



II CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA: uma análise desse processo

Maria da Luz Duarte Leite Silva

UFRN- E-mail: lulinhaduarte@hotmail.com

Thiago Wenzel Cortez da Silva

UERN/CAP - E-mail: Thiagugato@hotmail.com

Maria Macivania da costa

CAP/UERN – E-mail: macivania@gmail.com

Larisce Dianna da Silva,

UERN/CAP - E-mail: larisce_12@hotmail.com

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar como se dá o processo de construção da escrita de alunos das turmas do 3º, 4º e 5º ano na Escola Municipal Raimundo Nonato de Lima na Cidade de Rafael Godeiro/RN. Para isso, realizou-se observação em sala de aula no período de dois dias. Para dá consistência a pesquisa, o observado foi registrado em diário. Atentou-se para a prática pedagógica dos professores, bem como para a construção de textos produzidos pelos alunos. Para dá sustentação a este estudo subsidiou-se de alguns teóricos como: Matencio (1994), Ferreiro (2000), Vygotsky (1996), Cagliari (1989) dentre outros que dialogam sobre esta temática. Assim, vê-se que esta pesquisa serviu de reflexo e reflexão sobre a importância do educador ser conhecedor das fases em que passa o aluno no processo de desenvolvimento cognitivo, mas especificamente o da construção da escrita, representado por Emília Ferreiro. Por fim, sugestivamente o avanço cognitivo do aluno se dá de forma gradativa, dependendo de suas individualidades, bem como da mediação na construção do saber.

Palavras – chave: Escrita, desenvolvimento, aluno.

Introdução

Neste artigo procurou-se discutir sobre o processo de aquisição da escrita pela criança, quando pode-se perceber que esse processo se dá de acordo com o desenvolvimento cognitivo do aluno. Desta feita, procurou-se observar a prática pedagógica das professoras público deste estudo, da Escola Municipal Raimundo Nonato de Lima na cidade de Rafael Godeiro/RN. Selecionamos como recorte exemplar as turmas do 3º, 4º e 5º ano. Vale destacar que, este



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

estudo apresenta como objetivo analisar como se dá a construção da escrita pelas crianças dos referidos anos de escolarização.

Caminhando por essa lógica, percebeu-se que o processo de construção da escrita se faz presente na vida do sujeito muito cedo, visto que mesmo antes de frequentar a escola quando oportunizada a criança já inicia a sua escritura, que se denomina de garatujas, construindo, todavia, significados ao que escreve. Para Matencio (1994, p.38) “[...] a escrita da criança acontece antes de entrar em contato com o conhecimento sistematizado, pois a criança adquire técnicas primitivas com funções semelhantes ao da escrita”. Assim, hipoteticamente, a criança ao iniciar a suas primeiras escrituras consegue fazer uma relação de signo e, significado, mesmo que de forma não convencional. Daí, a importância de ser ouvida, de modo que o professor possa mediar a sua aprendizagem. A partir do discutido, se pode dizer que, o interesse em pesquisar esta temática, deveu-se a inquietação de saber como se dá a construção da escrita e, como os rabiscos feitos pelas crianças é visto pelos professores.

Assim sendo, vê-se que é importante que se considere as fases de desenvolvimento do processo de construção da escrita pelo qual passa a criança, de modo a compreender que o desenvolvimento cognitivo do aluno, não se dá da mesma forma, ou tempo-idade, pois depende de vários fatores, tais como: a maturidade, o acesso ao conhecimento dentre outros. Daí a importância do educador partir da Práxis pedagógica e, não apenas da relação teoria prática descontextualizada. Logo, para dar sustentação a esta pesquisa subsidiou-se de alguns teóricos como: Matencio (1994), Ferreiro (2000), Vygotsky (1996), Cagliari (1989), que retratam a temática em evidência.

O processo da escrita em diferentes níveis

Por acreditarem que a criança busca a aprendizagem na medida em que constrói o raciocínio lógico e, que o processo evolutivo de aprender a ler e escrever passa por níveis de conceitualização que revelam as hipóteses a que chegou a criança, Emília Ferreiro e Ana Teberosky definiram, em seu livro a Psicogênese da Língua Escrita, apresentado cinco níveis: nível 1: hipótese Pré-Silábica; nível 2: intermediário I; nível 3: hipótese silábica; nível 4: hipótese silábico-Alfabética ou intermediário II; nível 5: hipótese Alfabética.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Vale destacar que, a caracterização de cada nível não é determinante, podendo a criança estar em um nível ainda com características do nível anterior. Essas situações são mais frequentes nos níveis Intermediários I e II, onde frequentemente podemos nos deparar com contradições na conduta da criança e nos quais se percebe a perda de estabilidade do nível anterior e a não estabilidade no nível seguinte, evidenciando o conflito cognitivo.

A criança no nível – 1 – hipótese pré-silábica: não consegue estabelecer vínculo entre fala e escrita; demonstra intenção de escrever através de traçado linear com formas diferentes; usa letras do próprio nome ou letras e números da mesma palavra; caracteriza uma palavra como letra inicial; tem leitura global, individual e instável do que escreve: só ela sabe o que quis escrever. No nível – 2 – intermediário a criança: começa a ter consciência de que existe alguma relação entre a pronúncia e a escrita, começa a desvincular a escrita das imagens e os números das letras; conserva as hipóteses da quantidade mínima e da variedade de caracteres. No nível – 3 a criança: já supõe que a escrita representa a fala; tenta fonetizar a escrita e dar valor sonoro às letras; já supõe que a menor unidade de língua seja a sílaba; em frases, pode escrever uma letra para cada palavra. No nível 4 – silábico-alfabético a criança: inicia a superação da hipótese silábica; compreende que a escrita representa o som da fala; passa a fazer uma leitura termo a termo (não global); consegue combinar vogais e consoantes numa mesma palavra, numa tentativa de combinar sons, sem tornar, ainda, sua escrita socializável. Por exemplo, CAL para cavalo. No nível 5- a criança: compreende que a escrita tem função social; compreende o modo de construção do código da escrita; omite letras quando mistura as hipóteses alfabética e silábica; não tem problemas de escrita no que se refere a conceito; não e ortográfica e nem léxica.

Quando se fala em escrita, logo se lembra de normas, regras, de algo padrão. Assim, ao deparar com determinada situação de uma criança escrevendo, o que se costuma ver é dizer que, o que a criança escreve diferente do convencional é errado. Ou seja, não consideram o que o aluno escreve como paradigma norteador do seu progresso na escrita.

É sabido que, inicialmente a criança cria seu próprio sistema de escrita, que somente ela sabe decodificar o que está representado. Assim sendo, um dos caminhos que o professor deve seguir, é considerar a criança como sujeito pensante. Dessa forma, estará



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

proporcionando o desenvolvimento de um ensino eficaz, pois o início da escrita pelas crianças são os rabiscos, onde se pode encontrar uma riqueza de informações.

Vê-se que, cada criança usa de uma singularidade na construção da escrita quando a leitura vai se tornar responsável pela introdução no mundo das letras, já que a escrita pode ser vista como um registro da leitura, uma forma de interação, comunicação com o outro, uma construção de significados. Para Vygotsky (1996): “O significado das palavras é um fenômeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala [...]” (VYGOTSKY, 1996, p. 104). Hipoteticamente, o sentido das palavras atribuídas pelas crianças vai muito além das palavras grafadas, pois ao desenhar a criança pode pensar o que quer fazer, ou transmitir uma ideia sobre alguma temática, ou coisa que queira representar graficamente.

Dessa forma, a caracterização da primeira fase do processo de construção da escrita, conforme Ferreiro (2000): se caracteriza como: pré-silábico, silábico-alfabético, e o alfabético. No primeiro nível as partes da escrita não correspondem às partes do nome. É a fase dos símbolos e, pseudoletas, pois, mistura letras e números. As crianças escrevem letras, bolinhas e números, como se soubessem escrever, sem uma preocupação com as propriedades sonoras da escrita. Para elas a leitura e a escrita só são possíveis se houver muitas letras (mais de 3 ou 4), e letras diferentes e variadas. Ou seja, o aluno escreve com desenho e, não com letras, acreditando que cada grafismo representa algo no seu tamanho real. Já na fase pré-silábica a criança já aceita palavras com uma ou duas letras. Esse nível representa um salto qualitativo da criança, que supera a etapa da correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída. Segundo Weisz (1990, p. 73): “[...] a criança começa diferenciando o sistema de representação escrita do sistema de representação do desenho”. No nível silábico-alfabético, a criança escreve parte da palavra aplicando a hipótese silábica, de que para se escrever uma sílaba é necessária apenas uma letra. Costuma usar somente as vogais, porque combina com uma porção de palavras, mas para eles em uma palavra, não pode repetir a mesma letra duas ou mais vezes numa escrita, pois assim o resultado será algo “não legível”. No último nível descrito por Ferreiro a criança consegue caracterizar a escrita pela correspondência entre fonemas e grafias. Comumente já conseguem ler e expressar



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

graficamente o que pensa ou fala. Ou seja, entende como se processa a alfabética da escrita. Ferreiro (2000, p. 25) diz que a criança: “Cria suas próprias condições de contradição: [...] entre o controle silábico e quantidade mínima de letras que uma escrita deve possuir para ser interpretável.” Lemos (2009, p. 17, grifo da autora) ainda acrescenta que: “[...] a aquisição da escrita, destaca que muitas vezes espera-se que este objeto [...] se torne transparente pela simples apresentação ou exposição de relações entre letras e sons [...]”.

Esses níveis, apresentado por Ferreiro são de fundamental importância para que o professor compreenda, de modo a facilitar o desenvolvimento do processo da produção da escrita pelo aluno. Vê-se que a criança passa por todos esses níveis de maneira processual até alcançar a escrita alfabética. Isso posto, por se entender que alfabetizar não é tarefa fácil. Tfouni (2004, p. 18) diz: “[...] que a relação entre a escrita e a oralidade não é uma relação de dependência da primeira à segunda, mas é antes uma relação de interdependência, isto é, ambos os sistemas de representação influenciam-se igualmente”. Desta feita, a escrita e a oralidade estão interligadas, pois, apesar de no processo de alfabetização ter que se considerar que na produção escrita som e grafema se faz presente, não significa dizer que são vertentes lineares. “A escrita tem origem no momento em que o homem aprende a comunicar seus pensamentos e sentimentos por meio de signos que sejam compreensíveis por outros homens [...]”. (BARBOSA, 1994, p. 13). Para Barbosa a escrita é um meio que proporcionou a origem do homem, sendo um subsídio para uma situação comunicativa, que expressará emoções, e situações que torne a escrita um meio de transmitir ideias e um sentido tanto para quem lê quanto para quem escreve.

Análise dos dados

Como forma de dá consistência a esta pesquisa, desenvolveu-se algumas atividades como exemplares com alunos do Ensino Fundamental – I, da escola já citada, de modo a poder-se verificar como os mesmos escrevem, atentando para verificar quais são suas maiores dificuldades, no que se referem as suas produções escrita. O recorte dos alunos ficou assim efetivado, do 3º, 4º e 5º ano.

Assim, pode-se apresentar alguns dos ditos “erros”, de escrita e, também o que as professoras consideram como erros gráficos cometidos por cada um dos alunos público deste

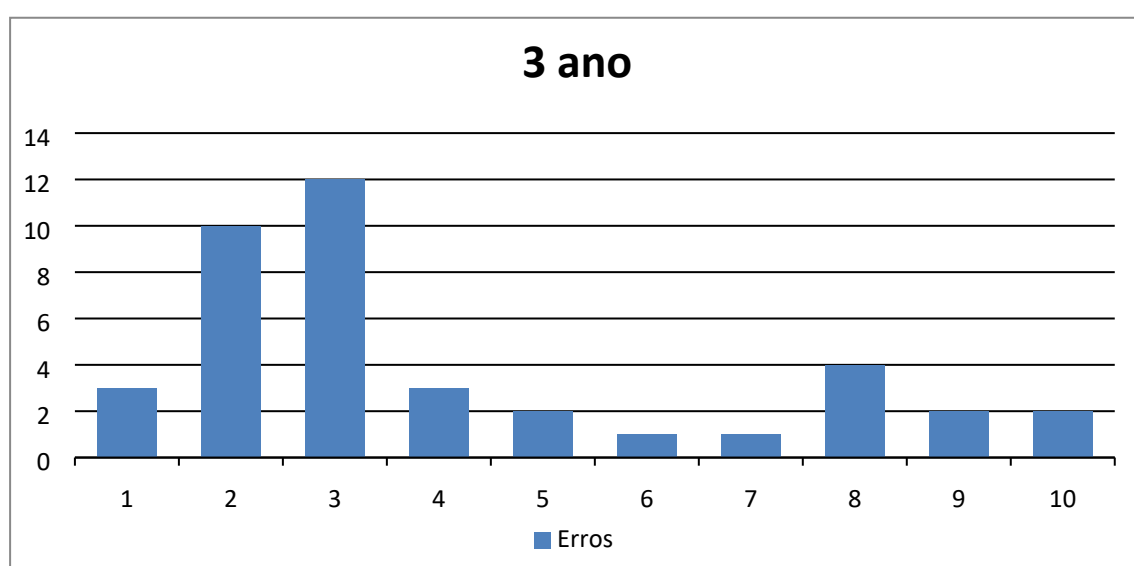


II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

estudo. Para tanto, procurou-se relacionar os níveis do processo de escrita apresentado por Ferreira (2000), com as atividades desenvolvidas para análise. Logo, o estudo proposto foi realizado com 30 crianças dos referidos anos de ensino, como forma de ter-se uma amostragem para coleta de dados.

Também se considerou a transcrição fonética, juntura intervocabular, modificação da estrutura segmental das palavras entre outras de acordo com Cagliari (1989).

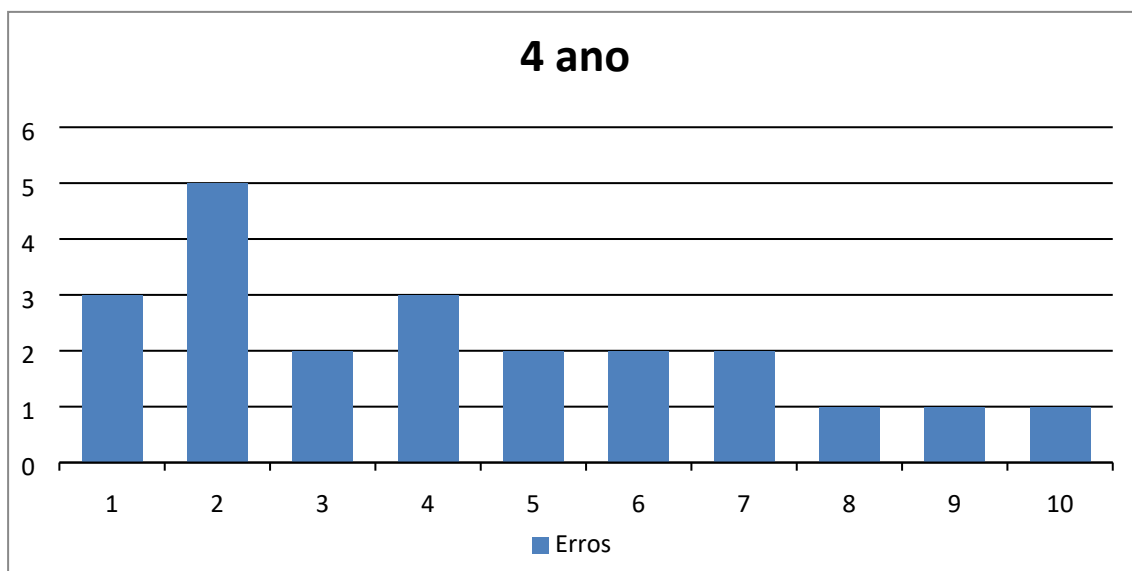


Aqui perceber-se que existe uma grande quantidade de “erros” cometidos por crianças com idade de oito a nove anos. Nessa produção de texto, os alunos apresentaram vários problemas, como podemos vê nos exemplos a seguir: Colocamos “erros entre aspas” por considerarmos que podem ser caracterizados como apresenta Ferreira nas fases do processo de aquisição da escrita que pode variar nos alunos com idades diferentes. PISSINA = PISCINA; CE CACOU = SE CASOU; FELIS = FELIZ; OTRO = OUTRO; BRABA = BRAVA; DECAS = DESSAS; O MEU CUELHO = O MEU COELHO; COME = COMER.

Verificou-se nos exemplos acima que houve alguns “erros” considerados estruturais das palavras e, no modo de grafá-las, pode-se constatar a hipercorreção, uso indevido de letras, juntura intervocabular, transcrição fonética e modificação da estrutura segmental das

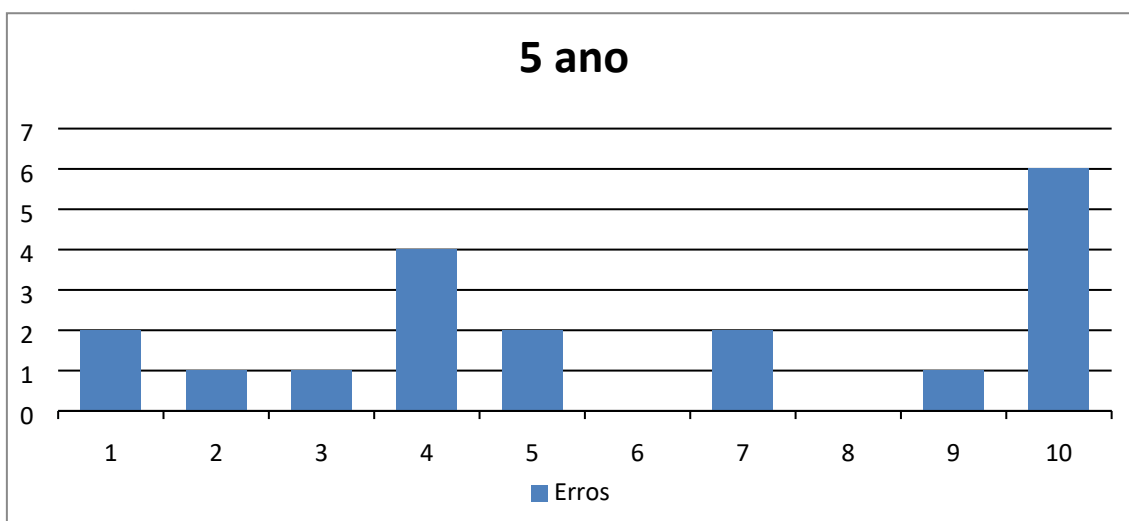


palavras (troca e supressão de letras). Também ficou evidente a quantidade exorbitante de erros cometidos pelos 10 alunos somados deram um total de 40 erros.



Vê-se no gráfico acima que já se observa a diminuição na quantidade de “erro”, pois as crianças que grafaram as palavras mais próximas do padrão são alunos de faixa etária de nove e dez anos, isso poderia acontecer com crianças de idade inferior, isso conforme os estudos de Ferreiro e Teberosky. Vejamos alguns ditos “erros” frequentes encontrados nesta série. ABRIO = ABRIU; PORCAUSA = POR CAUSA; TIMHA = TINHA; ESA = ESSA - MIGUEU = MIGUEL; CÊU = CÉU; ESA = ESSA; SENPRE = SEMPRE; VOUTARAM = VOLTARAM.

Como na série anterior, é visto as mesmas situações de escrita em relação à grafia das palavras, mas que pode ser percebido o surgimento da acentuação gráfica, o que ainda não tinha sido detectado anteriormente. O uso indevido de letras é presente na transcrição fonética, juntura intervocabular, segmentação e hipercorreção. Como se pode perceber no gráfico, houve uma diminuição de 12 erros em relação à série anterior. Nesta, o total de grafias incorretas foram de 28.



Por fim, no último ano do Ensino Fundamental, parece que há diminuição de diferenças na grafia do aluno, para com a escrita convencionalizada, pois apresentaram um maior domínio do sistema escrito alfabético. O público alvo aqui nesse exemplo são crianças de dez e onze anos respectivamente. BOMS = BONS; VOUTOU = VOLTOU; MORREL = MORREU; CER = SER.

Observou-se, também que, houve um avanço significativo em relação à ortográfica das palavras, divergindo das séries anteriores, em que se presenciou mais ocorrência de erros ortográficos. Mas, todavia, existem erros de hipercorreção e, uso indevido de letras. A diferença foi 9 (nove) “erros”, totalizando 29(vinte e nove).

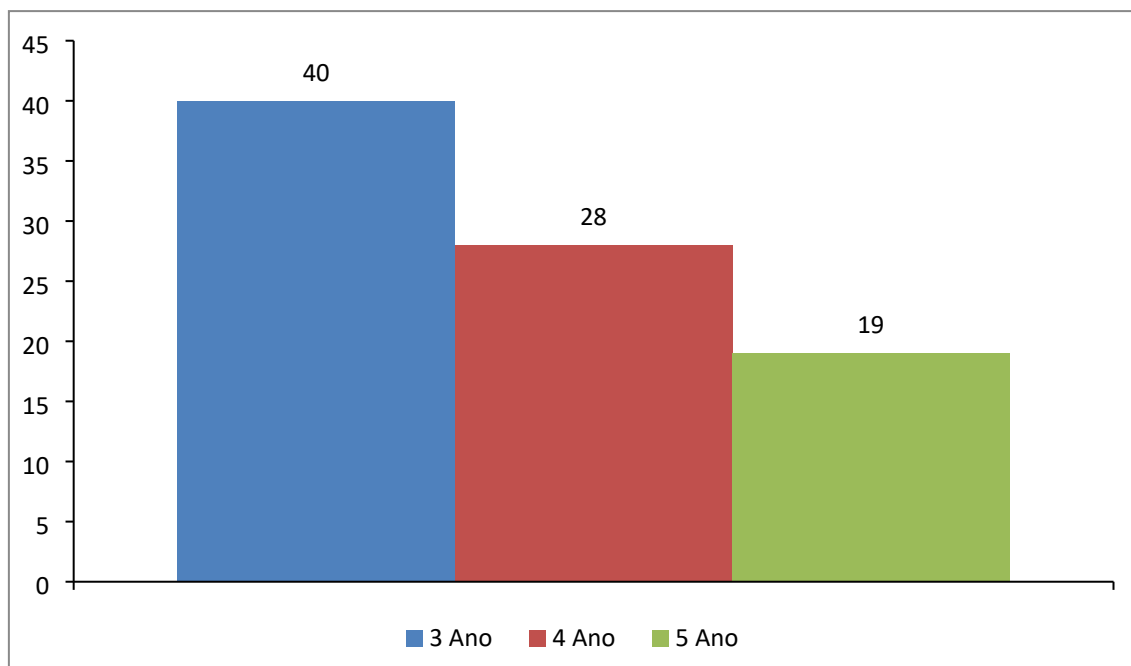
Percebe-se que, todas as crianças pesquisadas apresentaram um tipo de erro ortográfico, exceto dois alunos no 5º ano, que já tinha o domínio da grafia das palavras. Também ficou explícita a relação de quantidade de erros que cada aluno cometeu, como exemplo o aluno 1 (um) do 3º ano que teve apenas 3 (três) palavras escritas erroneamente. Também se apresentou os seguintes problemas: uso indevido de letras (uso de uma letra qualquer que representa um som, mas que a palavra se grafa com outra. Exemplo: N e M); Transcrição fonética (usa o som das palavras para escrever do jeito que se ouviu. Exemplo: R e L, E e I); Hipercorreção (conhece a ortografia de algumas palavras, mas a pronúncia é outra. Exemplo: S e SS); Juntura intervocabular e segmentação (são junções de palavras. Exemplos: OMEUCUELHO). Acentos gráficos (quando não existem acentos ou o uso de outro acento



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

nas palavras. Exemplo: CÊU = CÉU); Modificação da estrutura segmental das palavras (troca e supressão de letras. Exemplos: B e V ou N e M).



Esses fatos na aquisição da escrita considerados por muitos como equívocos causados pela criança diz respeito a sua maturação e, o contato com a escrita. O Aluno parte de uma consciência fonológica, de como se fala e como se produz esse som, para uma prática da escrita. Vale também destacar que, se identificou os níveis do processo de construção da escrita, quais sejam o silábico alfabético em todos às séries e, o alfabético apenas para os dois alunos que não tiveram erros de grafias.

Considerações finais

Como possíveis considerações sobre o resultado da pesquisa desenvolvida, vê-se que, o processo de aquisição da escrita pela criança deve levar o professor a refletir sobre a sua prática pedagógica, visto que necessário se faz proporcionar ao aluno o aprender a aprender, a aprender a fazer e, conseqüentemente estar-se possibilitando o desenvolvimento de suas habilidades e competências na construção do novo conhecimento. A princípio, percebeu-se



em que níveis de escrita se encontravam as crianças, atentando para sua relação com os vários fatores que envolvem o seu desenvolvimento intelectual.

Assim, com as produções das crianças pode-se ver que há diferença no desenvolvimento cognitivo dos alunos de uma série para outra. Mas, vale lembrar que, segundo as teorias e observações realizadas até então, todas as crianças passam pelos níveis do processo da escrita defendido por Emília Ferreiro. Caminhando por esse raciocínio, procurou-se analisar como se dá esse processo com um recorte, dos envolvidos para a coleta de dados da pesquisa, mesmo porque o tempo destinado a este estudo não possibilita ter-se um público alvo maior. Dessa forma, buscou-se compreender de que maneira estavam sendo aplicadas as teorias estudadas pelas professoras e, como ocorria o processo de alfabetização nas turmas pesquisadas.

Por fim, verificou-se que talvez uma das maiores dificuldades encontradas pelos alunos no seu desenvolvimento da escrita esteja relacionado ao fazer pedagógico das professoras, pois, observou-se que as mesmas apresentaram dificuldade na compreensão das fases ou níveis de escrita porque passa toda criança, conforme dialoga Ferreiro (2000). Isso foi constatado nas conversas informais que se teve quando presentes na sua sala de aula. A partir do discutido, faz-se urgente que as professoras em evidência procurem contextualizar, bem como aperfeiçoar sua prática pedagógica, uma vez que a educação da modernidade exige que a escola não mais considere como o lócus de ensino, mas sim, como espaço que deve preparar o aluno para imersão numa sociedade, a qual se denomina de cambiante, ou melhor, da informação e comunicação.

Assim sendo, para que se desenvolva um ensino de qualidade deve-se partir da práxis, isto é, saber que teoria e prática são fatores que se desenvolve concomitante. Por fim, o que se conclui neste estudo é que, não é fácil julgar o nível conceitual de uma criança, considerando exclusivamente os resultados, sem levar em consideração o processo de construção do saber. Só a consideração conjunta do resultado, bem como do processo, permite que se estabeleçam interpretações significativas.

É sabido que a criança passa por momentos diversos antes de entender como se dá a produção do sistema alfabético de escrita, bem como que, cada fase nesse processo se



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

caracteriza por esquemas conceituais particulares. São esses esquemas que implicam quase sempre em um processo construtivo, nos quais as crianças precisam ser mediadas, de modo que possam adquirir as informações necessárias para o seu crescimento cognoscente. Dessa maneira, as suas construções serão tão originais, mas estranhas ao ver do professor que desconhece os processos de aquisição da escrita, podendo a princípio ser vista como produções caóticas. Porém o que se pode conhecer é que, as garatujas dos alunos devem ser vistas como paradigma para o desenvolvimento da leitura e escrita.

Por fim, o que se defende é que a alfabetização não é mais vista como sendo o ensino de um sistema gráfico que equivale a sons. Um aspecto que tem que ser considerado nessa nova perspectiva é que a relação da escrita com a oralidade não é uma relação de dependência da primeira com a segunda, mas e antes uma relação de interdependência, isto é, ambos os sistemas de representação influenciam-se igualmente.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. São Paulo. Parábola Editorial, 1994.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo. Scipione, 1989.

FERRERO, Emília & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução: LICHTENSTEIN, Diana Myriam & DI MARCO, Liana & CORSO, Mário. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. Tradução Horácio Gonzales (et al.), 25. ed. Atualizada – São Paulo: Cortez, 2000. (coleção Questões da Nossa Época; v. 14).

_____. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez Editora, 1980. Autores Associados.

LEMOS, C. T. J. *Sobre a aquisição da escrita: algumas questões*. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. 4. Reimpressão. Campinas: Mercado de Letras, 2009.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

MATENCIO, Maria do Lourdes Meirelles. *Leitura, produção de texto e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas-SP: Mercado de Letras. Ed. Autores Associados, 1994.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. 6ª Ed. São Paulo. Cortez, 2004.- (Coleção Questões da Nossa Época; v. 47).

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. 1996.

WEISZ, Telma. *Como se aprende a ler e a escrever ou prontidão um problema mal resolvido*. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. Ciclo Básico. São Paulo: SE/CENP, 1988.