



CULTURA VIVIDA E ALFABETIZAÇÃO: a linguagem escrita como ponto de conexão

Dilza Maria Alves Rodrigue¹

Carlos Jorge Paixão²

Suellen Nathasha dos Anjos Costa³

Eixo 6: Alfabetização, cultura escrita, tecnologias educacionais e outras linguagens

Resumo: Este resumo apresenta parte da pesquisa de mestrado (2019). Teve como o objetivo central compreender o processo de linguagem escrita das crianças no período de alfabetização. Partimos de um olhar antropológico de alfabetização como ação cultural na acepção freireana. Dentre os resultados, chegamos à conclusão de que a linguagem escrita das crianças que não é reprodução da técnica, não é recepcionada e compreendida como processo de linguagem viva que reverbera, mas como materialização do fracasso do aluno (a) em aprender.

Palavras-chaves: linguagem escrita; alfabetização; cultura vivida.

Introdução

A apropriação da escrita, assim como a leitura foi e é ainda um privilégio. Nascida e cultivada numa relação de poder e de regulação. Estudos de Freire (2006), e de Ferreiro (2009), chamam atenção para tamanha negligência social e cultural em que estão submetidas as crianças das classes subalternas no que concernem essas duas ferramentas socioculturais tão necessárias à participação na sociedade moderna urbanizada Freire (2006), ao refletir sobre a importância do ato de ler, aponta que é preciso percepção crítica, bem como interpretação e reescrita daquilo que foi lido. Ferreiro (2009) ressaltou que por séculos, a escrita e a leitura eram para profissionais, um ofício vinculado a quem exercia o poder. Para

¹Doutoranda em Educação pela UFPA. Professora da educação básica do Estado do Pará. Contato: profadilzamarina@hotmail.com

²Pós-Doutor em Educação. Professor da FAED/ICED-UFPA. Contato: cjp@ufpa.br

³Graduanda no curso de Pedagogia pela UFPA/ICED/FAED. Contato: nathashacosta22@outlook.com

Chartier (2002), funções distintas e controladas, quem escreviam não eram os mesmos que estavam autorizados a ler. A escrita ficava separada do discurso.

Os autores partem da compreensão que as práticas de linguagem não são neutras, que escrever e ler são processos sociais e culturais que necessariamente precisam ser democratizados por ser um importante instrumento do desenvolvimento cultural da humanidade.

Vygotsky (2007) assinala que a criação e o uso de ferramentas culturais e sociais possibilitam novas formas de comportamento e controle social. Percebendo nelas, a potencialidade de se atingir e experimentar maiores níveis de desenvolvimento humano, expressados pelas funções superiores. O que nos leva a dizer, que a escrita e a leitura são esses elementos socioculturais primordiais. Para o autor, a linguagem constitui um processo importante de desenvolvimento, não se restringindo ao biológico, mas passando ao histórico cultural porque cria e significa a realidade humana, ou seja, constrói significado. Tem a capacidade de unir-se ao pensamento e organizar mentalmente essa realidade.

2 Fundamentação teórica

Freire (2005) compreende assim como esta pesquisa, alfabetização no seu sentido pleno como direito inalienável a compreensão do mundo sociocultural na sua inteireza, não se resumindo a técnica, mas a entendendo como possuidora de uma dimensão humana: política, epistemológica e pedagógica. Para o autor, a alfabetização não se concretiza pelo jogo de palavras e repetição dela, mas pela consciência reflexiva da cultura. Alfabetização acima de tudo é um processo permanente, de ação dialógica, antiautoritária, de descoberta do mundo cultural permeado pela palavra falada ou grafada que constitui a descodificação do mundo, cuja necessidade concerne em saber “a partir da situação presente, existencial, concreta” (FREIRE, 2005, p. 100). Portanto, não é cabível nas palavras do autor, “falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-la” (FREIRE, 2000, p.100). É antes uma consciência de sua atividade e do mundo que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de suas buscas em si e em suas relações com o mundo.(FREIRE,2005,p.103).

Para Ferreiro (2001), alfabetização, não é método, não é teste de prontidão, sobretudo não é técnica assim como para Freire (2006) não é ação mecânica e Vygotsky (2014) não é exclusivo do espaço escolar. Para ambos, um processo dinâmico, cultural, que envolve um sujeito que pensa, interpreta, (re) elabora e que aprende. O que nos leva a entender a alfabetização como movimento incessante de aprendizado-ensino nos termos Freireano de que a alfabetização “primeiro, a “leitura” do mundo, do pequeno mundo que me movia; depois,

a leitura da palavra que nem sempre foi à leitura da palavra mundo” (FREIRE, 2006, p. 12). Ler o mundo, é compreender o contexto, não é somente manipulação mecânica de palavras, mas uma relação dialética entre linguagem e realidade.

Cultura Viva a partir de Paixão (2006), um conceito que se aproxima do cotidiano, de determinados grupos humanos, interligados as questões de sobrevivência, as necessidades imediatas. Cultura viva que provém da experiência oriunda do viver na concretude do mundo e na relação com ele, conectada a vida propriamente dita, no qual a base é a convivência com o mundo cultural, histórico, social. Cultura Viva que está ancorada no sentido moderno inaugurado por Williams (1992), que assume cultura viva como processo social em que pode estar presente tanto nos níveis macro como no micro, “numa sociedade e seus complexos sistemas políticos e econômicos ou em agrupamentos humanos em pequenas organizações institucionalizadas ou não.” (PAIXÃO, 2006, p. 26).

Para Paixão (2012), cultura viva pode e deve se articular com o currículo como manifestação da cultura mais ampla e formal. É uma forma de aproximação e interação entre o formal e o vivido realizado concretamente no cotidiano da escola e no seu entorno.

3 Metodologia

Adentramos, a cultura como linguagem, nutrindo-se da pedagogia freireana tão necessária aos tempos de hoje, pela atualidade de sua teoria do conhecimento, que nos dá os fundamentos para a desocultação das injustiças sociais, produção histórica de cultura dominante fundada em uma pedagogia opressora e castradora de sonhos de um mundo linguagens e educação como práticas verdadeiramente democráticas. Ato que também é corporal que se dá no movimento entre linguagem-pensamento e realidade. Elementos que convergem em uma relação intrínseca de leitura e escrita que fazem parte de um mesmo processo, no qual não pode ser entendido tampouco trabalhado separadamente.

Nesta perspectiva, optamos pela abordagem qualitativa que para Triviños (1997), é uma pesquisa que se preocupa com o processo e não com o produto, que se ocupa de maneira geral com o estudo da cultura. O que fez com que optássemos pelo procedimento etnográfico. Segundo Chizzotti (2014), permite aproximar-se das vivências dos sujeitos. Apreendidos na acepção freireana como seres de curiosidade, inacabados, de conectividade, históricos, imersos no mundo das relações, do trabalho, de criações de existências e de culturas. Mundo este em construção e de possibilidades, das quais temos que (re) encontrá-las.

Possibilidade que estão no campo da práxis (prática e teoria), no qual a educação não é neutra, “educação é prática política” (FREIRE, 2009, p. 101), que exige o entendimento do funcionamento e movimento do mundo, que por sua vez, requer leitura crítica do mundo.

Mundo que não é “só de estar na realidade, mas estar com ela” (FREIRE, 2000, p. 67), por meio de relações constantes com essa realidade de pluralidade, criticidade, consequências e de temporalidades. Relação que é manifestada por meio de uma linguagem.

Nesta perspectiva, foram selecionados 06 estudantes do 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública do Pará, o critério utilizado foi ter histórico de repetência. Os dados foram coletados por meio de 10 oficinas que criavam situações e condições de linguagem escrita com o objetivo de desencadear formas de pensamentos a partir das elaborações de escritas de palavras. Elas tiveram a duração de quatro horas, com um intervalo de 30 minutos. O que nos possibilitou ficar imersos na cultura vivida das crianças em relação aos escritos. Nas oficinas ficavam disponíveis as letras: cursiva, imprensa minúscula e maiúscula, livros literários e diferentes materiais com escritas.

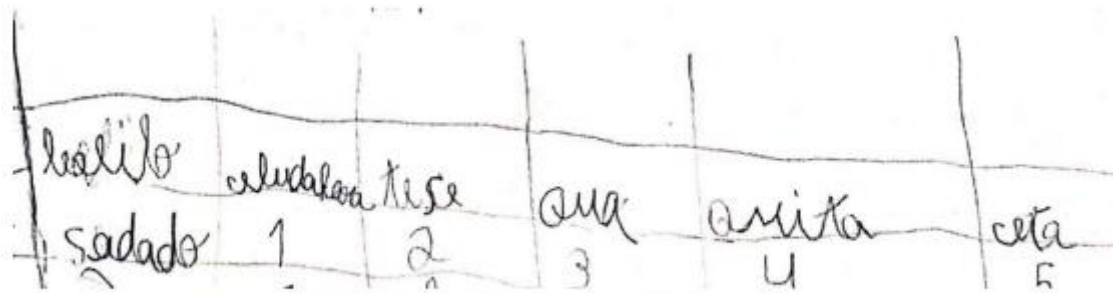
Na elaboração das oficinas, partimos de Freire (2009) que explica que é como processo que devemos organizar a leitura e a escrita. Escrever é ato criador e representar o que socialmente foi construído, no qual o corpo participa e que também pelo social se faz e aprende. É prática de linguagens, uma operação inteligente, de atribuição de significado, é experiência imaginativa que rodeia a compreensão. Envolve sempre um processo com e a partir, uma intenção. Quando se aprende a ler, não o faz sem a palavra escrita, faz-se a partir dela já existente, tarefa de outro alguém, que se incumbiu de escrevê-la para outro (a). Leitura e escrita é uma relação consigo, como o mundo (representação da realidade concreta) e com o outro no qual aprende e ensina concomitantemente. Logo também é buscar pelos atos de conhecer e reconhecer na reelaboração do existente.

Deste entendimento, propomos situações dialógicas (comunicação) ativas de produção escrita de algo que faziam parte do universo da cultura dos escritos e vocabular dos sujeitos carregados de sentido e ligados à experiência existencial. Então foi proposto um calendário que segundo as crianças é aquilo que “*Usamos para saber o dia e a data*”. Material com palavras que circula na cultura vivida dos sujeitos e que apresenta uma riqueza sonora e abrange diferentes dificuldades fonéticas da língua/linguagem, tem um significado construído pela função social e cultural que representa.

4 Resultados e Discussão

A seguir, apresentamos uma análise cultural de uma das produções de linguagem escrita realizada durante as oficinas de linguagem.

Imagem 01: **heterogeneidade de escritas**



Fonte: arquivo da autora.

Da esquerda para direita, o estudante escreve os dias da semana: domingo (bolilo), segunda (celudafera), terça (tese), quarta (qua), quinta (Quita) e sexta (ceta). Demonstrando conhecer a função social do texto, a finalidade dele. Os supostos “erros” ocorrem devido variação linguística, a semelhança sonora dos fonemas, como por exemplo, “b” com “d” na escrita de domingo, no qual é representada por “bo” em vez de “do”. Neste exemplo, a sílaba é composta por duas letras, mas aparece a questão da direção espacial da letra, no entanto quanto às vogais nas sílabas: “o” em “bo” “i” em “li” e “o” em “lo”, assumem um valor pertinente com da palavra domingo. As ausências de letras e trocas de letras não é um problema perceptivo como demonstrou a pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1999).

Os exemplos acima denotam que a criança está se colocando como sujeito da cultura nos termos de Freire, bem como ensaiando uma organização intelectual da cultura escrita buscando a compreensão da técnica, não meramente sua reprodução. Confirmando o que Freire já apresentava nos seus estudos de alfabetização, escrever e ler são atos de compreensão e coparticipação, não somente de treino de uma técnica, desprovida de sentido.

O ato de escrever palavras se pondo como sujeitos ativos, no sentido de construção e reconstrução do caminho de ensino-aprendizagem vai ao encontro das pesquisas como de Freire (2006, 2009) e Ferreiro e Teberosky (1999) e de Vygotsky (2007), nos quais demonstram que as crianças relutam em somente reproduzirem as letras, sílabas ou mesmo palavras, frases ou textos como cópia. Contudo, desejam participar do processo porque são sujeitos que pensam e elaboram representações sobre o mundo social e cultural, fazem-se perguntas consistentes acerca do como, onde e quando e principalmente o porquê das escritas.

Nossa pesquisa sinaliza que o processo de linguagem escrita é heterogêneo, que precisamos dar voz às escritas das crianças, que a produção dessa escrita se dá em co-laboração, não por imposição de uma forma cultural hegemônica de uma ordem social. É importante fazer a leitura do contexto e a leitura da palavra, não sob a ótica da cultura de dominação que na sua constituição negam o outro como ser de existência, como sujeito

criador de cultura.

A linguagem dominante nega a intelectualidade do povo, da classe subjugada social e culturalmente. As demonstrações do pensamento infantil contrariam o pensamento do sistema hegemônico, isto é, a de que os trabalhadores não possuem capacidade para intelectualidade. Nossos resultados explicitam que as crianças são sujeitos ontológicos e epistemológicos, pois partem da existência, de uma cultura vivida nos termos de Paixão (2006) para escrever e ler. Ressaltamos a necessidade das crianças do povo saibam que podem pensar e que se sintam pensantes. Pois ““Todos os povos têm cultura, porque trabalham, porque transformam o mundo e se transformam””(FREIRE,2006,p.75).Quando conscientemente penso, sinto a realidade e analisando-a percebo as distâncias entre um bom viver e um viver subsistindo. Essa descoberta das diferenças impostas pela classe social é duramente sentida pela criança pela cultura vivida dentro e fora da escola. Um aprendizado que chegam a elas pela prática de linguagem concreta.

5 Considerações Finais

Uma das coisas mais belas que presenciei durante a pesquisa foi como as crianças se relacionam com o seu saber e como dele brota o conhecimento. São atos de movimento na inteireza, de intelectualidade no qual o corpo é igualmente importante no processo de produção e apropriação do conhecimento sociocultural da linguagem e linguagem escrita. Como vimos nos parágrafos anteriores, são atividades em permanente processo de construção e reconstrução com os sujeitos no e com o mundo.

Referências

- CHARTIER, Roger. **Os Desafios da Escrita**. Trad. Fulviam M. L. M.. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Liechtenstein (et.al.), Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. Trad. Horácio Gonzalez (et.al.), 24 ed. Atualizada. São Paulo: Cortez, 2001. (coleção Questões de nossa Época; v. 14).
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 1 ed. São Paulo: Olho

d" Água, 2009.

PAIXÃO, C. J. **Currículo Escolar e Cultura Viva**: confluências e interações no cotidiano de e escolas do Estado do Pará. Belém: UNAMA, 2006.

PAIXÃO, C. J. **Escolarização, cultura viva e alegorias**. Revista Cocar. vol. 06, nº 11, p.63-76. Belém, 2012. Disponível em <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/214>. Acesso em: 01 mar. 2019.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, 1987.

WILIAMS, R. **Cultura**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Trad. Maria de Penas Villalobos. 12 ed. São Paulo: Icones, 2014.