

QUANDO ENSINAR A ESCREVER NÃO SIGNIFICA APROPRIAR-SE DA ESCRITA: LIMITES DE UMA CAMPANHA DE ALFABETIZAÇÃO

Saiba Magalhães Stein¹
Simone Cecilia Paoli Ruiz²
Elcilene Araujo da Costa³
Lodineia Gama de Andrade⁴

RESUMO: É notório ter uma boa escrita perpassa por inferências corretas e pontuais para o desenvolvimento dessa habilidade, neste contexto procurou-se uma linha com argumentos precisos para compreender a escrita social na perspectiva de letramento e da alfabetização de estudantes do Ensino Fundamental. Neste enredo tem-se como objetivo: analisar as atividades propostas para a construção da escrita social de estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal da cidade de Manaus. O artigo optou por uma pesquisa de campo realizada em 2023/2024 de maneira qualitativa para obtenção dos coletados de dados. Buscando anotações oportunas e sistematizações em caderno de campo das aulas ministradas. Teóricos como Mortatti (2006; 2011;), Soares (2014; 2016; 2017), Smolka (2012), foram primordiais para construir uma leitura analítica da escrita na alfabetização e no letramento. Assim foi apresentado um breve percurso histórico da alfabetização no Brasil e dos métodos das cartilhas. A análise dos dados comprova uma escrita estabelecida em métodos de maneira padronizada, revelando uma dicotomia no processo da escrita social de estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Escrita. Estudantes. Alfabetização.

¹ Profa. Doutora em Educação da Secretaria Municipal de Educação - SEMED. Universidad de La Integración de Las Américas - UNIDA.

² Profa. Doutora em Ciências da educação e doutora em administração da Universidad de La Integración de Las Américas - UNIDA.

³ Profa. Doutora em Ciências da Educação da Secretaria Estadual de Educação e Desporto Escolar - SEDUC. Universidad de la Integración de las Américas - UNIDA.

⁴ Mestranda em mestrado profissional em Ensino de Física. Universidade Federal do Amazonas – SBF - UFAM.

INTRODUÇÃO

As pesquisas com tema escrita têm-se intensificado nas últimas décadas, proporcionando significativamente aos professores a compreensão para nortear processo de desenvolvimento dessa competência para os estudantes, tornando-se uma habilidade para a mudança de vida.

Ao pensar sobre as limitações do uso da escrita por crianças do Ensino Fundamental se desvenda a realidade presente. O antagonismo da escrita nas construções de frases ou textos revela a insuficiência e a escassez do que foi favorecido no espaço escolar. A busca por estudantes que aplique habilidades e competências nas práticas sociais é primordial para atual sociedade na perspectiva de construção de uma escrita social que não esteja apenas enraizada na mecanização. Em uma visão panorâmica buscou-se, analisar as atividades propostas para a construção da escrita social de estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de Manaus

Registra-se no âmbito educacional é comum a demonstração de habilidade pelos estudantes no uso de jogos, brincadeiras, quebra-cabeças dentre outros para realizar suas atividades, principalmente de escrita. Porém, no meio educacional, não se nega que estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental possuem e carência na sua escrita enquanto função social. Percebe-se que as aulas desses são realizadas de forma mecanizada, com pouco desenvolvimento efetivo no processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa tem como relevância a sua representatividade social, científica, dialética e política. A relevância social : a escrita é essência no desenvolvimento da análise e compreensão dos textos escritos e orais, é um recurso-chave para a vida social; a relevância científica : qualifica a coleta de dados sobre a escrita de forma alicerçada, permitindo analogias com outras pesquisas; a relevância dialética : vincula com o processo de dialogicidade, debates, discussões, provocações e reflexões do pensamento, e política: usada como criticidade as estruturas de poder as injustiças sociais que ocorre, proporcionando mudanças; é uma característica fundamental da escrita social.

A metodologia será qualitativa, em lócus em uma escola municipal da cidade de Manaus, porém mante-se a o foco nas menções sobre a construção social da escrita e nas práticas de métodos de aprendizagem, como aulas cansativas, sem uso de recursos midiáticos para

desenvolvimento, com anotações no caderno de campo sobre as atividades que os estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental desenvolvem para a apreciação do conhecimento e da construção social da escrita. A amostra é composta de trabalhos e atividades de 20 estudantes

A comprovação, no decorrer das análises, com poucas evoluções foram registradas no processo de escrita. A escola atualmente ainda alfabetiza por meios tradicionais, mesmo com as progressões de conhecimento a respeito da alfabetização e pela carência do letramento. É sabido que somente a alfabetização com esse tipo de aprendizagem não é suficiente para atender às exigências sociais contemporânea. A codificação e a decodificação de sinais não são suficientes para que o estudante idealize um pequeno texto; algumas âncoras são necessárias para expressar adequadamente a sua escrita, empregando uma diversidade de discurso.

A escrita na perspectiva de funcionalidade

A educação no Brasil ao longo da história, expõe utilização de métodos de alfabetização para o ensino da escrita, sendo as cartilhas a base ou guia para tal finalidade. Braslavsky (2000), os dois grandes grupos de métodos são os sintéticos e os analíticos. Os métodos sintéticos são caracterizados por constituintes gráficos, como o silábico, o alfabético e o fônico, que envolvem a leitura das palavras em sua totalidade, a decomposição da unidade de menor tamanho para as unidades maiores, até o todo. Os elementos que são instruídos são sempre menores que os elementos de significação da Língua Portuguesa.

3

Os métodos analíticos começam com a leitura da palavra, frase ou uma historieta, para o reconhecimento de seus elementos: a letra ou sílaba. Essa especificação reflete tanto a qualidade do componente linguístico inserido quanto a iniciação do processo e os procedimentos cognitivos envolvidos desde o início. “historieta, um conjunto de frases relacionadas entre si por meio de nexos lógicos” (Mortatti, 2006, p. 7). A historieta é o ponto de partida, percorrendo pela sentença, a fim de retirar pequenos trechos que faça sentido.

Para o estudante a escrita, é um objeto com propriedades específicas, e como suporte de ações e relações sociais. Vygotsky (2006) afirma que é no convívio social que a inteligência se organiza e os processos psicológicos superiores se desenvolvem e fortalece. A percepção, o raciocínio, a memória, a atenção e as habilidades linguísticas se desenvolvem na interação com outros pessoas. Os “indivíduos” atuam interagindo com a cultura e criando acesso a ela por meio de ferramentas como a linguagem.

Para Vygotsky (2006), a linguagem é mediada pelos processos psicológicos superiores que os seres humanos possuem, que são sistemas funcionais dinâmicos e historicamente mutáveis. Para ele, a linguagem é um sistema de signos existente na cultura humana mais elaborada; ela é responsável pela esquematização do pensamento e pela compreensão das informações. “A linguagem se constitui primeiramente no plano do funcionamento comunicativo, envolvendo regulamentações recíprocas entre crianças e outros elementos desse processo” (Vygotsky, 2001, p. 125). Esse processo, segundo o autor, consiste na interação emissor-receptor, que marca a aplicabilidade comunicativa, desabrochando uma relação do indivíduo com sua própria escrita.

Assim sendo, a escrita foi conquistando espaço e relevância de acordo com a necessidade da vida social, alcançando expressão, as atividades de escrita contribuíram para um melhor desempenho nas práticas sociais, confrontando as velhas metodologias que foram usadas no ensino da escrita de forma tradicional e ineficiente. Justificando a necessidade do surgimento do letramento e do termo “letramento”.

Portanto, considerando que o conceito de letramento tenha surgido como uma expansão do que significa alfabetização, esses dois procedimentos, percebe-se equívocos conceituais em relação aos dois termos, podendo muitas vezes a divulgação ocorrer de maneira errônea. “Se alfabetização e letramento não fosse necessária, poderia somente reformular o conceito de alfabetização (Soares, p. 98, 2014)”. Infere-se que letramento e alfabetização são processos indissociáveis e interdependentes.

Kleiman (2017) também traz uma definição de letramento e, assim como Soares (2014), define que é saber usar o sistema de escrita no meio a qual o indivíduo está inserido, disponibilizando essa ferramenta em situações específicas. A escola pode ofertar essas condições práticas aos estudantes. Antes do uso da palavra “letramento”, via-se uma dicotomia em que, de um lado, estavam os alfabetizados e, do outro, os não alfabetizados. Após a introdução do letramento, passaram a ser consideradas algumas capacidades bem desenvolvidas e outras ainda em processo, além de como o estudante utiliza a escrita em favor de sua transformação social. É interessante refletir sobre:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas, psicolinguísticas e sociolinguísticas da escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional da escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades e uso desse sistema

em atividades de escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (Soares, 2017, p. 44).

O envolvimento do estudante no universo da escrita é processual e, segundo a autora, perpassa pelas perspectivas psicológicas, que correspondem à maneira de como ela aprende a ler e escrever; a perspectiva psicolinguística, que representa a análise de problemas, tais como a caracterização da maturidade linguística do estudante para aprender a leitura e a escrita, relacionando-se ao campo cognitivo, entre linguagem e memória, informações visuais e não visuais, dentre outros; a perspectiva sociolinguística, que é vista como um processo que envolve laços estreitos de leitura e de escrita no meio social, nas práticas do cotidiano, e traz a preocupação com os distintos dialetos apresentados pelos aprendizes, além das funções e objetivos concedidos à escrita pelas inúmeras classes sociais do ponto de vista relativo às relações entre linguagem e meio sociocultural; e a perspectiva linguística, que tem como fundamento a transposição da sequência temporal da fala para a continuidade espacial e direcional da escrita, da maneira sonora da fala para a maneira gráfica da escrita.

Soares (2014) classifica como um grande equívoco as permeações de um único método ou a utilização de uma das suas facetas propostas para a apropriação da escrita, no caso a faceta fônica; para ela, isso significa caminhar na contra mão.

5

A distinção em relação à alfabetização e ao letramento, de modo simplista em três aspectos: o objeto de conhecimento, a relação dos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e o ensino desses diferentes objetos. Essa explicação e desmistificação foi criada ao redor do que é a alfabetização, por diversos autores contemporâneos.

Ainda na contemplação da social da escrita, é notório que tanto estudante como outros indivíduos mesmo exprimindo às interações das práticas de escrita, não têm sustentação de compreensão do uso desta. No contexto exposto, segundo Soares (2017) é indispensável um ensino direto, cristalino e sistemático da alfabetização e do letramento. A compreensão é básica que prática pedagógica, conteúdo e maneira são inseparáveis. Objetos diversificados requerem métodos diversificados. Assim sendo, frisa-se a existência de métodos para o aprendizado do sistema alfabético e ortográfico da nossa escrita, assim como métodos para a soberania da escrita que atendam às necessidades.

2 METODOLOGIA

A pesquisa foi descritivo-exploratória, utilizando observações, com respectivas anotações e sistematizações em caderno de campo, e materiais escolares que constituem os dados de análise de 20 estudantes de uma escola municipal, foi submetida e aprovação pela Plataforma Brasil, com CAAE nº 78538624.0.0000.5015. Optou-se nesta a perspectiva em analisar as atividades propostas para a construção da escrita social de estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de Manaus.

O artigo será qualitativo; a pesquisa qualitativa não se preocupa com a representação numérica, mas se compromete em aprofundar a compreensão de um grupo social, de uma organização, entre outros. Ao trabalhar com a abordagem qualitativa, objetiva-se questionar a hipótese que defende um padrão único de pesquisa para todas as ciências sociais. A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a amplitude da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação (Gil, 2014, p. 133). Na pesquisa qualitativa, busca-se também a ampliação dos dados e das informações, sendo que as análises se coadunam com a interpretação do pesquisador e dos participantes envolvidos.

A pesquisa descritiva “expõe as características de determinada população ou fenômeno, estabelece correlações entre variáveis e define sua natureza” (Vergara, 2015, p. 22). Não há compromisso em esclarecer os fenômenos que foram descritos, mesmo que estes sirvam de alicerce para esse entendimento.

De acordo com Malhotra (2016), a pesquisa exploratória é utilizada a partir da necessidade de uma definição do problema com intensa exatidão, tendo como objetivo fornecer normas de entendimento.

O cenário a qual a escola está localizada em uma área invadida por populares na década de 90, e a comunidade é bastante carente, apresentando forte vulnerabilidade, com números consideráveis de criminalidade, violência e “boca de fumo”. A maioria dos moradores é composta por autônomos, donas de casa, trabalhadores sem carteira assinada ou domésticas, e poucos comerciantes. A escola é pequena, não possui quadra, mas tem um espaço cimentado nos fundos onde estudantes podem realizar atividades com o educador físico, além de terem atividades ao ar livre.

O caderno de campo utilizado e elaborado a partir das observações e anotações realizadas nas salas de aula.

Segundo Triviños (2001), o caderno de campo tem a finalidade de manter registros do desenvolvimento do trabalho. Ele contém a evolução da pesquisa e permite avaliar o volume de atividades desenvolvidas. É importante que o registro dessas atividades seja organizado.

Quatro cadernos de estudantes foram disponibilizados pelas professoras para o registro de fotos que comporão os materiais da pesquisa, não houve critério de seleção para o fornecimento dos cadernos. A análise desses cadernos foi importante para a comparação com as observações feitas em sala de aula, assim como os demais materiais a seguir:

1. Livros dos estudantes– esse material foi produzido distribuído a eles.
2. Fotos registradas pela pesquisadora de materiais dispostos no ambiente da sala de aula, como: cartazes produzidos durante as aulas, materiais dos estudantes (algumas produções que não estavam coladas nos cadernos), entre outros.
3. Documentos escolares fornecidos pelas professoras, como planilhas de sondagens, produções escritas feitas pelos estudantes, atividades impressas, entre outros (caso haja).

3 ANÁLISE DE RESULTADOS

7

Sabe-se que houve a preocupação, pós-pandemia, com ações estratégicas sobre o processo de escrita, devido ao elevado número de estudantes não alfabetizadas, segundo os dados da secretaria municipal, no 3º e 4º ano do ensino fundamental. Estudos realizados após a pandemia confirmam essa limitação não só na escrita, mas também nas dificuldades de socialização, leitura e outras habilidades.

Nesse sentido, destaca-se a necessidade de repensar e implementar políticas educacionais e ações de curto, médio e longo prazo, tendo em vista o diagnóstico pós pandemia, com propostas para intervir na alfabetização e, como consequência, na apropriação da escrita social e no letramento.

Para iniciar essa discussão, volta-se para o caderno de campo com as anotações das observações. No primeiro encontro, a professora do 3º ano C expõe que há um cronograma de tempo destinado aos estudantes que ainda “não sabe ler “. As atividades ocorreram nas aulas de Língua Portuguesa, que, em média, tinham duração de 90 minutos. O destaque dado à organização do tempo revela a importância da execução das atividades dos materiais didáticos

para a escrita. Isso pode ser evidenciado pelo fato de que os tempos estão estrategicamente organizados; antes do horário do lanche, é destinado à Língua Portuguesa.

O livro dos estudantes possui 252 páginas, e as atividades para o desenvolvimento da professora com os estudantes iniciam na página dez e indo até a página 247. É interessante pontuar que são quase 300 páginas para serem trabalhadas em um período curto, intensificando-se se for levado em consideração que as turmas são numerosas, tendo uma única professora.

A imagem a seguir (Figura 1) das atividades propostas revelam práticas tradicionais da escola que ainda permanecem. Elas foram desenvolvidas no 3º B e no 3º C em dias diferentes, mas com aspectos parecidos. As atividades propostas consistem em cobrir os pontilhados da letra "E" e, na outra, copiar as sílabas.

Figura SEQ_Figura * ARABIC 1: Atividades do livro da Campanha Alfabetiza Manaus. Prática de escrita.

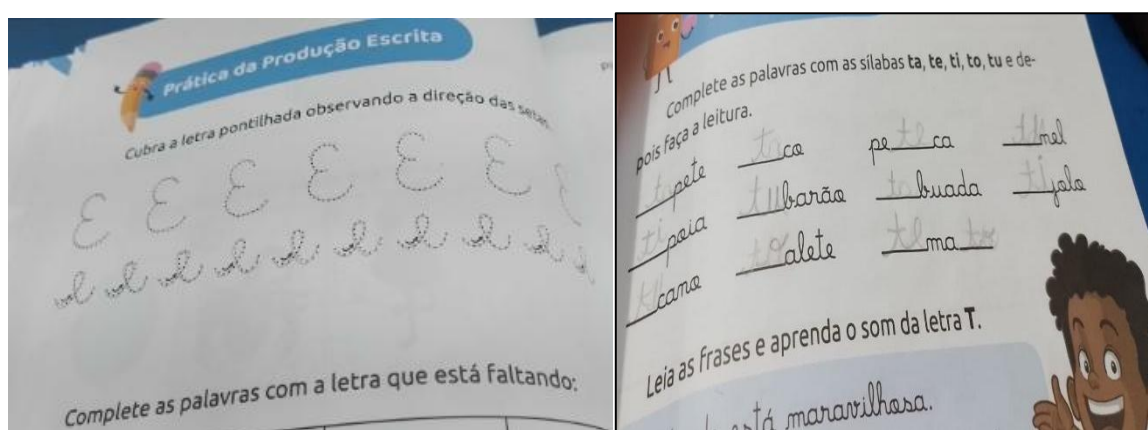


Foto: Stein, 2023.

No contexto escolar, esse tipo de prática, ao que tudo indica, é comum. Reportando ao método sintético, esse prosseguimento do ensino da escrita é o que é acreditado pela escola em questão. O ensinamento das letras (introdução do alfabeto) começa, logo em seguida, com o ensinamento das sílabas e das consoantes, que são apresentadas uma a uma. Assim, constituem suas “famílias” junto com as vogais, que com certeza foram vistas e ensinadas preliminarmente.

A iniciação da atividade da imagem 1, presente no livro da Campanha, na página 32, aula sete, com o título de acolhida, traz sugestão para cantar a música, não foi percebido o desenvolvimento em sala dessa orientação; talvez tenha ocorrido em outro momento em que a pesquisadora não esteve presente, mas é válido registrar.

Em uma das falas, a docente explica que “as famílias se compõem quando as consoantes e as vogais se unem; as sílabas vão formando palavras, frases e textos que podem ser lidos”.

No cenário das imagens é percebido o método silábico pelo qual a escrita é desenvolvida com a valorização do desenho correto das letras, privilegiando a caligrafia, cópias, ditados, ortografia e formação de frases. Nesse enredo apresentado, esse método defende que os estudantes que sabem realizar esse tipo de atividade são capazes de produzir ou escrever qualquer texto. A proposta defendida é o envolvimento dos estudantes, o que implica a orientação de atividades com sentido, além de ser mais do que um mero conteúdo programado a ser aprendido. Trata-se de um objeto que deve refletir a escrita da linguagem como uma construção, com contexto significativa que sempre esteja em transformação na história do estudante.

Ainda pelas imagens, observa-se um indicativo do afastamento, em parte, da compreensão sobre o processo de escrita, onde se tem o objeto de conhecimento e não meramente o código, que apresenta “um conjunto de caracteres ou símbolos (números, notas musicais, letras) com propriedades específicas que definem rigidamente como aqueles símbolos funcionam para poder substituir os elementos da realidade que notam ou registram” (Soares, 2017, p. 2017).

Afirma-se que, pela imagem, os estudantes realizaram a decodificação, cumpriram uma tarefa que foi efetiva, mas fora de qualquer significado. Esse tipo de abordagem apresenta, de maneira real, a dificuldade para produzir sentido, o que resulta em alfabetos funcionais.

Na imagem 1, percebe-se a repetição mecânica do ato de copiar várias vezes a mesma letra, partindo de um modelo pontilhado. Isso mostra, evidenciando, que o estudante aprende por meio de sequências de treino, os quais, na sua maioria, são enfadonhas e cansativas, sem favorecer a reflexão ou o pensamento sobre a escrita como um objeto social, sem a criação contextualizadas.

Atividades assertivas são sumarias no sucesso e na efetivação da escrita social, dentro de um viés de letramento. Soares (2017) dialoga com Mortatti (2011), onde emerge a concepção de que não se trata apenas de estar alfabetizado ou ter domínio da leitura e da escrita para adentrar ao universo letrado. Existem pontos que devem ser considerados nesse enredo, como: as crianças se apropriarem de habilidades e competências, tendo saberes suficientes que possam fazer delas ferramentas de leitura e escrita em seus convívios do dia a dia, ao exercitar sua

cidadania e para Kleiman (2017), é uma representação da prática social, porque tem uma finalidade.

Não se destina apenas à simples aprendizagem de signos para escrever; ela incorpora os objetivos das modificações, não se limitando a escrever por escrever ou ler por ler. Sua representatividade é vista como uma compreensão de ler e escrever, de maneira a apreender tudo aquilo que é importante para sua evolução e projeção.

Na imagem 1, ao completar as "sílabas" da letra T, é válido afirmar que, mesmo com as sílabas colocadas nos espaços corretos, a criança não realizou a atividade sozinha. Ela não fez as relações que são fundamentais para a compreensão da escrita social; foi auxiliada pela professora, que, ao ler em voz alta as palavras, apontava no livro a sílaba que deveria ser escrita no espaço correto. Isso pode ser elucidado pelo registro do caderno de campo do dia 19 de novembro de 2023, percebe-se que não há marcas que foi apagado nas tentativas de acerto e equívocos. Esse estudante não foi a única que não conseguiu realizar a atividade sozinha.

Figura SEQ Figura * ARABIC 2: Escritas de palavras no tablet.

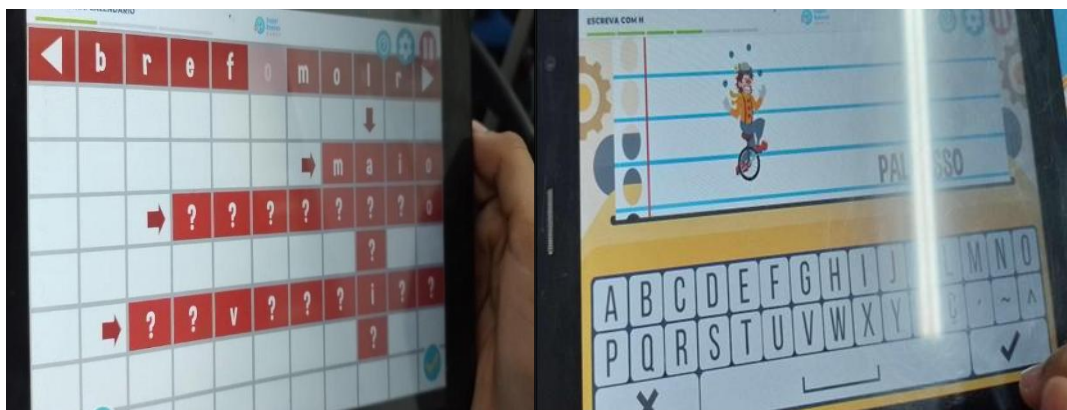


Foto: Stein, 2023.

A atividade proposta pela docente do 3º ano A, causou uma euforia visível nos estudantes. Poderia ser visto nos rostos de cada um a alegria, que se tornava contagiante. Esse tipo de atividade foi observado nesta única sala por duas vezes.

Como a escola está localizada em uma comunidade que foi invadida e possui características vulneráveis, não é exagero afirmar que, para muitas daqueles estudantes, esse é o único contato com uma ferramenta tecnológica.

Talvez por isso tanto entusiasmo; por alguns minutos, elas iam brincando e aprendendo. A docente, com cuidado e atenção, orientou a todos, mas, por inúmeras vezes, algumas poucas estudantes saíam da atividade, não sabendo retornar. Eles pediam ajuda à docente. A docente gentilmente explicava e auxiliava novamente. Todas as crianças da sala tiveram acesso a um tablet, sem haver separação entre alfabetizados e não alfabetizados.

A ferramenta do tablet é importante para a escrita social. O uso desse recurso na atual sociedade do conhecimento, onde a disseminação da tecnologia está mais presente nas imagens, mídias e na rotina das cidades, representa uma oportunidade para que os estudantes se tornem usuários efetivos, sem espaço para os analfabetos digitais. O uso do tablet alcança a reversibilidade, dessa forma, porém priva-se do equilíbrio da firmeza na página, em qualquer situação em que falte atenção.

De acordo com Soares (2016), a utilização das mídias (tablet) na alfabetização seria capaz de trabalhar simultaneamente os diferentes níveis de aprendizado, o significado e significante. Entende-se a possibilidade de obtenção de vocabulário, do desenvolvimento de habilidades e do conhecimento das letras, prosseguindo na relação fonema-grafema e na conquista da consciência semântica no desenvolvimento da leitura e, conseqüentemente, da escrita.

Observou-se nas atividades que, ao adicionar um comando no tablet, as crianças eram oportunizadas a ouvir e visualizar ao mesmo tempo o som da letra, a palavra, a frase ou o pequeno texto que eram narrados, acompanhados da apresentação conjunta da sua escrita na tela, permitindo melhor percepção dessa relação. Isso ocorria dependendo dos níveis que estavam no jogo (atividade), o que poderia contribuir para seu avanço na escrita, pois une o prazer ao ensino. Todavia, com essa abordagem, não se afirma uma concordância total, havendo ponderações a serem registradas, como: por que não usar esse recurso com mais frequência? Por que foi observado somente em uma sala do 3º ano? Pode haver várias explicações para essas perguntas.

Ademais, os estudantes têm a possibilidade de comparar escritas. A cada palavra escrita de maneira equivocada, o programa indicava. As palavras que eram escritas com a mesma letra inicial permitem que percebam o que muda entre uma escrita e outra, ou palavras que podem ser precedidas a partir do início de apenas uma alteração em um sinal gráfico. A apresentação de palavras inteiras proporciona indícios para reflexão e gera a escrita de inúmeras outras de

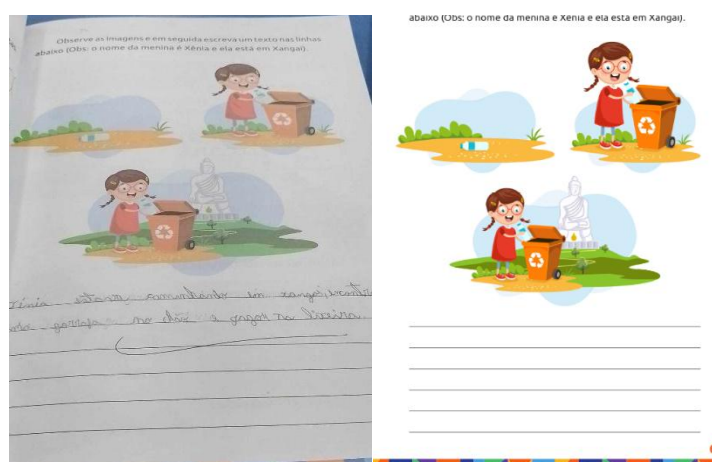
modo precoce, por meio de ilustrações. Por isso, entende-se que foi uma atividade que fez a diferença neste contexto.

Colaborando com a atividade desenvolvida, é possível também explorar os conhecimentos sobre o sistema alfabético e ortográfico da escrita, capazes de reverter de maneira mais relevante não apenas pelo que possui de ludicidade ou desafio, mas também pelos usos que acarretam, pelas atividades envolventes de leitura e escrita em sua totalidade.

Não se refuta o que diz Vygotsky (2001) sobre a fala escrita e suas peculiaridades primordiais de desenvolvimento; a escrita não representa apenas a história da fala oral. A escrita não é mera compreensão da fala oral em signos escritos, e seu controle não é de fácil absorção por meio de técnicas de escrita. Para tanto, a escrita é a forma mais complexa da tarefa verbal intencional e consciente produzida pela humanidade. Assim, escrever é alcançar uma etapa elevada no desenvolvimento da fala, uma função psicológica que colabora para que a criança gradualmente apreenda a cultura humana.

Assim sendo trata-se mais de uma ferramenta para potencializar o aprendizado da escrita social. Para corroborar com o contexto, é importante destacar que a alfabetização não se baseia unicamente em técnicas, “reduzida ao como ensinar, sem fundamentar-se clara e suficientemente em como se aprende a língua escrita” (Soares, 2016, p. 56).

Figura SEQ Figura * ARABIC 3: Produção de texto.



Fonte: Stein, 2024.

No início das propostas de atividades é fundamental trabalhar com coerência na transposição da capacidade verbal do estudante para a escrita. Favorecer momentos em que ele

possa, com desembaraço, contar histórias é um norte de começo para o desenvolvimento da criação de texto. No começo pode ser de maneira simples, da maneira como sabe; futuramente, a mediação e a inferência corretas potencializarão a produção obedecendo às regras gramaticais, descrevendo e criando diferentes gêneros textuais.

Na disponibilização dos livros pela professora, foi registrado no caderno de campo que somente um livro da Campanha realizou a atividade da imagem 3. Não há nenhum registro de observação sobre se foi feito na sala com o auxílio ou como dever de casa, apenas a correção do que estava certo, sem observações de datas ou outro tipo de anotações.

As figuras do livro indicam uma sequência, com dicas para que os estudantes elabore um pequeno texto dentro de uma lógica, o que pode ser comprovado pela produção de uma frase seguida de outra; até foram usados conectivos e elementos de coesão, assim como o ponto final. Fica claro que esse estudante está em um processo de nível de escrita avançado, que, segundo Ferreira e Teberosky (1999), é a fase alfabética, na qual a criança compreende, de maneira consciente, a escrita alfabética, e seus escritos retratam minuciosamente os fonemas. Na imagem em que a escrita foi registrada, observa-se um texto pequeno, com as imagens inseridas, apresentando coerência, embora falte um pequeno detalhe que pode ser ajustado e mediado futuramente — o título, que é uma característica de um texto.

13

No entanto, o que chama a atenção são os outros livros, que estão em branco. Com isso, não há garantia que essa atividade não foi realizada posteriormente. Esta imagem poderia ser uma excelente oportunidade para favorecer os estudantes no processo de hipóteses de escritas, partindo do princípio que os estudantes pensam sobre a escrita e podem avançar nessa reflexão, inclusive quando o domínio deste princípio ainda não estiver desenvolvido. Smolka (2012) argumenta que a escrita é concreta desde o discurso interior e este, ao discurso social, a realidade social e funcional da palavra que produziu a subjetividade, resulta em um crescimento interno ou em mudanças interpessoais e intrapessoais.

Seria interessante registrar as tentativas de escrita na imagem em branco, pois essas tentativas de estudantes em início de desenvolvimento da alfabetização deixam indícios de que elas concebem que são capazes de escrever qualquer coisa, na tentativa de aprender o percurso da vivência pela atividade de escrita.

Assim, “quando há tentativa de escrever sozinha (processo de elaboração individual), ela analisa a escrita do ponto de vista do conhecimento que já possui, no que diz respeito a

algumas convenções sociais” (Smolka, 2012, p. 43). A autora defende a mesma perspectiva que Soares (2016) e Kleiman (2017) em relação ao letramento e à alfabetização numa visão de escrita social.

Para a compreensão, é interessante registrar novamente os escritos de Soares (2016), a respeito do letramento, pois ele se contrapõe de maneira assertiva ao método que leva o estudante a aprender mecanicamente. Assim, o uso das capacidades de escrita por estudantes que já dominam esses caracteres — ou seja, letras — é fundamental. O letramento e a alfabetização são alicerçados em dois procedimentos distintos, em termos de processamento cognitivo e de produtos, embora sejam indivisíveis.

Abre-se parênteses para indagar sobre o nome na imagem: "Xênia", que não é comum em uma comunidade constituída por pessoas vulneráveis e pobres. "Xangai" é o nome de uma cidade da China, totalmente fora da realidade das crianças atendidas pela escola. Mesmo com algum acesso a mídias e canais de TV, isso é um tanto contraditório, o que leva a concordar e validar a defesa do penúltimo parágrafo.

CONCLUSÃO

Diversas pesquisas sobre o tema têm sido registrado, ao longo das décadas, asseverando o analfabetismo funcional de uma grande porcentagem da população do Brasil, o que não poderia ser diferente no Ensino Fundamental. Com a pandemia, houve o aumento desse índice; sabe-se que aqueles que fazem parte de grupos mais vulneráveis foram os mais atingidos.

A discussão em torno da escrita social e dos métodos mecânicos que insistem em permanecer no contexto escolar dos estudantes neste sentido tentou-se em meios a argumentos a demonstração desse tipo de escrita desenvolvido na educação pública como pode ser comprovado com o objetivo.

De maneira alinhada com o objetivos, a primeira evidência decorrente dos resultados do artigo é disparidade do analfabetismo funcional pós-pandemia. Reconhece-se o esforço, embora tenha sido baseado em propostas que possuem inúmeras discordâncias.

Outro ponto a ser destacado foi o desenvolvimento de atividades para as crianças. Observa-se que há limitações de materiais, tanto no material (livro) quanto nas questões educacionais. Na análise, ficou explícito que as atividades desenvolvidas estão baseadas no método fônico com pouco contribuição para o desenvolvimento de uma escrita social, possuindo

uma abrangência menor quanto à criticidade e reflexão enquanto sujeitos do conhecimento e protagonistas de suas mudanças de condições sociais.

Evidenciam-se problemas conceituais e inapropriados para esse desenvolvimento, que é importante para a vida de cada estudante, reforçando que não se trata apenas da decodificação e codificação, mas da associação entre o desenvolvimento da alfabetização e letramento.

Presenciou que o desenvolvimento da escrita está alinhado ao limite do comportamento condicionado e apresentando relação estreita com a aprendizagem mecanizada, fato que não leva em consideração os significados e sentidos da escrita social.

Das limitações deste artigo, compreende-se que as contribuições representam um pequeno percentual dentro do vasto campo de referenciais a serem pesquisados sobre a escrita social. Neste panorama, é necessário considerar artigo como um trabalho discursivo e exploratório sobre a construção social da escrita de estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental. Nesse contexto, não é possível elencar todos os entraves do objeto de estudo, que é a escrita.

No entanto, foram enumerados alguns ângulos a respeito da escrita social por meio das observações no caderno de campo.

REFERÊNCIAS

BRASLAVSKY, Berta. **Problemas e métodos no ensino da leitura**. São Paulo: Melhoramentos/Ed. da USP, 2000.

FERREIRO, Emília; TEBERESKY, Ana. **Psicogênese da Língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2014.

KLEIMAN, Ângela Bustos. **O que é Letramento**. In: KLEIMAN, Ângela Bustos. (Org.). Os significados do letramento. 5 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

MALHOTRA, Naresh. **Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada**. 3º. ed. Porto Alegre: Boolman, 2016.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 14 maio 2023.

_____. (Org.). **Alfabetização do Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 2011.

SMOLKA, Ana Luzia Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. Pátio. **Revista pedagógica**, Porto Alegre: RS, n. 29, p. 18-22, fev./abr. 2016.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte, autêntica, 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2001.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 14. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

VYGOTSKY Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.