

## A ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: BREVE ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

### THE WRITING IN THE LITERACY PROCESS: A BRIEF ANALYSIS OF THE PRACTICES OF LITERACY TEACHERS

*Claudionor Alves da Silva<sup>1</sup>*

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é discutir sucintamente acerca da prática docente em relação às atividades de escrita desenvolvidas nas classes de alfabetização. Trata-se de uma investigação intitulada “O processo de alfabetização escolar: concepções de alfabetização e práticas alfabetizadoras de professoras da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista”, que pretendeu analisar as relações entre a concepção de alfabetização, os referenciais teórico-metodológicos e a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras. As técnicas utilizadas para a análise das práticas pedagógicas foram a entrevista e a observação. A investigação se deu entre os meses de março a agosto do ano de 2014. A observação *in loco* aconteceu com o objetivo de obter informações sobre as práticas voltadas para a escrita. Constatou-se, no contexto da realidade investigada, que o trabalho pedagógico voltado para o ensino da escrita permanece mecânico, pois as atividades de escrita não têm considerado a função social da escrita nem as práticas sociais de uso dessa habilidade como uma construção social.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Escrita; Práticas pedagógicas.

*Abstract: The objective of this work is to discuss succinctly about the teaching practice in relation to the writing activities developed in the literacy classes. It is an investigation entitled "The process of school literacy: conceptions of literacy and literacy practices of teachers of the municipal school system of Vitória da Conquista", which sought to analyze the relations between the conception of literacy, theoretical and methodological references and the pedagogical practice of literacy teachers. The techniques used for the analysis of pedagogical practices were interview and observation. The investigation took place between the months of March and August of the year 2014. The observation in loco happened with the objective of obtaining information on the practices directed to the writing. In the context of the reality investigated, it was found that the pedagogical work directed to the teaching of writing remains mechanical, since writing activities have not considered the social function of writing nor the social practices of using this ability as a social construction.*

*Keywords: Literacy; Writing; Pedagogical practices.*

### Introdução

A escrita é uma invenção de relevância inquestionável para a história sociocultural da humanidade. Ela representa o pensamento e a linguagem humana por meio de símbolos e é um meio durável e privilegiado de comunicação entre as pessoas.

---

<sup>1</sup> Licenciado em Pedagogia, Coordenador e Professor do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. E-mail: [profclaudionor@yahoo.com.br](mailto:profclaudionor@yahoo.com.br)

Nesse sentido, Colello (2004, p. 12), afirma que “a linguagem é, portanto, um conjunto estruturado e sistemático de recursos expressivos, que foram sendo coletivamente construídos através dos tempos, a partir de normas e convenções mais ou menos estáveis”.

Com o uso da escrita, o homem passa a imperar, por dominar os signos naturais, linguísticos e históricos. Esses signos passam a se entrelaçar à cultura, à sociedade e à vida da humanidade. A leitura e a escrita tornaram-se tão importantes na vida do homem que passaram a ser vistas como uma necessidade básica. Como consequência, o homem passou a manipular a escrita de acordo com as concepções hipotéticas que foi construindo. Nesse processo de construção, a escrita passa por etapas que vai desde o desenho até a manipulação de uma quantidade de caracteres que compõem algo escrito da forma convencional aceita e usada hoje.

A escrita é hoje considerada uma das mais recentes invenções da humanidade. A sociedade letrada avança como consequência dos usos diversos da escrita, o que representa grandes progressos para o homem. Isso permite a absorção de novos conhecimentos, direitos e deveres, bem como a tomada de consciência e promove cada vez mais a inserção do homem no contexto histórico e cultural.

Dessa forma, a escrita oportunizou a constituição de um espaço de comunicação desconhecido pelas sociedades orais, tornando-se possível tomar conhecimento das mensagens produzidas por pessoas a milhares de quilômetros, ou mortas há séculos etc. (LÉVY, 2000). Foi a partir da escrita que as sociedades humanas passaram a armazenar e propagar as informações entre os indivíduos de uma geração a outra. Por meio dela tornou-se possível preservar os registros dos fatos e acontecimentos sociais das diversas civilizações.

É por meio da linguagem, vista como sistema de signos mais elaborado presente na história da humanidade, que é possível organizar o pensamento e entender as informações. Para Vigotski (1998), o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem. Nessa mesma perspectiva, Luria (1986, p. 22) afirma que “... a linguagem transformou-se em instrumento decisivo do conhecimento humano, graças ao qual o homem pode superar os limites da experiência sensorial, individualizar as características dos fenômenos, formular generalizações e categorias”. Tanto um quanto o outro dão grande importância ao uso dos instrumentos linguísticos para o pensamento.

Essas considerações são suficientes para dizer que há uma correlação entre a história da escrita e a história de construção da escrita pelo sujeito, ou seja, existe uma estreita relação entre o caminho percorrido pela criança em seu processo inicial de alfabetização (construção da escrita) e o processo de transformação pelo qual a escrita passou ao longo de sua história. Nesse sentido, apresenta-se os níveis de construção da escrita abordados por Luria (2006; 2010) e Ferreiro e Teberosky (1999).

O objetivo deste trabalho é discutir sucintamente acerca do trabalho docente em relação às atividades de escrita desenvolvidas nas classes de alfabetização. Trata-se de parte dos resultados de uma investigação intitulada “ O processo de alfabetização escolar: concepções de alfabetização e práticas alfabetizadoras de professoras da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista”. Esta investigação pretendeu analisar as relações entre a concepção de alfabetização, os referenciais teórico-metodológicos e a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras.

Neste trabalho, no entanto, limitou-se a apresentar sucintamente uma análise das práticas de escrita desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras em classes do 1º, 2º e 3º. Participaram do estudo 20 professoras. As técnicas utilizadas para a análise das práticas pedagógicas foram a entrevista e a observação. A investigação de campo teve a duração de seis meses, entre os meses de março a agosto do ano de 2014, realizada em duas escolas públicas da cidade de Vitória da Conquista – BA. A observação *in loco* se deu com o objetivo de obter informações sobre a realidade investigada, mais especificamente, as práticas voltadas para a oralidade, a leitura e a escrita.

Constatou-se, no contexto da realidade investigada, que o trabalho pedagógico voltado para o ensino da escrita permanece mecânico. As atividades de escrita desenvolvidas pelas professoras não têm considerado a função social da escrita nem as práticas sociais de uso dessa habilidade como uma construção social, também responsável pelo desenvolvimento da sociedade. Nessa perspectiva, seguem alguns pressupostos teóricos acerca do desenvolvimento da escrita

### **Pressupostos teóricos**

Os estudos acerca da psicogênese da linguagem escrita, desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky, na década de 1970, e divulgados no Brasil a partir da segunda

metade da década de 1980, trazem valiosas contribuições para o processo de alfabetização, entre elas a recusa ao uso das cartilhas, substituídas por textos reais, livros de histórias, revistas, panfletos, enfim, pelos diversos portadores de textos. O aprendiz passou a ser considerado sujeito do processo de construção do conhecimento e o professor, o mediador. No início dos anos 80, com o processo de alfabetização tão precário e caótico, no Brasil, os estudos acerca da psicogênese da língua escrita representaram uma espécie de renascimento da alfabetização, isto é, a possibilidade de reverter o quadro do fracasso escolar na época, traduzido pela evasão e reprovação nos primeiros anos de escolarização.

A concepção da aprendizagem (entendida como um processo de obtenção de conhecimento) inerente à psicologia genética supõe, necessariamente, que existam processos de aprendizagem do sujeito que não dependem dos métodos (processos que, poderíamos dizer, passam “através” dos métodos). O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar; porém, não pode criar aprendizagem. A obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito. (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 31).

Parece não haver dúvidas de que os trabalhos acerca da psicogênese da linguagem escrita têm representado muita importância para as práticas pedagógicas referentes ao processo de alfabetização. Sobre essa importância, Abaurre, Fiad e Sabinson (2006) concordam que os estudos psicolinguísticos passaram a focalizar e privilegiar o conhecimento sobre o sujeito que constrói a linguagem. Esses estudos são fundamentais dada a sua contribuição para melhor compreender o processo de aprendizagem da língua escrita.

Bajard (2002) afirma que a aprendizagem da escrita pela criança não começa pelo estudo das vogais, uma vez que, mesmo antes de aprender a língua escrita, a criança já sabe identificar os títulos de seus livros preferidos e os nomes dos personagens que contêm. A capacidade de ler e escrever depende da habilidade do sujeito de compreender como funciona a estrutura da língua e o modo como é usada na sociedade. Por sua vez, Ferreiro (2000) salienta que o aprendizado da escrita se dá por meio de um ensino sistematizado, não bastando, portanto, a criança manipular diversos livros ou qualquer outro material de escrita para que ela se aproprie desse sistema. Deixar as crianças sem orientação diante dos materiais de escrita não permite que elas aprendam a ler e a escrever.

Em relação ao desenvolvimento da linguagem escrita, Luria (2010) define cinco estágios pelos quais passa a criança em seu processo de aprendizagem. A primeira fase, denominada de estágio dos rabiscos ou fase dos atos imitativos, primitivos, pré-culturais e pré-instrumentais. Essa fase se caracteriza pela total ausência de compreensão do mecanismo da escrita e pela relação puramente externa com ela. Nessa perspectiva, a escrita está dissociada de seu objetivo imediato e as linhas são usadas de forma puramente externa. Nessa fase, a criança não tem consciência do significado funcional da escrita e, assim, não compreende o princípio subjacente à escrita, mas acredita ser capaz de escrever, antes mesmo de saber o que deve ser escrito.

A criança, nesse estágio, não aprendeu ainda o sentido e função da escrita, pois ela tenta reproduzir a escrita adulta ainda que seja em sua forma exterior, isto é, a criança não percebe a escrita como instrumento a serviço da memória. Os rabiscos, nessa fase, não apresentam nenhuma relação de significado com nenhuma sentença significativa. A criança pode fazer uma leitura dos rabiscos num momento e apresentar outra leitura acerca dos mesmos rabiscos em outro momento.

Denominada de estágio da escrita não-diferenciada, na segunda fase de construção da linguagem escrita a criança utiliza os rabiscos para lembrar o que foi dito. Os rabiscos apresentam, desse modo, o primeiro rudimento do que se transformará em escrita mais tarde. Nessa fase, a criança se lembra do material, associando-o a uma marca específica, em vez de fazê-lo de forma puramente mecânica. Essa marca lhe permite lembrar uma sentença particular e lhe auxilia a relembrá-la.

A criança começa a compreender a função da escrita e, por isso, já é capaz de distinguir com exatidão o significado de sua escrita. No entanto, como Luria (2010) chama a atenção, o signo gráfico primário não é um signo simbólico que desvenda o significado do que foi anotado. Isso quer dizer que o significado da escrita de uma criança pode não ser compreendido por outra criança ou mesmo por um adulto, visto que os sinais são criações que a criança associa àquilo que ela quer representar. Pode-se, assim, dizer que a escrita nesse estágio de desenvolvimento é uma escrita subjetiva.

Para que a escrita se torne objetiva, é necessário que se crie os rudimentos da capacidade de escrever, em seu sentido exato. É necessário que a escrita da criança se torne estável e independente do número de elementos anotados, ou seja, transformando-a em signos que possuam significado comum a todos. Nesse sentido, fica fácil perceber que o desenvolvimento da escrita prossegue ao longo de um caminho que pode ser

descrito como a transformação de um rabisco não-diferenciado a um signo diferenciado (LURIA, 2010).

É no estágio denominado de domínio exterior da escrita que a criança aprende a ler: conhece letras isoladas, sabe como estas letras registram algum conteúdo e, finalmente, apreende suas formas externas e também a fazer marcas particulares. No entanto, a compreensão dos mecanismos da escrita ocorre bem depois desse domínio. Pouco a pouco, a criança vai conhecendo os sons e compreendendo que a escrita é uma forma de comunicação social. A escrita é usada a partir de então não mais para compreender o que está escrito, mas para se comunicar com os outros e também compartilhar o conhecimento historicamente construído pela humanidade.

Ferreiro e Teberosky (1999), em suas investigações com crianças pré-escolares, também chegaram à conclusão de que as crianças percorrem um longo caminho para construir a escrita, passando por diferentes níveis nesse processo. Para essas estudosas, é comum as crianças, que estão acostumadas com material escrito, realizarem tentativas de escrever. Essas primeiras tentativas são de dois tipos: o primeiro refere-se a traços ondulados contínuos (do tipo de uma série de *emes* em cursiva), ou uma série de pequenos círculos ou linhas verticais e o segundo refere-se aos círculos e riscos verticais descontínuos (com a descontinuidade da escrita de imprensa).

Por meio dessa exploração da escrita com crianças pré-escolares, Ferreiro e Teberosky (1999) definiram cinco níveis sucessivos pelos quais a criança passa no processo de construção da escrita, indicando, assim, que ela percorre um longo caminho, que vai desde os grafismos até a escrita alfabética.

No primeiro nível, escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como forma básica. Nesse nível, a escrita não funciona como veículo de transmissão de informação. Não é possível interpretar a escrita da criança nesse nível. Uma característica da escrita nesse nível é a tentativa de que a escrita do nome seja proporcional ao tamanho ou idade da pessoa. Nessa fase, evidencia uma tendência de a criança refletir na escrita algumas das características do objeto. Esse primeiro nível de escrita é também chamado de escrita pré-silábica. A escrita, nessa fase, é inventada pela criança, pois ela não conhece ainda a escrita convencional.

No segundo nível tem-se a seguinte hipótese: para poder ler coisas diferentes, deve haver uma diferença objetiva nas escritas. Nesse nível, a criança toma como critério para leitura a quantidade de grafias, que deve ter no mínimo três, e a variedade

de grafias. Nessa fase é também comum a criança usar as mesmas grafias para escrever nomes diferentes.

Tanto as características do primeiro nível quanto as do segundo nível correspondem ao estágio de construção da escrita denominado de pré-silábico. Nesse estágio, não se verifica ainda tentativa de representação da pauta sonora das letras. A escrita pré-silábica apresenta três fases, de acordo com Oñativia (2009): a fase pictórica, na qual a criança, assim como o homem primitivo, utiliza o desenho como o primeiro registro, inicialmente, sem configuração, são garatujas e ou rabiscos; a fase gráfica primitiva na qual a criança diferencia o ato de desenhar do ato de escrever, ainda que não saiba a grafia correta das letras e, por fim, a fase pré-silábica, que é o momento em que a criança entende que as letras servem para escrever, mas ainda não sabe como.

Na fase pré-silábica, a criança elabora algumas hipóteses sobre a escrita: usa letras do próprio nome ou de palavras conhecidas; identifica a palavra como um todo, sem fazer análise dela; tende a escrever apenas substantivos; acredita que é preciso de muitas letras para escrever, entre outras. Enfim, a criança diferencia letras de números e desenhos de símbolos.

O terceiro nível é caracterizado, por sua vez, pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem a escrita. Nesse momento, cada letra passa a ter o valor de uma sílaba, o que representa um significativo avanço cognitivo. Dessa forma, as palavras com três sílabas são normalmente escritas com três letras, originando, daí, o nome de escrita ou hipótese silábica. Há uma mudança qualitativa nessa fase quando

a) Se supera a etapa de uma correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída, para passar a uma correspondência entre partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recorte silábico do nome); mas, além disso, b) pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 209).

Na escrita silábica, a criança tenta fazer a correspondência entre a fala e a escrita, fazendo valer uma letra para cada sílaba. Nesse momento ainda é comum a criança inventar letras, por não conhecer todas as letras convencionais. Admite-se um considerável avanço em relação ao nível anterior pela compreensão de que o sistema de escrita seja a representação da fala. Convém mencionar, contudo, que um dos principais conflitos que surgem se relaciona com a hipótese, formulada no período anterior, de que seja impossível escrever uma palavra com menos de três ou quatro letras. Quando a

criança atinge a hipótese silábica, desaparecem duas das características da fase anterior, que tratam das exigências de variedade e de quantidade mínima de caracteres.

No quarto nível, tem-se a passagem da hipótese silábica para a alfabética. Nessa fase, “O conflito entre a hipótese silábica e as formas fixas recebidas do meio ambiente se evidencia com maior clareza no caso do nome próprio” (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 214). Esse nível é marcado pelo momento da transição, no qual a criança percebe a ineficácia do sistema silábico, mas não tem o domínio do alfabético. Ao tentar acrescentar letras, a criança acaba usando os dois critérios, numa mesma palavra, de modo que se aproxima tanto do silábico quanto do alfabético. Como consequência, a escrita se aparenta caótica e algumas vezes não inteligível. Nesse momento, torna-se necessário respeitar o valor sonoro, e a criança começa a acrescentar letras, principalmente na primeira sílaba.

O quinto nível, representado pela escrita alfabética, é o último estágio de evolução da escrita. Chegar a esse nível de construção da escrita é compreender a correspondência entre os grafemas e os fonemas das palavras a serem escritas. No entanto, não significa que a criança tenha superado todas as dificuldades, por que “a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito” (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 219).

Tratar do desenvolvimento da escrita pela criança (Luria, 2010) ou do processo de construção da língua escrita (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999), permitiu constatar que as hipóteses elaboradas pelas crianças na conquista da escrita revelam o caráter essencialmente criativo da construção do saber. Por trás de cada produção vista como “erro”, há uma infinidade de concepções formadas, cujos critérios são inteligentes e de tentativas fecundas que, de alguma forma, promovem a evolução.

É possível perceber aproximações entre os estágios propostos por Luria (2010) e os níveis apresentados por Ferreiro e Teberosky (1999) acerca da construção da linguagem escrita. Vale ressaltar, no entanto, que há uma diferença de aproximadamente 50 anos entre as investigações desenvolvidas por Luria e as de Ferreiro e Teberosky. Outro detalhe importante é que Emília Ferreiro não teve conhecimento das investigações de Luria até a realização de suas investigações. Luria (2010) conclui que a história da escrita da criança começa antes de o professor lhe apresentar o lápis e lhe ensinar como formar letras. Do mesmo modo, Ferreiro e Teberosky (1999) concluem

que a criança é produtora de textos desde tenra idade e que, essa criança, pela influência do meio onde vive, faz uso de lápis e papel, registrando tentativas claras de escrever.

O processo de construção da língua escrita é muito mais complexo do que possam imaginar os professores alfabetizadores que, de forma ingênua, insistiram (e ainda insistem), por longos anos, em ensinar o alfabeto, as famílias silábicas e a associação de letras para a formação de palavras, frases e textos. A capacidade para a leitura e a escrita não depende da habilidade de o sujeito juntar letras e sílabas, mas de compreender o funcionamento da linguagem e o seu uso na sociedade.

### Práticas de escrita na alfabetização

As práticas docentes observadas, referentes ao trabalho com a escrita, constatou-se que, em sua maioria, predominam práticas de escrita mecânica, descontextualizada e, por isso mesmo, ignoram a existência de um sujeito aprendiz na construção e elaboração de hipóteses da representação gráfica da língua. As atividades didático-pedagógicas desenvolvidas pela maioria das professoras alfabetizadoras, participantes desta investigação, se centram em atividades de escrita que exigem apenas habilidades motoras de produção de sinais gráficos. As atividades de escrita desenvolvidas por uma das professoras exemplificam bem isso, como mostra a figura 01.

Figura 01



Fonte: Pesquisador

Não é difícil perceber que essa prática de escrita é, além de artificial, inexpressiva, pois se valorizam palavras descontextualizadas. Desvinculadas de um

contexto comunicativo, verifica-se que elas se tornam vazias de sentido. De acordo com Antunes (2006), esse tipo de exercício afasta os alunos daquilo que eles fazem quando interagem com os outros, que é construir sentenças significativas ou textos com início, meio e fim.

No exercício cujo enunciado é “Leia e copie”, fica clara a concepção de ler e escrever. Ler é decodificar e copiar é escrever mecanicamente a palavra, ou seja, juntar letras e sílabas com o intuito de formar palavras. Do ponto de vista do processo de ensino, qual seria o objetivo de uma atividade desse tipo? Quais conhecimentos seriam construídos com a realização dessa atividade? Ou o que se pretende que os alunos aprendem com esse tipo de exercício? Exercício dessa natureza apenas contribuições para a alfabetização concebida como treino mecânico de decodificação e codificação.

O mesmo se pode dizer do exercício 2. Nada além de formar as palavras foi exigido dos alunos. Convém observar que as palavras a serem formadas já são pré-definidas pela professora. Isso se evidenciou quando ela não aceitou a formação da palavra “VETO”, por quatro alunos e justificou que já tinha as palavras formadas com a sílaba “VE” e não era para repetir. Nesse caso, a escrita na escola, passa a ser reprodução do que a professora deseja que seja escrito. Impera o autoritarismo da professora no ato de ensinar.

Práticas de escrita como essa nega e impede a construção de conhecimentos, a exposição de ideias, elaboração de questionamentos etc. Esse mecanicismo pode ser um dos responsáveis pelas dificuldades que os alunos vêm enfrentando nos processos de leitura e escrita. O fato é que esse tipo de exercício, constante nas práticas das professoras, contribui muito mais para a desmotivação da leitura e da escrita, conforme aborda Barbosa (2008), Carvalho (2005), Kato (1990), entre outros, inclusive com denúncias de que há uma grande deficiência no processo de leitura-compreensão e produção de textos por partes dos alunos ao longo do ensino fundamental, provavelmente em consequência das metodologias de trabalho com a leitura e a escrita desde a fase inicial de escolarização.

A concepção de escrita como atividade mecânica de cópia é responsável pela precarização das práticas de leitura e escrita em sala de aula e, de certo modo, promove o desinteresse pela leitura por parte dos alunos. As práticas de escrita da maioria das professoras observadas representam um enfraquecimento das relações dos alunos com o

texto, a leitura e a escrita, pois ao invés de despertar o interesse, o gosto e o prazer, elas afastam cada vez mais dos alunos exatamente pela falta de sentido que elas apresentam.

Outra atividade voltada para o ensino da escrita com base no texto “*A cigarra e a formiga*” de La Fontaine é um bom exemplo dessa precarização da escrita, do desinteresse e desprazer dos alunos em relação à leitura e à escrita. A atividade se limitou a um conjunto de cinco questões consideradas pela professora como sendo de interpretação do texto, como: 1. “*Quais os animais que aparecem na história?*”; 2. “*Do que fala a história?*”; 3. “*Qual era o animal trabalhador?*”; 4. “*Qual era o animal preguiçoso?*” e 5. “*Qual dos dois animais preocupava com a sua alimentação?*” Primeiro, é preciso dizer que essas questões não podem ser consideradas como de compreensão ou interpretação do texto, pois elas não ultrapassam o limite da tradução e não levam o aluno a pensar sobre o texto, muito menos a construir o seu sentido.

Nessa perspectiva, a chamada compreensão e ou interpretação dos textos estudados em sala de aula, pelas professoras, que desenvolvem práticas mecânicas de leitura e escrita, é uma simples atividade de decodificação e transcrição do conteúdo do texto, segundo a definição de Marcuschi (2005, p. 51): “[...] *Compreender texto resume-se, no geral, a uma atividade de extração de conteúdos*”. Esse tipo de questão, em nome da compreensão do texto, não levam os alunos a refletirem criticamente sobre o texto. Interpretar um texto é muito mais do que reproduzir mecanicamente as informações nele contidas. Ao interpretar um texto deve-se levar em conta a ironia, a análise de intenções, a metáfora, a relação com a realidade e outros aspectos que contribuem para os processos de compreensão. O acesso à escrita é fundamental ao aluno, desde que seja uma escrita eficiente para uma construção íntegra do sujeito e é dessa forma que a interpretação oral e escrita deve ser pensada e realizada.

A figura 02 ilustra o desenvolvimento de outra atividade de escrita que também valoriza o mecanicismo no ensino da escrita. Depois da leitura das vogais, repetidas vezes, a professora pediu aos alunos que escrevessem as vogais em letras maiúsculas e minúsculas em seus cadernos. A orientação da professora foi de que os alunos escrevessem “*certinho, sem errar uma letra*”. Para verificar se os alunos estavam escrevendo “*certinho*”, a professora passou de carteira em carteira, observando a escrita dos alunos e, de um ou outro aluno, pedia para escrever direito, justificando que tal letra estava torta ou faltando algum detalhe.

Figura 02

**ATIVIDADES DE ENCONTROS VOCÁLICOS**

④ Junte as letras, forme palavras e leia. Observe o exemplo.

Ligue as vogais e forme palavras. Veja o exemplo.

Ligue e copie. Observe o exemplo.

Fonte: Pesquisador

Esses exercícios não envolvem reflexão, criticidade nem favorece a aprendizagem significativa, pois exigem apenas o treino. Esse tipo de atividade, típica dos métodos tradicionais de alfabetização, objetivam o controle da aprendizagem por parte da professora. Dessa forma, as atividades de ensino partem de unidades menores e consideradas mais simples para a aprendizagem. Esses exercícios de escrita mecânica, leitura repetição/silabação, da forma como foram estruturados e praticados em sala de aula, não fazem sentido para os alunos.

Ao tratar a escrita meramente como cópia, a escola a desvincula do ato de ler e escrever como exercícios de reflexão, raciocínio e experimentação. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), essas práticas têm caráter mecânico com utilização de exercícios motores relacionados ao desenho das letras, bem como do estabelecimento da associação de formas sonoras às formas gráficas e à sua memorização. A recomendação da professora, ao dizer aos alunos “*Escrevam certinho, sem errar uma letra*” confirmam a adoção de tais práticas. Nessa perspectiva, a alfabetização é vista como a simples associação entre respostas sonoras a estímulos gráficos.

As atividades de escrita mecânica se distanciam das orientações de Monteiro e Baptista (2009) acerca do aprendizado da escrita. Para elas, a escrita é, cada vez mais,

um instrumento fundamental para as interações e inserções no mundo atual. É necessário que “[...] *as crianças precisam ter oportunidade de observar e reelaborar suas representações sobre o ‘para quê’ e ‘como’ as pessoas leem e escrevem em suas atividades diárias*” Monteiro e Baptista (2009, p. 40). Assim, o trabalho pedagógico com a escrita tem se distanciado de atividades significativas e de uso real da linguagem.

### **Considerações finais**

As práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da escrita revelam que as professoras não têm considerado a vivência dos alunos em relação ao uso cotidiano da escrita. Parece lhes faltar conhecimento teórico-prático de que o processo de alfabetização esteja inter-relacionado ao ambiente familiar onde, de algum modo, há contato com diversos atos de leitura e escrita, o que lhes possibilita o conhecimento dessas práticas. Esse conhecimento se dá por meio de jornais, revistas, livros e outros materiais escritos como panfletos, placas de sinalização, outdoors etc. O contato com esse material diversificado de escrita no cotidiano possibilita ao aluno a compreensão das mais variadas formas de linguagem escrita.

A concepção de escrita como a simples associação de fonemas e grafemas, adotada nas práticas docentes da maior parte das professoras participantes desta investigação, conforme o descrito acima, pode ser responsável pela promoção do desinteresse dos alunos pela leitura e escrita no contexto escolar. Durante o desenvolvimento das atividades em sala de aula, observou-se em alguns momentos que parte dos alunos estava envolvida com outras atividades alheias ao conteúdo da aula. Desse desinteresse resulta a precariedade do letramento dos alunos, tanto no contexto escolar quanto no contexto social, pois os alunos se limitam a ser apenas decodificadores de textos e, conseqüentemente, se formam leitores passivos ou não leitores.

As professoras preocupam excessivamente com a correção ortográfica, pois a escrita, para elas, estava relacionada à grafia correta das palavras. Essa concepção secular de que escrever bem é escrever ortograficamente correto persiste e distancia as professoras da busca, da análise e da compreensão das ideias vinculadas em cada texto. A escrita ortográfica não pode ser considerada como critério exclusivo para a produção

de um texto. Um bom texto escrito refere-se a um texto original ou próximo do original no qual são respeitadas as suas marcas características de um determinado gênero; é um texto que faz uso de linguagem adequada ao contexto e ao gênero, sem dúvida; é um texto que cuida, obviamente, da sintaxe, do léxico e da ortografia, mas, sobretudo, com o objetivo de que suas intenções se materializem e sejam compreendidas pelo leitor.

De acordo com Cagliari (2006), embora a escola desconheça as questões mais importantes e básicas relativas à escrita, faz com que tudo gire em torno desta. Desse modo, o aluno deve aprender o que é escrever, como funcionam os sistemas de escrita usados ou o que é a ortografia, sem receber a devida explicação ou, às vezes, recebendo explicações completamente errôneas. Consta-se a preocupação da escola com o aprendizado da escrita, embora o seu emprego nem sempre seja trabalhado de maneira adequada. Às vezes, são impostos métodos rígidos que não dão liberdade para perguntar, comparar, questionar o erro, explicar etc.

O ato de apenas corrigir não dá espaço para reflexão e a posterior identificação e correção do erro. Fazer com que os alunos pensem sobre suas próprias produções escritas contribui para o desenvolvimento da consciência crítica e, conseqüentemente para a aprendizagem. A atividade de reescrita permite ainda que os alunos, ao serem motivados, fazem alterações no texto escrito no sentido de ir além da correção das palavras em seu nível ortográfico. A atividade de reescrita é, de algum modo, uma atividade de avaliação, em que acompanha o desenvolvimento do aluno em seu processo de aprendizagem da escrita.

## Referências

ABAURRE, Maria B. Marques, FIAD, Raquel Salek e MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. Em busca de pistas: A relevância teórica dos dados singulares. In: ABAURRE, Maria B. Marques. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, SP: Mercado de Letras. Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2006.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2006.

BAJARD, Émile. *Caminhos da Escrita: espaços de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e Leitura*. Coleção Magistério -2 Grau: Série Formação do professor. Cortez Editora, 2008.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização sem ba-be-bi-bo-bu*. São Paulo: Scipione, 2006.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e Letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

COLELLO, Silvia Maria Gasparian. *Alfabetização em questão*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2004.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre, Artmed, 1999.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

LURIA, Alexander. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, Lev.; LURIA, Alexander e LEONTIEV, Alexander. *Linguagem desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MONTEIRO, Sara Mourão e BAPTISTA, Mônica Correia. Alfabetização e letramento: o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita em classes do primeiro ano do ensino fundamental. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Salto para o futuro: anos iniciais do ensino fundamental*. Brasília: MEC, 2009.

OÑATIVIA, Ana Cecília. *Alfabetização em três propostas: da teoria à prática*. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 1998.