

PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO: a didática e a diversidade dos modos de interação com a cultura escrita

Paula da Silva Vidal Cid Lopes¹

Maria Letícia Cautela de Almeida Machado²

Eixo temático 8: Alfabetização e modos de aprender e de ensinar

Resumo:

Os estudos voltados para a formação de professores alfabetizadores de crianças, jovens e adultos envolvem discussões sobre os aspectos didáticos específicos da elaboração dos conceitos básicos de leitura e de escrita e que, necessariamente, estão associados à diversidade cultural sob diferentes raízes: A raiz social, inerente à história da educação e da alfabetização no Brasil; A raiz conjectural, referente à variabilidade de cada espaço, tempo e grupo de trabalho; A raiz subjetiva, suscetível às singularidades de cada criança, jovem ou adulto que vive a experiência da alfabetização. Tal posicionamento impõe urgência no desenvolvimento de pesquisas que compreendam as experiências formativas humanas como processos híbridos e em constante revisão, na medida em que são contextuais e culturais, concomitantemente. Neste artigo, busca-se relacionar aspectos teóricos e práticos dos processos de elaboração e interação com a cultura escrita, identificando subsídios para práticas pedagógicas autorais e contextuais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Conclui-se que a produção de conhecimentos em cultura escrita se dá de forma integrada aos aspectos sociais e é consequência de processos culturais instituídos, aceitos e exigidos socialmente.

Palavras-chaves:

Alfabetização; Diversidade; Cultura escrita.

1 Introdução

Os estudos que dão base ao presente artigo se constroem no âmbito do Núcleo de Ensino e Estudos em “Linguagens, Alfabetização e Letramento”, bem como do Grupo de Pesquisa “Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais”, ambos alocados na

¹Doutora em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora Associada do Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino, Faculdade de Educação, Campus Maracanã. Contato: paulacidlopes@gmail.com.

²Doutora em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora Adjunta do Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino, Faculdade de Educação, Campus Maracanã. Contato: maria_leticia2005@hotmail.com.

Faculdade de Educação (UERJ/Maracanã). O perfil aplicado e conceitual que marca a relação entre os componentes formativos destes estudos e a discussão aqui exposta dialogam através do objetivo comum de identificar conexões possíveis entre: os aspectos individuais da aprendizagem na elaboração de conceitos em cultura escrita; os aspectos que envolvem a formação de agentes de alfabetização e de letramento; os aspectos didático-pedagógicos que entrelaçam as práticas pedagógicas e os estudos em linguística aplicada; os aspectos culturais que explicam a alfabetização e o letramento de modo interdisciplinar e contextual.

Para alcançar tal objetivo, as autoras desenvolvem pesquisa de base teórico-prática, uma vez que essa se destina não apenas à reconstrução de teorias, quadros de referência, condições explicativas da realidade, polêmicas e discussões pertinentes (DEMO, 2000), mas também à “devolução dos dados à comunidade estudada para as possíveis intervenções” (DEMO, 2000, p. 22), nos moldes de uma pesquisa-ação.

Um dos desafios que aqui se impõe é o de suscitar possibilidades teóricas e didáticas que possam dar subsídios às práticas inclusivas de interação entre a cultura escrita e a cultura de origem, sempre marcadas por subjetividades e interculturalidades, nos mais diferenciados contextos de processos educacionais.

2 Os modos individuais de aprender e de ensinar: princípios teóricos

O processo de letramento é concebido neste artigo como um processo de “trânsito” entre culturas diferentes (SENNA, 2001), como uma forma de interação com um modo de elaboração do pensamento estranho ao de origem ou habitual de cada pessoa. Assim, este processo pode ser concebido como fenômeno plural, de procedência transdisciplinar, pois acontece em vários momentos da vida e nos espaços mais diversos de experiências pessoais e convivência social e cultural.

Esta é uma noção importante neste trabalho, pois a apropriação da cultura escrita, conforme convencionalmente exigida pela escola, é tratada como um dos processos de letramento de maior exigência social na contemporaneidade.

Há que se destacar que, como fenômeno das subjetividades e, portanto, das identidades assumidas por cada sujeito, o letramento em cultura escrita situa-se no campo das representações mentais, ou seja, daquilo é construído ao mesmo tempo individualmente e culturalmente. Trata-se de processo cognitivo, complexo e individual, porém relativo às seleções sociais, sendo permeado de escolhas estabelecidas com base em valores agregados culturalmente e historicamente.

As práticas pedagógicas de letramento em cultura escrita são revisadas a partir deste

preceito, pois encontram-se alojadas no campo da cultura, da antropologia e da linguística aplicada. Conforme os estudos de Vygotsky (2008a), as mediações culturais são indispensáveis quando se trata de modos de elaboração de conceitos científicos. Apropriar-se da cultura escrita representa, portanto, elaborar conceitos e interagir com uma tecnologia (SENNÁ, 2019) por identificação pessoal, para falar de si e para interagir com os outros e com o mundo.

Atividades pedagógicas repetitivas e descontextualizadas revelam o entendimento da leitura e da escrita como atos exclusivamente motores, que precisam ser treinados, sem necessidade de investimento intelectual. Do ponto de vista mais orgânico que aqui se retrata, o processo de elaboração de conceitos é condição para a produção de leitura e de escrita. Isto implica o reconhecimento de crianças, jovens e adultos como produtores de textos e de conhecimento durante todo o processo escolar, mesmo antes de se tornarem leitores e escritores convencionais.

O trabalho pedagógico voltado para o letramento em cultura escrita, entendida como tecnologia geradora de mentes capazes de ajuizamento do mundo a partir de propriedades lógicas e científicas, de preceitos derivados da gramatização das línguas e dos mais diversos processos de letramentos (SENNÁ, 2019), não cabe apenas no papel ou mesmo em listas descontextualizadas de habilidades e competências organizadas disciplinarmente.

Implica, portanto, viver a cultura escrita, como uma experiência que atravessa a vida para além da escola.

Os modos contextuais de interação com a cultura escrita compõem a amplitude da tarefa educativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visando formar leitores e escritores desde a Educação Infantil, em perspectiva de leitura e escrita de mundo. Trata-se de um movimento que não se configura como antecipação da sistematização da alfabetização para a Educação Infantil, mas um processo que considera crianças, jovens e adultos como pessoas que ajuízam sobre o mundo desde sempre, sob as mais diversas lógicas conceituais, independente do domínio da escrita alfabética.

A formação para a produção de textos pode ser, entretanto, intencional nesta fase de escolaridade, mas se dá contextualmente, destacando-se, segundo Senna (2015), os jogos simbólicos, a identificação e o uso de diferentes instrumentos de expressão e registros de informações, o reconhecimento e a experiencição de situações culturais mediadas pela cultura alfabética, a interação – ainda que informal – com a escrita alfabética e a produção oral de histórias e relatos de experiências.

Aos seis anos de idade, no Brasil, a partir da Lei do Ensino Fundamental de 9 anos, (BRASIL, 2006) as crianças iniciam no primeiro ano escolar do Ensino Fundamental, segmento no qual outros aspectos relativos à cultura escrita entram em pauta, como a

sistematização de atividades voltadas para os princípios alfabéticos da escrita, para a estrutura formal na produção de textos e para veiculação destes dois aspectos em registros que objetivam expressão e comunicação. As histórias e demais fontes orais de informação permanecem como suportes para o trabalho pedagógico de formação de leitores e são acrescidas de registros escritos provenientes de situações vivenciadas pelas crianças, na escola ou fora dela, já que o mundo é repleto de textos.

Não é coincidência que, na mesma proporção em que a formalidade da escolaridade avança para práticas mais científicas de interpretação da realidade, através da progressão dos anos escolares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, cada vez mais espaçadamente propostas socialmente contextualizadas são substituídas por práticas de cunho repetitivo ou por reprodução de conceitos pouco vivenciados pelos alunos.

Vygotsky (2008a) é um importante ponto de apoio para a argumentação teórica entre a diversidade cultural e o comportamento de aprendizagem humana. Segundo este autor, a formação dos conceitos tem origem na relação existente entre pensamento e linguagem. Considera-se, ainda, o papel da mediação entre sujeitos sociais e, no caso de conceitos científicos – dentre os quais encontram-se os conhecimentos relacionados à cultura escrita – o papel da escola e de seus agentes de formação.

Ao contrário de pressupostos generalistas, tem-se que as funções mentais são estruturadas na ação de vários elementos que trabalham ao mesmo tempo e articuladamente, porém cada elemento desempenhando sua função, constituindo “um sistema funcional complexo”, numa conexão entre a filogênese e a ontogênese.

A compreensão do papel da mediação torna-se fundamental na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, pois as formas com que as pessoas utilizam o pensamento conceitual, ao lidar com a compreensão do mundo real e a comunicação, são diferentes “em sua composição, estrutura e modo de operação” (VYGOTSKY, 2008b, p.48). Em sua teoria, o percurso de formação dos conceitos não segue uma lógica linear e a questão da mediação é a principal nesta irregularidade.

Vygotsky diferencia os conceitos “espontâneos” ou “cotidianos” dos “científicos”, que são aqueles “adquiridos através do ensino, como parte de um sistema organizado de conhecimentos, particularmente relevantes nas sociedades letradas” (OLIVEIRA, 1992, p. 31). O movimento de construção destes conceitos de naturezas diferenciadas acontece no cotidiano da vida das pessoas também de modo diferenciado. Os conceitos espontâneos podem ser elaborados antes mesmo que deles se faça uso ou que sejam usadas palavras para defini-los. Em contraponto, os conceitos científicos são elaborados inicialmente a partir da definição dos mesmos e de sua utilização em situações formais (VYGOTSKY, 2008a, 2008b).

Vale destacar que, entretanto, a diferença de natureza entre estes dois tipos de conceitos não os torna independentes. Os conceitos científicos precisam dos espontâneos como referência de ponto de partida. Vygotsky (2008b) explica que os conceitos científicos podem tornar-se descendentes ao buscar os espontâneos e vice-versa, pois buscando alcançar os científicos, os espontâneos tendem a ficar mais elaborados e, portanto, ascendentes.

Daí se explicam práticas didático-pedagógicas contemporâneas que priorizam a reflexão sobre o sistema de escrita a partir do nome dos estudantes, de seus colegas de turma, de sua família ou até mesmo de textos convencionais que sejam significativos para os estudantes. Estas práticas ilustram a compreensão de que, muitas vezes, as palavras ou textos estáveis (já bem conhecidos pelas crianças, jovens ou adultos em processo inicial de alfabetização), com significado afetivo ou de interesse, passam a ser, assim, referências e caminhos para a elaboração de conceitos sobre as convenções da escrita.

A elaboração de estratégias didático-pedagógicas que vislumbrem modos contextuais de interação com a cultura escrita são: a) Autorais, porque são elaboradas ou selecionadas pelo professor, num processo que articula intencionalidade pedagógica, criação e marcas pessoais fazer-se professor; b) Investigativas, porque respondem às demandas reais de aprendizagem do aluno e do grupo, individualmente e coletivamente; c) Diversificadas, porque atendem à diversidade original do ser humano e à subjetividade também inerente a ele.

Tal discussão ressalta que as mediações pedagógicas em princípios de diversidade são analisadas *caso a caso*, pois privilegiam os modos particulares de interação com o conhecimento.

Para a elaboração de conceitos científicos, os estudantes adotam procedimentos também científicos de leitura de mundo, mas a estes conceitos são somados todos os outros adquiridos por toda a vida, de maneira intercultural. Esta forma, entretanto, instaura uma inédita compreensão de mundo, definida por Senna (2007) como um sistema metafórico, ou seja, como uma maneira ímpar de organizar os conceitos, num processo de transposição de ideias e não a simples superposição. Tal processo pode ser compreendido como uma tentativa mais contemporânea de transitar entre a cultura escrita, de natureza científica, e as demais culturas que fazem parte da vida dos estudantes nos demais contextos, para além da escola.

4 Processos de alfabetização para a diversidade: o que mostram os caminhos percorridos até aqui

Os modos de ensinar e de interagir com os estudantes, os pares de trabalhos e as questões sociais com consequência escolar, revelam a concepção de educação, de sujeito,

de aprendizagem e de cultura de cada professor. Revelam, ainda, a teoria de base do trabalho pedagógico proposto em sala de aula, sem que para isso precise de nomeação ou filiação a algum pesquisador de reconhecimento acadêmico. Esta teoria representa os conceitos efetivamente elaborados pelos professores e corroboram os modos individuais de ensinar.

A dimensão pesquisadora para formulação de teorias docentes autorais, pressupõe investimentos na formação dos professores, exatamente por valorizar a profissionalização do trabalho docente e por dimensionar os conhecimentos científicos envolvidos nesta em jogo no decorrer de cada proposta didática.

Os estudos de Bruner (1997) tornam-se importante referência no que diz respeito aos estudos da mente e apoiam a reflexão sobre as formas de organização do espaço escolar e dos demais elementos que o caracterizam. Segundo este autor, o que afere significado à ação humana é a cultura. Compreende-se, neste sentido, que as origens dos mais diferentes saberes são mantidas e, com a elaboração de novos conceitos, outros são gerados, formando um rol de conhecimentos não-evolutivos, não-progressivos ou não-superpostos, mas sim entrelaçados.

A elaboração de planejamentos diversificados está relacionada à eleição de atitudes docentes pautadas em princípios educativos - e não em métodos - . A adesão a um método exclusivo de trabalho não faz parte destes princípios exatamente por ser uma escolha que, a priori, delimita os planos de ação, subjugando previamente os modos de aprendizagem dos estudantes e os modos de ensinar dos professores.

O planejamento aberto à diversidade de comportamentos de leitura de mundo considera todo um mapa cultural que vai compondo os desenhos da escola de hoje. Este mapa contempla aspectos de naturezas diversas, como por exemplo: A natureza científica do currículo escolar; A natureza social da escola de hoje; A natureza pessoal da elaboração de conceitos; A diversidade cultural como essência humana; O corpo e o movimento do estudante contemporâneo.

Avalia-se que os conteúdos escolares são conceitos que se reconfiguram o tempo todo e por isso, academicamente, é quase consensual que os processos discursivos (os contextos, os fatos e seus textos) possam ser tomados como caminho didático, objetivo e como recurso didático para práticas pedagógicas coerentes, inclusivas e contemporâneas. As ações didático-pedagógicas são, portanto, elaboradas a partir de estudos interdisciplinares, que buscam o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento – todos balizados por princípios de inclusão social.

4 Considerações Finais

A discussão encaminhada no presente artigo encaminha à conclusão de que a produção de conhecimentos em cultura escrita se dá de forma integrada aos aspectos sociais e é consequência de processos culturais instituídos, aceitos e exigidos socialmente.

Vive-se um tempo que tem a marca da imprevisibilidade, mas também das múltiplas possibilidades para elaboração de todas as coisas, o que fragmenta a concepção que se tinha sobre a estreita relação entre métodos unificados de alfabetização e a produção de leitura e de escrita.

Nas escolas, trabalha-se pela aprendizagem de estudantes com histórias de vida e de formação bem diferenciadas. Em sua diversidade, contudo, apresentam aparato cognitivo sempre em desenvolvimento que lhes permite pensar, ouvir, ver, comunicar, interagir, criar, pesquisar, construir e elaborar estratégias diferenciadas para participação da vida escolar e social.

O discurso recente de determinadas políticas de alfabetização todavia, por vezes parece crer que a elaboração da leitura e da escrita se dão por uma questão de tempo ou por vias naturais do desenvolvimento humano. As inferências que aqui se propõem apostam na atuação do professor como autor de seu próprio trabalho e pesquisador interessado em conhecer bem os modos de aprender de seus alunos para que possam subsidiar práticas mediadoras pontuais e coerentes.

Assumir esta postura é, fundamentalmente, olhar para um projeto amplo de formação de pessoas que interagem em cultura escrita para falar de si e de suas origens, para representar-se e para construir caminhos cada vez mais diversos de inclusão social.

Todo este debate entra em pauta visando contribuir e motivar a ampliação do repertório de possibilidades didáticas e fazer valer a máxima de que alfabetizar é, entre outras esferas: Estar disponível à cultura do “outro” e à imprevisibilidade decorrente da diversidade, estar aberto à ciência contemporânea e lutar por caminhos e condições para práticas de pesquisa-ação em linguagem, construir com estudantes caminhos reais de interação com a cultura escrita e, sobretudo, compreender que a alfabetização é um caminho importante na superação das diversas formas de desigualdades tão recorrentes neste país.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos:** orientações para a inclusão da criança com seis anos de idade. Brasília, DF, 2006.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** São Paulo: Cortez, 2000.

MORAIS, Artur Gomes. **Precisamos de boas políticas públicas de avaliação da alfabetização**: análise das razões de tal necessidade e de fatores que impedem que avancemos no cumprimento dessa republicana tarefa. Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (orgs.). Alfabetização e seus sentidos – O que sabemos, fazemos e queremos? São Paulo: Editora Unesp, 2014.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky e o processo de formação de conceitos**. In: LA TAILLE, Yves. et al. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. **Letramento y desarrollo humano en contextos educativos interculturales** – desafios a la educación intercultural. In: Congreso Internacional de Psicología Educativa, n.1, (Anais). Universidad de las Islas Baleares, Espanha, 2001.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. **O conceito de letramento e a teoria da gramática**: uma vinculação necessária para o diálogo entre as ciências da linguagem e a educação. Revista Delta vol 23 nº 1, São Paulo, Brasil. Recuperado de <http://www.scielo.br>. 2007.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. **Perspectivas curriculares para o ensino de leitura e literatura na educação básica de nível médio** (Conferência). Concurso público para Professor Titular. Colégio Brigadeiro Newton Braga, Rio de Janeiro, Brasil. Abril, 2015.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. **Fundamentos da linguagem na educação**. Curitiba:

YVYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

YVYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.