



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

8631 - Trabalho Completo - 3ª Reunião Científica da ANPEd-Norte (2021)

ISSN: 2595-7945

GT 10/GT 13 - Alfabetização, Leitura e Escrita e Educação Fundamental

A ESCRITA DAS CRIANÇAS DO 1º ANO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA HISTÓRIA COM A PRÓPRIA LINGUAGEM ESCRITA

Dilza Maria Alves Rodrigues - UFPA - Universidade Federal do Pará

Marina Donza Guedes - UFPA - Universidade Federal do Pará

Carlos Jorge Paixão - UFPA - Universidade Federal do Pará

Agência e/ou Instituição Financiadora: não contou com financiamento

A ESCRITA DAS CRIANÇAS DO 1º ANO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA HISTÓRIA COM A PRÓPRIA LINGUAGEM ESCRITA

Resumo

Escrever e interpretar autenticamente são processos importantes na reconstrução da linguagem escrita para a criança. Nesse processo, tenta entender o mundo histórico, cultural e social. Assim, este artigo traz reflexões acerca das escritas no espaço-tempo da sala de aula, como objeto de curiosidade epistemológica. Pergunta-se: Qual a relação das escritas elaboradas pelas crianças em fase inicial de alfabetização com a cultura vivida e que significados e sentidos representam na construção de sua história com a linguagem? O objetivo central, compreender a relação entre o modo das escritas das crianças, a cultura vivida e a história que constroem com a própria linguagem. Como procedimento metodológico, pesquisa qualitativa de cunho etnográfico realizada em uma escola pública municipal do nordeste paraense. Os resultados sinalam que a construção da história da criança com a própria linguagem escrita é uma elaboração autêntica pelo qual manifestam a cultura vivida e reconhecem-se.

Palavras-chave: História com a Linguagem escrita, Cultura escrita, Cultura vivida, ciclo de

alfabetização.

Introdução

O contexto atual nos convoca a “leitura de mundo” (FREIRE, 2006, p. 11), para compreensão crítica da realidade em que há negação da ciência, dos fatos, desvalorização da vida e apreço a intolerância. Cenário que estremece a democracia brasileira e instaura clima de barbárie. O sonho de ser mais por meio de uma educação como cultura democrática parece distante. Urge a pedagogia da pergunta freireana como problematização do vivido em linguagem para ir ao encontro da educação como prática da liberdade. Problematizar para Freire (2016), é desencobrir o que está oculto, buscando o entendimento entre realidade e linguagem, texto e contexto rumo a pedagogia que se coloque contra a desumanização e a opressão.

Freire (2016) fez da linguagem-pensamento autênticos seu ponto de partida para pensar a realidade e o sujeito, no qual pensamento e linguagem não dicotomizam, formam-se na relação dialética histórico-cultural. Entende a alfabetização como atos de ler e reler e escrita e reescrita do mundo da cultura, “A partir das relações com seu mundo, ao criar, recriar, decidir, o homem, dinamiza esse mundo, acrescentando-lhe algo do qual ele é autor. Por conseguinte, ele faz cultura.” (FREIRE, 2016, p. 72).

Nesta perspectiva, histórico-cultural que entendemos cultura escrita na acepção da ação criadora. Um processo interacional, intersubjetivo e discursivo. Pela cultura a criança entra em contato com o mundo, e a partir dele, interage, expressa-se, percebe-se e constrói-se em linguagens: falada, escrita, gestos, corpo e movimento. Por isso, transforma-se e transforma o seu pequeno mundo vivente.

Assim, repensar a prática de linguagem escrita na escola não é uma tarefa facilitada, mas necessária, pois a escola como segmento da sociedade reproduz um modo de agir imbrincado numa forma homogênea de linguagem e pensamento validados como único caminho de conhecimento. Para Freire (2005), Pedagogia da opressão que, “partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É um instrumento de desumanização” (FREIRE, 2014, p. 45).

A linguagem no/pelo cotidiano escolar vai se revelando na estrutura e na organização pedagógica do ensino e aprendizagem, no monopólio do uso da fala e da escrita, impõe a cultura do silenciamento e da invisibilidade historicamente encoberto pela naturalização da negação do outro (a) como sujeito de linguagem-pensamento e de escritura.

Caminho metodológico da pesquisa

Para direcionamento do olhar investigativo recorreremos, a pesquisa qualitativa em que a preocupação maior é com processo e “o significado que as pessoas dão às coisas e à

sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.112-113) e a etnografia para “interação direta na vida cotidiana para auxiliar a compreender melhor suas concepções, práticas, motivações, comportamentos e procedimentos, e os significados que atribuem as essas práticas” (CHIZZOTTI, 2014, p. 66).

Procedimentos que permitiram inserção na vida escolar dos sujeitos, percebendo-os na inteireza da cotidianidade partilhado, permitindo conexão com os 31 sujeitos da pesquisa; 01 (uma) professora e 30 (trinta) crianças entre seis a oito anos de idade, oriundas de diferentes realidades sociais, culturais e econômicas, matriculadas no 1º ano do ciclo de alfabetização do ano letivo de 2019, de uma escola pública municipal de médio porte.

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos também oficinas de cultura escrita, embasadas em Vygotsky (2008) para o qual “A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam” (Vygotsky, 1998, p.114), a palavra possui a função de orientação do pensamento e a cada palavra aprendida pela criança, avança.

Em Freire (2011), o embasamento dialógico necessário ao encontro com as práticas sociais de escrita vivenciadas pelas crianças fora da escola. Por isso, optou-se pela elaboração de listas pela relação de sentido estabelecida com a experiência no contexto extraescolar. Nesse sentido, foram realizadas sete oficinas: duas no primeiro semestre (março e junho) e cinco no segundo (agosto a dezembro), uma por mês, tendo como espaço a sala de aula, no qual participaram as crianças (frequentes no dia), e a professora cumprindo a função de observadora durante todo processo.

A cada oficina foi proposto uma situação cotidiana (ir ao mercado, a feira, etc.), de forma interativa e aberta a diferentes manifestações. Sempre acompanhadas por perguntas norteadoras da ação (O que fazer para não esquecer o que se vai comprar?). A partir das perguntas e do que as crianças falavam, puseram-se a escrever da forma que consideravam ser a escrita da palavra que iriam compor sua lista. Nesse processo, movimentaram-se, dialogaram consigo e com seus pares, exploraram as escritas exposta na sala. O registro se deu em uma folha de papel A4.

O critério de seleção das escritas para compor o corpus de análise, elaborações pelas quais as crianças se revelaram como sujeito da ação, da linguagem, do pensamento e da percepção. Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), contribuíram para localizar as escritas a partir dos períodos e níveis de conceitualização de escrita.

Primeiro período, os modos de representação icônicas (imagens) e não icônicas (letras números, símbolos). O nível um, garatujas. No segundo, o nível dois, diferenciação por meio das propriedades de quantidade (exigir um número mínimo de três letras para que possa escrever e interpretar^[1]) e de qualidade (variedade para assegurar o significado a cada escrita elaborada)

Terceiro, fonetização engloba três níveis: o silábico, subdividido em silábicos sem valor sonoro (S.V.S.) e com valor sonoro (C.V.S.). No silábico com valor, cada emissão sonora (sílabas) corresponde a uma letra (consoante ou vogal) pertencente a sílaba. No S.V.S. ao contrário, a letra é aleatória. Quarto nível, silábico-alfabético, aparece tanto a escrita silábica quanto alfabética, ou seja, sílabas com uma letra e completas. O nível cinco, alfabético, uso de sílabas completas, mas não há domínio ortográfico.

Os níveis conceituais foram organizados diferentemente da proposição das autoras.

A saber: Garatuja[2], Pré-silábico[3], Silábico S.V.S, Silábico C.V.S., Silábico-alfabético e Alfabético.

Configuração da turma do 1º ano do Ciclo de Alfabetização

No primeiro ano, uma Professora (41 anos), com formação em pedagogia, experiência na educação infantil e anos iniciais, totalizando dez anos de prática pedagógica. A turma, composta por 30 crianças, no qual a quantidade entre meninas (16) e meninos (14) é equilibrada. Destas, 28 estão na idade adequada, 02 encontram-se em distorção idade/ano escolar. Beneficiários do programa bolsa família, 60%, das crianças.

Tabela 01 – linguagem escrita- março a dezembro de 2019.

Mês	Garatuja	Pré-silábico	Silábico S.V.S.	Silábico C.V.S.	Silábico alfabético	Alfabético	Total
mar.	01	02	02	15	05	03	28
jun.	0	01	0	02	04	09	16
ago.	0	04	03	11	04	08	30
set.	0	03	04	15	0	08	30
out.	0	09	0	05	04	08	26
nov.	0	03	02	14	02	08	30
dez.	0	0	0	15	10	05	30

Fonte: elaboração própria

Em março, tem-se conceitualizações da garatuja ao alfabético, número expressivo no silábico C.V.S. A partir de junho, o nível um (garatuja) é superado. Em agosto, transitam entre o pré-silábico e ao alfabético. Em setembro, concentração no silábico C.V.S. Em outubro, ocorreu um grande deslocamento para o pré-silábico em comparação a setembro. Em novembro, retorna à concentração no silábico com C.V.S e em dezembro, todas as crianças estão no período de fonetização: silábico C.V.S. (15) silábico alfabético (10) e alfabético (05).

A não linearidade no desenvolvimento da linguagem escrita aparece como característica principal, em consonância com Vygotsky (2007), evidenciando a relação existente entre um saber construído e o novo saber em construção. Para nós, as crianças problematizam sempre que escreve uma nova palavra e a partir desse movimento, constroem uma história com sua linguagem escrita.

As escritas das crianças: história com a linguagem

Para Vygotsky (2007), a escrita é uma atividade cultural complexa, no qual precisa ser entendida, ter significado, ser necessária, ensinada naturalmente pela descoberta e não imposta. A linguagem escrita não se resume ao treino de habilidades motoras, tampouco ao ensino de letras. Mas uma pré-história com a linguagem escrita.

Assim sendo, passemos a exemplos de construções com a linguagem escrita realizadas por três crianças do primeiro ano, que foram denominadas crianças "A" " B" e "C." Em que, as crianças "A" e "C" iniciaram a pesquisa com seis anos, findaram com sete e "B", começa e termina com seis.

Quadro 01- criança A

1º Semestre		2º Semestre				
Março	Junho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
UUU (laranja)	NAICAA (feijão)	IOA (pipoca)	AOA (paçoca)	IOA (Igarapé)	OAV (bonita)	TREFA (cadeado)
	ADIAROP (macarrão)	qOBO (pirulito)	ABA (borboleta)	EF (flor)	RAI (casa)	TAVA (gilete)
	<u>CODR</u> (cebolinha)					BAITRT (sapato)
	AIA (Mônica)					

Fonte: acervo próprio.

As escritas acima sem uma cuidadosa análise, pode levar a pensar que a criança tem algo errado. Para Ferreiro e Teberosky (1999), a falta de letras, o uso de diferentes de número ou símbolos, inversão ou trocas não é um problema perceptivo (ver/ouvir), mas a constatação de um ponto de vista.

Em março, a criança imita a escrita cursiva do adulto (garatujas), que Freire (2009, p.75) chama de pré-escrita. Em junho, escreve usando também letras de imprensa maiúscula e escreve com exigência de quantidade (pré-silábico) como sugere a escrita NAICAR (feijão). Para Vygotsky (2009), a criança pensa a partir da palavra como unidade como som agregado ao significado, não como som isoladamente que escuta ao pronunciar a palavra, depois junta e escreve.

Na elaboração da palavra cebolinha, escreve CODR, C para CE; O para BO, D para LI e R para NHA. A presença das letras C e O são indícios do principiar analítico (som e significado). Na escrita de pipoca, faz IOA, em que põe I para PI, O para PO e A para CA. Nos indicam que som e significado foi ampliada porque atingiu a totalidade de sentido em todas as sílabas na palavra. Para Ferreiro e Teberosky (1999), a criança está pensando

silabicamente. Para Vygotsky (2008), o movimento pela procura se dá pelo significado e sentido.

Em agosto, escreve qI^OB^O para pirulito, qI para PI, O para RU, B para LI e O para TO, indicando que a criança continua avançando na construção conceitual adentando o silábico-alfabético, uma vez que apresenta duas letras para uma sílaba, a inversão da letra “P” não é um indício de problema. Em bonita, faz OAV, O para BO, A para NI e V para TA. Mas o que ocorreu com o processo de escrita da criança a partir setembro?

Vygotsky (2007), o percurso com a linguagem escrita não é linear, mas dialógico entre o que se passa, o que passou e o por vir. É um processo de permanente movimento de continuidade e descontinuidades não desconexo, mas unificado. À medida que a criança escrever, revela-se. Conforme Freire (2016), em pensamento-linguagem.

A criança é um ser cognitivamente ativo. A cada escrita elaborada, reflete, repensa o imaginado (palavra) porque reconstrói o conhecimento dado, formula conceitos sobre o sistema da escrita convencional. Desse processo interativo com a linguagem escrita, os sujeitos e o meio social, como assinalou Vygotsky (ibidem), desenvolve-se culturalmente.

Quadro 02- Criança B

1º Semestre		2º Semestre				
Março	Junho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
EATORC (cebola)	FUA (farinha)	ACL ^A (acerola)	PIUIO (pirulito)	OUTA (borboleta)	COA (cebola)	HIOA (cadeado)
	EAIA (melancia)	ITRAB (pipoca)		AOH (paçoca)	HAE (igarapé)	AA (tinta)
						HA (casa)

Fonte: acervo próprio.

Inicia março escrevendo em imprensa maiúscula, utilizando todo espaço disponível, diferencia letra de número. Em junho, na escrita de farinha, FUA, F funciona como FA; U como RI e A como NHA. As letras F e A pertencem a sílaba da palavra. Mas o U, não. Para Ferreiro e Teberosky (1999) a criança usa uma letra não correspondente porque está testando hipóteses, não é uma questão de escutar direito a sílaba RI ou porque não prestou atenção o suficiente.

A criança buscando solução problematizada (RI) falando baixinho para si: “FA-RI, RI, RI, RI-NHA... farinha” repetidamente e retomando a palavra como unidade para captar o sentido. Para Vygotsky (2008), a fala coincide com o surgimento de uma dificuldade que a criança precisa resolver.

De agosto a dezembro, a criança escreve autenticamente mediado pela realidade em cultura vivida, como na escrita de acerola, ACLA, usa A para A; C para CE; L para LO e A

para LA. Por que LO em vez de RO? A criança escreve vinculada ao contexto social e cultural no qual acerola é “*acelora*” e borboleta é “*borbuleta*”. Freire (2009), linguagem relacionada a identidade cultural.

Em cadeado escreve HIAO, H para CA; I para DE; A para DA e O para DO. Demonstrando um pensar coerente, uma vez que, o alfabeto é ensinado pelo nome das letras. Desse lugar que parte a reflexão da criança. Em tinta e casa, faz por AA para tinta, em que A é TIN e A é TA. Par casa, escreve HA, H para CA e A para SA. A escolha do “H” é uma garantia do significado.

Quadro 03- Criança C

1º Semestre		2º Semestre				
Março	Junho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
SAVU (feijão)	ACOLA (acerola)	SICU (cinco)	PIPOCA PIRULITU (pirulito)	TOMATI (tomate)	BONITA GIRAVA (girafa)	PAPAHEIO (papagaio)
	MRANLO (morango)	PRAIÂ (praia)	BORBOLETA PASOCA (paçoca)			THPDI (tapete)
		ABLA (abelha)				GIMETI (gilete)

Fonte: acervo próprio.

Em março, os critérios para escrever são quatro letras e o significado. Para Ferreiro e Teberosky (1999), característica do nível pré-silábico. Segundo Vygotsky (2007, 2008), a criança pensa no sentido global, a partir de uma imagem que ela constrói sobre o que vai elaborando para representá-la. O que indica que a criança imagina a palavra (signo) como um todo, desse ato que escrever.

Em junho, utilizar sílaba completa como em ACOLA (acerola), A, para A; C para CE e LA para LA. Na escrita ABla (abelha), faz A para A; B para BE e LA para LHA. Em ambas palavras há um trabalho com fonemas: /l/ e /a/ para LA em ACOLA e em ABLA (a omissão da letra “h” não é um problema perceptivo). A introdução do “LA” aponta para o silábico-alfabético. Fase que se inicia a percepção do fonema sem perder a palavra como unidade.

Em MRANLO (morango) usa M para MO; RAN para RAM e LO para GO, aparece uma sílaba complexa (RAN) que exige atenção para nasalização da “N” e os vários sons que a letra “R” pode assumir na palavra, o que revela que a criança inaugura uma nova relação com a palavra escrita. Em agosto escreve PRAIÂ, PASOCA, TOMATI, PIRULITU, GIRAVA, GIMETE. Desse período em diante faz “sistematicamente uma análise sonora dos fonemas” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 219).

Considerações finais

As escritas das crianças nos contam uma história de autenticidade com a linguagem. História que indica um percurso para além de uma busca pela compreensão do sistema alfabético, revela pensamento autêntico como ato cultural sob um pensamento linguagem pensado no qual ela reconstrói. São incursões com sua identidade cultural.

São histórias de relações (eu-tu-mundo) com a cultura vivida como modo de apropriação e de criação que espriam nas formas de escrever, de falar e de corporeidade no ato de sua constituição. É o meio pelo qual, se reconhecem como sujeito de cultura e de linguagem. Quando escrevem dão continuidade a história que iniciaram com a linguagem escrita por um caminho não linear, mas processual e dialético. Pela história com a escrita como cultura vivida (re) constrói-se pela linguagem como ser autêntico, imaginativo, reflexivo sobre o que se põe a escrever lendo o mundo.

A experiência com linguagem escrita em abertura é fundamental para determinar o tipo de história que as crianças irão construir no período de alfabetização. Dependendo da história construída, desenvolvem determinada relação com a linguagem escrita e dela com o mundo. Podendo viver a autonomia ou a submissão, elevarem a capacidade de imaginação pautada na liberdade cognitiva e corporal ou aprendem a castrá-la.

Bibliografia

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 6ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. Trad. Horácio González. 24, ed. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 14.).

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *A psicogênese da língua escrita*. Trad. Diana Myriam Liechtenstein (et.al.), Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 1 ed. São Paulo: Olho d'Água, 2009.

_____. *Conscientização*. Trad. Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Pensamento e Linguagem*. Trad. Jefferson Cipolla Neto. 4ª ed. São Paulo: Ícones, 2008.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente; o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Jefferson Cipolla Neto. 7ª Ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, Lev; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexei. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

[1] Interpretar é entendido como atribuir significação. Ferreiro (1995).

[2] Garatuja faz parte do primeiro nível do pré-silábico de Ferreiro e Teberosky (1999). Optamos por deixá-la separada para destacá-la como nível.

[3] Pré-silábico é apresentado como nível para enfatizar grafias que apresentam letras, números ou outros símbolos.