

Me. Antonio Eudes Mota



Escola Dr. Edmilson Barros de
Oliveira, EDEBO, Brasil

eudesmota26@gmail.com

Dr. Cássio Marinho Campelo



Universidade Federal do Ceará,
UFC, Brasil

kciocampello@gmail.com

Submetido em: 23/08/2022

Aceito em: 17/04/2023

Publicado em: 15/06/2023

PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é o de analisar e conhecer os fatores que contribuem e que dificultam no processo de aquisição da escrita. A importância em investigar essa temática se deve ao fato dos discentes, principalmente da rede pública, apresentarem muitas dificuldades na utilização da escrita. Para analisar essa realidade nos baseamos nos estudos de alguns teóricos da educação como Teberosky (1985), Ferreiro (1987), Vygotsky (1979), dentre outros. A partir desses estudos pudemos perceber que antes de qualquer coisa o docente deve ter em mente que a escrita é uma atividade comunicativa e que desempenha funções definidas e cada vez mais diversificadas no cotidiano de uma sociedade letrada.

Palavras-chave: Escrita. Estudos. Sociedade Letrada.

PROCESS OF WRITING ACQUISITION

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze and get to know the factors that contribute to and that hinder the writing acquisition process. The importance of investigating this issue is due to the fact that students, especially in public schools, have many writing difficulties. To analyze this reality, we based ourselves on the studies of some educational theorists, such as Teberosky (1985), Ferreiro (1987), Vygotsky (1979), among others. From these studies we could see that before anything else the teacher must keep in mind that writing is a communicative activity and that it has definite and increasingly diverse functions in the daily life of a educated society.

Keywords: Writing. Studies. Literate Society.

1 INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, a visão que se tinha da escrita era que não deveria ser ensinada, mas exigida e corrigida. O ensino da escrita estava voltado para a categorização de produtos escritos. O que normalmente se fazia era, pois, ensinar características de cada gênero (narrativo, descritivo, argumentativo e expositivo) dando ênfase ao produto e não ao processo.

Há alguns anos, porém, essa abordagem sofreu uma mudança. Agora, em vez de perguntar- quais são as formas da boa escrita? Muitos professores perguntam: que espécie de processo os escritores utilizam? O que os alunos fazem, quando escrevem e como estes comportamentos se alteram, na sociedade, na medida em que amadurecem. O foco mudou do produto acabado para o processo de confecção desse produto.

Diante disso, o professor deve ter em mente que escrita é uma atividade comunicativa e que desempenha funções definidas e cada vez mais diversificada no cotidiano de uma sociedade letrada. Para que o aluno possa dominar plenamente a funcionalidade da escrita, o poder que esta lhe conferir e o prazer que pode lhe proporcionar, devem ser apresentados a produzir bons textos é preciso considerar cada texto não como um objeto pronto e acabado, mas sobretudo um produto de uma série de operações. É perfeitamente possível, para fins metodológicos, dividir o processo da escrita em etapas e utilizar para cada uma delas técnicas e procedimentos específicos.

2 ENTENDENDO A ESCRITA

Aquisição da língua escrita tem sido motivo de preocupação para estudiosos, que no decorrer dos anos vêm tentando explicar os processos e estágios que o ser humano passa para desenvolver essa habilidade. Sabemos que historicamente as escritas surgiram funcionalmente e foram seguindo várias etapas para chegar aos nossos dias.

Rego (1985) e citando Nystrand (1982) dizem que os sistemas gráficos sejam de natureza pictográfica, ideográfica, silábica ou alfabética não foram inventadas para deleitar a mente, mas sim para atender a determinados usos de linguagem dentro das sociedades, e servir de apoio a memória favorecendo o aparecimento de arquivos comerciais, de leis e princípios governamentais que podiam resistir a passagem do tempo.

A renovação da escrita para a notação da aprendizagem construída pelo ser humano é assistida por uma transformação sucessivamente nos instrumentos de transmissão da aprendizagem. Rego (1985) diz que:

Se a princípio a escrita é simplesmente uma assistência gráfica da memoração auditiva, com o advento da tipografia, a palavra é retirada do seu universo e transformada numa configuração no espaço da página impressa. Diferentes configurações indicam diferentes significados.

Um ponto de partida para o ensino da escrita com características de funcionalidade é a contextualização do tema a ser tratado. O professor deverá descobrir ou estimular o aluno a descobrir situações reais de escrita a fim de definir concretamente outras questões relativas ao formato do texto, ao propósito da escrita e a audiência, ou seja, ao virtual leitor que se pretende atingir (CONDEMARIN, 1987).

Sabemos que as crianças adquirem a linguagem oral sendo envolvidas em contextos contagiantes em que a alocação seja importante para elas. É utilizando, desse modo, a língua na mesma proporção instrumento de conversação que o discente a compreende enquanto sistema. Porém, as oportunidades que elas têm de usar a língua escrita de uma forma significativa são bem mais restritas do que aquelas que têm para utilizar a linguagem oral.

De acordo com Teberosky (1997, p. 85):

[...] a fala e a escrita são formas de produção de linguagem que expressam o nosso conhecimento sobre as pessoas e o meio ambiente. Portanto, o objetivo da escrita é a leitura. Esta no que lhe concerne, tem como objetivo a fala. A fala é a expressão linguística e se compõe de unidades de tamanho variável, chamados signos e que se reproduzem em sua natureza pela conexão de uma significação a uma eloquência.

Para diminuir o nível de complexidade da escrita e possibilitar ao aluno o desenvolvimento da competência textual, é fundamental que o professor trabalhe a produção de textos como um processo

constituído de fases: geração e organização de ideias, esboço de texto, revisão e versão final, utilizando atividades que cubram todas essas etapas do processo.

Na prática, não há uma sequência linear desses componentes, contudo, eles podem ser trabalhados separadamente para ajudar tanto ao aluno a consciência do processo da escrita, quanto o professor, na aplicação de atividades que contemplem cada sub processo, contribuindo, assim, para a formação de escritores maduros. Para isso é recomendável, principalmente no 1º ciclo, utilizar, de início, textos de cujo conteúdo o aluno detenha algum conhecimento e, aos poucos, ir graduando o nível de dificuldade.

3 BREVE HISTÓRICO SOBRE A ESCRITA

A escola nasceu da necessidade que os homens sentiram de encontrar símbolos que pudessem representar os objetos nos momentos de comunicação, isto é, para que, na ausência destes, os símbolos fossem usados para evocá-los. Assim, dos pictogramas dos sumérios, egípcios, chineses, chegaram-se gradativamente letras ou grafemas que compõem o alfabeto que conhecemos, sistema que possibilita combinações arbitrárias e convencionais.

Em 1898, segundo Goodman (1995), uma professora da Pensilvânia produziu um artigo relatando suas observações sobre crianças pequenas envolvidas espontaneamente em atos de leitura e escrita, demonstrando assim, conhecimentos prévios, resultados de suas interações sociais.

Nos anos 30, pesquisadores interessados no desenvolvimento da escrita em crianças pré-escolares, ainda não envolvidas em propostas de ensino, conseguiram categorizar e descrever estratégias das quais as crianças lançavam mão de maneira sistemática.

A escrita, contudo, vai surgir de acordo com (GELB, 1985), pela primeira vez no mundo antigo, num momento histórico caracterizado pelo desenvolvimento simultâneo de uma série de elementos diversos, a que chamamos civilização. O escrito aparece seguido de um eminente progresso das artes, do gerenciamento, do comércio, da agricultura, da produção, dos transportes. "Ponderando os motivos de origem do espaço geográfico, sociais e econômicos que elaboram ao processo de uma cultura, percebemos que o embaraçado das condições que se inicia nesse tempo histórico não poderia funcionar se não existisse a escrita".

O escrito é visto como um marco da ligação da pré-história para a história. E principalmente a partir do registro escrito que se recompõem a forma de vida de um povo em uma determinada época.

O ser humano, através dos tempos, vem conseguindo comunicar-se com mímicas, expressões e com a oralidade. A escrita tem origem quando o homem aprende a comunicar seus pensamentos e sentimentos através de signos. Signos que fiquem acessíveis por outros indivíduos que possuem concepções sobre como executam essa classificação de comunicação.

O conhecimento da escrita foi sendo construído através de fases, a aprendizagem da escrita pelo aluno devia obedecer ao mesmo processo, fases sucessivas, significativas, a partir do desenho ou rabisco representando seu nome, por exemplo, até atingir o domínio do valor significativo das letras.

Na década de 70, de maneira sistemática as pesquisas sobre o desenvolvimento da escrita nas crianças pequenas tomaram um grande impulso e se realizaram de forma profunda e consciente, trazendo aos educadores contribuições substanciais que causaram forte impacto nas propostas de alfabetização dominantes, até então, no âmbito educacional.

Resultados da pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, desenvolvidas em 1974 a 1976, constituem-se, hoje, um marco referencial para nortear os procedimentos didático-pedagógicos no período inicial de alfabetização porque apresentaram, cientificamente, os caminhos que as crianças percorrem para compreender as características, o valor e a função escrita (GOODMAN, 1995).

4 O ATO DE ESCREVER

A escola é talvez o único lugar onde se escreva muitas vezes sem motivos, certas atividades da escola representam um puro exercício de escrever. Estamos tão acostumados a escrever e ler na nossa vida diária, que não percebemos que nem todos leem e escrevem como nós, mesmo os que vivem bem próximo. Em diversas famílias, de camada social inferior, redigir pode se delimitar, simplesmente, a assinar o respectivo nome ou, no estrito, a escrever lista de palavras e saudações curtas.

Para os que vivem nesse universo, redigir como a escola sugere, parece ser bizarro, indesejável, frustrado. Entretanto, os que habitam em um ambiente social onde se leem diversas literaturas, como revistas, jornais, livros ou em que os adultos redigem frequentemente e os discentes, com antecedência, têm seu material escolar completo canetas, lápis, borrachas, régua etc., julgam bastante próprio o que a escola faz,

porque, na veracidade, representa uma sequência do que já realizavam e confiavam que a escola realizasse (CAGLIARI, 1990).

Para Cagliari (1990, p. 101), “antes de ensinar a escrever, é preciso saber o que os discentes esperam da escrita, qual julgam ser sua utilidade e, a partir daí, programar as atividades adequadamente”. Dentro das escolas de subúrbios, alguns discentes não se envolvem com dedicação no processo de aprendizado do redigir, visto que, consideram que a escola faz o que não lhes compete deixa de fazer o que seria favorável para eles.

Compartilhando das perspectivas dos discentes, a escola deve discutir com eles outros painéis da escrita que talvez elas não tenham observado ou em que nem mesmo pensaram. Redigir é também um aspecto de afirmação artística e até um entretenimento. Os discentes podem ficar muito estimulados para redigir; em compensação, se elas não trouxerem uma fundamentação real, conseguirá ser inútil demonstrando-lhes toda a parafernália de escritas e rabiscos própria da alfabetização. Isso vale também para atividades de escrita ao longo de outras séries.

Cagliari (1990) afirma que “a austeridade como a escola ocupa-se do escrever leva naturalmente muito discentes a antipatizar com a escrita e como resultado a leitura, o que é de fato um irreparável desastre educacional”.

Se, ao chegarem à escola, as crianças já veem trazendo alguns conhecimentos sobre a escrita, cabe ao educador estabelecer momentos, para que eles possam apresentar o que sabem. Através de textos livres, por exemplo, uma lista de nomes de pessoas ou animais que moram na sua casa, ou um recado, como também, poderá mostrar o que cada um sabe, ou não, como escrever da esquerda para direita e de cima para baixo; o ofício social da escrita é comunicar-se, etc.

É importante que o educando entenda que se aprende a escrever, exercitando, daí porque poderá ser estimulado a escrever mensagens sozinhas com significado, ou construindo os textos criativos em colaboração com a turma, e com o educador.

A lista, portanto, é uma modalidade de texto bastante usada no dia a dia e ótimo para se trabalhar com classe de alfabetização. Listamos o produto que desejamos comprar, os gastos da semana, do mês, os compromettimentos que teremos durante a semana, o mês. Listamos aquilo que não devemos esquecer. Isso quer dizer que a lista está associada à função de memória da escrita.

A sala de aula pode se converter em ótimo ambiente com recurso para construir informações linguísticas, uma vez que um texto com estrutura simples e que os educandos usam de alguma maneira no seu cotidiano.

O cuidado que o educador deve ter ao sugerir que os educandos façam listas é a escolha de critérios que incluam as palavras dentro do um âmbito semântico, ou seja, uma lista só existe, enquanto texto significativo se estiver ligada a uma temática que a contextualize. Por exemplo: lista dos educandos de classe, das atividades que vão realizar, dos ingredientes de uma receita que foi lida etc. Quanto mais o educando for estimulado, mais se sentirá encorajado a fazer seus ensaios e escreverão sozinhos bilhetes, listas, histórias. Cabe ao educador ir discutindo com os educandos, a partir de suas produções textuais, sobre organização do texto, a pontuação, com relação ao emissor/destinatário etc. O importante é que o educando aprende a ler e a escrever a partir de textos significativos.

5 A LÍNGUA ESCRITA COMO OBJETO DA APRENDIZAGEM

A língua escrita tem uma grande importância na escola tão quanto é importante fora da escola, e não o inverso. A escola se transformou em protetora desse objeto social que é a língua escrita e pede do sujeito desse processo de aprendizagem uma postura de respeito inconsciente diante desse objeto, que se revela nos mínimos detalhes.

O aprendendo deve respeitar cautelosamente a forma das letras e reconstruí-las seguindo uma feição imposta. Dele é sonogado que os formatos das letras não se enunciam separadamente senão em caráter das demais outras, e que cada letra tem uma determinação diferente nos diversos “modelos” de letras.

O estudante deve respeitar criteriosamente a ortografia desde o princípio, como se “o aspecto gráfico” de cada palavra seja eternizada; se sonoga, também, do aprendendo que tanto a escrita quanto a língua oral são objetos que modificam, e que, há intensos motivos para manter-se dentro dos limites, da norma padrão ortográfica estabelecida, isto é apenas um acordo útil que consiste em melhorar a comunicação a distância entre os falantes que se utilizam da mesma língua, embora usem diferentes dialetos

Nos dois anos de escolaridade, um dos quais pode ser pré-escola crianças que em situação de vulnerabilidade podem conseguir uma alfabetização de melhor qualidade, entendo assim (PASSARELLI, 2004):

- Percepção das funções sociais da escrita;

- Leitura perceptiva de textos que retribua a diferentes registros de língua escrita (textos informativos, narrativos, jornalísticos, instruções, correio eletrônico, recados, listas e outros) dando ênfase à leitura silenciosa mais que a oralidade tradicional;
- Produção de texto;
- Comportamento de curiosidade e falta de medo mediante da língua escrita.

A semelhança ortográfica surge quase sempre com um dos vários intuitos que não se cumprem. O interessante, no primeiro período de alfabetização, é ter ciência de situar corretamente a dúvida ortográfica.

6 A ESCRITA DA CRIANÇA E AS DIFICULDADES PARA ESCREVER

As crianças menores costumam escrever através de rabiscos e estes podem ser a associação de linhas, risco tortuoso, curvas e retas. Muitas vezes, a criança não sabe estabelecer ou explicar sua escrita, porém, ela entende e dá o significado do seu código, pois, escreveu o que imaginou o que viu.

O educador não pode afirmar que suas hipóteses não tenham lógicas, pois, o ato de escrever é um processo que exige tempo e segue ritmo individual. A escola como instituição não se inquieta com o raciocínio da criança nem o que ela anseia quando nela ingressa (LERNER, 2002).

As crianças se permitem falar sério quando lhes é facultada, sabem dar suas opiniões e sugestões com relação à escrita, e o educador deve indagar do aluno o que ele imagina a respeito dela, o que pretende com ela, qual é a sua utilidade no meio em que vive, em compatibilidade com que a conhecê-la e dela se apossar. Com base nesses desejos, o educador deve elaborar seu trabalho. Cagliari (1996) nos instrui sobre, "quando ao dizer que está escrevendo, a criança desenha algumas letras agrupadas, de forma aleatória, ela já possui uma ideia do que seja a escrita".

Esta ideia é a compreensão de que a escrita é feita através de sinais, mesmo não sabendo que sinais são esses e que desempenham determinada ordem. Quando a criança aprende a falar ela passa pela fase do balbúcio quando emite diversos sons; logo após os dez meses, ela começa a falar as primeiras palavras em seguida, por volta dos vinte meses, a criança começa a associar duas palavras formando as sentenças. Nessa fase a criança já consegue obter algumas regras.

Segundo Chomsky (1996), o ser racional (humano) pode compreender uma central de imagens que é inerente, e essa será ampliada à proporção que o homem vai coexistindo com o meio social.

Os educadores precisam ter a compreensão de que a criança também passa por diferentes fases até chegar à escrita, assim sendo, não é em um toque de mágica que ela irá escrever; antes ela elabora suas hipóteses em relação à escrita. Esse texto será produzido a partir do conhecimento que o educando tem a sua volta e contará com a experiência de vida e, eventualmente, terá de escrever palavras que até então não foram vistas anteriormente, e, para escrevê-las, os educandos lançarão mão dos conhecimentos, construídos e depois disso, eles valem-se dos sinais gráficos para formar palavras (LERNER, 2002).

A construção textual é de suma importância nesse sentido, pois, auxiliará no estabelecimento das hipóteses produzidas pelo educando onde, na precisão de escrever uma palavra de seu conhecimento oral e desconhecida graficamente, ele imaginará como essa palavra deve ser escrita e aproveitará seus conhecimentos para representar a forma gráfica. A criança se dispõe de condições para construir um texto em seu nível de linguagem, pois, oral, ela sabe contar algo.

A ortografia pode ser trabalhada nas séries iniciais, mas, ela não deve ser supra valorizada, porque não é o intuito primordial da alfabetização. Se o educando estiver que construir um texto somente com palavras conhecidas, obviamente sentir-se-á impossibilitado de escrever o que gostaria, tornando-se um problema com a construção de textos escritos como o seu crescimento (PASSARELLI, 2004).

O educador deve deixar o educando a vontade para escrever com a habilidade que ele estiver, da maneira como ele imagina que são escritas às palavras, pois, se trata dos primeiros contatos do educando com o próprio texto escrito. Nesse modo de trabalho, o educador é um norteador quanto à forma escrita, porém, o educando deve escrever o que quer e como, quer. Em conformidade com Cagliari (1996, p. 230), "essa aplicação teria de ser muito constante, porquanto, é uma magnífica largada de partida para todas as demais atividades escolares".

Verdade, toda e quaisquer experiência da criança deve ser valorizada e trabalhada através da construção textual, daí a importância da construção de texto espontâneo. A escola brasileira instrui a criança a registrar, a transcrever, e não a estimular a criar. Quando uma criança inicia a escrever seus textos, quando pretende pôr em execução a escrita, suas produções geralmente são consideradas erros. Na alfabetização, se o educando escrever alguma palavra estranha, o educador lhe diz que tal palavra não foi assimilada, ainda o deixando sem escrevê-la (GARCIA, 2001).

Educando que é alfabetizado através de cartilhas eventualmente terá diversos problemas na construção textual, construindo textos vazios, desconexos, ou, de certa forma, se opondo a escrever por medo do erro. Segundo Lufti (1993, p. 101), “estudantes evidenciam enorme abulia defronte de uma folha de papel vazia. Não há emoção, ligação, eles se questionam a redigir porque não apreciam o que refletem ou experienciam”.

O fato de os educandos não apresentarem por escrito a emoção, o sentimento, e se oporem a escrever, é porque não dão valor ao que pensam ou experiência de vida, isso se deve ao modelo de trabalho realizado nas primeiras séries, em que os educandos têm suas primeiras relações com o texto e, quando exprimem o que pensam, sentem ou veem, são impedidos pela escola que o que deseja é uma simples reprodução.

Provavelmente, eles sentem a necessidade de produzir uma história diferente. A utilidade de cartilhas com textos imagináveis, com repetições ilógicas, frases soltas e incoerentes, é mais uma das formas que levam ao impedimento do pensamento.

Sabe-se que há muitas formas trabalhadas nas escolas em que os educandos não conseguem construir bons textos, porém, se precisamos de mudanças, estas precisam partir do próprio educador. Enfim, há diversos caminhos, que mostram aos nossos educandos a importância da escrita e, com especialidade, de sua escrita, do seu texto (LERNER, 2002).

O educando há de saber que é indispensável ter argumentos que defendam posições assumidas e ideias escritas no papel. As normas de procedimentos preconceituosos do educador em referenciar aos textos que, tal qual critérios, que não se encaixam na literatura tradicional podem gerar impedimento na leitura e o aspecto de outras categorias de textos tal como histórias em quadrinhos, cordéis, poemas, quadrinhas folclóricas e letras de músicas.

É preciso dialogar com os educandos sobre suas ideias como também sobre o meio em que vivem, valorizando seus costumes e cultura. O educador precisa mostrar ao educando a legitimidade de escrever um texto, dando-lhe o favorecimento de pensá-lo e repensá-lo, tirar suas conclusões, elaborar ideias, crescendo e discutindo-o com os de educandos e enriquecendo suas próprias construções textuais (LERNER, 2002).

Nortear o educando para a construção textual se torna mais relevante do que ensinar gramática. Devemos sempre lembrar de que nossa gramática é padronizada e não descritiva e está subentendida e subjacente à fala do educando. O intuito primeiro do educador não é solicitar a construção de um texto para conceder nota ou outorgar o mérito da construção do educando. Daí a precisão de uma nova relação educador/educando baseada na confiabilidade, no respeito, na efetividade e no entendimento de que um deseja o melhor para o outro.

O trabalho integrante e a troca de vivência entre educador e educando, e entre os demais do convívio escolar, é fator positivo para o desenvolvimento da construção textual. O exemplo do educador é indole indispensável para o desenvolvimento da escrita. Educador que não tem habilidade de escrever não pode orientar seus educandos nem exigir deles que construam o que ele mesmo, como mediador, não pode construir (CAGLIARI, 1996).

Se, ao chegarem à escola, os educandos já trazem alguns conhecimentos sobre a escrita, cabe ao educador estabelecer momentos, para que eles possam apresentar o que sabem. Através de textos livres, por exemplo, uma lista de nomes de pessoas ou animais que moram na sua casa, ou um recado, como também, poderá mostrar o que cada um sabe, ou não, como escrever da esquerda para direita e de cima para baixo; o ofício social da escrita é falar etc.

É importante que o educando entenda que se aprende a escrever, exercitando, daí porque poderá ser estimulado a escrever mensagens sozinhas com significado, ou construindo os textos criativos em colaboração com a turma, e com o educador. A lista, por tanto, é uma modalidade de texto bastante usada no dia a dia e ótimo para se trabalhar com classe de alfabetização. Listamos o produto que desejamos comprar, os gastos da semana, do mês, os compromettimentos que teremos durante a semana, o mês. Listamos aquilo que não devemos esquecer. Isso quer dizer que a lista está associada à função de memória da escrita (PASSARELLI, 2004).

A sala de aula pode se converter em ótimo ambiente com recurso para construir informações linguísticas, uma vez que um texto com estrutura simples e que os educandos usam de alguma maneira no seu cotidiano. O cuidado que o educador deve ter ao sugerir que os educandos façam listas é a escolha de critérios que incluam as palavras dentro do um âmbito semântico, ou seja, uma lista só existe, enquanto texto significativo se estiver ligada a uma temática que a contextualize. Por exemplo: lista dos educandos de classe, das atividades que vão realizar, dos ingredientes de uma receita que foi lida etc. Quanto mais o educando for estimulado, mais se sentirá encorajado a fazer seus ensaios e escreverão sozinhos bilhetes, listas, histórias (GARCIA, 2001). Cabe ao educador ir discutindo com os educandos, a partir de suas produções textuais, sobre

organização do texto, a pontuação, com relação ao emissor/destinatário etc. O importante é que o educando aprende a ler e a escrever a partir de textos significativos.

7 ASPECTOS DE AVALIAÇÃO DA ESCRITA

No que se referem à evolução da atividade de linguagem escrita, os progressos no ato de escrever devem ser compreendidos considerando-se sempre as condições de produção e o papel fundamental dos interlocutores do escritor, sobretudo na sala de aula. Olhar apenas o produto de escrita, sem considerar a complexidade de seu processo, pode parecer a algumas pessoas algo bastante simples. Contudo, já em suas tentativas iniciais de escrever, o aluno enfrenta uma série, quase intransponível de dificuldades.

É agora que se deve trabalhar com a criança que aquilo que escrevemos pode ser diferente daquilo que falamos. Segundo Kato (1985), a fala e a escrita são “parcialmente isomórficas e parcialmente isofuncionais”. Por isso, é importante que mesmo sem estar lendo, a criança tenha contato com o máximo possível de materiais gráficos. Cartazes com alfabeto, poesias, histórias de eventos, propagandas, rótulos, livros infantis, circulares, constituem materiais extremamente importantes para serem explorados pelos alunos, favorecendo o agir da criança sobre o objeto escrito.

É necessário, também, trabalhar o uso social da escrita, abrindo espaço para discutir com a criança; porque se escreve, o que se escreve e para quem. Escrever recados, listas, relatórios (de jogos, de passeios) são formas de ela perceber que a escrita tem uma função comunicativa e que é necessário colocar as letras em uma infalível distribuição para que tenham interpretação e possam ser decifradas.

É com a prática da leitura que surgem bons leitores e eficientes escritores. Por essa razão, é importante que exista tempo para o discente decodificar, para proferir, para grafar. Tempo também, para jogar, pois, o jogo além de representar um desafio, é extremamente significativo e sabemos que uma criança que se sente desafiada, dentro de suas possibilidades e, conseqüentemente aprende. Jogos de letras, sílabas, palavras, favorecem o avanço da criança para a hipótese alfabética de escrita uma vez que é preciso combinar, comparar e relacionar letras para formar palavras.

O docente é, para a criança, o modelo de pessoa que pensa e ele só irá favorecer o desenvolvimento da inteligência desta criança, quando oferecer ocasião em que ela possa pensar e agir. Para tanto, é preciso estar muito bem fundamentado teoricamente, conhecer a língua, para poder intervir e enriquecer a produção escrita da criança, pois, sabemos que só o fato de a colocarmos em contato com materiais escritos não é o suficiente para garantir que esta criança vá aprender.

Dessa forma, seria possível colocar a criança em situações de aprendizagem onde ela possa utilizar suas elaborações sobre a escrita, escrevendo e lendo, mesmo antes de dominar todas as convenções e normas da língua escrita. A existência e o conhecimento dessas elaborações infantis não podem continuar desconhecidas para o alfabetizador. Conhecer como a criança aprende permite integrar o conhecimento espontâneo infantil ao ensino sistemático, e esta é uma tarefa importante para dar maior significado ao ensino escolar.

Além da maior significação acrescentada aos materiais de aprendizagem, as situações às quais nos referimos genericamente acrescentam um outro conteúdo, sem o qual a alfabetização terá um caráter restrito. Trata-se da linguagem que há “por trás das letras”. Neste sentido, o trabalho de Ferreiro e Teberosky (1987) vai à mesma direção do alerta de Vygotsky quando se refere à existência de uma pré-história da linguagem escrita, desconhecida dos educadores.

Segundo Vygotsky (1979, p. 119):

Instrui-se o discente a desenhar e construir palavras, porém, não se instrui a linguagem redigida. sublinha-se em tal grau mecânico de ler o que está redigido que finda se perturbando a linguagem redigida com tal. Além disso, existem algumas convenções da língua escrita que não resulta de construção e que precisam ser ensinados como letras maiúsculas e minúsculas, espaço entre as palavras, pontuação, topologia das letras. O que se percebe é que crianças que tem espaço para se expressar o produzir, a partir de suas fantasias, evidenciam um domínio da língua escrita e um produto textual rico, muito cedo, e conseguem superar aspectos figurativos facilmente como direção da escrita, linearidade e perfeição da cópia.

É imprescindível a compreensão do professor para que a avaliação faz parte do ensino – aprendizagem e, como tal, deve-se constituir na oportunidade de encorajar tentativas de acertos. Desse modo, o erro será tomado como objeto de ensino e, contribuirá para que o aluno compreenda que no percurso da escrituração,

o deslize é inevitável e que falhar é um comportamento natural que irá contribuir, certamente, para seu avanço no conhecimento.

Como apreciar as produções escritas dos alunos? Encarando a avaliação para diagnosticar o nível de escrita dos alunos, o professor a partir daí, poderá desenvolver um trabalho, no sentido de levá-los a melhorar aqueles aspectos que se julgarem necessários.

Ferreiro (1995, p. 167) diz o seguinte:

Uma criança quando escreve tanto quanto julga, que poderia ou deveria grafar certo conjunto de palavras, está nos transmitindo um inestimável documento que precisa ser interpretado para poder ser examinado [...]. Aprender a lê-las, isto é, a interpretá-las é um longo aprendizado que requer uma atitude teórica definida.

Tendo como ponto de partida, valorizar mais os aspectos ligados à composição (geração, seleção, organização das ideias e produção), que os referentes a transcrição (ortografia, pontuação, acentuação) no trato com as produções dos seus alunos, um dos recursos que o professor pode utilizar com mais consciência para realizar esse tipo de avaliação, é proceder a análise dos textos, abordados separadamente, os elementos textuais, gramaticais e gráficos.

A análise de qualquer texto, em qualquer nível, deve ser feita obedecendo a uma hierarquização de valores, tais que o aspecto textual se sobreponha ao gramatical e este aos aspectos referentes às convenções da escrita.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os fatos apresentados através da pesquisa de campo levam-nos a concluir que são vários os fatores que interferem no processo de aquisição da escrita. Vimos como fator predominante a situação econômica em que vivem a maioria das crianças da Escola Francisco Rocha Ramos. Cujas clientela é de família de baixa renda, filhos das camadas populares que por forças das circunstâncias que vivem não recebem nem um tipo de acompanhamento em casa. Junta-se a isso o próprio educador que por seus baixos salários se obriga a sobrecarregar seus horários de trabalho em busca de um sustento digno.

Outro fator que contribui decisivamente para as dificuldades e deficiências na utilização de escrita é a falta de leitura por parte dos alunos, pois, sabemos que ela tem um papel relevante na aquisição da escrita. Nesse sentido, cabe, portanto, ao professor rever as práticas de ensino e voltá-las para uma motivação no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Acreditamos que se faz necessário por parte do professor um estudo mais aprofundado das etapas percorridas na construção da escrita para um melhor atendimento do processo de algumas crianças. Entretanto, é importante ficar claro que o processo de cada criança possui especificidade que diferem de uma nova para a outra.

Para que o aluno possa dominar plenamente a funcionalidade da escrita, o poder que esta pode lhe conferir e o prazer que pode lhe proporcionar, a escrita deve ser apresentada ao aluno como uma técnica que se desenvolve aos poucos e com empenho. Para aprender a produzir bons textos, é preciso considerar cada texto não como um objeto pronto e acabado, mas, sobretudo um produto sobre uma série de operações. É perfeitamente possível, para fins metodológicos, dividir o processo da escrita em etapas e utilizar para cada uma delas técnicas e procedimentos específicos.

Dessa forma, a primeira grande contribuição que a escola poderia dar para o ensino da escrita seria distinguir as várias fases de produção de um texto, que seriam basicamente: planificação, seleção e organização de ideias, produção, revisão e redação final.

Concluimos que é, absolutamente, indispensável que o professor faça um levantamento das dificuldades dos alunos. Isso não pode ser visto através de palavra e frases já treinadas, de cópias e atividades dirigidas. É necessário permitir aos discentes construir textos livres, espontâneos, narrarem histórias como desejarem. É nesse tipo de material que vamos encontrar os elementos que mostram as reais dificuldades e facilidades dos alunos na aprendizagem escrita.

Outro ponto a ser observado é que para vencer as dificuldades e dominar a escrita, é importante realizar atividades as mais diversas, sempre informando, formando e despertando a criatividade do aluno, além de trabalhar o senso crítico, aproveitando as experiências culturais e sociais.

REFERÊNCIAS

- AJURIAGUERRA Y.; GRANJON, N. Troubles de l'apprentissage de la lecture et dominancelaterale. **Revista Encephale**, v. 4, n. 5, p. 533-534, 1953.
- AZENHA, M. da G. **Construtivismo de Piaget e Emília Ferreiro**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1992.
- FERREIRO, E. *et al.* **Os professores de leitura e escrita: novas perspectivas**. Ponto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1985.
- GARCIA, J. R. **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- GELB, I. J. **História de la Escritura**. Madri: Alianza Editorial, 1985.
- GÓES, L. P. **Introdução a Literatura Infantil e Juvenil**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1990.
- KATO, M. (org.). **A Concepção da Escrita pela Criança**. Campinas: Pontes, 1985.
- KLEIMAN, Â. **Leitura, Ensino e Pesquisa**. São Paulo: Pontes, 1989.
- LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PASSARELLI, L. **Ensinando a escrita: o processual e o lúdico**. 4. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2004.
- REGO, L. L. G. Aprender a Ler: uma conquista da criança ou resultado de um treinamento: *In: Seminário sobre Aprendizagem da Língua Materna: uma abordagem interdisciplinar*, 1985, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: INEP, 1985.
- SERAFINI, M. T. **Como Escrever Textos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1989.
- SILVA, M. B. da. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1990.
- SOARES, M. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática.1986.
- TEBEROSKY, A. **Aprendendo a Escrever**. 3. ed. São Paulo: Ática,1997.
- TERZI, S. B. **A Construção da Leitura: uma experiência com crianças de meio iletrado**. São Paulo: Unicamp, 1995.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Lisboa: Antídoto, 1979.
- ZILBERMAN, R. S. **Leitura Perspectiva Interdisciplinar**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.