



**Universidade Estadual de Campinas  
Faculdade de Educação**

**Renata Ribeiro**

**DIFICULDADES DE ESCRITA EM CRIANÇAS**

**Campinas  
2008**



**Universidade Estadual de Campinas  
Faculdade de Educação**

**Renata Ribeiro**

**DIFICULDADES DE ESCRITA EM CRIANÇAS**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação –  
UNICAMP para obtenção do título de Licenciada  
em Pedagogia, sob orientação da Profa. Dra.  
Adriana Lia Frizman de Laplane.

**Campinas  
2008**

Dedico este trabalho às crianças do grupo de “*Acompanhamento de Desenvolvimento*” (CEPRE – FCM – UNICAMP) que muito me auxiliaram na construção de uma nova visão a respeito da aquisição da escrita.

### *Agradecimentos*

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus, por ter me abençoado durante toda a minha trajetória de vida, e agora especialmente, por ter me dado forças para concluir este trabalho.

Agradeço também ao Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, por ter aceito (tão prontamente) ser o segundo leitor deste TCC.

Finalizo agradecendo aos meus familiares e amigos, por estarem sempre ao meu lado, incondicionalmente!

"Viva! Bom mesmo é ir à luta com determinação,  
abraçar a vida com paixão, perder com classe e vencer  
com ousadia ..."

**Charles Chaplin**

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo estudar os processos de aquisição da escrita por parte da criança, visando assim melhor compreender os chamados “distúrbios” da aprendizagem vinculados à escrita.

O estudo de campo desenvolveu-se por meio dos princípios da pesquisa participativa (observação participante) com o grupo de “Acompanhamento de Desenvolvimento” (CEPRE/FCM/UNICAMP) que reúne crianças em idade escolar com dificuldades na aquisição da escrita.

**Palavras-chave:** *Aquisição da escrita – Dificuldades escolares – Dislexia*

## SUMÁRIO

1. Introdução	08
2. Diferentes Abordagens Sobre o Processo de Aquisição da Escrita	09
2.1 Contribuições da lingüística, alfabetização e letramento para os estudos de aquisição da escrita	09
2.2 Contribuições da psicologia para os estudos de aquisição da escrita	25
3. Relatórios de Atendimento: Grupo de “Acompanhamento de Desenvolvimento” (CEPRE/FCM/UNICAMP)	38
4. Considerações Finais	48
5. Referências Bibliográficas	51

## INTRODUÇÃO

A proposta deste trabalho de conclusão de curso é a de se analisar os ditos desvios ou distúrbios da aprendizagem vinculados à escrita.

Para viabilizar tal análise, conhecer os processos de aquisição da escrita tornou-se questão imprescindível e para isso, visões de autores sobre as diferentes abordagens dos processos de aquisição da escrita (e da leitura) foram pesquisadas.

No que se refere à experiência prática deste trabalho, um grupo de “Acompanhamento de Desenvolvimento” (CEPRE/FCM/UNICAMP) foi observado durante um semestre. O grupo é composto por crianças em idade escolar com dificuldades na aquisição da escrita. Os relatórios de atendimento correspondentes às observações (tendo como base as experiências vividas com o grupo) constam neste trabalho, logo após o estudo teórico sobre as diferentes abordagens dos processos de aquisição da escrita.

Visando construir uma visão mais consistente sobre os chamados distúrbios da aprendizagem vinculados à escrita, as experiências vividas em campo foram analisadas à luz das contribuições teóricas estudadas, e constam nas “Considerações Finais” deste trabalho.

## **Diferentes Abordagens Sobre o Processo de Aquisição da Escrita**

Pretendemos, nesta parte do trabalho, apresentar diferentes abordagens sobre o processo de aquisição da escrita, visando assim, melhor compreender tal processo.

Os autores que aqui serão apresentados, bem como suas contribuições para o estudo do processo de aquisição da escrita, serão organizados segundo suas respectivas áreas de atuação.

### ***Contribuições da lingüística, alfabetização e letramento para os estudos de aquisição da escrita***

As abordagens e contribuições sobre os processos de aquisição da escrita de que trataremos a seguir, se originam em estudos de lingüistas e educadores sobre linguagem escrita e ensino.

Iniciando com Magda Soares (*Letramento: um tema em três gêneros*) encontramos o questionamento sobre o que a autora denomina “letramento”.

Letramento é uma palavra recém chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Lingüísticas e que tem se tornado cada vez mais utilizada no discurso falado e escrito dos especialistas da área.

O significado atual de “letramento” advém da palavra *literacy* (de origem inglesa) que é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever.

*“(...) do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a tecnologia do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem conseqüências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, lingüísticos e até mesmo econômicos (...)” (SOARES, 2001, p. 18).*

Novas palavras são criadas (ou velhas palavras ganham novo sentido) quando emergem novos fatos, novas idéias, novas maneiras de se compreender o mundo.

Há muito conhecemos o estado ou condição de analfabeto (pessoa que não domina a “tecnologia” de ler e escrever bem como é marginalizada pelas sociedades letradas, já que não têm acesso aos bens culturais produzidos por estas sociedades). Antes o nosso problema era apenas o do “estado ou condição de analfabeto”. A enorme dimensão deste problema não nos permitia perceber a outra realidade, a realidade do “estado ou condição de quem sabe ler e escrever”, por isso, o termo “analfabetismo” nos bastava e seu oposto, “alfabetismo” ou “letramento” não nos era necessário. Recentemente, passando a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas ler e escrever, mas também é preciso fazer uso de tais técnicas de modo competente (responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente), surge o termo “letramento”.

Um indivíduo pode ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (no sentido vinculado a “letramento”) porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. Assim também é a criança que ainda não foi alfabetizada, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função.

Magda Soares (2001) finaliza dizendo que esses exemplos evidenciam a existência do fenômeno a que temos chamado “letramento” e sua diferença com relação à “alfabetização”. Temos hoje apontados a importância e necessidade de se partir, nos processos educativos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita voltados para crianças ou adultos, de uma clara concepção desses fenômenos e de suas diferenças e relações.

Em que medida um conjunto de fatos é de natureza fundamentalmente lingüística (no que diz respeito aos “distúrbios” da fala e/ou escrita), não devendo ser, em princípio, objeto de qualquer tipo de medicalização? Sírio Possenti retrata este assunto em *Sobre a natureza dos erros, especialmente os de grafia*.

A intenção do autor não é a de subestimar o saber dos profissionais que se dedicam a diagnosticar e tratar de pessoas acometidas de distúrbios da fala e/ou escrita, mas apenas deixar claro que um conhecimento básico dos fatores que regem algumas das manifestações de uma língua, com reflexo na escrita, explicam a maior parte desses “desvios”.

Para Possenti (2002), dificilmente há um distúrbio mental ou algo de ordem neurológica no que se refere às dificuldades de escrita das crianças (isto significa dizer que não há necessariamente um distúrbio mental que dificulte ou inviabilize o aprendizado da escrita por parte das crianças). O autor afirma que as práticas pedagógicas e a permanência na escola são os grandes responsáveis por tais “problemas” de escrita.

Sempre que se discute a questão do ensino, em especial do ensino da língua, fala-se mais dos erros ortográficos. O autor apresenta três razões para isso:

*“1) é o domínio da língua escrita (...) a prova fundamental de escolaridade;*

*2) circula uma concepção equivocada de saber lingüístico. Para uma certa ideologia, para que alguém seja considerado inteligente/sábio, é necessário que domine a ortografia. Como consequência, os erros ortográficos são considerados sérias deficiências. Chega-se a supor que os que os cometem têm problemas neurológicos graves.*

*3) a ortografia é de fato um campo muito simples. Qualquer um pode saber ortografia, pois se trata de um saber sem sofisticação. É apenas questão de um pouco de atenção, de um pouco de prática. Além disso, um dicionário resolve qualquer dúvida, pois os problemas se reduzem a poucas alternativas e elas são relativamente simples.”*  
(POSSENTI, 2002, p. 28).

O domínio da ortografia é, no entanto, um saber quase que irrelevante, exceto por seu valor simbólico. Mas dá prestígio. A chamada linguagem “correta” é associada à inteligência e à capacidade de raciocínio, e a linguagem “errada”, à incapacidade. Parece que pouco importa que se leia ou se escreva relativamente pouco. O importante é que um aluno não tenha problemas ortográficos. Entretanto, há de se ressaltar que a prática de leitura e escrita está fortemente vinculada à ortografia, pois leitores e escritores assíduos estabelecem um contato mais próximo

com a ortografia, apresentando portanto, menos erros ortográficos.

São cada vez mais numerosos os alunos que são enviados a psicólogos e fonoaudiólogos, como se fossem doentes. Enquanto isso, outros milhares são aprovados apenas pelo fato de que aprenderam a não errar em suas “redações”, freqüentemente cópias de textos de cartilhas.

*“É evidente, então que os erros ortográficos são erros. Mas também deveria ser evidente que são também sintomas. Mas dificilmente se trata de problema que ultrapasse o domínio da variação lingüística e da prática de escrita. Isto é, quase nunca se trata de doença.”* (POSSENTI, 2002, p. 31).

A língua escrita tem alguma coisa a ver com a língua falada, mas nem se identifica com ela nem a retrata detalhadamente. Representa-a para certas finalidades (complexas). Além disso, a escrita não é natural. É altamente arbitrária.

Sírio Possenti (2002) finaliza seu texto dizendo que muitas crianças não seriam reprovadas na escola se seus juízes tivessem informações históricas mais sólidas e com uma dose menor de preconceitos lingüísticos.

O objetivo do autor é o de explicitar razões pelas quais ocorre um certo conjunto de erros, especialmente de ortografia, em maior grau nas classes iniciais da escola e em menor grau nos textos de praticamente todas as pessoas que escrevem. A moral deveria ser que é provável que quase nunca se trate de problema de natureza psicológica ou neurológica, mas apenas de prática de escrita, por um lado, e de história da escrita, por outro (o que não é pouca coisa).

Nos escritos de Paulo Freire (*Educação e mudança*), encontramos a afirmação de que nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais.

Segundo o autor, a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto e sendo assim, o homem só poderá desenvolver sua vocação ontológica na medida em que, refletindo sobre

suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas de maneira crítica.

A educação para não ser um mero instrumento tecnológico (tendo como objeto um sujeito), deve estabelecer uma relação dialética com o contexto da sociedade à qual se destina. Tal enfoque significa superar o falso dilema “humanismo-tecnologia”.

*“Numa era cada vez mais tecnológica como a nossa, será menos instrumental uma educação que despreze a preparação técnica do homem, como a que dominada pela ansiedade de especialização, esqueça-se de sua humanização.”* (FREIRE, 1983, p. 62).

Criando e recriando, respondendo aos desafios, o homem vai se lançando no domínio que lhe é exclusivo, o da história e da cultura.

O homem, diante do mundo, estabelece uma relação sujeito-objeto da qual nasce o conhecimento expressado por uma linguagem e esta relação também é feita pelo analfabeto, o homem comum. A diferença entre a relação que o analfabeto trava neste campo e a nossa é que sua captação do dado objetivo se faz pela via sensível (compreensão “mágica” da realidade), enquanto a nossa, por via preponderantemente reflexiva (compreensão crítica da realidade). Temos, nesta fala de Paulo Freire (1983), o processo de alfabetização (que corresponde ao que hoje chamamos “letramento”) e domínio da escrita como elemento de criticidade.

O analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e escrever e se prepara para ser o agente desta aprendizagem que só ocorre na medida em que a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler; além do domínio da técnica, é entender o que se lê e escrever o que se entende, é comunicar-se graficamente, para isso, está implícito uma não memorização mecânica das sentenças, das palavras e sílabas (desvinculadas de um universo existencial), mas sim uma atitude de criação e recriação.

*“Por isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, (...) mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador.”* (FREIRE, 1983, p. 72).

Paulo Freire (1983) diz que esta é a razão de não acreditar nas cartilhas, que pretendem fazer

uma montagem de sinalização gráfica como uma doação e que reduzem o analfabeto à condição de objeto de alfabetização ao invés de torná-lo sujeito da mesma.

O autor procurou, assim, um método que fosse capaz de se fazer instrumento também do educando e não só do educador e que identificasse o conteúdo da aprendizagem com o processo de aprendizagem.

A idéia apresentada por Paulo Freire (1983) é a de se trabalhar com palavras geradoras que são vocábulos mais carregados de emoção, palavras típicas do povo, vocábulos ligados à experiência existencial.

Após serem selecionadas as palavras geradoras, criam-se situações (pintadas ou fotografadas) nas quais são colocadas as palavras geradoras em ordem crescente de dificuldades fonéticas. O debate em torno delas irá levar os grupos a se conscientizar para que, ao mesmo tempo, se alfabetizem.

Preparado todo o material (para o chamado Círculo de Cultura), elaboram-se as fichas auxiliares para o trabalho dos coordenadores de debates. Tais fichas são simples sugestões para os educadores e não uma prescrição rígida.

Uma situação problema é colocada diante do grupo. Inicia-se a sua análise com o auxílio do coordenador. Uma vez visualizada a palavra e estabelecido o vínculo semântico entre ela e o objeto a que se refere, passa o educando a outra projeção no qual aparece escrita a palavra, sem o objeto que ela representa.

Surge então a palavra separada em sílabas que ao serem reconhecidas pelos educandos, passa-se para uma próxima etapa, a etapa de visualização das “famílias fonéticas” que compõem a palavra geradora. Estas famílias, que são estudadas isoladamente, passam depois a ser representadas em conjunto. Trata-se da ficha de descoberta onde o homem descobre o mecanismo da formação vocabular de uma língua silábica como a nossa, que se estrutura por combinações fonéticas.

“O que importa, no dia em que começa a pisar este novo terreno, é a descoberta do mecanismo das combinações fonéticas. A revisão dos vocábulos criados deve ser feita pelo grupo, com o auxílio do educador, e não por este com a assistência daquele.” (FREIRE, 1983, p. 78).

Freire (1983) finaliza o seu texto apresentando que a grande dificuldade se baseia na preparação dos quadros de coordenadores e supervisores, não porque haja dificuldade na aprendizagem puramente técnica do procedimento; a dificuldade encontra-se na criação de uma nova atitude no educador, uma atitude dialógica à qual os coordenadores devem converter-se para que façam realmente educação e não domesticação.

A relevância teórica dos dados singulares em ciências humanas é o enfoque dado por Maria Bernadete M. Abaurre, Raquel Salek Fiad e Maria Laura Myrink-Sabinson em *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*.

O projeto integrado apresentado pelas autoras, parte do pressuposto de que a adoção de um paradigma indiciário de cunho qualitativo pode ser mais produtiva do que a adoção de um paradigma inspirado nos modelos galileanos que governam a investigação no domínio das ciências exatas (centrados na quantificação e na repetibilidade de resultados obtidos em experimentos) para a investigação dos fatos que concernem à relação sujeito/linguagem.

As autoras acreditam que os dados da escrita inicial, por sua freqüente singularidade, são importantes indícios sobre o processo geral através do qual vai continuamente constituindo e modificando a complexa relação entre sujeito e linguagem.

Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) coletaram (durante dez anos), dados da produção escrita de crianças, adolescentes e adultos, em contextos e situações diferenciadas. Esses dados apontam para a necessidade de se considerarem teoricamente significativas, no âmbito de uma teoria de aquisição da linguagem, as manifestações de comportamentos episódicos e singulares dos

sujeito, por eles indiciados. O acervo é constituído de dados naturalisticamente coletados de produção escrita de crianças, adolescentes e adultos, de 1º, 2º e 3º graus de escolarização, de escrita escolar e espontânea, de rascunhos/primeiras versões de textos reescritos, de textos “definitivos”, etc.

O interesse teórico crescente pela compreensão da relevância dos dados singulares na determinação dos percursos particulares trilhados pelas crianças na aquisição da linguagem justifica plenamente o privilégio que vem sendo atribuído, em pesquisas recentes sobre aquisição, aos dados coletados de forma naturalística, sem o controle rígido dos contextos experimentais nas situações de pesquisa.

Na ânsia de resolver o problema do desempenho historicamente ruim dos alunos em escrita/leitura, desafio que a escola não tem sabido enfrentar com competência, registraram-se tentativas apressadas de transformar em método de ensino os resultados de pesquisas acadêmicas sérias. Uma das conseqüências pedagógicas dessa apressada transformação quase que direta dos textos acadêmicos para os bancos escolares tem sido a descaracterização dos sujeitos reais da aprendizagem, dos alunos que vivem, cada um à sua maneira, uma história singular de contato com a linguagem e com seus interlocutores.

Sem negar a grande contribuição dos estudos psicolinguísticos para uma melhor compreensão do processo de aquisição do conhecimento em geral, é necessário deixar claro que a psicologia genética oferece-nos um sujeito idealizado, universal. A obtenção dos dados para o teste das hipóteses obedece ao chamado “método clínico”, e trabalha-se a partir do pressuposto de que apenas em situações experimentais, rigorosamente controladas, é possível obter dados confiáveis para a investigação. Em uma situação como esta não há espaço para o dado episódico e singular (o singular vira sinônimo de residual, e quando ocorre costuma ser tratado como dado curioso).

A aquisição da escrita é um momento particular de um processo mais geral de aquisição da

linguagem. Nesse momento, em contato com a representação escrita da língua que fala, o sujeito reconstrói a história de sua relação com a linguagem.

*“A escrita é, assim, um espaço a mais, importantíssimo, de manifestação da singularidade dos sujeitos.”*

( ABAURRE, FIAD e MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 23).

As autoras, no intuito de evidenciar o caráter singular de alguns dados representativos da escrita inicial, selecionaram para comentar, alguns episódios de refacção textual observados em seus estudos. Segundo as autoras, por trás do trabalho de modificação de algo anteriormente escrito sob forma diversa, escondem-se freqüentemente motivações reveladoras das singularidades dos sujeitos e da relação por eles estabelecida com a linguagem.

As modificações mais comumente encontradas nos textos de aprendizes de escrita dizem respeito à correção ortográfica. Este trabalho com a ortografia decorre muito mais, das exigências da escola sobre o que considera um avanço qualitativo da escrita infantil, do que de uma real preocupação das crianças com a correção ortográfica. Neste contexto temos a despreocupação com a ortografia que pode ser observada na escrita espontânea das crianças (a quem é dado o direito de propor soluções para a escrita das palavras). A “correção ortográfica” espontânea adquire então o estatuto de precioso indício do trabalho de um sujeito às voltas com o mistério que a escrita apresenta.

As autoras citam o caso de José Luiz (1ª série, escola pública de Campinas). José Luiz escreve o seguinte texto: “Era uma vez Uma escola buníta legau. Umdía umumléque quenão gostava daíscola nãosabía denada abrofesora quechamava Elízabéte umdía omuléque jígou (corrigiu para chingou) abrofesara umdía elecaíu noburaco elemorreu”

Neste texto, que não há interferência da professora, José Luiz apaga a escrita da palavra *jígou* para refazer a sua ortografia para *chingou*. Essa não era a única palavra do texto cuja grafia poderia ser considerada “incorreta”.

A história conta a respeito de um moleque indisciplinado e mal-educado. O clímax da história se dá quando o moleque *jígou/chingou* a professora. O texto, não por acaso, inicia com um elogio à escola e, nesse contexto, o “xingar a professora” ganha uma saliência particular, constituindo-se, de certa forma, na “chave” do texto. Provavelmente teria sido isto o que levou José Luiz a se preocupar com a ortografia da palavra *jígou*, ignorando todas as demais palavras que grafou de forma equivocada.

*“Observa-se, pois, que a atitude das crianças frente à escrita que produzem não parece ser a de espontaneamente reler cuidadosamente as versões dos textos, na busca de todas as impropriedades que consigam encontrar, para posterior correção. Trabalham naquilo que, por motivos muito particulares, parece lhes chamar a atenção, de forma absolutamente episódica e indiossincrática. Esta parece ser, pois, a origem freqüente das ocorrências singulares, que tanto podem revelar sobre a relação dos sujeitos com a linguagem e os contextos específicos em que se manifesta. ( ABAURRE, FIAD e MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 31).*

Sobre a aquisição da escrita e os “métodos de alfabetização”, Mary Kato discorre em *O aprendizado da Leitura*.

Segundo a autora, a alfabetização tem sido a grande preocupação nos meios educacionais e acadêmicos do país. Há uma preocupação obsessiva por parte dos educadores por “métodos” de alfabetização, preocupação essa causada pela busca de um instrumento seguro para a consecução dos objetivos mínimos da escola: ensinar a ler e escrever.

Para a maioria dos professores, “método” é definido como um conjunto de materiais, técnicas e procedimentos para se atingir um fim, porém, qualquer método, para ser eficaz, deve ter hipóteses claras sobre a natureza do objeto a ser apreendido e sobre a natureza da aprendizagem desse objeto.

Outro aspecto que se observa na escola é a excessiva preocupação com a escrita e a pouca atenção que se dá para o desenvolvimento da leitura. O insucesso escolar é avaliado principalmente

pelo desempenho da criança na produção da escrita.

*“A dissiminação maior dos métodos sintéticos, nas escolas brasileiras (...), pode também ser motivada pela ênfase maior dada à atividade de escrita, a qual envolve, no início da aprendizagem, uma operação basicamente de composição, embora mais tarde ela possa ser acompanhada complementarmente por uma operação de decomposição mental do léxico visual já adquirido.” (KATO, 1999, p. 4).*

Kato (1999) diz que em uma aprendizagem natural de leitura, o aprendiz recorre a estímulos visuais que abundam em seu meio e através da decomposição progressiva desses elementos, vem a inferir as unidades que compõem a escrita de sua língua.

Não podemos afirmar que um método que simula a atividade da escrita seja necessariamente indicado para a aquisição da leitura (autores têm mostrado que a leitura pode ser adquirida independentemente da escrita). Mary Kato (1999) ressalta o fato de parecer haver uma interferência recíproca, de forma que quanto mais se lê melhor se escreve, e quanto mais se escreve melhor se lê.

As metodologias comumente usadas pouco exploram a capacidade de extrair significados dos estímulos disponíveis, a aprendizagem é vista não como um processo ativo, mas meramente receptivo.

Essas questões, segundo a autora, nos levam a enfatizar que só tem sentido discutir métodos de alfabetização, mediante uma melhor compreensão das hipóteses e comportamentos sobre possíveis concepções da criança diante da escrita.

Ferreiro e Teberosky, que trabalham na abordagem construtivista, mostram que nos primeiros contatos da criança com textos ilustrados, ela ainda não diferencia a função do texto da função da figura (achando que a figura também pode ser lida). A ilustração é vista com função pictográfica pela criança. Mesmo depois de passada essa fase pictográfica, a criança atribui ainda, um certo valor icônico à escrita. Não há ainda, nessa fase, a descoberta de que a escrita de sua língua tem uma relação arbitrária com os objetos que ela representa.

Mary Kato cita Fromkin e Rodman (1974) e segundo estes autores, uma criança só poderá

aprender o sistema alfabético quando tiver consciência da relação símbolo gráfico e som oral de sua língua.

*“É importante, neste momento, apontar para o fato de que embora o alfabeto tenha correspondência simbólica mais a nível fonêmico, a hipótese inicial do aprendiz, nessa fase, é de que o símbolo gráfico ou grafema representa o som físico assim como ele o ouve.”* (KATO, 1999, p. 10).

As diferenças dialetais passam a constituir um sério problema enquanto a criança não descobrir que a relação entre fala e escrita não é direta e que o registro escrito exige um planejamento mais cuidadoso no que diz respeito às unidades maiores do discurso. Crianças que têm o privilégio de ter contato com a língua escrita antes de irem para a escola através da leitura que lhes é feita pelo adulto, já têm consciência (pelo menos) dos aspectos discursivos que diferenciam a fala e a escrita.

A criança ao ler, tem como estímulo palavras e frases significativas, pelo menos no contexto natural de comunicação. Para escrever, porém, ela tem que combinar elementos como a letra ou a sílaba.

A percepção da criança não parte de segmentos isolados, ela chega a eles através da discriminação dos traços distintivos dos estímulos que vem a observar. Uma vez percebidas essas unidades, que em si não têm significado, elas poderão ser combinadas para se chegar a entidades significativas.

A autora finaliza o texto dizendo não pretender apresentar soluções, mas apenas expressar sua convicção de que muito do insucesso escolar poderia ser evitado se em lugar da obsessão pelo “método”, a escola procurasse ser um laboratório de observação do que ocorre no processo da aprendizagem, abordando a criança como um sujeito ativo desse processo.

Luiz Carlos Cagliari (2001) também nos oferece contribuições sobre os processos de

aquisição da escrita, sobretudo da escrita ortográfica (na escola e na vida).

Segundo o autor, escrever determinadas palavras de acordo com a ortografia vigente é uma dificuldade para muitas pessoas (dúvidas relacionadas à ortografia ocorrem até mesmo com pessoas que possuem prática de escrita relativamente intensa).

Quem lê e escreve bastante, com o passar do tempo, passa a ter menos dificuldades em escrever ortograficamente sem a consulta de um dicionário.

Quando o usuário tem pouco contato com a leitura (como acontece com a maioria dos alunos de 1º grau), as dificuldades são maiores no que diz respeito à escrita ortográfica e maiores ainda são as dificuldades com escrita para aqueles que estão aprendendo a ler e escrever.

Pensando na escrita ortográfica, o dicionário apresenta-se como um grande auxiliador, no entanto, Cagliari (2001) aponta para o fato de que nem tudo consta nos dicionários (como por exemplo, os “usos regionais” de determinadas palavras) e mesmo quando constam algumas palavras ditas “arcaicas” (por serem consideradas de uso “popular”) quando um aluno as escreve, a escola considera como erro ortográfico.

Cagliari (2001) ao fazer uma breve introdução sobre os dicionários, pretende apresentar quão problemática é a ortografia que temos atualmente (muitas vezes, autores de dicionários discordam entre si no que diz respeito à ortografia de palavras). Sendo assim, dificuldades em acertar a ortografia não são específicas dos alunos e não se relacionam necessariamente com a alfabetização. O que diferenciaria, então, a criança do autor do dicionário? - Segundo Cagliari (2001), o fato de a criança possuir dúvidas com as palavras de uso comum é o que a diferencia do autor do dicionário.

*“Diante do desconhecido, tudo é difícil. Não é pelo fato de a criança conhecer a palavra oralmente que, para escrever esta palavra, deva contar com a mesma facilidade e familiaridade. Não é justo avaliar a dificuldade da criança, considerando-a incapaz, deficiente auditiva, retardada ou leviana e desatenta...só porque tem dificuldades em decidir como escrever ortograficamente umas tantas palavras, sejam elas quais forem.”* (CAGLIARI, 2001, p. 64).

Para podermos compreender devidamente o que é ortografia, precisamos compreender

(primeiramente) o que é a escrita e como ela funciona, pois a ortografia é apenas um dos usos de um tipo de escrita (“alfabético”).

Para Cagliari (2001), a escrita é uma representação da linguagem oral e tem por finalidade, a leitura. A escrita pode ser considerada como um uso sofisticado da própria linguagem oral, fixada na forma gráfica.

A escrita pode representar idéias (escrita ideográfica) ou sons (escrita fonográfica). Com algumas exceções, todos os sistemas de escrita que a humanidade tem usado caracterizam-se por serem parte ideográficos e parte fonográficos. Há a procura de um “equilíbrio” entre estes dois modos de escrever. - Usamos prioritariamente a escrita fonográfica na forma alfabética para a escrita do dia-a-dia e para textos de caráter literário. Já a escrita ideográfica, utilizamos para notações aritméticas, científicas, tecnológicas, sinais de trânsito, logotipos, etc.

A escrita, cujo o objetivo é a leitura, caracteriza-se por resistir à mudanças e a ortografia surge exatamente para isso, apresentando a forma fixa da escrita de uma palavra, independente de como o escritor fala ou como o leitor lê.

O autor afirma que é melhor ensinar as crianças a escrever primeiro (de forma livre) para só depois ensinar a escrever ortograficamente. Cagliari também se declara a favor do uso do dicionário por parte das crianças, mesmo quando em um ditado (já que “até” os adultos consultam o dicionário quando estão aprendendo uma nova língua).

Grande parte das pessoas possuem medo de escrever, pois escrever sempre foi uma atividade penosa, algo a ser avaliado (como ocorre nas escolas). Devido a este peso dado à escrita ortográfica, as pessoas saem da escola traumatizadas.

O autor propõe sermos menos implacáveis com os erros ortográficos. É preciso deixar as pessoas livres para tirarem suas dúvidas com relação a grafia das palavras sem serem ridicularizadas e segundo Cagliari (2001), só a escola pode mudar isso, pois tal situação é fruto da própria atitude

da escola frente à linguagem escrita. Ao invés de exigir que a criança escreva somente o que é ortográfico, é preciso ensiná-la a desconfiar do que escreve e a procurar as informações necessárias para saber se escreveu certo ou não.

*“Mais interessante é ensinar a ler e a escrever, explicando o que é a escrita, contando a sua história, mostrando os tipos possíveis de escrita que usamos, explicando o que é a ortografia e como funciona, esclarecendo que também podemos escrever alfabeticamente sem levar em conta a ortografia, mas depois será preciso fazer com que essa escrita passe para a forma ortográfica.” (CAGLIARI, 2001, p. 79).*

Alunos que não recebem tal instrução, ficam confusos com relação a escrita, não compreendem porque têm de escrever somente de uma forma e não da maneira como falam, e podem passar o resto da vida “chutando” letras para tentarem acertar a ortografia.

Partindo da produção da escrita espontânea da criança, o professor vai promovendo a correspondência entre a escrita espontânea e a escrita ortográfica. Dadas as devidas explicações, o professor pede para a criança comparar as duas formas e assim analisar o que se acertou e o que se errou. Haverá uma clara percepção de que se acerta mais do que se erra e isto torna-se um estímulo para professor e aluno continuarem a trajetória no mundo da escrita.

A correção não pode ser um ato isolado do professor, ele tem de corrigir explicando aos alunos o que está fazendo. Um plano de ação apresentado pelo autor é o de o professor colocar *marquinhos* nos erros ortográficos e incitar seus alunos a procurar no dicionário, a grafia correta das palavras. No início, como os alunos erram bastante, é preferível que professor e alunos corrijam a maioria dos erros conjuntamente, deixando uns poucos casos para que os alunos resolvam sozinhos ou em grupo.

Após a etapa de correção, aconselha-se pedir aos alunos para que escrevam uma nova versão de seus textos, pois assim é melhor do que simplesmente apagar e corrigir, sobretudo quando ainda os alunos estão errando muito.

*“Quando se corrige apenas, ensina-se pouco, com a possibilidade de não se ensinar nada. O aluno tem que*

*ser o agente de seu processo de educação e não apenas um contador daquilo que o professor faz e manda fazer.”*

(CAGLIARI, 2001, p. 85).

O autor insiste na questão de que a escola não pode deixar o aluno escrever da maneira que bem entender, os alunos precisam aprender a escrever ortograficamente e produzir textos de acordo com a nossa tradição cultural. Para incentivá-los a chegar neste ponto, é preciso valorizar as fases intermediárias deste processo, apresentar o valor daquilo que já se consegue acertar.

Luiz Carlos Cagliari (2001) aponta como conclusão de seu texto o fato de que na escola, um objetivo a ser alcançado nas oito séries do Primeiro Grau, é a ortografia e sendo assim, como tudo que é ensinado, é preciso conhecer o assunto e transmiti-lo de forma adequada, juntamente com o treinamento ortográfico. A chave mestra da ortografia é a leitura (sobretudo a leitura individual, sem combranças). O aluno que lê, resolve através da leitura, a maior parte de suas dificuldades ortográficas.

## *Contribuições da psicologia para os estudos de aquisição da escrita*

Na perspectiva da psicologia, também encontramos autores que abordam os processos de aquisição da linguagem escrita, dentre eles, Vygotsky.

Vygotsky em *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*, relata sobre a interação entre aprendizado e desenvolvimento.

Segundo o autor, a relação aprendizado e desenvolvimento permanece obscura (do ponto de vista metodológico), uma vez que pesquisas concretas sobre o problema dessa relação fundamental incorporam postulados, premissas e soluções exóticas, teoricamente vagos, não avaliados criticamente e, algumas vezes, internamente contraditórios (o que resulta numa série de erros).

Essencialmente, as concepções correntes da relação entre desenvolvimento e aprendizado em crianças podem ser reduzidas a três grandes posições teóricas:

*“A primeira centra-se no pressuposto de que os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado. O aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento. Ele simplesmente se utilizaria dos avanços do desenvolvimento ao invés de fornecer um impulso para modificar seu curso”.* (VYGOTSKY, 1984, p. 103-104).

Nesta abordagem, o desenvolvimento ou a maturação são vistos como uma pré-condição do aprendizado, mas não como resultado dele.

A segunda grande posição teórica é a que postula que aprendizagem é desenvolvimento. O desenvolvimento é visto como o domínio dos reflexos condicionados, não importando se o que se considera seja o ler, o escrever ou a aritmética; o processo de aprendizado está assim, inseparavelmente misturado com o processo de desenvolvimento. Para este segundo grupo de teóricos, os dois processos ocorrem simultaneamente: aprendizado e desenvolvimento coincidem em todos os pontos.

A terceira posição teórica sobre a relação entre aprendizado e desenvolvimento tenta superar

os extremos das outras duas, combinando-as.

*“(...) o processo de maturação prepara e torna possível um processo específico de aprendizado. O processo de aprendizado, então, estimula e empurra para frente o processo de maturação”.* (VYGOTSKY, 1984, p. 106).

Vygotsky (1984) afirma que esta ênfase leva-nos diretamente a um velho problema pedagógico, o da disciplina formal e o problema da transferência.

Os movimentos pedagógicos que enfatizaram a disciplina formal e forçaram o ensino de línguas clássicas e da matemática, assumiam que apesar da irrelevância desses conteúdos para a vida dos estudantes, tais conteúdos eram de grande valor para o desenvolvimento mental dos estudantes.

*“(...) ao dar um passo no aprendizado, a criança dá dois no desenvolvimento, ou seja, o aprendizado e o desenvolvimento não coincidem.”* (VYGOTSKY, 1984, p. 109).

Vygotsky (1984) diz rejeitar todas as três posições teóricas discutidas acima (embora relate que a análise das mesmas nos leva a uma visão mais adequada da relação entre aprendizado e desenvolvimento).

O ponto de partida da discussão, em Vygotsky (1984), é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas freqüentarem a escola. O aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança.

Costuma-se afirmar que seria bom iniciar o ensino de leitura, escrita e aritmética numa faixa etária específica, porém, tem-se atentado para o fato de que não podemos nos limitar à determinação de níveis de desenvolvimento se o que queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e aprendizado. Temos que determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento, de acordo com o autor.

O primeiro nível é o nível de desenvolvimento real, ou seja, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultados de certos ciclos completados

(admite-se que só é indicativo da capacidade mental das crianças aquilo que elas conseguem fazer por si mesmas).

O segundo nível de desenvolvimento é o da zona de desenvolvimento proximal,

*“Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”.* (VYGOTSKY, 1984, p. 112).

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação. Sendo assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação.

*“(...) aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”.* (VYGOTSKY, 1984, p. 113).

Sendo assim, a noção de zona de desenvolvimento proximal propõe uma nova fórmula, a de que o “bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento.

No que diz respeito ao aprendizado da escrita, Vygotsky (*A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*) aborda a pré-história da linguagem escrita.

O autor relata que a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação à importância que a mesma desempenha no desenvolvimento cultural da criança; muitas vezes, ensina-se à criança a desenhar letras, mas não lhe é ensinado a linguagem escrita. Dá-se destaque à mecânica de ler o que está escrito, obscurecendo assim a linguagem escrita como tal. A escola ao se posicionar dessa forma não se fundamenta nas necessidades naturalmente desenvolvidas pelas crianças.

*“Ao invés de se fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças, e na sua própria atividade, a escrita lhes é imposta de fora, vindo das mãos dos professores. Essa situação lembra muito o processo de*

*desenvolvimento de uma habilidade técnica, como, por exemplo, o tocar piano: o aluno desenvolve a destreza de seus dedos e aprende quais teclas deve tocar ao mesmo tempo que lê a partitura; no entanto, ele não está, de forma nenhuma, envolvido na essência da própria música.” (VYGOTSKY, 1991, p. 119).*

Vygotsky (1991) pontua que um aspecto do sistema da escrita é que o mesmo se constitui como um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto. Isso significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada que por sua vez, são signos das relações e entidades reais. De acordo com o autor, fica claro que o domínio de um sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa quando na verdade esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas.

*“A única forma de nos aproximar de uma solução correta para a psicologia da escrita é através da compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança.” (VYGOTSKY, 1991, p. 119).*

Ao apontar tal forma de aproximação à psicologia da escrita, Vygotsky (1991) pontua que a psicologia infantil não possui uma visão convincente do desenvolvimento da linguagem escrita como um processo histórico, como um processo de desenvolvimento. A primeira postura a ser tomada por uma investigação científica seria a de revelar essa pré-história da linguagem escrita; mostrar o que leva as crianças a escrever; mostrar os pontos importantes pelos quais passa esse desenvolvimento pré-histórico e qual a sua relação com o aprendizado escolar.

Para Vygotsky (1991), o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças se dá pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras. O segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente essa transição natural. Uma vez que ela é atingida, a criança passa a dominar o princípio da linguagem escrita, e resta então, simplesmente, aperfeiçoar esse método.

*“Basta imaginarmos as enormes transformações que ocorrem no desenvolvimento cultural das crianças em consequência do domínio do processo de linguagem escrita e da capacidade de ler, para que nos tornemos cientes de*

*tudo que os gênios da humanidade criaram no universo da escrita.” (VYGOTSKY, 1991, p.132).*

Na mesma perspectiva, Alexander Luria na obra *O desenvolvimento da escrita na criança*, diz que:

*“As origens deste processo remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil; podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto.” (LURIA, 1988, p. 143).*

O que encontramos na fala de Alexander Luria (1988) é uma concepção de escrita como objeto cultural. A escrita é algo que apreendemos culturalmente e que adquire estrutura formal quando passamos a conhecer o código ensinado na escola.

O autor relata que a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez que o professor apresenta um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras. O momento em que uma criança inicia suas primeiras atividades de escrita na escola não é, realmente, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita.

Luria (1988) desenvolve tal afirmação considerando a surpreendente rapidez com que uma criança aprende a técnica da escrita (que é extremamente complexa e que apresenta uma vasta história cultural). O autor relata que isto só é possível, pois a criança antes de atingir a idade escolar, aprendeu e assimilou certo número de técnicas que prepara o caminho da escrita, técnicas que facilitam o processo de apreensão do conceito e da técnica formal da escrita.

*“Além disso, podemos razoavelmente presumir que mesmo antes de atingir a idade escolar, durante, por assim dizer, esta “pré-história” individual, a criança já tinha desenvolvido, por si mesma, um certo número de técnicas primitivas, semelhantes àquilo que chamamos de escrita e capazes de, até mesmo, desempenhar funções semelhantes, mas que são perdidas assim que a escola proporciona à criança um sistema de signos padronizados e econômico, culturalmente elaborados.” (LURIA, 1988, p. 144).*

O autor afirma que se formos capazes de desenterrar essa pré-história da escrita, teremos adquirido um importante instrumento para os professores, que é o conhecimento daquilo que a criança era capaz de fazer antes de entrar na escola, conhecimento a partir do qual os professores poderão fazer deduções sobre como ensinar seus alunos a escrever.

No que diz respeito à função da escrita, o autor afirma que o homem, ao invés de confiar mecanicamente as coisas à memória, ele as escreve. Este ato pressupõe que algum objeto ou aparelho será usado como auxílio nesse processo de comportamento, isto é, este objeto ou aparelho desempenhará um papel funcional auxiliar.

*“A escrita é uma dessas técnicas auxiliares usadas para fins psicológicos; a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir idéias e conceitos.”* (LURIA, 1988, p. 146).

Luria (1988) finaliza seu texto dizendo que antes que a criança tenha compreendido o sentido e os mecanismos da escrita, ela já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são para ela, a pré-história de sua escrita.

No texto *Retratos da psicologia nos movimentos de alfabetização*, Priscila Larocca e Esméria Saveli dizem estar cientes de que a Psicologia não é e nem se propõe a ser o único farol a iluminar diferentes paisagens da alfabetização. A postura das autoras é a de se valer da Psicologia (de forma mais contundente) para verificar as concepções e procedimentos metodológicos presentes nas práticas e representações dos alfabetizadores.

Começando pelo “modelo clássico” ou tradicional de alfabetização, as práticas habituais de ensino da língua passam sempre por alguma forma de progressão e são centradas na lógica adulta.

*“Pode-se, por exemplo, começar pelas vogais, seguindo-se uma combinação de consoante labial com vogais (ba,be,bi,bo,bu) e, a partir daí, chegar à formação das primeiras palavras por duplicação dessas sílabas (boba, bebê, babá), ou então parte-se de palavras inteiras para chegar ao reconhecimento de seus elementos, sendo estes a sílaba ou a letra.”* (LAROCCA e SAVELI, 2001, p. 187).

O modelo clássico é composto por duas práticas: método sintético e o método global. O método sintético trata de induzir uma operação psicológica cuja racionalidade está a partir da associação, combinação ou somatório de pequenas partes para chegar às partes mais completas. Já no método global, a criança deverá partir de estruturas completas (mais significativas) para assim chegar à descrição das partes menores.

As autoras relatam que apesar das diferentes explicações psicológicas, tanto em um caso como no outro, tem-se um processo de ensino apoiado em procedimentos didáticos mecânicos, pois ambos enfatizam a aquisição mediante treino das discriminações perceptivas auditivas e visuais e das correspondências fonema-grafema.

*“O ato de ler é mera decodificação dos sinais. O escrever tenta espelhar a fala, sendo, portanto, uma habilidade a ser adquirida mediante treinamento, repetição e imitação de modelos.”* (LAROCCA e SAVELI, 2001, p. 189).

A alfabetização, nesse sentido, estará mais voltada para a escrita das letras e menos para a linguagem escrita.

Nas cartilhas é comum encontrarmos exercícios psicomotores cujo objetivo é o desenvolvimento psicomotor através de cópias de partes de palavras ou de palavras soltas (descontextualizadas de situações da vida social e real da criança).

As autoras afirmam que este paradigma foi e ainda é considerado por alguns professores como o baluarte mais seguro para a alfabetização, mesmo que se considere sua insuficiência para reverter o quadro de fracasso em relação ao domínio efetivo da leitura e da escrita.

A partir da década de 1970, surgiram críticas ferrenhas à educação escolar. Em se tratando dos processos didático-metodológicos da alfabetização (suportados, até então, pela Psicologia mecanicista), as práticas passaram a ser duramente criticadas porque ratificavam o que as críticas sociológicas denunciavam: a contribuição da própria Educação para a produção de fenômenos

maciços de fracasso escolar.

Neste período, foi possível o acesso aos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), estudos amparados na psicogenética piagetiana que apontaram uma “nova criança” entendida como um “sujeito cognoscente” que procura de maneira inteligente, compreender o mundo que a rodeia, sendo capaz de formular hipóteses, suposições, idéias e teorias próprias sobre os objetos de conhecimento.

Nessa abordagem, a leitura é tomada como um processo de conhecimento. O leitor é visto como um processador ativo da informação e sendo assim, o processo construtivo da leitura é bastante complexo, exigindo que a criança reelabore as formas de pensar o objeto, o que pressupõe a intervenção de fatores tanto psicológicos como sociais.

*“Os erros, nesse ponto de vista, passam a ser vistos como tentativas de chegar ao significado e dão subsídios para uma análise do processo psicolingüístico do ato de ler.” (LAROCCA e SAVELI, 2001, p. 202).*

Tratando agora da perspectiva vygotskiana, as autoras ressaltam a questão da linguagem como função de “pensamento generalizante”. A linguagem, estabelecida culturalmente, fornece conceitos e formas de organização intra-mental da realidade, constituindo-se em mediação entre sujeito e os objetos de conhecimento socialmente dados.

Nesse sentido, a linguagem, em suas diferentes formas de manifestação (gesto, brincadeira, desenho, fala e escrita), como formas de viver cultural, é reconhecida pela Psicologia Histórico-Cultural como ferramenta de constituição e transformação intramental. Vygotsky (1989) mostrou que o gesto, o brinquedo e o desenho são precursores da escrita (apresentando assim que a escrita possui uma pré-história).

Larocca e Saveli (2001) finalizam seu texto dizendo que levar em conta o uso social da escrita na escola significa valorizar os modos pelos quais diferentes tipos ou gêneros de textos circulam em nossa sociedade. A aprendizagem da escrita exigirá uma constante reflexão voltada

para o uso social (a quem se destina esta escrita? O que deseja comunicar? Para quem comunica? Como será possível comunicar melhor a idéias contidas?).

*“Essa posição requer que tomemos a leitura e a escrita numa dimensão mais ampla e conseqüente, que não é o da mera preocupação com o ensino de elementos não significativos da língua – sons, letras, sílabas ou palavras - , procedimento que dificulta o acesso à significação. As atividades culturais são inseparáveis da formação do pensamento (...)”* LAROCCA e SAVELI, 2001, p. 215).

Emília Ferreiro e Ana Teberosky (autoras já citadas neste trabalho) também apresentam idéias sobre a aquisição da escrita na tentativa de explicar os processos pelos quais a criança passa para aprender a ler e a escrever.

Em uma de suas obras, *Psicogênese da língua escrita*, as autoras não pretendem propor uma nova metodologia da aprendizagem nem tampouco uma nova classificação dos transtornos da aprendizagem. O objetivo em si é o de apresentar a interpretação do processo de aquisição da leitura e da escrita do ponto de vista do sujeito que aprende, no caso, a criança.

A leitura e a escrita tem causado grande preocupação aos educadores, pois apesar dos métodos de ensino, existe um grande número de crianças que não aprende a ler e a escrever.

O dito fracasso escolar nas aprendizagens iniciais é fato constatado (o que prova a persistência das causas que o provocam). Caberia então questionar se as causas dos fracassos não ultrapassam os limites da escola, sendo assim, um problema do sistema educacional como um todo.

*“... trata-se mais de um problema de dimensões sociais do que da conseqüência de vontades individuais. Por essa razão, acreditamos que, em lugar de “males endêmicos”, deveria se falar de seleção social do sistema educativo; em lugar de se chamar “deserção” ao abandono da escola, teríamos de chamá-lo de expulsão encoberta. E não se trata de uma mudança de terminologia, mas de um outro referencial interpretativo, porque a desigualdade social e econômica se manifesta também na distribuição desigual de oportunidades educacionais”.* (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 20).

No que diz respeito aos métodos tradicionais, o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tem sido exposto como uma questão de métodos (qual seria o “melhor” e/ou “mais eficaz” método). Levanta-se assim a polêmica em torno dos métodos sintéticos (partem de elementos menores que a palavra) e dos métodos analíticos (partem da palavra ou de unidades maiores). Muitos são os aspectos divergentes entre tais métodos, mas, as divergências referem-se sobretudo, ao tipo de estratégia: auditiva para uns, visual para outros. - A ênfase nas habilidades perceptivas descuida de aspectos fundamentais que são a competência lingüística da criança e suas capacidades cognoscitivas.

O modelo tradicional associacionista da aquisição da linguagem considera que a criança tem uma tendência à imitação e o meio social que a cerca tende a reforçar (seletivamente) as emissões vocálicas da criança, que correspondem a sons da linguagem própria desse meio social. A visão de Ferreiro e Teberosky (1999) a respeito deste processo é diferente.

As autoras crêem que no lugar de uma criança que aguarda passivamente o reforço externo de uma resposta produzida, é preciso pensar uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem falada à sua volta, cria a sua própria gramática (que não é simples cópia do modelo adulto; trata-se de criação original).

*“Uma criança não regulariza os verbos irregulares por imitação, posto que os adultos não falam assim ... não se regularizam os verbos irregulares por reforçamento seletivo. São regularizados porque a criança busca na língua uma regularidade e uma coerência que faria dela um sistema mais lógico do que na verdade é”. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 25).*

O que antes aparecia como erro, surge agora como uma das provas do surpreendente grau de conhecimentos que uma criança possui sobre o seu idioma antes mesmo de ir à escola.

Ferreiro e Teberosky (1999) dizem não ser as primeiras a pontuar a necessidade de uma revisão completa das idéias sobre a aprendizagem da língua escrita (a partir das descobertas da

psicolinguística contemporânea). A originalidade das autoras reside em serem, provavelmente, as primeiras a fazê-lo em língua espanhola e, principalmente, as primeiras a vincular essa perspectiva com o desenvolvimento cognitivo, tal como é visto na teoria da inteligência de Jean Piaget.

O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é aquele que procura compreender o mundo que o rodeia, é um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo. Para as autoras, é possível que esse sujeito cognoscente (da teoria de Piaget) também esteja presente na aprendizagem da língua escrita.

Para uma psicologia piagetiana, distinguir os erros que constituem pré-requisitos necessários para a obtenção da resposta correta, é questão de grande importância; são os chamados erros construtivos. Identificar erros construtivos na gênese das conceitualizações acerca da escrita é um dos objetivos do trabalho de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999). O interesse das autoras reside em descobrir qual é o processo de construção da escrita e sendo assim, procuram que a criança coloque a escrita como ela a vê .

*“Partindo do nosso ponto de vista, não se trata de partir do conceito de “maturação” (suficientemente amplo e ambíguo para abarcar todos os aspectos não-explicados), nem de estabelecer uma lista de aptidões e de habilidades. Fundamentalmente, porém, não se trata de definir as respostas da criança em termos do “que lhe falta” para receber um ensino. Ao contrário, procuramos colocar em evidência os aspectos positivos do conhecimento.” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 36).*

Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) finalizam seu texto relatando que os resultados dessa investigação proporcionaram dois indícios: que o processo de aprendizagem da criança pode ir por vias insuspeitadas para o docente, e que crianças de classe baixa não começam do “zero” na primeira série.

O livro de Ana Luiza Bustamente Smolka (*A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*) traz o questionamento sobre quais são efetivamente as condições atuais de leitura e escrita no contexto das sociedades letradas.

A autora ressalta o fato de que embora a escrita seja uma atividade social altamente divulgada nas sociedades letradas, uma grande parcela da população não aprendeu seu funcionamento, pois a escola como lugar de ensino, acabou sendo extremamente seletiva.

O processo conhecido como “democratização do ensino”, implica que o acesso à alfabetização pela escolarização é garantido, no entanto, esta mesma democratização acaba por inviabilizar a alfabetização, pois esconde nessa ideologia, o disfarce da produção do maior número de alfabetizados no menor tempo possível.

Smolka (1988) afirma que mesmo nas escolas particulares a situação não é muito diferente, pois a “evasão” escolar acaba sendo maquiada pela “mudança de escola” e as dificuldades das crianças (frente ao ensino) são corrigidas ou trabalhadas por “profissionais competentes”, num sistema de ensino paralelo à escola.

*“Nesse contexto, nessa situação contraditória, começam a “surgir” nas crianças as dislexias, os problemas psicomotores, foniatricos, neurológicos; o desinteresse total, a patia, a falta de motivação”.* (SMOLKA, 1988, p. 17).

Analisando tal situação escolar, a autora foi percebendo a necessidade de se distinguir a tarefa de ensinar (instituída pela escola) da relação de ensino (constituída nas interações pessoais). A tarefa de ensinar é baseada na relação de ensino, mas muitas vezes, acaba por distorcer essa relação e o professor na escola, passa a se posicionar como dono do saber, ficando o aprendizado da criança, condicionado à transmissão do conhecimento do professor.

Smolka (1988) cita um exemplo de uma professora que apresenta a linguagem escrita como uma mera transcrição da fala e não trabalha com as crianças a função e o sentido da escrita. Esta

mesma professora supõe que as formas de organização na lousa e no caderno são óbvias e diretamente relacionadas, e que as crianças têm obrigação de saber.

*“A professora não consegue apreender e apresentar a escrita como um objeto de estudo e do conhecimento, nem consegue usá-la como mediadora ou instauradora de conhecimentos...”*. (SMOLKA, 1988, p. 36 –37).

Os efeitos desse tipo de ensino refletem-se nos índices de evasão e repetência e numa alfabetização sem sentido onde a escrita se transforma num instrumento de seleção, dominação e alienação.

Segundo a autora, trabalhar as diversas funções da escrita, encorajar as crianças a falarem, ler e escrever para as crianças, expor os trabalhos das crianças e responder às perguntas que as crianças fazem, são posturas que o professor deve ter em sala de aula. Trabalhar a linguagem escrita não significa transmitir a escrita, mas fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experimentando assim a linguagem nas suas várias possibilidades.

## **Relatórios de Atendimento: Grupo de “Acompanhamento de Desenvolvimento” do**

*Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel O. S. Porto”*

*Faculdade de Ciências Médicas – UNICAMP*

Esta parte do trabalho destina-se a relatar as experiências vividas em campo. Trata-se da exposição dos relatórios de atendimento ao grupo de “Acompanhamento de Desenvolvimento” (CEPRE/FCM/UNICAMP) das terças-feiras (8h00min. - 9h30min.) durante o período de fevereiro a julho de 2008.

Tal vivência de campo foi de grande relevância para o desenvolvimento deste trabalho, pois com os relatos dos atendimentos ao grupo, foi possível obter informações que permitiram a construção de um olhar mais aprofundado sobre os processos de aquisição da escrita por parte da criança (o que acarretou em uma melhor compreensão sobre os chamados “distúrbios” da aprendizagem vinculados à escrita).

Os relatórios de atendimento seguem logo abaixo.

### **Data de Atendimento: 26 de Fevereiro de 2008**

Em meu primeiro atendimento ao grupo de “Acompanhamento de Desenvolvimento” (CEPRE/FCM/UNICAMP) as crianças estavam elaborando uma pesquisa sobre dengue. A razão para a escolha de tal tema de pesquisa deveu-se ao grande número de casos de dengue no município de Campinas bem como casos pontuais na Unicamp. A pesquisa se deu através do acesso à Internet (onde buscaram informações, imagens, vídeos, etc.), elaboração de cartazes informativos (feitos em cartolina) e estruturação de uma entrevista sobre dengue que seria efetuada com a Luciana (aprimoranda do CEPRE que foi vítima de dengue).

Sentei ao lado de uma das meninas do grupo e perguntei o que ela estava fazendo em seu cartaz (ela era a única criança que não estava em volta do computador; ela sentou-se à mesa e assim,

observava as outras crianças pesquisando na Internet) e ela me respondeu que já havia pesquisado e apresentado algumas coisas sobre dengue, mas não sabia como prosseguir.

As crianças trouxeram fotos impressas que relatavam a questão da dengue. Pedi para que ela escolhesse uma das fotos para que pudéssemos conversar mais a respeito. Ela escolheu uma imagem que dizia: “... *A dengue se combate todo dia*”. Perguntei: “o que esta frase quer dizer?”. – Percebi que ela sabia a resposta, mas estava insegura em responder. Então, propus para que escrevêssemos (em tópicos) algumas informações sobre a dengue que poderiam nos auxiliar no entendimento daquela imagem.

Trabalhamos em cima de três pontos: como se contrai o vírus da dengue, se a dengue tem cura e formas de se evitar a dengue. - Enquanto ela respondia, eu escrevia suas palavras:

- Dengue não tem cura
- A fêmea do mosquito da dengue pica pessoas, passando o vírus da dengue
- A fêmea do mosquito da dengue põe seus ovos na água parada
- Estes ovos viram mosquitos que vão picar as pessoas, podendo passar o vírus da dengue
- Para evitar água parada: não deixar água nos pratinhos de planta, não deixar pneus com água dentro e deixar a caixa d'água fechada
- Por isso a dengue se combate todo dia

Comecei a ditar as respostas que ela havia dito e ela foi escrevendo em sua cartolina.

As dúvidas que ela tinha sobre escrita, eu respondia, mas nas palavras que ela demonstrava ter certeza (mesmo que fossem escritas de forma equivocada, ortograficamente falando) eu deixava com que ela escrevesse para assim adquirir maior confiança no processo de elaboração da escrita.

Algumas dificuldades apresentadas durante o processo de escrita da menina foram:

- A escrita da letra D no lugar da letra T
- Quando havia palavras no plural, ela ignorava o S na escrita, embora falasse a palavra

corretamente

- Ignorava o M no final das palavras (exemplo: VIRAM foi escrito como VIRA)
- Ignorava o N no meio das palavras (exemplo: PODENDO foi escrito como PODEDO)
- Dúvidas a respeito de como se iniciar uma frase (letra maiúscula ou minúscula)
- Dúvidas na separação de sílabas

Assim, terminamos as atividades com as crianças.

### **Data de Atendimento: 04 de Março de 2008**

Em meu segundo atendimento ao grupo, iniciei cumprimentando as crianças, a Nicole e a Linda (nova aprimoranda que ficará no lugar da Nicole).

As crianças estavam ocupadas com a finalização da entrevista que seria feita com a Luciana (aprimoranda do CEPRE que contraiu dengue há um ano atrás).

As crianças ficaram à vontade com a presença da Luciana e logo começaram a entrevistá-la. – Perguntaram sobre os sintomas da dengue, em que local (do corpo e região da cidade) ela achava que foi picada pelo mosquito, o que ela tem feito para evitar a dengue, etc.

As informações obtidas pelas crianças foram vastas e ricas, mas senti falta de sistematização das respostas obtidas (as crianças não anotaram as respostas que a Luciana ofereceu ao grupo, no entanto, o atendimento foi gravado pela Nicole, talvez possamos retomar este ponto com as crianças de modo que elas sejam incentivadas a registrar tais informações).

Ao fim da entrevista com a Luciana, o grupo se reuniu em frente ao computador para fazer mais pesquisas sobre a dengue (somente uma menina permaneceu à mesa). - A Linda ficou auxiliando o grupo que estava pesquisando na Internet e eu fiquei junto a menina que estava à mesa.

A menina me contou que estava preocupada, pois teria prova de leitura na escola (naquele dia) e que a professora chamaria aluno por aluno para ler um trecho de um texto em frente de toda a

sala. Notei que a grande preocupação dela estava na exposição que sofreria ao ter que ler na frente de seus colegas e de sua professora (e estaria sendo avaliada por isso). Tentei acalmá-la, dizendo que ela seria capaz de efetuar tal tarefa e de que poderíamos ler um livro (ali mesmo) visando treino para a prova de leitura.

Pegamos um livro e ela começou a atividade de leitura. Eu a auxiliava quando ela pedia e ao final de cada página lida, conversávamos sobre o que tínhamos acabado de ler; até que nosso tempo chegou ao fim (9h25min.) e as crianças precisavam ir para o refeitório. A menina que teria prova de leitura estava bem mais confiante (justamente por ter dividido comigo a sua ansiedade frente ao desafio que enfrentaria).

### **Data de Atendimento: 11 de Março de 2008**

Hoje, terceiro atendimento ao grupo de “Acompanhamento de Desenvolvimento”, as crianças estavam trabalhando a respeito dos diversos tipos de textos que existem.

Começaram com um texto informativo (revista *Época*), depois foram para a revista em quadrinhos (gibi), contos de fadas e finalizaram com a fábula.

As crianças relataram que o texto informativo passa uma mensagem real (ou próxima do real). Eles fizeram questão de pontuar que algumas informações saem distorcidas em textos informativos (achei muito interessante esta postura por parte deles, demonstra que já relativizam as informações que recebem) e que as figuras que aparecem neste tipo de texto são de cunho ilustrativo (o texto não perderia seu sentido, caso não tivesse fotografias).

A história em quadrinhos foi colocada como uma história inventada e que as imagens/figuras que aparecem são importantes para a compreensão do texto. Também disseram que os textos da revista em quadrinhos (na maioria das vezes) reporta a fala da personagem – texto em primeira pessoa. Chegamos a conversar um pouco sobre o que era um texto em primeira pessoa, um texto em

segunda pessoa e um texto em terceira pessoa (mas foi apenas de passagem, poderíamos aprofundar melhor a questão).

Nos contos de fadas, relataram que se trata de uma história inventada, que se inicia com o “*Era uma vez*” e termina com um final feliz (importante ressaltar que eles relativizaram ao dizer que os vilões dos contos de fadas recebem um final triste, que o final feliz é reservado somente aos ditos “bons” do conto – pude notar que houve um conhecimento implícito de moral, onde os bons são recompensados e os maus recebem seus castigos). Também relataram que não é um texto em primeira pessoa, é uma história contada. Disseram que as figuras que aparecem são para embelezar o texto (o texto por si só passa a mensagem a ser dada).

Finalizaram as atividades com a fábula, uma história que além de fictícia, visa passar um aprendizado através da “*moral da história*” (e é um texto que não necessariamente exige figuras).

### **Data de Atendimento: 18 de Março de 2008**

A atividade que desenvolvemos para o atendimento do dia 18/03/08 foi uma atividade de organização da história do conto de “João e Maria”.

Tínhamos em mãos um conjunto de figuras (em ordem numérica) que ilustravam a história de “João e Maria” porém, não havia nada escrito, apenas ilustrações enumeradas segundo os acontecimentos do conto de “João e Maria”.

Para completar a atividade, tínhamos o texto da história do conto, só que o mesmo estava cortado em tiras e fora de ordem. O desafio proposto era o de encontrar o trecho escrito para cada ilustração da história de “João e Maria”.

O grupo observava a figura e então, cada um procurava em seus trechos de história a parte que poderia corresponder à ilustração posta em questão; a criança que possuía o trecho correspondente à figura, lia o trecho e depois colocava-o próximo da ilustração correspondente.

Importante ressaltar que em alguns momentos as crianças liam trechos que não correspondiam à ilustração posta em questão, mesmo assim, permitíamos que a criança lesse seu trecho (aproveitando a atividade de leitura).

As crianças passaram então a comparar a versão que conheciam da história de “João e Maria” com a versão que tínhamos conosco. Houve um diálogo a respeito das semelhanças e diferenças entre as versões da história de “João e Maria”.

A finalização da atividade do conto se deu de maneira tranqüila: lemos toda a história assim que finalizamos o processo de estruturação de trechos de história com suas figuras correspondentes.

### **Data de Atendimento: 25 de Março de 2008**

Para a atividade do dia 25/03/08, trouxemos uma reportagem de jornal que falava a respeito de como montar uma armadilha para os mosquitos da dengue. O nome da armadilha é “*mosquiteira*” e foi criada pelo Prof. Dr. Maurilo Cabral (UFRJ).

Os materiais utilizados pelas crianças para fazer *mosquiteiras* foram: a reportagem de jornal (contendo informações sobre como montar uma *mosquiteira*), garrafas PET, tule, grãos de arroz triturados, água, lixa, fita crepe, tesoura e anel de tampa de garrafa PET.

O primeiro passo foi cortar a garrafa ao meio. Depois as crianças lixaram por dentro a parte superior da garrafa e cobriram o bico com o tecido micro tule, vedando-o com o anel da tampa. A base da garrafa foi preenchida com água e grãos de arroz triturados (nutrientes necessários para o crescimento da larva do mosquito). O bico foi submerso na água e as duas partes da garrafa (superior e inferior) foram vedadas com fita crepe.

Havendo foco de dengue, o mosquito vai ser atraído para a *mosquiteira*. A fêmea do mosquito deposita seus ovos na parte seca da armadilha. Quando chove, os ovos são levados para a água parada no bico da garrafa, viram larvas e descem para a base da garrafa para se alimentar. As

larvas vão crescendo e não mais conseguirão passar para a parte externa da garrafa porque a única escapatória está vedada com o tule. Enquanto mosquitos, eles também não conseguem passar, porque as partes superior e inferior da garrafa estão vedadas pela fita crepe.

Uma *mosquiteira* deixada em ambiente aberto pode atrair diversos tipos de mosquito (que ali podem depositar seus ovos). Para saber se as possíveis larvas encontradas na *mosquiteira* são do *Aedes aegypti* (mosquito da dengue) basta colocar uma lanterna (ou algo que ilumine) no fundo da garrafa; se as larvas fugirem da luz, são larvas do mosquito da dengue, caso contrário, são larvas de qualquer outro mosquito.

Dadas as informações necessárias, passamos a montar as *mosquiteiras*.

O grupo se apresentou bastante animado na montagem das *mosquiteiras*. As crianças auxiliavam umas às outras (bem como se preocupavam em ler as informações no jornal sobre como montar uma *mosquiteira*).

Ao finalizarem a montagem das *mosquiteiras*, passaram a desenvolver um esquema de observação para os próximos sete dias em que observariam uma *mosquiteira* no quintal de suas casas. O esquema de observação baseou-se nas seguintes questões:

- Tem larva na *mosquiteira*?
- A água mudou de cor?
- Se houve larva na *mosquiteira*, ao entrarem em contato com a luz elas fugiram?
- É larva da dengue?

O grupo se prontificou a observar e a analisar a *mosquiteira* durante a semana que viria.

### **Data de Atendimento: 01 de Abril de 2008**

Iniciamos o atendimento de hoje perguntando às crianças sobre o que haviam observado em suas *mosquiteiras*. - Nenhuma das crianças encontrou larvas de mosquito.

Passamos então para a segunda etapa do atendimento: desenvolver um texto científico com as informações pesquisadas sobre a dengue.

O grupo estava um tanto pequeno e bastante tímido. Fiquei ao lado de uma das meninas visando auxiliá-la na tarefa. Notei que ela estava chateada/desmotivada e foi justamente por isso que resolvi ficar ao lado dela, mostrando que me importava com ela e que estava lá para ajudá-la. Trabalhamos juntas em cima do texto científico.

O atendimento finaliza-se, mas fiquei com um sentimento estranho; senti que talvez tivesse “forçado” a menina a fazer algo que não quisesse, enfim, fiquei com dúvidas a respeito da minha conduta: teria eu auxiliado ou desrespeitado o momento de introspecção dela?

#### **Data de Atendimento: 15 de Abril de 2008**

Iniciamos o atendimento propondo a correção dos possíveis erros ortográficos dos textos desenvolvidos pelas crianças. Cada criança ficou com seu texto no intuito de revisá-lo.

Eu estava numa postura “menos invasiva”, até mesmo para verificar se era esta a visão que as crianças tinham a meu respeito (de alguém que invade). Para minha surpresa, as crianças queriam que eu participasse, pediam para que eu as auxiliasse com suas dúvidas ortográficas.

As crianças terminaram a correção de seus textos e a Linda pediu para que elas pensassem sobre a próxima atividade a ser desenvolvida pelo grupo. Como ninguém se manifestou, a Linda propôs a construção de mais *mosquiteiras* (visando distribuí-las à algumas pessoas do CEPRE). Tratava-se de uma atividade de pesquisa para verificar se as pessoas que trabalham no CEPRE estão seguras contra o mosquito da dengue; mas antes de construir *mosquiteiras*, o grupo tinha de elaborar um folheto, um texto informativo (o que é a dengue, para que serve a *mosquiteira* e como construí-la) que pudesse ser entregue junto com a *mosquiteira*.

As crianças aceitaram a proposta da Linda e resolveram iniciar tal atividade com a

elaboração dos folhetos. Para isso, dirigiram-se ao computador.

Durante a atividade de elaboração do texto informativo, as crianças auxiliavam umas às outras (no que diz respeito à grafia das palavras e a localização das letras no teclado do computador).

### **Data de Atendimento: 22 de Abril de 2008**

Para o atendimento de 22 de abril de 2008, o grupo se moveu no sentido de construir um número razoável de *mosquiteiras*.

Assim que finalizaram as produções das *mosquiteiras*, o grupo se organizou de modo a finalizar o folheto a respeito da dengue, que seria entregue conjuntamente com a *mosquiteira*.

### **Data de Atendimento: 29 de Abril de 2008**

A Linda, durante a semana passada, entregou as *mosquiteiras* (bem como os folhetos informativos) para algumas pessoas que trabalham no CEPRE.

No atendimento de hoje, as crianças iniciaram as atividades indo perguntar para cada pessoa (que recebeu a *mosquiteira*) se elas encontraram larvas e se eram larvas do mosquito da dengue. - Nenhuma das pessoas constatou larvas na *mosquiteira*.

Devido ao resultado obtido, as crianças começaram a questionar se alguma informação importante (sobre a utilização da *mosquiteira*) não constou no folheto e justamente por isso, ninguém conseguiu capturar larvas do mosquito da dengue (ou de qualquer outro mosquito).

Após tal discussão, as crianças finalizaram seus cartazes sobre a dengue e os expuseram no mural do corredor das salas de atendimento do CEPRE

Finalizamos assim, as atividades referentes ao tema *dengue*.

**Data de Atendimento: 13 de Maio de 2008 a 01 de Julho de 2008**

Tendo o grupo finalizado as atividades referentes ao tema da dengue, passaram então para uma outra atividade: construir pipas.

A proposta apresentada ao grupo era a de estudar sobre como fazer pipas e sobre a história da pipa, pois com base em tais informações, o grupo desenvolveria uma oficina onde ensinaria (a um outro grupo de crianças) sobre o que aprenderam a respeito das pipas.

As crianças que eles ensinariam na oficina seriam crianças surdas, e foi justamente por isso que o grupo se preocupou em desenvolver o “passo-a-passo” sobre como fazer uma pipa. O grupo, como um todo, se preocupou em desenvolver uma oficina detalhada, visando (da melhor forma possível) estabelecer comunicação com o grupo de surdos (já que não dominam a Língua de Sinais).

As crianças estiveram envolvidas na preparação da oficina de pipas durante os atendimentos de 13 de maio de 2008 a 01 de julho de 2008.

A oficina se deu (no dia 01/07/08) de maneira rica e bastante organizada. Todas as crianças fizeram suas pipas (com rabiola e tudo mais), enfeitaram a sala para a oficina, interagiram umas com as outras.

Após a finalização da oficina, todas as crianças foram para o parquinho do CEPRE onde brincaram e tomaram seus lanches.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visando construir uma postura consistente sobre os chamados distúrbios da aprendizagem vinculados à escrita, as experiências vividas em campo (neste trabalho) serão analisadas à luz das contribuições teóricas estudadas.

Nos primeiros contatos com o grupo, foi possível verificar as dificuldades de leitura e escrita das crianças, no entanto, grande parte de tais dificuldades era vinculada à insegurança, ao medo de cometer erros ortográficos e/ou de leitura. Uma vez que as crianças perceberam que era permitido “errar”, sentiram-se confiantes e se arriscaram nos processos de leitura e escrita.

As crianças que compunham o grupo eram crianças que tiveram reclamações escolares no tocante à escrita. Tais reclamações se baseavam nos erros ortográficos (eram muito frequentes).

Sírio Possenti (2002) afirma que o domínio da ortografia é um saber quase que irrelevante (podemos tirar dúvidas ortográficas no dicionário), mas escrever de acordo com os padrões ortográficos, dá prestígio. A chamada linguagem “correta” é associada à inteligência e à capacidade de raciocínio, e a linguagem “errada”, à incapacidade. Não importa que se leia ou se escreva relativamente pouco. Para a escola, o importante é que um aluno não tenha problemas ortográficos.

Luiz Carlos Cagliari (2001) aponta que a chave mestra da ortografia é a leitura (sobretudo a leitura individual, sem cobranças), sendo assim, o aluno que lê, resolve através da leitura, a maior parte de suas dificuldades ortográficas.

Pois bem, verificamos que a grande maioria das reclamações escolares no que se refere à escrita são de ordem ortográfica, no entanto, a própria escola não trabalha (não valoriza) o melhor meio de se resolver os problemas de ortografia, que é através da leitura.

Partindo deste pressuposto, alegar que uma criança possui dificuldades/problemas de aprendizagem por cometer erros ortográficos, é um modo simplista de abordar a questão e revela

pouca familiaridade com os processos de aquisição da leitura e da escrita.

Cabe ressaltar que as atividades de leitura e escrita desenvolvidas com o grupo de “Acompanhamento de Desenvolvimento” (CEPRE/FCM/UNICAMP) sempre se apresentaram de maneira a ter sentido; era um local onde as crianças tinham espaço para perguntar e responder (bem como para cometer erros). Seja para desenvolver um folheto informativo, seja para desenvolver uma entrevista (...) a “lectoescrita” era sempre apresentada às crianças como tendo função/utilidade.

Muitas vezes, a escola tira o significado da escrita, estabelecendo assim uma relação de ensino do “código pelo código”. Vários dos autores aqui resenhados entendem que ensinar escrita não significa transmitir a escrita, mas sim, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução, experimentando assim a linguagem nas suas várias possibilidades.

De acordo com as observações realizadas, o grupo como um todo apresentou melhoras no que diz respeito à leitura e à escrita, tanto que todas as crianças foram dispensadas por apresentarem boa desenvoltura nas práticas mencionadas.

A experiência vivida com o grupo de “Acompanhamento de Desenvolvimento” foi de grande relevância para este trabalho, possibilitando assim, um olhar mais atento (próximo) sobre os processos de aquisição da escrita por parte da criança.

A maior constatação deste trabalho é a de que as dificuldades de escrita que as crianças apresentam, independentemente da sua origem (social, cultural, lingüística, ou outra) podem ser abordadas e sanadas por meio de práticas que contemplem princípios fundamentais da aquisição da linguagem escrita. Dentre estes, o contexto em que as práticas acontecem, as relações entre as

crianças e os adultos que ensinam, e as próprias relações que as crianças estabelecem com as atividades de leitura e escrita, são fundamentais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, FIAD e MAYRINK-SABINSON. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1997.

FERREIRO E TEBEROSKY. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre. Artmed, 1999.

FREIRE, P. “Alfabetização de adultos e conscientização”. In: FREIRE. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LAROCCA E SAVELI. “Retratos da psicologia nos movimentos de alfabetização”. In: LEITE (org.). *Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas: Komedi: Arte Escrita, 2001.

LURIA, A. R. “O desenvolvimento da escrita na criança”. In: VYGOTSKY, LURIA e LEONTIEV. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis e CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado das Letras: ALB: São Paulo: FAPESP, 2001.

POSSENTI, S. “Sobre a natureza dos erros, especialmente os de grafia”. In: LODI, HARRISON,

CAMPOS e TESKE (org.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SMOLKA, A.L.B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*.

São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1988.

SOARES, M. “Alfabetização ou letramento”. In: SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VYGOTSKY, L. S. “A pré-história da linguagem escrita”. In: VYGOTSKY. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. “Interação entre aprendizado e desenvolvimento”. In: VYGOTSKY. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.