, assumem em relação ao contexto sociocultural dos estudantes. Pontua-se a necessidade de redimensionar a organização do trabalho pedagógico no processo de alfabetização, a partir da construção de práticas que tenham como ponto de partida os eventos sociais de leitura e de escrita e as experiências socioculturais dos alunos.

**Palavras-chave:** alfabetização; práticas sociais; mediação

## **THE ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL WORK IN THE LITERACY PROCESS: REFLECTIONS ON THE PEDAGOGICAL MEASURES IN THE CLASSROOM**

### **ABSTRACT**

[Escriba aquí]

In this article we focus on the pedagogical work, involving reading and writing. It is part of an ethnographic study, carried out in a school of the Public Education System of the municipality of Santa Maria / RS. The research identified that many of the difficulties of teaching and learning are due to didactic propositions centered on the decoding of words, unrelated to the social practices of reading and writing, as well as the distance that the school practices in this field assume in relation to the sociocultural context of the students. The need to re-dimension the organization of the pedagogical work in the literacy process is based on the construction of practices that have as starting point the social events of reading and writing and the socio-cultural experiences of the students.

**Keywords:** pedagogical mediations, literacy cycle, social practices of reading and writing.

### INSERÇÃO TEMÁTICA

A escola constituiu-se historicamente como uma instituição social, responsável pela educação formal e sistematizada dos indivíduos. Uma instituição própria e organizada para assegurar a apropriação de um conjunto de aprendizagens socialmente eleitas, num determinado tempo e contexto, como necessárias para o indivíduo viver em sociedade, tendo na leitura e na escrita o seu destaque.

Em uma cultura grafocêntrica como a nossa, isto é, “uma cultura cujos valores, atitudes e crenças são transmitidas por meio da linguagem escrita a valorização nos atos de leitura e escrita ganham destaque em detrimento da expressão oral” (Mortatti, 2004, p. 98), é necessário que o indivíduo seja capaz de ler, como forma de comunicação e de informação e, ainda, que ele saiba dizer “sua palavra” por escrito, não só oralmente.

É possível indicarmos que aprender a ler e a escrever se converte em um ritual de iniciação em uma sociedade que se consolidou como “*escriturística*”, um processo no qual a mediação de outros indivíduos é essencial para provocar avanços no domínio desse sistema culturalmente desenvolvido e compartilhado.

Para Oliveira (2000), a aprendizagem de um objeto cultural tão complexo como a escrita depende de processos sistematicamente organizados de ensino, uma vez que,

deixado sozinho, o sujeito não tem material suficiente para construir uma concepção que dê conta da estruturação do sistema. Assim, podemos compreender a escola como uma instituição que possui o papel fundamental de tornar os indivíduos competentes no domínio da leitura e da escrita, de modo que eles possam transitar pelos discursos existentes, tendo condições de operar criticamente com os modos de pensar e de produzir a cultura escrita.

Dessa forma, instaura-se o grande desafio da escola, incorporar todos os alunos à cultura do escrito, ou seja, conseguir que todos os estudantes cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e de escritores, supondo, com isso, a apropriação de uma cultura escrita.

Contudo, o resultado de *avaliações de larga escala*<sup>3</sup> vêm identificando “problemas” nos processos da alfabetização de crianças no contexto escolar, colocando em evidência a persistente dificuldade da escola em formar leitores e escritores efetivos.

Os índices evidenciados têm suscitado diversas ações que são concretizadas na forma de programas e de reformulações da legislação educacional Brasileira. 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. 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 e que está inserido em um contexto histórico, marcado por diferentes culturas que geram múltiplas identidades. (Bolzan, Santos e Powaczuk, 2013).

Observamos que a dificuldade da escola está em conhecer as condições de aprender dos estudantes e a discrepância entre a sua cultura (escolar) e as experiências culturais deles. Consideramos importante indicar, ao falarmos sobre o insucesso da escola em alfabetizar, a evidência de que os alunos que não têm conseguido aprender a leitura e a escrita, ao longo dos anos, não se tratam de uma parte qualquer; essa parte é formada, majoritariamente, por alunos das camadas populares. Desse modo, um questionamento se impõe: por que seria mais difícil alfabetizar essas crianças?

Muitas são as tentativas de explicar estas causas. Para alguns, a justificativa para o insucesso na alfabetização escolar é depositada direta ou indiretamente no estudante,

[Escriba aquí]

na sua suposta incapacidade de aprender, devido às precárias condições de vida. Apesar de todas as razões sociais e políticas para não depositar a responsabilidade pelo fracasso no aluno, as teorias do déficit cognitivo e/ou da "carência cultural"<sup>4</sup> vieram ao encontro da consolidação da crença de que a possibilidade de indivíduos aprenderem teria direta relação com a sua condição econômica, social e cultural.

No que diz respeito à atuação do professor, a explicação para o insucesso na alfabetização tem se pautado, especialmente, sobre a formação dos professores e sobre as condições do trabalho docente. Isso conduz argumentações para a necessidade de ações de formação que viabilizem a qualificação do trabalho docente, em especial, no que se refere ao atendimento da diversidade de experiências que se fazem presentes no cotidiano escolar.

A despeito das diferenças entre os campos de pesquisas sobre a leitura e a escrita iniciais, um ponto comum se sobressai em relação à produção teórica acerca das fragilidades que incidem sobre as práticas de alfabetização: a crítica aos modelos padronizados de ensino. Estes reduzem a aprendizagem da língua escrita a um processo de memorização e de cópia de letras, sílabas e palavras, totalmente desprovidas de sentido e significado, alheias aos esforços sociocognitivos das crianças e ao caráter de objeto social da língua escrita.

Ferreiro (2001) afirma que a escola, no decorrer dos tempos, transformou a escrita que é um objeto social, em objeto exclusivamente escolar, tornando-se a sua fiel guardiã; assim a escrita, como objeto escolar, deve ser contemplada e reproduzida fidedignamente. Contribuindo, desse modo, para acentuar o processo de negação da diversidade cultural que as experiências sobre o ler e o escrever podem produzir. “Se alfabetiza com um único método, com um único tipo de texto privilegiado (controlado e domesticado), adotando uma única definição de leitor, um único sistema de escrita válido” (Ferreiro, 2002, p. 81).

Corroborando esta visão Moll (1996), ao apontar como equívoco do ensino da língua materna o esvaziamento da escrita como objeto sociocultural e a desconsideração das práticas educativas que levem em conta a realidade contextual dos alunos. Nesse sentido, a escola muitas vezes assume a ideia de unidade metodológica em suas palavras. Na perspectiva apontada pela autora, a descaracterização da função social da escrita, para uma função estritamente escolar, esvaziada de significado afetivo,

cognitivo, contextual, empobrece significativamente o processo já iniciado pela criança, quando não o interrompe.

Nessa mesma direção, os estudos sobre letramento (Kato, 1986; Kleimam, 1995; Soares, 1998) destacam a indissociabilidade das práticas alfabetizadoras das práticas sociais de leitura e de escrita. Estes estudos têm enfatizado a necessidade de se alfabetizar em contexto, de e por meio da interação com material escrito real, e não construir artificialmente as ideias e concepções sobre ler e escrever; tais processos não podem prescindir da participação dos estudantes nas práticas sociais de leitura e de escrita.

Nesse sentido, Freire (1985, p. 11) enfatiza que “a leitura do mundo precede a leitura das palavras”, reiterando que a alfabetização não pode ser desvinculada da vida, dos desejos e das vivências do educando.

A visão sobre o insucesso no processo de alfabetização tem suscitado inúmeras discussões, tanto de pesquisadores como de educadores e docentes da escola básica, evidenciando a complexidade de tal tarefa. Assim, salientamos nosso esforço, como pesquisadoras, em contribuir com as discussões acerca de tal problemática, a partir da investigação sobre as mediações e as interações estabelecidas na organização do trabalho pedagógico, envolvendo a escrita e a leitura e o processo de alfabetização inicial. Partimos do estudo desenvolvido em uma escola do Sistema Público Municipal de Santa Maria/RS<sup>5</sup>.

O foco da investigação ateve-se às dimensões teórico-metodológicas envolvidas na organização do trabalho desenvolvido na escola, mais precisamente, na sala de aula, uma vez que é nesse espaço (mas não só nele) que se desenvolve e se concretiza o trabalho pedagógico.

A relevância deste estudo reside na possibilidade de refletirmos sobre o que efetivamente acontece no espaço de sala de aula, pois, de acordo com Paro, as atividades “podem se tornar inócuas, ou mesmo provocar resultados contrários aos esperados, todas as medidas que não levem em conta o que efetivamente acontece no desenvolvimento das atividades-fim que têm lugar na unidade escolar” (2001, p. 13).

A reflexão sobre o campo pedagógico e sobre sua dinâmica merece maior atenção tanto das instâncias acadêmicas como das políticas, uma vez que conhecer mais profundamente a realidade em torno das dificuldades do ensino da leitura e da escrita,

[Escriba aquí]

reconhecendo seus determinantes e como estes interferem na condução desse processo, poderia favorecer um novo direcionamento às tomadas de decisões sobre como implementar programas de alfabetização capazes de atender às demandas de cada comunidade escolar. Logo, indicamos que desenvolver estudos sobre o trabalho pedagógico é indispensável para compreensão do contexto da sala de aula.

### **O ESTUDO ETNOGRÁFICO**

O recorte aqui apresentado caracteriza-se como um estudo qualitativo, de cunho etnográfico, e foi realizado em uma escola do Sistema Público de Educação do município de Santa Maria/RS, a qual vem apresentando um resultado pouco promissor no que se refere ao processo de alfabetização, em especial no denominado ciclo de alfabetização inicial, bloco do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

Os objetivos orientadores desta investigação foram: compreender como se dá a organização do trabalho escolar envolvendo a leitura e a escrita no processo de alfabetização inicial; reconhecer os pressupostos teórico-práticos que embasam tal organização, refletindo, assim, em que medida esta forma de organização restringe ou possibilita avanços nesse processo.

Tendo em vista a problemática e os objetivos destacados, optamos por desenvolver este estudo utilizando-nos dos princípios da pesquisa etnográfica. Segundo André (1995, p. 41), “a pesquisa do tipo etnográfico se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permitindo a reconstrução dos processos e das relações que configuram a experiência escolar diária”.

A investigação no e sobre o cotidiano escolar necessita levar em conta a multiplicidade de sentido e de valores que permeiam este contexto, os quais fazem parte de um universo cultural, que necessita também ser compreendido pelo pesquisador.

Desse modo, tendo por objetivo compreender como se dá à organização do trabalho pedagógico no processo de alfabetização, mais especificamente na direção de compreender como se efetiva no espaço da sala de aula, consideramos, neste estudo, as três dimensões apontadas por André (1995, p. 42) para o estudo da prática escolar: “a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sócio-político-cultural”.

A dimensão institucional ou organizacional envolve o contexto da prática escolar, ou seja, as formas de organização do trabalho pedagógico, níveis de

participação dos agentes, assim como a análise de documentação que afeta diretamente ou o indiretamente o funcionamento da escola. No que se refere à instrucional ou pedagógica, abrange as situações de ensino nas quais se dá o encontro professor-aluno-conhecimento. Nessas situações estão envolvidos os objetivos e os conteúdos do ensino, as atividades e o material didático, a linguagem e os outros meios de comunicação entre professores e estudantes e as formas de avaliar os processos de ensino e aprendizagem.

Quanto à dimensão sócio-político-cultural, esta diz respeito ao contexto mais amplo no qual a escola está inserida, ou seja, relaciona-se aos valores e as concepções que permeiam o ato educativo, tendo por base a contextualização social, política e cultural dos sujeitos envolvidos.

Estas dimensões não foram consideradas isoladamente, mas como uma unidade de múltiplas inter-relações, por meio das quais procuramos compreender a teia de significados construídos e reconstruídos na organização do trabalho pedagógico acerca da leitura e da escrita, no processo de alfabetização inicial.

## **INSTRUMENTOS DE PESQUISA**

Para o desenvolvimento desta investigação, utilizamos as técnicas associadas à etnografia, como a observação participante, as entrevistas semiestruturadas e a análise de documentos. As observações foram realizadas na turma de segundo ano do Ensino Fundamental da escola participante, por meio das quais buscamos acompanhar o desenvolvimento das atividades envolvendo a leitura e a escrita no espaço da sala de aula. Intencionamos compreender como se organiza a prática pedagógica no processo de alfabetização e quais são os saberes e fazeres que constituem tal organização, refletindo assim, sobre a forma como esta organização repercute no processo de aprendizagem dos estudantes na construção da lecto-escrita.

As considerações apontadas por Ludke e André (1986, p. 25-26) com relação ao planejamento da ação do pesquisador indicam que:

Planejar a observação significa determinar com antecedência “o que” e o “como” observar. A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo. Definindo-se claramente o foco da investigação e de sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais os

[Escriba aquí]

aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual forma de captá-los.

Nessa perspectiva, definimos quais elementos orientadores seriam destacados a partir das observações:

- o planejamento da ação pedagógica;
- as atividades de leitura e de escrita propostas e desenvolvidas;
- as mediações estabelecidas na condução dessas atividades;
- a reação e/ou respostas dos estudantes frente às proposições pedagógicas desenvolvidas.

Para o registro das observações, fizemos uso do diário de campo, no qual realizamos a transcrição dos elementos orientadores mencionados, assim como também das falas consideradas significativas para o entendimento do processo mediacional e interativo na prática educativa no processo de alfabetização.

Além das observações, buscamos ainda, por meio de conversas informais e de entrevista semiestruturada com a professora A, aprofundar e esclarecer os eventos acompanhados. Assim, as entrevistas foram organizadas a partir de tópicos orientadores, tendo como pressupostos as colocações de Ludke e André (1986, p. 34), os quais consideram que “a entrevista semiestruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

Para atender ao planejado, elencamos os seguintes tópicos:

- a trajetória formativa como professora alfabetizadora;
- os saberes docentes: aprender e ensinar no processo de alfabetização;
- a organização do trabalho em sala de aula: planejamento, metodologia e avaliação;
- os desafios e dificuldades na organização do trabalho pedagógico;
- a articulação do trabalho realizado em sala de aula como os planos de estudos e o projeto político pedagógico da instituição;
- o acompanhamento do trabalho realizado pela equipe administrativo-pedagógica da escola.

Dessa forma, simultaneamente às observações, realizamos a análise do Projeto Político-Pedagógico da escola, assim como dos Planos de Estudo e do planejamento semanal, tendo como propósito conhecer sobre quais parâmetros se organiza o trabalho

escolar e pedagógico nesta realidade, conhecendo de que forma as atividades de leitura e de escrita estavam contempladas nesse projeto educativo.

Consideramos, ainda, necessário buscar esclarecimentos sobre o processo organizacional da instituição. Assim, realizamos entrevistas com a professora B, tendo como eixos orientadores da entrevista os seguintes aspectos:

- o processo de elaboração e de desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da escola - acompanhamento do trabalho realizado em sala de aula;
- os desafios e as dificuldades encontradas com relação à condução do trabalho pedagógico no processo de alfabetização.

Para fins de registro das entrevistas realizadas, utilizamos a gravação, a partir da qual realizamos a transcrição das falas das professoras em seu conteúdo literal, para posterior descrição e interpretação dos achados. Assim sendo, a partir dos encaminhamentos apresentados, explicitamos nossa compreensão sobre a tessitura desse processo.

## **INTERPRETAÇÕES E REFLEXÕES**

O estudo realizado permitiu-nos destacar os elementos das três dimensões consideradas. Para fins da interpretação dos achados, explicitaremos cada uma dessas dimensões, por meio das quais procuramos compreender a tessitura da organização da escola acerca da leitura e da escrita, no processo de alfabetização inicial.

Com relação à **dimensão institucional ou organizacional**, evidenciamos como aspectos condicionantes da organização do trabalho pedagógico no processo de alfabetização inicial:

- a desarticulação entre a estrutura organizacional do trabalho escolar e a dinâmica pedagógica da sala de aula;
- a ausência da efetivação de um projeto educativo que direcione as ações necessárias e a consolidação do processo de alfabetização.

Em relação à desarticulação entre a estrutura organizacional do trabalho escolar e a organização da sala de aula, pontuamos a fragmentação na organização do trabalho pedagógico. Isso porque percebemos que as aulas se constituem, nesta instituição, em espaços independentes, onde cada professora assume a condução da sua prática

[Escriba aquí]

pedagógica de forma autônoma, desvinculada de um projeto coletivo que agregue propósitos e intencionalidades comuns.

Assim, utilizando-se do discurso da autonomia pedagógica, a escola deixa de se responsabilizar pela gestão da sala de aula, gerando, em nosso entendimento, o sentimento de impotência e de abandono, favorecendo que o professor trilhe um modo particular de desenvolver o ensino da leitura e da escrita iniciais. A narrativa que segue expressa essa circunstância:

Esse ano eu não estou me sentindo apoiada em nada, estou bem perdida, estou eu e Deus. No ano passado eu me sentia mais apoiada, por que tinha o reforço de manhã, então, os alunos que estavam com dificuldade automaticamente iam para o reforço, e lá eu sempre deixava para a professora o que era para ela trabalhar, o que eles estavam precisando. Era muito bom, e agora eles saem e vão para casa e voltam com o caderno do mesmo jeito, então as dificuldades que eles têm sou eu que tenho que sanar aqui dentro da sala de aula, sozinha. (Professora A).

Entendemos que isto é consequência da ausência de um projeto educativo que articule as diferentes ações que são necessárias de serem realizadas no contexto escolar. Nas palavras de Hengemühle, o projeto político pedagógico é a pedra angular do *que fazer* da escola

[...] é em torno dele que as práticas são traçadas, as funções das pessoas se definem e as metas são reavaliadas. Sem projeto não há instituição, como também não há rumo. Sem projeto dimensionado na prática, não há engajamento e compromisso. Sem compromisso dos seus membros, nenhuma instituição escolar avança. (2004, p. 176)

Assim é importante repensar os espaços articuladores da estrutura organizacional da escola e as demandas pedagógicas dela decorrentes. Tal processo implica superar o isolamento favorecido pela arquitetura escolar, tendo em vista que a distribuição do espaço e do tempo escolar colocam as interações entre os professores à margem de trabalho diário (Marcelo, 2009).

Consideramos que a articulação passa necessariamente pela discussão coletiva, partindo do que se tem e do que se almeja construir, ou seja, pela construção de um projeto educativo que agregue intencionalidades e saber-fazer [re]significados e compartilhados por todos que fazem parte da comunidade escolar. Isso permitiria que as expectativas sobre os papéis desempenhados pelos diferentes agentes escolares pudessem ser mais convergentes à qualificação do trabalho pedagógico.

Nas narrativas docentes evidenciamos o desencontro entre as ações:

[Esperava] que viesse mais sugestões de atividades para a gente ou então para estes alunos que estão com dificuldades, que eles tivessem auxílio, que tivessem um horário, um trabalho extraclasse. Porque é muito bonito nos dias das comemorações como dia das mães, há pedi para eles fazerem um cartaz ou então agora no aniversário de Santa Maria, fazer um desenho, mas e o resto. Ah! e também não me adianta ficar lendo livro, livro, livro como deve ser o professor, como ele tem que agir, o que eu preciso é de coisas assim... práticas, ideias práticas para dentro da sala de aula (Professora A).

Eu faço o que está ao meu alcance, trago livros, leituras. Estimulo a formação, mas o que elas querem é receitas e receitas eu não posso dar, até por que eu também não sei (coordenadora Pedagógica e Professora B).

A partir destas falas, podemos perceber a existência de um descompasso entre o que é oferecido como apoio ao trabalho do professor em sala de aula e o que o professor julga necessário que fosse realizado. Podemos ainda evidenciar a insatisfação com relação às reuniões de estudo propostas, possibilitando a inferência da inadequação das leituras realizadas ou, então, da dificuldade da professora A de redimensionar sua prática a partir dos aportes teóricos discutidos nas referidas reuniões.

Com isso, pontuamos o repensar as ações formativas realizadas no âmbito escolar, na direção de constituir espaços cuidadosamente pensados e organizados de maneira que todos os sujeitos desse processo possam manifestar seus anseios e dúvidas, bem como suas potencialidades, explorando suas ideias e pontos de vista.

Nesse sentido, a interação precisa ser usada como um meio de tornar acessível o desenvolvimento das capacidades cognitivas, de equilíbrio pessoal, de relação

[Escriba aquí]

interpessoal e de atuação em sala de aula (Bolzan; Powaczuk, 2017). Consideramos que o êxito da formação no contexto escolar pressupõe pensar nas condições de trabalho do professor, na organização e no desenvolvimento da dinâmica do trabalho pedagógico, bem como da possibilidade de consolidar elementos teórico-práticos, de modo a fortalecer as mediações pedagógicas que constituem a dimensão instrucional do trabalho pedagógico.

Com relação à **dimensão instrucional ou pedagógica**, podemos indicar como condicionantes dos processos de ensinar e de aprender na alfabetização inicial:

- as proposições didáticas centradas na decodificação de palavras;
- a dificuldade de adequar as proposições aos interesses e às necessidades que se apresentam no espaço da sala de aula, tendo a diversidade de culturas presentes nesse contexto;
- a fragilidade teórica dos professores com relação aos pressupostos que embasam o processo de alfabetização.

A partir das observações realizadas no espaço da sala de aula, evidenciamos uma prática pedagógica centrada na ideia de codificação e decodificação de palavras, desvinculadas dos usos e funções da língua escrita.

De acordo com a professora A sua organização contempla:

Primeiro tem aquele planejamento que tu já vistes [menção aos planos de estudo]; eu me organizo mais ou menos assim, no primeiro trimestre eu trabalho o nome, a história da leitura, o alfabeto com eles, procuro pegar palavras bem pequenas... simples, criando com eles, daí no segundo trimestre eu já aumento as palavras, começo com frases e no terceiro trimestre eu começo com as histórias, criar as histórias e vou indo assim (Professora A).

Nesse sentido, as observações realizadas nos permitiram identificar que a organização da dinâmica pedagógica se dá em uma sequência de dificuldades crescentes (a qual tem como parâmetro o ponto de vista do adulto letrado), ou seja, primeiramente a exploração de sons isolados em correspondência com os sinais gráficos, depois a desmontagem e montagem de palavras, para somente mais tarde fazer a exploração de frases e produções textuais.

Essa forma de organização e mediação do trabalho pedagógico, em nosso entendimento, condiciona substancialmente o processo de aprendizagem dos estudantes, à medida que conduz a leitura e a escrita a um esvaziamento de sentido e de significado.

É importante ressaltarmos que a aprendizagem da escrita necessita se dar na direção de possibilitar às crianças perceberem que “tal processo é importante tanto na escola como fora dela” (Ferreiro, 1987 2001), pois é por meio de atividades relevantes sobre a leitura e a escrita que os estudantes aprendem. Desse modo, terá significado e propósito para elas, uma vez que poderão se apropriar de seus usos e funções.

Percebemos, ainda, como condicionante dessa dinâmica pedagógica, a dificuldade dos docentes em adequar as proposições didáticas aos interesses e às expectativas dos estudantes que estão presentes no espaço de sala de aula. A professora, ao ser questionada sobre os desafios que se depara, expressa:

O desinteresse. Pela faixa etária que estão, eles estão muito adiantados de idade para a primeira série. O que chama atenção dos pequeninhos, para esses grandes não chama mais, a falta de apoio em casa, o desinteresse da família, as inúmeras faltas, a frequência. De repente até se a gente for avaliar tem algum problema que eles tenham. (Professora A)

Observamos que muitos dos “problemas disciplinares e de dispersão” dos estudantes foram decorrentes da inadequação das proposições aos interesses e às necessidades deles. É importante percebermos que as vivências dos alunos necessitam ser incorporadas às aulas, uma vez que são justamente estas que eles lançarão mão para dar sentido e significado às aprendizagens escolares.

Nessa direção, concordamos com Freire (1985) quando este indica que a aprendizagem da língua escrita não pode ser desvinculada da vida, dos desejos e das vivências do educando. Ela necessita ser carregada da significação da experiência existencial do estudante e não da experiência do educador.

Sendo assim, entendemos que estes elementos reforçam os fatores mencionados na dimensão organizacional, na medida em que a prática observada remete à necessidade de se repensar os espaços formativos nesse processo organizacional.

Parece-nos essencial à superação dos problemas evidenciados o desenvolvimento de ações formativas, no âmbito escolar, que possibilitem a atualização dos conhecimentos teórico-práticos dos professores, permitindo a eles o

[Escriba aquí]

desenvolvimento de uma prática potencializadora dos processos de construção de conhecimento acerca da leitura e da escrita iniciais pelos estudantes.

Com relação à **dimensão sócio-político-cultural**, observamos como aspectos condicionantes do processo de ensinar e aprender a leitura e a escrita iniciais:

- as formas de mediação a partir da diversidade sociocultural;
- a valorização da cultura dominante;
- o entendimento dos agentes educacionais em relação aos compromissos educativos que a instituição possui, tendo em vista o ensino da leitura e da escrita iniciais.

Com relação às formas de mediação a partir da diversidade sociocultural, ressaltamos que os estudantes da instituição investigada se caracterizam pela condição de vulnerabilidade social. Esses sujeitos têm na escola seu primeiro contato com mediadores da cultura letrada dominante, condição socioeconômica e cultural que os coloca numa situação desprivilegiada. Concordamos com Bourdieu (2002), ao considerar que desigualdades escolares precisam ser analisadas para além de uma perspectiva individual de cada sujeito. Os estudantes das camadas populares competem em condições desprivilegiadas na escola, pois possuem uma bagagem social e cultural diferenciada e com menor valor rentável no mercado escolar.

Evidenciamos, a partir das observações, que as experiências balizadoras das atividades de leitura e de escrita são aquelas experiências vivenciais da professora e não a dos estudantes, tornando-as “inadequadas” na medida em que essas propostas não faziam parte ou nem mesmo se aproximavam do campo de significações dos estudantes.

Entendemos que este posicionamento restringe os processos de ensinar e de aprender, na medida em que as referências de vida e de mundo que os estudantes trazem não são incorporadas às ações pedagógicas, causando, por sua vez, o desinteresse e a desmotivação dos estudantes. É preciso ter em mente que, ao chegar à escola, o estudante traz consigo uma bagagem cultural que foi construída por meio de sua vivência com as pessoas nos contextos no qual está submerso. Justamente dessas vivências que ele lançará mão, a fim de dar sentido e significado as suas aprendizagens.

Nessa perspectiva, é necessário pensarmos sobre as representações construídas e incorporadas sobre as formas de conduzir a mediação pedagógica no processo de alfabetização. Entendemos que este processo de mediação pode diferenciar-se significativamente, de acordo com a compreensão dos professores acerca das diferenças

culturais que se apresentam no contexto escolar. Se o entendimento sobre as diferenças culturais se der sobre o princípio do déficit, ou seja, a partir do entendimento da existência de um único capital cultural válido, desconsiderando a vivência e a diversidade de valores que se apresentam no contexto escolar também como legítimos, o processo de mediação se efetivará de forma vertical e arbitrária, agindo na direção de impor a cultura dominante sobre as demais.

Na via contrária, há a possibilidade de considerar a diversidade cultural como fonte de riqueza para os processos de ensino e de aprendizagem. Com isso, o processo de mediação da ação pedagógica toma certamente caminhos diferentes, pois as diferenças transformam-se em vantagens pedagógicas, possibilitando ampliar e promover, na sala de aula, a confrontação entre saberes e culturas. Nesse sentido, cada aluno é visto como um universo de valores e de crenças fundamentais para a vida educativa escolar. Ferreiro (2002) indica a importância de se reconhecer e valorizar a diversidade cultural, na medida em que, na diversidade, não há risco e sim riqueza. O risco está na falta de comunicação entre as diferenças. Para tanto, urge que se criem contextos de comunicação entre a diversidade apesar das diferenças. Em suas palavras: “nem a diversidade negada, nem a diversidade isolada, nem a diversidade simplesmente tolerada [...] podem transformar a diversidade conhecida e reconhecida numa vantagem pedagógica: esse parece ser o grande desafio para o futuro” (Ferreiro, 2002, p. 88).

Assim, consideramos necessário ressaltar que não são as diferenças que condicionam os processos de aprender e de ensinar a leitura e a escrita, mas o que se pensa em relação a esses processos e de que forma se conduz a mediação entre as diversidades culturais de experiências, envolvendo as práticas alfabetizadoras que se apresentam no contexto escolar.

A partir das considerações apresentadas, evidenciamos o terceiro aspecto levantado, ou seja, o entendimento dos agentes educacionais em relação aos seus compromissos educacionais. Indicamos este aspecto, tendo em vista o caráter imediatista para o qual essas práticas educativas se voltam, na medida em que as ações pedagógicas, no processo de alfabetização inicial, são direcionadas ao ensino da leitura e da escrita, no sentido estrito, isto é, voltadas à promoção da série subsequente, sem a reflexão sobre a que se destina o ato educativo em todas as suas dimensões.

[Escriba aquí]

Evidenciamos, em nossos estudos, a existência de um grande dilema da escola em equacionar o ensino dos conteúdos escolares nos tempos 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 (Bolzan e Powaczuk, 2018).

Então, mais uma questão se coloca em relação à organização do trabalho pedagógico: a escola ensina a ler e a escrever para garantir a realização das tarefas ou preocupada com a progressão escolar, ou ainda, ensina para possibilitar que os estudantes sejam capazes de ampliar seus horizontes, como sujeitos sociais, expandindo assim seu capital cultural?

Nessa direção, entendemos que a organização do trabalho pedagógico, envolvendo a leitura e a escrita, necessita ultrapassar o ensinar a ler e a escrever, numa perspectiva redutora de alfabetização, avançando na direção da construção de espaços que viabilizem aos estudantes a participação efetiva e crítica na cultura escrita, possibilitando a sua inclusão em um universo cultural complexo em que a escrita aparece como mediadora de valores e de formas de conhecimento (Britto, 2007).

Para tanto, é necessário reconhecermos que os sujeitos são construtores de seu próprio conhecimento, considerando a diversidade e a curiosidade como elementos indispensáveis aos processos de ensinar e de aprender, bem como de reconstituir na língua escrita seu caráter de objeto sociocultural, construído e organizado socialmente. Nessa perspectiva, compartilhamos com Lerner (2002, p. 27-28) a ideia de que o “desafio é formar praticantes da leitura e não apenas sujeitos que possam “decifrar” o sistema de escrita (...). É formar seres humanos críticos, capazes de ler nas entrelinhas e de assumir uma posição própria frente à mantida, explícita ou implicitamente, pelos autores dos textos com os quais interagem, em vez de persistir em formar indivíduos dependentes da letra do texto e da autoridade de outros”.

A partir dessas considerações, acreditamos que a mudança necessária à organização do trabalho pedagógico, para superação das limitações que se impõem, passa certamente pela convicção de que as transformações são possíveis. Romão (1998) afirma que não podemos desistir de lutar pela construção de uma escola de qualidade para todos, só porque existem limites. Estes existem para serem superados, portanto não

devem ser vistos como obstáculos intransponíveis, mas como desafios a serem enfrentados. O tempo do limite é o mesmo da possibilidade. Para tanto, é necessário acreditarmos na possibilidade de mudança como resultado de um esforço contínuo, coletivo, persistente, que se processa em um movimento iniciado na reflexão feita sobre as ações efetivadas, tendo sempre em mente o objetivo a que se destina o ato educativo.

Uma organização escolar, assim concebida, vai sendo construída na concretude do cotidiano das salas de aulas que se transformam e, por isso, não é uma organização que pode se aceitar como definitiva e acabada. Ao contrário, trata-se de uma organização que continuamente pensa a si própria, em sua missão social, assumindo atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, com seus sucessos e fracassos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli Eliza D. (1995). *A etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus.
- BOLZAN, Doris P. V. (2001). *Refletindo sobre o que a criança pensa a respeito de ler e escrever*. In: revista do Professor. Porto Alegre.
- BOLZAN, Doris. P. V.; SANTOS, Eliane G. dos.; POWACZUK, Ana Carla H. (2013). Cultura escrita: aprender a ler e escrever na escola. *Revista Educação* (UFSM). Santa Maria, v. 38, n. 1, p. 97-110, jan./abr..
- BOLZAN, Doris P. V; POWACZUK, Ana Carla H. (2017). Processos formativos nas licenciaturas: desafios da e na docência. *Roteiro*, Joaçaba, V. 42, N. 1, P. 107-132, JAN./ABR. | E-ISSN 2177-6059.
- BOLZAN, Doris P. V; POWACZUK, Ana Carla H. (2018). Circuito de atividades diversificadas: leitura e escrita na escola. *Revista Contemporânea*. Rio de Janeiro (no prelo).
- BORDIEU, Pierre (2012). *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- BRITTO, Luiz P. L. (2007). Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. *Calidoscópio* Vol. 5, n. 1, p. 24-30, jan/abr.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana (1987). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FERREIRO, Emilia (2001). *Atualidade de Jean Piaget*. Porto Alegre: Artmed.

[Escriba aquí]

- FERREIRO, Emilia (2002). *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, Paulo (1999). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1985). **A importância do ato de ler**. In: Col. Polêmicas do Nosso tempo, Editora Cortez, São Paulo.
- KATO, M. (1986). *No mundo da escrita*. São Paulo: Ática.
- KLEIMAN, A. B. (Org.) (1995). *Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.
- LERNER, Délia. (2002). *O real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed.
- MARCELO, Carlos. (2009). A identidade docente: constantes e desafios. *Formação Docente*. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez.. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>
- MOLL, Jaqueline (1996). *Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender*. Porto Alegre: Mediação.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo (2004). *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP.
- OLIVEIRA, Marta Kohl (2000). Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, José A.; FERREIRO, Emília; LERNER, Délia e OLIVEIRA, Marta Kohl. *Piaget–Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Afiliada.
- PARO, Vitor (2001). *Reprovação escolar: renúncia à educação*. 2ª ed. São Paulo: Xamã.
- ROMÃO, José Eustáquio (1998). *Avaliação dialógica*. 4. ed. São Paulo: Cortez.
- SOARES, Magda (2004). Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Revista Pátio*, Ano VII. n° 29. Porto Alegre: Artmed, fev/abr..
- WEISZ, Telma (2000). De boas intenções o inferno está cheio. *Revista Pátio*, Ano IV. n° 14, Porto Alegre: Artmed, Ago/Out..

---

<sup>1</sup> Professora Adjunta do Departamento de Metodologia do Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

<sup>2</sup> Professora titular do Departamento de Metodologia do Ensino, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

<sup>3</sup>*Avaliações de larga escala*- de acordo com a Avaliação Nacional de alfabetização (ANA), parte considerável dos estudantes, mesmo havendo passado por três anos de escolarização, apresenta níveis de proficiência insuficientes para a idade (MEC, 2017).

<sup>4</sup>**Carência Cultural:** explicação da psicologia educacional norte-americana, nos anos 60-70, para os problemas das desigualdades sociais da escolarização. Essas ideias e concepções afirmavam que a pobreza ambiental nas classes baixas produzia a deficiência no desenvolvimento psicológico infantil, o qual seria a causa de suas dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar.

<sup>5</sup> Rio Grande do Sul, estado brasileiro que fica localizado no extremo Sul do Brasil. Tem suas fronteiras com Uruguai e Argentina.

[Escriba aquí]