

O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA PELA CRIANÇA NA ESCOLA

Raquel Peixoto Ferreira Vieira¹

RESUMO: Neste artigo discutimos a aquisição da escrita por crianças nos primeiros anos de vida escolar (primeiro ao quinto ano), e os caminhos que percorrem para aprimorar essa habilidade e tornarem-se mais proficientes nessa arte. Assumimos como pressuposto básico da pesquisa, refletir sobre como se dá esse processo de aquisição, o qual tem seu marco no primeiro contato da criança com a escola, entretanto perdura por vários anos, pois a escrita se faz presente em todo o processo educacional, sendo um espaço importantíssimo na articulação da linguagem e na formação de sujeitos criticamente letrados. Adotamos como referencial teórico-metodológico, o estudo de caso no âmbito da pesquisa qualitativa, e consideramos a abordagem sociopsicolinguística no desenvolvimento e análise das atividades, no intuito de criarmos um contexto de produção da língua escrita em sala de aula menos artificial, no qual a singularidade de cada aluno/autor seja respeitada. A nossa proposta ancora-se em diretrizes em que a produção escrita parte do uso real e funcional da língua, valoriza o conhecimento linguístico e de mundo da criança, visto que os fatores extralinguísticos são tão relevantes como os linguísticos, nesse processo. Essa perspectiva deixa entrever que a língua não pode ser vista como um objeto já constituído, estático, idealizado e realizado fora de um contexto situacional, pois perde a sua carga significativa, tornando-se sem função para a criança. Portanto, as atividades de produção escrita realizadas durante esse estudo foram baseadas no entendimento de que a criança é um ser ativo, capaz de criar, elaborar hipóteses sobre o uso da língua, representar papéis, negociar a construção do sentido e, sobretudo, apropriar-se da linguagem.

INTRODUÇÃO

A alfabetização no Brasil, ainda hoje, na maioria das escolas, é trabalhada considerando o alfabetizando como um ser desprovido de saberes, ou seja, o sujeito é visto como uma *tabula rasa* que necessita do saber do alfabetizador que age como o dono do conhecimento e não como o seu mediador. Essa visão tem colaborado para o aumento do índice da evasão e de repetência escolar da criança, pois essa é exposta a um processo de aquisição da linguagem escrita dissociado de todo o seu conhecimento de mundo e do domínio de língua que ela já possui.

Apesar de muitos estudos terem comprovado a ineficiência desse ensino behaviorista, no qual o conhecimento prévio da criança não é considerado no processo de aquisição da escrita, várias escolas ainda persistem na ideia de que o estudo através da

¹ Doutoranda em Letras e Linguística pela UFG, professora substituta CEPAE-UFG -raquelpvieira@terra.com.br

imitação e repetição de um modelo seja a forma mais plausível de ajudar os alunos nesse percurso.

Sabe-se que nesse processo de aquisição da escrita muitas crianças passam por conflitos ao se defrontarem com uma nova realidade linguística, pois geralmente apresentam uma escrita altamente influenciada pela fala, sendo o percurso da oralidade à escrita nem sempre compreendido pelo professor, que baseia seu ensino em métodos pré-estabelecidos e correções em critérios da norma padrão.

É notório que já não há mais lugar nas escolas para um ensino mecanizado, repetitivo, que considere a escrita como objeto de uma instrução sistemática, com ênfase apenas nos aspectos gráficos, ou seja, decodificação e codificação dos sons da fala em grafias. É preciso ir além, entender a língua de forma contextualizada e socializada, na qual o sujeito atue como um ser ativo e dialógico, construindo e modificando a sua linguagem, na busca da construção do sentido.

Essa visão de ensino é norteadada pela abordagem sócio psicolinguística, e pode ser observada neste estudo, a partir da análise de atividades desenvolvidas por crianças em contexto de sala de aula da primeira fase, as quais foram propostas por uma professora de uma escola pública da grande Goiânia. O texto coletado para esta pesquisa é fruto dessas aulas, em que a professora atuou como mediadora do conhecimento e criou situações que proporcionaram à criança a liberdade de agir ativamente no seu processo de aquisição da escrita.

Nessa perspectiva, as crianças não são impedidas de serem sujeitos de seu próprio discurso e de adquirirem a língua escrita como mais um instrumento no seu papel de agentes históricos (BRAGGIO, 1992). É extremamente relevante que a escola compreenda os processos pelos quais a criança passa durante a aquisição da língua escrita, permitindo-lhe construir sua aprendizagem de forma espontânea, significativa e prazerosa, visto que serão essas singularidades que marcarão a individualidade do caminhar de cada indivíduo.

Assim, o interesse deste estudo concentra-se no aprofundamento da compreensão de processos e fatores que envolvem a aquisição da escrita e a construção do significado, e busca indícios que apontem razões que conduzem a criança a ter dificuldades nesse percurso.

Aquisição da linguagem: uma reflexão sobre as propostas teóricas

São várias correntes teóricas que abordam a aquisição da linguagem. É notória a influência dessas correntes no processo de aquisição da escrita. Na corrente estruturalista, iniciada por Saussure (2001), a língua é entendida como um sistema de signos dicotômicos, no qual se separa língua/fala ou *langue/parole*, elegendo-se então a língua como objeto de estudo por ser essa um fato social, homogêneo e estável, e que supostamente não sofre em seu sistema interferência imediata da ação do uso, ou seja, da fala. Portanto, na perspectiva estruturalista a língua está fora do sujeito e não sofre interferências do meio.

Compartilhando algumas ideias do estruturalismo europeu, surge com o linguista americano Leonard Bloomfieldo método fônico, influenciado pelo behaviorismo skinneriano, no qual a aprendizagem é entendida como um processo mecânico de estímulo e resposta. Nessa perspectiva, a prioridade é dada ao aspecto formal da língua, que é tomada como um sistema idealizado no qual se consideram apenas os comportamentos passíveis de observação.

A teoria de Bloomfield (1979) valoriza sobretudo técnicas de codificação/decodificação, desconsiderando o significado, que só será observado posteriormente após a criança ter adquirido a habilidade da escrita. Nessa visão, a criança deve ser alfabetizada a partir da decomposição dos elementos linguísticos maiores em morfemas e fonemas, provocando a fragmentação da escrita que se torna sem sentido para a criança e ignora a sua capacidade criativa. Nota-se que a escola, ainda hoje, é muito influenciada por essa teoria que considera a criança como um sujeito passivo, que necessita ser condicionado através da repetição de exercícios mecânicos que visam apenas à fixação de formas, buscando enfatizar o aspecto grafofônico da linguagem.

Segundo Braggio (1992, p. 78), dentro dessa abordagem teórica percebe-se que “há uma separação clara entre sujeito e objeto do conhecimento, a linguagem”, e esse sujeito é “considerado como *tabula rasa*, como processador passivo do estímulo no ambiente”. Portanto, nessa perspectiva, a aquisição da linguagem é entendida como uma formação de hábitos controlados pelo ambiente, ou seja, a criança é condicionada ao processo de estímulo e resposta, que tolhe toda a sua capacidade criativa.

A partir dos anos cinquenta, opondo-se à corrente behaviorista, surge Chomsky (1959) com a teoria gerativista, que também considera os padrões sistemáticos da língua. Porém, o autor afirma que a aquisição da linguagem é independente de estímulos, visto que o sujeito é um ser criativo, capaz de inferir as regras da língua a que está exposto e de produzir um número infinito de enunciados. Para Chomsky, o sujeito nasce com uma capacidade biológica que o predispõe para a aquisição da linguagem, portanto, dentro da teoria

gerativista, a aquisição da linguagem acontece devido à capacidade inata da criança para adquirir uma língua.

A teoria gerativista opõe a noção de sujeito psicológico à de sujeito sociológico do estruturalismo, pois o cerne da proposta chomskyana está nas estruturas cognitivas em interação com o ambiente, na qual a criança deixa de ser um sujeito passivo e transforma-se em um sujeito ativo, porém ainda idealizado, mas, capaz de criar e construir a sua linguagem não se limitando a processos mecânicos de repetição. A língua para Chomsky é um produto da faculdade da linguagem, que é inata, pois é geneticamente determinada, própria da espécie humana e constituída por princípios universais.

Para Chomsky a linguagem é tomada dicotomicamente, na qual se tem competência e desempenho, sendo que a competência é o conhecimento interiorizado da língua e o desempenho é a realização da língua através da fala. Semelhante a Saussure, ele também elege seu objeto de estudo, que passa a ser a competência, pois essa é de domínio social e não está sujeita às variações da fala.

De acordo com Braggio (1992, p. 31) a proposta de Chomsky “deixa de lado uma questão crucial da aprendizagem, a de como as crianças, concomitantemente à aquisição das formas linguísticas, aprendem a usar a língua”. Portanto, ele desconsidera o falante-ouvinte real que se faz presente no contexto social, em uma comunidade heterogênea, no uso verdadeiro da língua, fato que gerou algumas críticas à sua teoria. Mesmo assim, a teoria gerativista contribuiu muito para a área de aquisição da linguagem e abriu novos caminhos de pesquisas demonstrando que o sujeito não é uma *tabula rasa* como afirma o behaviorismo.

Com a psicologia sócio-interacionista, Vygotsky (1998, p.44), argumenta que “o pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inato, mas é determinado por um processo histórico-cultural”. Logo, o desenvolvimento cognitivo é concebido através de interações do indivíduo com o meio histórico-cultural ativo no qual ele vive.

Ao considerar os aspectos socioculturais, o autor se contrapõe ao inatismo de Chomsky, visto que na visão de Vygotsky o desenvolvimento da linguagem da criança é social, pois é na relação com os outros que ela vai internalizando a linguagem, constituindo a própria consciência e se constituindo como sujeito. Para o autor, a criança muito antes de chegar à escola já sabe o que é simbólico, portanto, a partir do momento que ela começa a perceber o propósito da fala e que cada coisa tem um nome, ela descobre a função simbólica da palavra. A aprendizagem escolar nunca parte do zero, antes de a criança ingressar na escola, ela vive uma série de experiências, nas quais ela aprende a falar, tem contato com as pessoas de seu meio, de sua cultura, nomeia objetos, adquire informações, enfim, aprendizagem e desenvolvimento

estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança.

Freitas (2002, p. 77) afirma que para Vygotsky “a atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem”. Portanto, os processos criadores já existem desde a tenra infância e se desenvolvem a partir de elementos tomados da realidade. É dentro dessa perspectiva que a criação é compreendida por Vygotsky como uma reelaboração criadora do antigo com o novo. Dessa maneira, a obra criadora partirá de níveis já alcançados antes e se apoiará em possibilidades que existem fora de seu criador.

Goodman (1967, APUD BRAGGIO, 1992) utiliza a visão de sujeito ativo da teoria gerativista e acrescenta o aspecto social a esses pressupostos, passando a considerar o sujeito como um indivíduo real e socializado. Surge então a abordagem psicolinguística, na qual a criança é um sujeito ativo na construção do seu conhecimento, portanto agente desse processo. Sendo assim, a criança não é alfabetizada, mas se alfabetiza, e o papel do professor nesse percurso é o de mediador do conhecimento e não o seu detentor. Segundo o autor, a criança utiliza todo o seu conhecimento de mundo e de estrutura linguística para construir uma escrita significativa e contextualizada, afastando-se totalmente do processo mecânico de decodificação e de escrita fragmentada.

Dentro dessa visão, os traços individualizantes que surgem no processo de aquisição da escrita de cada indivíduo são respeitados, fato que colabora para a construção de uma escrita significativa. A criança passa a experimentar a sua escrita e a elaborar hipóteses sobre os seus dados escritos, que lhe fornecerão subsídios para que ela se torne um ser ativo e processador do seu conhecimento.

Com o surgimento da sociolinguística, Hymes (1995) propõe que a diversidade linguística não pode mais ser desconsiderada, portanto o foco das pesquisas é ampliado, acrescentando à noção de competência gramatical, de Chomsky, a competência comunicativa, na qual a relevância maior é dada ao modo como o indivíduo utiliza-se da linguagem para se comunicar e não apenas do seu conhecimento linguístico. Passa-se a considerar a competência para construir e interpretar as expressões linguísticas de uma maneira comunicativamente satisfatória.

Apoiando-se também na sociolinguística, Labov (1972) demonstra em suas pesquisas que as variedades linguísticas não-padrão não são caóticas, pois elas são tão sistematizadas como a língua padrão e respeitam normas que emanam da própria língua para realizar a comunicação. Ele ressalta a importância da valorização da realidade linguística da criança, sem preconceitos contra as suas variações linguísticas e respeitando o que o autor denominou

a “teoria da diferença”, que trata do conflito social que envolve os dialetos padrão e não-padrão, refutando a “teoria da deficiência”, que explica o fracasso escolar atribuindo ao aluno uma deficiência linguística que, na realidade, ele não possui.

Com seus estudos, Labov abre novas perspectivas no ensino, distanciando-se da noção do sujeito idealizado, pois as variações apresentadas pela criança, refletindo o seu universo linguístico, não mais podem ser consideradas deficiências. Portanto, cabe à escola buscar novas estratégias de ensino que considerem a criança como um ser singular, participante de uma sala de aula heterogênea, e que necessita ter liberdade para construir o seu conhecimento, sem estar exposta a “pacotes de ensino”.

Ressaltando a importância do papel das funções da linguagem na vida dos indivíduos, Halliday (1969, APUD BRAGGIO, 1992) demonstra que as estruturas linguísticas expressam funções e que cada função é um diferente modo de significação na língua. Portanto, a forma linguística não pode ter primazia em relação aos demais aspectos da linguagem humana, pois a função linguística passa a desempenhar um papel predominante na linguagem. A ênfase do ensino não pode mais estar voltada somente para a forma da língua, mas também para o que essas formas expressam.

Com essa nova concepção, a linguagem passa a ser vista como um lugar de interação humana, na qual os usuários são sujeitos que ocupam lugares sociais, de acordo com suas formações ideológicas, conhecimento de mundo e crenças, e a língua torna-se instrumento de interação social, que não existe por si mesma, mas em virtude do uso para fim de interação entre os seres humanos, não sendo mais um objeto descontextualizado que não apresenta relação entre os seus constituintes e os seus significados, ou seja, entre a língua e o seu uso.

Dentro dessa visão, a relevância do papel do contexto, em particular do contexto social na compreensão da natureza das línguas passa a ser considerado, visto que a multiplicidade funcional se constrói na estrutura linguística e forma a base de sua organização semântica e sintática, ou seja, lexical e gramatical.

Por sua vez, surge o modelo sociopsicolinguístico de Goodman e Harste e Carey (1984, APUD BRAGGIO, 1992), que ressalta as particularidades e a multiplicidade de diferenças contextuais que cada criança apresenta na sua escrita. Neste modelo, o contexto sócio-interacional abrangerá todos os elementos que constituem a aquisição da língua escrita, e esses elementos do contexto vão operar sobre as estruturas mentais, permitindo o acesso da criança a determinadas estratégias cognitivas e possibilitando a utilização dessas estratégias no processo de leitura/escrita. Portanto, quanto maior o contato da criança com materiais

escritos, mais ela trabalhará com levantamento de hipóteses, seleção, analogias, ou seja, ampliará suas estratégias de cognição.

A construção da escrita através da elaboração de hipóteses

A escrita possui funções linguísticas que diferem da oralidade, tanto na estrutura como no modo de organização, logo a criança necessita de tempo para internalizar os percursos concernentes à escrita, e nem sempre isso é respeitado pela escola.

O processo de aquisição da escrita é um percurso longo e contínuo, visto que esse não está presente apenas na alfabetização, que é seu marco, e sim em todo o decorrer da vida escolar do indivíduo, fato que a escola tende a ignorar, exigindo do aluno desde o início de sua vida escolar, uma escrita padrão, descartando e considerando erro tudo que não se enquadre nessa visão.

Abaurre, Fiad e Sabinson (1997, p. 22) afirmam que “a aquisição da escrita é um momento particular” em que o “sujeito reconstrói a história de sua relação com a linguagem. É exemplar, nesse sentido, a flagrante diversidade manifesta nos textos espontâneos”. Logo, é primordial propiciar momentos para que a criança faça construções espontâneas com suas singularidades, a partir das quais ela expõe a sua compreensão da escrita. Nota-se que a escola nem sempre proporciona ao aluno um ambiente adequado no qual ele poderá se sentir motivado a percorrer o caminho do conhecimento, construindo e interagindo o seu saber com o outro, conduzindo-o a encontrar recursos para adquirir a escrita de forma totalizante, tornando-se um indivíduo crítico e consciente.

Para Goodman (1984, APUD BRAGGIO, 1992), a aquisição da linguagem escrita acontece a partir da elaboração de hipóteses sobre o conjunto de dados escritos; portanto é relevante permitir que a criança possa criar textos apoiando-se em seu conhecimento de mundo e conhecimento linguístico, podendo assim construir uma escrita significativa e não frases descontextualizadas, buscando o verdadeiro aspecto funcional e significativo da escrita na sociedade.

Segundo Abaurre et al (1997), durante um longo período os estudos e práticas pedagógicas ignoraram o fato de que os “erros” cometidos pelas crianças no processo de aquisição da escrita, são na realidade, fatos preciosos na construção da relação da criança com a sua própria língua. Nota-se que o conflito da correção sem reflexão ainda hoje está presente nas escolas. Então, as crianças em processo de aquisição da escrita sofrem com esse modelo de ensino, no qual os seus conhecimentos prévios não são valorizados.

O aluno não tem sido visto pela escola como sujeito real e sim ideal, portanto a sua singularidade não tem sido relevante para a relação sujeito - linguagem, fato que aumenta o conflito sociolinguístico da criança, pois esta se vê inserida em um grupo falsamente homogêneo, no qual os “pacotes de ensino” são impostos através dos livros didáticos, sem dar-lhe o direito de passar por um processo dialógico na construção do seu “eu”, interagindo com o “outro”, para um melhor desenvolvimento da sua escrita e conseqüentemente da sua aprendizagem.

Para Smolka (2000, p. 17) “o livro didático é apresentado para o aluno como uma ‘fonte de conhecimento do mundo’, ao invés de ser um dos objetos de conhecimento no mundo”. A autora afirma que as propostas de atividades de leitura e escrita, que são baseadas no livro didático “são totalmente desprovidas de sentido, e totalmente alheias ao funcionamento da língua, contrastando violentamente com as condições de leitura e escrita das sociedades letradas”. Logo, é relevante não impor às crianças “pacotes de ensino”, impedindo-as de experimentar a língua. A criança tem que ter a liberdade de criar, de poder trazer o seu mundo, os seus anseios, para a escrita, sem fragmentações, pois somente assim ela encontrará uma função para esse novo processo no qual está inserida.

Segundo Braggio (1992, p. 10), “há uma excessiva preocupação com a decodificação mecânica da linguagem escrita, com perda quase total do significado no processo de aprendizagem”. O progresso da aquisição da escrita não pode ser avaliado com base no que ainda deveria ser aprendido e sim no que a criança já construiu elaborando suas hipóteses do uso da língua.

De acordo com Koch (1997), não basta estudar a língua como código, ou seja, um conjunto de signos, através do qual um emissor transmite mensagens a um receptor, nem como um sistema formal, abstrato, nem como um conjunto de enunciados virtuais. É preciso pensar a linguagem humana como lugar de interação de constituição das identidades, de representação de papéis, de negociação de sentidos.

Portanto, é crucial que a escola busque atividades criadoras de autonomia e transformação social, permitindo à criança adquirir a escrita de uma forma espontânea, através de textos, bilhetes, narrativas, notícias de jornal, diários, poesias, mensagens. É relevante proporcionar condições para que essa criança sinta-se livre para construir sua própria linguagem de maneira reflexiva, vislumbrando que comunicar-se é construir um mundo através do diálogo com o outro, o que implica em considerar a linguagem como uma capacidade que o indivíduo desenvolve em um contexto social e cultural.

Camacho (1984), afirma que a escola se depara com a problemática da discriminação

das formas da variedade não-padrão e da insistência em substituir essa variedade pela padrão, ao invés de mostrar ao aluno que ele pode utilizar uma adequação linguística, na qual cada forma terá a sua função.

Geralmente é com intolerância que o professor recebe a construção da escrita pela criança, expondo-a a situações constrangedoras, afirmando que esta não sabe a própria língua, a qual o professor entende como variedade padrão. Essa estigmatização só tem a contribuir para o bloqueio da aquisição da escrita pela criança, criando-lhe conflitos que podem levá-la a sérios problemas na aprendizagem, até à evasão escolar.

Abaurre, Fiad e Sabinson (1997, p. 23) afirmam que “a forma escrita da língua faz com que o sujeito passe a refletir sobre a própria linguagem, chegando, muitas vezes, a manipulá-la conscientemente, de uma maneira diferente da maneira pela qual manipula a própria fala”. As autoras defendem que “a escrita é um espaço a mais, importantíssimo, de manifestação da singularidade dos sujeitos”. A aquisição da escrita não pode acontecer de forma mecânica, deve haver interação entre o professor, como mediador do conhecimento, e os alunos, como sujeitos ativos.

Segundo Oliveira (1993), Vygotsky explicita que a criança não aprende a escrita através de atividades mecânicas e externas aprendidas apenas na escola. A sua experiência de mundo é levada para a sala de aula. A prática tradicional no ensino tem evidenciado uma valorização das normas em detrimento das variações, deixando implícita a necessidade de mudanças no processo de ensino-aprendizagem.

É notório que um dos objetivos da escola é fazer com que os alunos se apropriem da variedade padrão, sendo que o ideal seria, como afirma Soares (1988), adicionar a variedade padrão à do aluno, pois a estigmatização das variedades informais pela escola tem reproduzido, em vez de diminuir, as desigualdades sociais. A escola ignora a capacidade da criança e o seu universo cultural, bem como o papel e a atuação da linguagem oral e escrita no interior dele, pois o professor notifica o “erro” impedindo que a criança experimente a sua própria escrita.

Smolka (2000, p. 76) afirma que muitas vezes a escola não tem percebido a alfabetização como “um processo de construção de conhecimento, nem como um processo de interação, um processo discursivo, dialógico”. A autora comenta que esse fato reduz “a dimensão da linguagem, limita as possibilidades da escritura, restringe os espaços de elaboração e interlocução pela imposição de um só modo de fazer e de dizer as coisas”.

Enquanto internaliza a “dialogia” falando com os outros, a criança vai também elaborando a escrita como uma forma de diálogo. Cabe, portanto ao sistema escolar,

proporcionar à criança a aquisição da escrita ao lado das formas coloquiais adequadas para as situações correlatas, acabando com a dicotomia correto/incorreto, substituindo-a por formal/informal e tendo tolerância e respeito ao padrão linguístico de seus alunos, evitando assim causar-lhes prejuízos psicológicos.

A escrita não pode ser, segundo Smolka (2000, p. 45), apenas um “objeto de conhecimento na escola”. É necessário fazê-la funcionar como interação e interlocução, explorando suas várias possibilidades, pois somente assim, a linguagem se cria, se transforma e se constrói como um saber humano. Nota-se que as escolas precisam rever os seus métodos de ensino, deixando de lado os preconceitos e abrindo espaço para um paradigma dialógico, no qual a produção escrita seja menos artificial, pois dessa forma a escola estará proporcionando à criança uma relação entre sujeito e linguagem, criando uma motivação maior para a sua escrita.

Deve-se propiciar, portanto, situações que levem o aluno a buscar novas formas em função daquilo que ele quer comunicar, tornando a escrita menos abstrata para ele, mostrando-lhe que esta tem funções que não estão distantes de suas necessidades, dando-lhe liberdade para criar, reelaborar, contestar, criticar, sem impor a essa criança modelos mecanicistas, correção sem reflexão baseada em uma língua escrita padrão, com a qual ele ainda não tem intimidade.

Segundo Braggio (1992), não há necessidade de se estabelecer pré-requisitos e nem limites para a construção do conhecimento, pois a criança tem que experimentar a sua escrita e construí-la sem ser exposta a métodos que impeçam a sua criatividade e o seu crescimento como sujeito ativo e conhecedor da linguagem.

A escola não pode conceber a aquisição da escrita como uma atividade de estímulo e resposta, de forma mecânica, repetitiva e imitativa, na qual a criança é considerada um processador passivo do estímulo no ambiente, discriminando o dialeto social que o aprendiz domina de acordo com sua origem sociocultural, contribuindo para o agravamento da situação de exclusão da população minoritária socialmente marginalizada.

Aburreet al (1997) afirmam que o sujeito reconstrói a história de sua relação com a linguagem, portanto os textos espontâneos permitem que a criança manifeste uma grande diversidade linguística, utilizando recursos textuais que demonstram que ela está construindo a sua escrita. As autoras defendem que a contemplação da forma escrita da língua faz com que o sujeito passe a refletir sobre a própria linguagem, manifestando a sua singularidade, visto que a elaboração da escrita demonstra a vivência de cada criança.

A situação de ausência do interlocutor e a escassez de conhecimentos sobre as

necessidades sociais da escrita fazem com que a criança sintam-se pouco motivada a escrever, vendo na escrita um processo abstrato e intelectual, muitas vezes distantes das suas necessidades, conforme argumenta Souza (IN BRAGGIO, 1999). A produção escrita necessita ser mais detalhada, funcional, ter mais clareza para que seja compreendida, diferentemente da fala, a qual as crianças dominam bem.

Urge uma reformulação no ensino, na qual a criança passe a ser vista como um sujeito ativo, capaz de produzir sem a necessidade de estímulos mecânicos, e sim de motivação para visualizar a aquisição da escrita como uma forma prazerosa e significativa de produção e interação com o outro, tendo liberdade para elaborar hipóteses e experimentar essa escrita, que reflete a sua consciência individual. Todo esse processo irá influenciar na construção do aluno/autor, como sujeito de uma situação de comunicação, crítico e consciente.

Análise do texto “O mapa do pezinho”

A partir de tudo o que foi discutido, será feita uma análise do texto “O mapa do pezinho”, que foi escrito dentro de um contexto de produção de uma sala de aula da primeira fase. A proposta da professora para conduzir a criança a produzir o texto pautou-se em contar uma história, na qual foi exposto que os pés refletem a imagem do corpo humano e que se massageados, ativam pontos que possuem uma relação com os órgãos internos, podendo proporcionar uma melhoria na saúde.

As crianças foram envolvidas em uma atmosfera mágica e motivadas a massagearem os próprios pés, e depois a desenhá-los em uma folha em branco. Essa atividade abriu espaço para discussões e trocas de conhecimentos, que possibilitaram uma produção textual. A professora entregou outra folha com o desenho de um pezinho, que apresentava vários desenhos representando alguns órgãos do corpo, que poderiam ser massageados através dos pés.

Esse contexto de produção fomentou a imaginação das crianças, as quais escreveram sem nenhuma dificuldade de expressar o conteúdo discutido. A professora atuou o tempo todo como mediadora do conhecimento, interagindo com a criança, dando-lhe liberdade para criar e refletir sobre sua escrita.

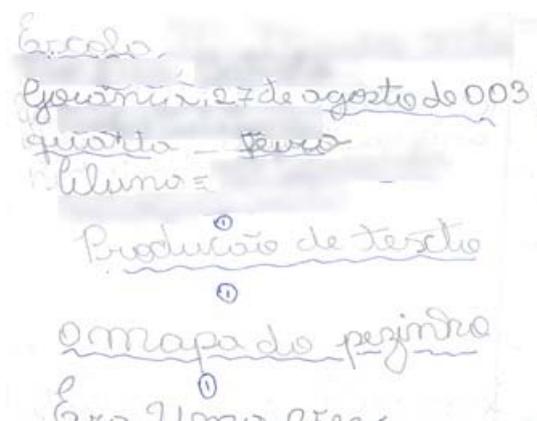
Ao analisar o texto “O mapa do pezinho”, pode-se observar que a escrita produzida reflete todo um processo de ensino pautado em uma abordagem sociopsicolinguística, na qual

a criança atua como sujeito ativo, interage com o meio, reconta a história que ouviu, e a reconstrói sem fragmentação, de forma comunicativa, totalizante e concreta, conforme discute Braggio (1992).

A produção desse texto confirma as ponderações da autora, pois demonstra que a criança percebe as normas da escrita, como escrever da direita para a esquerda, tem noção de espaço, usa funcionalmente o código da escrita, e sabe utilizar frases que se relacionam para formar um texto significativo, com o desenvolvimento linear de ideias.

O cabeçalho do texto apresenta marcas no papel que refletem uma escrita anterior, mostrando que a criança sentiu a necessidade de adicionar a data e o nome da professora², revelando um processo de refacção, que foi significativo para o entendimento da criança. Percebe-se também a colocação do número um entre algumas frases, que provavelmente representa a quantidade de linhas deixadas. Além disso, a criança teve o cuidado de sublinhar alguns termos indicando a possibilidade dela ter copiado o cabeçalho do quadro, ou mostrando que ela já possuía o costume de fazê-lo dessa forma.

Observe o cabeçalho feito pela criança:

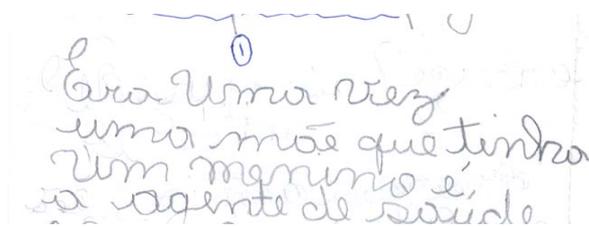


No desenvolvimento da produção textual é notório que a criança formula hipóteses sobre o funcionamento e a estrutura da linguagem escrita. Essas hipóteses revelam o percurso pelo qual ela passa no seu processo de aquisição da escrita e estão relacionadas com a maneira como a professora organiza o contexto sócio-interacional da sala de aula, em função das necessidades, conhecimentos e experiências linguísticas dessa criança.

A produção do texto ocorre de maneira espontânea, e a criança tem a oportunidade de manifestar uma grande diversidade linguística, pois utiliza recursos textuais que revelam

² Essas marcas constam no original, contendo o nome da criança, da professora, bem como o da escola, entretanto foram retiradas para garantir a proteção da identidade da criança que participou da pesquisa.

que ela está construindo a sua escrita (ABAURRE ET AL, 1997). No texto “O mapa do pezinho” observa-se essa diversidade já na introdução.



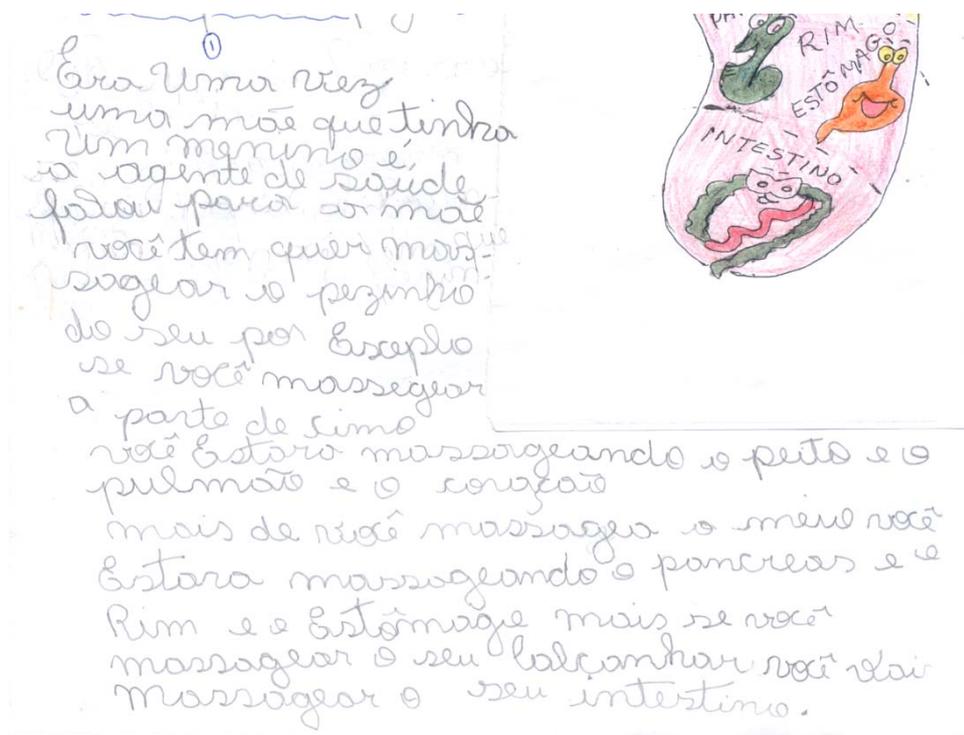
A criança inicia a escrita utilizando como recurso textual a estrutura “**Era uma vez**” que indica uma marca de início de narrativa que é muito usada em histórias infantis, mostrando que houve intertextualidade e interação com esse tipo de história. No texto, nota-se que a criança utiliza essa interação a partir de um conhecimento prévio demonstrando habilidade, representação de papéis, criatividade, negociação de sentidos (KOCH, 1997), revelando que confia em sua competência linguística, pois já percebe a ideia de frase, sentença, coesão e significação.

O discurso no texto apresenta uma voz persuasiva incorporada pela fala da personagem “**agente desaúde**”, dando maior credibilidade à escrita, reforçando a importância de se massagear o pezinho. A escolha do léxico não é aleatória, pois a criança demonstra que faz seleção gramatical e discursiva para compor melhor a ideia do texto, causando a aceitabilidade do mesmo.

O texto reflete que a criança se posiciona como sujeito/autor ao interagir com o seu leitor, no intuito de convencê-lo através de seu discurso, demonstrando que a escrita pode ter um caráter funcional, mesmo em sala de aula (SMOLKA, 2000). Esse ponto revela que a criança tem domínio do conhecimento social e linguístico do mundo escrito ao seu redor e do contexto trabalhado em sala de aula. Pode-se confirmar esse fato observando a presença da personagem “**agente de saúde**”, que reforça a ideia de autoridade dentro do tema desenvolvido, refletindo o mundo social no qual a criança está imersa e o seu conhecimento de mundo.

A criança trabalha o discurso do texto utilizando um processo de argumentação de causa e consequência, na busca de uma escrita significativa (GOODMAN, APUD BRAGGIO, 1992), com a finalidade de convencer o leitor da relevância do que ela está afirmando. Para isso, ela faz uso da oração condicional “**se você massagear a parte de**

cima...” chamando a atenção do leitor para a consequência positiva desse ato, que será ativar os órgãos internos. O uso do **“Estara”** revela o contato da criança com a escrita formal, demonstrando que ela possui uma gramática internalizada, conforme pode ser observado no trecho a seguir, retirado do texto.



A elaboração do texto “O mapa do pezinho” demonstra um caráter de subjetividade impresso pela criança na estrutura textual, que ocorre de maneira consciente ou não, através de processos e recursos estilísticos utilizados para construir o texto, revelando que há um sujeito/autor que reflete sobre a própria linguagem e sua singularidade (ABAURRE ET AL, 1997).

Essa subjetividade se manifesta já no início do texto através do processo de refacção, visto que a criança apaga tudo o que estava escrito desde o início do parágrafo até o termo **“você tem quer massagear o pezinho”**, e refaz toda essa escrita. As marcas deixadas no papel pela escrita anterior confirmam esse processo, e demonstram também que a criança retoma o seu texto, provavelmente sem perceber a ausência da palavra **“filho”** em **“você tem quer massagear o pezinho do seu por Exemplo”** e o uso de **“quer”** em vez do **“que”**, escrito antes do processo de refacção. Todas essas manifestações linguísticas revelam a

construção de uma escrita através da reflexão sobre a linguagem, na busca da interação entre o sujeito/autor e o seu leitor.

Durante o desenvolvimento do texto outras singularidades são percebidas, entre elas a elaboração de hipóteses do uso da convenção da escrita (BRAGGIO, 1992). Nota-se esse fato observando os termos “**é**” no lugar de “**e**”, “**Exeplo**” em vez de “**exemplo**” e ao trabalhar com o verbo *massagear*, a criança escreve em vários momentos “**massagear, massegear, massageando, massagea, massageando, massagear e massagear**”, demonstrando que começa a perceber a estrutura morfológica desse verbo.

Para compor melhor o texto, nota-se que ela utiliza uma ampla diversidade linguística, ao escrever o “**se**” como marca de condicional, usar a elipse da palavra “**pé**” para evitar a repetição desnecessária em “**se você massegear a parte de cima você ...**” e “**mais de você massagea o meio você ...**”, colocar o pronome possessivo “**seu**” marcando um sujeito específico em “**seu Calcanhar**” e “**seu intestino**”, contrapondo-se a ausência do pronome possessivo “**seu**” diante da elipse, refletindo conhecimento da linguagem. Utiliza também recursos coesivos como a conjunção “**e**”, e escreve com segurança demonstrando a intenção de informar ao seu leitor a importância da massagem no pé. Portanto, a criança trabalha o discurso linguístico comprovando que ela inconscientemente está internalizando a estrutura da língua.

Algumas marcas da oralidade são perceptíveis no texto, demonstrando que a criança se apoia na fala para construir a sua escrita, fato que é positivo. Pode-se observar isso no verbo “**massagea**” com o apagamento do /r/ refletindo o uso da oralidade na escrita, nos termos “**mais de você...**” que seria “**mas se você...**” e “**vai massagear**” que é uma locução verbal utilizada mais informalmente. Ao trabalhar esses recursos da oralidade ela demonstra que está passando por um processo natural da aquisição da escrita na busca da construção do sentido.

O uso do “**de**” em vez do condicional “**se**” na oração “**mais de você massagea ...**” provavelmente foi um lapso, pois a marca de condicional “**se**” foi muito bem desenvolvida em outros momentos. A colocação da maiúscula reflete que a criança está experimentando a sua escrita, construindo as suas hipóteses, visto que não há regularidade em sua distribuição.

Ao escrever “**o pâncreas**”, ela demonstra domínio da marca de plural, pois não marcou o morfema -s no artigo, deixando transparecer que assimilou que a palavra “**pâncreas**” está no singular, provavelmente a professora explicou que o pâncreas era um único órgão.

O texto analisado reflete também complexidade sintática, apresentando um vasto vocabulário com termos que se relacionam de forma coerente e significativa, no qual a criança demonstra ao escrever que está internalizando as formas, estruturas e convenções da linguagem escrita,

buscando alcançar o seu objetivo que é comunicar ao seu leitor a importância da massagem no pezinho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os estudos apontando cada vez mais para a relevância do contexto social e da busca do significado na construção da escrita, que antes eram desconsiderados pelas teorias que tratavam a aquisição da língua de forma homogênea, torna-se imprescindível observar como a criança está adquirindo a escrita, bem como encontrar caminhos que possam colaborar para que essa criança construa a sua escrita de forma significativa, prazerosa e funcional.

O texto analisado reflete essa visão, pois é espontâneo, comunicativo, tem funcionalidade, e demonstra que a criança está construindo a sua escrita e assimilando os padrões de textualidade. Apresenta também ótima argumentação através da informação dada, na qual a criança interage com o seu leitor, mostrando-lhe a relevância da massagem no pé. Esse fato demonstra que é na relação com o outro, que ela irá internalizar a linguagem, constituindo a própria consciência e se constituindo como sujeito (VIGOTSKY, 1998). Portanto, o processo de aquisição da escrita deve promover o refinamento do olhar crítico, e contribuir para a reflexão sobre a própria língua, como ocorre na proposta de desenvolvimento do texto “O mapa do pezinho”, na qual a criança tem a oportunidade de se constituir como sujeito ativo, reflexivo, consciente e crítico, pois constrói a sua escrita na interação com o outro, de forma plena e significativa.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de Aquisição da Escrita: O sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, SP: ALB, 1997.

BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1979.

BRAGGIO, S. L. B. *Leitura e Alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

CAMACHO, Roberto Gomes. *Conflito entre norma e diversidade dialetal no ensino da língua portuguesa*. Tese (doutorado). Araraquara: [s.n.], 1984.

CHOMSKY, N. *Review of verbal behavior*. *Language*. v. 35, p. 26-58, 1959. Mimeografado.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e Educação: um intertexto*. São Paulo: Ática, 2002.

HYMES, D. H. A cerca de la competencia comunicativa. In: HYMES et al. *Competencia comunicativa: documentos básicos em la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Grupo Didascalía, 1995, p. 27-46.

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

LABOV, W. *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

SAUSSURE, F. *Curso de Lingüística Geral*. 23. ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

SMOLKA, A. L. B. *A Criança na Fase Inicial da Escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 9. ed. São Paulo: Cortez, Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2000.

SOARES, M. B. *Linguagem e escola. Uma perspectiva social*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1988.

SOUZA, Elizabeth Landi de Lima e. Caminho Suave e Pipoca: O alfabetizando como não sujeito do processo. In: BRAGGIO, S. L. B. (Org.). *Contribuições da lingüística para o ensino de línguas*. Goiânia, GO, Editora da Universidade Federal de Goiás - UFG, 1999, p. 11-42.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

