



APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA PELA CRIANÇA: MODOS DE PARTICIPAÇÃO DO OUTRO

Adriana Ofretorio¹

Ana Luiza Bustamante Smolka²

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

Resumo:

O presente trabalho, ancorado na abordagem Histórico Cultural, tem como finalidade discutir e analisar os modos de participação de crianças em práticas de leitura informais no ambiente da sala de aula, problematizando quais ações e papéis sociais afetam e constituem os sentidos do ser leitor. Para tanto, nos ancoramos no material empírico de uma pesquisa de doutorado em andamento, cujo objetivo é compreender os sentidos que sustentam as relações de ensino de uma turma do primeiro ano do ensino fundamental. O planejamento e realização da pesquisa de campo ocorreu de uma a duas vezes por semana durante o ano letivo de 2019, em uma turma com 22 crianças em processo de alfabetização e sua professora em seus anos iniciais na docência. A participação da pesquisadora inspirada na Etnografia Escolar permitiu observar, no cotidiano das práticas escolares dessa turma, diferentes situações pelas quais a linguagem escrita tornou-se motivo da interação entre as crianças. Analisaremos nesse trabalho dois episódios registrados em dias diferentes, no qual as crianças demonstram modos próprios de interação com a linguagem escrita. São momentos registrados em diário de campo, com o auxílio das videografações que reforçam o papel do outro mais experiente, no direcionamento e legitimação de práticas de leitura. É possível ser escritor e leitor pela ajuda do outro, e essas interações vão sendo constituídas pelos papéis sociais e pelas experiências que cada sujeito possui do uso da língua.

Palavras-chaves: linguagem escrita; leitura; modos de participação; interação escolar.

Introdução

Os estudos sobre alfabetização foram assumindo diferentes focos e nuances nas últimas décadas e a aprendizagem da linguagem escrita como processo de apropriação (modo de produzir sentidos sobre a língua em uso) foi se constituindo como um lócus de

¹Doutoranda em Psicologia Educacional pela Faculdade de Educação da Unicamp. Integra o Grupo Pensamento e Linguagem - GPPL da mesma unidade Contato: aofretorio@gmail.com

²Professora Livre Docente da Faculdade de Educação da Unicamp. Membro do Grupo Pensamento e Linguagem GPPL- da mesma unidade. Contato: asmolka@unicamp.br

teorização. Smolka (1997) ao problematizar a dimensão dialógica e cultural da aprendizagem da linguagem escrita, definindo o conceito de alfabetização discursiva, evidencia que esse processo é composto por inúmeras interações semióticas. Os estudos do discurso, especificamente os conceitos da linha Francesa vão sustentando a análise das interações em sala de aula e o modo como essas afetam e constituem a apropriação da forma escrita da língua. Relacionado a esse campo de estudos, Goulart (2014, 2019), Gontijo e Goulart, (2018) Mortatti (2019) entre outros, se ancoram na premissa da discursividade em seus estudos sobre alfabetização, redimensionando o conceito de alfabetização como processo discursivo também para a formação docente..

A problemática central, como a aquisição da linguagem escrita mobiliza o desenvolvimento psicológico, se entretence à hipótese de uma relação anterior da criança com tal linguagem, pelos modos culturais de comunicação (jornais impressos de mercado, outdoors, entre outros) evidenciando uma constituição cultural do alfabetizar-se. Se todos os sujeitos estão inseridos em um ambiente letrado por que, na escola, alguns conseguem aprender e outros não? Quais processos psicológicos sustentam e são afetados pelo o processo de alfabetização? Considerando as relações sociais no desenvolvimento psicológico, tais questões, (SMOLKA, 1991,1997) nos inspirou a problematizar o papel do outro na dinâmica que leva a apropriação da forma escrita de linguagem.

Para tanto, lançamos mão de dois episódios no qual a tentativa de leitura e escrita se faz presente nas relações cotidianas de uma turma de primeiro ano do ensino fundamental, de uma escola pública de um município paulista. Trata-se de dados empíricos que compõem a base de dados de uma pesquisa de doutorado em andamento.

A metodologia de pesquisa seguiu os pressupostos da Psicologia Histórico Cultural, no qual método e objeto se constituem no percurso investigativo (VYGOTSKI, 2012) e levou a pesquisadora a acompanhar por um ano letivo (2019) o cotidiano dessa turma de primeiro ano com sua professora, na tentativa de compreender as interações que ali ocorriam e os sentidos que sustentavam as relações de ensino. Além da observação participante a pesquisadora elaborou atividades de alfabetização com a turma e dialogou com a docente regente temáticas relacionadas ao seu planejamento de ensino

Fundamentação teórica

Goulart (2019, p.61) explicita uma ideia interessante e pertinente quando a temática da alfabetização discursiva ancora as práticas de ensinar a ler e a escrever:

A vida das pessoas é o que entendemos que deva se transformar no movimento de aprender a ler e a escrever. E como ela se transforma?

Transforma-se pelos novos modos de compreender e valorar a realidade, modos que se expressam principalmente pela linguagem, forte marcador do que somos e sabemos.

Intepreta-se no dizer da autora que a experiência de vida é assumida como embasamento para se elaborar estratégias de ensino da linguagem escrita, pois compeende-se que as práticas sociais sustentam os sentidos do aprender. A elaboração de uma rede de significados entre o que a criança sabe/conhece e o que pode vir a conhecer mobiliza nos professores novos olhares para as formas de interações (e aprendizagens) que acontecem no contexto diário de uma sala de aula.

Ao conceber as interações em sala de aula como “relações de ensino” (SMOLKA, 1997) todos os sujeitos (crianças, professores, entre outros) são potencialmente mobilizadores da aprendizagem da escrita da língua, um processo que envolve não apenas a decodificação dos símbolos linguísticos, mas a apropriação dos sentidos sociais que a palavra pode assumir. As bases epistemológicas da AD Francesa nos inspiram a olhar para as interações em sala de aula, especificamente na apropriação da escrita e da leitura também como uma dinâmica que envolve os lugares de fala (PEUCHEUX, 2008) e as vozes que constituem um discurso (BAKHTIN, 2006).

Pela ótica dos estudos psicológico, nos ancoramos em Vigotski (2007, p.126), quando argumenta que o processo de aquisição da linguagem escrita pela criança supera o desenvolvimento de uma habilidade técnica motora, por ser uma relação signica, e por isso precisa estar fundamentada nas “necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças e na sua própria atividade”; o que geralmente acontece é a imposição de um aprender a escrever pelo professor por atividade de decodificação do código alfabético. Mas ler é uma dinâmica complexa que ao envolver um sistema particular de símbolos e signos” mobiliza importantes transformações psíquicas, tornando-se um simbolismo de “segunda ordem que naturalmente se torna um simbolismo direto”. Nesse sentido, para além da aprendizagem da escrita formal está a relação que a criança estabelece com os signos, como, por exemplo, a significação do que produz em desenhos antes mesmo de ingressar na escola.

A significação - processo que explicita relação estabelecida entre a criação de um signo e o sentido que dele emerge- inicia-se na esfera social, o que significa que a atribuição de sentidos aos gestos da criança vai acontecendo primeiro pela interação com um adulto, a partir dos sentidos culturais e sociais desse gesto. Esses sentidos vão se tornando individual a medida que a relação entre as funções psicologicas vão se complexificando e se desenvolvendo durante a vida do sujeito.

Metodologia

O modo de participação da pesquisadora no campo de investigação assumiu a inspiração da pesquisa etnográfica escolar (EZPELETA E ROCKWELL, 1989). Nessa proposta o pesquisador é observador/participante e compõem, em textos descritivos, os relatos e sentidos inerentes a essa experiência com a escola.

O planejamento e realização da pesquisa de campo ocorreu de uma a duas vezes por semana durante o ano letivo de 2019, tendo como ojetivo compreender os sentidos que emergiam/afetavam e constituíam as relações de ensino em uma turma em processo de alfabetização com 22 crianças e sua professora em seus anos iniciais na docência. A explicitação dessas duas condições,¹ a experiência docente da professora e 2. a alfabetização das crianças, vai ancorando tanto o modo de olhar para as interações na sala de aula como a reorganização do objeto investigado e o percurso dessa análise.³

O olhar indiciário (GINZBURG, 2003) para o campo empírico, ideia que valoriza os pormenores e sustenta uma interpretação e análise histórica de um acontecimento, nos ajudou a focalizar nos registros vídeo gravados e escritos no diário de campo as situações emergentes em sala de aula a fim de entender os sentidos que as crianças produziam sobre a linguagem escrita e a leitura.

Analisaremos nesse trabalho dois episódios registrados em dias diferentes, no qual as crianças demonstram modos próprios de interação com a linguagem escrita. São momentos registrados em diário de campo, com o auxílio das videograções.

Momento 1.

As crianças estão organizadas em grupos, no total há quatro grupos com cinco participantes em cada um. A pesquisadora observa ao mesmo tempo que registra as interações em sala de aula durante a realização de uma tarefa de elaboração de um desenho (solicitado pela professora, após a leitura de uma história). Algumas crianças já haviam terminado a atividade e se colocaram a realizar outras. A pesquisadora percebe que em um dos grupos havia um diálogo entre as crianças e que uma delas coloria um desenho em uma folha de sulfite que não se assemelhava a entregue pela professora para a realização do desenho. Ela se aproxima para observar e compreender as interações que ali ocorriam:

Manu - olha eu sei o que está escrito, é pai e mãe”.

Maria Eduarda – não sabe não, você não sabe ler.

Manu – eu sei sim, sei por que minha amiga me disse (mostrando para os colegas) “ olha tá escrito pai e mãe”

³ Inicialmente a pesquisadora pretendia estudar os sentidos pessoais que mobilizavam a formação profissional da docente regente, tendo em vista o início de sua experiência com a escola. Contudo, o objeto da pesquisa e as intervenções da pesquisadora em sala de aula foram sendo significadas pelas interações possíveis entre ela as crianças e a professora.

No desenho havia uma criança e um coração e as palavras pai e mãe escritas logo acima. A pesquisadora aproxima e pergunta:

Pesq. - Manu, como você sabe o que está escrito?

Manu – eu sei oh, é pai e mãe (apontando para as palavras pai e mãe, escritas na folha na parte superior do desenho).

Pesq. - quais letras tem aí?

Manu.– não sei, mas é pai e mãe

Pesq.- e quem disse para você o que está escrito?

Manu – foi minha amiga que disse, ela que escreveu.

Diário de Campo 14/02/2019.

Momento 2.

As crianças estavam sentadas em seus lugares esperando o momento de irem ao pátio assistirem a um teatro. A pesquisadora está registrando as interações quando uma criança se aproxima e com um lápis e papel na mão e solicita:

Wesley - Dri, faz um coração e escreve Mirella eu te amo, por favor, rapidão”.

Pesq. - Você quer que eu escrevo para você? ,

Wesley – é Mirella o Wesley te ama

A pesquisadora fez um coração para ele na folha, depois escreveu a frase que ele havia pedido. em seguida ele entregou o bilhete para a Myrella, que estava conversando com outras colegas. Myrella, Kauã e Maria Eduarda tentaram compreender o bilhete que ela tinha recebido do Wesley.

Mirella - Mirella o Wesley ... o que é esse aqui (apontando para a palavra te)

Maria Eduarda: Deixa eu ver.. o que que é

(o Kauã pega a folha da mão da Mirella e tenta ler o que estava escrito)

Kauã - deixa eu ler

Maria Eduarda - você não sabe ler

Kauã - deixa eu ler, deixa eu ler, eu sei ler sim... Myrella o Wesley a... a... (aproxima o bilhete de seu rosto) a...mo... (ficou segurando a folha por um tempo olhando para ela, a Maria Eduarda veio perto para ver também. Enquanto o Kauã tentava ler a Myrella pegou uma folha de caderno com linhas e um giz de cera e começou a desenhar um coração)

Kauã - Mirella, aqui (apontando para o texto) aqui não está escrito amor, se fosse amor, aqui taria o... o, não... o ene depois o .. (mostrando a palavra ama)

Maria Eduarda - É tia, lê o que está escrito aqui (e vem em minha direção)

Pesq. – que está escri... o que você acha que...

Maria Eduarda - lê o que está escrito?

Pesq. - Kauã, o que você acha que está escrito?

Kauã - está escrito, Mirella o Wesley e aqui (apontando para a palavra ama) te..

Pesq. - que letra é aqui?

Kau-a - te....

Pesq. - te

Kauã -amo

Pesq. - a...

Kauã – não...

Pesq.- ama

Kauã - ama?

Pesq. - é

Maria Eduarda - te ama

Kauã - O Myrella... está está...

(O kauã pega a folha e vai em direção a Mirella que estava sentada fazendo seu desenho)

Kauã - está escrito assim, olha aqui ó...(apontando para a frase e lendo em voz alta) Myrella o Wesley te... a..ma, te ama.

Diário de campo, 09/08/2019

Modos de participação das crianças

Os dois momentos escolhidos para análise evidenciam práticas pertinentes ao ambiente escolar: trocas de bilhetes entre as crianças e a produção de desenho com um texto; momentos que podem passar despercebidos, porém que trazem elementos sobre os modos de apropriação da linguagem escrita.

No momento 1 temos uma criança em seu grupo de trabalho que mostra para seus colegas uma folha de sulfite no qual está escrito duas palavras “pai e mãe”. A apresentação desse material ao grupo provoca uma determinada interação entre as crianças: Manu mostra a folha e lê o que está escrito, porém sua colega de grupo enfatiza que ela não sabe ler o que estava escrito, o que coloca em dúvida a sua habilidade de leitura. Contudo, Manu enfatiza que sabe o que está escrito, que “é pai e mãe” porque sua amiga disse isso a ela.

É possível observar que o lugar de fala importa na legitimação do que se conhece, ou seja, alguém mais experiente legitima o seu saber ler, mesmo que esse não coaduna com o esperado para uma leitura. Manu se ancora nesse dizer para afirmar que as palavras registradas na folha de sulfite são pai e mãe. A fala de sua amiga torna-se uma condição que assegura a leitura e é justamente nessa relação e no modo de participação dela que Manu vai se fazendo leitora. No sentido oposto a essa afirmativa surge a fala de Maria Eduarda, sua colega de sala, indagando que Manu não sabe ler o que estava escrito. Como podemos interpretar essas interações?

Alguns elementos presentes no diálogo, tais como 1. a leitura globalizada de Manu, 2. o modo como sua amiga sustenta sua leitura das palavras escritas na folha de sulfite e 3. o dizer de Maria Eduarda indicam que as duas leituras estão adequadas, pois Manu realmente não sabe ler as letras do modo que se espera, porém sabe o que está escrito. Compreende-se, desse modo, que a fala de Maria Eduarda para Manu se baseia em outros elementos (você não sabe as letras, você não sabe ler, você não sabe) uma expectativa socialmente pertinente para se tornar um leitor. Porém Manu se baseia naquilo que ela já sabe, nos sentidos do ler que passa pelo papel do outro na relação, tornando evidente um outro jeito de ler, no qual o sentido da palavra se impera à decodificação da mesma.

As duas concepções de leitura estão adequadas, pois Manu realmente não sabe as letras, porém sabe o que está escrito, com isso podemos questionar: saber o que está escrito

é a mesma coisa que ler? Para Manu essa assertiva é verdadeira, pois as condições de produção dessa leitura, pela participação do outro mais experiente, a constitui como leitora.

O Momento 2 apresenta o desejo de comunicação afetiva por um bilhete, no qual a pesquisadora se torna escriba

A frase que Wesley pediu para escrever foi “Mirella eu te amo” e o que se escreve é “Mirella o Wesley te ama”. A pesquisadora escreve o que ele pediu de um outro modo, evidenciando que a mediação estabelecida provocou uma mudança significativa de sentido da mensagem, trazendo divergências entre o que ele queria comunicar com o que foi registrado. Além da mudança de sentido (te amo para ele te ama), acontece a mudança de sujeito (de primeira para terceira pessoa) e de flexão verbal (amo para ama) desconsertando a tentativa de leitura das crianças.

A pesquisadora não escreveu por ele, mas para ele, o que modifica significativamente o sentido da mensagem; o sentido novo atribuído, de um narrador que conta algo, mudou a função mediadora da pesquisadora e isso causou desconcerto na expectativa de leitura das crianças pois não foi estabelecida uma relação direta entre o que foi pedido para escrever e o que efetivamente foi escrito. A pesquisadora interpretou o pedido de Wesley, tornando-se a autora da mensagem.

As interações entre as crianças nessa tentativa de leitura nos provoca a indagar como interpretamos as dificuldades das crianças na leitura; elas sabiam identificar as vogais, algo que ajudaria na leitura da flexão do verbo amar em terceira pessoa do singular. Mas a decodificação das vogais não garante a leitura porque o que prevalece é o sentido da palavra ama na mensagem.

Considerações

Retomemos as indagações (provocações?) definidas no início do texto ao definirmos o material a ser analisado: 1. de que forma (ou relações) as interações em sala de aula nos ajudam a olhar para a alfabetização como dinâmica pluridimensional? 2. como podemos analisar os modos de participação dos outros nas interações de leitura?

A pluridimensionalidade se refere as diferentes experiências com a linguagem escrita que as crianças trazem para o ambiente escolar, muitas podem conhecer as palavras, compreender os sentidos delas como um signo único, porém, podem não estar alfabetizadas, no caso de Manu e assim não serem definidas como um sujeito que sabe ler. Realmente Manu não consegue ler as palavras como se espera, porém, a interlocução com alguém mais experiente, indica o sentido da palavra, validando um modo de leitura que não se refere a codificação das letras, mas ao sentido social da palavra..

Os dois momentos analisados reforçam o papel do outro mais experiente, no direcionamento e legitimação de práticas de leitura. É possível ser escritor e leitor pela ajuda do outro, e essas interações vão sendo constituídas pelos papéis sociais e pelas experiências que cada sujeito possui do uso da língua.

Referências

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; GOULART, Cecília MA. **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita.** Cortez Editora, 2018.

GOULART, Cecília. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana: Revista de estudos do discurso**, v. 9, p. 35-51, 2014.

GOULART, Cecilia Maria Aldigueri. Alfabetização em perspectiva discursiva. A realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem da escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 9, 2019.

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. Formação de professores como processo discursivo: cenas de uma peça didática. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 9, 2019.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** 7. Ed. São Paulo: Cortez, 1997

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente - o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. Ed São Paulo: Martins Fontes, 2007

VIGOTSKI Lev. **História do desenvolvimento das funções mentais superiores.** Trad. Solange Castro Afeche. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017