

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

**A COMPREENSÃO DOS FATORES LINGÜÍSTICOS QUE
INTERFEREM NO PROCESSO INICIAL DA ALFABETIZAÇÃO
– DESMITIFICANDO PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM**

**CURITIBA
2000**

**ANA MARISA GUESSER TKACHECHEN
DENISE DO ROCIO BACH TARASZKIEWICZ**

**A COMPREENSÃO DOS FATORES LINGÜÍSTICOS QUE
INTERFEREM NO PROCESSO INICIAL DA ALFABETIZAÇÃO
– DESMITIFICANDO PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM**

Monografia apresentada como exigência parcial para obtenção do título de especialista em Educação Infantil a ser atribuído pelo setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da professora Vera Lucia Anunciação Costa.

**CURITIBA
2000**

**ANA MARISA GUESSER TKACHECHEN
DENISE DO ROCIO BACH TARASZKIEWICZ**

**A COMPREENSÃO DOS FATORES LINGÜÍSTICOS QUE
INTERFEREM NO PROCESSO INICIAL DA ALFABETIZAÇÃO
– DESMITIFICANDO PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de especialista em Educação Infantil a ser atribuído pelo setor de Educação da Universidade Federal do Paraná pela Comissão formada pelos professores

Orientador: Prof^a. Vera Lucia Anunciação Costa
Setor de Educação da UFPR.

Prof^a. Dr^a. Marta Moraes da Costa
Setor de Educação da UFPR.

Curitiba, 31 de maio de 2000.

SUMÁRIO

RESUMO	iv
1 INTRODUÇÃO	1
2 REVISÃO DE LITERATURA	3
2.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM	3
2.2 O ATO DE ALFABETIZAR	5
2.3 LINGUAGEM ORAL – FATOR FUNDAMENTAL NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM	9
2.4 O PROFESSOR E AS VARIANTES LINGÜÍSTICAS	11
2.5 PRODUÇÃO DE TEXTOS ESPONTÂNEOS	14
2.6 A REESTRUTURAÇÃO E ANÁLISE DE TEXTOS ESCRITOS	19
3 O USO DO CONHECIMENTO LINGÜÍSTICO NA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA DAS CRIANÇAS	23
4 CONCLUSÃO	33
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	35

RESUMO

A escola, ao analisar a escrita de crianças no processo de alfabetização, apresenta certos problemas de interpretação, considerando erros o que são reflexões a respeito do funcionamento da fala e da escrita por parte da criança. Tendo como pressuposto que o processo de aquisição da leitura e escrita experienciado pela criança será determinante na aprendizagem em geral, é de fundamental importância que o educador, como articulador deste processo, tenha a compreensão dos fatores lingüísticos presentes na aquisição da linguagem escrita, bem como de questões relativas à oralidade, para que possa analisar as produções escritas das crianças. Na maioria das vezes, os professores recebem informações variadas sobre métodos educacionais apresentados como a grande e definitiva solução para os problemas da alfabetização, sem grande preocupação com o saber que os sustentou e, atordoados com tantas informações, têm dificuldades para construir sua própria metodologia. Acrescenta-se a isso o fato de, normalmente, possuírem uma concepção de linguagem muito restrita, o que dificulta o seu trabalho com a língua portuguesa. Assim, o professor vai perdendo sua autonomia, tornando-se apenas um executor acrítico e pouco criativo, usando exercícios mecânicos e descontextualizados em vez de práticas significativas com a língua. Neste trabalho, baseamo-nos nos estudos de CAGLIARI, FARACO, GERALDI, FRANCHI e outros pesquisadores da linguagem para discutir questões relativas à prática do ensino da língua no processo de alfabetização, fazendo uso de textos espontâneos de crianças de 1ª série da 1ª fase do ensino fundamental, analisados em uma perspectiva da lingüística.

1 INTRODUÇÃO

Ao desenvolver uma atividade específica do ensino da língua, acreditamos ser necessária uma concepção de linguagem que considere a interação nas relações humanas.

No que concerne à alfabetização, cabe ao professor buscar uma concepção abrangente de linguagem relacionada a uma metodologia de ensino que leve o aluno a dominar efetivamente a linguagem falada e escrita, produzindo e compreendendo textos significativos.

Privilegiamos, em nosso trabalho, a concepção de linguagem sociointeracionista por considerarmos os estudos que apontam a interação como fundamental para as relações de ensino-aprendizagem, como, por exemplo, os de VYGOTSKY (1994), em que afirma que a origem de funções mentais superiores se dá no nível das relações sociais para depois passar ao nível da internalização.

De acordo com esses estudos, o processo de aquisição da linguagem escrita se dá na interlocução e interação professor-aluno, aluno-aluno. No entanto, quando o ensino da linguagem escrita se reduz a uma simples técnica, os resultados são desastrosos, ocasionando uma alfabetização sem sentido, com atividades mecânicas, sem reflexões por parte do educando e totalmente desvinculada da realidade. O professor, nesse contexto, não consegue entender a escrita das crianças, consideradas fracas, com problemas de aprendizagem e com falta de pré-requisitos para a alfabetização, solicitando o auxílio de psicólogos e psicopedagogos.

Para não incorrer em atitudes muitas vezes inadequadas, o professor deverá ter claro que a aprendizagem não advém apenas do ato de ensinar e que o aluno é um ser capaz de produzir conhecimentos determinantes de sua própria história, a qual se faz paralelamente a outras nas interações humana e social.

No ensino do português, principalmente no período da aquisição da escrita, é importante considerar questões relativas à variação na língua, que ocorre segundo várias dimensões, tais como idade, escolaridade, grupos sociais, dentre outras. É

necessário que o professor respeite as variações dialetais, afastando-se de comportamento preconceituoso imposto pela sociedade em geral, o que se refletirá em sua prática pedagógica.

A falta de compreensão a respeito do funcionamento da linguagem falada e escrita é um dos fatores que pode levar professores a interpretar diferenças de linguagem como dificuldades ou até mesmo patologias. Portanto, é fundamental que a escola tenha clareza quanto ao funcionamento da linguagem a fim de levar os alunos a produzir e compreender textos orais e escritos nos diferentes gêneros discursivos.

Levando em conta que a criança fala um dialeto e é ouvinte de vários, deve-se considerar que sua linguagem escrita refletirá a variação lingüística presente na sua fala e na da comunidade em que vive.

Muitos casos de trocas de letras na alfabetização não são mais que o resultado de uma análise que a criança faz da sua fala e que transfere para a escrita. O professor informado sobre essas questões criará novas situações e utilizará diferentes estratégias para que os alunos cheguem à escrita convencional.

Por meio da seleção e análise de textos escritos por crianças em fase de alfabetização e considerando os fatores lingüísticos que interferem neste processo, procuramos mostrar que os problemas de aprendizagem normalmente apontados pela escola são, na verdade, fruto de reflexões e hipóteses levantadas pelas crianças a respeito do funcionamento da linguagem oral e escrita.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

Ao se desenvolver em sala de aula uma atividade específica de ensino da língua, há de se ter presente a visão da realidade embasadora de qualquer metodologia de ensino que, por sua vez, relaciona uma postura política com os exercícios e textos usados em classe para ensino e avaliação.

Tendo clara a questão “para que ensinamos” e “para que as crianças aprendem”, teremos as diretrizes básicas sobre as metodologias de ensino, o que envolve a concepção de linguagem do professor.

Assumimos a postura de FARACO, que distingue duas grandes concepções de linguagem: “uma a considera como objeto autônomo, observando a mudança e determinando seus condicionamentos lingüísticos; outra a tem como objeto intrinsecamente ligado à realidade social, histórica e cultural de seus falantes, acompanhando a história social e cultural dos falantes, correlacionando-a com a história da língua” (FARACO, 1991, p.64-65).

A escola que se preocupa com o ensino de qualidade tende a assumir uma concepção de linguagem como interação nas relações humanas. “Estudar a língua é, então, detectar os compromissos que se criam através da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar da forma que fala em determinada situação concreta de interação” (GERALDI, 1984, p. 44).

Cabe ao alfabetizador buscar uma concepção abrangente da linguagem escrita, a qual depende de uma concepção ampla de linguagem. Segundo FARACO (1991) e GERALDI (1995), é preciso que o educador compreenda algumas das concepções de linguagem que podem nortear o seu trabalho.

A linguagem tem sido entendida como uma grande instituição, dividida em dois grupos: o certo e o errado. Quem trabalha de acordo com essa concepção lida com padrões de linguagem muito arcaicos e abstrai toda a história que envolve a

sociedade humana e a própria linguagem, sem considerar o seu movimento na dinâmica social. Essa visão está aliada ao reducionismo da escrita ao gráfico, e professores que a possuem trabalham intensamente sobre a correção gráfica.

Pode-se ainda compreender a linguagem como um fenômeno, como uma realidade auto-suficiente, com regras e leis que a definem. Os que vêem a linguagem desta forma abstraem os falantes, a história, os contextos e as dimensões sócio-ideológicas nela envolvidas.

Finalmente, a linguagem também pode ser compreendida como atividade interacional, o que significa que serão consideradas as interações verbais no contexto da história, as visões de mundo, os valores que se expressam e se materializam através da linguagem verbal e que estão presentes no momento em que os sujeitos interagem.

Nessa perspectiva, a função da linguagem ultrapassa a mera comunicação; a organização da consciência e do pensamento e os sistemas de valores se articulam através dela.

O trabalho escolar baseado nessa concepção de linguagem parece ser o mais adequado para que o aluno domine efetivamente a oralidade e a escrita, produza textos significativos e compreenda textos escritos, pois considera a linguagem usada nas interações orais e escritas nas mais variadas situações e não apenas a língua entendida como código a ser dominado.

Na verdade, a escola, de modo geral, trabalha com uma concepção de linguagem que se limita ao aspecto gráfico e formal da língua em detrimento dos aspectos significativos.

Confunde-se estudar a língua com estudar gramática, e a gramática, tal qual de ordinário se cursa nas escolas, não só não interessa à infância, não só, enquanto aos benefícios que se lhe atribuem, se reduz a uma influência totalmente negativa, senão que onde atua positivamente, é como elemento de antagonismo ao desenvolvimento intelectual do aluno (GERALDI, 1995, p.119).

Tendo consciência disso e trabalhando numa proposta que privilegie o ensino da língua em situações interacionais, o professor entrará no território da construção de reflexões e de conhecimento sobre a linguagem: “Enquanto interlocutor de seus alunos, seus conhecimentos funcionarão como subsídios para a reflexão, na interação de aula” (GERALDI, 1995, p.221).

A concepção de linguagem sociointeracionista baseia-se em VYGOTSKI (1994), que afirma que a origem de funções mentais superiores (memória, atenção, percepção e linguagem) se dá no nível das relações para depois passar ao nível de internalização, confirmando a necessidade de um trabalho voltado para a interação, no qual as relações são efetivadas possibilitando o desenvolvimento da linguagem e do pensamento.

2.2 O ATO DE ALFABETIZAR

Aprender a ler não é muito diferente de aprender outros procedimentos que se ensinam na escola: requer que o aluno atribua sentido à leitura, que conte com recursos cognitivos suficientes para fazê-lo e que tenha ao seu alcance a ajuda de pessoas que confiem em sua competência e saibam intervir para instigar e promover seu desenvolvimento.

Como ocorre com outras aprendizagens, o aprendizado da leitura não se realiza de um dia para o outro, nem se consegue seu domínio de uma vez por todas. Trata-se de um processo gradativo, ao longo do qual as possibilidades do leitor aumentam e o aproximam da imagem do leitor competente.

Nesse processo, intervêm tanto as experiências, a motivação e o conhecimento do aprendiz como os recursos utilizados pelo educador. É, na verdade, um processo que se inicia para cada indivíduo em um momento diferente e que não termina jamais.

Para o aluno, aprender é assimilar a informação que lhe é exterior, e, para que esta aprendizagem seja realizada, a criança procede por hipóteses, organizando, estruturando, decompondo e recompondo, analisando e sintetizando o seu pensamento.

A leitura é uma atividade social e a sociedade apresenta condições diversas que a propiciam. Geralmente, antes de serem capazes de ler, as crianças já tentam interpretar os diversos textos presentes no seu cotidiano e que estão ligados às necessidades de informação, expressão e divertimento. A presença constante do material escrito constitui um referencial do qual elas se utilizam para estabelecer comparações auditivas e visuais a fim de terem acesso à escrita.

O desenvolvimento da alfabetização ocorre em um ambiente social no qual a criança se envolve com o que chama sua atenção e é capaz de descobrir maneiras de aprender também na interação com os colegas, com seus pais ou por iniciativa própria, refletindo sobre o mundo que a rodeia. Porém, as práticas adotadas na maioria das escolas parecem desconsiderar esses fatores, privilegiando o repasse de informações, na sala de aula, passivamente aceitas e interiorizadas e desconsiderando também estudos recentes que mostram que a criança precisa estar envolvida com o que lhe é apresentado, reelaborando idéias e construindo o seu conhecimento.

Antes de discutirmos questões metodológicas que julgamos fundamentais para a alfabetização, é importante valorizarmos o prioritário e esclarecer o que se entende por alfabetizar.

Parafraseando CAGLIARI, o segredo da alfabetização está na leitura, da qual a escrita é decorrente: uma vez decifrado o código, esse conhecimento é aplicado na produção da própria escrita e a criança inicia uma série de construções.

No entanto, a alfabetização não deve ser entendida como simples decodificação gráfica, mas como resultado de relações sociais que consideram hipóteses, discussões, tomadas de decisões e requer práticas sociais de escrita que levem a criança a encontrar razões para escrever, da mesma forma que encontra para falar.

Apesar de recentes pesquisas, publicações e mesmo interferências no processo de alfabetização, ainda é comum, na maioria das escolas, um trabalho apoiado em metodologias tradicionais em que os manuais do professor e os livros didáticos continuam sendo recursos quase únicos e indispensáveis.

SMOLKA (1993) faz referências ao uso dos livros didáticos. Para ela,

O livro didático é apresentado para o aluno como uma fonte de conhecimento do mundo, ao invés de ser um dos objetos de conhecimento no mundo. E as atividades de leitura e escrita, baseadas no livro didático, são totalmente desprovidas de sentido, e totalmente alheias ao funcionamento da língua, contrastando violentamente com as condições de leitura e escrita das sociedades letradas e da indústria cultural de um final de século XX (SMOLKA, 1993, p.17).

Geralmente, o ensino da linguagem escrita tem se reduzido a uma simples técnica, funcionando como um sistema de reprodução cultural. Os resultados desse ensino são desastrosos, ocasionando uma alfabetização sem sentido, baseada em

atividades mecânicas, sem reflexões por parte do educando. Esta prática, que revela a falta de compreensão do que seja a escrita, tem levado a falhas muitas vezes responsáveis por problemas que têm sido apontados como deficiências da criança ou distúrbios de aprendizagem. Se as crianças mostram-se desatentas, desinteressadas e desmotivadas, se falam diferentemente do padrão, se escrevem com “problemas” ortográficos e não conseguem produzir bons textos, são fortes candidatos a frequentar consultórios fonoaudiológicos, psicológicos e psicopedagógicos e são, muitas vezes, classificadas como portadoras de problemas de aprendizagem ou sem pré-requisitos para a alfabetização.

A escola, na maioria das vezes, dá ênfase apenas ao processo de escrita, principalmente à escrita como habilidade motora ou formal, centrada em atividades que priorizam sílabas, palavras e frases, desconsiderando outros aspectos da linguagem.

Crianças colorem figuras, fazem ditados de palavras e frases, lêem outras, mas qual o real significado disso tudo para elas? Mesmo que identifiquem o significado das palavras que copiam, muitas vezes exemplificadas por sinônimos, elas podem estar completamente sem sentido para o momento, pois o sentido só será encontrado na utilização da língua nos diversos contextos, quando registram uma idéia, documentam fatos ou até mesmo a usam em situações que envolvem o simples prazer de comunicar-se e de interagir com o outro.

O processo de aquisição da linguagem escrita se dá por momentos de interação e interlocução. SMOLKA (1993) afirma que a escrita não é apenas um objeto de conhecimento prioritário do ambiente escolar; ela é constituída do conhecimento na interação professor-aluno, aluno-aluno, não se tratando apenas de um conteúdo mais amplo a ser ensinado pelo professor, mas sim de algo a ser usado por ambos, professor e aluno, como interação e interlocução na sala de aula. E diz: “No momento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano” (SMOLKA, 1993, p.45).

É necessário perceber o aluno como capaz de produzir conhecimentos determinantes de sua história, que se faz paralelamente a outras e cabe ao professor favorecer a interação.

Para Magda Soares, no processo de aquisição da linguagem escrita, o professor deve considerar os aspectos sócio-culturais que interferem nas reflexões da criança e

...um processo de alfabetização que procura levar a criança à aprendizagem da língua escrita, sem considerar a distância que separa essa língua não só do dialeto-padrão oral, mas, sobretudo, do dialeto não-padrão oral que o aluno domina e se considerar que essa distância é não só lingüística mas também cultural, só pode fracassar (SOARES, 1986, p.77-78).

A escola parece preocupada com os métodos de ensino, com a metalinguagem, com as questões formais, mas parece desconhecer, em grande medida, como funcionam a linguagem falada e escrita e quais os usos que têm.

CAGLIARI (1998) afirma que a educação deve servir-se de dois grandes métodos: o de ensino e o de aprendizagem, constituindo-se essência do processo educativo e dependentes de uma concepção de linguagem mais ampla, para que possam ser efetivados de maneira equilibrada.

2.2.1 O PROFESSOR COMO EDUCADOR

Numa proposta de educação que compreende a linguagem como atividade interacional, o professor deixa de ser o informante e assume a função de mediador entre o sujeito que aprende e o objeto do conhecimento.

É necessário que o professor fique atento a informações, conhecimentos, experiências, bagagem cultural e social e linguagem da criança.

É importante que o educador perceba as possibilidades de aprendizagem das crianças e organize seu trabalho baseado em seus interesses e necessidades, priorizando atividades que envolvam a linguagem significativa, promovendo o resgate da história e vivência da criança.

É então tarefa do educador colocar seus alunos em situações de leitura e escrita que explorem suas reflexões sobre os textos, palavras e letras que descobrem e identificam. Esta abordagem metodológica favorece a apropriação simultânea da codificação e decodificação gráfica e significação das idéias.

Não raro, encontramos professor trabalhando com atividades que consistem no desmonta-e-monta da linguagem, esperando, ao mesmo tempo, que a criança escreva.

Não podemos desejar encontrar uma forma única, fechada e eficaz para alfabetizar. É preciso trabalhar com a diversidade textual para que as crianças possam fazer uma leitura muito além do código alfabético, percebendo textos com diferentes fins e produzindo outros com significado. Este trabalho pressupõe o conhecimento, por parte do educador, das especificidades da língua falada e escrita, das variações lingüísticas e usos da fala e da escrita nas diferentes sociedades.

2.3 LINGUAGEM ORAL – FATOR FUNDAMENTAL NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

A linguagem oral desempenha um grande papel em nossa vida e, muitas vezes, por causa da nossa familiaridade com ela, raramente a observamos.

Na verdade, várias escolas, já há muito tempo, preocupam-se com a fala, mas esta preocupação diz respeito a ensinar a “falar bonito”, no estilo em que se escreve.

Muitas das atividades propostas em sala de aula enfatizam a interpretação dos fenômenos fonéticos da fala, tendo como modelo a forma escrita das palavras e não a realidade fonética. Outras vezes, esta realidade fonética é alterada a fim de garantir a identificação da forma gráfica das palavras. Alguns professores acentuam a própria pronúncia, de forma silabada, alterando o ritmo e entonação, o que descarateriza a fala natural e gera confusão no entendimento da linguagem (oral e escrita) por parte do aluno, uma vez que o professor, na maioria das vezes, não é capaz de esclarecer ao aluno que a forma de representação escrita é normativa — ou seja, que existe uma norma culta para o registro das palavras — e que a fala, além de aceitar a variação, não tem correspondência biunívoca com a escrita.

Também, para evitar o erro, surge o professor com orientações absurdas, dizendo, por exemplo: “sempre que a pronúncia do [e] for aberta levará acento”. Deste dia em diante, o alfabetizando, além de acentuar o verbo *é*, acentuará também “janéla”, “panéla”, “éla” etc.

No processo de alfabetização, as crianças fazem uso da própria fala como referência para a escrita. Uma vez conhecido o alfabeto, que ainda é fortemente apresentado tendo o nome das letras como guia para sua decifração (princípio acrofônico), crianças registram na escrita o modo como falam, fazendo, assim, algumas trocas de letras. Muitos consideram essas trocas como erros e não as analisam devidamente, desconsiderando as hipóteses feitas pela criança. Se as trocas são freqüentes e em grande número, afastando-se muito da escrita padrão, acabam por ser consideradas indicadores de dificuldades de aprendizagem por parte de quem as registra. Porém, o erro pode ser entendido como um estágio de desenvolvimento quando da aquisição da escrita, mostrando as reflexões que a criança faz e as hipóteses que levanta a respeito do funcionamento da linguagem falada e escrita.

Essas hipóteses poderão ser melhor entendidas pelo professor se ele atentar para as relações letra/som e para o modo como os sons são produzidos: [t] e [d], por exemplo, são fonemas dentais, que diferem apenas em relação à sonoridade; [t] é surdo e [d] é sonoro. Como o ponto de articulação dos dois fonemas é o mesmo, a criança pode confundi-los ao escrever, principalmente se basear sua escrita numa fala sussurrada (COSTA, 2.000).

Nesta perspectiva, podemos ainda destacar o fato de muitos professores exigirem silêncio em sala de aula durante a realização dos textos escritos, impedindo com isso que as crianças ouçam a sua própria voz, o que as auxiliaria na elaboração de suas hipóteses.

Ainda baseando-nos em COSTA (2000), cabe citar que os fonemas [p] e [b] são bilabiais e [f] e [v] são labiodentais. Se o professor alfabetizador se depara com uma escrita como “teto” para “dedo” ou “faca” para “vaca”, poderá compreender que a criança se baseou no ponto de articulação dos fonemas [t] e [d], no primeiro caso, e [f] e [v], no segundo, para escrever da forma como o fez. Poderá, então, explicar para a criança as diferenças entre a fala e a escrita, mostrando que, embora os pontos de articulação dos fonemas em questão sejam os mesmos, a troca de um pelo outro acarretará diferença no significado. Essas e outras discussões a respeito da linguagem levarão a criança a compreender as relações entre escrita e oralidade e a convencionalidade da escrita.

2.4 O PROFESSOR E AS VARIANTES LINGÜÍSTICAS

Nenhuma língua é homogênea. Ao contrário, toda língua varia segundo dimensões como sexo, idade, escolaridade e também de acordo com o tempo, a região ou o grupo social, dentre outras. “A variação lingüística... é inerente a toda e qualquer língua viva do mundo” (COSTA, 1996, p.52), e, por isso, as línguas apresentam diferentes formas de expressão oral. “Em geral, a variante considerada padrão é, ao mesmo tempo, conservadora e aquela que goza de prestígio sociolingüístico na comunidade. As variantes inovadoras, por outro lado, são quase sempre não-padrão e estigmatizadas pelos membros da comunidade” (TARALLO, 1985, p.12). A escola, de maneira geral, admite apenas a variante padrão, desconsiderando as outras, porém, do ponto de vista lingüístico, todas elas são perfeitas.

No ensino da língua, principalmente no período da aquisição da escrita, é importante considerar questões relativas à variação na língua.

Concordamos com CAGLIARI (1995) ao afirmar que “Um dialeto não é simplesmente um uso errado do modo de falar do outro dialeto. São modos ‘diferentes’” (CAGLIARI, 1995, p.19). O professor que respeita as variações dialetais afasta-se do comportamento preconceituoso imposto pela sociedade em geral e isto se refletirá em sua prática pedagógica.

FRANCHI (1986) realiza um trabalho que considera a interação em sala de aula como uma experiência humana e social, permitindo a valorização do aluno, do professor e da escola e em que o respeito à variação lingüística faz aumentar a autoconfiança dos alunos, levando-os a perceberem-se indivíduos capazes de falar e escrever.

A escola, ao ignorar o conhecimento que a criança possui da fala, parece também ignorar que, ao ingressar na escola, a criança já é um falante com capacidade de compreender e falar sua língua, mas não sabe ainda ler e escrever.

Além de falar o português, faz reflexões profundas sobre a própria língua: “As respostas que as crianças dão às perguntas que lhes são feitas revelam a incrível capacidade que têm de manipular fatos semânticos de alta complexidade, como a pressuposição, a argumentação lógica, sem contar com a expressão de metáforas e

o poder de abstração e generalização claramente revelados numa análise de seu comportamento lingüístico” (CAGLIARI, 1995, p.29).

Segundo SOARES (1986), as camadas populares têm o direito de apropriar-se do dialeto de prestígio, sem, porém, ter o seu desqualificado. A escola deveria ter como objetivo levar os alunos a dominá-lo, não para se adaptarem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais. “A escola deve respeitar os dialetos, entendê-los e até mesmo ensinar como essas variedades da língua funcionam comparando-se entre si, entre eles deve estar incluído o próprio dialeto de prestígio, em condições de igualdade lingüística” (CAGLIARI, 1997, p.82).

É importante que sejam esclarecidas aos alunos as diferentes valorizações atribuídas aos dialetos que trazem como conseqüências facilidades ou não na sua inserção social.

Numa concepção tradicional de educação, professores trabalham em função de conceitos “certo” e “errado”, geralmente marcando seus alunos pelo modo de falar, classificando-os em capazes ou não para aquisição da linguagem padrão, desconsiderando as diferenças que revelam a elaboração do pensamento das crianças no momento da escrita. Como sabemos que em linguagem não existe o “certo e o errado, mas o diferente” (CAGLIARI, 1997, p.81), concordamos com FRANCHI (1986), ao afirmar que um dos fatores mais importantes para a mudança das condições interacionais é evitar a estigmatização da linguagem.

Primeiramente, desperta-se nos alunos a consciência das variações lingüísticas, promovendo discussões com o intuito de modificar os valores preconceituosos que se atribuem a elas. Num segundo momento, leva-se os alunos a comparar o seu próprio dialeto com o dialeto culto da língua escrita, excluindo a atitude de tomá-lo como “correto ou melhor”. Em conseqüência, obtêm-se variações de um dialeto padrão escrito ao dialeto não-padrão ou ao padrão falado, com um valor funcional, sendo o uso de um ou de outro uma questão de estilo, de diferença de propósitos na comunicação e de percepção das diferentes situações sociais de uso.

A falta de compreensão a respeito do funcionamento da linguagem falada e escrita é um dos fatores que pode levar professores a interpretar diferenças de linguagem como patologias. Diferenças dialetais e idiosincrasias são muitas vezes entendidas como dislexia ou dislalia, consideradas reveladoras de patologias.

Portanto, acreditamos ser fundamental que a escola tenha clareza quanto à real função da linguagem, transmitindo-a aos seus alunos, que serão capazes de compreender e se adequar às diferenças lingüísticas.

Levando em conta que a criança fala um dialeto, porém é ouvinte de vários, deve-se entender que as variações na sua linguagem escrita são resultantes de um processo de reflexão e tomada de decisão, que o professor deve cada vez mais considerar em sua interação com a criança.

Associados à variação lingüística, é preciso discutir as funções da linguagem e sua relação com a produção cultural e noções de gramaticalidade para compreender o uso que se faz da língua.

Muitos casos de trocas de letras na alfabetização são resultados de uma análise que a criança faz da sua fala e que transfere para a escrita. O professor, neste caso, deve estar preparado para entender o porquê desta escrita, para considerá-la como resultante da variação lingüística, criando novas situações e utilizando diferentes estratégias para que os alunos possam chegar à escrita convencional.

Outra questão importante diz respeito à afirmação de FARACO (1994) de que uma das coisas essenciais que o aluno deverá aprender, no processo de apropriação da grafia, é que, embora grande parte das representações gráficas seja perfeitamente previsível pelo princípio da relação unidade sonora/letra, há uma certa dose de representações arbitrárias, as quais exigem estratégias cognitivas próprias.

O professor deve compreender que existem várias formas de pronunciar uma palavra, apesar de existir apenas uma única forma para sua grafia. Essa neutralidade da grafia em relação à pronúncia é a base certa da comunicação entre falantes de variedades diferentes. Cabe aqui parafrasear CAGLIARI (1995), dizendo que a escola deve aceitar a variação lingüística e mostrar que, se todos escrevessem as palavras como quisessem, usando das possibilidades do sistema de escrita e não da ortografia convencional, a confusão dificultaria a leitura. É, pois,

para facilitar a leitura que a sociedade usa um modo ortográfico de escrever as palavras.

Um outro aspecto a salientar é o de que, ao permitir que as crianças escrevam usando o conhecimento de que dispõem dos usos das letras do alfabeto, o professor poderá ensinar a distinção entre fala e escrita, prestigiando-as adequadamente, mostrando as variações dialetais e o motivo por que se usa a forma ortográfica convencional.

O professor, portanto, precisa compreender questões relativas ao conhecimento lingüístico a fim de não comprometer o processo educacional, considerando erros o que são hipóteses baseadas na fala e na escrita usada na sociedade.

2.5 PRODUÇÃO DE TEXTOS ESPONTÂNEOS

Quando falamos em produção de textos, referimo-nos a algo com sentido, com conteúdo significativo para aquele que escreve.

Por muito tempo, a alfabetização foi entendida como aquisição do sistema gráfico da escrita, estando sempre atrelada ao uso de cartilhas com objetivos específicos para o domínio de fonemas e grafemas.

O trabalho limitado a esta simples decodificação de sinais gráficos faz com que haja um distanciamento do significado da linguagem e passa a ser um trabalho sem sentido, que valoriza apenas o aspecto material da língua, inadequado a qualquer contexto e que conduz certamente a problemas posteriores de produção textual. Quando a criança acaba produzindo textos desconexos, constituídos de frases isoladas, apenas descritivos, vazios de significado, passa muitas vezes a se negar a escrever por medo do erro. “Para um bom professor deve ser tão importante o que o aluno acerta quanto o que ele erra. Se o ensino for muito dirigido, se o aluno só fizer seguindo o modelo, só trabalhar com os elementos já dominados, o professor receberá apenas a reprodução de algo que ele passou para o aluno” (CAGLIARI, 1998, p.209).

VYGOTSKY (1993), ao dizer que a criança não aprende a escrita por meio de exercícios mecânicos, nos leva a enfatizar a importância do ato de alfabetizar em um

contexto mais significativo, em que a criança é encorajada a experimentar significativamente a escrita por meio de uma prática de escrita espontânea, sem medo de erro.

Muitos dos problemas com produção de texto são decorrentes de uma prática que considera a linguagem apenas como um código gráfico, sem contemplar as relações sócio-históricas.

As crianças, desde muito cedo, entram em contato com o mundo da escrita. Ainda pequenas, são capazes de realizar tentativas de escrita por meio de rabiscos, que podem ser, por exemplo, a mistura de linhas retas e curvas. Quando questionadas com relação à sua produção, sabem dar significado ao seu código, pois escrevem o que pensam, o que vêem, embora não saibam ainda interpretar a sua escrita.

CAGLIARI afirma que a criança já possui uma idéia do que seja a escrita, ao agrupar algumas letras de forma aleatória. Esta idéia é o entendimento de que a escrita é feita por meio de sinais, embora ela não saiba que sinais são esses e que devem obedecer a uma determinada ordem.

No decorrer de sua infância, a criança precisa de tempo para experimentar a escrita, da mesma forma como fez o aprendizado da fala. Esta prática é muito importante, pois o educador pode acompanhar o desenvolvimento do aluno perguntando-lhe sobre o que escreveu e fazendo anotações das respostas obtidas, o que possibilitará a proposição de trabalhos adequados para dar continuidade às descobertas da criança e contribuir para o seu desenvolvimento com relação à aquisição da linguagem escrita.

Nas relações sociais, a criança se apropria da fala sem necessidade de um conhecimento formal da gramática de sua língua, compreendendo o significado da palavra (signo social) a partir de situações reais de interação e interlocução.

Os ambientes alfabetizadores devem valorizar a habilidade da criança de produzir textos orais, usando-os como ponte para a produção de textos escritos e para a compreensão do funcionamento da linguagem. A escrita, por ser representação de outra representação, que é a linguagem falada, demanda um plano mais elevado de abstração, pois passa pela elaboração das representações dos fonemas e, conseqüentemente, por um sistema complexo de correspondência

grafema-fonema, estando sujeita a fatores sociais e históricos: é produto de relações sociais e deve se adequar a cada situação de produção.

A criança se apropria da convenção de forma gradativa e paulatina, elaborando hipóteses em relação à escrita. O professor precisa valorizá-las e compreender que a escrita é um processo que demanda tempo e segue um ritmo individual.

Uma vez segura para experimentar a escrita, a criança poderá escrever espontaneamente, produzindo textos que fogem de modelos mecânicos padronizados, mostrando que o discurso expressivo está muito ligado às suas atividades e ao seu mundo, verbalizando seus sentimentos e sua maneira de ser. A esse respeito, SILVA (1994, p.27) afirma que “O discurso do texto espontâneo é marcado pela expressividade, própria da linguagem oral da criança nessa fase”.

A escola não tem se preocupado muito com o que a criança pensa e o que pretende quando nela ingressa. Dificilmente um professor planeja seu trabalho após questionar os seus alunos. Antes de iniciarem as aulas, os professores já pensaram em tudo, menos em ouvir as aspirações de seus alunos em relação à escrita. Se perguntar a elas o que pensam a respeito da escrita, para que serve no meio em que vivem, o que pretendem fazer com ela, o professor perceberá que as crianças sabem emitir suas opiniões e poderá considerar isso ao elaborar seu trabalho.

Assim, o professor poderá planejar atividades em que a criança comece a aprender a escrita em meio a atividades que mostrem o que são a leitura e a escrita, quais são suas funções dentro da sociedade, a natureza social e cultural de regras da escrita, as diferentes formas de representação.

Trabalhar com exercícios preparatórios de prontidão ou com as letras do alfabeto pouco a pouco, relacionadas a “famílias”, restringe as possibilidades de pensar sobre o ato de escrever, de explorar a escrita, construir hipóteses, tentar, experimentar e aprender.

Na tentativa de usar a escrita alfabética discursivamente, a criança se defronta com uma série de problemas por desconhecer as convenções da língua escrita. No entanto, a partir da percepção das várias escritas presentes em seu ambiente e de elementos já identificados, passa a formular hipóteses sobre a forma de escrita de novas palavras, sendo capaz de escrever coisas como: a migo (amigo),

jogol (jogou), família (família), brazio (Brasil), exemplos que confirmam que a criança usou de recursos possíveis do próprio sistema ortográfico, embora de forma inadequada.

À medida que a criança tem a possibilidade de escrever diversas palavras, formará frases e, posteriormente, textos.

E o que se observa nessas produções é que, apesar de as crianças não dominarem a convenção ortográfica e a estrutura de um texto escrito, são capazes de escrever textos significativos. Elas estão num processo de apropriação da escrita onde é permitido escrever como sabem e assim mostram ao professor o que precisam ainda aprender (ARAÚJO e outros, 1996).

Nos textos, fará uso de sua experiência de vida e, certamente, terá que escrever palavras que não foram vistas na escola. Para isso, lançará mão de seus conhecimentos, do modo de pensar a grafia e sua forma.

É muito importante que a criança produza textos, mesmo que ainda não saiba escrever ortograficamente, pois isso ajudará no estabelecimento das hipóteses. Na necessidade de usar uma palavra conhecida oralmente e desconhecida ortograficamente, pensará como essa palavra pode ser escrita e utilizará seus conhecimentos para traçar a forma gráfica.

A organização dos textos se dará em função dos conhecimentos que o aluno já possui, e o meio escolar vai propiciar situações para melhor elaboração. As funções e as diversas formas de texto devem ser trabalhadas na escola, pois cada texto envolve problemas específicos de estruturação do discurso, de coesão, de argumentação ou organização de idéias. Por exemplo: o aluno deve saber que função tem uma carta, uma solicitação, um convite, uma intimação, e perceber as diferentes estruturas textuais.

Segundo CAGLIARI (1998), FARACO (1994) e outros autores, o professor alfabetizador deve trabalhar com textos variados desde o início do processo de alfabetização, despertando o interesse para noções específicas de estruturação do discurso e envolvendo seus alunos com problemáticas da linguagem para que possam percebê-la dentro de um contexto real do uso, permitindo que passem para a produção de textos escritos sem medo de dizer o que pensam e sem medo de errar.

Se o professor ensinar a forma ortográfica e só depois permitir a escrita, a criança se restringirá apenas àquelas palavras aprendidas, o que limitará o seu texto. Afirma CAGLIARI (1997, p.122) que “Para começar a escrever, as crianças não precisam estudar a Gramática, pois já dominam a língua portuguesa na sua modalidade oral. A dificuldade está simplesmente no fato de as crianças não conhecerem a forma ortográfica das palavras após seus primeiros contatos com o alfabeto”.

A ortografia deve ser trabalhada na alfabetização, porém não pode ser supervalorizada, porque o principal no início da aquisição da escrita deve ser ensinar as crianças a escrever, a usar a escrita. O professor deve deixá-las livres para escrever como sabem, como pensam que são escritas as palavras, ao mesmo tempo em que as orientará quanto à forma padrão, discutindo, analisando e estabelecendo comparações entre elas. Além disso, deverá mostrar que a forma padrão é a que permite a leitura.

Muitos professores, na tentativa de se adequar aos novos conhecimentos, apresentam práticas duvidosas em que propõem atividades de escrita espontânea, mas não se dão conta do real significado dessa prática, estabelecendo roteiros de produção do tipo: quem, quando, onde, como, por quê etc, tentando padronizar a expressão individual em que se constata frases estereotipadas, provavelmente decorrentes de experiências anteriores.

Ainda hoje, é possível verificar que muitas escolas continuam ensinando a criança, em fase de alfabetização, a transcrever e registrar palavras e até pequenos textos, mas sem uma verdadeira reflexão sobre o funcionamento e as possibilidades de escrita. Por isso, encontramos não só crianças, mas também adolescentes que têm problemas em relação aos aspectos gráficos e textuais dessa modalidade de linguagem.

Uma forma de levar os alunos a produzir bons textos passa pela discussão da própria concepção de linguagem presente nas práticas que consideram os textos cartilhescos, sem seqüência lógica, que apresentam frases soltas e, por vezes, incoerentes, bem como pela construção de uma prática que tome a linguagem como atividade interacional, em que o professor, alunos e textos diversos estejam em constante diálogo.

2.6 A REESTRUTURAÇÃO E ANÁLISE DE TEXTOS ESCRITOS

A aquisição da escrita, como vimos, é um processo que requer tarefas significativas para o aluno.

A convenção da escrita não pode ser ignorada. Na atividade de reescrita, que compreende também a reestruturação do texto e não só a correção ortográfica, alunos e professores devem encontrar um espaço social de interlocução, discussão e apreciação de formas lingüísticas. Este trabalho de análise, discussão e correção não pode ser um ato isolado, e sim uma ação conjunta na qual a participação da criança seja bastante ativa, possibilitando que ela se conscientize da forma padrão da língua e resolva muitos de seus problemas com relação à estrutura de seus textos. “Trata-se, então, de um trabalho onde a correção não é apenas um ‘canetear’ do professor cujo objetivo parece ser contar os erros como forma de avaliação, algo como um ajuste de contas onde a criança, é penalizada em suas tentativas de escrita” (ARAÚJO e outros, 1996, p.56).

Os alunos, ao produzir textos espontâneos, colocam nesse trabalho reflexões e regras que traduzem a sua percepção sobre os aspectos constitutivos do discurso oral e outros que caracterizam a própria escrita, conforme afirma CAGLIARI (1995):

Essas regras são tiradas dos usos ortográficos que o próprio sistema de escrita tem ou de realidades fonéticas, num esforço da criança para aplicar uma relação entre letra e som, que nem é unívoca nem previsível, mas que também não é aleatória. Esse conjunto de possibilidades de uso se circunscreve aos usos da língua e aos fatos da produção da fala.

É partindo de uma discussão com base em conhecimentos lingüísticos que o “erro” pode ser interpretado como uma construção inteligente da criança, como hipóteses que refletem a relação que ela percebe haver entre fala e escrita.

Observando textos produzidos por crianças, em fase de alfabetização, que foram mergulhadas em uma prática significativa com a linguagem, podemos observar uma grande expressividade, em que fatos do seu dia-a-dia são narrados em meio a verdades e fantasias.

Durante a correção das produções textuais, é preciso que o professor mostre para o aluno que se trata de um momento em que se propõe a reflexão sobre o que está escrito a fim de melhorar a compreensão do texto por parte dos leitores,

selecionando os problemas que mais interferem no seu entendimento (sem perder o valor do mesmo enquanto forma de interlocução).

Antes de intervir pedagogicamente, é necessário que o professor analise a natureza do erro e sistematize o seu ensino a partir do conhecimento da organização do nosso sistema gráfico, pois “A língua portuguesa tem uma representação gráfica alfabética com memória etimológica, o que significa dizer que toma como critério para fixar a forma gráfica de certas palavras não apenas as unidades sonoras que a compõem, mas também sua origem” (FARACO, 1994, p.9-10).

Quanto mais o professor compreender questões como essas, mais terá subsídios para compreender as formas de escrita dos textos de seus alunos.

De acordo com CAGLIARI (1998), pode-se explicar os “erros” comuns das escritas iniciais através de categorias como transcrição fonética, uso indevido de letras, hipercorreção, modificação de estrutura segmental das palavras, juntura e segmentação, forma morfológica diferente, forma estranha de traçar as letras, uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, acentos gráficos, sinais de pontuação e problemas sintáticos. Vejamos, com mais detalhes, algumas destas categorias:

I – TRANSCRIÇÃO FONÉTICA

Caso em que o aluno registra, na escrita, o modo como fala. Conforme CAGLIARI (1998), este é o erro mais comum dos alunos em fase de alfabetização.

Exemplos:

- troca do **E** final por **I**, uma vez que fala assim: **dissi** (disse), **tomati** (tomate);
- troca o **O** por **U**: **cuelho** (coelho), **tudu** (tudo);
- registra duas vogais em vez de uma: **feiz** (fez), **deiz** (dez);
- registra uma vogal em vez de duas: **pego** (pegou), **chego** (chegou);
- troca o **L** por **R**: **Cráudio** (Cláudio);
- não escreve **R** ou **S** no final das palavras: **vamu** (vamos), **pesca** (pescar).

II – HIPERCORREÇÃO

Caso em que o aluno corrige e estende essa correção para outras situações de modo inadequado, generalizando o que não é generalizável.

Exemplos:

- Quando lhe é chamada a atenção sobre o acento agudo na palavra “ê”, passa, muitas vezes, a escrever: “janéla”, “panéla” etc;
- “Todo nome de pessoa é escrito com letra maiúscula”! Após esta afirmação, a criança entende e pode passar a colocar maiúscula no início de palavras como doutor, mãe, tia ... pois são palavras que se referem a pessoas;
- aluno escreve como fala. Por exemplo, **papéu**, **futebóu**. Ao ser alertado pela professora de que no fim das palavras se fala **U**, mas se escreve **L**, passa a corrigir além da convenção: chapel, jogol,...

III – AUSÊNCIA DE NASALIZAÇÃO OU TROCA DO M POR N OU TIL:

O aluno não registra a consoante nasal: **nuca** (nunca), **casada** (cansada), **ode** (onde), **elefâte** (elefante).

IV – TROCA DE LETRAS

A criança troca, por exemplo, “**p**” por “**b**”, “**t**” por “**d**”, “**f**” por “**v**”, porque esses pares de grafemas representam fonemas pronunciados no mesmo ponto de articulação.

Segundo ABAURRE (1987), essas trocas são muito comuns na alfabetização e as crianças precisam ser colocadas diante de ambigüidades semânticas que decorreriam do uso de uma letra por outra para que se convençam de que esse é um detalhe da escrita para o qual se tem que estar atento.

Exemplos: faca/vaca, dedo/teto, manda/manta, note/pote.

V – DESCONSIDERAÇÃO DAS REGRAS CONTEXTUAIS

Alguns contextos exigem determinados registros que os alunos, em início de alfabetização, ainda desconhecem e por isso desconsideram, como a necessidade do uso de **ss** entre duas vogais, pois o uso de apenas um **s** representa o som de **z**. Exemplo: **masa** (massa).

Apresentam, em alguns casos, o uso indevido de letras por escolher uma possível dentro do sistema de escrita.

VI – SEGMENTAÇÃO INDEVIDA OU HIPERSEGMENTAÇÃO

O aluno separa palavras além da segmentação prevista pela ortografia convencional, considerando não apenas aspectos prosódicos e entoacionais da língua, mas também o conhecimento que já possui da escrita.

Exemplos: **com seguiu** (conseguiu), **a migo** (amigo), **em baixo** (embaixo), **a fundou** (afundou), **em pata** (empata).

VII – JUNTURA INTERVOCABULAR OU HIPOSEGMENTAÇÃO

O aluno emenda palavras, refletindo critérios que usa para analisar a fala. Na fala, não existe a separação das palavras.

Exemplo: “euviucoilio” (eu vi um coelho).

3 O USO DO CONHECIMENTO LINGÜÍSTICO NA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA DAS CRIANÇAS

Ao propor um trabalho pedagógico que favoreça a melhoria da escrita, deve-se considerar, entre outros fatores, os aspectos lingüísticos presentes nas produções textuais das crianças.

Sendo assim, pretendemos mostrar como a Lingüística pode auxiliar na análise e interpretação das produções escritas.

Selecionamos, para tal análise, cinco textos: dois produzidos em situação espontânea e três realizados em situações formais de produção.

I – CRITÉRIOS UTILIZADOS PARA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ESCRITAS

- a) segmentação da escrita ou hipersegmentação;
- b) juntura intervocabular ou hipossegmentação;
- c) transcrição fonética;
- d) troca de letras;
- e) descon sideração das regras contextuais;
- f) hipercorreção;
- g) ausência de caracteres que registram a nasalização;
- h) disposição da escrita no papel;
- i) uso de sinais de pontuação;
- j) coerência.

O seguinte texto foi realizado por A. (7 anos), aluna de uma escola particular de Curitiba, fora de sala de aula.

09/03/09,

Aline

Eu pousei na casa da minha avó.

Eu brinquei com a minha melhor amiga na minha casa.

No sábado eu galei uma piscina.

Todos os dias eu brinquei na piscina.

No domingo a noite fomos ao desfile. Vi um carro alegórico com um pandeiro grande e dois homens puxando.

(Eu pousei na casa da minha avó.

Eu brinquei com a minha melhor amiga na minha casa.

No sábado, eu ganhei uma piscina. Todos os dias, eu brinquei na piscina.

No domingo à noite, fomos ao desfile, vi um carro alegórico com um pandeiro grande e dois homens puxando.)

A. apresenta alguns casos de junção intervocabular, provavelmente, por basear-se na percepção da fala. Exemplo: "osdia", "nodumingo".

Escreve uma vogal em vez de duas, porque, provavelmente, usa na sua pronúncia um monotongo. Exemplo: "posei", "padero"(pousei, pandeiro).

Em "biquei", não escreve o "r", e o "n", pois "brim" constitui uma sílaba complexa, C.C.V. - consoante/consoante/vogal, bastante diferente do padrão silábico mais utilizado no português do Brasil, o padrão CV – consoante/vogal.

Apresenta modificação da estrutura segmental de três palavras: “sagado”, “ande”, “pusado” (sábado, grande, puxando), justamente por estar em início do processo de aquisição da escrita. Ainda assim, é possível explicar o porquê dessas trocas. No primeiro caso, **b** e **g** são representações de fonemas oclusivos; no segundo, “**gr**” foge do padrão C.V.; no terceiro caso, **s** e **x** representam fonemas fricativos. Além disso, em alguns contextos, a letra “**x**” representa o som da letra “**s**”, como, por exemplo, em explosão, o que pode ter levado a criança a escrever trocando o “**x**” pelo “**s**”.

A. demonstra não conhecer ainda o uso da letra **n** para representar a nasalização na escrita. Exemplos: “biquei”, “nodumingo”, “padero”, “pusado”.

A criança usa indevidamente algumas letras em: “pisina”, “caro”, (piscina e carro) porque escolhe uma letra possível dentro do sistema ortográfico, pois ainda não domina o padrão.

Ao escrever “gaei” (ganhei), não registra a seqüência **nh**, talvez por fazer a transcrição fonética, ou porque **nh** é uma sílaba complexa que foge do padrão C.V., que, conforme apontamos, é o mais produtivo no português.

Usa apenas o ponto final, pois ainda não domina todos os sinais de pontuação.

O texto apresenta organização e coerência nas idéias.

O texto seguinte foi realizado por D. (7 anos), aluna de uma escola pública de Curitiba, no início do ano letivo em situação de sala de aula.

Data 30/3/00
Minha cidade

mami. na casa a rua não é
asfal tada e não tem valeta
e quando passa carro vai no vidro
e suja o vidro de pó e te botam
fogo e se não tirar as roupas do
varal cheira fumaça até a roupa
da Escola até do serviço do
meu pai também e da minha
mãe.

(Minha Cidade

Na minha casa, a rua não é asfaltada e não tem a valeta.

Quando passa carro, vai no vidro e suja o vidro de pó.

Até botam fogo e se não tirar as roupas do varal cheira fumaça. Até a roupa da escola, até do serviço do meu pai e também da minha mãe.)

D. apresenta casos de hipersegmentação, como: "nami nha", "asfal tada", "a te", provavelmente baseada na percepção da escrita ou considerando aspectos entoacionais do português.

Ao escrever "avaleta", "sinão", "daminha", por outro lado, faz a juntura intervocabular, talvez por refletir critérios que usa ao analisar a fala.

O texto apresenta ainda alguns casos de uso indevido de letras, como em "pasa" (passa), "caro" (carro), "serviso" (serviço), provavelmente por não dominar ainda as regras do sistema ortográfico.

Em “chera” (cheira), não utiliza o “i” após a letra “e” porque usa, na sua pronúncia, um monotongo, constituindo um caso de transcrição fonética, assim como em “di” (de).

Escreve “roupa” e, logo em seguida, “ropa”, talvez por apresentar soluções diferentes para o mesmo problema da escrita, resultantes do processo de elaboração e reelaboração de hipóteses (ABAURRE, 1987).

Troca o “v” pelo “f” em “fai” (vai), porque essas letras representam fonemas que são produzidos no mesmo ponto de articulação.

Observa-se a falta de acentuação em “po” (pó), “a te” (até) e “também” (também), talvez, porque a marcação de acentos gráficos, em geral, não é enfatizada no início da aprendizagem da escrita.

D. usa apenas o ponto final, o que pode indicar que os demais sinais ainda não foram ensinados. No entanto, isso não compromete o entendimento das idéias, que são ligadas por elementos coesivos (e, até).

A disposição da escrita no papel é adequada, faltando apenas o uso de parágrafos.

O texto apresenta coerência, ou seja, é escrito de maneira organizada, lógica e tem sentido.

O texto produzido por J (7 anos), aluna da 1ª Série de uma escola particular de Curitiba, foi realizado por solicitação da professora após os alunos terem assistido à peça de teatro "O coelho engenheiro".

Eu gostei do coelho
Eu gostei do pato
Eu gostei da coelha
Eu gostei do macaco
Eu gostei da onça
Eu gostei do bode

(Eu gostei do coelho.

Eu também gostei do pato.

Eu também gostei da coelha.

Eu gostei do macaco.

Eu gostei da onça.

Eu gostei do bode.)

J. apresenta um conjunto de frases semelhantes aos pseudotextos apresentados em muitos livros didáticos e atividades tradicionais de sala de aula, o que nos leva à suposição de que esta criança foi ou está sendo alfabetizada através de uma metodologia pautada em uma concepção estruturalista de linguagem. É interessante observar que esta metodologia não só não garante a textualidade, mas também não garante que os aspectos convencionais da linguagem sejam

apreendidos pela criança, uma vez que em seu texto encontramos várias palavras escritas de forma não-convencional. Analisando-as, percebemos as hipóteses de que J. lança mão. Para citar um exemplo, tomemos as palavras “gostei” e “também”, grafadas “gosdei” e “dabei”. A troca de letras **t/d** acontece por serem grafemas que representam fonemas pronunciados no mesmo ponto de articulação.

Ao usar “**i**” no lugar da nasal “**m**”, em “dabei” (também), pode estar utilizando-se de transcrição fonética.

O texto transcrito abaixo foi produzido por J. (7 anos), aluno de uma escola particular de Curitiba, em situação de sala de aula, após ter ouvido a apresentação oral da história “Patinho Feio”.

Quantos, os de marujos de 2 .
 Aluno: João
 patinho feio
 uma vez patinho feio
 elenacuoniodapata
 jogaram no rio.

(Patinho Feio

Era uma vez um Patinho Feio.

Ele nasceu no ninho da pata e jogaram ele no rio).

Neste texto, é possível constatar a hipossegmentação, o que demonstra que J. utiliza da percepção fonética ao escrever de acordo com sua própria fala. Por outro lado, também podemos perceber a segmentação adequada de “Patinho Feio”, provavelmente relacionada às informações que a criança já incorporou sobre a escrita.

Dentro da segunda unidade hipossegmentada — elenacuoniodapata —, é interessante chamar a atenção para pelo menos dois fatos lingüísticos que demonstram que a criança efetivamente está fazendo uso da transcrição fonética ao escrever. O primeiro é o uso do “c” por “sc”, porque, ao falarmos, neste contexto, normalmente, temos: [na’ser] e não [nas’ser]. Como não pronuncia o fonema [s], a criança não vê a necessidade de acrescentá-lo na escrita. O segundo é o uso da letra “c” com valor de “ce”: como a criança fala “ce” ao ler “c”, provavelmente acha redundante escrever o “e”. Para ela tal escrita representaria uma fala tal como: [na’seeu].

O texto seguinte foi produzido por **A.C.** (7 anos), aluna da 1ª Série de uma escola particular de Curitiba.

11/31/00.

Eu fiquei o prazo qualis dia
 do ano em que quito o dia eu pulei carnaval
 Vou me malhar de tava vacinou
 e a Malipa de feiticeira roupa vermelha.
 Eu fui vacinar a minha cadela Mile, caiu o dente dela.

(Eu fiquei em casa quatro dias em casa.)

E, no quinto dia, eu pulei carnaval no salão, ele estava vazio, fui com roupa de feiticeira, roupa vermelha.

Eu fui vacinar a minha cadela Mile, caiu o dente dela.)

A.C. apresenta dois casos de junção intervocabular ou hipossegmentação: “pulei-quarnavau” (pulei carnaval) e “eno” (e no).

Também é possível constatar a ausência da letra “n” na palavra “quito” (quinto), mas escreve corretamente “dente”, o que corrobora a afirmação de ABAURRE (1987) de que a preocupação da criança é local, ou seja, ora ela encontra uma solução para a escrita de uma palavra e ora encontra outra solução para a mesma palavra.

Observa-se ainda que a criança troca “m” pelo “n” (“en”(em)), fato que mostra que ela já sabe que a nasalidade, na escrita, é representada por “m”, “n” ou pelo sinal diacrítico (~). Só não está segura, ainda, sobre qual usar.

Em vários casos, faz transcrição fonética: “vaziu” (vazio), “quarnavau” (carnaval).

Ao usar o “qu”, em “quarnavau”, pode estar fazendo uma analogia com palavras que se escrevem com “que” e têm o som [k], como, por exemplo, “que”, “queijo” etc.

Em “salão”, “feiticeira”, “roupa” e “vermelha”, é possível perceber que a criança fez tentativas antes de optar por uma determinada escrita, mostrando que estava refletindo sobre a mesma.

Quando escreve “vermelia”, por exemplo, faz, provavelmente, relação com o conhecimento ortográfico de determinadas palavras, como família. Então generaliza a forma de escrever e escreve “vermelia” em vez de “vermelha”.

4 CONCLUSÃO

Ao desconsiderar que as produções orais e escritas das crianças em fase inicial de alfabetização são resultantes de diferenças entre grupos sociais e culturais, a escola mostra desconhecer que alunos falantes do dialeto não-padrão não são linguisticamente deficientes, mas apenas diferentes.

Professores com práticas pedagógicas que julgam a linguagem do aluno errada, avaliando-a segundo a distância que a separa do dialeto de prestígio, provavelmente apresentam forte tendência em perceber alunos como portadores de problemas de aprendizagem e incapazes de adaptar-se ao ambiente escolar.

Embora esse processo de desajuste dos alunos aos procedimentos e critérios preestabelecidos pela escola e a falta de informações lingüísticas por parte dos educadores sejam apontados como causas do fracasso escolar, a responsabilidade ainda é, em grande parte, atribuída a problemas individuais da criança. Isso se confirma em algumas ações de professores diante de questões específicas de ensino na escola ao atribuir à criança a responsabilidade pelo próprio fracasso.

É importante que profissionais da área pedagógica conheçam e sejam capazes de refletir com mais clareza sobre a escrita dos alunos, podendo desenvolver metodologias de ensino sem se deixar levar por denominações como: “aprendizagem lenta”, “imaturidade”, “desatenção”, “dislexia”, “disfunção”, “atraso mental” etc.

É fundamentalmente na interação com pessoas capazes de ajudar a criança a atribuir significado ao símbolo escrito, compreendendo o seu valor social, que a aprendizagem se realiza. Caso contrário, o simples contato com materiais gráficos produzidos nas sociedades industrializadas (embalagens, placas...) bastaria para promover a aprendizagem da escrita.

No processo de alfabetização, a criança constrói o seu conhecimento utilizando-se de diferentes caminhos como percepção, ação, classificação, coordenação e significação. Faz-se necessário que o professor trabalhe com diferentes estratégias simultaneamente, deixando de lado a preocupação em apenas

constatar habilidades nos seus alunos, habilidades estas focadas no reconhecimento e identificação de letras, sons, sílabas e palavras, postura que reflete uma concepção de ensino tradicional.

É necessário ainda considerar toda produção escrita das crianças, as quais ainda não dominam certos aspectos formais que regulamentam o uso social da linguagem escrita, como tentativas de uso da língua escrita num ato significativo.

A ressignificação do conceito de erro, a análise e classificação das hipóteses elaboradas pela criança são importantes na criação de alternativas metodológicas para a reestruturação dessas hipóteses.

Ao analisarmos os textos escritos por crianças em fase de alfabetização, considerando os fatores lingüísticos que interferem neste processo, percebemos que muitos dos problemas de aprendizagem apontados por professores são, em geral, frutos de reflexões e hipóteses levantadas pelas crianças a respeito do funcionamento da linguagem oral e escrita, o que nos leva a concordar com os autores que têm apontado a importância de se considerar os conhecimentos lingüísticos no processo de alfabetização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ABAURRE, Maria Bernadete Marques. **Psicopedagogia o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
2. ARAÚJO, Marlene; FOLTRAN, Maria José; GUINDASTE, Reni Gregolim et al. **Cadernos do ensino fundamental: alfabetização e parceria**. Curitiba: SEED/SUED/CEDITEC, v.2, 1996.
3. CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1997.
4. _____. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.
5. COSTA, Vera Lucia Anunciação. **A importância do conhecimento da variação lingüística**. Educar, Curitiba: Editora da UFPR, n.12, p.51-60, 1996.
6. _____. Artigo Inédito, ainda não publicado. 2000.
7. FARACO, Carlos Alberto. **Concepções de linguagem e ensino de português**. Curitiba: Escola Aberta, 1998.
8. _____. **Escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 1994.
9. _____. **Algumas questões sobre a escrita**. Palestra proferida na UFPR. Curitiba, 26 de junho de 1991.
10. FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993.
11. FRANCHI, Eglê. **E as crianças eram difíceis: a redação na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
12. GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. Cascavel: ASSOESTE, 1984.
13. _____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
14. LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1993.
15. PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; SAMPAIO, Carmen Sanches; GOMES, Denise Barata et al.; GARCIA, Regina Leite (Org.). **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1997.
16. SILVA, Ademar. **Alfabetização: a escrita espontânea**. São Paulo: Contexto, 1994.

17. SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 1993.
18. SOARES, Magda B. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília: INEP/REDUC, 1989.
19. _____. **Linguagem e escrita: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.
20. VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins/Fontes, 1994.
21. _____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.