

## LINGUAGEM ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO ESCOLAR

Dilza Maria Alves Rodrigues<sup>1</sup>  
Suellen Nathasha dos Anjos Costa<sup>2</sup>  
Carlos Jorge Paixão<sup>3</sup>

### RESUMO

Este artigo apresenta resultados parciais da pesquisa de doutorado, na qual tem como centralidade a linguagem escrita. O problema que norteia tal investigação: Qual a relação da criança com a linguagem escrita elaborada na fase inicial de alfabetização e que significados são construídos nesse processo? Nosso objetivo principal foi apreender a linguagem escrita elaborada pela criança para compreensão da relação que ela estabelece e que significados são produzidos nesse processo. Como procedimento metodológico de pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa, etnográfica, realizada com um estudante de escola pública da rede municipal paraense. Os resultados sinalizam que a criança estabelece uma forte relação com um modo específico de ser a partir de uma linguagem que se manifesta autenticamente e por ela, reconhece-se como fazedora de cultura e de linguagem-pensamento.

**Palavras-chave:** Linguagem, Cultura, alfabetização, Linguagem escrita.

### INTRODUÇÃO

O contexto histórico no Brasil nos convoca a apreensão da realidade de acordo com Marx e Engels (1977), como realidade não falseada e abstrata, mas como atividade real, sensível, como práxis concreta em que os sujeitos são atravessados por condições materiais de produção, o que pressupõem intercâmbio social. Nesta perspectiva tematizamos a linguagem escrita na alfabetização como problema prático-teórico que perpassa um modo de (re) produção que implica certo tipo de relação que estabelece divisão entre aqueles que pensam e os que executam esse pensar dado que se manifesta em tipos específicos de atividades e aprendizagem, nos quais limitam o acesso ao conhecimento e mutila a capacidade de criação. Em contraposição a essa forma sociocultural, partimos do entendimento de Gramsci (2001), para o qual todos nós somos tanto intelectuais quanto organizadores de cultura.

Comprendemos também cultura a partir de Freire (2006), como feitura de todos (as), processo intersubjetivo e interdiscursivo, pois é pela cultura que adentramos o universo das linguagens e interagimos com o mundo construído e com os outros (as). Nessa perspectiva, a linguagem sempre é processo de criação e recriação, enriquecimento e ampliação do ser

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pelo ICED/PPGED/UFPA - PA, [profadilzamaria@gmail.com](mailto:profadilzamaria@gmail.com)

<sup>2</sup> Graduanda pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará-UFPA, [nathasharomanoff20@gmail.com](mailto:nathasharomanoff20@gmail.com);

<sup>3</sup> Professor orientador: pós-doutor em Educação ICED/PPGED/UFPA.- PA, [cjp@ufpa.br](mailto:cjp@ufpa.br)

humano pela produção de significação como possibilidade de ser mais pelas práticas de linguagem democráticas. Para Freire (2021), alfabetização é ação cultural, processo dialético entre linguagem e pensamento em que a leitura e escrita são indissociáveis.

## **METODOLOGIA**

Optamos pela pesquisa qualitativa, em função de, segundo Chizzotti (2014), esta abordagem tem seu espaço reconhecido por sua importância na construção de diálogos, contribui para a compreensão do fenômeno situado no momento em que ocorre tanto para encontrar o sentido, quanto interpretar os significados que são dados a eles. O que implica partilha com pessoas, fatos e locais. A observação participante foi importante para apreender o movimento da criança com a linguagem escrita que se deu por meio de oficinas de linguagem escrita, o que possibilitou a apreensão da singularidade em atos de linguagem escrita. Como *lócus* de pesquisa uma Escola municipal de pequeno porte (com 29 crianças na creche, 51 na pré-escola, 41 nos anos iniciais e 17 na educação de jovens e adultos), localizada na área urbana de uma cidade do Estado do Pará com uma população de aproximadamente 24 mil habitantes.

Nosso sujeito de pesquisa, uma criança de seis anos considerada em sua inteireza, cursando o 1º ano do ciclo de alfabetização. Como instrumento de coleta de dados, atividades de cultura escrita durante as 07 oficinas de linguagem escrita formulada a partir da investigação do interesse e curiosidade da criança, enriquecidas com ilustrações e diferentes tipos de letras (cursiva, imprensa maiúscula e minúscula), nos quais solicitamos da criança escritas de palavras do seu universo vocabular, seleção de formas de linguagem escritas que julgasse representação de nomes, objetos, ações. Bem como recorremos a documentos produzidos pela escola intitulado Cadernos de Atividades Remotas analisados a partir do referencial teórico.

As atividades ocorreram no primeiro semestre de 2021, no período pandêmico de covid-19, por isso recorremos a plataforma *google forms*, nos quais trabalhamos: Nome Próprio compreendendo 09 questões: 02 de escrever e 07 de marcar; Quem é? Apresentando 02 de escrever e 01 de marcar; Meu Interesse, organizada com 04 propostas de escrever. Pelo *google meet*, realizamos quatro atividades: O que gostaria de ser; Calendário; Calendário II e Contação de história a partir da produção autoral de desenho. Ambas focaram na linguagem escrita, no qual o diálogo e a escuta assumiram um papel preponderante e função concreta de uso. O critério de escolha das escritas para compor o *corpus* de análise, foram escritas cujas elaborações a criança se manifestou de autêntico, produzindo

linguagem-pensamento que não correspondia ao treino de técnica de escrita ou cópias de palavras.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Freire (2005), buscou a justeza e o sonho de ser mais, lutou por uma educação como prática de liberdade. O que significa pensar a alfabetização como atos de feitura cultural de leitura e escrita da realidade, no qual linguagem-pensamento é vivo, processo que se estrutura em uma dinâmica dialética, histórica e cultural.

Partimos da premissa de Vygotsky (2007), de que linguagem é discurso. O que contribuiu para localizar as escritas como palavra (discurso) em função do uso e da constituição do sujeito. Linguagem como produção que amplia o gênero humano. Com Freire (2011), capturamos a linguagem como prática do diálogo de esperança. Diálogo como encontro e abertura às experiências com o universo cultural e social moldado por diferentes linguagens, dentre elas, a escrita como processo sociocultural.

Consideramos as palavras de Marx e Engels de que “as circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias” (MARX e ENGELS, 1977, p. 56). O que nos leva à reflexão de que é preciso mudar as condições sociais e culturais de linguagem para construir um novo sentido. O que perpassa a produção de formas de linguagem, incluindo nesta a escrita como ensaio e cultura vivida nos termos de Paixão (2006), para que o sujeito escreva a própria história para gerar modificações nas condições vigentes de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, processo não é meramente de aquisição de habilidades de leitura que influencia e desperta um novo modo de ver e conviver com o mundo e a sociedade. Mas é de compreensão de uma forma cultural de linguagem pelo qual o sujeito pode em expressão-ação descobrir a própria voz, manifestá-la por escrito em linguagem-pensamento que dialoga com sua cultura, reconhecendo-se nela, ampliando concepções e modos de ser. Ler e escrever geram formas de linguagem permitindo a abertura de um leque de possibilidades Chartier (2012), o processo de leitura e escrita muda a relação com o mundo, pois “[...] de certo modo aquele que sabe ler não poderá jamais pensar, sentir, imaginar o mundo como antes [...]” (CHARTIER, 2012, p.57). Com Ferreiro (1999) a partir dos estudos com criança ficou demonstrado que elas têm capacidades e dedicam muita energia para imaginar a linguagem escrita antes de aprender a escrever e ler na escola, além disso, evidenciou que as crianças ao escrever seguem um ordenamento, fazem relações com e entre o que escreve e a cultura. Isso permitiu com que vissemos a escrita das crianças como

verdadeiras construções vinculadas a significados, o que levou a descortinar a linguagem como código e ao questionamento do processo de escrita e leitura como mera correspondência de letra e som.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### a) Configuração da escrita na Alfabetização em período de pandemia

A pandemia de covid-19 ressaltou alguns aspectos do ensino de linguagem escrita na escola, um problema histórico, discurso do método de ensinar e aprender, a busca por técnicas de alfabetizar com a velha receita das cartilhas. Realidade encontrada nos materiais produzidos pelas escolas e distribuídos para os pais ou responsáveis das crianças matriculadas na escola pública. Estas práticas de linguagem escrita institucionalizadas foram agravadas com a situação da pandemia, onde a criança foi submetida a tarefas de reprodução de letras, sílabas fragmentadas, cópias de nome próprio, do alfabeto realizadas sem contato direto com o professor (a). Atividades planejadas sem levantamento do universo cultural e social em que a criança está inserida, sem nexos com a prática de linguagem sociocultural concreta e sem o vínculo necessário com o processo ensino-aprendizagem.

A escola nesse processo se restringiu a organizar a cultura (o currículo) em um bloco de dez atividades entregues a cada quinze dias aos pais ou responsáveis e aguardar dia e hora combinados para receber as devolutivas. Esse modelo de alfabetização transferiu totalmente a responsabilidade do processo aos pais ou responsáveis.

O que indica que não houve concretamente ensino-aprendizagem porque ensinar-aprender não é transferir conhecimento, mas um processo social e cultural que exige reciprocidade, relação, interação, intersubjetividade, interdiscurso, viver o movimento, a corporeidade com a linguagem escrita. Sem estes elementos, não é possível falar em ensino sem interação com o aprender, sem nele conter a troca, o envolvimento, a partilha, o contato, relação com objeto do conhecimento: a linguagem escrita em ação-pensamento.

A escrita para Freire (2021), Ferreiro e Teberosky (1999), Vygotsky (2007), é uma atividade cultural, não se limita ao treino específico de habilidades motoras, ao ensino de letras isoladas, sem sentido, bem como prática de memorização visual das formas e de sua pronúncia. Ambos têm a compreensão que a escrita tem uma unicidade de som e significado. A criança ao escrever busca a compreensão do escrito, busca o entrelaçamento do significado e sentido. Para nós, a criança no ato da escrita manifesta um modo de ser que está por inteiro, que vive a linguagem como autêntico porque cria e produz em linguagem-pensamento que se revela em escrita-autêntica.

### **b) As escritas: um modo autêntico com a linguagem**

As práticas de linguagem escrita escolares mecanizadas como cópia e reprodução de letras não mobilizam a linguagem-pensamento e a inteireza do sujeito, não oportunizam a abertura para compartilhamento das linguagens, pois não criam as condições de linguagem escrita que propiciem o ser autêntico e seu desocultamento. Mas a criança que se encontra fora desse modelo unilateral, encontra a expressão-ação-autêntica quando há espaço-tempo para o modo de ser autêntico em atos de escrita concomitantemente com falas, gestos, olhares em movimento com a cultura vivida e a cultura dos escritos.

Vejamos inicialmente duas escritas elaboradas. A primeira se refere a imagem do céu estrelado, no qual a criança interpretou como espaço e a partir dela elaborou a escrita iafo, no qual diz: *is* para “i” para *pa* para “a” e *ço* para “fo”. Essa forma de linguagem escrita é compreendida na sua totalidade. Numa segunda, escrita da palavra lua, a criança escreve em imprensa maiúscula *LUA*, não se atém às partes sonoras, o que sugere escrita mecânica, sem gerar problematização da própria escrita, pois enquanto elaborava suscitava reflexão sobre sua composição escrita, mas limitou-se a dizer que “*sabia que estava certa porque era da escola*”.

Constatamos diferença entre a escrita de espaço (iafo) e de *LUA*. Na escrita de espaço, há reflexão da linguagem escrita para representá-la, lançando-a como produção cultural. Já na segunda, esse movimento em linguagem-pensamento como elemento intelectualmente ativo não se manifesta. É somente reprodução do dado, no qual não se verifica uma relação com uma forma autorizada, determinada e condicionada pelo treino de escrita escolar.

Na situação de escrita do nome próprio, a criança produz os dois primeiros nomes, escreve em imprensa maiúscula *BATSTA*: BA para BA, TS para TIS e T para TA. Isso ocorre quando é permitido tempo e espaço para manifestação da reflexão, o pensar e a linguagem autênticos em condições de escuta, troca e diálogo, o que nos permite conhecer o modo próprio de ser da criança: a capacidade criadora, o gosto pela procura e elaboração de ideias e linguagens, momento em que o produto da atividade elaborada e o objetivo, coadunam-se, ou seja, a criança não é estranha a sí.

Verifica-se que a criança usou o mesmo procedimento para a escrita de “*Silva*”, no qual é representada pela escrita *ISVA* onde IS é interpretado como *sil* e VA como *va*. A ordem em que estão as letras não alterou a compreensão da criança. O que demonstra relação com a busca de sentido e unicidade da pauta sonora com o significado. Nestes processos vive a

linguagem escrita de forma viva e se reconhece nela como sujeito que sabe e produz conhecimento.

Na escrita de astronauta, sonho da criança, registra *AONA*, no qual “A” corresponde à sílaba AS, o “O” representa TRO, “N” a sílaba NAU e “A” a sílaba TA. Os movimentos estão todos interconectados com a cognição e corpo, que dialogam com a cultura vivida. Manifesta também projeção de futuro que transcende sua condição material e social, apontando para uma elevação cultural que rompe com o que Marx e Engels (2011) chamaram de condição unilateral. A possibilidade de escrever numa linguagem viva a partir da própria história e com sua forma de linguagem escrita-autêntica, tornou-se um caminho importante para a criança na apropriação do mundo culturalmente produzido, o que nos conduziu ao que Freire (2011) denominou sonho de ser mais.

Como resultado parcial da pesquisa, já há indicadores importantes de uma relação fundante entre a linguagem escrita-autêntica e a possibilidade de ser mais, o que implica alargamento do tempo-espço pedagógico no processo de ensinar-aprender a linguagem escrita na escola. Outro fator importante, é a relação de vínculo que a criança estabelece com o seu fazer e o processo de linguagem escrita. Relação esta de apropriação e de empoderamento de um ser para além do dado na fase inicial de alfabetização, pois ao produzir a forma cultural de linguagem escrita-autêntica mostra a sua singularidade e toma gosto pela procura e (re) criação cultural, demonstrando posição sociocultural na organização da cultura e vocação ontológica de ser sujeito da relação e do conhecimento na acepção freireana.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças entram na vida escolar possuindo conhecimentos importantes sobre a linguagem escrita, mas encontram uma forma linguagem dominante e limitações nas condições de produção da linguagem escritas, pois as formas escritas estão pré-estabelecidas e condicionadas por elementos materiais, sociais e culturais, por relações de poder e subordinação que fragmentam o ser mais na perspectiva freireana. A pesquisa sinaliza que é necessário desdobramento da linguagem da linguagem escrita-autêntica no do processo de ensino-aprendizagem. O que implica compreendê-la como atividade sensível, conectada com o social e o cultural. Pois a condição histórica da criança não é somente de reproduzir a linguagem escrita, mas produzi-la autenticamente.

## REFERÊNCIAS

- Alfabetização no Brasil: uma história/Maria do Rosário Longo Mortatti(org).- 2.ed.- São Paulo: Editora Unesp; Marília,SP:Oficina Universitária,2012. P. 49-67.
- 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.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 1 ed. São Paulo: Olho d'Água, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, (2011).
- \_\_\_\_\_. **Conscientização**. Trad. Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Liechtenstein (et.al.), Porto Alegre: Artmed, 1999.]
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. V. 2. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- MARX, K. e ENGELS, F. **Ideologia Alemã**. Trad. José C. Bruni e Marco Aurélio Nogueira. Editorial Grijalbo, 1977.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas, SP, 2011. cap. II, III e V. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/ano/mes/ensino.pdf>. Acesso em: 06 maio 2021.
- 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.
- 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.