INTERAÇÕES E MEDIAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

ANA CARLA HOLLWEG POWACZUK (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA).

Resumo
Este trabalho tem como foco as interações e mediações que permeiam a organização do trabalho escolar com relação à leitura e a escrita inicial. Parte–se dos resultados de um estudo qualitativo, de cunho etnográfico, realizado em uma escola do Sistema Público de Educação do município de Santa Maria/RS. Esta investigação teve como objetivos: compreender como se dá a organização do trabalho escolar, envolvendo a leitura e a escrita inicial; reconhecer os pressupostos teórico–práticos que embasam tal organização; refletindo em que medida esta organização restringe ou potencializa o processo de construção da lecto–escrita dos alunos. A partir dos estudos realizados é possível indicar que muitos dos problemas do ensinar e do aprender são decorrentes de proposições didáticas centradas na codificação e decodificação de palavras, desvinculadas dos usos e funções da linguagem escrita, assim como do distanciamento que as práticas escolares assumem em relação ao contexto sociocultural dos alunos. Desta forma pontua–se para a necessidade de redimensionar a organização do trabalho escolar no processo de alfabetização a partir da construção de práticas que tenham como ponto de partida e de chegada os eventos sociais de leitura e de escrita, tendo como elemento balizador as experiências socioculturais dos alunos, uma vez que são justamente estas que as crianças farão uso para atribuir sentido e significado ao que aprendem. Acredita–se que tal intento viabilizaria que as atividades escolares ultrapassassem os muros da escola e adentrassem os diferentes mundos que habitam os bancos escolares.

Palavras-chave:
alfabetização, práticas sociais , mediação.

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 individuo viver em sociedade.

Em nossa sociedade, temos a leitura e a escrita, como uma das aprendizagens socialmente eleitas. Numa cultura grafocêntrica como a nossa, ou seja, "uma cultura cujos valores, atitudes e crenças são transmitidas por meio da linguagem escrita e valoriza o ler e o escrever de modo mais efetivo do que o falar e o ouvir" (MORTATTI, 2004, p. 98), há a exigência de que o individuo seja capaz de ler, como forma de comunicação e de informação e, ainda, que ele saiba dizer "sua palavra", não só oralmente, mas também por escrito.

Os que permanecem "analfabetos" ficam incapacitados para compreender e apropriar-se dos conhecimentos que a humanidade construiu ao longo dos tempos, impedidos de fazer uso dos benefícios e afastados da real possibilidade de julgamento de valor sobre eles e de tomadas de decisão importantes e conscientes.

Nesta perspectiva, a leitura e a escrita, são encaradas com ferramentas básicas e indispensáveis à conquista da cidadania, uma vez que em nossa sociedade só é conferido o direito à cidadania, aqueles que manejam estas ferramentas com competência.

Nesta direção, é possível indicar 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 sendo, essa mesma autora, indica-nos a escola como criação das sociedades letradas, a qual possui o papel fundamental de tornar letrados os indivíduos, de modo que eles possam transitar pelos discursos da escrita, tendo condições de operar criticamente com os modos de pensar e de produzir a cultura escrita.

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

Infelizmente, muitas pesquisas vêm identificando problemas nos processos e resultados da alfabetização de crianças no contexto escolar, colocando em evidência o persistente fracasso da escola em alfabetizar.

Esta problemática tem ocupado um espaço privilegiado nos debates educacionais. A despeito de algumas diferenças, um ponto comum sobressai de forma consensual na produção teórica sobre alfabetização: a crítica aos métodos tradicionais de leitura e escrita. Nesta perspectiva, muitos dos problemas de ensino e aprendizagem no processo de alfabetização são atribuídos às práticas que reduzem a aprendizagem da língua escrita a um processo de memorização e cópia de letras, sílabas e palavras, totalmente desprovidas de sentido e significado, alheio aos esforços sócio-cognitivos das crianças e ao caráter de objeto social da língua escrita (FERREIRO, 2001).

Neste sentido, Ferreiro (2001) diz que a escola no decorrer dos tempos transformou a escrita de objeto social em objeto exclusivamente escolar, tornando-se a fiel guardiã desse objeto social que deve ser contemplado e reproduzido fielmente. Este movimento, por sua vez, contribuiria para acentuar o processo de negação das diferenças, uma vez que "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: 81).

Corrobora com esta visão Moll (1996) ao apontar como equívocos do ensino da língua materna o esvaziamento da escrita como objeto sociocultural e a desconsideração nas práticas educativas da realidade contextual dos alunos. Na perspectiva apontada por esta 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.

Podemos ainda trazer as discussões sobre letramento (KATO, 1986; KLEIMAM, 1995; SOARES, 1998) ao destacar a indissociabilidade das práticas alfabetizadoras das práticas sociais de leitura e de escrita. Estes estudos têm enfatizado à necessidade de se alfabetizar em contexto, de e por meio da interação com material escrito real, e não artificialmente construído, como também pela participação da criança nas práticas sociais de leitura e de escrita.

Como também podemos indicar para insistência de Freire (1985:11) ao enfatizar que "a leitura do mundo precede a leitura das palavras" sugerindo que a aprendizagem da escrita não pode ser desvinculada da vida, dos desejos e vivencias do educando.

A discussão sobre o fracasso escolar no processo de alfabetização tem suscitado inúmeras discussões e perspectivas de análise, evidenciando a complexidade de tal tarefa. Assim, salienta-se o esforço dessa investigação em contribuir com as discussões acerca de tal problemática a partir da investigação sobre as mediações e interações estabelecidas na organização do trabalho pedagógico envolvendo a escrita e a leitura e o processo de alfabetização dos alunos.

Neste sentido, os objetivos norteadores dessa investigação foram: compreender como se dá a organização do trabalho escolar envolvendo a leitura e a escrita no processo de alfabetização inicial; reconhecendo os pressupostos teóricos-práticos que embasam tal organização, refletindo assim, em que medida esta forma de organização restringe ou possibilita avanço no processo de alfabetização inicial.

Para tanto, tomou-se como foco o processo organizacional de uma escola do Sistema Público Municipal de Santa Maria, a qual vinha apresentando altos índices de reprovação na primeira série do Ensino fundamental, buscando na abordagem qualitativa da pesquisa, de caráter etnográfico, os subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento deste estudo.

Tendo em vista a problemática e os objetivos especificados, realizaram-se observações participantes na classe de alfabetização no decorrer do segundo semestre de 2005 e segundo semestre de 2006, as quais tiveram como principais eixos de análise: o planejamento da ação pedagógica; as atividades envolvendo a leitura e a escrita desenvolvidas em sala de aula; as mediações e interações estabelecidas na condução de tais atividades; assim como a reação dos alunos frente às proposições didáticas.

Com relação **à organização do trabalho pedagógico** envolvendo a leitura e a escrita evidenciou-se uma organização na qual se dá a partir da exploração das letras e construção de palavras, avançando na direção de construção de frases e posteriormente a produção textual. Estes aspectos evidenciaram-se no decorrer das observações realizadas, no ano de 2005, no qual presenciou-se o início da exploração da construção de frases pelos alunos e algumas produções textuais de forma coletiva. Já no ano de 2006, no qual foram realizadas observações no primeiro semestre de 2006, as atividades limitaram-se à transcrição de palavras.

Tendo por base tais dados, é possível indicar para uma organização baseada no pressuposto de que a aprendizagem da língua escrita necessita se dá numa seqüência de dificuldades crescentes, primeiramente a exploração de sons isolados, em correspondência com sinais gráficos (exploração das letras), passando pela montagem e desmontagem das palavras, para somente após iniciar a exploração contextual destas, explicitando o pressuposto de que fragmentação do objeto de conhecimento facilitaria a aprendizagem, ou seja, as partes somadas formariam o todo.

Entende-se que esta premissa subtrai a significação da aprendizagem da língua escrita, na medida em que a esvazia de sentido e significado. É preciso ter em mente que a aprendizagem da linguagem escrita ultrapassa o ato de codificar e

decodificar palavras, tratando-se na verdade de um processo de re-atribuição de sentidos e significados.

Nesta direção, posiciona-se Mello (2005) ao indicar que as atividades que, em geral, são utilizadas para ensinar a ler e a escrever nas escolas pecam por sua finalidade e pelo sentido que imprimem a atividade, pois em geral, ensina-se letras e sílabas para as crianças para, somente depois, chegar ao processo de comunicação e de expressão perdendo, assim, a função social da escrita.

Estas considerações remetem a pensar que tais atividades acabam convertendo-se em uma tarefa a ser cumprida pela criança, e não em uma atividade, na medida em que não respondem a uma necessidade da criança e, sim, a uma exigência do professor. Como afirma Vygotski (2007) da mesma forma que a linguagem oral é apropriada pela criança naturalmente, a partir da necessidade nela criada no processo de sua vivência social numa sociedade que fala, a escrita precisa fazer-se uma necessidade natural da criança numa sociedade que lê e escreve.

No que tange ao **planejamento da ação pedagógica** evidenciou-se a existência de um planejamento prévio realizado diariamente pela professora, o qual nos momentos presenciados foi seguido rigidamente. Com relação a estes aspectos a professora mencionou que:

> Vou muito planejando no dia a dia, às vezes eu coloco só o enunciado, daí chega na aula, modifico tudo. Eu não faço um plano, daqueles semanal, eu procuro aproveitar todas as situações: o tempo, se ta chovendo, se esfriou, se é uma data... eu exploro aquela data, do dia dos pais por exemplo. Eu procuro explorar o cotidiano deles (Professora A).

Foi possível perceber com relação a adequação às situações que se apresentam no espaço da sala de aula, como mencionado em sua fala, que esta adequação, na verdade, limita-se ao registro no quadro das condições do tempo, assim como, também no registro do nome da alimentação fornecida na merenda diária da escola. Evidenciou-se, ainda, que apesar do reconhecimento por parte da professora da necessidade de adequar as proposições ao contexto sócio-cultural dos alunos, estas se dão de forma bastante superficial, pois na maioria das observações o presenciado foram atividades tendo como tema articulador as datas comemorativas (veiculadas pelos meios de comunicação com os fins ideológicos e comerciais) as quais eram desenvolvidas, sem a reflexão sobre o real sentido destas na vida dos alunos.

Acredita-se que a incorporação das vivencias dos alunos às aulas seja fundamental, pois como bem menciona Freire (1985) essa aprendizagem não pode ser desvinculada da vida, dos desejos e vivências do educando, ela necessita ser carregada da experiência existencial do aluno.

É imprescindível que se perceba que este processo de apropriação não se inicia na escola. Ferreiro e Teberosky (1987) enfatizam que as escolas tendem a esquecer-se de que representam somente um dos contextos para a aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que a criança inicia sua aprendizagem do sistema de escrita nos mais variados contextos, pois a escrita faz parte da paisagem urbana. Ela tem acesso desde muito cedo a informações das mais variadas procedências (embalagens, cartazes de rua, livros, tevê entre outros).

Desta forma, cabe ao professor proporcionar atividades significativas, que possibilitem às crianças perceberem que "a escrita é importante na escola, porque é importante fora dela" (FERREIRO, 2001: 39), pois é através de atividades relevantes da escrita que as crianças aprenderão que estas têm significado e propósito para elas.

Estes aspectos remetem às **atividades de leitura e de escrita**, as quais na maior parte das vezes centraram-se na reprodução e cópia de palavras a partir do registro da rotina, dos enunciados das atividades, e da realização conjunta das atividades propostas.

Com relação à escrita espontânea, as produções referiam-se à escrita de palavras a partir da indicação de algumas letras do alfabeto, ou então da construção de listas de palavras as quais os alunos já soubessem escrever. Mesmo quando as proposições apontavam para uma possível exploração do cotidiano dos alunos possibilitando com isso uma significação das palavras trabalhadas, percebia-se que o espaço aberto aos alunos restringia-se aos momentos para manifestação sobre a transcrição das palavras, desconsiderando a importância do sentido e do significado atribuído àquelas palavras pelos alunos.

Esta situação evidenciou-se ainda a partir de algumas produções textuais encontradas nos cadernos dos alunos, artificialmente construídas, nas quais percebia-se claramente o controle da grafia em detrimento do valor contextual da mensagem. Este posicionamento explicita o pressuposto de que a leitura mecânica precede a leitura compreensiva, ou seja, a criança para aprender o sistema escrito, primeiro precisa decodificar e transcrever palavras, para só depois desenvolver habilidades de uso social da escrita.

No que tange aos **processos interativos estabelecidos na condução das atividades de leitura e de escrita** foi possível perceber que esses processos centrais na condução das atividades pedagógicas referem-se aos diálogos entre professor/ aluno seguindo o seguinte movimento: professor-pergunta, aluno-responde. Com relação aos questionamentos realizados pelo professor, evidencia-se a predominância de perguntas fechadas, ou seja, questionamentos nos quais há poucas alternativas de respostas. Isto é, a ação dos alunos se dá na direção de apenas se adaptar às mensagens, aos questionamentos da professora, uma vez que nestas já estão implícitas as respostas a serem dadas.

Percebeu-se, ainda, que o espaço aberto aos alunos limitava-se aos momentos de solicitação de esclarecimentos sobre a realização da tarefa, ou no momento de responderem às proposições feitas pela professora, principalmente, nos momentos dos registros das palavras, nos quais os alunos eram incentivados a lançarem suas hipóteses sobre a transcrição das palavras a serem registradas, assumindo uma posição periférica os diálogos entre aluno-aluno e os diálogos referentes às experiências e vivencias desses, relacionadas às temáticas exploradas.

Dessa forma, evidencia-se a partir da análise dos processos interativos e mediacionais a primazia na decodificação de palavras, na qual as experiências socioculturais dos alunos são vistos como elementos periféricos desta aprendizagem. Acredita-se que tal postura ao conduzir um distanciamento entre o que as crianças vivenciam em seus cotidianos e as atividades que realizam em sala de aula, acaba por produzir uma descontinuidade entre as práticas sociais de leitura e de escrita e as atividades escolares, desconsiderando desta forma os propósitos comunicativos da escrita, que necessariamente impõe o pensar sobre: para quem eu produzo à escrita, com que propósito e qual o sentido e o significado desta produção para quem a está produzindo.

Estes aspectos remetem ao **envolvimento dos alunos nas atividades proposta.** No decorrer das observações evidenciaram-se diferentes posturas frente às proposições didáticas. Percebeu-se ações de não envolvimento dos alunos nas tarefas propostas evidenciadas mediante posturas que variavam entre uma total apatia, a qual era percebida pelos olhares perdidos, pelas brincadeiras realizadas sorrateiramente, como por atitudes mais perturbadoras, como conversas, risadas, cantorias e xingamentos. Também observamos posturas que demonstravam envolvimento com as tarefas propostas, principalmente na direção do receber a aprovação da professora.

O que pode-se concluir a respeito das reações dos alunos frente às proposições didáticas é que o envolvimento nas atividades está diretamente relacionada a possibilidade de expressão do sujeito aprendiz, tendo em vista que as proposições que despertam mais interesses nos alunos foram atividades que permitiram o relato de suas experiências, seus gostos, enfim suas vivências. Isto nos remete a pensar na necessidade da ação educativa voltar-se à criação de espaços e proposições pedagógicas, nos quais os alunos sejam chamados a exprimir-se, a criar, a explorar, e a construir, potencializando assim, seu processo de aprendizagem. Na perspectiva apontada por Sole (1998), a motivação ou não do aluno para aprender e se envolver numa determinada atividade, não é uma responsabilidade somente sua. Esta é, na verdade, em grande medida influenciada pelas situações propostas de ensino-aprendizagem. A autora diz que as representações construídas pelos alunos sobre a situação didática, podem ser percebidas como estimuladoras e desafiadoras ou, pelo contrário, como intratáveis e tediosas e, portanto, desprovidas de interesses.

Dessa forma, entende-se que, para o envolvimento efetivo do aluno na realização de uma atividade, é necessário que esta venha ao encontro de preencher uma necessidade dele, que seja desafiante, que lhe possibilite estabelecer relações entre o que já conhece e o que pode vir a conhecer.

Segundo Vygotski (2005), este aspecto pode ser apontado como uma das dificuldades enfrentadas pelas crianças no processo de apropriação da linguagem escrita. A partir de seus estudos indica que no início do ensino da escrita, a criança demonstra uma fraca motivação para esta, pois não sente necessidade da escrita, apenas tem uma vaga idéia de sua utilidade, pois a linguagem escrita configura-se como uma fala sem interlocutor, dirigida a uma pessoa ausente ou imaginaria ou a ninguém em especial - uma situação nova e estranha para a criança, na medida em que na linguagem oral todas as frases, palavras ou até mesmo balbucios são impelidos por um motivo "o desejo e a necessidade levam aos pedidos, as perguntas, conduzem as respostas, e a confusão à explicação. Os motivos variáveis dos interlocutores determinam a todo instante o curso da fala oral" (VYGOTSKI, 2005, p. 124). Entretanto, na perspectiva apontada por este autor, na escrita os motivos para escrever são mais abstratos, mais intelectualizados, mais distantes das necessidades imediatas, denotando a necessidade de elaboração de uma situação, ou representação desta para si mesmo.

Nesta perspectiva a criança não se apropria da escrita apenas porque o educador deseja imensamente ensiná-la, mas apenas quando a escrita faz sentido para ela, quando o resultado da escrita responde a uma necessidade criada na criança. Logo, o trabalho do professor necessita orientar-se para a criação de espaços onde a escrita surja como uma possibilidade de expressão da criança, em lugar de apresentar às crianças exercícios de treino da escrita, pois "o principal obstáculo da escrita é sua qualidade abstrata e não o subdesenvolvimento de pequenos músculos ou quais outros obstáculos mecânicos" (VYGOTSKI, 2005, p. 123).

DIMENSÕES CONCLUSIVAS

A partir dos estudos realizados acredita-se que a organização do trabalho escolar envolvendo a leitura e a escrita, necessita ultrapassar o ensinar a ler e a escrever, numa perspectiva redutora de alfabetização. A centralidade na codificação e decodificação de palavras ao produzir uma caricatura das ações de ler e de escrever acabam por converter esta aprendizagem a uma prática estritamente escolar, restringindo as possibilidades de significação por parte das crianças acerca sobre os usos e funções da língua escrita.

Entende-se que o processo de alfabetização necessita ser pensado a partir da construção de espaços que viabilizem as crianças 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 formas de conhecimento (BRITTO, 2005).

Para tanto, é imprescindível que se reconheça as crianças como construtoras de seu próprio conhecimento, considerando a diversidade e a curiosidade como elementos indispensáveis ao processo de ensino aprendizagem, bem como reconstituir a língua escrita seu caráter de objeto sociocultural construído e organizado socialmente.

Nesta direção Bolzan (2001) enfatiza, que todas as atividades necessitam ser voltadas para questões sobre o que vem a ser a escrita, o que ela representa no cotidiano das crianças. As crianças precisam se sentir motivadas a participarem de eventos de leitura e de escrita, cabendo aos professores mostrar-lhes que elas podem ler e escrever e que a leitura e a escrita estão em todos os lugares, devendo a leitura do mundo, do ambiente vivido tornar-se o foco do dia-dia na escola.

Concorda-se com Britto (2005) quando indica que o que necessita estar em foco na ação pedagógica é a idéia de que o conhecimento da escrita não se faz pela codificação e decodificação de mensagens. O princípio que necessita orientar a ação educativa é o da vivencia cultural, incluindo a oralidade espontânea e as expressões características do discurso de escrita, possibilitando assim, ao aluno operar com signos e significados que estão intrinsecamente permeados de valores e sentidos, na medida em que a autonomia de ler e escrever decorre dessa experiência e não o contrário.

Desta forma destaca-se a necessidade de redimensionar a organização do trabalho escolar no processo de alfabetização a partir da construção de práticas que tenham como ponto de partida e de chegada as práticas sociais de leitura e de escrita, tendo como elemento balizador as experiências socioculturais dos alunos, uma vez que são justamente estas que as crianças farão uso para atribuir sentido e significado ao que aprendem. Acredita-se que tal intento viabilizaria que as atividades escolares ultrapassassem os muros da escola e adentrassem nos diferentes mundos que habitam os bancos escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

BOLZAN, Doris. **Refletindo sobre o que a criança pensa a respeito de ler e escrever.** In: revista do Professor. Porto Alegre, 2001.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e alfabetização: implicações para educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral. (orgs).**O mundo da escrita no universo da pequena infância**.Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2005.

FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** . Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

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

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

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. SP: Paz e Terra, 1999.

KATO, M. **No mundo da escrita.** São Paulo: Ática, 1986. KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

MELLO, Suely Amaral. O Processo de Aquisição da Escrita na Educação Infantil: contribuições de Vygotski**.** In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral. (orgs) **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2005.

MOLL. Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender.** Porto Alegre: Mediação, 1996.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. SP: UNESP, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Pensar a educação: contribuições de Vygotsky.** In: CASTORINA, José Antônio; FERREIRO, Emília; LERNER, Délia e OLIVEIRA, Marta Kohl. **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate.** São Paulo: Afiliada, 2000.

SOARES, Magda. **Caminhos e descaminhos.** in PÁTIO Ano VII. Nº 29. Artmed Porto Alegre. 2004.

SOLE, Isabel. **Disponibilidade para aprendizagem e sentido da aprendizagem.** In: COLL, C.; MARTIN, E.; MAURI, T. et al. **O construtivismo em sala de aula**. Buenos Aires: Grao de Serveis Pedagogics. 1998.

VYGOTSKI, L. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI, L. **Pensamento e Linguagem**. 3ªed. SP: Martins Fontes, 2005.

WEISZ, Telma. **De boas intenções o inferno está cheio**. Revista Pátio, ano 4 nº 14, AGO./OUT. 2000.