

A LINGÜÍSTICA E A AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Ângela Helena Bona Josefi
Departamento de Pedagogia
UNICENTRO, Guarapuava, PR

Resumo: O presente estudo aborda a importância dos conhecimentos da Lingüística para o professor alfabetizador, considerando que, conforme CAGLIARI (1999), a leitura e a escrita constituem-se em atos lingüísticos e que, portanto, é indispensável a quem ensina a ler e escrever, a compreensão da natureza, funções e uso da escrita. Enfatiza a importância de se partir da capacidade de análise da linguagem oral que as crianças já trazem quando chegam à escola, para ensiná-las a escrever, evitando-se, assim o surgimento de muitas das dificuldades de aprendizagem. Discute a questão da relação fala-escrita como realidades diferentes, embora intimamente ligadas e reflete sobre o “erro” como exercício de elaboração de hipóteses na construção da escrita. Relata a prática de sala de aula de uma professora de 1ª série, em uma escola municipal de Guarapuava – PR, percebida através da observação de algumas aulas, de entrevista com a referida professora e de análise de produções dos alunos, no decorrer de um ano letivo, o que leva ao entendimento de que é possível (e necessário) ensinar a ler e escrever sem lançar mão dos rigorosos métodos de silabação.

Palavras-chave: alfabetização, análise lingüística, aprendizagem da escrita.

Abstract: This study approaches the importance of linguistic knowledge for literacy teachers, considering that, according to CAGLIARI (1990), reading and writing, form the linguistic acts and that, therefore the nature of comprehension, function and usage of writing are indispensable for whom teaches reading and writing. It emphasizes the importance of starting by the oral language analysis capacity that children bring when arriving at school, to teach them writing, avoiding in that way, the appearance of many difficulties of learning. First it discusses the matter of the speaking-writing relationship in different realities, although closely linked and secondly, it reflects on the mistake as an exercise for hypotheses development in building writing. It reports the classroom practice of a 1st grade teacher, in a municipal school from

Guarapuava-PR, realized through the observation of some classes, interview with the related teacher and the analysis of students production, in the course of a school year, that leads to understand that it is possible (and necessary) to teach reading and writing joined together with the rigorous syllable method.

Key-words: literacy, linguistic analysis, writing learning.

Pontos de partida

A Lingüística vem, há muito tempo, conquistando o seu espaço nas discussões relativas ao ensino de língua materna, uma vez que seu objeto de estudo – a estrutura e o funcionamento das línguas naturais – deve ser adequadamente conhecido por quem, na escola, acompanha e orienta o processo de aquisição e domínio da modalidade escrita por parte dos falantes nativos de uma determinada língua.

Percebe-se, hoje, a expressiva (e indispensável) presença dos lingüistas nos eventos em que se discute a alfabetização. Tal fato, talvez, constitua-se na principal contribuição para a ressignificação da alfabetização na escola, onde a compreensão de teorias sobre os processos de aquisição da leitura e da escrita passa a ser mais importante do que a escolha de uma determinada metodologia. O educador, lançando mão de conhecimentos da Lingüística, passou a ver a criança como sujeito do processo de aquisição da leitura e da escrita: um sujeito que, ao chegar à escola, já traz uma representação do que seja ler e escrever.

Para CAGLIARI (1989, p.8), “ler e escrever são atos lingüísticos e, portanto, a compreensão da natureza da escrita, de suas funções e usos é indispensável ao processo de alfabetização”.

Nessa mesma perspectiva, VILAS BOAS (1994, p.12) enfatiza que “o desconhecimento dos princípios gerais da ciência da linguagem pode levar a conseqüências bastante negativas no processo geral da aprendizagem escolar”. A autora afirma, como o próprio Cagliari, que a criança, para aprender a falar, não precisou de ditados, memorização de regras, repetição de fonemas e sílabas; que nenhuma mãe preocupa-se em ensinar à sua criança a ordem das palavras nas frases e, no entanto, toda criança sabe qual ordem é possível ou não usar.

Sendo assim, pensamos ser importante investigar acerca das tentativas que as crianças fazem na escola, para aprender a ler e escrever, buscando entender como ocorre esse processo e como se pode encarar o erro na alfabetização.

Quando entram na escola, as crianças já contam com uma enorme capacidade de análise da linguagem oral, já que o fazem como exercício constante, desde quando começam a falar, num esforço contínuo de organização dos elementos da fala para comunicar-se. A impressão que se tem é que elas perdem essa capacidade, à medida que vão aprendendo a escrever.

CAGLIARI (op. cit.), ao discutir essa questão, aponta a própria escola como responsável por essa perda, porque “ensina o português, tomando a escrita ortográfica como base para tudo” (p. 29). É ingênua a postura de quem ensina o abecedário, as famílias silábicas e a associação de letras para a composição de palavras e frases, como se isto garantisse a aprendizagem da leitura e da escrita. Tal aprendizagem depende da compreensão de como funciona a estrutura da língua e o seu uso no meio social.

Os conhecimentos lingüísticos são, portanto, imprescindíveis para o professor, em uma tarefa tão complexa como a de alfabetizar.

A escola, muitas vezes, esquece de fundamentar-se nas necessidades naturalmente desenvolvidas nas crianças e na sua própria atividade e impõe a elas uma escrita vinda de fora, que não tem sentido por não lhes permitir avançar nas suas próprias tentativas e hipóteses. Chega-se ao absurdo de se considerar a escrita simplesmente como uma complicada habilidade motora.

As crianças refletem sobre a língua

Desde muito cedo as crianças contam com uma grande capacidade de analisar a linguagem, aliás, é isto que elas fazem o tempo todo quando estão aprendendo a falar. Muitas são as oportunidades em que podemos observar a sua criatividade para encontrar soluções quanto ao arranjo da linguagem para comunicar-se.

Recentemente observamos uma criança de três anos correndo para alcançar outra e, num esforço para se fazer esperar, gritando:

___ *Espera! Espera por mim!*

Ao perceber que seu apelo não era atendido, continuou:

___ *Ei, menina! Parece que você não tem esperança!*

Percebe-se aí uma reflexão¹ sobre a formação de palavras. Essa formação pode ter ocorrido por analogia, fenômeno bastante comum nos fatos de língua, e que requer alguma experiência e alguma “reflexão” sobre a língua. Pode-se pensar tanto numa analogia derivacional, seguindo, por exemplo, *andar (andança)*, como num “aproveitamento” semântico de uma palavra já existente, mas com sentido diferente de *espera (esperança)*. Sobre isso, CAGLIARI (1997, p. 29) explica: “De fato, as crianças manipulam a linguagem: compõem palavras novas, a partir da análise dos processos de formação de palavras, às vezes criando formas surpreendentes (...), revelam a incrível capacidade que têm de manipular fatos semânticos de alta complexidade (...).”

¹ A criança que está aprendendo a falar, faz tentativas a partir de hipóteses que elabora, baseada no que já conhece. É nesse sentido que entendemos que ela reflete.

A cada tentativa que resulta em êxito na sua comunicação com os outros, a criança vai adquirindo confiança e vai avançando, sentindo-se gratificada pelas aprendizagens que realiza. Sente prazer a cada nova descoberta e percebe quão gostoso é aprender, ou seja, ela pode sentir prazer se houver resposta de incentivo por parte, principalmente, dos adultos, que são seus modelos.

Na escola, esse processo pode ter continuidade para ela, desde que ali se valorize a sua experiência como ponto de partida para a aprendizagem da escrita. Se, ao contrário, a escrita ortográfica for tomada como base para tudo no processo de ensino, essa capacidade natural de análise da linguagem, que a criança tem, pode ser sufocada, havendo grandes chances de aparecer a insegurança, a dúvida sobre o que seja *aprender*. E se isto significar *repetir modelos*, mesmo sem entendê-los, até memorizá-los, pode ser, mesmo, muito chato e complicado.

CAGLIARI (op. cit.) afirma que:

...a escola não valoriza o conhecimento que a criança tem da própria fala e da fala dos seus colegas para, a partir daí, ensinar a escrever e, por isso, não consegue perceber que tipo de reflexão o aprendiz está fazendo quando comete seus erros. Consideramos fundamental que o professor identifique junto com o aluno as hipóteses elaboradas por ele para ter chegado a determinadas respostas. Por trás de cada erro ou tentativa de escrita, existem critérios inteligentes de organização dos elementos da linguagem, que devem ser valorizados.

Durante o processo de interação com a criança que aprende a falar, os adultos que a rodeiam preocupam-se em entender o que ela quer dizer com os termos que usa e as tentativas que faz, interagindo com ela. Na alfabetização, a maioria das escolas faz o contrário, porque enfatiza a forma, porque exige a realização de fonemas soltos, porque dá a regra pronta e impede que as tentativas de escrita aconteçam.

Para que o aluno avance nas habilidades de uso, tanto na modalidade falada quanto escrita da língua, é imprescindível que ele a exercite concretamente, comparando elementos, observando semelhanças e diferenças, nos mais diversos contextos e situações.

Fala x escrita

A fala e a escrita representam realidades diferentes da língua, que, conforme CAGLIARI (1997), estão intimamente ligadas em sua essência, embora tenham uma realização própria e independente nos usos dessa língua. Quando falamos, nem sempre pronunciamos as palavras da mesma forma como as escrevemos.

Cabe aqui considerar a questão dos alunos que são imediatamente corrigidos pelo professor, quando usam formas como *barde* (ao se referirem a balde, que é considerada a correta pelo PVOLP – Pequeno Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa) na fala e, conseqüentemente, na escrita. Pensamos ser necessário refletir sobre alguns pontos fundamentais relativos a esse assunto.

É importante que a atitude do professor diante do aluno que fala diferente da variedade padrão (e que às vezes ou muitas vezes nem sequer é a fala padrão da professora), seja a de quem entende o valor cultural e histórico das variedades lingüísticas dos falantes e, partindo disso, conduz o aluno a uma reflexão que lhe possibilita dominar, também, a variedade padrão para usá-la quando necessário. Para isso, é possível, por exemplo, explicar que nas diversas regiões as pessoas falam de formas diferentes, embora em todas elas escrevam da mesma forma, como é o caso da palavra *pastel* que pode ser pronunciada pelos cariocas usando-se o som de *ch²* para a letra *s*, assim como em diferentes famílias a palavra *balde* pode aparecer pronunciada, conforme o uso proveniente da sua cultura, utilizando-se o som de *r* para a letra *l*. Além disso, é importante notar que, na fala, essa palavra, comumente, aparece como *baude*, o que não muda em nada a norma escrita da mesma. A esse respeito, FRANCHI (1999, p.180) recomenda que “em vez de entrar no esquema das ‘correções da fala’, o professor deve reorientar os alunos de uma questão normativa para uma questão de fato: que é interessante descobrir como as palavras podem ser usadas de modos diferentes pelas pessoas.”

Identificar com o aluno o valor cultural da variedade usada por ele, é fundamental para que, a partir da compreensão de como ocorre o uso da língua, ele possa apropriar-se de mais uma variedade: a padrão, que, segundo SUASSUNA (1995), lhe permitirá ter acesso aos bens culturais por ela veiculados.

Outro ponto fundamental a considerar é que se o aluno percebe a escrita como transcrição da fala, em casos como o citado acima, ao escrever *barde* não comete nenhum erro, uma vez que a grafia corresponde à forma de falar. Ao referir-se a essa questão, CAGLIARI (op.cit. p.31) defende que: “...se a escola distinguísse claramente os problemas de fala dos problemas de escrita, veria essas escritas como escritas de fala, e feitas com uma propriedade fonética tão grande que chega a ser comovente a consciência que as crianças têm do modo como falam.”

O autor prossegue esclarecendo que é preciso levar os alunos a perceberem que eles não falam de uma única maneira, mas de várias, conforme os dialetos de cada um, e que não é possível que todos escrevam as palavras como as falam, porque isto causaria uma confusão e tornaria a leitura muito difícil entre os falantes de tantos dialetos. Ele assevera: “se a escrita funciona assim, ninguém está obrigado a ler as palavras de uma única forma.” (p. 32).

Para o mesmo autor, a escrita ortográfica é o único uso da língua portuguesa que não admite variação e é evidente que os alunos devem chegar a dominar esse uso, porém, é preciso que as crianças possam escrever utilizando o conhecimento de que elas dispõem. Isto oportuniza ao professor, o ensino da distinção entre fala e escrita e lhe

² Por não ter como digitar os sons seguindo o alfabeto fonético internacional, seguiremos CAGLIARI (1999), que usa as letras *e*, ao se referir ao som, diz o som da letra.

possibilita prestigiar a fala e a escrita convenientemente, mostrar as variações dialetais e explicar por que se usa a forma ortográfica convencionalizada.

Se tivéssemos símbolos gráficos únicos correspondentes a cada unidade da fala e se cada símbolo gráfico representasse apenas um fonema, seria muito fácil ensinar a ler e escrever, porém, talvez não seria possível organizar a escrita de forma que todos entendessem. Não há uma correspondência termo-a-termo na relação entre língua falada e língua escrita, o que, de certa forma, a torna mais rica.

Há livros para alfabetizar que, segundo CAGLIARI (1999), apresentam erros grosseiros de fonética porque confundem fatos da fala com fatos da escrita. O exemplo citado pelo autor refere-se à interpretação dos valores fonéticos da letra *x* em que se pretende distinguir os sons *s* e *ss*, quando na verdade eles representam um único som. Outro equívoco apontado por ele é o das propostas de atividades que consideram como sendo a mesma coisa o *ba* de “banho” e o *ba* de “batata”.

Quando a criança está aprendendo a escrever, observa muito a própria fala, porque esta se constitui como única referência de conhecimento já adquirido. Ocorre que os livros ou as chamadas cartilhas não consideram isso e propõem que os alunos interpretem os fenômenos fonéticos da fala, usando como modelo a forma escrita e não a realidade fonética das palavras.

É preciso aproveitar a habilidade que as crianças têm de refletir sobre a própria fala para, explorando a linguagem oral, fazer com que as análises que elas fazem se tornem conhecimentos estabelecidos.

Algumas considerações sobre os fonemas na aquisição da escrita

Considerando o que discutimos até aqui, pensamos ser importante destacar essa questão, uma vez que entendemos que é através da comparação e relacionamento entre palavras da língua, observando semelhanças e diferenças, que se pode analisar elementos da escrita, relacioná-los com elementos da fala para, com base nesta, entender o funcionamento daquela modalidade.

No exercício de análise das semelhanças e diferenças, de comutação entre palavras no plano da forma, e da verificação dos efeitos dessa comutação no plano do conteúdo (significado), o aluno trabalha com o conhecimento intuitivo que tem sobre a língua, conscientiza-se das regras já internalizadas para usá-las em outros contextos, registra o que vai descobrindo e, portanto, apropria-se da palavra escrita.

Segundo GRYNER (1977), o falante nativo de uma língua, não depreende intuitivamente os fonemas de seu próprio idioma e, portanto, não os identifica isoladamente. Na aprendizagem da escrita, a criança precisa poder analisar as unidades mínimas da língua sem desligá-las do contexto onde ocorrem funcionalmente. Tais unidades podem ser destacadas, sem que se desvinculem da palavra a que pertencem.

Através do jogo de comutação de sons e de letras, como exemplificado abaixo, oralmente e por escrito, os alunos podem depreender os fonemas. Quando lhes é

oportunizado que façam descobertas nesse sentido, evita-se o surgimento de muitas das dificuldades relativas à ortografia.

Ao trabalhar com jogos de comutação, o professor pode chamar a atenção para diferenças na forma das palavras, que produzem diferentes significados. Vejamos alguns exemplos dados por VILAS BOAS (1994, p. 91):

1. *Trabalhando a diferença na forma das palavras:*
boneco
boneca
2. *Verificando os efeitos dessa diferença no plano dos significados, a criança descobre que a substituição de um o por um a pode estar associada a uma diferença de gênero.*
3. *Transferindo essas diferenças para outros vocábulos, ao lado de outras consoantes, descobre outros significados:*
Bobo neto
Boba neta
4. *Jogando com essas mesmas diferenças percebe que elas podem distinguir significados completamente diferentes entre as palavras formadas:*
coco
coca

Neste último exemplo, ocorre abertura da primeira vogal ao ser trocada a última letra da palavra³, o que é importante, também, que se leve em conta ao fazer a análise com as crianças. Acrescentaríamos ao exemplo da autora, palavras como *meio/meia*, para oportunizar a percepção de que nem sempre essa abertura ocorre.

Nesses jogos, é importante considerar, também, o valor contextual, levando os alunos a perceberem que os mesmos elementos comutados em contextos diferentes são capazes de produzir modificações de sentido.

Ex.: *Meninas gostam de brincar com bonecas.*

Aquelas meninas são umas bonecas.

Levar as crianças a fazer essas análises não significa ensinar conceitos. Nomenclaturas como *masculino e feminino* são possíveis por fazerem parte do universo lingüístico das crianças em fase de alfabetização. Pode-se trabalhar, por exemplo, com diferenças de gênero, com campos semânticos diferentes, com pessoas diferentes do discurso, sem preocupação com sua conceituação. O importante, no momento em que as crianças estão aprendendo a escrever, é refletir sobre o funcionamento da língua.

E para que essa reflexão seja possível, não há como pensar em alfabetizar silabando as palavras. Uma das dificuldades que as crianças podem apresentar como

³ Aqui está em questão a variação pela abertura da vogal, a mudança que ocorre na palavra, pela combinação de letras diferentes, embora não desconsideremos a questão do gênero implícita nos exemplos.

consequência da silabação, refere-se à escrita de finais de palavras como *acharam* ou *acharão*. Isto porque, no caso, todas as sílabas se tornam tônicas, e a distinção, que é evidente na fala natural e espontânea dos alunos, desaparece na fala artificial do professor.

Observando cuidadosamente a escrita das crianças na alfabetização, podemos notar que, quando elas erram na forma ortográfica, estão, na verdade, baseando-se na forma fonética. Os erros cometidos revelam contextos possíveis, conforme demonstra CAGLIARI (1997, p. 61): “Um aluno pode escrever *talveis* (talvez), mas não escreve *eileifante* (elefante); não escreve *vei* (vê), mas escreve *veis* em lugar de vez. É impressionante como os erros dos alunos revelam uma reflexão sobre os usos lingüísticos da escrita e da fala. Só a escola não reconhece isso, julgando que o aluno é distraído, incapaz de discriminar (...).”

Para poder compreender a produção escrita das crianças, identificando as suas hipóteses e a reflexão que elas estão fazendo, o professor precisa observar atentamente a sua fala. Somente assim, é possível que se cumpra efetivamente o seu papel de mediador no processo de aprendizagem dessas crianças.

Permitir que elas escrevam textos espontâneos⁴ para serem analisados em conjunto, significa oportunizar-lhes que façam de forma tranqüila e segura a passagem da fala para a escrita e da escrita para a ortografia. Cabe considerar, ainda, que um texto é, antes de tudo, significação, o que nos leva a entender que as análises não devem ser só formais, porque se forem, corre-se o risco de reduzir a fala à pronúncia e a escrita à grafia.

Das primeiras tentativas à autoria do texto

Teceremos, aqui, alguns comentários sobre como ocorreu o percurso de construção da escrita de uma turma da 1ª série, em uma escola municipal localizada no centro da cidade de Guarapuava (região centro-sul do Paraná), cuja classe recebeu, no início do ano, alunos que haviam freqüentado escolas de educação infantil e alunos que estavam entrando pela primeira vez numa sala de aula.

Havia crianças que já dominavam alguns aspectos da escrita e outras que não haviam tido nenhuma experiência nesse sentido. Nossa preocupação inicial foi perceber como a professora trabalharia com essa turma para conseguir que todos progredissem, já que o número de alunos passava de 30. Perguntamos a ela sobre isso e obtivemos a seguinte resposta:

“Cada um pode fazer alguma coisa em qualquer atividade que eu proponho. Eu falo muito com eles e deixo que eles falem também; leio histórias e depois conversamos sobre elas. Quando dou uma atividade de produção de texto, alguns escrevem pequenas frases, outros, algumas palavras, e outros apenas desenham o que acham importante sobre a história... daí eu escrevo para eles o que eles ‘lêem’ no desenho”.

⁴ Autores como Cagliari (1999) usam esse termo para referir-se aos textos próprios das crianças.

Percebemos que não houve nenhuma preocupação da professora em ensinar primeiro as letras ou sílabas isoladas para depois, em ordem de dificuldades crescentes, ensinar palavras e frases. A unidade usada inicialmente para trabalhar com a escrita foi o próprio nome das crianças. Através da comparação entre os nomes, identificando semelhanças e diferenças, como, por exemplo, mesmas letras organizadas de diferentes formas para produzir nomes diferentes; quantidade de letras necessárias em cada um deles; nomes que iniciam ou terminam com as mesmas letras e com o mesmo som etc., a professora ia fazendo, com os alunos, exercícios de comutação, análise de sons e letras, composição de palavras, em que todos iam fazendo descobertas que lhes davam suporte para novas tentativas.

Os alunos trabalhavam em duplas ou grupos, jogavam com as letras e palavras, um ajudando o outro, para produzir a escrita que lhes era proposta. Toda produção escrita que poderia servir como material de consulta, era afixada nas paredes da sala de aula.

Aos poucos as crianças iam percebendo que para aprender determinadas palavras, podiam tentar várias vezes a sua escrita e “brincar” com elas em diferentes contextos. Iam aparecendo, também, as diferenças de cada uma quanto ao ritmo de aprendizagem, o que, segundo a professora, era *natural*.

Nos primeiros textos espontâneos, que ocorreram no segundo bimestre, havia maior incidência da transcrição fiel da fala e de outros “erros” de ortografia. A professora aproveitava para discutir diferenças entre fala e escrita e explicar aspectos da convenção ortográfica, bem como estimulava exercícios de correlação entre as formas escritas e a fala das crianças, ampliando seus recursos para a formulação de novas hipóteses e novas elaborações escritas.

O exercício de reestruturação conjunta de textos (professora e alunos) era uma realização constante na turma e havia uma grande motivação pela melhoria da escrita, talvez porque um dos objetivos era a produção de um livrinho de histórias, de autoria dos alunos, que culminaria com a realização de uma “noite de autógrafos” para toda a comunidade escolar.

O projeto “Noite de Autógrafos” existe na escola desde 1999. O livrinho de histórias é editado no final do ano letivo, contendo textos originais de cada aluno da primeira série. Os pequenos autores recebem o livro, autografam-no e o entregam à sua família.

Das primeiras tentativas de escrita ao texto a ser publicado, as crianças iam desenvolvendo a competência textual e ampliando o seu repertório linguístico. O trabalho em sala de aula era, inicialmente, de reconhecimento e de reconstrução de palavras e textos em conjunto, que aos poucos se abriu para o conhecimento e a construção em um processo criativo e individual.

Ao acompanharmos a evolução das crianças, observando suas produções no decorrer de um ano, percebemos, por exemplo, uma transcrição da fala, em que não havia segmentação entre as palavras. No início da alfabetização, essa característica aparece

com muita frequência. Os espaços entre uma palavra e outra, realmente não aparecem na linguagem falada, e a criança somente se dará conta disso mais tarde, com a ajuda da professora. Outra característica da forma falada, que pudemos observar, estava em formações como DUMA (d'uma), IUM (e um), RIU (rio). Chamou-nos a atenção, ainda, formações como MADIRA (madeira): podemos supor que a criança transcreveu a sua percepção da letra D (dê), seguida de I para completar a representação sonora pretendida. Tais ocorrências evidenciavam um importante exercício de elaboração de hipóteses sobre a escrita em relação à fala. Não era o caso, portanto, de erros de ortografia, mas, sim, tentativas baseadas em critérios inteligentes de seleção e organização dos elementos da linguagem falada para produzir a escrita.

Essas crianças, no final do ano, estavam produzindo textos claros, coesos e coerentes para comporem o livro de histórias da turma.

Em nenhum momento houve preocupação da professora em treinar famílias silábicas ou organizar seqüências de palavras das mais simples para as mais complexas, nem mesmo em praticar leitura de pequenas frases como as propostas em cartilhas para alfabetizar. Havia, sim, jogos como o bingo de letras, nomes e rótulos; quebra-cabeça de palavras; muito diálogo; atividades intensas de leitura (de textos não-verbais, acontecimentos, situações, textos escritos como os de literatura infantil, de jornal, de revistas, bulas de remédios, receitas de bolo, lista telefônica etc.); dramatizações; produções em grupos e textos coletivos⁵.

É importante, portanto, considerarmos que a habilidade dessas crianças para escrever os textos do livro que teve como título *Grandes histórias, pequenos escritores*, desenvolveu-se através de atividades significativas de construção, análise lingüística e reflexão sobre a língua e seu funcionamento.

Considerações finais

Refletimos, neste trabalho, sobre alguns dos muitos aspectos que envolvem a questão da alfabetização. Longe de esgotarmos o assunto e sem tal pretensão, uma vez que o tema abordado é de muito maior complexidade, pensamos ser importante considerar que a aprendizagem da escrita pela criança não se limita ao exercício de grafias, mas caracteriza-se como um momento de abertura e estímulo para que ela reflita sobre a própria linguagem, atue sobre ela e sobre as formas socializadas de sua representação.

Conhecer a realidade lingüística da criança é fundamental para que essa abertura aconteça. A variedade usada por ela deve ser valorizada como ponto de partida para refletir sobre o funcionamento da língua. Aliás, é o conhecimento dessa variedade que permitirá ao professor entender os “erros”, identificando, através deles, as hipóteses

⁵ Pequenos grupos de alunos trabalhando juntos e textos feitos por toda a turma junto com a professora, no quadro, respectivamente.

que ela está elaborando, para, então, ajudá-la a progredir. A maioria desses “erros” revela ligações possíveis da relação letra e som.

Crianças que, desde o início, têm liberdade para escrever, da forma como imaginam que seja, acabam alcançando, na escrita, a mesma competência e autonomia que alcançaram quando aprenderam a falar. Refletir sobre a linguagem falada, que a criança já domina com segurança, para, a partir disso, ensinar a escrita, é, sem dúvida, o caminho mais seguro para o sucesso na alfabetização.

É necessário, portanto, que se estabeleça uma forte conexão entre a oralidade e a escrita, numa relação que marque as especificidades de cada uma enquanto modos de significar no verbal, não apenas com exercícios de transcrição de expressões orais, mas, inclusive, trabalhando com as unidades mínimas da escrita em atividades que as contextualizem e as carreguem de significação, como é o caso das comutações, modificações e reorganizações de letras e palavras.

Durante muito tempo os educadores, ingenuamente, insistiram em ensinar o abecedário, as famílias silábicas e a associação de letras para a composição de palavras e frases, como se somente daí dependesse a aprendizagem da leitura e da escrita. O processo de construção da língua escrita é muito mais complexo e exige muito mais do que algumas técnicas e/ou treinos mecânicos. A capacidade de ler e escrever depende da compreensão de como funciona a estrutura da língua e o modo como é usada no meio social.

É necessário que cada criança tenha possibilidades de testar suas hipóteses, surpreender-se com os resultados e, se for o caso, ter motivos para substituir suas concepções iniciais por outras convencionadas, até chegar ao sistema convencional da escrita. Para isso, é de fundamental importância o papel do professor como estimulador da evolução das elaborações e da testagem de hipóteses.

Nesse sentido, os estudos lingüísticos têm, sem dúvida, contribuído para que os alfabetizadores encontrem soluções para os problemas relativos à aprendizagem da escrita pelas crianças.

Referências

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização & lingüística*. São Paulo: Scipione, 1997.

_____. *Alfabetizando sem o bá – bé – bi – bó – bu*. São Paulo: Scipione, 1999.

FRANCHI, E. P. *Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita*. São Paulo: Cortez, 1999.

GRYNER, H. et al. *Reformulação de currículos: alfabetização*. Laboratório de Currículos, SEEC/RJ, 1977.

SUASSUNA, L. *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas: Papyrus, 1995.

VILAS BOAS, H. *Alfabetização: outras questões, outras histórias*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.