

CIRCUITO DE ATIVIDADES DIVERSIFICADAS: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Millani, Silvana Martins de Freitas

silmfm@hotmail.com-

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Brasil

Santos, Camila Fleck dos

camila.fleck@gmail.com

Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac (IEEOB)

Brasil

Bolzan, Doris Pires Vargas

dbolzan19@gmail.com

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Brasil

RESUMO

Neste artigo objetivamos apresentar reflexões sobre o circuito de atividades diversificadas de leitura e de escrita, proposta implementada no ciclo de alfabetização de escolas da Educação Básica do município de Santa Maria/RS/Brasil. Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, alicerçada na abordagem narrativa de cunho sociocultural, apoiada em narrativas dos professores que atuam no ciclo de alfabetização, participantes do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas na Educação Básica e Superior da Universidade Federal de Santa Maria. Assim, destacamos que o investimento no trabalho com circuitos tem promovido a possibilidade de desenvolver atividades diversificadas, articulando diferentes áreas de conhecimento, o que tem favorecido a qualificação do trabalho com a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização.

PALAVRAS CHAVE

Ciclo de Alfabetização, Circuito de Atividades Diversificadas, Leitura e Escrita.

DIVERSIFIED CIRCUIT OF ACTIVITIES: REFLECTIONS ABOUT PRACTICES OF READING AND WRITING IN THE LITERACY CYCLE

ABSTRACT

In this paper, we aimed to present reflections about the circuit of diversified activities of reading and writing, proposal implemented in the literacy cycle of schools in Basic Education in the city of Santa Maria/RS/Brazil. We developed a qualitative research, founded on the narrative approach of sociocultural content, supported by narratives of teachers that work in the literacy cycle, participants of the Research Group of Teacher Training and Educational Practices in Basic and Higher Education from Universidade Federal de Santa Maria. Thus, we highlight that the investment in the work with circuits has promoted the possibility to develop diversified activities, articulating different areas of knowledge, which has favored the qualification of the work with the reading and writing in the literacy cycle.

KEYWORDS

Literacy Cycle, Circuit of Diversified Activities, Reading and Writing.

APRESENTAÇÃO

Para quê e por que aprender a ler e a escrever? Na escola, qual é o sentido e o significado dado à cultura escrita? Quanto tempo a criança precisa ter para se apropriar do sistema de representação alfabético? Como tornar a escola um lugar de aprendizagens efetivas acerca do ler e do escrever? Estas são algumas das questões que nos colocamos quando pensamos sobre os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita na atual conjuntura, determinada pela organização do ciclo de alfabetização, que corresponde aos três primeiros anos do processo de escolarização do ensino fundamental. Segundo o documento *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de Alfabetização do Ensino fundamental* (2012), as crianças têm assegurado o período de três anos letivos, correspondentes ao Ciclo de alfabetização para se apropriarem do sistema de representação alfabético.

Nesta perspectiva, os três primeiros anos do ensino fundamental precisam ser considerados como um bloco pedagógico, como um ciclo sequencial ininterrupto, independente de o sistema de ensino ou da escola optar pela organização seriada do ensino. Assim, a organização do ensino em ciclos tem como finalidade dar a possibilidade a todos os estudantes de ampliar as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas (Brasil, 2010).

Desse modo, os sistemas de ensino, as escolas e os professores precisam assegurar o progresso contínuo dos estudantes no que se refere ao seu desenvolvimento pleno e à aquisição de aprendizagens significativas. Entretanto, esse progresso não pode ser compreendido como “promoção automática” dos estudantes de um ano para o seguinte, resultando em um não comprometimento com o ensino e a aprendizagem (Brasil, 2010).

Entendemos que a organização do ensino em ciclos e a não retenção dos estudantes nos primeiros três anos do ensino fundamental possibilita compreender a criança e o próprio ensino de forma integral e não fragmentada, respeitando os diferentes ritmos, tempos e espaços de aprendizagens. Assim, é preciso considerar que a criança tem três anos letivos para a aquisição do sistema de representação alfabética, reconhecendo seus usos e funções na sociedade, “[...] o que implica o trabalho com todas as áreas curriculares e em todo o processo do Ciclo de Alfabetização. Dessa forma, a alfabetização em sentido lato se relaciona ao processo de letramento envolvendo as vivências culturais mais amplas” (Brasil, 2012, p.27).

Contudo, ainda presenciamos, nos sistemas de ensino, práticas pedagógicas que, apesar de inseridas na proposta de ciclo de alfabetização, desconsideram os objetivos desta proposta e continuam por perpetuar um ensino tradicional, no qual prepondera o trabalho com a leitura e a escrita de forma fragmentada e descontextualizada. Os usos e funções da língua escrita são colocados em segundo plano e a ênfase está centrada no trabalho com as áreas de português e matemática, em detrimento das demais áreas de conhecimento.

Evidenciamos, portanto, a necessidade de promover estratégias pedagógicas planejadas em uma perspectiva integrada e interacionista, buscando constituir espaços de aprendizagem nos quais os estudantes possam vivenciar situações de leitura e de escrita a partir da interação com diversas áreas de conhecimento, bem como por meio do compartilhamento com seus pares, de forma a construir e reconstruir suas hipóteses sobre as práticas de leitura e de escrita.

Este sido um dos direcionamentos do trabalho desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas na Educação Básica e Superior (GPFOPE) da Universidade Federal de Santa Maria (RS), a partir do projeto Cultura escrita: saberes e fazeres docentes em construção. O projeto tem como objetivo compreender os processos de construção da lectoescrita de estudantes em fase de alfabetização, bem como as concepções docentes acerca desse processo, problematizando assim, estratégias didático-pedagógicas que qualifiquem as práticas de leitura e de escrita em sala de aula.

Assim, neste artigo traremos reflexões sobre uma proposta pedagógica dinamizada por meio da prática de circuito de atividades diversificadas, decorrente de pesquisas e estudos desenvolvidos, com base nas narrativas de professoras participantes do grupo sobre suas vivências em turmas de anos iniciais, em especial do ciclo de alfabetização. Buscamos compreender como a proposição do circuito de atividades diversificadas tem favorecido a qualificação das práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização. Centramo-nos, portanto, na atividade discursiva decorrente do trabalho compartilhado desenvolvido no GPFOPE, a qual tem se constituído como mobilizadora do processo reflexivo sobre as práticas de leitura e de escrita, propondo a interlocução entre professoras dos três primeiros anos do ensino fundamental, o que possibilita a ampliação e a qualificação dos olhares sobre o trabalho no ciclo de alfabetização.

Consideramos as narrativas relevantes, pois retratam fatos do contexto escolar, sendo um dispositivo para o aprofundamento de pressupostos teóricos sobre a alfabetização, bem como para a produção e sistematização de estratégias de ensino que visam à construção do processo de leitura e de escrita pelos estudantes.

ATIVIDADES DIVERSIFICADAS DE LEITURA E DE ESCRITA: ENSINAR E APRENDER NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

A promoção do ciclo de alfabetização implica em repensar modos, tempos e espaços de aprendizagens. Se antes a criança tinha apenas o primeiro ano para apropriar-se da leitura e da escrita, e a não apropriação impunha sobre ela a “culpa” pelo seu fracasso, com o ciclo, a criança deixa de ser responsabilizada pela não aprendizagem. A ela é dada a oportunidade de vivenciar diferentes práticas pedagógicas com o intuito de promover o seu processo de aprendizagem em um tempo diferenciado.

Assim, as crianças têm como direito três anos letivos ininterruptos para avançarem em suas hipóteses sobre a leitura e a escrita, buscando consolidar, até o terceiro ano deste ciclo, a compreensão sobre o sistema de representação alfabético, o que lhe confere maior autonomia para reconhecer, interpretar e experienciar os usos e funções da escrita. Nesta perspectiva, “[...] é preciso assumir outra forma mais diversa, plural e interconectada de conceber a educação, a escola, o professor, sua formação e, sobretudo, a infância. (Brasil, 2012, p.18)

Trata-se, portanto, de assumir distintos modos de olhar o processo educativo, os quais reconheçam a necessidade de um trabalho mais global e contextualizado, que leve em consideração os usos e funções sociais dos diversos componentes curriculares na vida dos estudantes. Considerar esta perspectiva pedagógica requer disposição para empreender um trabalho integrador, que contemple as diversas áreas do conhecimento, atribuindo sentido e significado aos saberes construídos ao longo do processo escolar. Além disso, exige assumir um olhar mais sensível aos modos de aprender de cada estudante, reconhecendo seus ritmos e potencialidades, bem como o seu direito à autonomia e à autoria nas práticas de leitura e de escrita.

Para tanto, é necessário reconhecer a criança como um sujeito que pensa, que elabora e reelabora hipóteses, de modo a valorizar as ideias que já possui sobre a leitura e a escrita. De acordo com os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) e Ferreiro (2011) a apropriação do sistema de escrita alfabético vai se constituindo por meio de hipóteses que as crianças formulam e [re]formulam para compreenderem esse objeto de conhecimento. Neste sentido, a criança precisa ser considerada como um sujeito cognoscente, ou seja, aquele que constrói interpretações sobre o que a escrita representa e como ela é representada.

Desse modo, é preciso investir no potencial criativo da criança frente ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita desde a mais tenra idade, quando passa a interagir e a buscar compreender a cultura escrita em nossa sociedade. Esse processo, de modo algum, se encontra descolado das práticas sociais que envolvem a cultura escrita. Segundo Ferreiro (2011), as crianças, desde muito cedo se questionam sobre a funcionalidade desse universo gráfico a partir dos sentidos que atribuem às situações reais de leitura e de escrita. Em suas palavras:

As crianças *iniciam* o seu aprendizado de noções matemáticas antes da escola, quando se dedicam a ordenar os objetos mais variados (classificando-os ou colocando-

os em série). Iniciam o aprendizado do uso social dos números participando de diversas situações de contagem e das atividades sociais relacionadas aos atos de comprar e vender. Da mesma forma, *iniciam* o seu aprendizado do sistema de escrita nos mais variados contextos, porque a escrita faz parte da paisagem urbana, e a vida urbana requer continuamente o uso da leitura (Ferreiro, 2011, p. 95, grifos do autor).

Dar sentido a estas práticas no contexto escolar é um dos desafios que se coloca ao processo educativo quando se concebe a aprendizagem da leitura e da escrita, não como domínio exclusivo deste processo, mas como meio de interlocução entre as instâncias sociais e escolares. Reconhecer o caráter social da leitura e da escrita supõe compreendê-las como objetos de conhecimento inseridos em contextos mais amplos, que requerem um olhar global sobre os saberes científicos em sua intrínseca relação com as práticas sociais. Nessa perspectiva:

[...] o grande propósito educativo do ensino da leitura e da escrita no curso da educação obrigatória é o de incorporar as crianças à comunidade de leitores e escritores; é o de formar os alunos como cidadãos da cultura escrita. Se esse é o propósito, então está claro que o objeto de ensino deve-se definir tomando como referência fundamental as práticas sociais de leitura e escrita. Sustentar isso é muito diferente de sustentar que o objeto de ensino é a língua escrita: ao pôr em primeiro plano as práticas, o objeto de ensino inclui a língua escrita, mas não se reduz a ela (Lerner, 2002, p.p. 55,56).

Ao considerarmos a pluralidade de relações que se estabelecem entre o campo da leitura e da escrita e as diversas áreas de conhecimento, reconhecemos a variedade de linguagens que permeiam o processo de ensinagem e que contribuem com a construção de diferentes modos de aprendizagem.

A apropriação de conhecimentos, nessa perspectiva, requer conceber o ensino e a aprendizagem a partir das relações e interlocuções com as mais variadas experiências do cotidiano dos estudantes, transformando-as gradativamente, em saberes mais

elaborados e complexos, ou seja, transformando-as em saberes científicos. Diante disso, a integração entre as diferentes áreas do conhecimento é colocada como uma estratégia de organização do ensino que favorece a “contextualização e aproxima o processo educativo das experiências dos alunos” (Brasil, 2010, p.07).

Assim, é possível reconhecer que o trabalho com diferentes áreas do conhecimento possibilita um diálogo entre elas, permitindo que os elementos em comum entre as áreas possam ser vinculados a uma totalidade contextualizada e significativa, que produz novas formas de conceber os processos de ensino e de aprendizagem.

Assumir uma proposta integradora requer, além disso, a definição de propósitos educativos vinculados às práticas sociais, as quais são capazes de atribuir sentido às aprendizagens dos estudantes. Pensar, portanto, em estratégias de ensino pressupõe, necessariamente, a adoção de posturas mais abertas às vivências que os estudantes trazem consigo, reconhecendo-as como saberes em potencial, sujeitos a transformações e [re]construções que os encaminharão à apropriação de conhecimentos mais elaborados. Neste sentido:

Cabe à escola garantir a aproximação máxima entre o uso social do conhecimento e a forma de tratá-lo didaticamente. Pois se o que se pretende é que os alunos estabeleçam relações entre o que aprendem e o que vivem, não se pode, com o intuito de facilitar a aprendizagem, introduzir dificuldades. Nesse sentido, o papel da escola é criar pontes e não abismos. No momento em que compreendemos que não é preciso simplificar tudo o que se oferece aos alunos, que eles podem enfrentar objetos de conhecimentos complexos [...] também passamos a poder abrir a escola para o mundo e fazer dela o ponto de partida da aventura do conhecimento. Nunca o ponto de chegada (Weisz, 2003, p. 75).

Pensar o trabalho com a leitura e a escrita, nessa perspectiva, requer a assunção de estratégias pedagógicas que possam colaborar com a produção de sentidos e significados sobre estas atividades. Acreditamos que avançaremos nas reflexões acerca da produção de propostas pedagógicas no processo de alfabetização à medida que

redirecionarmos nossos olhares para diferentes modos de organização das práticas de leitura e de escrita.

Desse modo, temos nos apoiado nos estudos desenvolvidos pelo GPFOPE (Bolzan, 2001, 2002, 2003-2007, 2009, 2011, 2012, 2015; Bolzan et al., 2010, 2011; Santos, 2007; Isaia, 2007, 2008; Rodrigues, 2008; Powaczuk, 2008, Millani, 2012) para compreender as concepções docentes acerca das práticas de alfabetização, buscando constituir espaços de reflexão compartilhada sobre o trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização. Nesse sentido, consideramos que:

[...] é fundamental propiciar aos/às alfabetizadores/as espaços de reflexão capazes de envolvê-los nesse processo de transformação, redimensionando seu fazer cotidiano. Assim, à medida que tomam consciência de seus papéis, colocando-se como sujeitos do processo sociohistórico, tornam-se, verdadeiramente, autores desta práxis, mostrando-se capazes de abandonar práticas alfabetizadoras anacrônicas em busca de uma proposta que consolide suas ideias e concepções teóricas. Ao colocarem-se como sujeitos dessa transformação, passam a demonstrar que compreendem, em seu significado mais amplo, a importância dos processos de construção e reconstrução da lectoescrita a partir da cultura (Bolzan, 2007, p.29)

Para tanto, investimos em discussões teóricas e estratégias de circuito de atividades diversificadas capazes de qualificar as práticas alfabetizadoras, uma vez que favorecem o trabalho grupal e a integração entre saberes de diferentes áreas de conhecimentos, viabilizando experiências colaborativas entre professores e estudantes de modo a contribuir com a construção e exploração de atividades de leitura e de escrita imersas em contextos de cultura escrita.

CIRCUITO DE ATIVIDADES DIVERSIFICADAS: EM BUSCA DE DIFERENTES MODOS DE PENSAR AS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA

Com o objetivo de tecermos reflexões acerca das possibilidades de desenvolvimento de estratégias pedagógicas em uma perspectiva integradora e interacionista no âmbito da alfabetização, buscamos neste artigo apresentar um recorte de pesquisa desenvolvida pelo GPFOPE que traz como principal proposição a dinâmica

de circuitos. “O circuito de atividades diversificadas de leitura e escrita consiste no desenvolvimento de um conjunto de atividades pedagógicas que tem como finalidade explorar as concepções e hipóteses que os aprendizes elaboram a partir de seus conhecimentos prévios” (Bolzan, Santos, Powaczuk, 2013, p.109).

As atividades são elaboradas pelo professor, com a participação das crianças, cujo objetivo é possibilitar diferentes experiências integradoras das áreas de conhecimento, favorecer a autonomia e a interação grupal, respeitando os variados ritmos e estilos de aprendizagens. As diferentes atividades do circuito são realizadas concomitantemente pelos grupos, os quais precisam ser organizados de maneira estratégica, de forma que crianças de diferentes níveis de aprendizagens estejam reunidas para que possam interagir e compartilhar conhecimentos.

Antes do início do circuito, desenvolvem-se explicações sobre as atividades propostas e é estabelecido um tempo específico para a realização das atividades (todas precisam ter um tempo de duração aproximado). Quando o tempo estabelecido para a atividade termina, os grupos se deslocam para a seguinte e, assim, sucessivamente, até que todos os grupos realizem todas as atividades previstas no circuito.

Ao término ou durante o próprio desenvolvimento das atividades, cada grupo recebe uma proposta de registro, que deve ser flexível aos níveis e/ou hipóteses de construção da leitura e da escrita apresentadas pelos estudantes. Esses registros visam à promoção de confrontos de hipóteses e pontos de vista acerca da lectoescrita, a partir da interação entre pares ou sujeitos mais capazes. O circuito de atividades diversificadas caracteriza-se como um processo potencializador das aprendizagens por meio de atividades colaborativas (Bolzan et al, 2013, p.109).

A prática de circuitos tem sido assumida por professoras dos anos iniciais que atuam na rede pública de ensino no município de Santa Maria/RS/Brasil e que participam das reuniões de estudo do nosso projeto, as quais são desafiadas a promover essa dinâmica em suas salas de aula. Os encontros são semanais e integram, além das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, os docentes do ensino superior, estudantes do magistério/nível médio, graduação e pós-graduação.

No ano de 2015 os encontros tiveram como foco discutir e problematizar referenciais teóricos que fossem ao encontro das necessidades do grupo e da realidade escolar. Dentre as demandas expressas no grupo, observamos o empenho das professoras em pensar em estratégias de trabalho mais contextualizadas e significativas, de modo a promover a produção de sentidos sobre a construção da leitura e da escrita no processo de alfabetização. Nesse sentido, há o destaque para as discussões sobre o trabalho com a interação grupal e sobre as perspectivas de exploração de diferentes áreas do conhecimento, buscando promover atividades de lectoescrita articuladas a distintas linguagens.

Assim, desenvolvemos reflexões sobre os processos de construção da leitura e da escrita infantil, a partir da organização do trabalho pedagógico em turmas dos anos iniciais e das estratégias didático-pedagógicas de ensino da leitura e da escrita desenvolvidas em sala de aula. As discussões realizadas nos encontros, bem como o compartilhamento de experiências e de trabalhos desenvolvidos em sala de aula favoreceram às professoras dos anos iniciais a autonomia e o protagonismo de seu trabalho pedagógico, assim como, aos estudantes, o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem em seu processo de alfabetização.

Nessa perspectiva, pautamo-nos em uma pesquisa qualitativa, alicerçada na abordagem narrativa de cunho sociocultural, cujo foco é o processo de construção coletiva, a partir da realidade dos sujeitos participantes do projeto. Nossa análise é direcionada à atividade discursiva, implicando na compreensão dos processos de aprendizagem, uma vez que por meio dela possibilita-se aos participantes da investigação expor suas concepções e ideias, subjetividades e objetividades assumidas na prática pedagógica (Bolzan, 2001, 2002).

Dessa forma, a metodologia qualitativa é a que melhor corresponde aos nossos anseios, uma vez que nos permite compreender o sujeito a partir das suas múltiplas vivências profissionais, suas construções e reconstruções acerca do modo de desenvolver o trabalho pedagógico envolvendo a alfabetização. Diante disso, entendemos que o estudo sociocultural vem ao encontro do objetivo e da proposta da pesquisa, pois nossa análise está apoiada nas narrativas das professoras, considerando suas experiências de trabalho com a leitura e a escrita nos anos iniciais.

As reuniões do grupo foram gravadas na íntegra, posteriormente transcritas e analisadas. Nesse sentido, buscamos recorrências nas falas das participantes, com o

intuito de compreender como a prática de circuito de atividades diversificadas pode favorecer a qualificação das práticas pedagógicas no processo de alfabetização. Nas narrativas das professoras ficam expressos os desafios da docência, aspectos referentes à organização do trabalho pedagógico, estratégias de ensino e de aprendizagem da leitura e escrita, entre outros. Portanto, para análise dos dados, apresentamos elementos das narrativas, mencionando as experiências desenvolvidas em sala de aula (Bolzan, 2015).

Um dos principais aspectos destacados nas narrativas refere-se às possibilidades de interação grupal organizadas em sala de aula, não somente assumidas nas dinâmicas de circuitos, mas exploradas em diferentes situações cujo intuito primordial era desenvolver nas crianças o hábito do trabalho compartilhado. Nesse sentido, observamos nas narrativas que a interação grupal é uma alternativa que favorece o compartilhamento e o diálogo entre os pares. Contudo, um dos desafios envolvidos nesse tipo de organização é explorar e respeitar os distintos ritmos de aprendizagem de modo a promover a interação e o trabalho colaborativo entre as crianças. Assim expressam as professoras:

Em relação ao ciclo de alfabetização e ao terceiro ano, realmente são turmas bem heterogêneas e uma das alternativas que a gente encontrou na escola foi o circuito de jogos, onde a gente consegue organizar a turma, intercalando essa heterogeneidade, as crianças interagindo entre si e como a C. falou, trocando conhecimentos e aprendizagens no grupo. (Professora Carla)

O desafio não foi em si a atividade, não foi em si a pesquisa, primeiro eles tinham que parar de brigar, porque eles nunca tinham feito um trabalho em grupo, tinham que se organizar, criar estratégias. Eles aprenderam a dividir, a dividir tarefas, eles mobilizaram a escola inteira [...] eles criaram maquetes, criaram cartazes, criaram músicas para apresentar, cantaram na sala as músicas. Foi um trabalho muito rico, muito interessante, só que foi um desafio muito grande para eles. (Professora Graziela)

[...] eu pedi que eles se organizassem em grupos para trabalhar e levar tudo o que tem sobre o sistema solar para achar jeitos diferentes de ensinar para os colegas. Então,

eu vou mediar, vou pedir a produção de texto, digito e xeroco, coloco os nomes dos grupos, que os estimula a lerem mais e vamos ver o que vai sair. Claro que vai levar boa parte da manhã, eu vou percorrer os grupos, ajudar, dar algumas sugestões. E, também, nem sempre eles estão acostumados a trabalhar em grupos, [...] pequenas brigas, um quer fazer tudo e os outros vão na carona. Tem várias coisas que a gente precisa estar ali pelo meio ajudando e daí depois os próximos saem que é uma beleza, mas no início do ano têm vários conflitos, mas saem coisas maravilhosas. (Professora Francine)

Eu comecei devagarinho esse ano. Comecei a trabalhar com eles em duplas, aí teve dias que eles trabalhavam em trios [...] um dia individual. E aí fui dizendo, a gente está se preparando para trabalhar com os circuitos, onde vocês vão ter que respeitar a opinião do colega, respeitar também o espaço do colega para poder se organizar. Daí eu fiz realmente o circuito e acho que funcionou super bem. (Professora Caren)

A partir das narrativas é possível evidenciar que o trabalho com a interação grupal demanda do professor uma organização prévia, contínua e flexível, no sentido de viabilizar as condições necessárias para que a atividade compartilhada realmente se efetive. Essa organização envolve tanto o gerenciamento de conflitos, quanto a promoção de estratégias que mobilizem os estudantes a trabalhar de forma colaborativa, o que pressupõe o confronto de hipóteses, a resolução de problemas e a busca por soluções coletivas que resultem na construção de conhecimentos.

Dessa forma, a interação entre pares é uma situação privilegiada para os alunos, cujos professores acreditam que, para lhes propiciarem uma alfabetização significativa, necessitam organizar suas aulas e, até mesmo, modificar o currículo, de forma que as crianças possam colaborar, interagir e colocar questões tanto para eles como para seus colegas. Portanto, é possível afirmar que as crianças

aprendem muito mais umas com as outras, porque, em conjunto, conseguem planejar e organizar, ajudando-se mutuamente através de discussões sobre o que a escrita representa e como ela é representada. Isso fica claro, quando percebemos que as crianças são capazes de se ajudarem, dando “sentido” ao que estão descobrindo. Assim sendo, no ambiente de sala de aula, é preciso fomentar a aprendizagem cooperativa, deixando os alunos livres para interagirem sempre que acharem necessário, gerando, desse modo, um ambiente no qual as crianças realizam descobertas coletivamente, através do trabalho conjunto, trocando pontos de vista e negociando soluções em caso de discordância (Isaia, 2007, p.p. 93, 94).

A partir do exposto, é possível considerar que a dinâmica de circuitos configura-se como um dispositivo para a atividade compartilhada, provocando nos professores a reflexão sobre os desafios e exigências do trabalho grupal. Essa tomada de consciência os leva a compreender a necessidade da organização e reorganização constante das estratégias e dos espaços de sala de aula, de modo que os estudantes possam interagir com o maior número possível de situações que promovam a aprendizagem colaborativa.

Para além da dinâmica organizacional das turmas, reconhecemos também nas narrativas, a necessidade de promover propostas pedagógicas diversificadas, que levem em consideração o trabalho integrado entre as diversas áreas do conhecimento. Assim, trazemos para a discussão narrativas que expressam reflexões sobre a utilização de estratégias de leitura e de escrita, envolvendo diferentes linguagens, de modo a articular situações contextualizadas e significativas para as crianças, como evidenciamos nos excertos que seguem:

[...] eu estava trabalhando sobre os animais, conhecendo um pouco o histórico de como é o passeio no São Braz, a questão do silêncio, dessa organização. Eu recolhi diversas reportagens sobre o criadouro, sobre os animais que estão lá, o que acontece, porque estes animais estão lá. Qual é a condição, porque tem que ter silêncio. E aí é interessante porque eu contei o nome dos animais, quem são eles, as histórias dos animais. Então, a partir disso, o circuito

também foi desenvolvido a partir dos animais, da escrita dos nomes dos animais, dos animais que eles gostavam. Então foi feito todo um trabalho em cima disso. (Professora Josiane)

Eu gosto muito de trabalhar com música [...]. Então, agora com uma música que a gente estava trabalhando sobre o ciclo da água, o meu propósito era trabalhar o ciclo da água, mas antes de entrar nas ciências eu trabalhei português, gramática. Eles fizeram um glossário da música porque tinha muitas palavras que eles não conheciam. [...] Eles fizeram a análise da música, eles escreveram um texto em duplas, depois eles expuseram para turma o que eles analisaram. Então a gente trabalhou a oralidade, a produção textual, a análise linguística. Trabalhei com verbo, com substantivo [...], verso, estrofe, características de textos poéticos, literários. Toda essa parte do português, para depois ir para a proposta da música que era sobre o ciclo da água. (Professora Graziela)

Eu vi vários grupos se organizando diferente, cada um leu na sua vez a história para todos manusearem o tablete, um só contou e os outros depois só olharam as imagens, se organizaram de várias formas e gostaram muito de completar as palavras utilizando o alfabeto móvel na cruzadinha, todos participaram inclusive um aluno meu que é incluído, e gostaram muito. Outro jogo foi uma produção de texto que a gente faz já há duas semanas que está trabalhando com uma centopeia de meia a partir daquela historinha “A Zeropéia” e a gente vai utilizar a centopeia de meia para trabalhar a tabuada do dois, que cada corpinho tem duas patinhas, então vai desenvolver a tabuada do dois com a centopeia. E na história da zeropéia fala sobre vários animais, então a gente vai introduzir o

conteúdo de animais vertebrados e invertebrados.
(Professora Carla)

Então a gente pensou em fazer um passeio pelo bairro e observar os diferentes comércios, estabelecimentos. Ai depois [...] cada grupo cria um estabelecimento comercial [...]. Ai eles desenham o estabelecimento, fazem o projeto do estabelecimento, desenham a vitrine, o slogan, depois pesquisam sobre esse estabelecimento, tanto na internet, quanto entrevistando, na região, e criam a sua propaganda, seu anúncio publicitário, apresentam esse anúncio para os colegas e a produção de texto seria a produção desse anúncio. Em termos de jogos, a gente pensou em fazer trilhas com os estabelecimentos comerciais. Cada um faria o seu estabelecimento, então, em uma caixinha na maquete, e ai a gente faria uma trilha e dentro dessa caixinha teria desafios. Ai eles vão jogando e se para no estabelecimento tira o desafio. (Professora Claudia)

Como observamos nas narrativas, a organização da atividade pedagógica teve como um dos princípios a contextualização do tema de estudo a partir de diferentes estratégias de trabalho. Nesse sentido, a realização de atividades, envolvendo a exploração de diversos gêneros textuais, serviu como suporte para a mobilização de pesquisas e construções de conhecimentos sobre as temáticas tratadas, gerando outras possibilidades de trabalho com a leitura e a escrita a partir da dinâmica de circuitos.

Deste modo, fica exposto nas narrativas de cada professora a preocupação com a seleção de estratégias que promovessem maior significado aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Os caminhos percorridos por elas conferem elementos comuns às narrativas, evidenciando o cuidado em proporcionar situações de leitura que contextualizassem os conhecimentos trabalhados em cada um dos projetos desenvolvidos. As atividades de escrita partem, portanto, de práticas contextualizadas por meio do contato com os gêneros textuais trabalhados em cada situação, possibilitando a construção de conhecimentos mais elaborados acerca dos conteúdos explorados nas diferentes propostas.

Assumir um trabalho dessa natureza requer disposição e abertura aos desafios que se colocam diante de práticas que buscam transpor as barreiras de um trabalho

centrado tão somente no domínio da leitura e da escrita como técnica de codificação e decodificação. Um destes desafios, nesta perspectiva,

[...] é formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece, dispostas a identificar-se com o semelhante ou a solidarizar-se com o diferente e capazes de apreciar a qualidade literária. Assumir este desafio significa abandonar as atividades mecânicas e desprovidas de sentido, que levam as crianças a distanciar-se da leitura por considerá-la uma mera obrigação escolar, significa também incorporar situações em que ler determinados materiais seja imprescindível para o desenvolvimento de projetos que se estejam levando a cabo, ou – e isto é igualmente importante – que produzam o prazer que é inerente ao contato com textos verdadeiros e valiosos (Lerner, 2002, p.28).

O reflexo destas práticas é observado na construção da autonomia dos estudantes, que passam a reconhecer suas potencialidades e as possibilidades geradas pelo trabalho coletivo. As professoras expressam situações de interação grupal nas quais as crianças colocam-se como produtoras de saberes e fazeres sobre a leitura e a escrita, formulando hipóteses, construindo estratégias, reorganizando regras e, principalmente, elaborando escritas autorais carregadas dos sentidos e significados atribuídos às atividades vivenciadas.

A questão da autonomia também, teve uma sexta-feira que eu coloquei uma mesa de leitura e era esses mesmos livros [...] de animais aquáticos, como a gente está trabalhando bastante coisa relacionada ao mar e eles tem várias pesquisa. Tinha alguns livros desses em 3D, que é uma forma de eles manusearem as reportagens, tinha umas notícias que eram relacionadas com o que a gente vinha trabalhando em aula. E eu achei muito interessante que alguns grupos pegaram para anotar, era só pra ler, mas eles pegaram o material e anotaram, fizeram fichas. (Professora Carina)

Esses dias estávamos trabalhando sinônimos, antônimos, começamos com uma poesia, eles estavam em grupos[...] e aí eles a usaram para construção do jogo da memória de sinônimos e antônimos, cada aluno fez um envelope com um jogo de sinônimos de memória com 14 palavras e a outra coluna, cada grupo fez um antônimo. Ah, eles adoraram, pintaram, desenharam, pesquisaram no dicionário, livro de português [...]. Eles adoraram, fizeram os jogos, jogaram e depois eu propus que eles trocassem os sinônimos por um antônimo e aí deu “n” possibilidades de fazer uma produção escrita com as palavras de dentro do envelope, foi bem legal. (Professora Claudia)

A gente esta entrando em uma unidade agora da apostila que é sobre os medos. E daí antes, umas duas semanas atrás, eu trouxe uma sugestão de uma produção textual para eles. Primeiro eles teriam que desenhar o monstro e depois eles iriam dar dicas desse monstro, colocar nome, dizer de onde ele era, o que veio fazer aqui, quanto tempo ele iria ficar. Só que assim, eu dei a sugestão de como era feito o monstro [...]. Os desenhos eram todos iguais, só que a produção do texto ficou completamente diferente. Cada um deu um nome, cada um deu um objetivo. Eu estava trabalhando lendas e aí eu sugeri que fosse a lenda da turma 32. E aí, agora, estamos na reta final, que é a construção do monstro. Vamos trabalhar na construção do monstrinho com material reciclável. (Professora Angélica)

Podemos evidenciar nessas narrativas os sentidos atribuídos pelas crianças as suas escritas a partir das proposições iniciais das professoras. Neste processo, foi possível reconhecer a abertura e a flexibilidade das propostas implementadas, favorecendo a reflexão e a criação dos estudantes a partir dos mais diversos mobilizadores das atividades de produção textual.

Cabe lembrar que a função da leitura e da escrita na escola está para além do seu uso e objetivo de escolarização, ou seja, “[...] a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto

cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência [...]” (Ferreiro, 2011, p. 44). Desse modo, a leitura, assim como a escrita, precisa ser tomada como objeto social, carregado de culturas e histórias que determinam sua funcionalidade nos mais diversos contextos. Levar os estudantes à reflexão sobre este objeto é uma das tarefas primordiais da prática pedagógica ao longo do processo de alfabetização.

Para além das narrativas sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula, a atividade discursiva no grupo de pesquisa também evidencia que as reuniões de estudo são espaços propícios para o compartilhamento de dúvidas e anseios em relação a este processo. Deste modo, os estudos e debates promovidos ao longo das reuniões contribuem com a reflexão das professoras sobre os mais diversos temas explorados. Uma destas situações é elucidada pelo diálogo entre umas das professoras participantes e a coordenadora de grupo:

Em que momento essa escrita espontânea, que por exemplo, o terceiro ano, que a gente começa a ortografia, como abordar? Poxa, agora eu tenho que corrigir, porque eu tenho que passar para o quarto ano. Isso é uma questão que eu fico preocupada, como abordar? (Professora Silvia)

Eu acho que a intervenção sobre a escrita convencional, ela pode ocorrer desde sempre, desde que isso não signifique impedir que a criança tenha as suas hipóteses. O que eu quero dizer com isso? Toda a vez que tu verificares uma criança que está escrevendo uma palavra de maneira incorreta tu podes, de alguma maneira, trabalhar no próprio grupo as palavras que estão sendo escritas. Uma das coisas que a gente fazia muito com as crianças e que funcionava muito bem eram as listas de palavras. Então, nesta lista tinha que haver uma pesquisa prévia. Quando a gente estava escrevendo, estava estudando um determinado tema, e aí apareciam muitas palavras, nós acabávamos fazendo listas dessas palavras e para a gente ter certeza de como se escrevia essas palavras, a gente ia para o dicionário. Essa é uma boa forma de tu interferires

e não deixares isso para a última hora, se essa é uma preocupação. [...] Tu podes propor para eles que, todas as palavras que vocês vão estudando, vocês vão organizar como se fossem fazer um dicionário, para que eles aprendessem bem o significado dessas palavras. Então, para que a gente aprenda bem o significado a gente pesquisa no dicionário, a gente já pesquisa o modo como se escreve. Quem sabe fazer um dicionário coletivo, construído por eles, e que cada um vai levando e acrescentando palavras nesse dicionário, na ordem alfabética, porque isso também é um momento importante, aprender a manusear o dicionário. (Coordenadora)

Como podemos observar, os estudos e discussões gerados no grupo tem suscitado a necessidade de problematizar as exigências e desafios da carreira docente no processo de alfabetização, dentre elas, há o destaque para o trabalho grupal e integrador de diferentes linguagens. Esta perspectiva de trabalho é favorecida pela dinâmica de circuitos de atividades diversificadas, cujo enfoque centra-se na leitura e na escrita a partir da proposição de estratégias que articulam as mais diversas áreas do conhecimento.

Diante disso, destacamos que a realização do circuito, a partir de explorações de estratégias pedagógicas diferenciadas das tradicionalmente utilizadas em sala de aula, incita o protagonismo docente. Tal protagonismo se expressa no processo de construção da autonomia sobre atividade docente, gerando novos modos de compreender e dinamizar o trabalho pedagógico, ampliando as possibilidades de exploração e de construção da leitura e da escrita iniciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das considerações expostas, destacamos que o trabalho com o circuito de atividades diversificadas viabiliza a qualificação das práticas pedagógicas em uma perspectiva global e contextualizada, promovendo diferentes maneiras de pensar o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização em contextos escolares. Assim, sinalizamos a recorrência de narrativas que enfatizam a necessidade de promover atividades pertinentes às vivências das crianças, levando-os a

explorar diversas áreas do conhecimento articuladas a temáticas que produzem sentidos e significados ao cotidiano dos estudantes.

Consideramos, também, a relevância atribuída ao trabalho com a interação grupal promovido pela dinâmica de circuito, a qual transpõe os limites desta atividade, levando as professoras a refletirem e compreenderem a pertinência da colaboratividade no cotidiano da sala de aula. Esta percepção está expressa nas narrativas das professoras ao relatarem situações de compartilhamento entre os estudantes capazes de gerar novos conhecimentos a partir das atividades exploradas, levando-os a produzir escritas e estratégias de trabalho de forma mais autônoma e criativa.

Além disso, o diálogo estabelecido nas reuniões do grupo de pesquisa possibilita que professoras que atuam nos primeiros anos do ensino fundamental compartilhem suas vivências em diferentes realidades, expressando suas dúvidas, indagações e proposições de estratégias que tem utilizado para o ensino da leitura e da escrita. Desse modo, destacamos que a discussão leva-nos a promover reflexões e alternativas conjuntas para as situações e desafios vivenciados no cotidiano escolar.

Para além das percepções e compreensões enfatizadas nas narrativas docentes, destacamos que a própria oportunidade de narrar suas vivências, no grupo de estudos, em relação ao trabalho com a leitura e a escrita, tem favorecido às professoras um espaço de compartilhamento e de formação permanente, alicerçado em leituras e discussões capazes de mobilizar o protagonismo docente. Ao compartilhar suas experiências e concepções, as professoras são estimuladas a desenvolver uma postura reflexiva acerca de suas práticas, construindo ou [re]significando os modos de produção da docência alfabetizadora.

Portanto, o investimento no trabalho com circuitos de atividades diversificadas, tem promovido, não somente a proposição de estratégias pertinentes ao campo da alfabetização, mas principalmente, o reconhecimento de que é possível desenvolver estas atividades em interlocução com as mais diversas áreas de conhecimento, de modo a qualificar as possibilidades de exploração da leitura e da escrita iniciais na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolzan, D. P. V. (2001). *A Construção do Conhecimento Pedagógico Compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental*. (Tese Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Formação de Professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. (2002). Porto Alegre: Mediação, 1 ed.
- _____(Org.). *Leitura e escrita: ensaios sobre alfabetização*. (2007). 1 ed., Santa Maria, Editora da UFSM.
- _____. *Atividades diversificadas em sala de aula: compartilhando e reconstruindo saberes e fazeres sobre a leitura e a escrita*. Projeto de pesquisa interinstitucional e integrado. (2003-2007). Registro no GAP nº 13964, CE/UFSM.
- _____. *Cultura escrita: inovações metodológicas na escola*. Relatório parcial do projeto de pesquisa e extensão. (2009). Registrado no GAP n. 023824, PROLICEN, CE/UFSM
- _____. *Cultura escrita: saberes e fazeres docentes em construção*. Projeto de pesquisa e extensão. (2012). Registrado no GAP, PROLICEN, CE/UFSM
- _____. *Cultura Escrita: Saberes e fazeres docentes em construção*. Relatório Parcial do Projeto de pesquisa Interinstitucional e integrado. PROLICEN /CE/UFSM. 2015.
- Bolzan, D. P. V. et al. (2010). *Cultura escrita: inovações metodológicas na escola*. Relatório parcial do projeto de pesquisa e extensão, registrado no GAP n. 023824, PROLICEN, CE/UFSM
- _____. *Cultura escrita: inovações metodológicas na escola*. Relatório final do projeto de pesquisa e extensão, registrado no GAP n. 023824, PROLICEN, CE/UFSM 2011.
- _____. *Cultura escrita na escola: desafios contemporâneos sobre o ler e o escrever*. In: Curso de extensão diálogos sobre leitura e escrita: saberes e fazeres no cotidiano escolar, março de 2011.
- Bolzan, D.P.V. Santos, E. Powaczuk, A. (Jan/abr.2013). *Cultura escrita: aprender a ler e escrever na escola*. Dossiê: Escritas em contextos. *Revista Educação*, UFSM. V.38 n.1.

- Brasil. (2010). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. (2012). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos). Brasília: Ministério da Educação.
- Ferreiro, E. (2011). Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez.
- Ferreiro, E.; Teberosky, A. (1999). Psicogênese da língua escrita. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed.
- Isaia, T. P. (2007). Interação grupal: um meio de promover a construção da lecto-escrita. In: BOLZAN, D. P. V. (Org.). *Leitura e escrita: ensaios sobre alfabetização*. 1 ed., Santa Maria, Editora da UFSM. (1ª reimpressão, 2013).
- _____. A interação grupal entre pares e sua repercussão no processo de construção da lectoescrita. (2008). 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.
- Lerner, D. (2002). *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed.
- Millani, S. M. F. (2012). Aprendizagem docente no contexto da alfabetização: movimentos formativos de professoras a partir da tríade ensino, pesquisa e extensão. 2012. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria.
- Powaczuk, A. C. H. (2008). As trajetórias formativas e os movimentos construtivos da professoralidade de alfabetizadoras. 2008. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- Rodrigues, F. L. (2008). O currículo escolar e a construção da cultura escrita na alfabetização: um estudo voltado para o 1º e 2º anos do ensino fundamental. 2008. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- Santos, E. A. G. dos. (2007). Construções teórico-práticas sobre a leitura e a escrita iniciais: um estudo com professoras alfabetizadoras. 2007. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- Weisz, T. (2003). *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática.