

CONCEPÇÕES DE ESCRITA PELA CRIANÇA EM FASE DE AQUISIÇÃO

Claudênia de Paula Lemos ¹

Este artigo objetiva exemplificar, através de uma abordagem interpretativa de cunho indiciário (GINZBURG, 1989), a concepção de escrita que a criança possui quando está em fase de aquisição da escrita. Para isso, tomamos como base os estudos de Ferrero (1985), Ferreiro e Teberosky (1999), Soares (2003) e Kleiman (1995, 2007) sobre aquisição de escrita, alfabetização e letramento. Os resultados apontaram a eficácia da análise de situações singulares para a compreensão do modo como a criança reconhece as diversas manifestações da escrita em seu cotidiano e como ela elabora hipóteses sobre a construção da escrita em seu processo de aquisição. Almejamos que o exercício reflexivo aqui realizado possa motivar trabalhos futuros sobre o processo de aquisição da escrita no contexto dos múltiplos letramentos na sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Aquisição da escrita, Alfabetização, Letramento.

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a linguagem têm sido desenvolvidos a partir de inquietações sobre a sua construção, o seu uso e suas diversas manifestações pelo indivíduo e remontam ao século IV a.C., com os hindus e suas motivações religiosas para analisar textos sagrados (FIORIN, 2015). Especificamente no campo de estudos da Linguística, desde a sua consolidação como ciência a partir dos trabalhos de Ferdinand de Saussure na Universidade de Genebra, debateu-se acerca da tríade linguagem, língua e fala, considerando a língua como um “produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, 1969). Quanto à escrita, o genebrino defendeu em seu Curso de Linguística Geral que ela existia para fins de representação da língua.

O interesse pela escrita e sua delimitação como objeto de pesquisa no campo da Linguística surge em consonância com o desenvolvimento dos estudos em aquisição da linguagem, tais como o inatismo, o behaviorismo, o interacionismo e o construtivismo², os quais tentam compreender como é possível o uso produtivo da língua desde os anos iniciais da criança. Assim, esse campo investigativo se amplia em busca da explicação dos modos como os indivíduos desenvolvem a linguagem, tanto falada quanto escrita, focando em seu processo de construção. Como começamos a falar? Como começamos a escrever? Nesta segunda questão

¹ Doutoranda em Linguística- UFC, claudenialeamos1@gmail.com ;

reside a nossa reflexão inicial para analisar a concepção de escrita que a criança possui quando está na fase de pré-alfabetização, objetivo do presente artigo.

Para isso, através de uma abordagem interpretativa de cunho indiciário (GINZBURG, 1989) e por meio das considerações teóricas de Ferrero (1985), Ferrero e Teberosky (1999), Soares (2003) e Kleiman (2007) sobre aquisição da escrita, alfabetização e letramento, analisamos os registros escritos e orais de uma criança de cinco anos que se encontra no primeiro ano do ensino infantil, os quais foram coletados/gerados através de conversas direcionadas e atividades escritas propostas para ela em ambiente domiciliar. A seguir, descrevemos o método utilizado para a geração/coleta dos dados a serem analisados e em seguida apresentamos as bases teóricas que norteiam este artigo.

METODOLOGIA

Nesta pesquisa, de enfoque qualitativo (GEERTZ, 1989; ANGROSINO e FLICK, 2009) adotamos uma abordagem interpretativa de cunho indiciário (GINZBURG, 1989) para a coleta/geração e análise de dados. De acordo com Serafim (2008), o paradigma indiciário é uma proposta coerente na investigação de marcas do trabalho do sujeito com a linguagem e, especificamente, na análise da aquisição da escrita permite ao pesquisador traçar as preferências da criança em seu trabalho com a língua ao focar em dados singulares. Conforme afirma Ginzburg (1989, p. 177): “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais – que permitem decifrá-la. Essa ideia que constitui o ponto essencial do paradigma indiciário.”

Para a coleta/geração de dados, acompanhamos a rotina de uma criança de cinco anos, que está no segundo ano do ensino infantil, durante dois meses em busca de indícios que nos direcionassem para a concepção de escrita estabelecida por ela em diferentes situações com o uso de textos escritos presentes no cotidiano. Fizemos anotações e gravações em áudio pelo celular para seleção e organização posterior dos dados encontrados. Além dos registros orais, fazem parte do corpus deste trabalho os registros escritos, propostos e orientados por nós, feitos pela criança durante o período em que a acompanhamos a fim de analisá-los com base na proposta de Ferrero (1985) e Ferrero e Teberosky (1999).

AQUISIÇÃO DA ESCRITA, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Os estudos em aquisição da linguagem têm se voltado para uma perspectiva social dos usos da escrita a partir da popularização do debate acerca da definição de letramento, termo

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

advindo do inglês literacy, que “surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares” (KLEIMAN, 2005).

De acordo com Soares (2003), no Brasil os conceitos de alfabetização e de letramento se mesclam e se confundem, ocasionando o que ela nomeia de “desinvenção da escrita”: o seu apagamento, sua sobreposição em detrimento do letramento, o que gera uma perda da sistematização do processo de alfabetização. Embora a autora reconheça se tratar de processos simultâneos, pontua que possuem naturezas diferentes que demandam metodologias diferentes. Desse modo, ela defende a importância do reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico.

Verificamos em Soares (2003), uma preocupação em estabelecer “fronteiras” conceituais e metodológicas entre os processos de alfabetização e de letramento a fim de fortalecer a apropriação da escrita como sendo um processo complexo que perpassa o domínio das relações entre os sistemas fonológico, alfabético e ortográfico. De fato, uma parte do processo de aquisição da escrita está na alfabetização tida como a compreensão do código linguístico. Porém, acreditamos que a ênfase em distinguir fenômenos tão articulados pode gerar e manter uma “rivalidade” inexistente que gera a ideia errônea de que é necessário escolher entre um e outro.

Neste artigo, entendemos que letramento e alfabetização não devem disputar espaço, pois relacionam-se dialeticamente durante o processo de aquisição da escrita e estão interligados durante as diversas etapas do aprendizado da criança. Assim, compartilhamos do posicionamento de Kleiman (2007), quando ela afirma que a alfabetização é uma das práticas de letramento de nossa sociedade.

Adotamos a perspectiva social da escrita (KLEIMAN,2007) e encaramos a alfabetização como um processo discursivo (SMOLKA, 2017), concepção que se aproxima do conceito de letramento, que leva em consideração a necessidade de compreender as especificidades e funcionalidades do uso da escrita nas diversas práticas sociais durante o ensino do código linguístico. Desse modo, enxergamos o processo de aquisição da escrita como sendo algo amplo que abrange as diversas práticas sociais das quais a criança participa, começando em casa e perpassando diversos ambientes até chegar à escola. Durante esse processo a criança está a todo momento gerenciando seus conhecimentos prévios com os novos, ou seja, aquilo que ela já compreende sobre a linguagem com as formalidades linguísticas que são pouco a pouco apresentadas pelo professor. Segundo Kleiman (1995) é necessário considerar e valorizar o

contato prévio que a criança mantém com as múltiplas práticas discursivas orais e letradas, sendo inviável olhar para a escrita apenas como um produto formal a ser aprendido.

A perspectiva psicognética desenvolvida por Ferrero (1985) tem sido um aporte teórico-metodológico amplamente utilizado nos estudos em aquisição da linguagem por dar ênfase às hipóteses que as crianças levantam com relação à escrita antes mesmo de irem para a escola, mostrando-nos que o processo de aprendizado está presente no dia a dia da criança e vai acompanhá-la em diferentes experiências de uso da escrita. Sobre isso, Ferreiro e Teberosky (1999, p.29) afirmam que:

"É bem difícil imaginar que uma criança de 4 ou 5 anos, que cresce num ambiente urbano no qual vai reencontrar, necessariamente, textos escritos em qualquer lugar (em seus brinquedos, nos cartazes publicitários ou nas placas informativas, na sua roupa, na TV, etc.) não faça nenhuma ideia a respeito da natureza desse objeto cultural até os 6 anos."

Em suas pesquisas sobre o processo de aquisição da escrita, Ferrero (1985) e Ferrero e Teberosky (1999) constataram que a criança em fase de aquisição constrói hipóteses sucessivas sobre a linguagem escrita, as quais constituem os chamados níveis ou fases de aquisição. Através dessa sucessão, podem ser identificados três períodos: o período de distinção entre a representação icônica e não-icônica, o período de diferenciação entre as palavras e o período de fonetização da escrita. Esses períodos estão relacionados à construção de conceitos formados por meio de perguntas que visam indicar de que forma a criança enxerga a escrita: o que é a escrita? O que a escrita representa? E como a escrita representa?

RESULTADOS E DISCUSSÃO: INTERPRETANDO DADOS SINGULARES

Identificamos tanto a concepção de escrita que a criança possui quando está “se aventurando” a escrever quanto a percepção que tem das diversas manifestações da escrita em seu cotidiano. Os dados selecionados correspondem aos indícios que encontramos nos diálogos que tivemos com a criança durante o período de observação, coleta e geração de dados para a pesquisa. A seleção feita foi norteadada pelos seguintes questionamentos: Qual é a concepção de escrita que a criança possui? A criança cria estratégias para compreender os textos escritos que estão presentes em sua rotina?

- Qual é a concepção de escrita que a criança possui?

Ela entende a escrita como um elemento, ao mesmo tempo, representacional e funcional. Ela diferencia a escrita enquanto processo de produção manual daquelas manifestações escritas “prontas” que circulam no dia a dia, fazendo a diferenciação entre textos digitados e textos manuscritos. Mas, deixa claro que já reconhece que ambas se tratam de um código linguístico. Ela também diferencia a escrita dela da escrita da professora: quando questionada se já sabe escrever, ela responde com a pergunta “*como professora?*”. Na continuação da conversa, ela enfatiza a noção de escrita como um processo justificando as suas limitações com o argumento de que ainda está aprendendo. Ela utilizou essa justificativa em todas as demais situações em que não soube responder ou fazer algo relacionado à escrita. Destacamos o trecho a seguir como exemplo:

Pesquisadora: você já sabe escrever?

Criança: Como professora?

Pesquisadora: Como assim, como professora?

Criança: calma aí que eu vou buscar um papel pra tu ver [levanta e pega a agenda da escola] ...eu aprendi assim [mostra a caligrafia do nome dela escrita em uma folha], eu só sei assim porque eu ainda tô aprendendo. Aí eu não sei fazer igual a tia. Ela faz de outro jeito. E eu, eu já sei fazer o alfabeto todim sabia?

Pesquisadora: É mesmo? Você poderia escrever pra mim?

Criança: Escrever tudo? Só tem o ‘j’ de João e o ‘q’ que é mais difícil. Eu vou mostrar.

[a pesquisadora entrega uma folha e uma caneta e ela começa a escrever]

Pesquisadora: Muito bem, a sua letra é linda!

Criança: eu disse que eu sabia escrever, eu ainda tô aprendendo também, por isso eu ainda sei só alguns nomes.

Pesquisadora: Hum, entendo. Então o que é escrever mesmo?

Criança: escrever é...é fazer o nome das coisas, do sol, de boneca ...de qualquer coisa.

Em outra situação, pedimos que a criança escrevesse palavras que ela já sabia. Ela escreveu o alfabeto e mais três palavras: *sol, casa e flor*. Na palavra *casa*, ela trocou a ordem das letras para *csaa*. Trata-se de um caso de memorização, pois ao falar o que havia escrito, ela inverteu a ordem e em seguida fez uma autocorreção: “*sol, flor e casa....não, espera...essa aqui é que é a flor e essa outra é casa.*” Já com o alfabeto, percebemos que embora haja o esforço de memorizar as letras na sequência, quando pedimos para que localizasse algumas letras dentro de algumas palavras, ela identificou sem dificuldade.

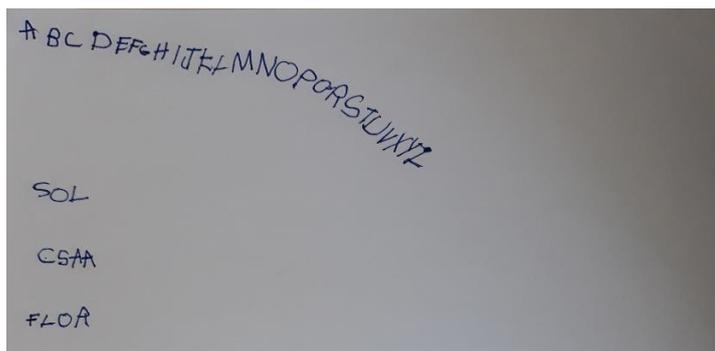


FIGURA 1 – atividade de escrita 1.

Outra atividade proposta foi pedir para a criança pensar em coisas que ela gostava e ir escrevendo o nome delas no papel. Como não conhecia a grafia das palavras, ela ficou um pouco surpresa com o pedido e perguntou se poderia escrever do jeito que ela soubesse. É nesse momento que ela “põe em jogo suas hipóteses acerca do próprio significado da representação gráfica” (FERRERO, 1985). Direcionamos a atividade de modo que as três primeiras palavras fossem escritas sem que fossem ditas. As demais, pedimos que a criança falasse primeiro para depois escrever. Durante a escrita do segundo grupo de palavras, percebemos que ao ouvi-las sendo pronunciadas, a criança tentou relacionar alguns sons às letras e ficou repetindo-as em voz alta enquanto escrevia. O primeiro grupo foi composto pelas palavras *gato*, *maçã* e *bolsa*. O segundo grupo foi composto pelas palavras *sapato*, *computador*, *telefone* e *caneta*. Vejamos abaixo como ficou a grafia produzida:

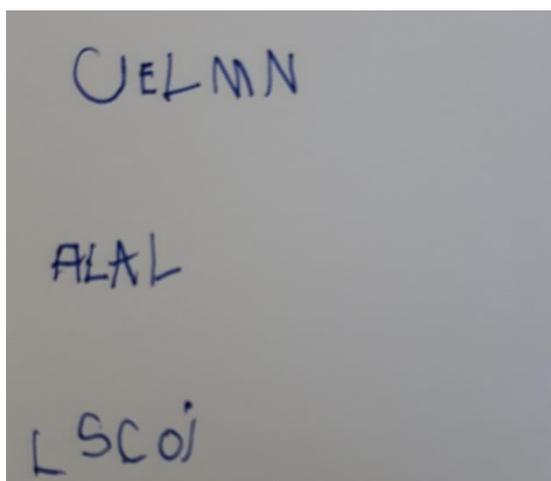


FIGURA 2 – atividade de escrita 2: primeiro grupo de palavras.

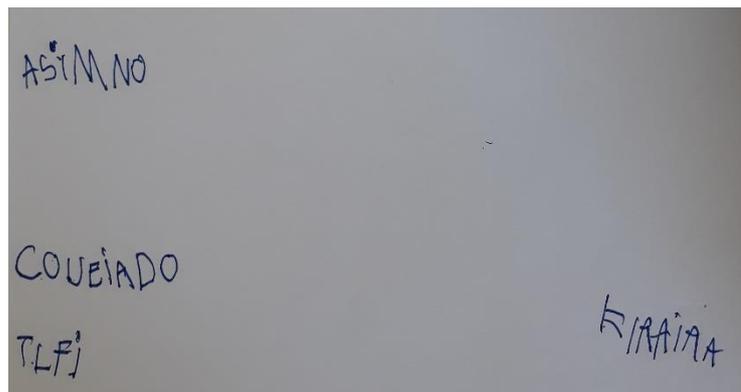


FIGURA 3 – atividade de escrita 2: segundo grupo de palavras.

Com base nas fases de aquisição da escrita identificadas por Ferrero (1985) e Ferrero e Teberoskoy (1999), constatamos que a criança já passou do período de elaboração da hipótese pré-silábica, pois faz a distinção entre escrita e desenho em diversas situações. Consideramos que a criança está no período de hipótese silábica por conseguir entender que as palavras diferentes se escrevem de modo diferente e por atentar para a quantidade de letras. Um fato interessante é que a criança apresenta indícios de que a fonetização da escrita (figura 3) está começando a se tornar perceptível, portanto, ela está prestes a iniciar uma transição do período de hipótese silábica para a alfabética.

- A criança cria estratégias para compreender os textos escritos que estão presentes em sua rotina?

Com relação ao modo como a criança lida com as diversas manifestações da escrita em seu dia a dia, percebemos que ela as relaciona diretamente à funcionalidade e, diferentemente do que se possa supor, leva em consideração os detalhes da estrutura dos gêneros textuais para desenvolver seu raciocínio sobre o uso da escrita para a comunicar e agir nas práticas sociais.

Observamos que boa parte dos gêneros textuais aos quais a criança tem acesso em casa são multimodais e que ela está atenta aos seus diversos elementos constitutivos, tais como cores, fontes, desenhos e gráficos para compreendê-los e diferenciá-los dos demais, o que demonstra que ela articula múltiplas capacidades e conhecimentos em seu processo de letramento. Verificamos isso em situações específicas, como por exemplo quando ela identificou que o texto do verso da embalagem de farinha de trigo era uma receita culinária:

Pesquisadora: como você sabe que isso aí é uma receita?

Criança: tá aqui, olha as panelinha no fogão desenhado [apontando para os desenhos na embalagem]. É pra gente fazer de verdade...é um bolo né?

Outros gêneros textuais do cotidiano, como fatura, receita médica, bula de remédio, bíblia e manual de instrução foram abordados nas conversas que tivemos com a criança, porém, priorizamos colocar em nossa análise somente aqueles cujas perguntas e respostas foram gravadas em áudio, a fim de reproduzir o modo como ela se expressou.

Em outro momento, mostramos dois livros diferentes e observamos quais hipóteses ela formularia para diferenciá-los. Ela utilizou a presença de desenhos e a própria espessura dos livros para classificá-los, bem como seus conhecimentos prévios:

Pesquisadora: você sabe o que é isso aqui?

Criança: Tá parecendo uma história. Um livro! Parece uma história...é... porque tem um menino [referindo-se a capa]. Eu sei que é um livro porque tem essas palavras pra ler. Isso aqui é pra ler quando a gente tem algum objetivo. É um livro de história porque tem isso aqui [apontando para os desenhos nas páginas].

Pesquisadora: quem você acha que iria querer ler esse livro?

Criança: é um livro de criança porque tem desenho. Por isso que eu acho que é de criança.

Pesquisadora: e esse aqui também é um livro?

Criança: é diferente, eu acho que esse aqui é de adulto porque esse aqui não tem desenho, só tem letra. Ele tem aqueles numerozinho dentro também, mas não tem desenho. Não é uma história!

Pesquisadora: por que você acha que é um livro de adulto?

Criança: criança não usa livro grande, só usa o caderno e as histórias.

Os livros apresentados para a criança foram, respectivamente, O pequeno príncipe e Dom Casmurro. Quando mostramos o primeiro livro e perguntamos do que se tratava, ela respondeu que era uma história, termo que se repete várias vezes quando ela está diferenciando os livros. Ela cria uma classificação com base no que supomos ser mais conhecido dela: livros de crianças são livros de histórias e livros de adultos não são. O ponto de partida do raciocínio dela é a identificação dos desenhos, que para ela são elementos obrigatórios das histórias. Ao folhear o segundo livro, a criança constrói seu raciocínio com base em sua experiência de mundo afirmando que “criança não usa livro grande, só usa o caderno e as histórias”, nitidamente uma referência ao seu material escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No dia a dia, muitas vezes ignoramos ou simplesmente não percebemos os detalhes das ações da criança diante da construção diária que ela faz dos conhecimentos que está adquirindo e, assim, sustentamos o senso comum de que ela “não sabe das coisas”, ou seja, de que não consegue compreender as diversas situações ao seu redor. Por isso, o olhar investigativo pautado nos pormenores dos conhecimentos da criança funcionou, neste trabalho, como uma lupa a facilitar a nossa compreensão do processo de aquisição da escrita, tido como algo singular e complexo que perpassa todas as práticas sociais das quais a criança participa.

Diante das situações descritas em nossa análise de dados, reconhecemos ser a aquisição da linguagem um vasto campo de estudo que tem na criança uma valiosa fonte de dados e de conhecimento. Almejamos que o exercício reflexivo que fizemos possa motivar trabalhos futuros sobre o processo de aquisição da escrita no contexto dos múltiplos letramentos em que a sociedade se encontra. Uma proposta interessante é uma pesquisa que analise a aquisição da escrita e da leitura de textos multimodais, especialmente aqueles produzidos através das tecnologias digitais.

REFERÊNCIAS

- ANGROSINO, M.; FLICK, U. (Coord.). **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- CHOMSKY, N. **Lectures on Government and Binding: the Pisa lectures** Cambridge: MIT Press, 1981.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. (Edição comemorativa de 20 anos de publicação).
- FIORIN, J.L. (Org.). **Introdução à linguística**. 6. Ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. – 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- GEERTZ, C. Uma Descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura. In: _____. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 13-41, 1989.
- GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas, sinais – morfologia e história**. São Paulo: Companhia da Letras, 1989.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005. 60 p.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. In: **Signo. Santa Cruz do Sul**, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VIGOTSKY. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral.** São Paulo: Cultrix/Edusp, 1969.

SKINNER, B. F. **Verbal Behavior.** Nova York: Appleton-Century Crofts, 1957.

SERAFIM, M. S. **A construção da imaginação da criança:** do desenho à escrita. 2008. 247 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza-CE, 2008.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita** (livro eletrônico): a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2017.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. 26ª Reunião Anual da Anped – GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Poços de Caldas, 2003.