

37:81'42
S 719a
201
C92569112

**BIBLIOTECA
UNEMAT**
Campus Universitário de Pontal do Lacerda-MT
RG N.º 00714521
Data 22 / 11 / 05
() Compra (X) Doação () Permuta

Estado de Mato Grosso
Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia
Universidade do estado de Mato Grosso
Campus universitário de Pontes e Lacerda
Departamento de letras

AQUISIÇÃO DA ESCRITA: O PRAZER DA DESCOBERTA
KEILA ALVES DE SOUZA

Pontes e Lacerda, Junho de 2005

KEILA ALVES DE SOUZA

AQUISIÇÃO DA ESCRITA: O PRAZER DA DESCOBERTA

Monografia de conclusão do curso de graduação em letras, apresentada ao Departamento de Letras da Universidade do Estado do Mato Grosso – Campus universitário de Pontes e Lacerda, como requisito parcial para a obtenção do título de graduado em letras.

Orientador: Prof^º Ricardo Marques Macedo

Pontes e Lacerda, Junho de 2005

Essa monografia foi apresentada e defendida perante a seguinte banca examinadora

Pontes e Lacerda, Junho de 2005

A Minha filha Maria Cândida

Agradeço a Deus pela sabedoria, ânimo e forças
a mim concedidas, bem como a minha mãe,
grande parceira e amiga que zelou por minhas
filhas quando minha ausência se fez necessário.
Lembro-me ainda das amigas que incentivaram
e ajudaram sempre que possível. As minhas
filhas que são os meus verdadeiros tesouros.

Sumário

Apresentação	8
1. Aquisição da linguagem: linhas teóricas	10
1.1 Aquisição da linguagem escrita	11
1.2 Aspectos da escrita.....	13
1.3 Apresentação da escrita à criança	16
2. À guisa de uma análise.....	19
2.1 Escrita argumentativa	19
2.2 O papel do professor diante de “erros” ortográficos.....	21
2.3 Desenho e escrita	23
2.4 Construção textual.....	23
2.5 A escrita do nome	24
2.6 Em síntese.....	26
Considerações finais	27
Bibliografia.....	29
Anexos	

APRESENTAÇÃO

Partindo do pressuposto de que alguns profissionais da alfabetização possuem dúvidas em como lidar com a criança aprendiz da escrita, analisaremos nesse trabalho produções escritas por criança entre 5 e 6 anos, de escolas públicas.

Para tal, nós embasaremos nas teorias de Ester Mirian Scarpa, Luiz Carlos Cagliari e Emílio Ferreiro com mais densidade, autores serão citados na medida em que nos for necessário.

Nosso principal objetivo é conhecer o processo de aquisição da escrita, ressaltando suas peculiaridades tais como a argumentação, o conhecimento informal, se influencia ou não no ato da escrita e outros. Para abordarmos cada uma dessas particularidades nas produções anexas explicitaremos no primeiro capítulo duas linhas teóricas sobre a aquisição da linguagem.

Na seqüência faremos uma abordagem mais direta na aquisição da escrita, nosso objeto de pesquisa, auxiliando professores em questões sobre qual método utilizar para avaliar uma produção de uma criança aprendiz da escrita, como considerar os primeiros traços da criança: escrita ou rabiscos?

Para fechar o primeiro capítulo encontraremos algumas metodologias de como a escrita deve ser apresentada à criança da maneira menos exaustiva para a mesma.

Todas essas considerações foram divididas em tópicos para que pudéssemos explicar melhor cada uma delas, facilitando assim o entendimento.

No segundo capítulo, trataremos da análise propriamente dita, de produções de crianças em fase de alfabetização, procuramos apresentar cada ponto possível nas escritas dos alunos como a argumentação, por exemplo. Buscaremos ainda explicitar pontos, como a influência do conhecimento extra-escolar na produção do aluno, a questão da ortografia, se pode ser considerada erro do aluno uma troca de vogais por exemplo, uma vez que por ser aprendiz ainda não conhece as normas que regem o sistema de escrita da Língua Portuguesa.

I – AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: LINHAS TEÓRICAS

Por volta dos seis anos, uma criança já apresenta domínio sobre sua língua nativa, assim já está apta a compreender espontaneamente frases que são ouvidas em seu cotidiano, a aquisição da linguagem é o que se pode chamar de um excelente passo no desenvolvimento psíquico da criança e compreendendo como ocorre esse desenvolvimento descobriremos mais sobre nós mesmos.

Existem concepções teóricas de como a aquisição da linguagem acontece, duas delas são: Empirismo e Racionalismo, a primeira linha considera que o sujeito adquire a linguagem por meio das experiências com o mundo, as quais lhe são passadas no dia-a-dia. Já o Racionalismo determina que a linguagem nasce com a criança, mas ressalta que precisa adquirir detalhes da estrutura da língua nativa que a difere das demais línguas humanas. Esses detalhes são as regras da língua nativa, apesar de que para os racionalistas a criança nascer com uma estrutura pronta, ou seja, um lugar pré-determinado no cérebro para aprender a linguagem, a criança precisa inculcar as regras do sistema lingüístico vigente.

Quando falamos em aquisição da linguagem temos duas importantes subdivisões, aquisição da língua oral e escrita. Há muito tempo acompanhamos uma ferrenha discussão entre lingüistas de diferentes linhas teóricas, a respeito do que é mais importante, a fala ou a escrita. Para alguns, a fala, pois alegam que primeiro aprendemos a falar e depois a escrever, é o caso do sueco Ferdinand de Saussure, considerado o grande precursor da Lingüística, explica que:

A imagem gráfica das palavras nos impressiona como um objeto permanente e sólido, mais adequado do que o som para constituir a unidade da língua através dos tempos. (SAUSSURE, 1974:35)

Saussure associa o prestígio da escrita sobre a fala, devido a primeira ser regida por dicionários e gramáticas que lhe condicionam um papel de supremacia

RESUMO

Por meio de nossas pesquisas sobre como ocorre o processo de aquisição da escrita pela criança, buscamos encontrar esclarecimentos para idéias equivocadas sobre alguns fatos que ocorrem nesse processo. Com isso, desvendar algumas particularidades desse processo, até onde nossos dados nos permitiram.

Palavras-chaves: Linguagem, Escrita, Aquisição.

sobre a fala, mesmo sendo esses livros de regras escritos sob um severo e rigoroso código, a ortografia, assim para o linguísta a escrita representa a fala apenas.

Em contrapartida a Saussure, existem autores que reconhecem a importância e complexidade tanto da língua oral como da escrita, no sentido de aquisição. Para Ôsakabe, "a língua escrita e oral apresentam dificuldades de natureza distintas" (1982:148). O autor considera que a escrita não é meramente representação gráfica da fala, mas sim seu complemento no sentido de que a escrita cumpre atribuições que não competem a fala, é o que o autor denomina de instrumento de interlocução à distância, a escrita não sofre tantas mudanças como a fala devido sua fixidez e caráter monológico que respectivamente deve-se primeiro aos registros da mesma nos dicionários e gramáticas e depois o sentido único do que está escrito, uma vez que o interlocutor do discurso escrito é "virtual" não pode questionar direto com o autor.

1.1 – AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA

A problemática de nosso trabalho se tornou reforçada a partir do momento que começamos a catalogar os primeiros textos a serem analisados. Como referenciais optamos por catalogar textos de duas escolas públicas do município de Pontes e Lacerda. Nas escolas São José (estadual) e Alcides Franco da Rocha (municipal) encontramos da alfabetização questionando-se sobre a melhor classificação e compreensão sobre as primeiras tentativas de escrita das crianças e qual a metodologia mais indicada para proceder a avaliação e aperfeiçoamento desta habilidade.

Partindo dessas indagações, voltamos nossa pesquisa para o processo de aquisição da escrita em crianças entre 5 e 6 anos, no intuito de auxiliar esses profissionais da alfabetização a lidar com seus alunos aprendizes da escrita.

Em nossas leituras pudemos constatar que muito se fala sobre a criança escrever uma representação de sua fala, no entanto ao observarmos suas produções (anexos 1 a 7) notamos que a criança ao elaborar uma frase deixa espaço entre uma palavra e outra, se fosse redigir tal como fala as palavras sairiam unidas seqüencialmente. A autora Maria Bernadete M. Abaurre considera que quanto mais a criança aprendiz da escrita em período de alfabetização tiver contato com atividades da escrita no meio em que vive, maior será sua assimilação dos aspectos convencionais da mesma, por isso não se limitará a escrever como fala, então:

A tarefa que aguarda o aprendiz da escrita é bem mais complexa do que escreve a fala e o que é importante registrar é que eles demonstra perceber logo no início tal complexidade. (ABAURRE, 1985: 136)

Nesse sentido é relevante o fato de que a criança aprende a falar em casa e a ler e escrever na escola, no entanto alguns teóricos consideram que não se aprende a escrever só na escola, Ferreiro enfatiza que há aprendizagem extra-escolar da criança, uma vez que as informações que a mesma recebe fora da sala de aula são desordenadas, variadas, no entanto de uso no seu contexto social, enquanto as informações na escola não condizem com o seu meio em que atua. Mas Scarpa ressalta que a aprendizagem em casa é informal e na escola existem normas a seguir, ou seja, ensino formal; então:

As crianças já tem um caminho percorrido cognitivamente, pelo menos em sociedade não ágrafas elaborando hipóteses tanto sobre a função social da escrita quanto sobre seu funcionamento em terra. (SCARPA, 50:120)

Em consonância com esses dois saberes, formal e informal, o professor deve atuar como mediador dos mesmos, ou seja, relacionar o que o aluno traz de casa com o que aprende na escola.

O professor deve de uma maneira cautelosa aprender a interpretar as primeiras formas de escrita, levando em conta a prévia leitura de mundo que a criança possui, pois essa leitura de mundo a influenciará no momento de sua produção. Para Cagliari, essa leitura de mundo advém do fato que a criança vê TV, jornais, revistas, identifica rótulos de produtos, enfim já tem uma noção do que é escrita, assim o autor:

Mesmo que seja uma criança de um meio em que pouco se usa a leitura e escrita, não se pode considerar que ela nunca tenha visto nada escrito.
(CAGLIARI, 1993: 123)

Todo esse conhecimento prévio que a criança possui será usado como argumento nas suas produções escritas, pois é o que ela conhece de escrita. Neste contexto, o professor se insere de maneira a instruir a criança a conciliar seus dedos com as regras do sistema escrito da língua.

1.2 – ASPECTOS DA ESCRITA

Do ponto de vista de Emílio Ferreira, a escrita infantil deve ser tratada partindo do aspecto construtivo da linguagem, o sentido que a criança atribui aquilo que escreve. Este aspecto subdivide-se ainda em três outros pontos.

O primeiro parte da diferenciação do icônico para o não – icônico, a autora ressalta a diferença entre escrever e desenhar. Quando desenha, a criança representa as formas dos objetos assim como são, é o que Cagliari chama de escrita ideográfica, baseada no significado, na sua concepção a escrita não depende de uma língua específica, então o conhecimento prévio da criança opera, pois ao escrever ideograficamente , a mesma lerá casa aqui no Brasil, na França  será

“maison”, enfim independente do idioma o ícone  terá sempre o sentido de moradia.

Quanto ao aspecto não-icônico, Ferreiro conceitua que este é a escrita propriamente dita, a grafia não reproduz a forma do objeto, cada uma delas possui uma ordenação, uma vez que a criança já recebe as letras prontas da sociedade. Sua dificuldade nesse caso, é de ordená-las para que sejam interpretáveis, verifiquemos esse episódio no anexo 7 em que L () sabe que para escrever o nome de seu brinquedo favorito deve utilizar letras, porém não consegue ordená-las para que fiquem interpretável o nome do brinquedo.

Nesse mesmo sentido, Cagliari nomeia esse aspecto como escrita fonográfica, na qual se depende dos elementos sonoros de uma língua, é preciso considerar as variações que ocorrem com o tempo, que acabam por tornar difícil a leitura de certa forma fonográfica. Essa dificuldade ocorre devido ao fato de que com as mudanças sonoras da língua, os dialetos e regionalismos, por exemplo, em cada momento que uma representação fonográfica for lida, a leitura ocorrerá de maneira diferente devido as variações de língua falada.

Então, no processo de aquisição da escrita é relevante mostrar todos os tipos, na medida do possível, que uma mesma letra pode ser pronunciada e grafada, pois uma mesma letra tem várias formas de grafia, no anexo 4, K. que não conhece essas variações escreve “caza” e “xicreti”, o uso de z e de x pela criança ao invés de s e ch, respectivamente, exemplifica essa defasagem no processo de aquisição, quando a criança não tem conhecimento das variações de grafia e som.

Mas isso não quer dizer que a criança errou e que deve ser avaliada negativamente, cabe ao professor em casos como estes, orientar o aluno em “como” se faz, ou seja, como escrever esclarecendo pontos que podem ser difíceis para o aluno, enfim, orientá-lo sobre a questão estrutural que varia de um texto para o outro. A produção em si cabe ao aluno, dar sentido ao seu texto espontaneamente, seja um bilhete, uma carta ou qualquer outra produção, Cagliari nesse contexto ressalta:

A produção de um texto escrito envolve problemas específicos de estruturação do discurso, de coesão, de argumentação, de organização das idéias, do objetivo e do destinatário do texto. (CAGLIARI, 1993:122)

O professor da alfabetização tem um papel de suma importância nesse contexto, pois, ele está lidando com o início da vida escolar do aprendiz da escrita e uma vez esclarecidas essas variações, a questão estrutural, enfim realmente ensinar o aluno a escrever, esse conhecimento propiciará ao aluno uma facilidade na produção nas séries seguintes, pois é essa a função da alfabetização, preparar bem o aluno para os próximos anos escolares. Para tal, temos em Cagliari:

Esse tempo que a escola gastará na alfabetização com a aquisição de uma estrutura de conhecimentos mais sólido pela criança, que exemplificará em muito sua atuação nos demais anos escolares. (CAGLIARI, 1993:129)

Assim, os eixos quantitativos e qualitativos que correspondem ao segundo ponto, para Emilia Ferreiro, entram nessa questão para auxiliar o professor em como considerar a escrita. O eixo quantitativo é denominado pelo número de letras que a criança entre 5 e 6 anos consegue escrever de maneira que diga algo, normalmente são três letras, para que uma palavra seja lida, segundo a autora.

O último ponto corresponde a fonetização da escrita, é o momento em que a criança começa a descobrir que as partes da escrita, as letras, fazem parte de outras partes da palavra escrita, as sílabas.

Esse momento de diferenciação de uma escrita para outra é complexo para a criança num primeiro momento, então o aluno usa dos meios que lhe parecem mais fáceis para manter interpretação, as palavras que escreve diferenciando umas das outras.

Um artifício que a criança usa no eixo qualitativo, por exemplo, é varia o número de letras de uma escrita para outra e no eixo quantitativo mudar a posição das mesmas letras sem modificar a quantidade.

Cagliari esclarece o porquê da criança ter tanta dificuldade em diferenciar uma palavra da outra. Quando inicia suas produções escritas, a criança usa de critérios que ela já tem sobre a fala, é que o autor chama de “juntura”, por exemplo, “eucazeicóela” (eu casei com ela), “jalicotei” (já lhe contei), “mimatou” (me matou), na fala não existe a separação de palavras e na escrita a criança tem que separar as

sílabas. A confusão é inevitável, ainda em Cagliari (1993:143) o grupo de sons ditos em determinadas alturas, é um dos critérios que a criança utiliza para dividir a sua escrita. Assim a criança, usa de meios que lhe parecem mais fáceis para tornar sua escrita interpretável, até chegar a um novo processo de construção, que nada mais é do que produções escritas mais complexas, textos, por exemplo, isso já no início da 1ª série.

1.3 – APRESENTAÇÃO DA ESCRITA À CRIANÇA

Partindo do pressuposto racionalista de que a criança, apesar de nascer com uma estrutura pronta para receber a linguagem, precisa inculcar as regras do sistema lingüístico do meio a que pertence, podemos conceber então que os métodos de apresentação da escrita são de cunho apenas sugestivo, Ferreiro nesse meio afirma que “o método não pode criar o conhecimento” (SO, p. 30), ou seja, a área do cérebro da criança reservada aprendizagem da linguagem recebe as letras prontas da sociedade e, no entanto não participa do processo de conhecimento dos aspectos da escrita.

Existem também, inúmeras práticas pedagógicas, algumas levam a criança a acreditar que conhecimento, só o “outro” tem e assim só pode ser obtido através do “outro”. Há aquelas que convencem a criança de limites do conhecimento, aquilo que existe para ser conhecido já está determinado e ainda práticas que fazem da criança mero espectador sem direito ou oportunidade para questionamentos.

Enfim, as práticas pedagógicas podem parecer ora normais, ora incoerentes, dependendo da maneira que faça a relação do sujeito (a criança) com o objeto de aprendizagem (a escrita). Diante disso, Ferreiro enumera principais dificuldades que os professores da alfabetização encontram nesse processo de ensinar a aquisição da escrita.

A priori, é a visão do adulto, já alfabetizado, sobre a aquisição da escrita, a qual não se pode reverter dado o fato que a regressão ao ponto onde ele, o adulto, ainda não possui conhecimento da escrita é impossível. A segunda é a diferenciação entre desenho e letra, uma relação de difícil esclarecimento, considera Ferreiro, pois o processo de aquisição da escrita, nesse caso, é a cópia de modelos pré-estabelecidos, os alunos copiam, mas não têm conhecimento do processo de produção do que copiam.

A terceira e mais preocupante dessas dificuldades é a dos adultos já alfabetizados que tendem a reduzir o conhecimento do leitor, a criança, ao conhecimento das letras e sua sonorização. Esquecem-se de que o conhecimento da língua escrita não se reduz apenas a isso. Por exemplo, um adulto diante de um texto escrito em uma língua que ele desconhece não conseguiria chegar ao seu entendimento, embora conheça as letras e seu som ele se sentiria limitado. É assim que a criança se sente quando lhe é passada uma quantidade significativa de letras, as quais ela não conhece suas variações e como empregá-las de maneira que sejam interpretáveis, pois aprender a ler e escrever vai muito além de apenas conhecer as letras e seus sons.

Dadas as dificuldades que os professores da alfabetização encontram inicialmente temos também em Ferreiro, algumas concepções de como apresenta a escrita para o aluno.

A primeira delas advém da polêmica da ordem de apresentação, primeiro a leitura ou a escrita, nas nossas escolas, essa introdução é feita em conjunto embora o intuito seja de que a criança saiba ler antes de escrever. Tomando o ensino da escrita como um aprendizado de um código de transcrição, é possível fazer essa separação, mesmo sendo leitura e escrita complementares, considera Ferreiro.

Na continuidade, a apresentação das letras à criança é delicada, pois se deve ensinar o nome ou som, apresentar a letra ou a palavra, uma vez que a língua escrita é um "objeto" de uso social, ou seja, a criança está inserida num ambiente urbano no qual ela convive com a escrita o tempo todo, vendo cartazes, assistindo TV, lendo anúncios, e esse contato ocorre de maneira contextualizada, estabelecendo relação daquilo que a criança vê escrito com a realidade a que pertence. Nesse tocante temos em Ferreiro:

Quando no âmbito escolar se tem alguma decisão sobre o modo de apresentação das letras costuma-se tentar controlar o comportamento dos pais a respeito disso [com autorização expressa de fazer exclusivamente o mesmo que se faz na escola, de modo a não criar conflito no processo de aprendizagem]. (FERREIRO, Sd:38)

Assim, como controlar também outros possíveis informantes, avós, tios, irmãos, ou ainda o impossível, controlar o que a criança presencia de escrito no ambiente que a cerca. No entanto, nota-se que há uma transformação da escrita em “objeto escolar”, diz Ferreiro, como se apenas a instituição fosse dotada de saberes para ensinar a língua escrita, tornando assim o professor o único informante autorizado.

Portanto, o que se sugere é uma redefinição de papéis, um intercâmbio com o que existe extra-escolar, que o professor não seja o único que sabe é importante que o aluno possa expressa-se esse ajudarem mutuamente. Cagliari diante dessas considerações afirma:

Às vezes a escola supõe que os exercícios preparatórios são o melhor caminho para o aluno desenvolver suas habilidades para a escrita e a leitura. Alguns métodos são tão rígidos que suas atividades que não sobram tempo para que as crianças desenvolverem suas hipóteses sobre a escrita.

(CAGLIARI, 1993:122)

É relevante nesse contexto, que o professor ensine todas as letras do alfabeto e suas variações não apenas aquelas mais utilizadas, mas aos poucos deve introduzir junto com as letras algumas sílabas para que a criança se familiarize de uma maneira delicada com o processo de escrita.

2. A GUISA DE UMA ANÁLISE

Pretendemos agora mostrar como é a construção do processo de aquisição da escrita em crianças com idade entre 5 e 6 anos que estão em fase de alfabetização. Quais são as peculiaridades que cada uma apresenta em suas produções, como argumentação, o uso de pontuação, erros ortográficos e a escrita do nome, sempre partindo das considerações teóricas levantadas no decorrer desse trabalho.

2.1 ESCRITA ARGUMENTATIVA

Observando as produções de M (6;0), anexo 1, que é filho de professora e tem constante contato com a leitura e escrita, encontramos em seus textos elementos argumentativos consideráveis. Diante do exercício proposto para que formasse frases, o aluno, na figura 1.1, elabora um breve diálogo entre o menino e a tartaruga, nas figuras seguintes 1.2 e 1.3, são fornecidas informações sobre as gravuras que fogem das frases prontas de cartilhas e livro didático, por exemplo, “*O índio mora na oca que fica no mato*”.

O fato de ser filho de professora proporciona a esta criança um contato diário com o ambiente das letras facilitando suas argumentações no ato da produção, pois ele tem mais informações, ouve sobre diversos assuntos. Segundo Di Renzo:

A imersão da criança no nascimento próprio da língua é que possibilita à criança apropriar-se do sistema escrito da língua: que a convoca a interpretar e consequentemente argumentar.
(Di RENZO, in mineo)

A afirmação que M argumenta em seus pequenos textos, não remete ao fato de que ele o faz consciente, no entanto percebe-se que é uma criança muito criativa. Na figura 1.3, por exemplo, o aluno narra um episódio ocorrido com o sapo, *"o sapo pulou no lago"*. Quando poderia dizer somente que o *"sapo é verde"*, sendo esta a afirmação que maioria das crianças costumam fazer diante de exercícios assim.

Nesse sentido, com a mesma proposta, Ka (5;8), anexo 2, disse apenas que *"os sapos comem insetos"*, a criança nesse caso apoderou-se do conhecimento do cotidiano para a solução do exercício, prova disso é que na figura 2.4, ela mais uma vez usa do senso comum para elaborar a frase *"o cachorro é o melhor amigo da família"*. Toda criança já ouviu tal afirmação em casa, na TV, ou até mesmo na escola. No entanto, Ka não deixa a desejar no quesito argumentação pois na figura 2.3, vai um pouco além e fornece outras funções da gravura, *"O sofá é um lugar de descanso, pode deitar e sentar"*.

Nota-se nas produções de Ka que os discursos orais estão presentes em suas frases, *"a oca é a casa a onde os índios moram"* (figura 2.1), *"o cachorro é o melhor amigo da família"* (figura 2.4), ou seja, para argumentar é necessário sempre partir de algo que já se ouviu, é nesse sentido que o texto acaba por se tornar um ato da fala, na afirmação de Di Renzo *o que o constitui (o texto) está não só na relação com a sistematicidade da língua, mas com o fora da língua*, enfim os dizeres existentes na língua acabam por tornar-se o ponto de partida para qualquer produção.

Na sequência, outro ponto é relevante nas produções de M. e Ka., o uso dos sinais de pontuação, que nem sempre são ensinados no início da alfabetização, mas esses alunos já tiveram contato com escritas que possuem sinais de pontuação e levaram isso para suas produções. Ka. (anexo 2) fig. 2.3, estrutura sua frase e sabe que num determinado momento há uma pausa e que pede um sinal gráfico no caso a vírgula, *"O sofá é um lugar de descanso, pode deitar e sentar"*. Já M. (anexo 1), fig. 1.1, ao desenvolver seu pequeno diálogo entre o menino e a tartaruga, usa dois pontos na pausa para iniciar a fala do garoto e o travessão quando a mesma começa. *"O menino achou uma tartaruga e falou:*

- *Oi tartaruga bonita."*

Temos ainda, G (6;8) anexo 3, que também demonstra conhecer os sinais de pontuação, na fig. 3.3 em que simula a "fala" do gato usa dois pontos e divide as

palavras repetidas com *vírgulas* “O gato faz: *miau, miau, miau*”. Nesse contexto, Cagliari considera que o aluno apesar de iniciante no processo de aquisição da escrita, não chega à escola sem saber nada, ele assiste TV, vê cartazes, jornais e revistas, então essas ocorrências como sinais de pontuação bem colocados, argumentação esclarecedora, do ponto de vista da criança.

Como todo adulto conhecedor da língua escrita, faz uso da intertextualidade para produzir seus textos, a criança também usa o que já ouve para elaborar suas produções, ou seja, a criança passa de interpretado para interprete de seu próprio dizer.

No anexo 3, G. na fig. 3.2 foge da sequência “A coruja...”, “A coruja...”, e toma para si a autoria do texto usando a primeira pessoa na frase “*tenho medo das corujas*” assim o que chamamos aqui de autoria, é o momento em que a criança deixa o repetível e se insere no próprio discurso, G. ao usar a primeira pessoa exclui qualquer foco de seu texto, a não ser o que ela própria escolheu. Lembrando que o uso da primeira pessoa é um dos meios que se pode utilizar para tornar-se autor de seu próprio dizer, os efeitos argumentativos também evocam a posição de quem escreve.

2.3 O PAPEL DO PROFESSOR DIANTE DE ERROS ORTOGRÁFICOS

Embora bem elaboradas, as frases de G. apresentam três marcas deixadas por sua professora, as quais demonstram possíveis erros que cometeu durante suas produções, no entanto essa interferência da professora seria desnecessária se houvesse esclarecimento quanto ao motivo dessas ocorrências, vejamos.

Num primeiro momento, a professora completa uma das frases que G. escreveu na fig. 3.4, “O cachorro *lati*”, certamente para a criança essa frase tem sentido completo, tanto que a mesma não quis usar complemento, então sua professora o fez “...a noite toda”. Esse acontecimento enquadra-se na proposta de

Cagliari que atribui ao professor a função de ensinar “como” fazer, a estruturação, por exemplo, o “o que” fazer diz respeito ao aluno. Não foi isso que a professora de G. fez, quando completou a frase do aluno, interferiu no sentido que a mesma havia dado a frase.

As demais marcas deixadas pela professora são de cunho ortográfico, na figura 3.5, na frase “*O circo é engrasdo*”, G munuiu-se do som da letra /s/ para escrever, tanto que se quer utilizou a vogal a, diante disso a professora “marcou” mais uma vez o texto da aluno corrigindo a palavra cuja grafia esta errada; ela não considera o fato de que a aluna ainda não sabe que segundo as regras gramaticais da Língua Portuguesa, usamos ç antes de a, o e u e não a letra s.

Embora ainda não conheça as regras para sua utilização, G. sabe que ç existe e também tem som de s, na frase seguinte “*O circo tem palhaço*”, ela grafa palhaço corretamente devido o fato que esta palavra aparece escrita com mais frequência em livros, revistas e gibis os quais a criança tem acesso.

Na sequência G. escreveu “laser” com s na frase “*O circo é um laser*”, fig. 3.5, aqui se observa a dificuldade que a criança aprendiz da escrita possui para descrever letra e som e como e onde utilizá-las, para proceder tal correção, escrevendo por cima do que a aluna fez, a professora deveria considerar o fato que saber regras gramaticais, do tipo em, algumas palavras o s tem som de z, ainda não são da alçada da criança em fase da alfabetização.

Nesse mesmo sentido, K (6;4) anexo 4, escreveu *xicrete* e *caza*, mais uma vez a ortografia em questão, a grafia de “caza” nos remete ao fato de que no sistema da escrita do português regido pela gramática, algumas palavras são escritas com s representando o som de z, por isso a troca que a criança fez na sua grafia. Diante de tais considerações, temos em Cagliari uma justificativa para as ocorrências relatadas:

Os alunos levam muitissimo a sério (mesmo brincando) a tarefa de aprender a escrever e põe nisso um grande trabalho de reflexão, quando estimuladas a se autodesenvolverem e não fazerem um trabalho mecânico repetitivo, simplesmente. (CAGLIARI, 1993:188)

2.4 – DESENHO E ESCRITA

Outro ponto que discutimos em nosso trabalho e pudemos constatar nas análises do texto das crianças, são as escritas fonográficas e ideográficas, nas produções de K (6;4) anexo 4, encontramos desenhos feitos por ele próprio e seus respectivos nomes. Quando a escrita ideográfica não lhe parece suficiente, K. as rotula, ou seja, escreve o nome tanto sobre, como em frente ao desenho isso ocorre em duas ocasiões, em “xicrete” e “mala”. Lembrando que a proposta era pra que os nomes fossem escritos na frente dos desenhos.

Esse cuidado deve-se a teoria que a escrita ideográfica, ou seja, o desenho deve ser “lido” independentemente do uso de letras para nomeá-los.

2.5 – A CONSTRUÇÃO TEXTUAL

Verificamos também em uma pequena história construída por K. (anexo 5) seu conceito de família, que deve ser composto de pais e filho, pois segundo a historinha do mesmo, o tatu, personagem da história, só deixou de ser solitário após ter um filho e constituir família.

Se fossemos analisar o texto de K. pelo aspecto ortográfico, como fazem alguns professores, estaria praticamente todo errado, no entanto devemos ter em mente que se trata de uma criança que está aprendendo a escrever e exatamente por isso, seu texto se apresenta muito bem estruturado. Embora sem parágrafo, K. dá título à história, apresenta sobre quem irá falar: o tatu. Fornece dados sobre o protagonista (vivia na floresta), concluindo como a solução para a solidão do protagonista (*e um dia ele teve um filho e virou uma família*), ou seja, a sequência de dados que ele distribui no decorrer do texto esta perfeito.

Sem alterar o sentido da narrativa de K. transcrevemos a mesma para comprovar como o aluno estruturou bem seu texto, embora não tenha noção de parágrafos e outras regras gramaticais.

*"estória do tatu
é ra um na ve is
um tatu i vivia naforésta
i um dia eli teve um filiu
i ele vi raróu ma família"*¹

Observa-se que aquilo que poderia ser considerado erro ortográfico é simples troca de vogais, problemas de fonetização, vejamos:

Quando escreve "estória" é devido a algumas letras, no caso o *h*, não ter som nenhum na fala, mas aparecem na escrita. Quando escreve *i* em vez de *e*, é porque fala *i* e não *e*, "i um dia...", "i eli vi raróu...". A criança usa de critérios da fala muitas vezes no ato da escrita.

Consideramos ainda, a acentuação de letras que não pedem acento, como fez K. em "vi raróu", "naforésta", "é ra um na ve is", isso provém da nasalização da palavra no ato da fala, que leva a criança certas palavras quando escreve.

Em Cagliari (1993:142) *devido a acentuação tônica das palavras, pode ocorrer uma segmentação indevida, ou seja, uma separação na escrita que ortograficamente está incorreta*, diante disso, a separação das palavras por K. em "é ra um na ve is", "vi raróu ma família", deve-se a que, a criança usa como referencial para segmentar as palavras em seus textos o modo como pronuncia.

2.6 – A ESCRITA DO NOME

-
1. "História do tatu"
Era uma vez, um tatu.
Ele vivia na floresta
E um dia, ele teve um filho.
E ele virou uma família.

Observemos agora, a escrita pictórica ou garatujo de L. (5;3), anexo 6, que no primeiro dia de aula é solicitado a escrever o próprio nome da maneira que ele souber, então se utiliza dos meios que sabe e “escreve”.

Esse aluno ainda não sabe que no nosso sistema de grafia usamos sinais, letras, para formar palavras, mesmo assim a garatuja não deixa de ser uma forma de escrita, pois uma vez indagado sobre o que escreveu, o aluno responde: “Leuri”, seu nome. A criança estabelece sentido a tudo que faz. Notamos que nessa mesma produção, anexo 6, encontra-se as letras “LE” (flecha 6.2) e o nome do aluno “LEURI” (flecha 6.3), essas inscrições, segundo o professor, foram feitas após algumas semanas de aula, quando L. já possuía conhecimento das letras e conseguiu escrever seu nome, retomou ao exercício inicial, espontaneamente.

Atentamos para as datas dos anexos 6 e 7, este último que também é uma produção de L., nas flechas 6.1 e 7.1, notamos que a evolução do aluno foi rápida pois em poucas semanas ele já possuía conhecimentos das letras, e quando a professora pediu para que escrevesse o nome de seu brinquedo favorito (anexo 7), ele utiliza de algumas letras, porém não consegue ordená-las de maneira que sejam interpretáveis.

2.7 – EM SÍNTESE

Desse modo, os aspectos analisados nas produções das crianças, devem servir de subsídios para a programação de atividades futuras e para que o professor fuja das severas correções ortográficas, respeite a escrita do aluno e procure conversar com a criança sobre suas produções na medida em que as mesmas forem avançando, enfim

para que a professor prepare realmente o aluno para os demais anos escolares, pois é essa a função da alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após todo o processo de pesquisa, dos levantamentos de dados e análises dos mesmos, pudemos considerar que o processo de aquisição da escrita é delicada, no entanto prazeroso para a criança que está descobrindo um mundo novo e que ela o toma como um grande desafio.

Muitas vezes, a criança é vista durante esse processo, como mero espectador, é com base em situações como estas que pretendemos esclarecer para os profissionais da alfabetização, que o aluno é dono de seu dizer, ele dá sentido a tudo que escreve, seja de forma ideográfica, fonográfica, utilizando-se de letras mesmo sem conseguir ordená-las, tudo isso faz parte do processo.

Neste contexto, o professor entra como mediador do conhecimento extra-escolar com o ensino formal da escola, respeitando a produção do aluno, orientado-o a "como" fazer e deixar a cargo da criança discorrer da maneira que lhe parecer mais fácil na produção de exercícios escritos.

Não almejamos aqui propor um novo método de ensino da escrita, nosso intuito é esclarecer idéias equivocadas a respeito da aquisição da linguagem, para isso tecemos neste trabalho considerações em torno de linhas teóricas, explicitamos os aspectos da escrita, nosso foco de pesquisa, e, ainda, levantamos possíveis maneiras de se apresentar escrita à criança, sempre embasados nos autores pesquisados.

Pudemos observar também durante nossos estudos, como a alfabetização pode contribuir para o desenvolvimento da criança nos anos escolares posteriores a ela, caso seja bem trabalhado esse primeiro estágio da vida escolar do aluno.

Na verdade o grande desafio do processo de aquisição da escrita, para o professor principalmente, está na capacidade ou falta dela para interpretar as questões que as crianças fazem no momento da aquisição, procurando desvencilhar-se da idéia de que a criança escreve como fala.

Como observamos nas análises aqui apresentadas isso não ocorre rotineiramente, exceto em casos isolados, pois a reflexão da criança em torno da aquisição da escrita vai além de simplesmente escrever como fala.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ABAURE, Maria Bernadete Marques. *O que revela os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito?* Instituto da linguagem. UNICAMP.

BARBOSA, Maria J. L. de Figueiredo. *Análise de alguns episódios no processo de aquisição da escrita*. Revista de Curso de Pós-Graduação. Vol. 6. São Paulo, 2001.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*. 6 ed. São Paulo: Scipione, 1993.

DI RENZO, Ana Maria. *O repetível no processo de aquisição da escrita: o lugar da argumentação*. UNICAMP / UNEMAT. in mimeo.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre a alfabetização*. 2 ed. São Paulo: Cortez, sd.

OSAKABE, Hakira. *Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita*. In ZILBERMAN, R (org.) *Leitura em crise na escola*. Mercado Alberto. Porto Alegre, 1982.

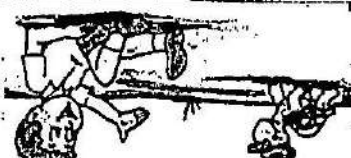
SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1974.

SCARPA, Éster Mirian. *Aquisição da linguagem e aquisição da escrita: continuidade ou ruptura?* Departamento de Linguística – UNICAMP.

⑦ M.

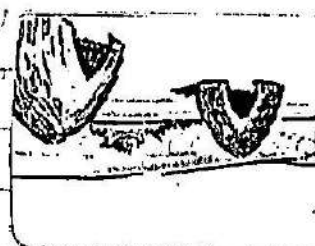
Escola "São José" de março.
 Forme frases bem bonita
 sobre as figuras:

1.1



O menino
 adormeceu
 sob a árvore
 e falou.

1.2



O menino
 estava que ficou
 na mata.

4.3

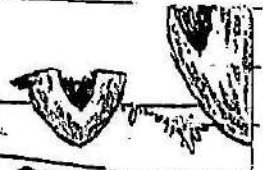


O menino
 estava no lago.
 Ele saiu e ficou na
 calçada em um canto.

DATA 09/03/05

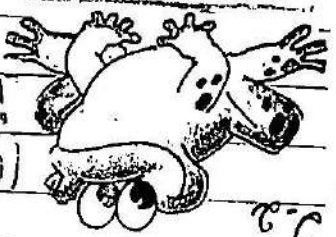
Gracela "Das Jéze" 02 de março
Forme frases sobre os grãos
sua:

2.1



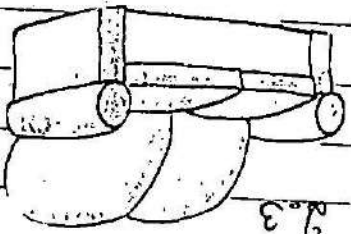
Leve a casa a
onde as lindas
moças

2.2



Leve a casa a
onde as lindas
moças

2.3



Leve a casa a
onde as lindas
moças

2.4



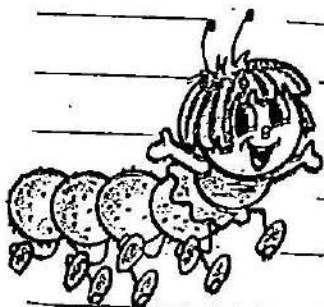
Leve a casa a
onde as lindas
moças

um cachorro

Forme três frases para
cada figura abaixo:
Capriche!

(3)

5 (6,8)



3.1

O centopéia é
de cor verde.
A centopéia tem
muitas
perninhas.

A centopéia está
vivendo numa caverna.



3.2

A coruja é uma ave
noturna.
tento medo das
corujas

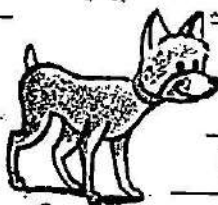
A coruja é assustadora.



3.3

O gato está no quadro.
O gato faz miado,
miado, miado.

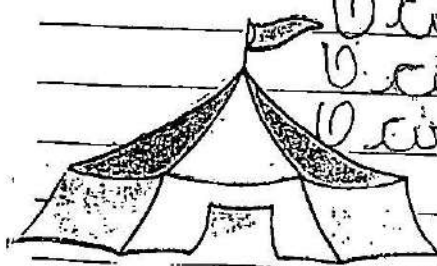
Os gatos tem medo das
cachorro.



3.4

O cachorro é o
amigo do homem.
O cachorro é
policial

O cachorro late a noite toda.



O circo é engraçado.
O circo tem palhaço.
O circo é um lugar

parabéns!
de fúria!

 tatu

ta - te - ti - te - tu - tã

a estadia do tatu

l' Ha ~~ma~~ ma' U' is

um tatu li vi' a maior ~~ta~~

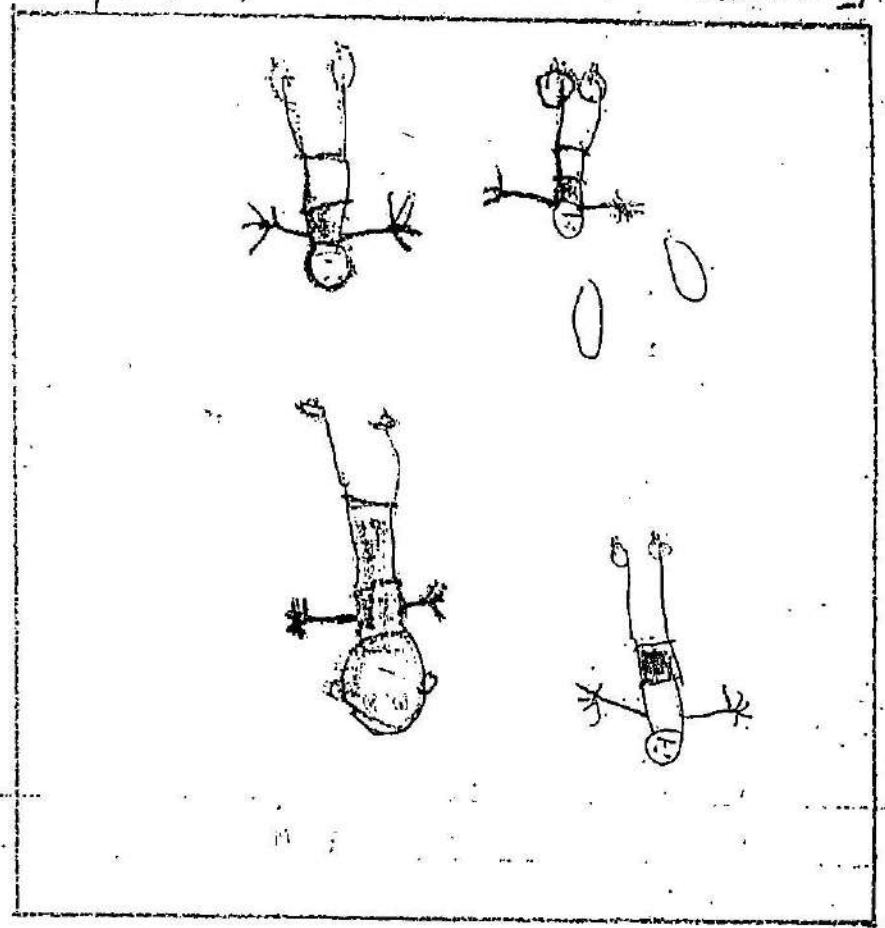
i um dia ele tãt um filiu

i ele U' rãtãu ma familia

U (6;4)

5

Escreva o seu nome do jeito que você sabe: (LCP)



Desenhe você com sua família:

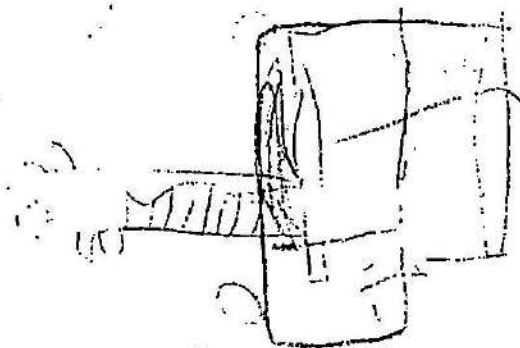
ALUNO: Leoni DATA: 15/02/05 6.1

ALUNO: LEURI

DATA: 09/03/2005

7

Desenhe você realizando a brincadeira que mais gosta:



Escreva o nome do seu brinquedo favorito do seu jeito:

B. TOPE