

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA**

ORFÉLIA MARIA DA CONCEIÇÃO ESTRELA

**O TEXTO E SUA CONSTRUÇÃO: problemas em produções
escolares de séries iniciais**

ORIENTADOR: Prof. Dr. Onireves Monteiro de Castro

CAJAZEIRAS – PB

2008

ORFÉLIA MARIA DA CONCEIÇÃO ESTRELA

**O TEXTO E SUA CONSTRUÇÃO: problemas em produções
escolares de séries iniciais**

Monografia apresentada ao Curso de
Especialização em Língua Portuguesa
da Universidade Federal de Campina
Grande para obtenção do título de
Especialista em Língua Portuguesa.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Onireves Monteiro de Castro

Cajazeiras – PB/2008



E823t Estrela, Orfélia Maria da Conceição.
O texto e sua construção: problemas em produções escolares de séries iniciais / Orfélia Maria da Conceição Estrela. - Cajazeiras, 2008.
57p. : il. color.

Não disponível em CD.
Monografia(Especialização em Língua Portuguesa)Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Formação de Professores, 2012.
Contém Bibliografia.
Não disponível em CD.

1. Leitura e escrita. 2. Alfabetização-ensino fundamental. I. Castro, Onireves Monteiro de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título

CDU 028

TERMO DE APROVAÇÃO

ORFÉLIA MARIA DA CONCEIÇÃO ESTRELA

O TEXTO E SUA CONSTRUÇÃO: problemas em produções escolares de séries iniciais

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção de grau de Especialista em Língua Portuguesa da Unidade Acadêmica de Letras, Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, pela banca examinadora.

Orientador: Prof. Dr. Onireves Monteiro de Castro
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

Examinador 2: Prof. Esp. Dimas Andriola
CEFET – Cajazeiras - PB

Examinador 3: Profa. Ms. Erlane Aguiar Feitosa
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

Cajazeiras, setembro/ 2008

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus porque Ele é bom, fiel e misericordioso.

Por estar sempre ao meu lado retirando as pedras do meu caminho e me fazendo crer em milagres.

A Jesus, meu amigo fiel e sincero, que a todo instante me inspirou a persistir e acreditar na realização do meu ideal.

A minha família, em especial aos meus filhos Lucas, Daniel e Davi a quem dedico este trabalho, por eles terem suportado a ausência do meu carinho durante tantos momentos desta luta.

A Gildásio por nunca hesitar em deixar as atividades de lazer nos fins de semana, para nos conduzir à Universidade na formosa “Limusine verde”.

A Sílvia, por termos seguido unidas, compartilhando as preocupações, dificuldades, angústias e conquistas.

A todos os professores do curso que muito contribuíram para nosso aprendizado e crescimento profissional.

Ao meu orientador prof. Onireves Monteiro de Castro pela responsabilidade na construção do conhecimento de seus educandos, pela paciência e dedicação com que nos acolhe e, sobretudo pela sua grandeza e humildade.

Aos meus alunos que me compreenderam em alguns momentos de luta em que não pude estar com eles.

Aos meus colaboradores e amigos que me ajudaram em oração e ação. A Sandra, Cida, Iá, Neide, Adriano, Marili, Ulisses, Aurilene e Jamilton. Muito Obrigada.

Agradeço ao Senhor Deus que na sua infinita glória abençoará e recompensará todos os que direta ou indiretamente colaboraram comigo na realização deste trabalho.

*Ler dá ao homem completude
falar lhe dá prontidão
e escrever o torna preciso.*

Francis Bacon

RESUMO

A função da escola é a formação plena do cidadão. Ela pretende tornar o sujeito capaz de fazer uso da linguagem falada e escrita para atender suas necessidades individuais e sociais. O objetivo primeiro do nosso trabalho é o de querer *investigar os principais problemas de construção de textos vinculados às habilidades de leitura e escrita dos alunos de 3ª série do ensino fundamental da Escola Municipal José Batista de Sousa em Bernardino Batista*. Ao longo da nossa pesquisa fomos notando que há uma série de discussões e sugestões em torno da importância de se desenvolverem práticas de leitura e escrita na sala de aula, como conseqüências minimizadoras da constatação de que alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental apresentam graves dificuldades tanto na decodificação e codificação como na compreensão e produção de textos. Martins (1994), Kato (2007), Calkins (1989), Cagliari (1989), dentre outros, são algumas das referências teóricas que usamos para corroborar as nossas considerações sobre a construção da escrita (e os níveis desta) pelos alunos. Esse conhecimento conduz o professor a repensar sua prática pedagógica considerando as implicações dos estudos da linguagem no modo como as crianças (alunos) usam a fala, a escrita e a leitura. Concluimos que a ingerência política contribui para que essas dificuldades de aprendizagem se acumulem durante muitos anos.

Palavras-chave: Leitura, escrita, e aprendizagem.

SOMMARIO

La funzione della scuola è la formazione completa del cittadino. Intende stare bene al cittadino capace usare la lingua e la scrittura dette per prendere la cura delle relative diverse e necessità sociali. Il primo obiettivo del nostro lavoro è di desiderare studiare i problemi principali di costruzione dei testi richiesti alle abilità di lettura e di scrittura delle pupille della serie 3^a di formazione di base da Scuola Municipale José Batista de Sousa em Bernardino Batista.. Durante la nostra ricerca stavamo notando che ha una serie di quarrels e di suggerimenti intorno all'importanza di se svilupparsi pratico di lettura e di scrittura nell'aula, come conseguenze di dominuti del constatazione di quella pupille della serie iniziale di difficoltà gravi attuali di base di Ensino in tale maniera nella decodificazione e nella codificazione come nella comprensione e nella produzione dei testi. Martins (1994), Kato (2007), Calkins (1989), Cagliari (1989), fra altri, è alcuni dei riferimenti teorici che usiamo confermare i nostri considerazione alla costruzione della scrittura (ed ai livelli di questa) per le pupille. Questa conoscenza conduce il professore ripensare pratico pedagogico relativo considerare le implicazioni degli studi sulla lingua nel senso mentre l'opinione di uso dei bambini (allievi) esso, la scrittura e la lettura. Concludiamo che la politica di mediazione contribuisce in modo che queste difficoltà di imparare se accumulati durante i molti anni.

Parlari-clave: lettura, scrittura, decodificazione.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| Agradecimentos..... | 04 |
| Epígrafe..... | 05 |
| Resumo..... | 06 |
| Sommario..... | 07 |
| Introdução..... | 09 |
| CAPÍTULO I | |
| Sobre a leitura e a escrita: os entremeios para o texto..... | 14 |
| A História da Escrita..... | 17 |
| CAPÍTULO II | |
| A conjuntura formal do município e a situação do professor..... | 24 |
| Como está o trabalho do professor..... | 25 |
| CAPÍTULO III | |
| Procedimentos analíticos: o texto e suas implicações construtivas..... | 37 |
| O que dizer dos textos analisados..... | 37 |
| Considerações finais..... | 42 |
| Referencial Bibliográfico..... | 44 |
| Anexos..... | 46 |

INTRODUÇÃO

Esta monografia tem como referência objetiva investigar os principais problemas de construção de textos, vinculados às habilidades de leitura e escrita dos alunos de 3ª série do ensino fundamental.

O interesse pelo desenvolvimento das práticas de leitura e escrita na escola deve estar voltado para uma linha de pensamento que entenda tais atividades como influenciadoras da aprendizagem e, indiretamente, interdisciplinar. Como interesse da escola, as questões de escrita são práticas presentes e, indispensavelmente, ligadas à vida social do indivíduo.

Para tanto, o estudo foi idealizado com base em um levantamento prévio da realidade na qual estamos inscritos e, em especial, na Escola Municipal do Ensino Fundamental José Batista de Sousa na cidade de Bernardino Batista, Paraíba.

Reconhecemos que pesquisas dessa natureza são importantes porque fazem parte das necessidades individuais e sociais do sujeito na escola e fora dela.

Apesar do conhecimento de que uma das funções da escola é tornar o sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para a sua necessidade individual de crescer cognitivamente para atender as demandas de uma sociedade letrada, o que vem se constatando, ultimamente, é que os alunos ao chegarem a 5ª série do Ensino Fundamental, apresentam graves dificuldades de aprendizagem em relação à leitura e à construção de textos escritos. É exatamente nesse momento, que se verifica a dimensão dessas dificuldades acumuladas no decorrer das séries iniciais do ensino fundamental em relação àquelas práticas, quando o aluno, mesmo conhecendo os códigos da língua, não é capaz de compreender um texto por mais simples que seja sem uma intervenção direta do professor, como também não consegue produzir textos por escrito que correspondam às expectativas de aprendizagem requeridas pela escola, nesse estágio de conhecimento.

Embora a Língua Portuguesa ofereça uma vasta possibilidade de pesquisas, é importante discutir essa polêmica existente no processo de ensino e aprendizagem, uma indagação que não quer calar “o que acontece com um aluno que estuda durante quatro anos e não consegue ler nem escrever?”

São exatamente questões como as dificuldades de leitura e escrita que se tornam mais pertinentes às experiências vivenciadas no dia-a-dia da sala de aula e que sem dúvida merecem uma atenção particular por parte da escola, do professor e da sociedade

como um todo, porque se acredita, que do desenvolvimento daquelas práticas depende todo o processo de aquisição e aprimoramento de outros conhecimentos.

Apesar da discussão que tem ocorrido no Brasil, em torno da importância de desenvolver a prática da leitura, observamos ainda alguma negligência em relação às práticas pedagógicas utilizadas no processo ensino-aprendizagem de leitura. Qual será o tratamento didático adotado pelos professores das séries iniciais do ensino fundamental em relação à leitura e a escrita? E qual o critério da escola para determinado procedimento?

É possível que fatores diversos interfiram para que o professor não consiga ajudar o aluno a vencer essas dificuldades e isso gera um conflito muito grande tanto na vida do professor, uma vez que um dos seus maiores desafios é ensinar a criança a ler, a escrever e a se expressar em língua materna, como na vida do aluno que certamente terá o processo de aprendizagem comprometido.

Considera-se a leitura e escrita como atividades que se complementam, por isso se torna difícil caracterizá-las sem que uma esteja imbricada na outra.

Concebendo a leitura como a ponte para o sucesso educacional, ela é indispensável à formação integral do educando. A leitura é abrangente e complexa. Essa complexidade e amplitude da leitura se devem ao fato de que antes da leitura da palavra, o sujeito já sabe, já precisou e já realizou várias leituras de mundo, no meio social e cultural no qual ele está inserido. Esta realidade se encontra traduzida nas palavras de Paulo Freire (apud. MARTINS, 1994, p. 10), “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”.

Atualmente, a chamada “crise de leitura” ou “deficiência leitora” se apresenta como conseqüências de inúmeros fatores sociais. A leitura está limitada à escola que, quase sempre, supervaloriza o livro didático quando este não é suficiente para incentivar o gosto de ler, entre outras atitudes incoerentes.

Para Martins (1994, p. 17),

Aprendemos a ler quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela, quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam, aí então estamos procedendo leituras, aos quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa.

A leitura apresenta duas caracterizações básicas: na perspectiva behaviorista-skinneriana ela é vista como a decodificação mecânica de signos lingüísticos, por meio do aprendizado estabelecido a partir do conhecimento estímulo-resposta ao passo que na perspectiva cognitiva-sociológica, a leitura é entendida como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componente sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos.

Está claro que aprendemos a ler a palavra para também aprendermos a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios e isso, bem ou mal, já fazemos sem ser ensinados. Porém em relação à leitura da palavra, existem vários determinantes sociais que atuam sobre as condições de ensino e de aprendizagem da leitura. É aqui onde é necessário avaliar o tratamento metodológico utilizado pela escola no processo da aquisição e do desenvolvimento desta prática.

Quando se trata da habilidade de escrita, se percebe que esta é mais delicada porque exige instrução formal, um exercício contínuo que conta com dois momentos essenciais: a aquisição da escrita que se refere ao aspecto formal e funcional da escrita, da língua e da palavra e o aprimoramento dessa escrita que se refere ao andamento do processo de aquisição e desenvolvimento funcional enfatizando a produção do sentido.

Objetivo Geral:

Investigar os principais problemas de construção de textos vinculados às habilidades de leitura e escrita dos alunos de 3ª série do ensino fundamental.

Objetivos Específicos:

1. Verificar as relações problemáticas de produção de escrita e processamento de leitura.
2. Avaliar a capacidade de leitura e produção escrita dos alunos, tomando como base amostras de atividades e a proposta de trabalho do professor.
3. Propor atividades reflexivas sobre materialidade lingüística, leitura e escrita como meios de construção textual dos alunos.

Os passos percorridos para a pesquisa

O procedimento metodológico envolveu aspectos relacionados tanto aos objetivos do pesquisador como da sistemática de trabalho pela professora em sala de aula, na escola objeto da nossa investigação.

A pesquisa é de caráter bibliográfico e teve como foco norteador para as análises as dificuldades de leitura e escrita um grupo de 06 (seis) alunos da 3ª série da E.M.E.F. José Batista de Sousa, localizada à Rua Vicente Egídio dos Santos em Bernardino Batista, PB.

Dessa forma, o primeiro passo do trabalho de investigação foi realizado a partir da observação (avaliação) do planejamento didático da professora na escola objeto de nossa investigação. De posse dessa proposta (planos de aula) começamos a considerar a proporção das considerações nela contida em relação à leitura e escrita, como pontos de partida de trabalho da educadora. Isto nos permitiu investigar o tipo de atividade que contemplava (ou não) os limites reais dados aos alunos para uma possível incursão no mundo da leitura e as bases que a educadora traçou para a exploração da escrita formal por eles.

O tempo disponibilizado para a atividade de leitura e escrita, o material utilizado para tais atividades e a metodologia ou mecanismos empregados pela professora no processo ensino-aprendizagem das referidas práticas, também foram considerados. A informação seria usada como elemento de vinculação efetiva com o tipo de texto e de leitura abstraídas dos alunos, posteriormente.

Prosseguindo a etapa de coleta de dados, foi dirigido à professora da série em estudo, um questionário indiretamente elaborado, no sentido de possibilitar-lhe a abordagem do seu planejamento pedagógico em relação às habilidades de leitura e escrita, mas livremente. Não fizemos um roteiro fechado em si, mas uma série de ponderações para melhor interagir com a professora na discussão sobre o seu plano. Finalmente, foram recolhidas amostras de produções escritas dos alunos, bem como a efetiva seleção dos textos que nos interessariam para análise, previamente coletados por amostragem (de 4 para 10). Da mesma sorte, foram aplicadas algumas estratégias de leitura com o grupo.

Após a compilação dos dados obtidos através das incursões em torno do plano e das produções dos alunos, iniciamos os procedimentos de análise formais considerando, a proposta de trabalho da professora e as respostas desse obtidas através do

questionário. A olhar, então as amostras de produções dos educandos. Assim, iniciamos um estudo mais comparativo e/ou de confronto entre aquilo que acontece de fato na sala de aula e as recomendações teórico-metodológicas sobre a aquisição e o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita e, e assim, o tipo de material que o aluno produz e como produz.

Com base na pesquisa bibliográfica sobre as dificuldades da leitura e escrita de alunos do Ensino Fundamental, a nossa reflexão resultou na concretização deste pequeno texto monográfico, também um aprendizado das referidas práticas.

Dividimos nosso trabalho em capítulos específicos, cada qual abordando um aspecto da nossa temática e, de certo modo, tendo em mente ao atendimento do que propomos como especificidade dos objetivos aqui elaborados.

CAPÍTULO I

1. Sobre a leitura e a escrita: os entremeios para o texto

A leitura é uma atividade que se realiza individualmente, mas que se insere num contexto social envolvendo capacidades que vão além da decodificação do sistema de escrita até a compreensão do texto lido; já a escrita é considerada uma atividade que envolve basicamente o processo de compreender a natureza do sistema de escrita da língua – os aspectos notacionais – e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever – os aspectos discursivos (Cf. PCN – Língua Portuguesa/MEC, 1997).

Os domínios das habilidades de leitura e escrita possibilitam ao cidadão a plena participação social, através dessas práticas o homem tem acesso à informação, defende seus pontos de vista, partilha visões de mundo e constrói conhecimento. É justamente em virtude das funções sociais da leitura e escrita que a formação leitora tem merecido atenção especial numa discussão sócio-política e que a leitura como objeto de ensino se apresenta por um lado como objeto de decodificação, no processo puramente lingüístico, onde o leitor “sabendo ler”, não tem habilidades para compreender o que está escrito, por outro lado como “o processo no qual o leitor participa com uma aptidão que não depende basicamente de sua capacidade de decifrar sinais, mas sim de sua capacidade de dar sentido a eles, compreendê-los”, conforme Frank Smith (apud MARTINS, 1994, p. 32).

A realização da leitura é complexa porque envolve fatores que vão desde a predisposição, o estímulo necessário, as condições de efetivação e o tratamento metodológico necessário ao seu desenvolvimento. De acordo com as teorias cognitivistas, a leitura depende da relação entre o leitor e o texto, entre linguagem escrita e compreensão, inferência e pensamento, como descritos por Moita Lopes (apud BEZERRA, 1996, p. 149), quando afirma que:

O ato de ler envolve tanto a informação impressa no papel quanto a informação que o leitor traz para o texto, e o significado não está nem no texto, nem na mente do leitor, mas torna-se possível através do processo de interação entre o leitor e o autor por meio do texto.

Se o objetivo da escola é formar cidadãos capazes de compreender diferentes textos com os quais se confrontem, é preciso organizar o trabalho educativo de modo que os alunos experimentem e aprendam isso na escola, contrariando algumas práticas

ainda presentes na escola, como por exemplo, a prática de leitura de texto para o ensino da gramática normativa e sempre limitada a livros didáticos.

Formar leitores é tarefa que requer condições favoráveis à prática de leitura sendo de fundamental importância um trabalho preventivo e formativo desde os primeiros anos em que a criança ingressa na escola, através do estudo com a diversidade textual, inclusive, conforme recomenda a Proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (1997, p. 14):

Cabe a escola viabilizar o acesso ao aluno de textos que circulam socialmente e ensinar a produzi-los e interpreta-los. Isso inclui também os textos de circulação interna: aqueles das diferentes áreas, com os quais os alunos se defrontam sistematicamente no cotidiano escolar e que, mesmo assim, não conseguem manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade (...)

Em relação à responsabilidade da escola e a flexibilidade do professor frente às concepções de um ensino eficaz de leitura, Martins (1994, p. 29) adverte:

Fundamental é que conhecendo os limites de sua ação, os educadores repensem sua prática profissional e passem a agir objetiva e coerentemente em face dos desequilíbrios e desafios que a realidade apresenta.

Entre os desequilíbrios aos quais se refere à autora, estão as dificuldades de leitura e escrita, provenientes da forma como estas habilidades são operacionalizadas na escola. É sabido que apesar dos esforços empreendidos pelos órgãos educacionais, a exemplo das secretarias municipais de educação no sentido de promover a formação continuada dos professores, ainda existe uma resistência bastante acentuada por parte desses profissionais em não querer aderir às mudanças necessárias em relação postura metodológica sobre o processo de leiturização.

Como a leitura e a escrita são práticas complementares e fundamentais de comunicação verbal, do domínio da leitura, como também do domínio da escrita, dependem o desenvolvimento social, o crescimento profissional e o sucesso do indivíduo. A escrita está presente em todos os contextos sociais da vida cotidiana, no trabalho, na escola e nas atividades burocráticas e intelectuais.

O ensino da língua escrita se encontra voltado a dois momentos de aprendizagem: à aquisição da escrita e o desenvolvimento da escrita. A aquisição da escrita exige saberes exteriores à criança, por isso precisam ser ensinados, ao contrário do que se costuma pensar sobre a capacidade de escrever, estudos lingüísticos apontam

a escrita como uma atividade sócio-psíco-lingüística que se aprende com treinamento e inserção no mundo da escrita. Já para o desenvolvimento desta é necessário que a criança (escritor) percorra varias etapas no processo de aquisição dessa prática. São os momentos considerados como nível silábico, fonético e ortográfico. Nesse contexto, a intervenção e mediação do professor são de suma importância porque o aprendiz está inserido também no processo de produção de textos.

A intervenção pedagógica precisa ser sistematicamente incorporada ao cotidiano do trabalho escolar, no qual o professor deve utilizar procedimentos que marcam o exercício da escrita de forma contextualizada e não apenas com função puramente codificadora. A elaboração textual obedece a estágios que vão desde o planejamento geral do que se pretende escrever, passando por explicitação das primeiras idéias numa espécie de rascunho, seguido por um momento de reescrita, até chegar ao estágio de acabamento. Cada pessoa segue a seu modo e em seu próprio ritmo, a maioria dos autores, inclusive crianças pequenas seguem um ciclo em seu ato de escrever: o planejamento, o rascunho, a reescrita e a edição (CF. CALKINS, 1989).

A reescrita pode se constituir numa importante técnica de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, porque em relação à oralidade incorporada ao ensino da Língua Portuguesa, as possibilidades de relação entre fala e escrita acontecem no processo de retextualização, refacção ou reescrita que consiste na passagem do texto falado para o texto escrito. Essa passagem envolve operações complexas que interferem tanto no código escrito como no sentido da relação oralidade-escrita, a esse respeito, Marchuschi (2001, p. 47), compreende que “a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem; é a passagem de uma ordem para outra ordem”. Nessa transformação textual se faz necessário uma atividade cognitiva. A compreensão é importante para evitar a transgressão da mensagem a ser transcodificada.

Retomando o aspecto da aquisição e do desenvolvimento da escrita é necessário observar a questão da ortografia que embora sendo uma norma, uma convenção social, precisa ser encarada como atividade imprescindível à prática escolar cotidiana. A idéia de que o simples contato com livros e outros materiais impressos, apesar de benéficos, possibilita ao aluno a aprendizagem da ortografia é ingênua e equivocada. Se a ortografia não é ensinada de forma sistemática, poderá ocasionar o fracasso escolar, quando a aprovação ou reprovação acontece com base nesses “equivocos” que a escola considera como erros. Ensinar ortografia é fundamental porque facilita a comunicação

escrita como exigência que a sociedade continuará fazendo aos usuários da escrita não somente no espaço escolar, mas noutras situações da vida diária.

Para Morais (1998, p. 42), é de fundamental importância o ensino da escrita segundo a norma. Ao passo que propõe um enfoque construtivista para o ensino da ortografia, ele adverte: “Penso que, ao negligenciar sua tarefa de ensinar ortografia, a escola contribui para a manutenção das diferenças sociais, já que ajuda a preservar a distinção entre bons e maus usuários da língua escrita”.

As exigências da sociedade cobram do trabalho escolar, a formação de alunos que possam ler e produzir textos significativos, ao que parece, muitas atitudes são necessárias ao alcance desse propósito. Existe a cobrança de que o aluno precisa escrever certo, contudo há poucas oportunidades de reflexão sobre as dificuldades do aluno em relação à ortografia da língua. É sabido que como o surgimento dos sistemas de escrita alfabética antecedeu o das normas ortográficas, a criança se apropria do sistema alfabético e num processo gradativo domina a base alfabética, mas não a norma ortográfica, sendo por isso que o conhecimento ortográfico é algo que a criança não pode descobrir sozinha, sem ajuda. A ortografia contém propriedades regulares e irregulares, das quais o indivíduo precisa se apropriar para escrever corretamente como dizia Morais (1998, p. 37), “aprender ortografia não é um processo passivo, não é um simples “armazenamento” de formas corretas na memória (...), o sujeito que aprende a processa ativamente”.

Visto que a escrita é considerada um produto, como objeto passível de análise em sua forma e função, o desenvolvimento dessa habilidade depende da concepção de que o aluno aprende agindo e interagindo, através de seus conhecimentos prévios fundamentais à construção de hipóteses, em situações possíveis e reais de produção de texto. Essas produções precisam ser propiciadas e mediatizadas pelo professor. Já a leitura é produzida e, portanto, é a capacidade de perceber que o não dito é muitas vezes mais importante do que aquilo que é mostrado na superfície do texto.

2. A História da Escrita

Vivemos numa sociedade que valoriza a cultura escrita, porque ela está presente em todos os contextos sociais da vida cotidiana dos cidadãos e dela depende o desenvolvimento social, crescimento profissional e sucesso do indivíduo. Contudo para

que a escrita cumpra essas diferentes e importantes funções hoje, a história nos revela que muitos fatos aconteceram até se chegar a essa organização – a escrita alfabética.

Durante milhares de anos, além dos gestos, da dança e da música, a palavra se constituiu instrumento de comunicação dos povos. Com o passar dos tempos, os homens perceberam que eram capazes de desenhar e começaram a associar os desenhos às atividades cotidianas e às suas práticas mágicas, de modo que muitos sistemas de escrita se desenvolveram a partir dos desenhos.

A escrita surgiu há 5000 anos. No Ocidente ela entrou por volta de 600 a.C. A história da escrita é caracterizada por três fases distintas: a pictórica, a ideográfica e a alfabética.

A fase pictórica era caracterizada por desenhos ou pictogramas que se encontravam em inscrições antigas nos cantos Ojibwa da América do Norte, na escrita asteca e recentemente nas histórias em quadrinhos. Os pictogramas de natureza estritamente icônica eram representações simplificadas dos objetos da realidade, através de uma relação não arbitrária entre esses objetos e sua representação sem, contudo apresentar relações com o aspecto sonoro.

Esses desenhos foram progressivamente perdendo alguns dos traços mais representativos das figuras retratadas e tornam-se uma convenção da escrita. O ideograma surgiu da estilização desses pictogramas, de uma simplificação convencional que transforma os desenhos em símbolos lingüísticos capazes de estabelecer uma relação arbitrária com aquilo que se pretende representar.

Nessa fase ideográfica caracterizada pelo escritor através de desenhos especiais, os ideogramas passam a representar além de um objeto e um conceito, a palavra que representa esse objeto ou esse conceito, apresentando relações ao aspecto sonoro já que o ideograma é apesar dos problemas com empréstimos lingüísticos, pronunciável.

As escritas ideográficas consideradas mais importantes foram a Egípcia – hieroglífica, a Mesopotâmica – sumérica, as escritas da região do Mar Egeu – Cretense e a chinesa originária da escrita japonesa.

A Terceira Fase da história da escrita, conhecida como fase alfabética se caracteriza pelo uso de letras. Estas se originaram dos ideogramas, mas perderam o valor ideográfico e passaram a assumir uma outra função de escrita que foi a representação puramente fonográfica, enquanto que o ideograma perdeu o valor pictórico e passou a ser uma representação fonética.

Os sistemas de escrita mais importantes são o semítico, o indiano e o grego-latino, sendo deste que provem o nosso alfabeto. A partir do silabário fenício, os gregos construíram a base da sua escrita que foi posteriormente adaptada pelos romanos.

Dessa forma os gregos, adaptando o sistema de escrita fenícia, escrevendo vogais e consoantes, criaram o sistema de escrita alfabética.

A escrita alfabética apresenta um inventário menor de símbolos e permite a maior possibilidade combinatória de caracteres na escrita. O sistema alfabético é mais detalhado quanto à representação fonética pelo fato de seus caracteres serem capazes de formar sistemas fonográficos, representando os sons da fala em unidades menores do que a sílaba, enquanto que os caracteres dos sistemas ideográficos podem ser usados para representar sílabas adquirindo um caráter fonográfico, embora os caracteres dos sistemas da escrita pictográfica e ideográfica possam se basear na representação semântica correspondente a unidades morfológicas.

A descoberta do alfabeto ocorreu no século X a.C. e segundo Gelb (CF. KATO 2004, p.16), nenhuma inovação significativa ocorreu na história da escrita depois do sistema que evoluiu para o alfabeto grego, ou seja, há 2500 anos aproximadamente e que apesar das inúmeras variedades de alfabeto no mundo, com diferenças formais externas, todos ainda usam os mesmos princípios estabelecidos pela escrita grega. Nas palavras de Sven Ohman (apud KATO 2004, p. 16), “a invenção das escritas alfabéticas é uma “descoberta”, pois, quando o homem começou a usar um símbolo para cada som, ele apenas operou conscientemente com o seu conhecimento da organização fonológica de sua língua”.

O sistema da escrita apresenta procedimentos diferentes em relação à disposição estrutural das palavras ou símbolos, embora o fato de escrever da esquerda para a direita e de cima para baixo, seja um modo comum entre os sistemas de escrita, nem todos os povos procedem dessa forma. Os jornais, as revistas, e outros materiais impressos estão tão presentes na vida das pessoas que aprender a ler e escrever se tornou procedimentos além de importantes, comuns para a maioria das pessoas.


Com o aparecimento do cinema, do rádio e da televisão, a memória coletiva dos povos passou a ter outros meios de materialização.

Os instrumentos de escrita também sofreram modificações ao longo da história, indo desde o pincel, o cinzel, o estilete, o lápis, a caneta, até as teclas das máquinas de escrever e dos computadores que hoje se constituem no lugar da memória coletiva de

nossa sociedade proporcionando às pessoas aquilo que antigamente faziam as bibliotecas, os livros, os pergaminhos e as representações pictóricas das cavernas.

Em relação aos sistemas de escrita, sabe-se que eles estão divididos em dois grupos: aquele baseado no significado – escrita ideográfica e o baseado no significante – escrita fonográfica.

Os sistemas que se baseiam nos significados são pictóricos, motivados pelos significados que querem transmitir dependendo dos conhecimentos culturais em que operam e não de uma determinada língua, porque a leitura é que depende tanto da habilidade como de sua capacidade de decodificar.

Os sinais de trânsito, os logotipos, as escritas dos números e das anotações científicas são exemplos de escritas ideográficas, bem como algo do tipo  pode ser lido casa, house, maison entre outros signos.

O sistema de escrita baseado no significante – a escrita fonográfica – depende dos elementos sonoros de uma língua para poder ser lido e decifrado e depende da ordem linear da escrita, como é o caso da escrita do Português que se estrutura de forma padronizada.

De qualquer forma, todos os sistemas de escrita têm relação direta ou indireta com os sons de uma língua que ao se transformar ao longo do tempo, causa mudanças também na forma fônica das palavras dificultando a leitura das mesmas. Em suas reformulações os sistemas ideográficos incorporaram muitos elementos da escrita fonográfica do mesmo modo como acontecem com os sistemas alfabéticos que procuram representações escritas silábicas e morfológicas com a finalidade de simplificar os excessos de detalhes que a escrita alfabética possui.

Percebe-se que as abreviaturas usadas no sistema alfabético, portanto na Língua Portuguesa é uma espécie de volta ao sistema ideográfico, pois enquanto a “variação lingüística histórica levou os sistemas ideográficos ao alfabético, a variação sócio lingüística puxa os sistemas alfabéticos para se tornarem mais ideográficos” segundo Cagliari (1989, p. 116).

Os sistemas de escrita admitem variantes para as formas de símbolos e das letras porque alguns desses sistemas como o Grego e o Português têm um alfabeto para as letras maiúsculas diferentes do das letras minúsculas, além de alguns também possuir a letra de forma cursiva e a de forma. Os sistemas de escrita se propuseram a retratar a palavra, as sílabas, os segmentos fonéticos considerados como vogal e consoante, já os aspectos supra-segmentais apareceram na escrita através dos sinais de pontuação, no

entanto não havia preocupação com a colocação desses sinais e com a separação das palavras no texto até a Idade Média.

No sistema de escrita do Português, há vários tipos de alfabetos: as letras maiúsculas, minúsculas, manuscritas e as letras de fôrma, usando além das letras, os números e os sinais de pontuação que caracterizam esse sistema como não sendo totalmente alfabético porque por um lado as letras têm um uso alfabético, onde uma letra corresponde a um segmento fonético, mas por outro lado, as letras perdem a relação entre símbolo e som adquirindo às vezes, um valor silábico, estabelecendo uma relação entre letra e sílaba. Vários aspectos podem ser observados na relação entre as letras e os sons da fala; a utilização de duas letras para representar um som como são os dígrafos; as letras que não têm som nenhum na fala, mas que estão presentes na escrita, o “H” da palavra homem, por exemplo; uma letra relacionada com diferentes segmentos fonéticos como o emprego do “X”, como também um mesmo segmento fonético podendo ser representado por diferentes letras, em palavras do tipo sinto e cinco. Os sinais diacríticos: acento grave, agudo, til, trema e acento circunflexo são sinais gráficos que conferem um valor sonoro às letras enquanto que as modificações da entonação da fala são marcadas pelas aspas, pontos de interrogação, ponto de exclamação e reticências. No uso das abreviaturas e das siglas, a relação se estabelece entre letra, grupos de letras e palavra ou morfemas, de modo que com o passar dos tempos certas siglas ou abreviaturas, são consideradas palavras com vida própria, como acontece com a sigla TV, palavra que se reporta à televisão.

A escrita do Português é fundamentalmente alfabética, porque ela tem como base a letra, apesar do uso freqüente dos símbolos ideográficos como os números, Cr\$; US\$, “”, (), além dos logotipos das marcas e das placas. A relação estabelecida entre estes símbolos e a palavra que os representa não se baseia em motivação fonográfica, mas semântica. Existem também fatos fonéticos da fala que o sistema alfabético não dispõe de recurso para representar, embora essa deficiência não empeça o falante nativo da língua de encontrar informações a respeito de como a fala funciona porque no ato da fala, as pessoas vêem caras, gesticulam, riem, fatos que não se podem representar por letras ou sinais, mas pelas circunstâncias nas quais estão os interlocutores.

No sistema de escrita alfabética não há indicação para um número variável de sílabas, ou seja, algumas palavras escritas podem ter na fala um número variável de sílabas, para a duração de cada sílaba. Para o acento tônico que se limita às palavras

isoladas, não se pode apresentar aspectos sobre o ritmo da fala e muito pouco se tem a dizer sobre a autonomia e a nasalização.

Kato (2004, p. 34), relata sobre o uso da escrita na história do homem desde a antiguidade até os nossos dias, revelando que:

Durante algum tempo, a escrita foi vista como vulnerável a todo tipo de falsificação de informação, não sendo uma fonte fidedigna como autoridade real. Platão considerava o aspecto impessoal da escrita como um traço inferior, atribuindo a insuficiência dessa modalidade à falta de contato pessoal. E foi somente no século II, que a escrita recebeu legitimação, através de Irineus, que a propunha como um suporte para a tradição oral. E foi a Igreja que através da Reforma de Lutero, contestou a autoridade oral e postulou a Bíblia como a fonte verdadeira.

Para Ehrlich (apud Kato 2004, p. 34), a escrita começou a ganhar prestígio passando a ser usada como a linguagem institucional e como a linguagem de transmissão do conhecimento coletivo. Contudo, o ganho que se obteve através da escrita foi o acúmulo de conhecimento organizado. Nesse contexto, ele atribui que o uso da fala e da escrita é diferenciado por categorias de discurso.

Aos atos da fala elementares, como pedidos e respostas, este autor caracteriza como uso emprático; já para o uso homílico está o discurso do entretenimento na forma de histórias, piadas e conversas. Há duas outras categorias que são uso institucional sem definição desse autor e o uso para transmissão do conhecimento coletivo.

Ao se reportar a maneira como os antigos sumérios registravam suas transações comerciais através de pequenas contas de barro, este autor chama aquele conhecimento de “efêmero”, originário de uma situação emprática e que pode ser esquecível, ao passo que o conhecimento coletivo, aquele que se relaciona a um saber geral, é transmitido através de uma atividade prática, podendo ou não ser acompanhada de uma informação verbal, mas podendo tomar a forma de listas ordenadas, genealogias, narrativas (mitos, sagas e estórias etiológicas), cujas formas textuais podem transcender-se do aqui e do agora.

Em relação ao uso da escrita em nosso país, no que se refere à distribuição das atividades lingüísticas, entre as modalidades oral e escrita, há duas situações capazes de traduzir a realidade. Em primeiro lugar a extensão geográfica do Brasil e sua heterogeneidade em termos de desenvolvimento sócio-econômico educacional interferem diretamente em diversos quadros, desde aqueles da sociedade oral, abrangendo as zonas rurais analfabetas até quadros que se aproximam das sociedades letradas.

Em segundo lugar, as regiões urbanas deveriam ter um quadro centralizado no uso da língua escrita, mas a primazia pelo oral está presente tanto nas comunidades rurais e urbanas mais desenvolvidas, como observada também nos falantes letrados.

Ainda em relação a essas práticas de transmissão do conhecimento, disse Ehrlich (CF. KATO op. cit, p. 40), que:

Há sim, pois, a necessidade de preservar a transmissão participativa do oral, mas há necessidade também por parte daquele que já ingressou no mundo dos letrados, de fazer um uso funcional do código escrito para aumentar as possibilidades de acesso independente à informação.

Às vezes, a maneira como a escola trata a escrita faz com que muitos alunos passem a detestar tanto a leitura escrita como a leitura, o que causa graves problemas de aprendizagem que poderiam ser evitados se a escola compreendesse que o “caminho” que a criança percorre na alfabetização é muito semelhante ao processo de transformação pelo qual a escrita passou desde sua invenção.

Capítulo II

1. A conjuntura formal do município e a situação do professor

A Emancipação política de Bernardino Batista aconteceu em 29 de Abril de 1994, através da Lei Estadual nº. 5292. Com a instalação do município ocorrido em 1º de Janeiro de 1997, veio obviamente a necessidade da criação dos setores públicos e conseqüentemente a organização do setor educacional, (CF. Plano Municipal de Educação – Bernardino Batista, 2006).

Até então o Ensino Fundamental daquele distrito era de responsabilidade da esfera estadual com funcionamento na Escola Estadual de Serra do Padre. Essa escola funcionava conforme terminologia utilizada pela Secretaria Estadual de Educação, de forma precária pelo fato de a grande maioria dos professores não possuir nível de escolaridade necessário ao pleno desenvolvimento das atividades docentes. Daquele grupo, apenas dois professores tinham formação acadêmica com licenciatura em Letras, sendo por isso designado para lecionarem na segunda fase do Ensino Fundamental.

Em 1997, com a realização de um concurso público, foi constituído o quadro de servidores municipais para a educação. Não se pode afirmar qual dos fatores entre a falta de profissionais qualificados e alguma decisão política equivocada contribuiu para que a escolha do novo corpo docente dessa comunidade possuísse características semelhantes à escola supracitada diferenciando no fato de poder lecionar na primeira fase do Ensino Fundamental, professores que haviam cursado apenas o ensino fundamental. Atitudes dessa natureza evidenciam certa estagnação na educação.

O importante é que as imposições e orientações do Ministério da Educação no sentido de promover a formação dos professores estimularam o município a aderir aos programas educativos e, por conseguinte incentivar aqueles (esses) profissionais a estudar.

Alguns concluíram o Ensino Médio, outros concluíram o curso superior nas diversas áreas da docência. Desse grupo, apenas três professores possuem formação no curso normal superior, no entanto, apesar da formação adequada para lecionar nas séries iniciais, é designado para as séries finais do Ensino Fundamental.

Fatos como estes evidenciam a desorganização da política educacional do município que não prioriza o processo de ensino nas séries iniciais, considerada a fase mais especial da aprendizagem das crianças. Esse critério de escolha dos professores

para as séries iniciais do Ensino Fundamental, recaindo nos profissionais sem a formação necessária acontece de forma mais acentuada nas escolas da zona rural, trazendo graves conseqüências aos alunos cujas dificuldades são detectadas quando eles chegam a 5ª série sem saber ler nem no aspecto da decodificação, tampouco sabem escrever, ao apresentar graves problemas, tanto no aspecto físico da escrita como na produção de texto.

1.1 Como está o trabalho do professor

Como esta proposta de trabalho visa realizar um levantamento sobre as atividades de leitura e de escrita de um grupo de alunos da 3ª série do Ensino Fundamental da Escola José Batista de Sousa, torna-se necessário e relevante fazer algumas considerações acerca do desempenho da professora da referida série.

Conforme foi mencionado anteriormente sobre os critérios de seleção dos professores, pode-se afirmar que a professora em discussão, é novata na profissão, apesar de expressar certo entusiasmo pelo trabalho e muita vontade de acertar. Sendo estudante de Geografia pode não (possuir) – conhecer as teorias que possibilitem um melhor desempenho no trato com as questões lingüísticas, por exemplo.

A verdade é que os órgãos da administração pública responsáveis pela educação interferem no trabalho escolar ditando regras burocráticas e normas pedagógicas, colocando para a educação tantos programas educacionais e abrangendo tantos métodos que acabam por provocar terríveis confusões na mente dos professores. Tanto os professores sem a formação inicial, como aqueles que têm formação acadêmica em outras áreas do conhecimento sem, portanto, ter recebido na faculdade de educação, a formação adequada ao exercício do magistério encontram dificuldades para tratar das questões relacionadas à alfabetização e outras séries do ensino fundamental.

O “pacote” de idéias sugeridas nos planos educacionais, como foi o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais em relação ao segmento Alfabetização, é um exemplo muito forte dessa contradição que rodeia a distribuição da grade curricular de muitas de nossas escolas. Muitos professores estão no lugar errado, alguns deles nada conheciam acerca da Psicogênese da língua escrita não fazendo idéia de que o fundamental é saber como a linguagem oral e a escrita são e os usos que tem.

A professora em discussão vem desenvolvendo trabalho na educação há apenas dois anos, como substituta de professores em gozo de licença e pela primeira vez atua

na primeira fase do Ensino Fundamental. Embora sabendo que o estudo da pedagogia e da psicologia é importante à formação do professor, sabe-se também que a competência está ligada ao conhecimento de vários aspectos da atuação do professor alfabetizador, onde sem dúvida o fundamental é o tratamento que ele dá a (e para) linguagem. Conforme afirma Cagliari (1999, p. 34), “a competência técnica do professor alfabetizador se apóia em sólidos e profundos conhecimentos de lingüística e dos sistemas de escrita (de Matemática e de Ciências inclusive...)”.

Diante das circunstâncias observadas na educação, é fácil observar que aquele professor que não possui as características fundamentais requeridas para esta profissão como a formação inicial, a formação continuada e um pouco de experiência constituída através de um pouco mais de tempo nas atividades docentes não consegue avaliar a eficácia de um determinado método de trabalho. Os métodos também não são conhecidos por todos os professores, sobretudo por aqueles que não se interessam em estudar o que não lhes foi ensinado. Aqui, refiro-me aos métodos Global, Analítico, Sintético entre outros.

Tanto os milhões de analfabetos funcionais quanto os que estão sendo mal alfabetizados hoje, são o resultado da atuação de professores que não possuem a formação técnica, sobretudo na alfabetização, fase de muita importância à aprendizagem da criança e da qual decorre, na maioria das vezes, as graves deficiências de aprendizagem do aluno, principalmente em relação à leitura e a escrita. Essa incompetência do professor constitui problemas que sem dúvida comprometem todo o processo escolar subsequente.

Aqui, faz-se necessário uma reflexão sobre o comportamento da educação, mais especificamente sobre as atitudes da escola em relação ao tratamento dos processos de ensino e de aprendizagem, porque uma coisa é ensinar, outra coisa é aprender. A preocupação da escola é com o ensino, nunca com a aprendizagem por achar que esta acontece automaticamente, como consequência daquela.

É provável que quando se ensina, pode-se estar desenvolvendo um ato coletivo no qual quem ensina planeja tal atividade baseada em alguns elementos, considerando quem recebe a informação e como esta (informação) deve ser colocada, porém esses fatores não são capazes de possibilitar a certeza de que a mensagem foi aprendida, porque aprender é um ato individual onde cada um aprende de acordo com seu próprio desempenho intelectual e seu histórico de vida.

Nessa relação entre esses interlocutores, quem ensina e quem aprende, deve-se considerar que o papel do interpretante é de suma relevância, já que aprender depende da história do aprendiz, de seus interesses e de sua forma de racionalidade. Em si tratando das relações entre escola e sociedade, a escola costuma atribuir certos sinônimos às capacidades das classes populares marginalizadas, tentando se colocar como instrumento de superação dessa marginalização já que se caracteriza por ser uma instância social a serviço do mercado cultural e lingüístico dominante, na qual somente a linguagem legítima merece aceitabilidade.

De uma forma muito bem humorada, o humorista Feiffer citado por Soares, (2006, p. 52), apresenta o monólogo de um indivíduo popular que ilustra essa realidade sobre a caracterização da linguagem que a escola utiliza no cumprimento de suas funções com o seguinte desabafo:

Eu pensava que era pobre. Aí, me disseram que eu não era pobre, eu era necessitado. Aí, disseram que era autodefesa eu me considerar necessitado, eu era deficiente. Aí me disseram que deficiente era uma péssima imagem, eu era carente. Aí, me disseram que carente era um termo inadequado, eu era desprivilegiado. Até hoje eu não tenho um tostão, mas tenho já um grande vocabulário.

A essência do texto citado aponta para o mito da deficiência lingüística que afeta a função da escola, muitas vezes configurando o preconceito a todo comportamento lingüístico dos grupos sociais considerados desprivilegiados, sobretudo em relação ao seu dialeto.

Isso ainda ocorre apesar das teorias antropológicas afirmarem que não se pode considerar uma cultura superior ou inferior a outra, não sendo as línguas mais simples ou mais complexas que outras, com ou sem lógica, mas adequadas às necessidades e características da cultura a que servem e igualmente válidas como instrumento de comunicação social.

Considerando que deve usar somente a língua padrão, a escola impõe tal procedimento e avalia de acordo com esse comportamento quando atribui conceitos do tipo “certo – errado – melhor e pior” em relação aos usos da língua. E assim a escola está perpetuando um preconceito e legitimando a discriminação que se faz dos alunos socialmente desfavorecidos, cujas dificuldades de aprendizagem decorrentes de uma privação lingüística que, segundo Labov (apud SOARES, 2006, p. 43), são criados pela própria escola e pela sociedade em geral e não pelo dialeto não-padrão falado por esses alunos.

As relações de força lingüística se manifestam na escola através das relações de comunicação pedagógica que se encontram presentes em todas as atividades desenvolvidas no contexto escolar e nas relações de inculcação lingüística presentes nas atividades de ensino da linguagem legítima.

Diante de tais circunstâncias, o que pensa a escola quando delega ao professor o poder de decidir não somente as mensagens que serão transmitidas, mas também o direito de impor a recepção dessas mensagens? A grande maioria dos professores das séries iniciais conhece sequer o conceito de variedade lingüística, ou qualquer um dos aspectos relacionados ao tratamento com a linguagem oral e escrita do aluno.

Quando o professor não possui a formação técnica inicial nem a formação adquirida através de uma formação continuada, torna-se difícil compreender alguns aspectos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem de uma escola transformadora. A proposta pedagógica dessa escola, na área da linguagem, deve aproximar-se, pois de um bidialetalismo¹ transformador e deve ter como referencial a análise sociológica das relações entre escola e sociedade e do papel da linguagem no contexto dessas relações, na visão de SOARES (2006, p. 75), que continua a considerar:

O mais importante, porém, é que numa escola transformadora, a articulação de conhecimentos produzidos por diferentes teorias se faz a partir de uma concepção política da escola, vista como espaço de atuação de forças que podem levá-la a contribuir na luta por transformações sociais.

Diante da concepção da autora, é contestável e inaceitável o fato da escola exigir do aluno uma postura compatível com os objetivos dela, muitas vezes, deixando transparecer tais absurdos no processo avaliativo que é quase sempre dramático e injusto, porque pune, reprova e afasta o aluno da escola. E com o professor o que acontece? No máximo ele sofre algumas críticas da comunidade escolar mais preparada e da sociedade como um todo, mas que continua anos a fio, “ensinando”, agindo a sua maneira como se não houvesse equívocos na sua metodologia e postura pedagógica.

Numa sociedade que possui um sistema de escrita alfabética como é a nossa, é necessário observar as demandas básicas da escrita em que situações ela acontece e com que finalidade é usada.

É nesse aspecto que deve haver uma consideração mais apurada sobre como é encarado o processo da escrita e quais habilidades são ensinadas na escola.

¹ Termo que designa a situação lingüística em que os falantes utilizam, alternativamente, segundo as situações, dois dialetos sociais diferentes.

A escrita é um bem social indispensável para se enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou nas zonas rurais, tornando-se dessa forma, essencial à própria sobrevivência no mundo moderno. Observa-se o uso da escrita em todos os contextos sociais básicos da vida cotidiana, seja na escola, no trabalho, na família, nas atividades burocráticas e nas atividades intelectuais.

Em cada uma dessas situações, os objetivos do uso da escrita são diversos e variados de modo que os gêneros textuais, as terminologias, as expressões típicas e outras formas comunicativas são resultados das relações estabelecidas entre essas práticas de uso da linguagem escrita.

É em virtude dessa importância da escrita na vida diária que a escola precisa tratar dessas questões fundamentais com mais seriedade e flexibilidade, sobretudo na seleção de textos e na definição de níveis da linguagem a trabalhar.

A alfabetização (CF. CAGLIARI, 1990, p. 82), gira em torno de três aspectos importantes da linguagem: a fala, a escrita e a leitura; sendo assim torna-se evidente que as formas mais importantes da comunicação humana e da expressão do pensamento em relação ao uso da língua são a oralidade e a escrita, embora exista uma concepção que o homem é um ser que fala e não um ser que escreve, sem que para isso tenha sido preparado.

Stubbs (apud MARCUSCHI, 2001, p. 17), afirma que “os povos têm uma tradição oral e essa oralidade tem uma “primazia cronológica” indiscutível sobre a escrita” que por sua vez não pode ser tida como uma representação da fala porque por um lado ela não é capaz de expressar alguns fenômenos típicos da oralidade como a prosódia, a gestualidade, os movimentos corporais, e por outro lado, por ela apresentar elementos significativos ausentes da fala como as características das letras delineadas pela cor, tamanho, tipo e formato, além dos elementos pictóricos.

Nas relações existentes entre a fala e a escrita, já que a fala é considerada um bem natural e a escrita um fato histórico, cuja realização envolve um longo processo de aquisição e aprimoramento, a oralidade e a escrita não podem ser consideradas como pertencentes a dois sistemas lingüísticos diferentes, apesar das dicotomias apresentadas, mas como práticas de uso da língua com características próprias que permitem tanto a construção de textos coesos como a elaboração de raciocínios e exposições formais e informais com variações estilísticas, sociais e dialetais.

Na perspectiva das dicotomias estritas entre a fala e a escrita, observa-se que a fala é contextualizada, não planejada, e não normatizada enquanto que a escrita é.

Enquanto a fala é dependente e implícita, a escrita é autônoma e explícita. A fala pode ser redundante e imprecisa e fragmentada, mas a escrita precisa ser condensada, precisa e completa.

De acordo com essas diferenças pode-se pensar que a escrita é o lugar da norma culta por apresentar características mais complexas que a fala. Os livros didáticos que geralmente conduzem o ensino da língua ao ensino de regras gramaticais identificam de forma clara a essência dessa dicotomia.

Quando a criança começa a aprender a ler e a escrever, ela já fala e esta fala serve de referência para a escrita, momento em que o professor – alfabetizador deve iniciar sua intervenção de modo que o aluno compreenda e interprete os fenômenos da fala diferentemente dos aspectos da escrita.

Marcuschi (Op. cit, p. 25 – 26), define fala e escrita, referindo-se aos aspectos formais, estruturais e semiológicos como representação da língua em sua condição de código, contemplando ainda os aspectos sonoro e gráfico, da seguinte forma:

A fala seria uma forma de produção textual – discursiva para fins comunicativos na modalidade oral, sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articuladas e significativas, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda uma série de recursos expressivos de outra ordem tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica.

A escrita seria um modelo de produção textual – discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros. Pode manifestar-se do ponto de vista de sua terminologia por unidades – escrita alfabética, ideogramas – escritas ideográficas sendo que no geral não temos dessas escritas puras. Trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar à fala.

Um dos passos importantes para a efetivação da escrita está na alternativa de trabalhos diferentes da sugerida pela cartilha, por exemplo, que costumam confundir fatos da fala com fatos da escrita.

Essa confusão é observável em palavras como “tia” e “extra”, por exemplo, levando em consideração as diferenças dialetais, a palavra “tia” pode ser pronunciada da forma que se encontra graficamente representada, mas também de uma outra forma [cthia], acontecendo o mesmo processo com “extra”, que algumas pessoas falam [estra] enquanto outras dizem [échtra] e assim acontece da mesma maneira com tantos outros vocábulos.

Neste sentido, estão alguns dos equívocos do processo do ensino e da aprendizagem da escrita, sobretudo nas séries iniciais.

É nas relações entre som e letra – fala e escrita – que as cartilhas e os professores não conseguem analisar a complexidade da transição entre língua falada e língua escrita. Os critérios de simplicidade e frequência dos elementos lingüísticos devem ser considerados. A observação desses elementos deve resultar da relação entre entidade fônica e entidade ortográfica.

O cumprimento dessas tarefas deve ser baseado em conhecimentos e metodologias coerentes com a natureza dessas necessidades, porque de forma alguma essas hipóteses de escrita devem ser consideradas como “erros” porque na verdade eles servem de ponto de partida à reflexão sobre o funcionamento da língua, mais especificamente na passagem da oralidade para a forma escrita.

Retomando o aspecto da aquisição e desenvolvimento da escrita, é necessário observar a questão da ortografia que embora sendo uma norma, uma convenção social, precisa ser encarada como atividade imprescindível à prática escolar cotidiana. É ingênua a idéia de que o simples contato com livros e outros materiais impressos, apesar de benéficos, possibilita ao aluno o aprendizado da ortografia. Se a ortografia não é ensinada de forma sistemática, poderá ocasionar o fracasso escolar, quando a aprovação ou reprovação acontece com base nesses “equívocos” que a escola considera como erros. Ensinar ortografia é fundamental porque facilita a comunicação escrita como exigência que a sociedade continuará fazendo aos usuários da escrita, não somente no espaço escolar, mas noutras situações da vida diária.

Apesar dessa prática rotineira e comum nas séries iniciais, onde alunos confundem letras e sons relacionando a forma oral com a escrita, há um outro aspecto bastante grave envolvendo basicamente aspectos físicos desses sinais gráficos.

Isso acontece quando o aluno pensa que escreveu a letra que desejava, mas que não o fez, porque lhe falta o conhecimento necessário para estabelecer as diferenças formais que apesar de serem mínimas são significativas. Erros dessa natureza ocorrem geralmente com as letras o; a; g; q; m e n, quando escritas em minúscula. O mais preocupante é que esses detalhes na maioria das vezes perpassam os anos escolares sem que sejam feitas as devidas intervenções pedagógicas capazes de mostrar ao aluno a importância da habilidade de escrever bem para possibilitar a decifração.

Para a decifração e a leitura de algo escrito em nosso sistema de escrita, conforme se apresenta em Cagliari (1999), é necessário que se tenham certos

conhecimentos que orientam as pessoas nessa tarefa. Estes saberes se pautam numa série de normas convencionalmente aceitas e compartilhadas pelos usuários da escrita e que da aprendizagem dessas regras depende todo o processo de alfabetização.

Nesse sentido é de suma importância que o professor tome consciência dos principais pontos que uma pessoa precisa saber para realizar a leitura. Os pontos são os seguintes:

- Conhecer a língua na qual as palavras estão escritas;
- Conhecer o sistema da escrita;
- Conhecer o alfabeto;
- Conhecer as letras;
- Conhecer a categorização gráfica das letras;
- Conhecer a categorização funcional das letras;
- Conhecer a ortografia;
- Conhecer o princípio acrofônico;
- Conhecer os nomes das letras;
- Conhecer as relações entre letras e sons;
- Conhecer as relações entre sons e letras;
- Conhecer a ordem das letras na escrita;
- Conhecer a linearidade da fala e da escrita;
- Reconhecer uma palavra;
- Reconhecer que nem tudo que se escreve são letras;
- Reconhecer que nem tudo que aparece na fala tem representação gráfica na escrita;
- Reconhecer que o alfabeto não é usado para fazer transições fonéticas.

O professor precisa ter sempre em mente que, saber decifrar a escrita e ter certo domínio dessa prática constitui o aspecto central da alfabetização. Para que esse processo ocorra de forma satisfatória é preciso que o alfabetizador tenha além da formação básica, conhecimentos técnicos sólidos, completos e específicos. A questão que se coloca no ar é como a escola e a sociedade, representada nesse contexto também pela classe política, esperam que a criança aprenda a ler e escrever nas séries iniciais quando se coloca e se aceita a existência de profissionais sem qualificação adequada ao exercício do magistério. Esse paradoxo é um dilema enraizado em muitas comunidades brasileiras, cujos responsáveis pelo destino da educação ainda não se deram conta de

que para ensinar a uma pessoa a ler é imprescindível, antes de tudo, que se conheça sobre a língua em questão (Portuguesa é o nosso caso), e se conheça com mais profundidade sobre o funcionamento da escrita levando em consideração as inúmeras e possíveis relações entre a fala e a escrita. Para KATO (2004, p. 43), “... ler e escrever se assemelham a ouvir e falar, o que nos leva a analisar a natureza daquelas atividades sob a luz do que já se desenvolveu sobre estas”.

As relações entre língua falada e língua escrita não se distanciam do processo da comunicação verbal, apesar das diferenças graduais e contínuas entre fala e escrita, há duas alternativas de atualização da língua nas atividades sócio-interativas diárias. A própria atividade da transformação da fala para a escrita se realiza através da retextualização.

A retextualização consiste na passagem do texto falado para o texto escrito. É um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade-escrita.

A reescrita pode se constituir numa importante técnica de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, porque em relação à oralidade incorporada ao ensino da Língua Portuguesa, as possibilidades de relação entre fala e escrita, acontecem no processo de retextualização, refacção ou reescrita que consiste na passagem do texto falado para o texto escrito, conforme mencionado em Marcuschi (2001, p. 47), quando compreende que “a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem, é a passagem de uma ordem para outra ordem”. Nessa transformação textual se faz necessário uma atividade cognitiva, é a compreensão para evitar a transgressão da mensagem a ser transcodificada.

Conceituar leitura não é uma tarefa fácil, devido os inúmeros pressupostos que tendem a defini-la como atividade complexa, importante e necessária. Essa complexidade se dar porque a leitura não pode ser definida por um único processo. O tipo de processo utilizado depende de algumas condições como o grau da maturidade do sujeito leitor; do nível de complexidade do texto; do objetivo da leitura; do grau de conhecimento prévio do assunto tratado; e do estilo individual do leitor. Kato (2004, p. 61 - 74), apresenta várias propostas de modelos de leitura, iniciando desde aquela que a vê apenas como um ato de decodificação sonora até aquelas que a vêem como um ato de identificação das intenções do autor e de reconstrução do planejamento de seu discurso.

Ao sugerir uma visão mais ampla da noção de leitura, Martins (op. cit, p. 30), considera a leitura como:

Um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. Assim o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido.

Já nas palavras de Orlandi (1996, p. 193), a leitura é: “O momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo da interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam o processo de significação”.

Ultimamente, a leitura tem sido o centro das discussões do setor educacional não somente em virtude da relevância desse domínio para o meio social, mas também pela presença das deficiências decorrentes da falta dessa prática na vida do alunado de modo geral.

É sabido que durante muito tempo, o acesso à escola foi privilégio de poucas pessoas, a ideologia dominante era que a população oprimida continuasse sem os conhecimentos que possibilitassem uma mudança de vida aquele povo.

Contudo, com todas as revoluções ocorridas na história ao longo do tempo, foi se observando a necessidade de se produzir mão-de-obra qualificada a vários setores da sociedade.

Hoje, graças a essa demanda social por oportunidades de crescimento, a Constituição Federal em seu artigo 205 preceitua:

ART. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Observando os ditames da lei, a escola tem procurado estender os benefícios da educação escolar às camadas menos favorecidas da sociedade brasileira, uma vez que pretende promover a formação integral do educando, preparando-o para o exercício da cidadania, de forma democrática e solidária. No entanto, o grande desapontamento e frustração de alguns dos responsáveis pela educação, e em especial dos professores, é a constatação de que enquanto as salas de aula permanecem cheias, a qualidade do ensino diminui.

Os instrumentos de avaliação dos órgãos oficiais de educação apontam alarmantes índices de evasão e de repetência escolar somando péssimos rendimentos escolares. Procurando inocentar-se das conseqüências da metodologia inadequada utilizada em sala de aula, os agentes educacionais, principalmente aqueles que comungam da idéia de Bernstein acerca do déficit lingüístico, costumam colocar a culpa do fracasso escolar na própria criança, achando que elas não “comem”, não “pensam” e não “falam”, a linguagem da escola.

Diante dessa concepção de que o fracasso escolar é conseqüência da diversidade lingüística, diversas propostas de trabalho são discutidas e apresentadas, sobretudo em relação à convicção que se tem sobre o processo da leitura tanto na escola, quanto fora dela.

Quando se diz que a leitura é uma atividade individual que se insere no contexto social envolvendo as diversas capacidades que flutuam desde a decodificação do sistema de escrita até a compreensão do texto lido, a escola também precisa compreender e explicitar a concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido.

O exercício da leitura gira em torno de três elementos indispensáveis a sua realização em termos de produção do sentido, que são considerados como o autor, o texto e o leitor. A leitura é entendida como a atividade de “captação” das idéias do autor quando a língua é considerada a representação do pensamento e onde o sujeito é dono do seu dizer, o que faz do texto um produto lógico e acabado que dispensa qualquer atitude subjacente a noção do escrito. Não é muito diferente quando a leitura é vista como atividade centralizada na linearidade do texto e na confiabilidade de suas formas, tudo está escrito restando ao leitor apenas o reconhecimento e a reprodução. Nesse contexto, a língua é apenas um código e o sujeito é “assujeitado” pelo sistema, cabendo a ele uma função meramente codificadora.

Na leitura caracterizada como a atividade produtora de sentido, os atores são sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto que é o lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Conforme Koch (2007, p. 11), essa “leitura se realiza com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.” Aqui, a leitura é entendida como uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, pois ela exige algo além do conhecimento do código lingüístico, pelo fato de que o texto não é o simples produto da decodificação por um leitor passivo.

No texto estão envolvidos os diversos elementos que determinam não somente a condição de produção do texto, mas a condição de produção da leitura, porque a leitura é produzida no momento em que os interlocutores através da interação verbal, confrontam suas idéias e desencadeiam o processo de significação.

Quando se diz que a leitura é produzida, considera-se o discurso como o ponto de encontro entre a manifestação da liberdade do locutor e a ordem da língua enquanto seqüência sintaticamente correta. Quando se concebe o funcionamento do discurso, percebe-se também a ligação com fatores extremos que podem configurar a incompletude do texto por não se limitar a uma seqüência de frases e de interlocutores, mas resultante de uma situação discursiva determinada pelo social.

A intertextualidade é caracterizada pela incompletude do texto, já que ele não é o lugar de informações completas ou incompletas, mas o lugar a partir do qual se processa o sentido.

Capítulo III

1. Procedimentos analíticos: o texto e suas implicações construtivas

Aprender a ler e escrever requer instrução formal. É correto salientar que muitos teóricos apresentam as razões das dificuldades dessas habilidades como sendo relacionadas ao grau de consciência lingüística requerida à aquisição da escrita. Claro que tal grau de consciência implica o sujeito que conhece o produto do conhecimento e, assim, dá quase a entender a exclusão da escola no processo. É claro que o conhecimento pode ser partilhado em termos processuais em quaisquer espaços da vida, mas a função social da escola é, acima de tudo, a de partilhar esse conhecimento de forma a promover o indivíduo ao desenvolvimento de suas capacidades gerais e plenas.

Quando se trata de um sistema de escrita alfabético, é necessário que a criança, além de saber a língua falada, tenha alguma consciência das partes que compõem a língua, como as palavras, os morfemas, as sílabas e os fonemas que se relacionam na composição das informações escritas.

Há um conflito instaurado entre as noções formais do uso da oralidade e o seu registro pela escrita. Muitas vezes, a escola na pessoa do educador, pode até dificultar o processamento da escrita por uma questão metodológica inacessível ao aluno.

1.1 O que dizer dos textos analisados

Antes de qualquer coisa gostaríamos de salientar que os textos aqui colocados como referências de análise não podem ser considerados como um instrumento seguro para determinar, por si mesmos, se o aluno sabe ou não (em termos de conhecimento geral). O determinante aqui está sendo visto com relativa segurança em torno do registro escrito, isto é, as marcas usadas pelos alunos para registrarem os conhecimentos sobre o código escrito e, de certo modo, como forma de dar a conhecer os preâmbulos nos quais a escola mantém os alunos em termos de ortografia, nem sempre pode demonstrar que esse aluno, de fato, saiba registrá-la.

Com a finalidade de verificar possíveis dificuldades de escrita dos alunos das séries iniciais, foi realizada uma observação itinerante, quando os alunos da 3ª série do ensino fundamental da Escola José Batista de Sousa, faziam algumas produções espontâneas escritas, as quais, mais tarde, serviriam de esteio para nossas análises. Tais

textos estão dispostos, em anexo, nosso texto, podendo ser consultados à medida que as interferências da demonstração de análise forem sendo necessárias.

A atividade consistia numa produção escrita, para a qual a professora sugeriu que os alunos observassem um desenho e criassem um diálogo envolvendo dois personagens. Foi oferecida uma “dica” desse tipo de texto onde a professora enfatizou o uso do travessão.

Através da análise de seis textos, notam-se graves problemas em relação ao aspecto formal da escrita. Todos os textos apresentam problemas de ortografia e de estrutura. Em todos os textos, nota-se a escrita servindo de representação da fala. Os erros (diferenças de registro) mais comuns presentes em todos os textos são caracterizados por uma transcrição fonética da própria fala.

Os alunos ainda não compreenderam que há uma “correspondência” entre o sistema fonético que é a fala e o sistema ortográfico que é a escrita, mas que nem sempre a grafia representa o som.

Há uma relação de símbolos entre as letras e os sons da fala, se nos sistema de escrita, os segmentos gráficos representam segmentos de sons, essa relação é um tanto quanto delicada, pelo fato de haver muitos fatores a considerar: a) existe um som para uma determinada letra; b) há um som que corresponde a mais de uma letra e c) há uma letra que corresponde a mais de um som.

As crianças não consideram, por exemplo, as letras “e” e “o” como tendo sons de “i” e “u”, quando elas escrevem “di” e “tudu” em vez de “de” e “tudo”, e “pra”, em vez de “para”.

A falta desse conhecimento pelo aluno, é considerada a principal responsável pela maior parte dos problemas de alfabetização que mais tarde, se transformarão em graves dificuldades de leitura e de escrita como atividades que se complementam.

Há também o problema de não reconhecimento do símbolo gráfico, os alunos tendem a trocar algumas letras como o “b” por “d”, “m” por “n”, que por se referir somente à escrita e não à fala, se constitui no problema visual de reconhecimento das letras. Foi observado construções do tipo “turiso” quando ele pretendia escrever “por isto”.

Continuando a observação sobre a categoria da transcrição fonética, há casos em que o aluno usa somente a vogal para indicar o som nasalizado, suprimindo o “m” que não pronuncia, na palavra “coRaiva”, como também escreve uma vogal em vez de duas porque na sua pronúncia usa um monotongo: “... o pai do menino falo, meu filho”.

Em “estimenino vai ciacorda tardi” e “você vai leva falta”, é notável desvios da estrutura correta dos termos. O aluno transcreveu a pronúncia da junção intervocabular, não escrevendo o “r” final no verbo acordar e levar justamente por não haver som correspondente na sua fala, além de não perceber que o som “i” em “tarde” é escrito com outro sinal gráfico de mesmo som, da mesma forma procede quando troca o “l” por “u” em “falta”, pela semelhança dos sons para letras diferentes como “u” e “l”.

Os alunos apresentam dificuldades quanto à forma morfológica das palavras, em vez do verbo “IR” eles usam a conjunção e. Em “estou madano você i dorni”, “var dorni” utilizando o “r” final no verbo – var – indevidamente caracterizando o uso indevido de letras como modificação da estrutura segmental das palavras através da troca de letras “m” por “n” em “dorni” e com a supressão do “r” nessa mesma palavra e do “s” em assitir, e do dígrafo “gu” em “prigisozo”.

As dificuldades de escrita das crianças produtoras dos textos analisados são bem marcantes, acentuando-se tanto nas formas de traçar as letras, como na junção intervocabular e segmentação, “estimenino, ciacorda e coraiva” expressou a forma que a criança usa para analisar a fala, já que nesta não existe separação da palavra caracterizadora da segmentação. Isso representa que o aluno ainda precisa entender que além de letras e dos sinais de pontuação, é necessário fazer uso de outros elementos gráficos, que consiste em deixar espaços em branco entre grupos de letras, ou seja, entre as palavras.

Ainda em relação à forma estranha de traçar as letras, todos os textos apresentam dificuldades dos alunos na utilização da letra cursiva, no caso letras como “p, b, f, g e q” quando escritas na forma minúscula.

Nos textos, há a presença do uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, o aluno inicia o texto com letra minúscula utilizando, no entanto letras maiúsculas no meio de palavras.

Há total ausência de sinais de pontuação, nem mesmo o travessão requerido pela professora apareceu na maioria dos textos analisados, e quando o utilizaram, foi em lugar inadequado.

Quanto à acentuação gráfica, as dificuldades se estendem desde a inexistência de um pingo do “i” passando pelo til até alcançar a falta de acento, ou uso indevido deles. Num dos textos, o aluno escreveu “qui amanha tem aular e você vai perde onibus”, para “que amanhã tem aula e você vai perder o ônibus”.

Em um dos textos observados, há problemas de natureza sintática. Em “estimenino gosta muito de assistir”, há o problema da regência verbal não colocando o objeto de assistir.

Há muita repetição de frases e algumas construções estranhas, mais características do uso da linguagem oral como se observa no seguinte período.

“Você vai ciacorda e você vai perde ônibus e você leva fauta”.

Há uma grande variedade de formas e tamanhos de letras, como há também a ocorrência de hipercorreção quando o aluno escreveu da seguinte forma: “bota ele pra durmir... o pai colocou ele pra dormir e ele dormio”. Como o aluno já sabe que a letra “o” tem som de “u”, pensou que pode usar sempre, que aparecer esse segmento fonético.

A análise foi suficiente para demonstrar que toda a estrutura dos textos está comprometida. Há total desconhecimento da estrutura organizacional das palavras e das frases no texto.

Dos seis textos analisados, há um que se destaca dos demais por apresentar uma parcela de acertos bastante significativa.

Esse texto apresenta utilização de maiúsculas e minúsculas em inícios de frases e nos nomes próprios, na maioria das vezes, não há grandes problemas de acentuação, porém, os problemas com pontuação persistem.

Os problemas com a sintaxe é inevitável, observado no emprego do termo “mas” em vez de “mais”, em frases do tipo “todos entregaram menos diego a professora perguntou: - Diego você está bem ele disse: - sim professora...”.

Apesar desses erros, este texto acrescenta um cuidado com a construção de símbolos gráficos, na segmentação, na ortografia e na estrutura geral do texto.

Num dos textos, o aluno escreveu com naturalidade e precisão, não se preocupa com o já dominado e já distingue o estilo falado do estilo escrito. Não há repetição de frases, só de palavras, o nome de um dos personagens Diego é citado 12 vezes.

A prática de produção de textos espontâneos é uma das atividades mais importantes da aula de Português. Por isso, ela não pode ser feita com o pretexto de ocupar o aluno, mas com o objetivo de ensiná-lo a passar seus conhecimentos sobre a linguagem oral para a forma escrita.

É importante observar que ninguém fala ou escreve para si mesmo, nossa fala e nossos escritos são sempre dirigidos a outras pessoas. Sendo assim, é fundamental que o professor ensine o aluno e valorize o que ele escreve. Que o professor não seja somente aquele que corrige que aponta somente os erros, mas que seja também um interlocutor e

leitor daquelas produções do aluno, de modo que possibilite mostrar a esse aluno os equívocos cometidos, não caracterizando-os como erros, mas como produto de reflexões sobre o processo da passagem da fala para a escrita, ou seja, das hipóteses levantadas.

O professor precisa entender a necessidade das práticas de produção textual desde a alfabetização, quando se inicia o processo de aquisição da língua escrita, porque tal prática deve se constituir em instrumento de aprendizagem e não apenas servir de método de verificação do que foi aprendido.

Nesse ponto acontece outro aspecto importante: a avaliação. O professor costuma julgar pelos erros e não pelos acertos, na opinião de Cagliari (1994, p. 239), os professores jamais chegam a fazer os cálculos, realmente guiando-se pela qualidade do erro e reprovando o aluno.

Considerações finais

Ao longo deste trabalho, procuramos apresentar algumas considerações sobre os problemas que envolvem as capacidades de leitura e de escrita dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental.

Através das pesquisas realizadas com alunos da 3ª série, em torno dessas dificuldades tornou-se evidente que a questão metodológica presente em muitas de nossas escolas, influencia diretamente no insucesso do processo de ensino e aprendizagem dessas práticas escolares.

Acreditamos que, ao contrário do que se pensa, escrever não é um dom, mas um procedimento que depende de empenho, dedicação e instrução. A construção desse conhecimento precisa ser viabilizada pela mediação do professor mediante uma postura pedagógica inovadora e condizente com as reais necessidades do aluno, porque conforme disse Paulo Freire (2005, p. 36),

Não há outro caminho se não o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liberdade revolucionária, em lugar de sobrepor aos oprimidos mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelecer uma relação dialógica permanente.

Assim o processo de escrita requer explicitação sobre o que se escreve, sobre como se escreve e sobre para que se escreve.

Foi possível observar que na maioria das vezes, a atividade de escrita se sobrepõe a atividade de leitura por esta ser considerada mais difícil no que se refere à avaliação. Quanto à relação entre linguagem falada e escrita, ficou entendido que muitos alunos das séries iniciais tendem a confundir o sistema fonético com o sistema ortográfico. Este fato leva a crer que tanto o processo de aquisição da língua escrita quanto o seu aprimoramento se encontram comprometidos.

A escola por sua vez se encontra dando pequeninos passos no que se refere à implementação de planos de ação voltado a melhoria das práticas pedagógicas. Enquanto a política educacional desta cidade continuar estática, sem as reformas necessárias ao bom desempenho dos professores do ensino fundamental, as crianças poderão continuar tendo dificuldades de compreender um simples enunciado de uma atividade escolar, como resultado de um trabalho de leitura mal planejado, mal orientado, mal ensinado. Muitas vezes, o professor não possui a competência técnica, está na sala de aula por uma necessidade dele, por falta de opção profissional e ou por indicação política. Muitas

vezes, falta ao professor o conhecimento necessário, outras vezes, falta o compromisso, a ética e as condições de trabalho que os sistemas educacionais não oferecem.

A efetivação de uma política educacional que permite o professor sem competência técnica trabalhar com as séries iniciais, sobretudo com alfabetização, não está alinhada aos propósitos de uma educação transformadora, visto que o progresso da aprendizagem depende, em grande, parte das primeiras experiências do aluno. O grande desafio do professor das séries iniciais deve ser ensinar as crianças a ler, a escrever e a se expressar em língua materna, o que revela muitos aspectos da educação funcionando de maneira incoerente.

Para isso, entendemos que, seja necessário tanto o conhecimento sobre o processo de aquisição da língua falada e escrita como o conhecimento teórico e metodológico do educador para acompanhar o processo de aprimoramento dessas habilidades.

Sabemos que o assunto não está aqui esgotado e, certamente, deverá ser motivo de muitas outras pesquisas no gênero como forma de, de algum modo, contribuir definitivamente para a minimização de problemas pontuais em torno dos registros escritos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

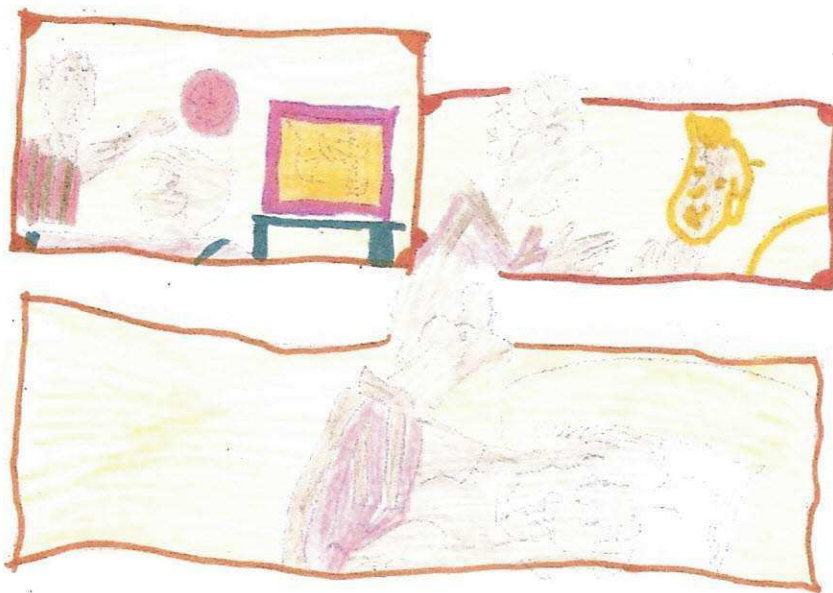
1. ALDRIGUE, Ana Cristina de Sousa (org) et al. **O processo de leitura e da escrita**. 2^a, 3^a e 4^a séries (Teoria e prática). João Pessoa: UFPB/PRAC – ESPEP, 2000.
2. BEZERRA, M. Auxiliadora. **Livros de Português e suas concepções de ensino e da leitura: Uma retrospectiva**. In: DIAS, Luis Francisco (org) **Texto, escrita, interpretação – ensino e pesquisa**. João Pessoa. Idéia, 2001.
3. BRASIL MEC, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa, Brasiliense. DF. SEF, 1997.
4. BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de Outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2000.
5. CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989.
6. CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o Ba, be, bi, bo, bu**. 1 ed. São Paulo Editora Scipione, 1999.
7. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42 ed. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 2005.
8. KATO, Mary A. **No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolingüística**. 7^a ed. São Paulo. Editora Ática, 2004.
9. KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 6^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
10. KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender: o sentido do texto**. 2 ed. São Paulo: Contexto 2007.

11. MARCUSCHI, Luis Antônio. **Da fala para a escrita: Atividade de retextualização.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
12. MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** 18ª ed. São Paulo. Brasiliense, 1994.
13. MONTEIRO, José Lemos. **Multidialealismo e ensino da língua materna.** Revista Humanidades. Fortaleza, 13 (11): 124 – 36, 1997.
14. MORAIS, Artur Gomes. **Ortografia: Ensinar e aprender.** São Paulo. Ática, 1998.
15. SEC, Plano Municipal de Educação. Secretaria Municipal de Educação. Bernardino Batista – PB. Agosto de 2006.
16. SOARES, Magda. **Linguagem e escola: Uma perspectiva social.** 17 ed. São Paulo: Ática, 2006.

ANEXOS

Conto

Uma noite de domingo João e Diogo estavam assistindo um filme na televisão. João disse: - Filho veja a honalça não so honas, amansa você tem que tá (ora) escola Diogo disse: - Papai deixa eu assistir só (mas) um pouquinho. Diogo não gostava da escola de não gostava da televisão. Pois Diogo já estava com sono e já queria dormir. No outro dia Diogo não queria se levantar pois estava com muito sono seu pai disse: - Não vai indo porque ontem você não foi dormir cedo. Mas mesmo assim Diogo teve que se levantar. Ele foi lá pro pai e ficou esperando a mãe mas gostava de dormir. Quando Diogo chegou na escola a professora que se chamava Janislândia deu uma prova pra ele pois Diogo não sabia de nada. Todas entregaram menos Diogo a professora perguntou: - Diogo você está bem ele disse: - Sim professora só estou com sono. Quando Janislândia foi entregar as provas Diogo tirou um 9,5 e ficou muito feliz. Quando chegou em casa Diogo disse a seu pai que tinha tirado 9,5 e seu pai ficou muito feliz e Diogo e João foram felizes para sempre.



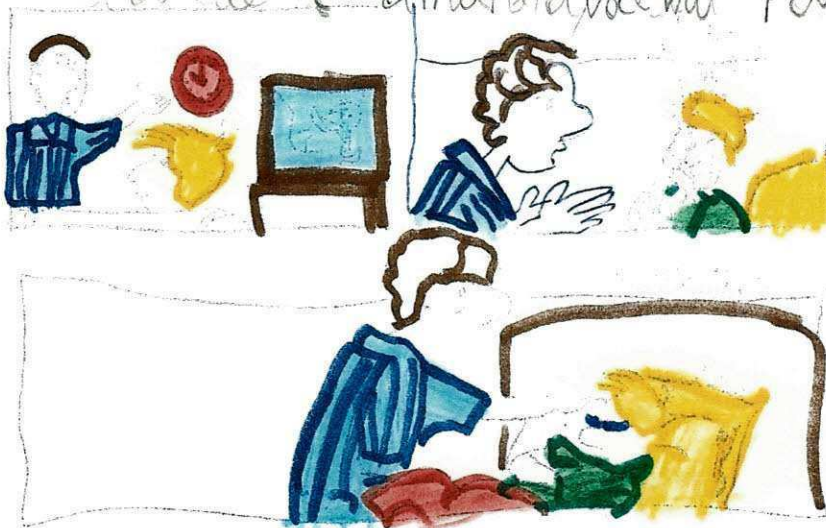
Uma noite de domingo João e Diogo estavam assistindo um filme na televisão. João disse: - Filho veja a honalça não so honas, amansa você tem que tá (ora) escola Diogo disse: - Papai deixa eu assistir só (mas) um pouquinho. Diogo não gostava da escola de não gostava da televisão. Pois Diogo já estava com sono e já queria dormir. No outro dia Diogo não queria se levantar pois estava com muito sono seu pai disse: - Não vai indo porque ontem você não foi dormir cedo. Mas mesmo assim Diogo teve que se levantar. Ele foi lá pro pai e ficou esperando a mãe mas gostava de dormir. Quando Diogo chegou na escola a professora que se chamava Janislândia deu uma prova pra ele pois Diogo não sabia de nada. Todas entregaram menos Diogo a professora perguntou: - Diogo você está bem ele disse: - Sim professora só estou com sono. Quando Janislândia foi entregar as provas Diogo tirou um 9,5 e ficou muito feliz. Quando chegou em casa Diogo disse a seu pai que tinha tirado 9,5 e seu pai ficou muito feliz e Diogo e João foram felizes para sempre.

Maria Helena Egídio

Resumo

Diante as cenas a agone e a morte: em
seu caderno de...
Não esqueça de...
gala de cada um.

uma criança ^{a criança} estava assistindo televisão ^{que}
deitava na parte melho o Pai Balou
- Filho tranque a televisão que
tenha longe e amarrava para aula

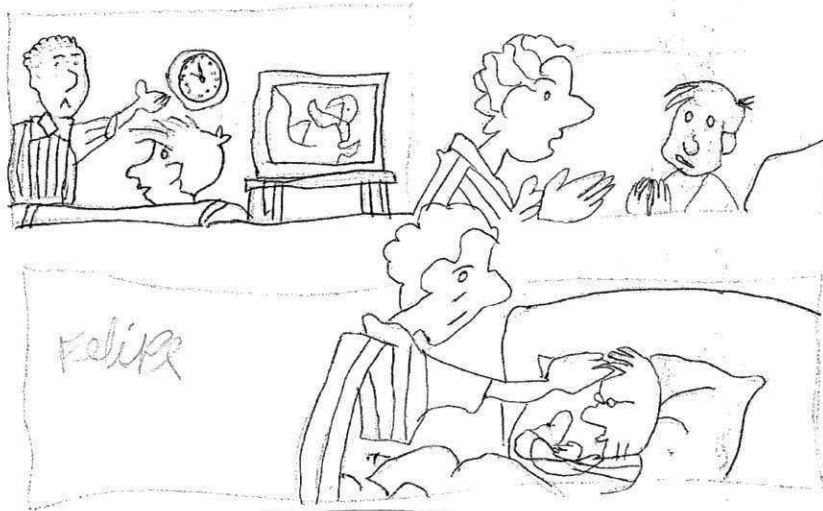


Vou dormir a criança disse - Pai só um
Pouquinho no pai Balou - va para cama
a criança falou - tudo bem vou ir
ate amha pai ate nu outro dia ele
dormir. Tanto que pedem o ombro
e o pai disse - Filho voce perder o ombro
-Pai eu posso assistir tv não voce ten
de cuidar e ele ficou triste

balouit.

Olhando as coisas, eu sempre sinto
 um cadáver ali. É a vida depois
 não sougo de...
 gata de cada um.

© menino *Trigiroro*



estimemino gosta muito de
 assistir o pai do menino fofo meu
 filho vão dormi em arranha tem
 aula e você vai cinco tradi
 e você vai lê onibus e a aula e
você vai lê taita e traiço eu estou
 madame você e dormi meu filho
 nós fique colônia meu filho.

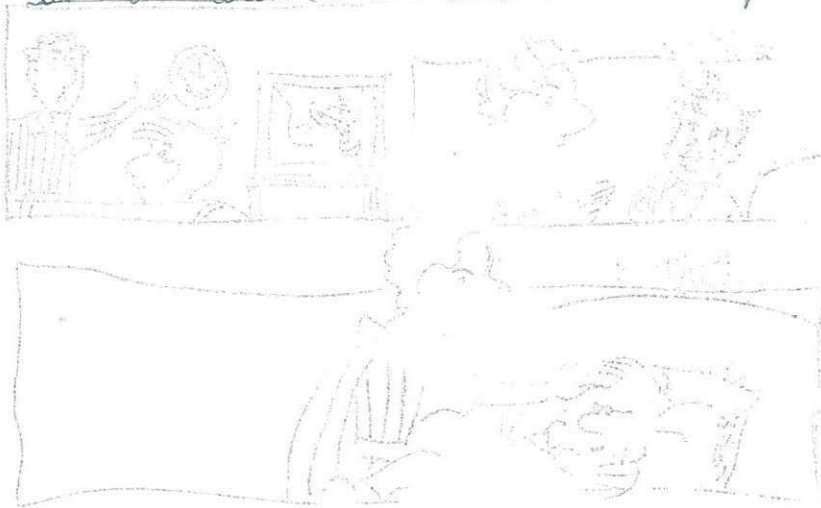
Pedagogia

11/2 vi 60

Observe as crianças que regem e escrevem
seu caderno de...
Não esqueça de avaliar o trabalho
de cada um

o pai e o filho

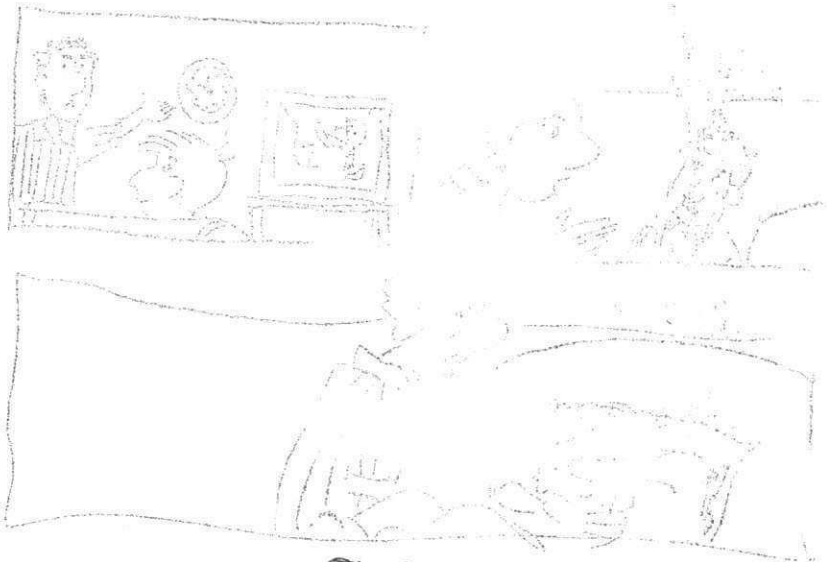
uma ~~uma~~ vez ~~uma~~ criança que gostava mu-
ito de assistir o ~~filme~~ filme do pato ~~domante~~ domante



S

o teve passando ~~o~~ o filme do pato domante
~~no~~
foi no dia 9 horas do ~~filme~~ filme de ~~o~~ o pato domante
dormiu com o pai porque não queria
de assistir o filme do pato domante na
televisão no dia seguinte no escalo ~~de~~ de
trabalho do ~~o~~ o filme do pato domante
na televisão do escalo
Ca
Carlos Daniel

Olha as cartas, faz alguma coisa
 seu caderno, dá
 Não esquece-se
 gala de cada um



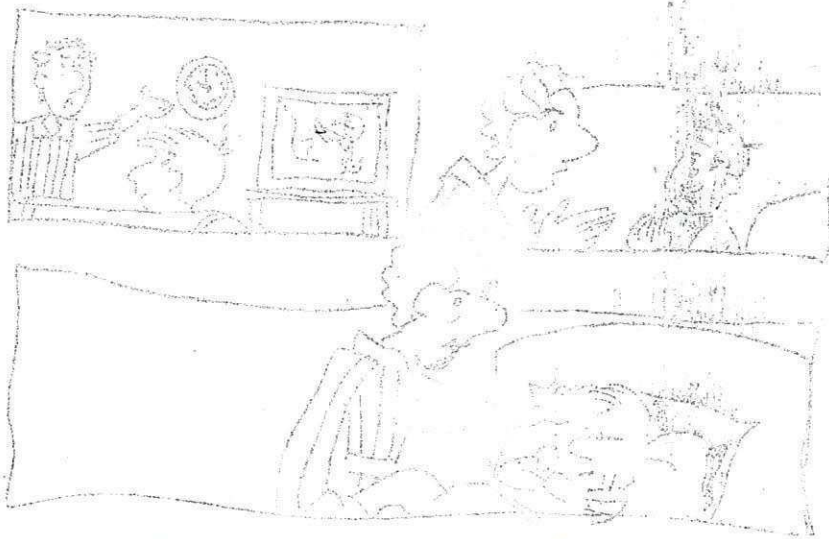
O Minino na televisão

- Filho você tem que dormir e há as horas são 11:23 hrs.
- O pai eu quero assistir mais o filme do Donatello
- O homem deixa ele assistir 1/2
- mas ele tem que dormir para acordar cedo
- Para ele ir para escola amanhã
- Para a mãe então logo ele para dormir então ele foi dormir.
- Como o pai coloca ele para dormir e ele

ALCINO JOSÉ

Relatório

Observe as cenas. Imagine e escreva em seu caderno diário o que está acontecendo. Não esqueça de escrever o trabalho e o galáxia de cada um.



O Pai e a Filha

Um menino que se chamava
-Miguel e ele gostava de
assistir televisão e ele gostava
de assistir ao pai. O pai
mostrava o pai - Foi a mãe
de Miguel via ~~o pai~~
~~Boa noite~~
dormir bem. boa noite.

P b

QUESTIONÁRIO

Nome da Escola: _____

Nome do Professor: _____

Série: _____ Data: _____ / _____ / _____

1. Há quanto tempo você ingressou no magistério?
2. Qual sua formação?
3. O que diz de sua profissão?
4. Segundo Cagliari (1989), “a alfabetização é a aprendizagem da escrita e da leitura”. Assim sendo, como você observa o fato da criança chegar a 4ª série sem saber ler e escrever?
5. Quais são os conhecimentos básicos que tanto o professor alfabetizador como o das outras séries iniciais do Ensino Fundamental precisa ter?
6. Quais métodos você considera eficiente à alfabetização? Por quê?
7. Você conhece a história da escrita?
8. Que relação você pode perceber entre a História da escrita e a aquisição da escrita?
9. Em si tratando do seu planejamento, em relação ao desenvolvimento das práticas de leitura e escrita, qual delas você dá mais ênfase? Por quê?
10. Quanto tempo é disponibilizado para o trabalho com a leitura e quais materiais (tipo de texto) são utilizados?
11. Qual é o procedimento para essa atividade de escrita pelos alunos e que atitude é tomada por parte do professor depois das atividades feitas? Há uma intervenção acerca dos “erros”, ou os alunos escrevem por escrever?
12. Que tipo de atividades seus alunos escrevem e com que frequência?
13. Em que medida, seu conhecimento em Lingüística e Sociolingüística lhe ajuda a trabalhar a questão da linguagem das crianças?
14. Qual a sua avaliação quando o aluno registra a escrita de forma diferente da escrita padrão, por exemplo, em frases do tipo: “estimenino vai ciacorda tarde” e “caza”
15. Em sua escola, há uma proposta pedagógica que contempla o trabalho com a leitura e a escrita?
16. Como você avalia a política educacional de Bernardino Batista, todos os profissionais da educação estão nos lugares adequados?
17. Em breves palavras, qual a sua concepção de leitura e de escrita?

Respostas

- 1 - Dois anos.
- 2 - superior incompleto (cursando geografia).
- 3 - É algo gratificante, pois contribui com o processo de formação intelectual dos discentes na medida que exerce o papel de facilitador do conhecimento e instiga os mesmos a refletir e a expressar sua opinião sobre as questões que estão sendo trabalhadas em sala de aula.
- 4 - Provavelmente o processo ensino-aprendizagem deve ter dado mais ênfase a leitura que a escrita ou, ainda pode não ter sido trabalhada a coordenação motora de forma adequada.
- 5 -
 - Saber que o processo educacional se dá por etapas e que estas devem ser respeitadas;
 - Entender as limitações de cada aluno;
 - Trabalhar conteúdos voltados para a realidade do aluno.
- 6 - A utilização de situações práticas, utilizações de jogos etc. Pois poderão facilitar a aprendizagem.
- 7 - Não. prefiro não me aprofundar, pois tenho pouco ou quase nenhum conhecimento.
- 8 - —

- 9- A escrita pois, para escrever é necessário que se tenha conhecimento prévio, o qual se adquire com a leitura, portanto saber escrever pressupõe saber ler, ou seja, ter o domínio da leitura.
- 10- Três dias por semana, e é, utilizados diversos livros dando ênfase a textos literários: contos, fábulas e lendas.
- 11- É escolhido muitas vezes por eles, o tipo de texto que querem ver, a partir daí produzem seus textos, lêem e há por uma intervenção quanto escrita, coesão e coerência textual.
- 12- Produção textual, três dias por semana.
- 13- Apesar de não ter conhecimentos aprofundado no assunto, procuro sempre orientá-los como fazer as construções de frases e a falar de maneira correta.
- 14- Tento mostrá-lo a relação entre o falar e o escrever, e peço para que ele analise se as palavras são pronunciadas juntas, na tentativa de fazer com que ele escreva de forma correta.
- 15- Não
- 16- Como tudo, há possibilidade de melhorar, sobretudo na questão lugar/profissional e principalmente erradicar a visão dos órgãos competentes que as pessoas menos qualificadas ensinam na alfabetização.

17 - Leitura não é apenas a decodificação dos símbolos mas a capacidade de interpretar e de fazer associações com outras leituras antecedentes.

A escrita não é só a união de sílabas para formar palavras, mas, a capacidade de fazer um encadeamento de ideias com sentido lógico que requer um domínio da leitura.

Escola Municipal de Ensino Fundamental
José Batista de Sousa.

Jaristândia Abrantes Martins.

Bernardino Batista - julho 2008

Orfélia Maria da C. Estrela

Orfélia Maria da Conceição Estrela

**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE CAMPINA GRANDE**
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
BIBLIOTECA SETORIAL
CAJAZEIRAS PARAIBA