



SABERES CIENTÍFICOS E SABERES ESPONTÂNEOS: COMPREENSÕES DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ESCRITA PELA CRIANÇA

Neivane Marize Venturi Grava - FURB

João Jesus de Paula - FURB

Edson Schroeder - FURB

Julianne Fischer - FURB

Resumo: O objetivo geral da pesquisa é analisar e compreender as compreensões dos professores alfabetizadores a respeito da construção da escrita pelas crianças que estão no primeiro ano do ensino fundamental. A pesquisa está sendo realizada com cinco professores alfabetizadores da rede municipal da cidade de Rodeio (SC). Como base teórica, utilizamos os estudos de Vigotski. Como metodologia de análise, utilizamos a análise do conteúdo levando-se em consideração as dimensões do projeto educativo dos professores: a dimensão conceitual, a dimensão didática e a dimensão psicológica. Entretanto, para este artigo, apresentamos as análises relativas à unidade “dimensão conceitual” levando-se em consideração a utilização, pelos professores, dos saberes espontâneos das crianças em diferentes contextos e dos saberes científicos desenvolvidos pelos professores. Os dados preliminares mostram que os professores centram suas atividades de alfabetização principalmente nos saberes científicos, sem levar em conta os saberes espontâneos que as crianças adquiriram no meio social que estão inseridas.

Palavras - chave: Saberes científicos. Saberes espontâneos. Escrita.

Introdução

Apresentamos um recorte de uma pesquisa em andamento, que trata sobre as compreensões dos professores alfabetizadores no município de Rodeio (SC) com foco na construção da escrita na criança. Deste modo os resultados obtidos poderão subsidiar os professores alfabetizadores em um processo conjunto de reflexões sobre alfabetização/ escrita.

Assim, sabemos por meio de estudos históricos que desde cedo, no interior das cavernas, o homem procurou deixar marcas do seu cotidiano, registrando sonhos, medos, angustias. Iniciou-se desta maneira, uma jornada em direção à escrita. Se atentarmos para a trajetória da escrita, percebemos que ela também foi utilizada para suprir necessidades como a comunicação entre os pares e o registro de acontecimentos marcantes nas comunidades. No

entanto, ao longo da história da humanidade, a escrita não foi disseminada entre todas as pessoas, mas sim para aquelas que tinham influência religiosa, comercial e política.

Com o passar do tempo ocorreram mudanças, na dimensão familiar, social, econômica e política. Devido a essas mudanças, a escrita passou a ser amplamente difundida entre as pessoas; inicialmente aprendia-se a ler e escrever em casa e somente os filhos de famílias mais abastadas iam à escola. Mais tarde, mais crianças tiveram acesso à escolarização, apesar das diferenças entre a escola dos pobres e a escola dos ricos.

Excepcionalmente a partir da Proclamação da República, aqui no Brasil, segundo os estudos de Mortatti (2006), iniciou-se um processo sistemático de leitura e escrita na fase inicial de escolarização e o termo alfabetização passou a ser usado a partir do século XX. Antes, as crianças aprendiam a ler e a escrever em casa ou nas poucas escolas existentes no império.

Mortatti (2006), esclarece que o ensino da escrita era entendido apenas como uma questão de habilidade em caligrafia e ortografia. Com as mudanças ocorridas no final da década de 1970, esta visão sofreu mudanças, criando-se uma nova perspectiva de leitura e escrita, com o foco centrado em questões de como ensinar e a quem se ensinar. A partir da década de 1980, de acordo com a autora, ocorreu a “desmetodização”, em prol da alfabetização construtivista, isto, em função de mudanças no panorama social e político vigente. O construtivismo, não se apresentava como um método novo, mas sim como uma “nova revolução conceitual”, sendo Emília Ferreiro, um importante referencial, que desenvolveu investigações sobre a psicogênese da língua escrita, deslocando o eixo do método para o processo de aprendizagem da criança.

Na década de 1980 apareceu no cenário educacional brasileiro os estudos do teórico Vigotski, com suas concepções sobre a aprendizagem e o desenvolvimento, sustentando que a inteligência é construída a partir das relações do homem com o mundo, dando ênfase à linguagem. Esse teórico trouxe contribuições significativas, inspirando pesquisas na área da educação e muitos dessas relacionados à alfabetização. Neste sentido, apresentamos como questão de partida: quais são as compreensões que professores alfabetizadores têm a respeito dos processos iniciais da escrita pelas crianças?

Entre diversos autores, evidenciamos a teoria histórico-cultural, desenvolvida por Lev Semionovich Vigotski como principal aporte para as reflexões, evidenciando algumas premissas que consideramos essenciais à compreensão das complexidades associadas à alfabetização e à escrita em sala de aula. Nosso principal objetivo é analisar e compreender as

compreensões dos professores alfabetizadores sobre a alfabetização, com enfoque na fase da construção da escrita pelas crianças que estão ingressando no primeiro ano do ensino fundamental da rede municipal de Rodeio.

Procedimentos metodológicos

Estabelecemos a alfabetização como área de abrangência dessa pesquisa, como foco nas compreensões dos professores alfabetizadores sobre o processo de construção da escrita na criança que está no primeiro ano do ensino fundamental. Como sujeitos, participam da pesquisa cinco professores alfabetizadores, todos pertencentes à rede municipal de Rodeio (SC).

Para a coleta de dados selecionamos a entrevista individual e a observação participante. Desta forma, Bauer e Gaskell (2008), esclarecem que a entrevista, é um instrumento que fornece uma compreensão mais detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações dos sujeitos, em contextos sociais específicos. No que diz respeito à observação participante, Bogdan e Biklen (1999), explicam que deve ocorrer de forma que a participação do pesquisador seja moderada, porém dinâmica, tendo como meta prioritária a recolha de dados.

Deste modo, por meio desses instrumentos, objetivamos confrontar as informações e proceder às análises, com vista à apreensão mais aprofundada das compreensões dos professores alfabetizadores sobre o processo de construção da escrita. Como metodologia de análise, utilizamos a análise do conteúdo que, segundo Franco (2005), é um processo da pesquisa que se situa em um esboço mais amplo da teoria da comunicação, tendo como ponto de partida a mensagem implícita, sendo que essa mensagem pode ser expressa de forma verbal, oral ou escrita, gestual ou silenciosa. Essa autora explica que as análises dos dados partem daquilo que o pesquisador recolhe, fazendo um movimento entre teoria, condições sociais, econômicas, códigos linguísticos, semânticos dos sujeitos pesquisados. Lembrando, também, que o pesquisador faz um exercício de ir e vir, primeiro com os textos coletados, depois, já agrupados, fazendo relações com a teoria escolhida. Isto é, o pesquisador vincula, de forma lógica, um dado a outro, juntamente com a teoria produzindo, neste movimento, as inferências.

Neste sentido, para a pesquisa, estabelecemos como unidades de análise, três importantes dimensões do projeto educativo dos professores alfabetizadores: a dimensão

conceitual, a dimensão didática e a dimensão psicológica. No entanto, para este artigo fizemos um recorte utilizando exclusivamente a unidade relacionada à dimensão conceitual, com somente uma categoria denominada: o emprego dos saberes espontâneos das crianças em diferentes contextos (oral, escrito) e dos saberes científicos desenvolvidos pelos professores.

Análises e resultados

Pela dimensão conceitual consideramos as compreensões que os professores possuem sobre os saberes escolares (científicos) e suas relações com o processo de alfabetização, com foco no processo de construção da escrita, tomando-se por base os saberes espontâneos das crianças.

Assim, pela categoria “o emprego dos saberes espontâneos, em diferentes contextos (oral, escrito) e a utilização dos saberes científicos pelos professores” (quadro 1), foi possível perceber qual era o ponto de partida dos professores para introduzir novos conceitos. Os professores P1, P2, P3 e P4 afirmaram trabalhar, inicialmente, com os saberes espontâneos das crianças, porém, o professor P5 acrescentou que pode partir dos espontâneos ou científicos, *“início com o que mais chamar a atenção das crianças, naquele momento”*.

	P1	P2	P3	P4	P5
SABERES UTILIZADOS NA ALFABETIZAÇÃO	<i>“Parto dos saberes cotidianos para chegar nos científicos”</i>	<i>“Parto dos saberes cotidianos deles”</i>	<i>“Parto dos saberes cotidianos para chegar nos científicos”</i>	<i>“Parto dos saberes cotidianos para chegar nos científicos”</i>	<i>“Parto dos saberes cotidianos ou científicos, o que mais chamar atenção deles”</i>

Quadro 1: o emprego dos saberes espontâneos, em diferentes contextos (oral, escrito) e a utilização dos saberes científicos pelos professores. Fonte: dados organizados pelos autores com base nas entrevistas

Segundo Vigotski (2009), os saberes científicos são construídos no processo de aprendizagem escolar, enquanto que os saberes espontâneos se formam nos processos das experiências cotidianas da criança, de forma não conscientizada. No entanto, o desenvolvimento dos saberes científicos apoia-se em um nível de maturação dos saberes espontâneos, que atinge grau cada vez mais elevado conforme a criança segue cronologicamente o seu percurso escolar. Os saberes espontâneos não se encontram, digamos protegidos na consciência infantil, muito menos estão separados dos saberes científicos, mas se encontram em um único e contínuo processo interativo. A formação conceitual não tem a

sua origem nos conflitos entre duas formas de pensamento. O que ocorre são relações de caráter muito mais complexo e positivo. Os processos deliberados de ensino se revelam como sendo uma das principais fontes e força orientadora no desenvolvimento dos conceitos da criança, assim, a aprendizagem escolar é um fator decisivo para o desenvolvimento intelectual dos estudantes.

O saber espontâneo é caracterizado por Vigotski como um saber desenvolvido naturalmente pela criança a partir das suas experiências cotidianas. Estes saberes, primariamente indutivos, são formados em termos de propriedades perceptivas, funcionais ou contextuais do seu referente, não sendo organizados em um conjunto de relações consistentes e sistemáticas (PANOFSKY; JOHN-STEINER; BLACKWELL, 2002). São construídos fora do contexto escolar, formando categorias ontológicas, o que dá origem ao conjunto de teorias que o sujeito possui sobre o seu mundo – as suas representações. O saber espontâneo não é conscientizado, uma vez que a atenção nele contida orienta-se para o objeto nele representado e não para o próprio ato de pensamento que o abarca (VIGOTSKI, 1993, 2009). Esta não conscientização dos saberes está na ausência de um sistema de saberes científicos. A formação de um sistema conceitual baseado em relações recíprocas de generalidade torna os conceitos arbitrários: *“os conceitos científicos são os portões através dos quais a tomada de consciência penetra no reino dos conceitos infantis”* (VIGOTSKI, 2001, p. 295).

Segundo Vigotski, a construção do saberes científico origina-se nos processos de ensino, por meio das suas atividades estruturadas, com a participação dos professores, atribuindo à criança abstrações mais formais e conceitos mais definidos do que os construídos espontaneamente, resultado dos significados culturais (VEER; VALSINER, 1999; SFORNI, 2004).

Diferentemente dos saberes espontâneos, os científicos são desenvolvidos a partir de procedimentos analíticos e não pela experiência concreta imediata. Estes saberes são adquiridos por meio do processo da instrução, requerendo atos de pensamento inteiramente diversos, associados ao livre intercâmbio no sistema de conceitos, à generalização de generalizações, enfim, a uma operação consciente e arbitrária com os saberes espontâneos: *“a questão está justamente aí, pois o desenvolvimento consiste nesta progressiva tomada de consciência dos saberes e operações do próprio pensamento”* (VIGOTSKI, 2001, p. 279).

Conforme Vigotski (2004, p. 67), subestimar as experiências pessoais dos estudantes seria um erro por parte dos professores, uma vez que *“a educação se faz através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio, e nesse processo o papel*

do mestre consiste em organizar e regular o meio”. Acrescenta ainda, que o processo de educação pode estar baseado na atividade pessoal da criança, cabendo ao professor orientar e regular essa atividade.

Assim, de acordo com o raciocínio vigotskiano, da relação entre o professor e a criança pode emergir zonas de desenvolvimento, processo dialético, que ocorre pela internalização dos instrumentos da cultura: “a mudança da estrutura funcional da consciência é o que constitui o conteúdo central e fundamental de todo o processo de desenvolvimento psicológico” (VIGOTSKI, 2001, p. 285).

Ressaltamos que num dos encontros com os professores alfabetizadores para socialização das suas práticas, a coordenadora responsável pela organização entregou um texto intitulado: “Gênios Perdidos”, que tratava da importância de dar oportunidades a todas às crianças, sem criar rótulos diante das suas dificuldades em determinados conteúdos ou atividades. Em seguida, um debate possibilitou um entendimento de que a criança necessita ser apoiada, entendendo essa ação como “suporte” para a aprendizagem. Concluíram, também, que a criança necessita de oportunidades para vivenciar momentos de aprendizagem significativa e não apenas momentos de repasse de informações, explorando-se, para isto, os saberes espontâneos.

Em outro momento, porém, quando esses mesmos professores estavam apresentando relatos de atividades que trabalhavam com seus alunos, pareceram estar mais preocupados em trabalhar diretamente com os saberes científicos, isto é, com a construção do código escrito. Relataram que faziam uso de brincadeiras para iniciar uma atividade, no entanto, percebemos que centravam suas práticas em abordagens tradicionais, não valorizando os saberes espontâneos das crianças construídos a partir do seu meio social e cultural. Em uma das reuniões, o professor P1 apresentou, por exemplo, o “ditado relâmpago”, relatando: *“mostro a palavra “batata” e também leio para as crianças. Logo após, escondo a palavra e faço com que a criança escreva essa palavra”*. Durante a explicação dessa atividade ele não mencionou que fez algum questionamento às crianças. O mesmo ocorreu com o professor P4 quando apresentou o jogo do boliche para ensinar a adição e a subtração à sua classe relatando o seguinte:

“As crianças constroem o boliche com garrafas pet médias, sendo elas pintadas com guache de diversas cores. Depois iniciamos a brincadeira, quando uma criança atira uma bola e depois outra criança faz o mesmo. Depois peço a elas quantas garrafas os dois derrubaram e quantas ficaram em pé”.

O professor P1 acrescentou que essa atividade também pode ser utilizada, colando-se letras ou famílias silábicas no boliche, assim, as crianças poderão, inicialmente, identificar as letras que foram derrubadas ou famílias silábicas. Por meio desse relato também percebemos que mesmo trabalhando com a linguagem matemática, o professor já iniciou introduzindo os saberes científicos, sem fazer nenhuma sondagem antes com as crianças, sobre o que já sabiam sobre o tema que seria tratado. Entendemos, assim, que as compreensões desses professores sobre a alfabetização estão, ainda, centradas na assimilação mecânica dos saberes científicos.

Em contrapartida, observamos também o emprego do saberes espontâneos em uma atividade apresentada pelo professor P5, na primeira reunião por turma dos professores alfabetizadores, por meio da atividade intitulada “O saco da história”:

“Essa atividade inicia quando eu entrego a uma criança um saco e ela retira um objeto/ brinquedo e inicia uma história, depois passa o saco e outra criança que retira outro objeto e continua a história e assim vai, até chegar à última criança. Logo após, em conjunto, fazemos o texto coletivo no quadro, sendo eu a escrita”. (P5)

Deste modo, primeiramente o professor fez uso de brinquedos que faziam parte do seu cotidiano, para fazer com que a criança explorasse inicialmente a oralidade, o raciocínio lógico. A cada objeto retirado do saco a criança tinha que dar continuidade à história para, depois, tomar contato com o código escrito por meio da construção do texto coletivo, no quadro. Por meio dessa construção as crianças puderam observar que falar uma história não é o mesmo que escrevê-la. Tomaram contato com os sinais gráficos que compõem palavras, frases e, finalmente, o texto, bem como os sinais de pontuação, organização do texto com parágrafos, disposição das palavras no quadro entre outros fatores. Ressaltamos que esses são conhecimentos que fazem parte das normas da nossa língua, e que são imprescindíveis apresentá-los às crianças. Porém, devemos lembrar que as práticas dos professores não deverão estar centradas apenas em normas, mas levar em conta os saberes espontâneos que as crianças trazem, pois esses poderão ser um importante ponto de partida para o desenvolvimento dos saberes científicos. Assim o professor deverá ter a compreensão que a criança, aos poucos, perceba a importância do ato de escrever e que não se trata de uma mera combinação de sons e letras.

Compreendemos, portanto, após nossas análises que os professores alfabetizadores, sujeitos da nossa pesquisa, ainda necessitam aprofundar questões sobre a relevância da utilização dos saberes espontâneos das crianças. O brincar não poderia ser um mero pretexto para alfabetizar, mas sim, uma ferramenta eficaz para aguçar a imaginação da criança criando-se novas situações de aprendizagem.

Desta forma, a escrita deve ser apresentada a criança como um meio que facilitará a sua vida na sociedade e isto deve ocorrer de forma ativa. De acordo com Vigotski (2009), o processo de construção conceitual ocorre por meio das relações entre saberes espontâneos e científicos, processo que se dá nas relações sociais, em nosso caso, na escola, com seus processos constituídos e sistematizados. Não se trata de um processo passivo, mas uma estrutura viva do pensamento, que tem por objetivo comunicar, assimilar, resolver problemas. Devemos lembrar que a centralização da escrita, apenas na apropriação do código escrito, vem sendo trabalhada desde o início da escola formal no Brasil, uma concepção tradicional, já explicitada por meio dos estudos de Mortatti (2006), em que a escrita era compreendida pelos professores, apenas como uma questão de ortografia e caligrafia.

Em contrapartida é relevante lembrar, também, que os professores alfabetizadores já têm compreensões que mudanças podem e devem acontecer em suas práticas, sobretudo às relacionadas às suas compreensões sobre a alfabetização/ escrita. Neste sentido, evidenciamos a importância dos encontros periódicos para a troca de experiências. A explicitação de angústias e fragilidades acontecerem, porém, os alfabetizadores necessitam ter uma formação continuada baseada na reflexão e análise de suas compreensões, levando em conta que a escrita ocorre por meio de um processo contínuo, fazendo sempre uma relação entre os saberes espontâneos e científicos, facilitando, desta forma, o desenvolvimento intelectual da criança.

Considerações finais

A partir da categoria o emprego dos saberes espontâneos das crianças em diferentes contextos (oral, escrito) e dos saberes científicos, pertencente à dimensão conceitual, visamos apresentar as compreensões dos professores alfabetizadores com foco na construção da escrita. Por intermédio da análise de conteúdo, procuramos estabelecer relações entre as mensagens implícitas dos sujeitos, apoiados na teoria histórico-cultural que preconiza a

aprendizagem e o desenvolvimento como fenômenos humanos, mediados semioticamente, com ênfase na linguagem.

Desta forma, buscamos analisar e compreender por meio da categoria “emprego dos saberes espontâneos das crianças em diferentes contextos (oral, escrito) e dos saberes científicos desenvolvidos pelos professores”, o ponto de partida dos professores para introduzir novos conceitos. Assim, por meio das entrevistas os professores P1, P2, P3 e P4 relataram que trabalhavam, inicialmente, com os saberes espontâneos das crianças e o professor P5 acrescentou que poderia partir dos espontâneos ou científicos.

Entretanto em outro momento, em uma socialização de práticas realizada pela rede municipal com esses professores, observamos que eles centravam suas práticas nos saberes científicos, não explicitando o emprego dos saberes espontâneos das crianças neste processo. No entanto, também, percebemos que o professor P5 iniciou uma atividade explorando, primeiramente, o saco de brinquedos, que era do cotidiano familiar da criança, para, posteriormente, apresentar os saberes científicos, por meio da construção do texto coletivo. Lembramos, contudo que quase todos afirmaram nas entrevistas, que iniciavam uma atividade explorando os saberes espontâneos.

Comprendemos, no entanto que esses professores apresentavam dúvidas relacionadas à dimensão conceitual, principalmente quanto ao uso dos saberes científicos e espontâneos no processo de construção da escrita. Deixaram isto evidente, também, nos encontros por turmas, pois buscavam amenizar suas incertezas procurando de forma coletiva novas alternativas para incluir em seu projeto educativo. Os professores já tinham consciência que a alfabetização deve ocorrer de forma viva e ativo na criança, e, neste sentido, tentaram organizar o fazer pedagógico de forma coerente e democrática, respeitando os limites das crianças, suas especificidades e características. Porém, em contrapartida, eles ainda estavam procurando, mesmo que conjuntamente, melhores formas de alfabetizar. Faz-se necessário, portanto, investimentos nos processos de formação continuada inspirados, principalmente, nas inseguranças, fragilidades e dúvidas.

Desta forma, Vigotski apresenta subsídios significativos para esses professores redimensionem seu olhar sobre a apropriação de conceitos, auxiliando, desta forma, a uma avaliação sobre suas concepções a respeito da construção da escrita pelas crianças que estão no primeiro ano do ensino fundamental. Vigotski (2009) explica que não devemos subestimar as experiências pessoais das crianças, pois a educação se concretiza, por meio dessas experiências que são determinadas pelo meio e, nesse processo, o papel do professor é de

orientar e regular as atividades. É relevante, também, que o professor perceba, lembrando Vigotski (2009), que a escrita não é simplesmente a tradução da linguagem falada para signos escritos, como também não é a apreensão da técnica. Vigotski argumenta, também, que a escrita é abstrata no aspecto sonoro da linguagem e do interlocutor, portanto, a linguagem é pensada e não pronunciada e que o destinatário da linguagem escrita, ou está totalmente ausente, ou não está em contato direto com aquele que escreve. Esclarece, também, que enquanto a fala é pronunciada automaticamente, a escrita, ao contrário, tem implica na consciência da sua estrutura sonora, e faz-se necessário desmembrá-la e restaurá-la de forma voluntária nos sinais escritos.

Enfim, compreendemos que seria importante que os professores alfabetizadores considerassem que as suas compreensões sobre o processo de construção da escrita, não podem se alicerçadas em práticas tradicionais, que centralizam suas atividades apenas nos saberes científicos, sem levar em conta os saberes espontâneos das crianças. Assim, é relevante que domínio da escrita pela criança implicasse em dar respostas às suas necessidades socioculturais reais. Entendemos, desta forma, que a introdução das crianças no mundo escrita, por meio de um processo social e interativo, poderá torná-las sujeitos mais ativos e participantes na sociedade que estão inseridas.

Referências

- BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesse do conhecimento – evitando confusões. In: BAUER, M.W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1999.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise do Conteúdo**. 2 ed. Brasília: Libert Livro, 2005.
- MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: Seminário “**Alfabetização e letramento em debate**”: Brasília, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivo/pdf>. Acesso dia 15/05/2011.
- PANOFSKY, C.; JONH-STEINER, V.; BLACKWELL, P. J. O desenvolvimento do discurso e dos conceitos científicos. In: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, p. 245-260, 2002.
- SFORNI, M. S. de F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da Teoria da Atividade**. Araraquara: JM Editora, 2004.

VEER, R. van der; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

VIGOTSKIY, L S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.