

Antonio Eudes Mota

Processo de aquisição da escrita na perspectiva de **Ferreiro e Teberosky**



Processo de aquisição da escrita na perspectiva de Ferreiro e Teberosky

Antonio Eudes Mota

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Autor

Antonio Eudes Mota

Capa

AYA Editora

Revisão

O Autor

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora

Imagens de Capa

br.freepik.com

Área do Conhecimento

Ciências Humanas

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva

Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.ª Dr.ª Andréa Haddad Barbosa

Universidade Estadual de Londrina

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos

Instituto Federal do Amapá

Prof.º Dr. Carlos López Noriega

Universidade São Judas Tadeu e Lab. Biomecatrônica - Poli - USP

Prof.º Me. Clécio Danilo Dias da Silva

Centro Universitário FACEX

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria De Genaro Chirolí

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis

Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof.ª Ma. Denise Pereira

Faculdade Sudoeste – FASU

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig

Universidade Federal do Paraná

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos

Universidade Federal do Amapá

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva

Universidade Estadual de Londrina

Prof.º Dr. Gilberto Zammar

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IF Baiano - Campus Valença

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso

Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão

Faculdade Santa Helena

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior

Universidade Federal de Roraima

Prof.º Me. Jorge Soistak

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Ubajara

Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti

Universidade Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim

Faculdade Sagrada Família e Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.ª Ma. Lucimara Glap

Faculdade Santana

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.º Me. Luiz Henrique Domingues

Universidade Norte do Paraná

Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa

Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP

Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes

Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Me. Pedro Fauth Manhães Miranda

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes

*Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus
Parauapebas*

Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira

Instituto Federal do Acre

Prof.ª Ma. Rosângela de França Bail

Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

Universidade Federal do Piauí

Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros

Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda

Santos

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues

Instituto Federal de Santa Catarina

© 2023 - AYA Editora - O conteúdo deste Livro foi enviado pelo autor para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição *Creative Commons* 4.0 Internacional (CC BY 4.0). As ilustrações e demais informações contidas neste Livro, bem como as opiniões nele emitidas são de inteira responsabilidade de seu autor e não representam necessariamente a opinião desta editora.

M917 Mota, Antonio Eudes

Processo de aquisição da escrita na perspectiva de Ferreiro e Teberosky [recurso eletrônico]. / Antonio Eudes Mota. -- Ponta Grossa: Aya, 2023. 48 p.

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-204-3

DOI: 10.47573/aya.5379.1.116

1. Língua portuguesa (Ensino fundamental) - Estudo e ensino. 2. Crianças – Escrita. I. Título

CDD: 372.6

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

**International Scientific Journals Publicações
de Periódicos e Editora EIRELI**

AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53

Fone: +55 42 3086-3131

E-mail: contato@ayaeditora.com.br

Site: <https://ayaeditora.com.br>

Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557
Ponta Grossa - Paraná - Brasil
84.071-150

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
INTRODUÇÃO	8
ENTENDENDO A ESCRITA	10
Breve histórico sobre a escrita.....	11
Aquisição da escrita: Ferreiro e Teberosck (1999)	13
Aquisição da escrita: Luria (2001)	14
O ato de escrever	16
Falando sobre linguagem	18
A escrita como dispositivo cultural hermético ..	20
Domínio da língua.....	23
A LÍNGUA ESCRITA COMO OBJETO DA APRENDIZAGEM	25
A escrita da criança e as dificuldades para escrever	26
Aspectos de avaliação da escrita	30
Tratamento didático	33
CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	35
CONTEXTO	37
Participantes	37
Análise	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	40
REFERÊNCIAS.....	42
SOBRE O AUTOR	44
ÍNDICE REMISSIVO	45

Apresentação

O objetivo desta pesquisa foi analisar e conhecer os fatores que contribuem e que dificultam no processo de aquisição da escrita no ensino fundamental I de uma escola pública municipal da cidade de Acarape-CE. A importância em estudar essa temática se deve ao fato dos alunos, principalmente da rede pública, apresentarem muitas dificuldades e deficiência na utilização da escrita. Para analisar essa realidade nos baseamos nos estudos de alguns teóricos da educação como Ferreiro(1999), Teberosck(1999), Luria(2001), Vygotsky(1995), dentre outros. E na tentativa de investigar os motivos que levam a estes casos, foram feitos contatos com os alunos, professores e equipe – técnico pedagógica. A realização desses contatos se deu através de instrumentos como: questionários, observações e estudos de documentos da própria escola.

A partir desses estudos pudemos perceber que antes de qualquer coisa o professor deve ter em mente que a escrita é uma atividade comunicativa e que desempenha funções definidas e cada vez mais diversificadas no dia a dia de uma sociedade letrada e que as dificuldades e deficiências da língua escrita dos alunos da rede pública se apresenta por vários fatores, tendo como principal o fator econômico decorrente da situação de vida da grande maioria dos alunos.

Ao final concluímos que é absolutamente indispensável que o professor faça um levantamento das dificuldades dos alunos.

Isso não pode ser visto através de palavras e frases já treinadas, de cópias e atividades dirigidas. É preciso deixar os alunos escreverem textos, pois é com esse tipo de material que vamos poder encontrar os elementos que mostram as reais dificuldades e facilidades dos alunos na aquisição e desenvolvimento da escrita.

Antonio Eudes Mota

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, em razão de ensinar características de cada gênero (narrativo, descritivo, argumentativo e expositivo) dando ênfase ao produto final 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, à proporção 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 a escrita é uma atividade comunicativa e que desempenha funções definidas e cada vez mais diversificada no dia a dia de uma sociedade letrada. O presente trabalho tem como objetivo analisar o processo de aquisição da escrita nas salas do ensino fundamental I.

Para analisar essa realidade, nos baseamos nos estudos de alguns teóricos da educação. Na tentativa de investigar os motivos que levam a esses casos, foram feitos contatos com alunos, professores. Além da pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo que se deu através de instrumentos como: questionários e observações.

Escolheu-se a escola de ensino fundamental I na cidade de Acarape. A escolha dos respondentes se deu por parte dos professores, isto, por serem do referido ciclo. Antes da resolução dos questionários os mesmos foram esclarecidos acerca da finalidade e importância do estudo. De acordo com o tipo de pesquisa realizada adotou-se os recursos humanos e instrumentos como a resolução de questionários. Ao final concluímos que é indispensável que o professor faça um levantamento das dificuldades dos alunos. Isso não é permitido ser visto por intermédio de palavras e frases já treinadas, de reprodução e atividades determinadas. É necessário deixar os discentes escreverem textos desprendidos, espontâneos, narrarem histórias como pretenderem. É nessa qualidade de material que

iremos poder descobrir os componentes que mostram as reais complexidades e facilidades dos discentes na aprendizagem da escrita.

Para que o aluno possa dominar plenamente a funcionalidade da escrita, o poder que está lhe conferir e o prazer que pode lhe proporcionar, deve ser apresentada a produzir bons textos é preciso considerar cada texto não como um objeto pronto e acabado, mas sobre tudo um produto de uma série de operações. É perfeitamente possíveis, para fins metodológicos, dividir o processo da escrita em etapas e utilizar para cada uma delas técnicas e procedimentos específicos.

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 (1985:59), Citando Nystrand (1982), diz 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 também servir de apoio a memória favorecendo o aparecimento de arquivos comerciais, de leis e princípios governamentais que podiam resistir a passagem do tempo.

A utilização da escrita para o registro do saber produzido pelo homem é acompanhada por uma transformação gradativa nos mecanismos de transmissão do conhecimento.

Rego (1985) diz que:

“Se de início a escrita é apenas um suporte gráfico da memória 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).

Compreendemos que as crianças constroem a linguagem oral a partir do envolvimento com contextos contagiantes em que a linguagem seja significativa para elas. É usando portanto, a língua enquanto instrumento de comunicação que a criança a descobre 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 por sua vez, tem como objetivo a fala. A fala é a expressão linguística e se compõe de unidades de tamanho variável, chamada signos e que se caracterizam em sua essência pela união de um significado a um significante.”

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.

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, chegou-se gradativamente às letras ou grafemas que compõem o alfabeto que conhecemos, sistema que possibilita combinações arbitrárias e convencionais.

Em 1898, segundo GOODMAN (1995, p. 84), 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. A escrita surge acompanhada de um notável desenvolvimento das artes, do governo, do comércio, da agricultura, da manufatura, dos transportes. Observando os fatores geográficos, sociais e econômicos que conduzem ao desenvolvimento de uma civilização, notamos que o complexo de condições que se origina nesse momento histórico não poderia funcionar se não existisse a escrita. “A escrita vive simplesmente em uma sociedade e uma sociedade não consegue viver sem a escrita”.

A escrita é considerada um marco da passagem 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 cidadão, por intermédio dos tempos vem procurando comunicar-se com mímicas, expressões e com a fala. A escrita tem início no momento em que o cidadão aprende a comunicar suas ideias e sentimentos por recursos de signos. Signos que tornem-se compreensíveis por outros cidadãos que possuem reflexões sobre como funciona essa esquematização de comunicação.

O conhecimento da escrita foi sendo construído através de fases, a aprendizagem da escrita pelo aluno devia obedecer o 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 e a partir 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 cenário escolar.

Os resultados da pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, desenvolvidas em 1974 a 1976 se constituem, hoje, um marco referencial para nortear os procedimentos didáticos – pedagógicos no período inicial de alfabetização porque apresentaram, cientificamente, os caminhos que as crianças percorrem para compreender as características, o valor e a

função da escrita. (GOODMAN,1995)

Aquisição da escrita: Ferreiro e Teberosck (1999)

A aquisição da escrita, dentro de certa medida, pode ser interpretada como o desenvolvimento que leva o cidadão ao domínio de um sistema simbólico: a escrita. Distintos pesquisadores dedicaram-se a pesquisar esse processo, em distintas situações, escolares e não escolares. Os principais teóricos que se dedicaram a estudar esse desenvolvimento são Ferreiro e Teberosky (1999).

As pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999) são consideradas trabalhos precursores, que buscaram entender os processos pelos quais as crianças aprendem a ler e a escrever. Em suas pesquisas, as autoras censuram a prática metodológica do ensino de leitura e escrita que, tão somente a época de publicação de seus primeiros estudos, organizava-se partindo do princípio de que a criança coisa alguma conhecia sobre a língua até adentrar na escola.

No ponto de vista assumido pelas autoras, a criança atua de maneira ativa no processo de aquisição da escrita, uma vez que “constrói sistemas interpretativos, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender esse objeto social complexo que é a escrita” (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p. 7). A aquisição da escrita nesta finalidade teórica deve ser compreendida como um percurso determinado, por intermédio de processos cognitivos globais

A começar desse ponto de vista, Ferreiro e Teberosky (1999) analisaram, de modo longitudinal, o processo de aquisição da escrita de crianças pertencentes à classe baixa de uma primeira série e, de modo transversal, crianças de quatro a seis anos de diferentes classes sociais, partindo do pressuposto de que a aquisição da escrita “baseia-se na atividade do sujeito que, em interação com a escrita, procede aplicando a esse objeto esquemas de assimilação sucessivamente mais complexos, decorrentes de seu desenvolvimento cognitivo” (AZENHA, 1996, p. 17).

Para esclarecer, as autoras destacam um escrevente que para grafar “sapo”, registra “AO” (sa.po) e “PA”(ur.so) equivaleria a “urso”, ou seja, para cada grafia uma sílaba; (d)

Nível 4: acontecimento da hipótese silábica para a alfabética, ocasião de transformação em que o escritor identificaria o requisito pequeníssimo de caracteres, ou igualmente o valor fonético para distintas letras, tal como ao grafar “Susana” registra “SUANA”, portanto, uma oscilação entre o valor fonético “SU” e “NA” e o silábico “A” para registrar “SA” (exemplo das autoras); (e) Nível 5: escrita alfabética, no qual a criança compreende que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba.

Por exemplo, ao grafar “mesa”, instaura-se a dúvida quanto ao emprego de “s” ou “z”, (exemplo dado pelas autoras). Para Ferreiro e Teberosky (1999), esse seria o momento final da evolução da escrita, permanecendo ainda dificuldades próprias da ortografia. Os cinco níveis seriam percorridos pelas crianças de modo sucessivo e progressivo.

Aquisição da escrita: Luria (2001)

De forma idêntica, Luria (2001) empenha-se a estudar a aquisição da escrita, corroborando também que esse processo organiza-se em distintas fases: pré-instrumental e instrumental, em que, na primeira não haveria utilidade dos símbolos como recurso de desenvolvimento da memória e na segunda, haveria o uso funcional desses símbolos. Em um de seus estudos, o autor dedica-se a análise de textos de um grupo de crianças de quatro a seis anos, alheias à influência escolar, uma criança escolarizada de nove anos e outra com deficiência cognitiva. Para esse fim, a escrita foi evidenciada às crianças como uma maneira de definir um problema: a atividade de memorizar um estabelecido número de sentenças curtas e pertinentes.

Para Luria (2001), a escrita infantil também sofre transformações ao longo da aquisição da escrita, com momentos de evolução e estabilidade não lineares, nos quais, cada fase deve ser assimilada à luz da razão ou atribuição psicológica implícita ao menção gráfico (AZENHA, 1996). Essa observação vincula-se aos pressupostos teóricos de Vygostky (1984), assumidos pelo pesquisador. As fases propostas nos estudos de Luria (2001), para a pré-história da escrita, compõem-se em: escrita imitativa, escrita topográfica e a escrita pictográfica.

Na primeira fase, imitativa, a criança reproduz rabiscos (linhas, riscos, círculos

abertos ou fechados). O ato de escrever associa-se à tarefa de anotar uma palavra específica de modo intuitivo e imitativo (escrever como os adultos), já que escrever não é para recordar ou para representar algo, mas “um ato suficiente em si mesmo, um brinquedo” (LURIA, 2001, p. 149).

Na segunda fase, denominada pelo autor de topográfica, a criança rabisca, e mesmo que os traços sejam iguais, os locais em que eram anotados no papel, funcionam como recurso útil para memorização, desde que o período seja curto, já que com o passar das horas ou dias, a mesma estabilidade não aconteceria, funcionando novamente como escrita imitativa.

Na terceira fase (pictográfica), a escrita baseia-se na experiência com os desenhos infantis que funcionam como signos mediadores. O que distingue o desenho da escrita (pictográfica) é o uso instrumental desta, como símbolo, como mecanismo de expressão. Em relação a isso, Luria evidencia o impasse de se diferenciar desenho de escrita pictográfica, concernindo para a resolução desta contrariedade a análise do comportamento não escrito, por exemplo gestos e falas.

De acordo com Luria (2001), na transição para a escrita convencional, as crianças registram letras isoladas para registro de conteúdos, ou seja, compreendem que podem usar signos para escrever, contudo, não entendem como fazê-lo. Assim, “algumas crianças neste estágio empregavam letras isoladas para registro de conteúdos, da mesma forma como eram empregados os rabiscos imitativos do estágio inicial” (AZENHA, 1996, p. 59). Portanto, a habilidade de escrever letras, para esse autor, não implica na sua compreensão.

Sucintamente, para Luria, a pré-história da escrita da criança pode ser compreendida, num primeiro momento, no qual a criança relaciona-se com a coisa escrita (rabiscos) sem compreender sua definição e reiterando gestos por imitação (escrita imitativa). Posteriormente, inicia-se a fazer diferenciações, uma vez que o signo obtêm significado funcional em consequência do local em que foi adentrado ou mesmo da maneira (escrita topográfica e pictográfica).

O comando da escrita convencional sucede à utilização das letras, pois, inicialmente, a criança é capaz de reconhecer letras isoladas, sem, contudo, compreender o mecanismo

integral do uso da escrita. Desse modo, ao longo do tempo, a criança efetua diferentes tentativas de elaboração da escrita, a partir das quais, posteriormente ao domínio exterior da escrita, ela chegaria à compreensão do seu sentido.

Em sinopse, os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) e Luria (2001) foram um importante avanço na maneira de analisar a aquisição da escrita, dado seu reconhecimento do conhecimento, antes negligenciado, de que a criança participa de diferentes experiências com a escrita muito antes de ingressar na vida escolar. A partir das contribuições desses autores, passou--se a observar as diferentes hipóteses de escrita empregadas pelos alunos ao longo do processo de aquisição da escrita, reconhecendo-os como sujeitos ativos da aprendizagem.

As investigações de Ferreiro, no território do Brasil, trouxeram um impacto gigantesco sobre as convenções de alfabetização e sobre o discurso a referência de como se deve alfabetizar. O abandono dos exercícios de prontidão e os silabários das cartilhas e a busca por novas formas de apresentação e tratamento do texto durante a alfabetização foram algumas dessas mudanças.

No entanto, alguns pesquisadores, como Abaurre *et al.* (1997) apontam fragilidades na perspectiva assumida por Ferreiro e Teberosky (1999), em especial, com relação à linearidade das etapas e a universalização do escrevente, uma vez que a psicologia da ciência dos genes recomenda um cidadão elaborado e globalizado, não existindo lugar para o evento.

O ato de escrever

A escola é talvez o único lugar onde se escreve muitas vezes sem motivo... 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 inúmeras famílias de classe social econômica baixa, escrever é capaz de restringir simplesmente a registrar o seu nome em particular ou, no extremo, a escrever listas de palavras e recados reduzidos. Para quem existe nesse universo, redigir como a escola sugere pode ser fora da normalidade, detestável,

inútil. Entretanto, os que envolvem-se num meio social em que se leem anúncios, revistas, jornais, livros, onde os adultos anotam constantemente e as crianças, logo muito cedo, tem seu kit cheio de lápis, borrachas, canetas, régua etc. consideram muito natural o que a escola realiza, uma vez que, na verdade, caracteriza uma continuação do que já realizavam e aguardavam que a escola realizasse. (CAGLIARI:1990)

Para Cagliari (1990, p. 101),” antes de ensinar a escrever, é preciso saber o que os alunos esperam da escrita, qual julgam ser sua utilidade e, a partir daí, programar as atividades adequadamente”.

Em escolas de imediações, alguns alunos não se envolvem com dedicação na aprendizagem da escrita, posto que, acreditam que a escola realiza o que não lhes competem e deixa de executar o que seria útil para eles.

Ainda para CAGLIARI (1990, p.102):

“O docente pode, já no início do ano letivo, fazer uma sondagem junto às classes para identificar suas expectativas e de sua situação linguística, englobando, é claro, conteúdos muito específicos sobre o que representa a escrita para as crianças, para que serve, como os adultos a usam, quando e o que se deve escrever etc. os discentes gostam de ser ouvidos, de envolver-se no planejamento das atividades escolares, especialmente na alfabetização.”

Procedendo das expectativas dos discentes, a escola consegue discutir com eles outros aspectos da escrita que algumas vezes eles não tenham visto ou em que sequer refletiram. Escrever é igualmente uma forma de expressão artística e até um divertimento. Os discentes podem ficar muito entusiasmados para escrever; em contra partida, se eles não tiverem um entusiasmo verdadeiro, poderá ser desnecessário mostrar-lhes todo o equipamento de letras e rabiscos próprio da alfabetização. Isso vale ressaltar também para atividades de escrita ao longo das demais séries.

Conforme CAGLIARI (1990), “a forma como a escola discorre o escrever conduz facilmente muitos discentes a detestar a escrita e conseqüentemente a leitura, o que é na realidade um irreparável desastre educacional.”

Se ao chegarem a 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 falar, etc.

É importante que o educando entenda que se aprende a escrever, exercitando, daí porque poderá ser estimulado a escrever mensagens sozinho 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.

A sala de aula pode converter-se 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 sentir-se-á 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.

Falando sobre linguagem

De acordo com Cagliari (1990), a linguagem é essencialmente a língua escrita executam função determinante na escola. Uma vez que é por intermédio dela que o

aprendizado amontoado historicamente é transferido ao cidadão; o que a faz possuidora de um papel principal: a comunicação. Nos dias atuais, pelos aprendizados historicamente acumulados, temos conhecimento de que para se construir a linguagem, mais do que dos processos linguísticos, são conectados instrumentos físicos, cognitivos. São eles que vão determinar o desempenho linguístico das falantes: tais instrumentos específicos em alguns casos vão dar suporte à produção tanto na língua falada, quanto na língua escrita.

É importante ressaltar que a língua é extremamente dinâmica. Evolui e se transforma com o passar do tempo e apresenta contornos próprios, em função de seu uso, são os dialetos diferentes. Em função das diversas situações que o sujeito vive no seu cotidiano, surge os registros. Estas variações equivalem às alterações que o falante faz em sua linguagem, procurando adequá-la ao momento, ao contexto social em que está inserido, e ao seu interlocutor. Destas variações surgem os conceitos de discurso formal / informal.

A variação linguística é então um fenômeno sócio cultural que se manifesta em diferentes situações. E embora distintas, todas as variantes de uma língua são estruturalmente funcionais, pois, são utilizadas de modo adequado para forma de comunicação nas comunidades em que vivem. Porém, politicamente, alguns dialetos assumem um valor social, reflexo das falantes que as utilizam, passando a ser considerada pela sociedade a variante culta, variante de prestígio, ou variante padrão. Desta arbitrariedade estabelecem-se os conceitos de certo e errado.

Um dialeto, cujas regras gramaticais se desviem das marcam do dialeto culto, é estigmatizado socialmente como uso errado da língua. A distância entre linguagem do educando e linguagem da escola se alargam, quando constatamos certos padrões linguísticos vigentes no dialeto culto e que são consensuais pela gramática normativa. Tal gramática desconhece quanto é importante culturalmente esse elemento, que se encarrega de prescrever normas do bom uso da língua, partindo da ideia de que modalidade linguística escrita é menos usada do que a falada.

A compreensão deste distanciamento é profunda quando verificamos que a literatura, como as artes em geral, caracteriza-se como espaço para subversão à norma estabelecida. E assim, o gramático normativo se sente obrigado a formulação de listagens

de exceções. Dispostos lado a lado com as regras gerais. Para dá conta dos usos peculiares da modalidade linguística que elegeram como padrão.

O habitual uso da linguagem na escola, socialmente tida como padrão, favorece indiretamente os membros das camadas dominantes e determina quais estão aptos a sobreviver à escolarização. Esse filtro de língua culta acaba por perpetuar o poder das camadas dominantes, de imediato seus membros, ao sintonizarem com a linguagem da escola, podem adequar-se do saber de maneira historicamente elaborada.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa pregam:

“Para aprender escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-las, ariscar-se a fazer como consegue e receber ajuda de quem já sabe escrever.” PC-N’s (1987.66).

Assim, não podemos tratar linguagem como se fosse um conteúdo absolutamente, mas para um meio de adquirir melhoria na qualidade de produção linguística. Essa meditação é fundamental e amplia a capacidade de construir e ao mesmo interpretar textos. Se o objetivo é formar cidadãos capazes de utilizar-se com precisão da escrita, que tenham condições de apropriar-se também da palavra por escrito, para construir adequadamente.

Portanto, é necessária a organização do trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso de forma dinâmica e na escola. É interessante, desse modo, ensinar aos educandos a tomar parte da linguagem escrita. Os aspectos notacionais relacionados ao sistema alfabético e as limitações ortográficas, dá mesma forma se trabalhar a escrita. E os aspectos discursivos relacionados à linguística que se utiliza para escrever. Partindo desse pressuposto é preciso que, tão logo o discente sintam-se seguro para o momento em que lhe seja requisitado construir seus distintos textos.

A escrita como dispositivo cultural hermético

De acordo com Vygotsky (1995), escrever requer dominar um sistema simbólico complexo que, por um lado, cria um conjunto de neofomações no cérebro que possibilitam um salto qualitativo nos reflexos psíquicos e, por outra perspectiva, autoriza o acesso ao aprendizado elaborado pertencente ao campo mais complexo da atividade do ser humano.

Nessa esfera, a esfera da atividade não cotidiana (Heller, 1977), encontram-se a filosofia, a ciência, a política, a arte. Por tornar-se um sistema enigmático, sua adequação é igualmente enigmática.

É necessário, por esse motivo, entender tanto os aspectos linguísticos como os psicológicos envolvidos em sua apropriação. A compreensão das necessidades do processo de aprendizagem e das especificidades do objeto a ser apropriado permite planejar formas adequadas à sua apresentação às crianças de modo a melhor propiciar sua formação como leitores e produtores de textos (MELLO, 2006).

A escrita é um representativo de segundo regulamento, uma vez que “se forma por um sistema de signos que identificam convencionalmente os sons e palavras da linguagem oral que tornam-se, no que lhe diz respeito, signos de instrumentos e conexões reais” (Vygotsky, 1995:184). Entretanto, ainda conforme este autor, para que sua aquisição se realize de maneira efetiva, é necessário que, para o indivíduo que lê ou escreve, o vínculo mediador caracterizado pela linguagem oral desapareça e a escrita se transforme em um sistema de signos que simbolizam diretamente os objetos e as situações designadas. É legítimo compreender, de agora em diante, que, para constituir leitores e produtores de texto, o ensinamento da leitura deve destacar a mensagem manifesta pelo texto lido e nunca os sons expressos pelas letras aí grafadas. De natureza igual, o indivíduo que escreve tem que ter como foco seu anseio de expressão e não sons que serão escritos sob o aspecto de letras.

Realiza-se na criança esse comportamento de buscar o sentido do texto lido quando a escrita é explicitada por meio de sua utilização social, em outras palavras, quando a criança é incorporada no universo da cultura escrita muito tempo antes de se convocar sua atenção para a forma técnica, para o dispositivo da escrita que exige a conexão som/ letra a qual, é de referir, será necessário no que poderíamos chamar de segundo passo no processo de aquisição da escrita.

Em conformidade com Vygotsky (1995), a história da aquisição da escrita pela criança é a própria história do desejo de expressão da criança – que começa com o gesto, classificado pelo autor na qualidade da escrita no espaço, se exterioriza pelo desenho, pela

oralidade, pelo faz de conta e chega à linguagem escrita.

Deste modo, a criança, por toda extensão da idade pré-escolar, com a ajuda do gesto, da oralidade, do desenho e do devaneio, vai tornando mais elaborada a maneira como emprega as diversas formas de representação de sua expressão. Com isso, entende-se que a representação simbólica no devaneio e no desenho é uma etapa anterior e uma forma de linguagem que leva à linguagem escrita: desenho e devaneio constituem uma linha singular do processo que leva às formas supremas de expressão representada pela linguagem escrita.

Nesse novo ponto de vista de percepção da escrita, o desenho e o devaneio passam a compor-se de uma nova influência na escola da infância e a ser digno de uma atenção especial da(o) docente. Terminam de ser atividades de segunda ordem e assumem o lugar de atividades essenciais no processo de desenvolvimento das formas preferíveis de expressão que levam à aquisição da linguagem escrita. Assim, o desejo de que as crianças se apropriem efetivamente da escrita – não de forma mecânica, mas como uma linguagem de expressão e de conhecimento do mundo –, deve estimular o faz de conta e o desenho livre, como formas de expressar o que aprende e os sentidos que atribui ao que vai conhecendo no mundo da cultura e da natureza.

Compreendida da perspectiva histórico-cultural, parece claro que o lugar da aprendizagem do aspecto técnico da escrita – do como se escreve e se lê – não é a educação infantil. A educação infantil suscita a criança para conhecer o universo e para expressar essa aprendizagem nas múltiplas linguagens com o auxílio das quais é capacitado para se expressar em sua conexão lúdica com o universo: a oralidade, o desenho, o devaneio, a pintura, a modelação, a dança, a melodia, o teatro.

Por toda extensão longitudinal da educação infantil, podemos formar uma criança entusiasta que tenha uma larga experiência com as práticas de leitura e escrita, uma rigorosa vivência com a cultura escrita. Para essa finalidade, a coexistência com indivíduos que leem para as crianças e para si mesmas e que registram e inscrevem para si e para as crianças aquelas coisas que elas querem registrar sob a maneira de texto escrito é situação indispensável. Essa comunhão com a cultura escrita consente que a criança transfira à

escrita um sentido adequado à sua atribuição na sociedade e, desse modo, saiba para que se lê e se escreve.

Além do mais, quanto mais práticas consideráveis tiver, igualmente terá o que expressar por intermédio das distintas linguagens. Dessa maneira, formamos uma criança que, ao final da educação infantil, esteja muito desejosa por aprender a ler e a escrever e não cansada de treinos de escrita. Este pode ser um indicador de sucesso da atividade docente com as crianças pequeno.

Isso, no entanto, é o inverso do que sucede em muitas escolas infantis e agora, também, no ensino fundamental com crianças de seis anos nas salas de primeiro ano. São comuns as notícias na mídia sobre crianças estressadas, desinteressadas, indisciplinadas e medianizadas ao final da idade pré-escolar e início da idade escolar. Crianças que não apreciam a escola ou que aturam a prosseguir frequentando a escola na idade escolar são reveladores de que algo de contestável está se realizando com a educação das crianças (Mello, 2007).

Domínio da língua

Pesquisando os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. (1º ao 4.º ano) leia-se que “o domínio da língua tem estreita relação com possibilidade de plena participação social. É por meio dela que o homem se comunica, acessa informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, constrói conhecimentos”. A língua possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Nesse sentido, aprendê-la é aprender não somente palavras. Também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais pessoas do seu meio social entende e interpretam a realidade e a si mesma.

Desenvolver a linguagem significa construir discursos. O discurso, quando construído, manifesta-se linguisticamente por textos. Assim, pode-se afirmar que o texto é produto da atividade discursiva oralmente ou escrita que forma um modo significativo acabado, qualquer que seja sua extensão. É uma sequência verbal construída por um conjunto de relações que se estabelece a partir da coesão e da coerência. Esse agrupamento

de vinculações tem se constituído de textualidade.

O conhecimento resulta de um processo interpretativo, na proporção em que o sujeito se relaciona com o objeto modificando-o e sendo por ele cognitivamente modificado. É a partir dessas interações (organismo, meio, físico e social) que o indivíduo constrói formas cada vez mais elaboradas de adaptar sua inteligência a complexidade do mundo que o rodeia. Desta maneira, o domínio da língua tanto escrita como oral é otimizada à proporção em que as interações vão se oferecendo.

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 sonega, 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 dialeto

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, e-mail, recados, listas e outros) dando ênfase a 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.

A escrita da criança e as dificuldades para escrever

As crianças menores costumam escrever por meio 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 imaginam a respeito dela, o que pretende com ela, qual é a sua utilidade no meio em que vive, na proporção em que a conhecê-la e dela se apossar. Com base nesses desejos e anelo, 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 balbucio 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, p. 245), “O cidadão exterioriza uma central de linguagem que é natural e essa vai se desenvolvendo à proporção que o cidadão vai relacionando-se 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 vista anteriormente, e, para escrevê-las, os educando lançarão mão dos conhecimentos, construídos de modo a pensar a grafia e a forma. (LERNER, 2002)

A construção textual é de suma importante 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, oralmente, ela sabe contar algo.

A organização acontece em função dos conhecimentos prévios e o ambiente escolar vai proporcionar situações de melhor elaboração; é o mais favorável, mais dirigido para essa função. Em conformidade com Cagliari (1996), para a criança dar início a grafia, não necessitam conhecer gramática, uma vez que já comandam a língua portuguesa na sua peculiaridade oral. A dificuldade está, simplesmente, no fato das crianças não conhecerem a forma ortográfica das palavras, pois seus primeiros contatos com o alfabeto.”

Na verdade, se a princípio o professor ensinar a forma ortográfica e conseqüente consentir que a criança escreva, essa escrita se limitará apenas àquelas palavras conhecidas podendo ocorrer uma reação negativa e impedimento ao ato de escrever.

A ortografia pode ser trabalhada nas series 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 palavra 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 professor deve deixar o aluno 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. De acordo com Cagliari (1996, p. 230), “essa prática deveria ser bastante

frequente, pois é um excelente ponto de partida para todas as outras atividades escolares”. Na 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 deixando-o sem escrevê-la. (GARCIA, 2001)

O 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 Luft (1993, p. 101), “Os discentes manifestam enorme desânimo e um certo pavor frente à folha em branco de papel. Some por completo emoção, sentimento, eles se opõem a escrever porque não consideram o que pensam ou experienciam”.

O fato dos 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.

A escola não inquieta com o pensar da criança. Sabe-se que há muitas formas trabalhadas nas escolas em que os educando não conseguem construir bons textos, porém se precisamos de mudanças, estas precisam partir do próprio educador. Enfim, há diversos caminhos, que mostram aos nossos educando 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 outros tipos 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 índole 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 é capaz de construir. (CAGLIARI, 1996)

Se ao chegarem à escola os educandos já trazerem 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 sozinho 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 comprometimentos 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 converter-se 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 de 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 sentir-se-á 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.

Aspectos de avaliação da escrita

No que se refere 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 neste momento 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 dela perceber que a escrita tem uma função comunicativa e que é necessário colocar as letras em uma certa ordem para que tenham significado e possam ser lidas.

É com a prática da leitura que surgem bons leitores e eficientes escritores. Por isso, é importante que haja tempo para a criança ler, para falar, para escrever. 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 professor 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 esse fim, é necessário estar muito bem fundamentado teoricamente, dominar a língua, para poder interceder e enriquecer a produção escrita da criança, uma vez que, 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 & Teberosky (1987, p. 54) vai à mesma direção do alerta de Vygotsky quando se refere à existência de uma pré-história da linguagem escrita, desconhecida dos educadores.

“Instrui-se as crianças a ilustrar letras e construir palavras com elas, todavia não se instrui a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal maneira a mecânica de ler o que está escrito que finda-se obscurecendo a linguagem escrita como tal.” (VYGOTSKY, 1979, p. 119)

Além disso, existem algumas convenções da língua escrita que não resultam de construção e que precisam ser ensinadas como letras maiúsculas e minúsculas, espaço entre as palavras, pontuação, topologia das letras. Mas, o que se percebe é que crianças que tem espaço para expressar-se o produzir, a partir de suas hipóteses, 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 considerando que as crianças são capacitadas para construir o conhecimento e que somos motivadores, em parte pela leitura que fazem do universo, que instruiremos cidadãos capazes de conduzir as sociedades do futuro.

“Avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões, com intenção de favorecer o máximo possível o seu desenvolvimento.” (HOFFMANN, 2013, P.13)

Como apreciar as produções escritas dos alunos? Encarando a avaliação como forma de 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.

Segundo Ferreiro (1995, p.167), “na ocasião em que uma criança escreve tal qual acredita que poderia ou deveria escrever determinado conjunto de palavras, está nos fornecendo um inestimável documento que precisa ser interpretado para poder ser avaliado [...] 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 sobreponha-se ao gramatical e este aos aspectos referentes às convenções da escrita.

Tratamento didático

No cotidiano da sala de aula, o objetivo que se procura atingir do trabalho é construir conhecimento, por tanto é indispensável atitude como também a compreensão de que esse conhecimento é um todo. É fundamental, então, a maturidade, empenho, e o impulso por parte do educador/professor na edificação de alguma interpelação interdisciplinar.

Na concepção do ensino fundamental, vários caminhos podem conduzir uma postura interdisciplinar do fazer pedagógico, um deles é a pedagogia de projetos. A pedagogia de projetos é uma maneira diferente de ensinar e aprender fundamentada numa lógica global e interdisciplinar do currículo, cujo princípio basilar é o desenvolvimento da aprendizagem significativa.

Nesta convicção pedagógica, a educação será entendida e trabalhada, em que não se priorize simplesmente uma área do conhecimento, porém no seu holos (totalidade). É de forma integral que a criança deve ser trabalhada durante todo processo da leitura e da escrita.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) se lê que:

“A compreensão atual da união entre a aquisição das competências de compor e ortografar acaba com a crença enraizada de que o controle do bê a bá seja estimativa para o início do ensino da língua. Esclarece que esses dois processos de aprendizagem podem e devem acontecer de forma paralela. Um faz referência à aprendizagem de um saber de natureza racional: a escrita alfabética. O complementar se refere à aprendizagem da língua que se usa para escrever.” (1997).

A alfabetização não se restringe a decodificar o repetir escrita, vai mais além. Refletir na aquisição, da leitura e da escrita, nos dias de hoje, acredita-se preliminarmente, recuperar o exercício da construção da habilidade e competência. No ensino fundamental (1º e 2.º ano), deve-se propor aos alunos que leiam e escrevam, ainda que não o façam convencionalmente.

Será preciso, em vista disso, organizar situação de aprendizagem que proporcione a participação efetiva dos alunos, tanto na forma oral, quanto na forma escrita. E lamentavelmente não é essa a prática nas escolas, em geral. De modo, bem amplo o que se vê é a preocupação de fazer os estudantes, decodificarem a língua. É só isso mesmo!

Muitos agem assim por acreditarem que, num passe de mágica, todas se tornem capazes de compreenderem os textos de um livro de ciências naturais ou de descobrir o melhor jeito de localizar um endereço no mapa geográfico. “Isso é um desacerto”, sintetiza Magda Soares, professora da Faculdade de Educação e integrante, do Centro de Alfabetização, leitura e escrita da Universidade, Federal de Minas Gerais.

Acreditamos que o avanço contínuo impedirá que a criança chegue ao 4º ano ou 5.º ano sem saber ler nem escrever. Até porque alfabetizar de verdade, é bom também para o professor(a). “Quem conhece o processo de aprendizagem e, sabe encaminhar às propostas de ensino alcança resultados sempre próximo de 100%. Confirma, Rosaura Soligo, coordenadora geral do programa de formação de professores alfabetizadores do Ministério da Educação, oferecido em parceria com secretarias de educação, Universidades e Organizações Não Governamentais (ONGs).

CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

No processo de aquisição da escrita 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.

Escolheu-se uma escola municipal de Ensino Fundamental na cidade de Acarape, Estado do Ceará. Para esta pesquisa elegeu-se como público alvo, os professores do ensino fundamental I da escola acima citada. É um local de poucas condições, caracterizada por uma população efetivamente de classe baixa, residentes em um bairro da periferia. O critério utilizado para a escolha da escola deveu-se ao fato do pesquisador lecionar na referida escola por vários anos, ficando mais fácil pesquisar em um ambiente em que já se conhece e tem fácil acesso a todas as fontes de informações.

A Escola hoje denomina Escola de Ensino Fundamental Francisco Rocha Ramos, foi construída no ano de 1979, na administração do prefeito Ernani de Almeida Jacó, em um terreno doado pelo Sr. Antonio Vieira, situada na sede à Rua José Moreira S/Nº com recursos da Prefeitura Municipal de Redenção, sendo inaugurada em 19/12/1981, com o nome Centro de Educação Rural (CERU) Sob a coordenação da professora Ermelinda Araújo Costa, seu quadro funcional era composto por uma coordenadora, um auxiliar de coordenação, duas professoras, uma datilógrafa, um vigia, um servente e um auxiliar de serviços.

Funcionava apenas o Projeto Casulo e uma classe de alfabetização. Nos anos seguintes foi iniciado o 1º Grau Menor, sendo criada sob a Lei 24/89 de 03/08/89 a referida escola foi denominada Unidade Escolar Antonio Vieira em homenagem ao seu patrocinador que prodigamente dou uma área ampla e fértil para sua edificação, até o ano de 1992.

A 19 de fevereiro de 1992, sob a Lei nº 86/92 através do Artigo 1º, o prefeito municipal Flávio Chagas Bonfim Júnior no uso de suas atribuições legais, fez saber que a Câmara Municipal de Acarape aprovou e o Exmo. Sr. Prefeito sancionou que fica denominada

Unidade Escolar do Bairro São Benedito (sede) de Unidade Escolar Francisco Rocha Ramos, ficando o antigo prédio para ser uma Unidade Mista de Saúde e a comunidade estudantil remanejados para o novo prédio do Bairro São Benedito. No ano de 1994 já contava com a 7ª série do 1º grau, sendo extinto o 1º Grau Maior na administração do prefeito Francisco Kerres Oliveira de Albuquerque, por motivo do reconhecimento da escola não ter sido concluído. Funcionava do pré II até a 4ª série.

No ano de 2005, com a administração atual do Exmo. Prefeito José Acélio Freitas, foi realizado a reforma da escola. Saliento ainda o apoio e incentivo da Secretária de Educação, Antonia Rita Ferreira. Atualmente a referida escola foi contemplada com uma ampliação onde foram construídas duas salas de aula, dois banheiros, muro, pintura e quadro de giz e foi entregue fardamento para os alunos no ano de 2006. Nossa escola conta com um quadro funcional composto pelo Núcleo Gestor: a diretora, a coordenadora pedagógica e a secretária, pelo corpo docente composto por 16 professores pelo pessoal técnico administrativo composto por oito pessoas.

Ao todo temos 26 funcionários. Atualmente funcionam dois turnos: manhã e tarde com o Ensino Fundamental e noite temos quatro classes da EJA, num total 79 de alunos e 10 salas de aula, com alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental totalizando 512 educandos. A relação entre professor e aluno se processa bem, pois existe democratização, o aluno é ouvido e estimulado a falar. Os pais demonstram acreditar na Escola e veem nela o futuro para seus filhos.

A escolha dos respondentes se deu por parte dos professores e alunos isto, por serem do fundamental I. Antes da resolução dos questionários, os mesmos foram esclarecidos acerca da finalidade e importância do estudo. De acordo com o tipo de pesquisa realizada adotou-se os recursos humanos e instrumentos como a resolução de questionários.

CONTEXTO

Participantes

A pesquisa de campo teve início com vários registros de observação sistemática de algumas crianças, na instituição na qual realizou-se a pesquisa.

Existem de 20 a 25 alunos nas salas observadas. Podemos perceber após observações, que os alunos não gostam muito de ler, a que não sejam leituras escolhidas por eles próprios, mesmo porque é mínimo o número de alunos que sabem ler e menos ainda escrever. Alguns dos alunos observados sabem escrever seu prenome.

Os alunos da 2ª série, se encontravam no nível silábico, ou seja, que se caracteriza pela correspondência entre a representação escrita das palavras e as suas propriedades sonoras. As meninas são as que mais se destacam nas atividades sugeridas em classe. Existe um desinteresse enorme por parte dos meninos. Contudo, mesmo com todas estas dificuldades encontradas em classe, houve algum progresso.

Embora sabendo que as atividades de classe realizadas em sala, muito contribuíram para que o progresso viesse acontecer, mesmo que não por parte de todos. Alguns dos alunos observados já estão no nível silábico-alfabético. A evolução do nível silábico leva a criança a estabelecer que as partes sonoras semelhantes entre as palavras se exprimem por letras semelhantes.

Análise

Questionário feito aos professores do ensino fundamental de uma Escola municipal de Ensino Fundamental I na cidade de Acarape, Estado do Ceará, todas com idade entre 30 a 35 anos.

Todos os professores respondentes já passaram dos 10 (dez) anos de magistério, também com nível superior completo e outros cursando uma especialização. As mesmas trabalham com alunos com faixa etária entre 7 a 9 anos.

Buscando medir nossa intenção a cada pergunta e tecer um pequeno comentário

ao final apresentado, a partir das questões formuladas. Assim veremos o posicionamento de cada educador a cada pergunta feita.

Foi perguntado sobre a importância da escrita, os respondentes optaram por dizer que a escrita favorece possibilidades de um ensino – aprendizagem mais eficiente e que também é importante porque nos favorece à comunicação. Não podemos esquecer que a aquisição da escrita tem um papel relevante no processo ensino – aprendizagem. Favorece a aprendizagem como também a comunicação e a produção de textos.

Para estimular nos alunos o hábito da escrita, os mesmos disseram que o professor deve criar situações para escrita na própria sala de aula e utilizar e adaptar estratégias de produção de textos. Para que a estimulação aconteça, devemos levar aos alunos uma prática voltada para a sua realidade, emoções e pensamentos.

Com relação à escrita correta, houve unanimidade, pois todos optaram por habilidades necessárias para elaborar um texto. Além disso, é preciso saber lidar com os diferentes níveis de composição dentro de cada um desses sub processos.

É fazendo comparação do texto reescrito com o original que é feito a correção dos trabalhos escritos. Sabemos que além desse, existem outros meios para realizar a correção, um deles pode ser também escolhendo um texto de um aluno qualquer e corrigir juntamente com a turma seus aspectos ortográficos e morfosintáticos.

Todos os respondentes acreditam que só em contato com materiais escritos é que a criança passa a aprender a escrever. Portanto, é preciso para poder intervir e enriquecer a produção escrita da criança, pois sabemos que só o fato de colocarmos em contato com materiais não é suficiente para garantir que esta criança vá aprender.

De acordo com as respostas dadas, crianças que vêm de famílias mais favorecidas, são quem melhor se desenvolvem nas atividades de escrita. É possível compreender que crianças que não têm muita desenvoltura para lidar com as demandas escolares são as de famílias menos favorecidas. Mas, isto não quer dizer que nossas crianças cheguem na escola completamente desinformadas ou sem conhecimento prévio.

A ausência dos pais é o fator que mais interfere no processo de aquisição da escrita.

Com este, vale ressaltar que são vários os fatores que interferem nesse processo, um deles ligado aos demais, é o fator predominante a situação econômica em que vivem a maioria das crianças.

É através da escrita, composição e caligrafia, que os professores avaliam as produções escritas de seus alunos. É bem verdade que em parte existe uma avaliação coerente, embora sabendo que existem outras formas para avaliar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os fatos apresentados através da pesquisa de campo leva-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, cuja 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.

Um 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 a mesma 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 um 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: planejamento, seleção e organização de ideias, produção, revisão e redação final.

Finalmente concluímos 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 deixar os discentes escreverem textos livres, despreziosos, contarem histórias como pretenderem. É nesse tipo de material que vamos encontrar os elementos que mostram as reais dificuldades e facilidades dos alunos no 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, e que o prazer pela escrita seja um objetivo contínuo.

REFERÊNCIAS

- AJURIAGUERRA Y GRANJON, N. Troubles de l'apprentissage de la lecture et dominance laterale. Revista Encephale, n 5, 1953.
- AZENHA, Maria da Graça. Construtivismo de Piaget e Emília Ferreiro. 5ª Edição, São Paulo: Ática, 1995
- BARBOSA. Alfabetização e Leitura. São Paulo, Editora Cortez, 1990.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa (Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: p. 1997)
- CAGLIARI, L.C. Alfabetização e linguística. São Paulo: Scipione, 1992.
- FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. e PALÁCIO, M.G. 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. Joaquim Ramos. Ensinar ou aprender a ler e a escrever? - trad. Cláudia Schilling. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- GOODMAM, K.S “El proceso de lectura nuevas perspectivas sobre los procesos de lecturas y escrita”. México –1995
- GÓES, Lúcia Pimentel. Introdução a Literatura Infantil e Juvenil- 2ª Ed. São Paulo- Pioneira, 1990
- GELB, I. J. História de la Escritura. Madri: Alianza Editorial, / 1985.
- HOFFMANN, Jussara. Avaliar respeitar primeiro avaliar depois – Porto Alegre; Mediação, 2013.
- KATO, M. (org.). A Concepção da Escrita pela Criança. Campinas: Pontes, 1985.
- KLEIMAN, Ângela. Leitura, Ensino e Pesquisa. São Paulo, Pontes: 1989.
- LERNER, Delia – Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário/ Delia Lerner; trad. Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LURIA, A. R. Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- Passarelli, Lilian- Ensinando a escrita: o processual e o lúdico/ - 4ª. Ed. Ver. – São Paulo: Cortez, 2004.
- REGO, L. L. G. Aprender a Ler; Uma Conquista da Criança ou Resultado de um Treinamento. Recife, 1985. (Mimeo)
- SERAFINI, Maria Tereza. Como Escrever Textos. 6 ed., Rio de Janeiro: Globo 1989.
- SOARES. Magda. Linguagem e Escola: Uma Perspectiva Social. São Paulo, Ática.1986.

TEBEROSKY, Ana. Aprendendo a Escrever. 3ª ed., São Paulo: Ática:1997.

TERZI, Sylvia Bueno. A Construção da Leitura: Uma Experiência com Crianças de Meio Iltrado. Campinas. São Paulo: Pontes. Editora da Unicamp, 1995.

Vygotsky, Lev S. (1995). La Prehistoria del Desarrollo del Lenguaje Escrito. Em Vygotsky, Lev S. Obras Escogidas III. Madrid: Visor (Original Publicado em 1960).

VYGOTSKY, L. S Pensamento e Linguagem, Lisboa, Antídoto, 1979.

ZILBERMAN, Regina Silva. Leitura Perspectiva Interdisciplinar- 4 ed. São Paulo: Ática ,1988.

Sobre o Autor

Antonio Eudes Mota

Mestre em Ciências da Educação. Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2004) Licenciatura Plena em Letras pela Faculdade Kurios (2015). Especialização em Língua Portuguesa e Literatura. Pós-Graduado em Alfabetização e Letramento. Especialista em Neuropsicopedagogia. Atualmente é professor da Escola Municipal Dr. Edmilson Barros de Oliveira, Redenção-CE. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa.

Índice Remissivo

A

alfabetização 12, 16, 17, 18, 25, 27, 28, 30, 32, 34, 35
alunos 7, 8, 16, 17, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39,
40, 41
aprendizagem 9, 12, 16, 17, 21, 22, 25, 31, 32, 33, 34,
38, 41
artística 17

C

categorização 8
cidadãos 12, 20, 32
comunicação 10, 11, 12, 19, 25, 38
crianças 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 21, 22, 23, 25, 26,
27, 32, 37, 38, 39, 40

D

deficiência 7, 14
desenvolvimento 7, 11, 12, 13, 14, 22, 29, 31, 32, 33,
40
dificuldade 7, 11, 27
discentes 8, 9, 17, 28, 41

E

educação 7, 8, 22, 23, 33, 34
educador 17, 18, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 38, 40
escola 7, 8, 11, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 25, 26,
28, 29, 35, 36, 38, 40, 42
escrita 2, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19,
20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34,
35, 37, 38, 39, 40, 41, 42
estudar 7, 13, 14
expressão 11, 15, 17, 21, 22

H

hábito 38

I

infância 22
instrumentos 7, 8, 19, 21, 36

L

leitura 11, 13, 17, 21, 22, 25, 29, 31, 32, 33, 34, 40
ler 13, 16, 18, 23, 30, 31, 32, 34, 37, 42
linguagem 10, 11, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 26, 27, 30, 32,
42

linguísticas 18, 30

linguísticos 19, 21

lúdica 22

M

metodológicos 9, 40

O

ortográfica 25, 26, 27

P

pedagógica 7, 33, 36

pensamento 28

pesquisa 7, 8, 12, 35, 36, 37, 40

política 21

processo 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 21, 22, 24, 25, 26, 30, 33, 34, 35, 38, 39, 40, 42

psicológicos 21

pública 7

S

sociedade 7, 8, 12, 19, 23

T

textos 7, 8, 9, 11, 14, 17, 18, 20, 21, 23, 25, 27, 28, 29, 30, 33, 34, 38, 40, 41



AYA EDITORA
2023