

## AQUISIÇÃO DA ESCRITA: O TEXTO INFANTIL EM FOCO NO ENSINO PÚBLICO E PRIVADO DO CARIRI PARAIBANO<sup>121</sup>

Paulo Vinícius Ávila-Nóbrega<sup>122</sup>  
Danielle Ribeiro Soares<sup>123</sup>

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o processo de aquisição da escrita com o caráter discursivo por meio de textos produzidos por crianças do 2º e 3º anos do ensino fundamental de duas escolas do cariri paraibano. A nossa motivação com o projeto foi perceber que as crianças na região em questão avançam para as séries/anos seguintes sem desenvolver as habilidades esperadas de produção de texto com a finalidade da circulação social. O nosso trabalho está baseado em postulados de Abaurre (1997), Cardoso (2002), Calil (2009) e Alves (2011) entre outros, que desenvolveram pesquisas relacionadas à aquisição da escrita infantil e das estratégias da criança no processo de aquisição da linguagem escrita a partir do contato com os primeiros textos. Os nossos resultados mostram que nas escolas em que as crianças eram incentivadas a escrever tendo em vista outros leitores para os seus textos, e não apenas o professor, elas dominavam o modelo de texto e a situação de produção.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aquisição da linguagem. Ensino. Textos de crianças.

### ABSTRACT

The aim of this paper is to analyze the process of writing acquisition in a discursive field through texts written by children enrolled in the 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> years of primary school at two schools in Cariri Paraíba. The motivation for this work lies on the perception that the children from the mentioned region pass to the following school years without achieving the expected written abilities of writing with the purpose of social communication. The paper is based on the theories discussed by Abaurre (1997), Cardoso (2002), Calil (2009) e Alves (2011), among others, who developed research on children's writing acquisition, as well as the strategies acquired by children during the process of written language acquisition through their first contacts with texts. The results show that the children enrolled in schools where they were encouraged to write considering not only the teacher, but also other readers to their texts, dominated the textual template and the situation of production.

**KEYWORDS:** Language acquisition. Teaching. Children's texts.

## INTRODUÇÃO

Parece-nos que as pesquisas que envolvem trabalhos com textos escolares de crianças em regiões do interior do Nordeste têm enfatizado prioritariamente os processos de aprendizado de leitura, não dando tanta atenção aos percursos da escrita. No que se refere à escrita infantil, os trabalhos são ainda mais distantes, pois muitos apontamentos são voltados a resultados de índices educacionais de ensino fundamental e médio, o que não deixa de ser extremamente relevante pensar no desenvolvimento da educação em nosso país. Embora haja necessidade de realizarmos pesquisas sobre as práticas educacionais na educação básica não podemos deixar de perceber que todo o processo educacional é iniciado na infância.

Assim, uma inquietação pode surgir: de que maneira as crianças aprendem a escrever? Há recordações escolares gerais que apontam para as primeiras letras traçadas

---

<sup>121</sup> Este artigo é resultado de um projeto de iniciação científica cota 2012-2013 desenvolvido no *campus* VI da Universidade Estadual da Paraíba.

<sup>122</sup> Professor do curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba, *Campus* VI, Monteiro.

<sup>123</sup> Formanda do curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba, *Campus* VI, Monteiro e foi bolsista PIBIC cota 2012-2013.

desajeitadamente, palavras copiadas imitando o modelo dado pelo professor, escrita de frases ditadas até que se chegue à descoberta dos primeiros textos pessoais. Segundo Chartier (2002, p.13) por muito tempo as escolas acreditaram que as crianças deveriam ter memorizado a relação grafia-fonia e a ortografia das palavras para começarem a escrever textos corretos segundo as normas escolares.

A partir de novas pesquisas e publicações percebeu-se que não se escreve da mesma maneira que se fala, pois há marcas do escrito que fazem com que possa ler lido distinguindo do que se ouve.

A motivação para desenvolver o nosso projeto se deu ao percebermos que as crianças em fase escolar no Cariri paraibano avançavam nas séries/ anos escolares, mas não desenvolviam habilidades básicas de produção de texto. A nossa hipótese para o problema foi que as aulas de produção textual se pautavam na preocupação de um produto para correção de estruturas, como já é de senso comum nas publicações de estudos linguísticos. Os textos desses sujeitos, sendo assim, não seriam escritos levando em consideração que haveria outros leitores inseridos nesse processo de interação.

Percebemos, também, que na região do Cariri paraibano não há relatos, ao menos não há divulgações, de pesquisas realizadas com esse perfil de preocupação com as habilidades dos textos escritos por crianças com a principal finalidade de inseri-las no modelo de interação que envolve outros leitores, que não o professor, sem o intuito primordial da correção estrutural.

Sendo assim, realizamos um projeto que teve como objetivo analisar o processo de aquisição da escrita com o caráter discursivo por meio de produções textuais de crianças do 2º e 3º anos (antigas 1ª e 2ª séries). Para tanto, procuramos observar se nas aulas de língua portuguesa os textos escritos são trabalhados de forma discursiva ou se apenas se detêm ao modelo de redação escolar; verificamos também se os textos escritos pelas crianças tinham como objetivo a circulação social ou se apenas a avaliação docente; com isto, buscamos ao final traçar uma comparação sobre o tipo de ensino de produções escritas que é desenvolvido no ensino público e privado.

## **1 O TEXTO INFANTIL EM FOCO: ALGUNS ESTUDOS**

Nesse tópico trazemos alguns levantamentos de pesquisas realizadas no âmbito da escrita infantil que nos mostraram resultados diversos a respeito de como tem funcionado o trabalho com o texto desde os anos escolares iniciais.

Iniciamos com um trabalho de Rojo (2002, p.16-17) que faz um panorama histórico-educacional e menciona que na década de 1980 os estudos voltaram-se para os usos escolares da escrita focalizando o desempenho linguístico dos alunos por meio de correções de erros nas redações de sala de aula. Em 1990 o domínio de investigação deu-se sobre o processo de produção de textos e de seu desenvolvimento/construção por uma perspectiva cognitivista (comportamental, descrição do processo de memória) e textual (descrição do produto escrito).

Até então não eram postulados os interesses pelas propriedades mais especificamente discursivas, interativas ou enunciativas do processo de compreensão/produção de discursos – tais como as situações de produção em que estes se dão; a interação entre os interlocutores; a marcação ideológica dos textos etc. Isso é limitador e causa insatisfação com resultados. Os professores que ainda não agem metodologicamente com o pensamento discursivo dedicam-se apenas a formar analistas de textos ou revisores gramaticais, mas não formam cidadãos capazes de interagir criticamente com os discursos alheios e com o próprio discurso (ROJO, 2002, p. 19).

A visão presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), por exemplo, é de um usuário eficaz e competente com a linguagem escrita, imerso em práticas sociais e em atividades de linguagem letradas, que, em diferentes situações comunicativas, utiliza-se dos gêneros do discurso para construir ou reconstruir os sentidos do texto que lê ou produz. Visão esta que fica em um pólo distinto da prática de formar um leitor/escrivente que domina o código escrito e decifra palavras, frases e textos baseados em estruturas gráficas, lexicais e sintáticas, puramente (ROJO, 2002, p. 20-21).

Diante dessa discussão a aquisição de linguagem, seja na modalidade oral, seja na escrita, é vista como integrante de um processo geral de constituição da relação sujeito/linguagem. O *locus* desse processo é a interlocução intersubjetiva de um constante movimento de tomada da palavra do outro, de afastamento e de retomada tornando esse discurso como palavra própria (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 41).

Tendo essas considerações em vista afirmamos que aprender a escrever é mais do que aprender a grafar sons ou recorrer às normas gramaticais tradicionais para garantir a microestrutura textual (coesão e coerência). Aprender a escrever é ter a habilidade de usar novos modos de discurso (gêneros) para ser inserido em uma prática cultural, tendo em vista os postulados acerca de alfabetização e letramento em nosso país, uma vez que se pautar somente na primeira (em que os aspectos da aprendizagem giram em torno da decodificação) não é mais satisfatório, pois formamos cidadãos com o intuito de atuar em uma sociedade que

exige o domínio da leitura e da escrita (os estudos sobre o letramento requerem que o cidadão seja capaz de compreender os diversos textos que circulam em seu meio social).

A respeito do gênero do discurso Bakhtin os classifica em dois tipos: primários (simples) e secundários (complexos). Acreditamos, conforme teoria bakhtiniana (RODRIGUES, 2005, p.169), que a criança ao chegar à escola traz consigo um conhecimento prévio (mesmo que inconsciente) do uso de gêneros primários, pois são adquiridos numa esfera de interação cotidiana – conversação espontânea familiar, por exemplo – e a escola torna-se responsável para apropriar a criança com relação ao uso dos gêneros secundários (resumos, notícias, contos, fábulas, mitos etc.) que normalmente estão mais atrelados à escrita.

Apropriamo-nos, também, de uma pesquisa realizada por Alves (2011) ao ressaltar que antes da criança começar suas primeiras produções escritas ela transita por fases ou etapas importantes de seu desenvolvimento cognitivo. Em uma destas fases, a da iconicidade, toda espontaneidade da criança se expressa através de desenhos os quais mais tarde se tornarão referência para seus primeiros códigos escritos. A partir dessa transição a criança já conseguirá diferenciar um desenho de algo escrito. Em seguida ela já está apta para a fase da fonetização e alfabetização da escrita. Este constitui o momento que a criança já atinge certa maturidade cognitiva, tornando-se capaz de superar seus conflitos, diferenciando assim o material imagético do escrito.

É inegável que no período de alfabetização a criança, ao produzir um texto, acaba por cometer alguns deslizos ortográficos e marcas da oralidade se apresentam com bastante frequência, redundâncias e outros vícios de linguagem típica da fase de aquisição infantil. Pois mesmo tendo perpassado a fase da fonetização e alfabetização da escrita, a fase, por exemplo, de utilização da linguagem oral sempre permanecerá latente, pois é algo inerente ao ser humano. No entanto, com o passar do tempo, atingindo certa maturidade linguística e cognitiva, a criança poderá vir a tornar-se um sujeito eficiente no uso da língua seja ela na modalidade oral ou escrita.

A partir da superação dessas etapas a criança já consegue dar início a uma produção escrita de certa forma mais independente. Pois assim como nas fases citadas, o papel do educador nesse momento de aquisição da escrita não deixa de ser fundamental. É importante ressaltar que ao sugerir uma produção escrita para essas crianças, toda e qualquer forma de utilização da língua, deve ser ponderada. Na construção da escrita, a criança tem muito mais a aprender do que somente letras, pois uma infinidade de gêneros viabilizados por essa modalidade se abrem ao fazer contato com os textos (CARDOSO, 2002, p. 22).

Para Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997, p. 22) textos produzidos nesta fase de experimentação são mais confiáveis e naturais do que em algumas outras situações de ensino. Na experimentação das palavras, frases e sílabas a criança transforma essas experimentações lexicais em objetos de reflexão consciente. Pois é o momento em que ela está operando seu desenvolvimento cognitivo a respeito da linguagem por meio dos conceitos que ela tem internalizado em situações espontâneas do seu cotidiano.

Para as autoras a aquisição da escrita é um momento particular de um processo mais geral de aquisição da linguagem. O sujeito reconstrói sua história de relação com a linguagem em contato com a representação escrita da língua que fala. Reconhecemos, assim, a nossa ilusão pelos aspectos fônicos da linguagem infantil ao fazermos uma reflexão sobre as possíveis causas do comportamento tão diferenciado que as crianças costumam exibir em suas primeiras produções escritas espontâneas, especialmente no tocante às soluções que costumam dar para a segmentação das palavras.

Seguindo a mesma discussão sobre o contato com o texto escrito pela criança Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 39) reforçam que a apreensão dessa modalidade acontece de forma natural e não mecanicista; advém de produções verbais efetivas, que tomam formas muito diversas em função das situações de comunicação em que se inscrevem. Nesse processo os gêneros discursivos se configuram como instrumentos indispensáveis para orientar o ensino.

Diante dessas discussões ficam evidentes as considerações que as pesquisas mencionadas nos apresentam. O processo de aquisição da escrita se dá pelo contato com os diversos gêneros que irão conduzir o comportamento linguístico da criança ao ser inserida em situações reais de interação sócio-histórico-cultural, e não pela limitação microestrutural do texto.

No próximo item faremos uma exposição de um projeto realizado na região do Cariri paraibano que teve como inquietação entender como estava funcionando o processo de ensino de texto para crianças em séries escolares ainda iniciais.

## **2 OS CAMINHOS PARA A REALIZAÇÃO DA PROPOSTA**

A nossa pesquisa foi realizada na cidade Serra Branca, no interior do Estado da Paraíba. Para a execução da proposta agendamos previamente, por meio de documentação, as nossas visitas a duas escolas da região, uma pública e uma da rede particular. A nossa escolha teve a finalidade de fazer análises com aspectos comparativos, também. Em cada escola foram selecionadas as séries do 2º e 3º anos (antigas 1ª e 2ª séries). Dentre cada ano coletamos por amostragem 05 (cinco) textos produzidos por crianças, perfazendo um total de 20 textos ao final.

Nosso trabalho de pesquisa baseou-se numa perspectiva longitudinal, pois iniciamos nossas observações no segundo semestre de 2012 com crianças do 2º e 3º anos e agora no primeiro semestre de 2013 voltamos a estas escolas para realizarmos nossa intervenção levando propostas de produções textuais para as mesmas crianças que agora cursam o 3º e 4º anos.

O projeto foi dividido em duas etapas principais. A primeira consistiu em um período de observação no qual a bolsista fazia anotações em caderno de campo a respeito de como o texto estava sendo tratado em sala de aula. A pesquisadora observava o tipo de abordagem realizado com os textos (se eram trabalhados apenas aspectos ortográficos, se eram exploradas as características do texto, se era levado em consideração um possível leitor etc.). Após algumas semanas de observação foram coletados os primeiros textos para ser comparados com os que seriam adquiridos ao final da segunda etapa. Esta consistiu na intervenção da bolsista no que se refere ao trabalho com a produção escrita das mesmas crianças. Os textos não tiveram a identificação das professoras e os nomes dos alunos/autores são fictícios, tendo em vista a ética de preservação de identidade dos participantes. Por uma questão de espaço resolvemos selecionar para este artigo apenas oito fragmentos de textos, sendo os quatro primeiros da etapa I do projeto (texto de 01 criança de cada série e escola) e quatro da etapa II (textos dessas mesmas crianças da etapa I).

Os textos coletados na escola particular fizeram parte de um planejamento de produção de um diário que foi realizado nas turmas de 2º e 3º anos. Isso consistiu na escrita das ações cotidianas das crianças, desde a sua hora de levantar, até o deitar. Os alunos interagem na classe lendo os seus diários e eram incentivados a ler em suas residências também. Os alunos relatavam diariamente ações como o levantar, escovar os dentes, a realização de tarefas escolares, o momento da alimentação, a oração que faziam antes de dormir etc.

Já os textos coletados na escola pública dizem respeito a atividades que foram realizadas com um poema intitulado “O móbile”, para a turma do 2º ano, e uma narrativa sobre um príncipe para o 3º ano. Após a leitura da professora em voz alta, e seguida da leitura em voz alta dos alunos, a professora indagou os alunos do 2º ano a respeito do significado da palavra “móbile” e sobre de que tratava o texto. Em seguida, os alunos fizeram a produção de uma narrativa que deveria ser inspirada no poema. Depois de ser entregues os textos a professora corrigiu os problemas ortográficos, escolheu 05 textos e entregou à aluna pesquisadora. No 3º ano a mesma professora desenvolveu estratégias de trabalho com a narrativa do príncipe de forma parecida com o que realizou com o poema.

Na fase de intervenção retornamos às escolas com uma proposta de produção textual tendo o gênero “carta pessoal” como suporte para nossa intervenção. O motivo que justifica a

escolha da carta é que as características desse modelo são bem mais simples, ou seja, não possuem regras e estruturas tão complexas, a princípio, para ser seguidas; o assunto pode ser livre e tipo de linguagem utilizada pode ser adequado pelo remetente ao seu destinatário. Além disso, como não tínhamos tempo suficiente nas escolas para executar um projeto com gêneros que exigissem bastante elaboração, pelo motivo de estarmos “interrompendo” um pouco do planejamento das professoras, precisamos escolher um gênero considerado mais “simples”, o que resultou na carta pessoal.

Na fase de intervenção realizamos uma exposição oral a respeito do gênero e levamos alguns exemplos permitindo que as crianças se expressassem e opinassem a respeito de como era aquele tipo de texto e de que forma, e quando era utilizado. Após isso solicitamos que as crianças produzissem uma carta para ser entregue a um coleguinha de outra escola. Na carta elas deveriam falar a esta outra criança exclusivamente sobre sua cidade, do que eles mais gostavam naquele lugar, do orgulho que sentiam em fazer parte da história local e do que eles gostariam que fosse diferente no lugar onde vivem. Isso porque na semana em que fizemos a intervenção estava sendo comemorado mais um ano de emancipação política, de forma que todas as atividades escolares que estavam sendo executadas naquele período estavam voltadas para a comemoração do aniversário da cidade.

### 3 ANÁLISES E DISCUSSÕES DAS PRODUÇÕES ESCRITAS DAS ETAPAS I E II

Organizamos essa seção fazendo a apresentação de oito textos (dos 20 coletados) das escolas, por uma questão de espaço no trabalho. Primeiramente temos a exposição da produção de duas crianças da escola A (escola particular) e em seguida apresentamos os textos das crianças da escola B (escola pública).

#### Escola A (particular)

Etapa I: Ana (2º ano) – fragmento do diário.

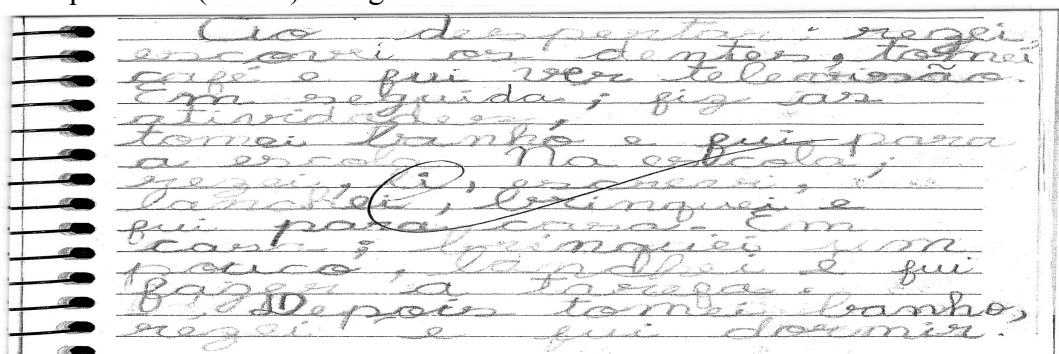


Imagem 1: texto de um diário de uma criança de 2º ano

## Etapa II: Ana (agora no 3º ano) – trecho da carta pessoal.

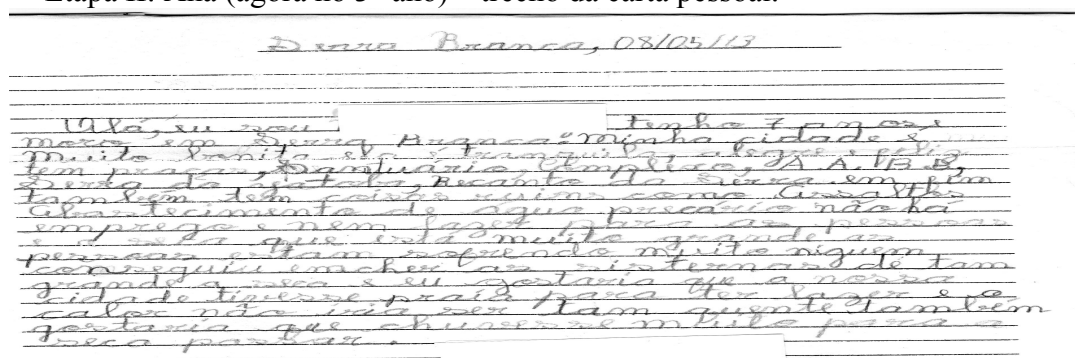


Imagem 2: carta pessoal produzida por uma criança agora no 3º ano

O que podemos verificar nas produções escritas de Ana é que, com relação ao texto do diário, ela consegue articular a linguagem recorrendo a termos que deixam claro o desenrolar de um dia para seu interlocutor. Parece que a criança entende quais aspectos lexicais devem ser usados para relatar as suas atividades: *ao despertar, em seguida, na escola, em casa.*

A partir dessas escolhas observamos no texto a tentativa de relatar ao outro sua realidade diária, os papéis que ela desempenha em cada lugar e em que momento suas ações ocorrem. Podemos perceber pelo texto e o assunto nele tratado como a criança captou a essência do que é o gênero “diário”, que tem como característica marcante a descrição diária de situações cotidianas e a ordem cronológica dos acontecimentos.

Isso talvez tenha acontecido porque percebemos na etapa de observação que a professora deixava claro às crianças que os diários deveriam ser lidos pelos seus pais e ao retornarem à sala compartilhariam o seu texto com os colegas. Tendo isso em mente os alunos já pareciam se sentir incentivados a escrever sabendo que outros iriam ler a sua produção, e não apenas a professora.

No que se refere à carta pessoal verificamos que a aluna também consegue manter a coerência ao gênero proposto obedecendo algumas características estruturais do gênero, por exemplo, local, data, vocativo, corpo do texto e assinatura. O mais importante é como a criança continua com a intenção de mostrar ao outro sua realidade. Há o desejo real de se utilizar da linguagem para a interação, conhecimento e reflexão. Observamos isso na forma como ela descreve a sua cidade, os pontos turísticos, aspectos negativos de ordem social como assaltos, abastecimento de água, emprego, entre outros. Vemos como ela está imersa na realidade que escreve na carta ao comentar sobre a questão da seca.

Ainda verificamos como ela se desloca entre o papel de autor e personagem na história contada por ela ao utilizar expressões como *olá, eu sou* e *minha cidade é*. Como personagem da história ou situação de sua realidade exposta na carta podemos destacar termos como *o*



*calor não iria ser tam* (tão) *quente*. Pelas escolhas linguísticas é possível notar a discursividade da criança no texto. Vimos como ela deixa de ser no início da carta apenas o sujeito que observa os fatos (uma criança de 07 anos) e fala sobre eles para o outro (amiguinho que receberá a carta), para então assumir ao final o papel de outro sujeito (cidadão pertencente a uma região assolada pela seca).

A respeito do conceito de autoria de um texto, e as funções que um autor pode vir a desempenhar numa produção escrita, Calil (2009, p.12) diz que o autor não poderá ser entendido como um indivíduo que escreve um texto, mas como uma posição, lugar social em que ele se coloca, ou é colocado.

Etapa I: Luíza (3º ano) – fragmento do diário.

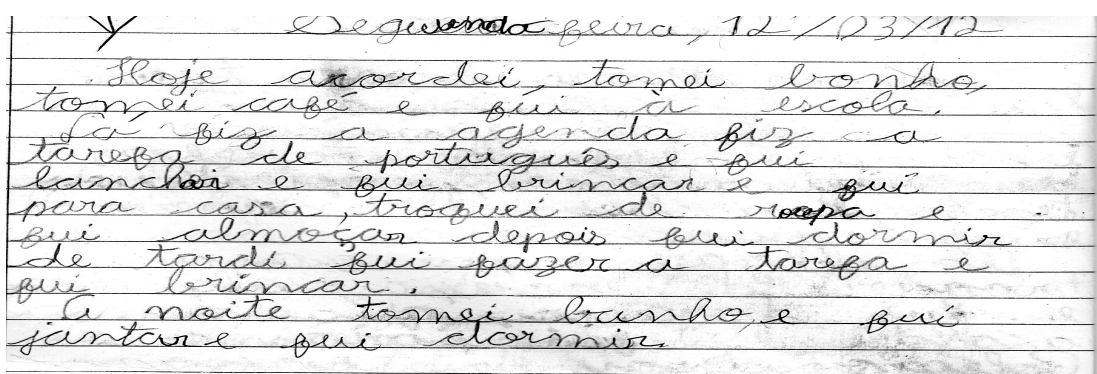


Imagem 3: texto de um diário de uma criança de 3º ano

Etapa II: Luíza (atualmente no 4º ano) – trecho da carta.

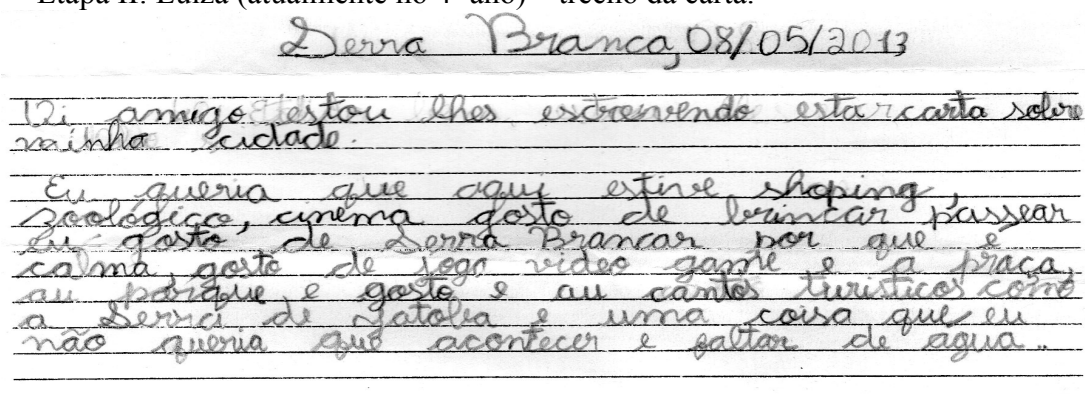


Imagem 4: carta pessoal de uma criança agora no 4º ano

Observando o texto do diário, vimos que se o nosso olhar estivesse pautado na análise estrutural, na forma como o texto foi escrito, poderíamos dizer que ao escrever a criança comete erros de grafia das palavras (*bonho* ao invés de *banho* e *tardi* no lugar de *tarde*) e em repetições desnecessárias (*fiz*, *e*, *fui*, *tomei*). E por conta disso poderíamos acabar erroneamente reduzindo o texto à “reescrita correta” das palavras “erradas” e à substituição dos termos repetidos por outros equivalentes. E apenas isto!

No entanto, analisando discursivamente o texto vimos como a criança tentou mostrar ao seu interlocutor o seu dia a dia. Através dos termos (e, fui) repetidos ao longo do texto podemos presumir que ela deixou clara a ideia de sequencialização de seus atos e de veracidade dos mesmos.

Observando a carta escrita pela mesma criança vimos quando inicialmente ela saúda o amigo e de imediato já faz na carta algumas reivindicações que ela gostaria que fossem atendidas por ela, para seu benefício e dos demais moradores.

A nossa proposta inicial era que as crianças produzissem uma carta para outro colega/amigo da outra escola que também estava participando do projeto. No entanto, percebemos que, pelas escolhas que o aluno fez na escrita do seu texto, poderia está ele falando apenas para esse outro amigo ou haveria subjetivamente mais alguém no texto? As reivindicações propostas na carta pela criança nos leva a crer que ela acionou em sua memória interlocutores pertencentes a outra esfera social que não fazem parte da esfera escolar. Em Calil (2009) vimos que o autor ao produzir é (ou pode ser) afetado por várias instâncias sociais, e não apenas pela escola. Ao se relacionar com a linguagem o sujeito se constitui e se mostra como autor ao se deslocar entre vários papéis sociais.

### **ESCOLA B (pública)**

Etapa I: Gustavo (2º ano) – produção a partir de um poema.

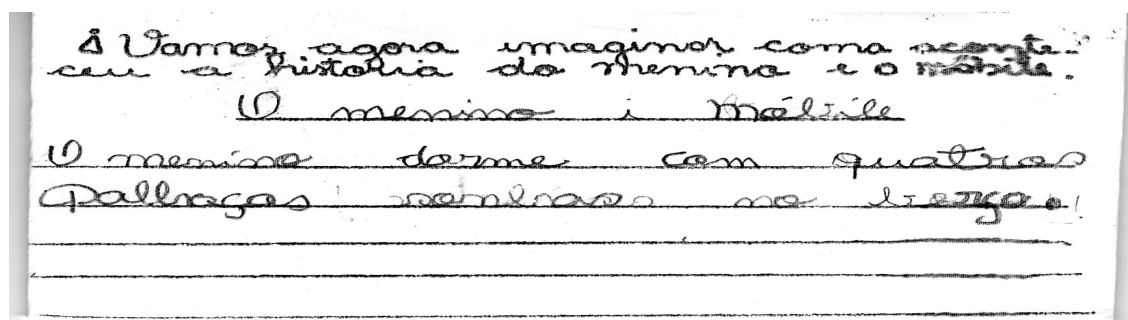


Imagem 5: texto de uma criança do 2º ano

A aula que resultou nessa produção girava em torno de um poema. Após ser trabalhado o texto naquela aula, houve o momento da atividade e o enunciado da proposta da professora era que o aluno imaginasse e contasse como aconteceu a história do menino e o móvel. Apesar de não ter ficado clara a proposta com relação ao gênero ou modelo de texto a ser seguido, essa criança, em poucas palavras, resumiu tudo em um duas linhas, diferentemente do que aconteceu com a próxima criança sobre a qual falaremos.

Qual modelo de texto, afinal, essa criança iria seguir? Será que a sua criatividade se limitou a duas linhas por não entender as características do texto? E agora nos perguntamos para qual função social este texto se dispôs? Quem iria ler essa produção? Não percebemos

uma tentativa de interação textual com outros leitores, em outros ambientes e situações que não apenas a sala de aula. Observemos agora a outra produção da mesma criança.

Etapa II: Gustavo (3º ano) – escrita da carta.

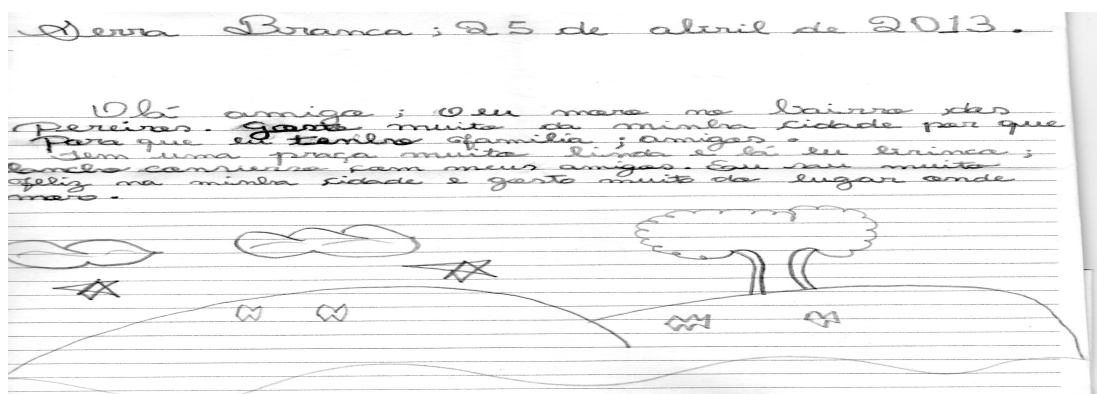


Imagem 6: carta pessoal de uma criança do 3º ano

Nesta outra produção textual, já se nota como a criança conseguiu manipular melhor a linguagem esboçando na carta o desejo de mostrar a outro leitor, que receberá seu texto, como ela se sente em relação à cidade onde mora e os motivos “reais” que a levaram a mostrar ao seu interlocutor por que tem orgulho de viver ou fazer parte da cidade: *porque eu tenho família, amigos; sou muito feliz na minha cidade.*

Vale salientar que isso aconteceu após a intervenção. Pode ser que após ter entendido a finalidade da sua escrita (enviar a outros leitores) essa criança se sentiu motivada, pois a sua língua seria usada visando a interação, não apenas o micro sistema da correção ortográfica.

Etapa I: Pedro (3º ano) – fragmento da produção textual baseada em um desenho disponibilizado pela professora.

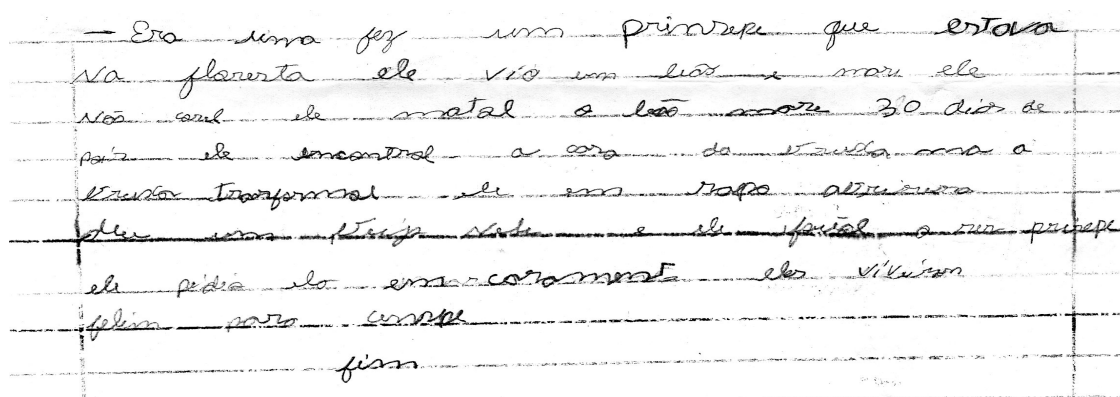


Imagem 7: texto produzido por uma criança de 3º ano

Pelo texto podemos observar que a criança conseguiu interpretar a imagem e criar uma história a partir da mesma. Ela organizou uma sequência lógica, num encadeamento de

situações que culminaram em um desfecho que faz uma intertextualidade com os conhecidos contos de fadas. Percebemos isso pelo uso das expressões no início *era uma vez* e no final *viveram felizes para sempre*.

Vimos que por não ter ficado clara a proposta de produção, essa criança escreveu arraigada às estruturas de um conto infantil, diferentemente do seu colega (Gustavo) que resumiu o seu texto em duas linhas. Esta produção só serviu ao propósito de uma redação escolar, apenas.

#### Etapa II: Pedro (repetindo o 3º ano) – produção da carta.

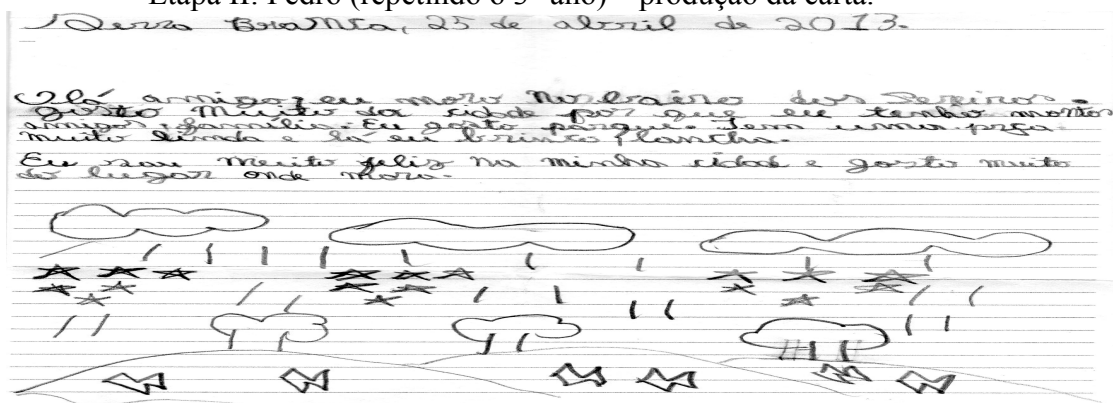


Imagem 8: carta pessoal de uma criança que repetiu o 3º ano

Resolvemos optar por analisar o texto do aluno Pedro, já que este não conseguiu avançar para o 4º ano. E decidimos observar se, mesmo estando repetindo o 3º ano, o aluno conseguiu evoluir sua habilidade de leitura e escrita.

Fazendo uma comparação entre os dois textos do aluno percebemos que, com relação ao aspecto ortográfico, a criança ainda apresenta alguns traços de dificuldade. No 1º texto ele sempre trocava o “u” pelo “l”, por exemplo: *matol* (matou), *corel* (correu), *ficol* (ficou). E alguns desses traços ainda persistem em seu 2º texto.

Mas o que vale a pena destacar é que apesar das dificuldades ortográficas comuns nesta fase de alfabetização, o aluno consegue estabelecer uma ligação de suas ideias utilizando pequenos argumentos pretendendo justificar ao amigo a quem escreve o porquê dele gostar da cidade e como se sente em relação ao lugar onde mora. É certo que, analisando a escrita dos dois textos, as dificuldades ortográficas ainda persistem, porém Alves (2011, p.74-75) salienta que o professor, ao observar um texto como este, não deve se prender exageradamente apenas às questões desse tipo. É preciso que ele enxergue outras características fundamentais no aluno para que se tenha uma boa produção escrita.

Nesse aspecto a preparação e a compreensão do professor são de fundamental importância para que a criança consiga apreender a escrita, não “formal” ou “correta”, apenas.

Mas uma escrita como atividade social de autoria dos alunos e não uma escrita de palavras e frases soltas. É importante que os alunos adquiram uma escrita de textos socialmente relevantes funcionalmente diversificados com uso constante de novas palavras e gêneros. Os textos precisam ser escritos para leitores reais contemplando aspectos de contextualização e metodologia ajustada.

Com estes estudos comparativos, entre a prática de ensino de texto em uma escola particular e uma escola da rede pública, entendemos como tem acontecido o processo de aquisição da escrita nessas crianças em séries iniciais do ensino fundamental. Enquanto em um ambiente escolar o texto é apresentado aos alunos como algo que não alcançará funcionamento social, pois não chegará a outros leitores, no outro ambiente o texto escrito se apresenta como uma possibilidade de se manifestar enquanto pensador, autor, sujeito que tem voz e espera por uma interação dos seus leitores.

Na verdade, o que vimos foi uma comprovação empírica do que muito já é discutido nos espaços acadêmicos e cursos de formação continuada. Precisamos usar estratégias que ajudem esses novos leitores e autores a ser motivados e a criar intimidade com os modelos de escrita ao ter a certeza de que terão outro sujeito à espera de seus discursos.

### **CONSIDERAÇÕES**

Diante das exposições e reflexões teóricas, bem como acerca de tudo que presenciamos durante a pesquisa do projeto e elaboração deste trabalho, podemos refletir que no processo de aquisição da escrita todos os métodos de trabalhos pedagógicos não devem ter ações únicas e estanques. Este processo envolve um mecanismo de aprendizagem contínua e não mecanicista, mas discursiva, interativa, dialógica para que haja a promoção de ideias, de reflexões e possibilidade de crescimento e desenvolvimento social das crianças envolvidas na situação.

É preciso que o professor tenha em mente que, quando a criança – sujeito em formação – escreve algo ela está, mesmo que em pequenos emaranhados de palavras ou frases, inserindo nesse pequeno texto toda sua carga de cultura, de vivência, contexto histórico-social e discursivo. Todos esses aspectos inseridos em um texto correspondem à materialização de seu pensamento, de sua vida. E é por meio da linguagem adquirida que eles são expostos, revelando assim a identidade e a formação desse sujeito.

Assim, de acordo com essas considerações podemos presumir que o ideal no ensino de língua materna, desde os anos iniciais, é que no trabalho envolvendo leitura e produções escritas nós possamos, enquanto educadores, trazer à criança propostas de ensino da

linguagem escrita inerentes a sua realidade. Que fomente nestas crianças o desejo de crescimento intelectual e promova a formação das capacidades discursivas, linguísticas e cognitivas. É preciso que enxerguemos que a aquisição e o domínio da escrita é resultado de um longo processo de bastante complexidade.

É importante que o professor do ensino de língua portuguesa deixe um pouco de lado sua postura metodológica e corretiva e passe a enxergar também outras potencialidades desenvolvidas pela criança. Potencialidades estas que ela revela quando produz um texto, por exemplo. Pois nesse momento a criança está mostrando sua realidade, seus valores e conceitos, ou seja, todo seu discurso é desnudado em seu texto. E ao perceber suas intenções, o professor deve mediar meios didáticos para que esta criança passe a se utilizar da linguagem escrita como um meio de interação e nunca como um fim desta.

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. – Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1997. (Coleção Leituras no Brasil). (204 p.)
- ALVES, I. de C. *Aquisição da linguagem escrita: o natural e o inesperado*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011. (170 p.)
- CALIL, E. *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. 2. Ed. – Londrina: Eduel, 2009. (187 p.)
- CARDOSO, C. J. *A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. (232 p.)
- CHARTIER, A. M. Apresentação. IN: CARDOSO, C. J. *A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. (p. 13-14)
- DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. (110 p.)
- KATO, M. A. *A concepção da escrita pela criança*. 3ª edição – Campinas, SP: Pontes, 2002. (p. 7-8)
- LIMA, F. P. de A. *A aquisição da linguagem: um olhar discursivo sobre a escrita espontânea na 1ª série*. Revelli. UEG – Inhumas. Vol. 1, nº 2, p. 73-77, out. 2009. Disponível em: <http://www.ueginhumas.com/revelli/revelli2/index.html>. Acesso em: 05 de maio de 2013.