

# AS MULTIDETERMINAÇÕES DA EVOLUÇÃO DA ESCRITA<sup>1</sup>

MARIA ALICE SETÚBAL SOUZA e SILVA<sup>2</sup>

*"A escrita é mais do que a vida: ela é a tomada de consciência de que estamos vivos"*

Anne M. Lindbergh

O interesse por questões relativas à alfabetização continua gerando a produção de inúmeras pesquisas, tanto no Brasil como no exterior. Braslavsky (1991) aponta para o fato de que nenhum outro saber na educação gerou tantos trabalhos e métodos pedagógicos diferenciados. Soares (1990), ao realizar um estudo acerca do estado da arte da alfabetização no Brasil, enfatiza que embora denunciado há vários anos, somente a partir de meados da década de 70 o fracasso da escola brasileira em alfabetizar se torna objeto de preocupação na área educacional e se reconhece na alfabetização o problema básico do sistema educacional brasileiro. Assiste-se, a partir de então, a um crescente número de iniciativas do sistema educacional (desenvolvimento de projetos, seminários, congressos e cursos para educadores e professores alfabetizadores) no sentido de enfrentar esse problema, que se evidencia nos dados relativos à repetência e evasão escolar, especialmente das séries iniciais. Soares destaca, ainda, o aumento quantitativo de estudos e pesquisas acadêmicas sobre o tema, acompanhado de uma diversificação de enfoques, ampliando-se as análises do processo de aquisição da língua escrita.

Essa crescente preocupação com a alfabetização, a nosso ver, está estreitamente relacionada com as correntes do pensamento das áreas da Psicologia e

1 Trabalho apresentado no Encontro Latinoamericano de didáctica de la lengua escrita, Montevideo, 1993.

2 DO CENPEC - Centro de Pesquisas para Educação e Cultura, São Paulo.

Pedagogia que, a partir dos anos 70, passam a investigar a participação do próprio sistema na produção do fracasso escolar, em contraposição às teorias da carência cultural. Patto (1990, p. 121), ao analisar essas pesquisas, ressalta, porém, que muitos diagnósticos acerca da precariedade da escola pública de 1º grau não eliminaram a afirmação de que "... as crianças pobres são portadoras de dificuldades escolares que lhes são inerentes".

A importância dessa constatação está em percebermos que, se alguns pressupostos da Psicologia acabam por permanecer no bojo de novas teorias, o mesmo acontece na área da Educação, onde o saber acaba fragmentando-se em diversas correntes, reunindo numa mesma pedagogia concepções diversas que se fundem num verdadeiro sincretismo. No contexto das séries iniciais da escola pública de 1º grau, assiste-se à introdução, entre os professores, de novas teorias que, por falta de uma reflexão mais profunda, acabam por gerar práticas fragmentadas. Com isso, muitas vezes, não se conseguem melhores resultados entre as crianças e se reintroduz a concepção de que está no aluno a causa do fracasso escolar. Exemplo disso está na afirmação feita por uma professora que, em nossa experiência de trabalho com os docentes, não se constitui um caso isolado: "A proposta é ótima, mas o problema está nas crianças, que são muito pobres". Teorias são justapostas, preconceitos não são eliminados e pressupostos relativos à carência cultural afetiva e cognitiva da população de baixa renda ainda permanecem arraigados nas novas concepções.

A complexidade do sistema educacional nos permitiria levantar, como fatores responsáveis por essa situação, desde problemas de falta de uma política educacional, ou dificuldades relativas à área administrativa (tamanho da rede, rotatividade dos professores, etc) até a má formação dos professores e suas conseqüências na prática pedagógica. No entanto, interessa-nos focalizar o problema a partir da questão mais específica da elaboração da Língua escrita. Nesse sentido, acreditamos ser necessária uma discussão das concepções acerca da leitura e escrita e, sobretudo, como podem ser concebidas no contexto social e escolar, tal como este se configura nas condições específicas do sistema educacional brasileiro. Concordamos com Gatti (1989, p. 79), quando admite que:

*"Embora reconhecendo que a estrutura social tal como vem sendo construída em nosso país determina em grande parte a ineficiência de nosso ensino, não podemos deixar de reconhecer, também, que é muito definida a responsabilidade da administração pública do ensino, em geral, e da escola, em particular, quanto a fatores do processo de ensino que, pela sua qualidade e adequação, exercem um papel importante junto a todas as camadas sociais".*

Nossa experiência com o acompanhamento de classes de crianças que estão iniciando o processo de elaboração de Língua escrita tem nos levado a uma reflexão das diferentes relações aí imbricadas, de modo a identificar os fatores que parecem interferir nos diversos padrões de escrita encontrados.

O desvelamento desse processo implica, a nosso ver, a apreensão dos fatores sociais, cognitivos e afetivos aí envolvidos, concebendo-os de modo, ao mesmo tempo, complementar e oposto. Nessa perspectiva, para efeito de análise, consideramos que a criança, na elaboração da língua escrita, se encontra numa fase intermediária, isto é, entre dois pólos: 1) quando ainda não tem nenhuma idéia ou hipótese acerca da produção dos sinais gráficos (0 a 2 anos), e 2) quando se apropria da escrita.

A determinação desse estágio intermediário ajuda-nos a compreender e apreender melhor as diversidades intrínsecas a esse processo, que não pode ser entendido a partir de uma visão homogênea, linear e contínua. Fases intermediárias pressupõem avanços e recuos, característicos das transformações qualitativas. É através das ações e reações, permeadas por relações de integração e antagonismo na interação indivíduo-meio, que concebemos o desenvolvimento da apropriação da escrita: a criança que se encontra em fase de elaboração da escrita vê-se diante de uma diversidade de fatores que acabam por interferir na sua produção. Para realizar as atividades propostas pela escola e/ou por outras situações, a criança acaba por alternar entre as diferentes interferências subjetivas e objetivas a que tem acesso: maturação, fatores afetivos, cognitivos e o meio em que vive.

A observação direta em sala de aula possibilita a apreensão de como esses fatores se combinam, levando-se em conta as atitudes e a postura da criança na realização da tarefa. A nosso ver, a produção escrita reflete alternâncias de uma ou mais relações que estão imbricadas no processo. Arrolamos a seguir, seis pólos de alternância que são, a nosso ver, constituintes do processo de elaboração da língua escrita, ao se levar em conta não apenas a criança tomada individualmente, mas na sua relação com o professor, outras crianças e o conhecimento. A instabilidade é característica principal de uma fase intermediária: não consideramos, portanto, que haja necessariamente uma passagem de um extremo a outro, mas que entre ambos há um *continuum* e uma contaminação.

#### 1. Eu (hipótese da criança) x Outro (modelo do adulto e/ou companheiros)

Diante da diversidade de situações às quais a criança está exposta desde o início da 1ª série, é muito difícil que ela se guie apenas por suas hipóteses. Acostumadas a interagir com os colegas e com o professor e a consultar o material escrito a que tem acesso, ao mesmo tempo em que tem garantido um espaço para testar suas hipóteses, a criança alterna entre a escrita de acordo com suas hipóteses e com a consulta ou pedido de informações corretas.

**2. Eu (hipótese da criança) x Outro (o que a criança acha que é esperado pelo adulto e/ou companheiro)**

Aqui se repete o mesmo caso da relação anterior.

**3. Interesse x Desinteresse: relações afetivas com o conteúdo da proposta**

A criança pode guiar-se pelo interesse e motivação gerados pelo conteúdo da proposta, conseguindo uma produção mais consistente e desenvolvida ou a falta de interesse faz com que a sua produção fique abaixo de suas possibilidades. Destacamos aqui que o fator interesse ou motivação é fundamental nesse processo.

**4. Relações afetivas construídas na interação social (relações de oposição, inibição, instabilidade afetiva, etc) x Relações cognitivas referentes às suas hipóteses**

O componente afetivo pode fazer que a criança se negue ou apresente uma instabilidade para realizar determinadas tarefas nas quais não tem segurança, seja porque a atividade está muito acima de suas possibilidades; seja porque sinta inibição frente aos companheiros ou professor; ou porque tenha consciência de que suas hipóteses não correspondem às hipóteses do modelo correto, ou ainda simplesmente por cansaço.

**5. Capacidade de pensamento categorial x Apropriação apenas das partes**

O desenvolvimento do pensamento categorial ainda é um processo em evolução e a criança pode alternar entre levar em conta os diferentes aspectos quantitativos e/ou qualitativos da escrita ou fixar-se num único aspecto. São exemplos disso a fixação no tamanho da letra ou a letra inicial, para produzir sua escrita; a fixação numa palavra ou conjunto de letras, derivando todas as demais escritas a partir desse referencial, mesmo que tenha acesso a outras palavras ou letras.

**6. Capacidade de pensamento categorial x Apropriação apenas das partes, onde pode predominar a instabilidade**

Nesse caso a criança fixa-se ora no som, ora na grafia, ora na palavra, etc., alternando entre considerar os diversos aspectos da escrita ou experimentar os diversos caminhos a que tem acesso.

A apreensão de todos esses aspectos para entender e analisar a escrita das crianças é algo complexo para se realizar no dia a dia da sala de aula. No entanto, a compreensão das relações estabelecidas e do modo como se interpenetram permite-nos refletir sobre a complexidade do processo de leitura e escrita, no contexto escolar. Mesmo em pesquisas experimentais, onde alguns desses aspectos podem ser mais controlados do que na sala de aula, os pesquisadores têm alertado para certas condições que influem nos resultados alcançados. As pesquisas de Luria (1988) procuram analisar como a própria escrita inicial da criança, o conteúdo da proposta, a motivação e a intervenção do pesquisador são fatores que influenciam a realização da tarefa. Landsmann (1990), ao analisar textos de crianças entre 5 e 8 anos, conclui pela impossibilidade de se atribuir um nível geral da escrita, uma vez que o tipo de texto que a criança deve escrever influi no seu desempenho. A mesma autora, em pesquisa realizada com crianças pequenas, afirma que a criança que ainda não atingiu o nível alfabético utiliza diferentes estratégias para realizar a tarefa que lhe é solicitada. Destaca que a escrita de uma palavra influencia a seguinte, assim como o que a criança acha que o pesquisador espera, etc. Em alguns resultados dos níveis elaborados por Ferreiro (1985), também aparece uma diferenciação no tipo do texto escrito. Assim é o caso da escrita de palavras e frases. A autora ressalta que algumas crianças utilizam hipóteses diferentes para resolver as tarefas relativas à escrita de palavra e à escrita de frases.

Finalmente, concordamos com Smolka (1988) quando, ao destacar a diversidade das escritas das crianças, chama atenção para a dificuldade com que elas se defrontam, sobretudo antes de entrar na escola, para estabelecer as regularidades da escrita, diante de um visual da escrita urbana tão variado e fragmentado: diferentes tipos de letras, *out-doors*, placas, cartazes, propagandas, avisos, cartas, jornais, etc.

A nosso ver, há, portanto, uma teia de relações que se imbricam e se interpenetram, de modo que a escrita da criança expressa as inter-relações das funções cognitivas e afetivas nas suas relações com o meio. Essa tripla interação, entre os fatores sociais, cognitivos e afetivos, acarreta uma diversidade no processo de elaboração da língua escrita.

Nesse sentido, não é possível pensar em um desenvolvimento linear e homogêneo, mas num conjunto de inter-relações, determinadas pelo contexto concreto de seus participantes. A escrita como objeto cultural tem lugar na experiência social da vida cotidiana através de seus diferentes usos e funções. Considerada como um processo em construção, a elaboração da língua escrita supõe relações concretas que envolvem a criança, o agente pedagógico, o conhecimento e o *locus* institucional.

Nossas investigações, no CENPEC – Centro de Pesquisas para Educação e Cultura, têm buscado compreender concretamente as diversidades na elaboração da escrita, tendo como suporte sua análise em diferentes contextos escolares, e, portanto, a análise da escrita nas situações reais do cotidiano

da escola pública, com professores e alunos que tenham um perfil representativo da nossa realidade.

Para o acompanhamento da prática dos professores e para a análise do material que temos coletado junto às crianças, partimos de algumas considerações preliminares, fruto de nossos estudos inspirados nas concepções de Vygotsky, Wallon e Luria acerca do desenvolvimento, de modo a considerar não apenas os fatores internos da criança como determinantes de sua elaboração da escrita, mas também aqueles relativos ao contexto dos atores envolvidos:

- a) A produção escrita da criança reflete as imbricações entre a instabilidade de seu pensamento e fatores envolvidos nas interações construídas em sala de aula. Essas relações fazem que as crianças lancem mão, durante as atividades, de diferentes recursos, esquemas e estratégias onde entram em jogo, de modo ao mesmo tempo integrado e antagonico, as suas hipóteses, a interação com o professor e/ou colegas, o seu interesse e motivação e o conteúdo proposto.
- b) A elaboração da escrita se dá no contexto das interações sociais professor-aluno e aluno-aluno, e, portanto, o desenvolvimento da escrita no decorrer do ano deve ser analisado tendo como parâmetro não apenas o nível inicial dos conhecimentos da criança, mas, também, o nível da escrita apresentando pelo conjunto da classe nos diferentes momentos do ano letivo.
- c) A atuação do professor nesse processo tem um papel fundamental, devendo-se levar em conta suas características pessoais e afetivas, suas concepções sobre o processo de alfabetização, sua didática em sala de aula e seu papel no conjunto da escola.
- d) O conteúdo da proposta pedagógica trabalhada em sala de aula tem um impacto na aprendizagem e na mobilização do interesse da criança.
- e) As características da escola e o apoio que ela dá à proposta pedagógica interferem na atuação do professor e, conseqüentemente, no desenvolvimento da língua escrita do grupo-classe.
- f) O nível sócio-econômico da criança interfere nos seus conhecimentos iniciais acerca da leitura e escrita, mas não se constitui em elemento determinante da aprendizagem e evolução da escrita no decorrer do ano. Ou seja, o acesso da criança ao mundo da escrita tem relações com um ambiente familiar, como as pesquisas têm apontado (Ferreiro, 1985). No entanto, o desenvolvimento desse processo no contexto escolar está permeado por uma multiplicidade de aspectos, e o estágio inicial é apenas o ponto de partida, mas não determinante dessa evolução.

### A evolução da escrita no contexto da interação professor-aluno e aluno-aluno

Em estudo recente (Setúbal, 1993), acompanhamos a evolução da escrita de crianças que trabalharam com LETRA VIVA – *Programa de Leitura e Escrita*, elaborado por uma equipe do CENPEC, que também orientou o trabalho desenvolvido pelos professores, na sala de aula. Participaram desse trabalho 17 classes de 1ª séries de escolas públicas localizadas no Estado de São Paulo. Analisamos a produção de 363 crianças através de 5 avaliações realizadas no decorrer do ano letivo. O resultado geral de nossa amostra apontou um índice de 80% de crianças que, ao final do ano, eram capazes de produzir um pequeno texto com significado. Os resultados variavam bastante de grupo para grupo, de modo que pudemos analisar quais fatores mostraram-se determinantes na evolução dos grupos. Selecionamos, para fins desse artigo, a análise da classe que obteve o melhor resultado ao final do ano, tomando-se o grupo como um todo, e não as crianças individualmente.

A escola onde se insere essa classe está localizada numa região de periferia da zona sul da cidade de São Paulo. A maioria das crianças é oriunda de classe média baixa – pais são operários, comerciários, industriários. Apenas uma pequena minoria é moradora de favela e os pais inserem-se no mercado informal. Metade das crianças desse grupo havia freqüentado uma pré-escola.

Com relação à evolução da escrita no decorrer do ano, nossos dados apontaram que, no início do ano, 45% das crianças apresentaram uma escrita em que não havia relações entre os aspectos gráficos e sonoros da língua, enquanto 36% das crianças estabeleciam algum tipo de relação, ainda que não fosse uma relação alfabética, e 10% já sabia ler e escrever, embora sem domínio das regras da ortografia.

Na segunda avaliação realizada com esse grupo, no início de maio, os dados revelaram que 60% das crianças já apresentavam uma escrita característica do nível alfabético, enquanto no final do 1º semestre, 70% das crianças que haviam iniciado o ano com uma escrita que não apresentava relações entre som e grafia haviam alcançado o nível alfabético. Na 4ª avaliação (início de outubro), apenas uma criança ainda não havia se apropriado da forma alfabética da escrita, enquanto na 5ª avaliação encontramos 100% das crianças lendo e escrevendo pequenos textos alfabeticamente.

Inicialmente, dois aspectos chamam atenção na interpretação desses dados: 1) a importância de se expor as crianças, desde o início do ano, a uma variedade de material escrito que lhes forneça informações e contribua para o aprimoramento de suas hipóteses; 2) a evolução da escrita deve ser analisada tendo como parâmetro o nível do grupo-classe como um todo, e não apenas cada criança tomada individualmente. Nesse sentido, levantamos a hipótese de que a partir da 2ª avaliação, quando a maioria das crianças já apresentava uma escrita alfabética, o fato da atuação do professor se pautar pela interação entre

os alunos (como veremos a seguir), fez com que esse grupo assumisse um papel de vanguarda, ou seja, de "puxar" o desenvolvimento das demais crianças da classe.

Ao analisar as condições que propiciaram esse resultado buscamos entender a postura da escola, do professor e a evolução das crianças. Os dados coletados nas observações de classe e nos questionários preenchidos pela equipe da escola, nos revelaram uma escola em que a diretora e as coordenadoras pedagógicas colocaram como prioridade o processo de alfabetização. Nesse sentido, abriram um espaço diário de reunião com os professores de modo que houvesse um tempo para reflexão teórica, assim como para troca de experiências. Buscavam uma forma alternativa de conceber a leitura e a escrita, a fim de que os alunos se apropriassem desse processo de forma significativa para suas vidas.

O professor dessa classe demonstrou desde o início do ano um grande envolvimento com seus alunos, afirmando em seus depoimentos que a integração das crianças com o grupo e uma relação gostosa com o professor é fundamental para a aprendizagem. Todas as observações de classe realizadas pelos pesquisadores apontaram para o fato de o professor propiciar a participação das crianças, de forma a mobilizá-las nas atividades, trabalhando ora com o coletivo da classe, ora em pequenos grupos, ou individualmente, sempre numa relação direta e tranqüila.

Quando questionado sobre sua prática, o professor enfatizou a importância do material de leitura e escrita como propiciador da abertura de novas fronteiras do ensino, ao mesmo tempo em que destaca, como fundamental para a prática pedagógica, a necessidade do professor conhecer cada criança e seu pensamento, e a importância de a criança conhecer os usos da escrita. Diz ele "*... a produção de texto traz a possibilidade de a criança se soltar quanto a relatos da vida cotidiana e aprender a gostar de escrever*". No início do ano, o professor não tinha conhecimentos teóricos com relação aos pressupostos que embasavam a proposta pedagógica. No entanto, fazendo uso de sua experiência anterior e do que assimilava das leituras e discussões em grupo, afirma que todas as experiências devem ser aproveitadas: "*Eu juntei tudo o que sabia e acho que fiz um casamento perfeito*".

O fato do professor propiciar em sua classe um ambiente acolhedor e rico em atividades, onde o foco do trabalho estava na criança e sua integração no grupo trouxeram, a nosso ver, condições que permitiram o desenvolvimento, de forma favorável, das relações entre os aspectos afetivos, cognitivos e sociais envolvidos na elaboração da língua escrita. Nossa hipótese é de que as crianças dessa classe vivenciaram o processo de elaboração da língua escrita durante todo o ano letivo, num contexto onde havia: espaço para colocação de suas hipóteses e possibilidade de confrontá-las e trocar experiências com os colegas e o professor; intervenção do professor, tanto na organização das condições das interações quanto na sistematização do conhecimento e no acompanhamento

individual das crianças; e compromisso da escola com um projeto que tinha como objetivo uma melhoria na qualidade de ensino.

Essas condições favoráveis propiciaram a interação das crianças que apresentavam diferentes padrões de escrita, de modo a transformar, significativamente, logo a partir da segunda avaliação, a configuração inicial da classe. Assim, o grupo de crianças que evoluíram para uma escrita alfabética nesse momento (maio) puderam ser mais um dos elementos determinantes da evolução da classe como um todo.

O professor não pode ser o único agente responsável pela evolução da escrita das crianças, uma vez que ele não dá conta de todos os aspectos afetivos, cognitivos e sociais af envolvidos, assim como não dá conta da heterogeneidade da classe. O mérito do professor desse grupo foi não apenas consequência de suas qualidades pessoais, mas sobretudo do modo como implementou sua prática, alcançando um equilíbrio nas interações professor/aluno/conhecimento.

As avaliações inicial e final de três crianças, integrantes da classe, constituem-se em exemplos do processo de elaboração da escrita do grupo. Na 1ª avaliação, realizada no início do ano, os alunos foram solicitados a escrever uma lista de palavras e frase ditada pela professora: *gato, cavalo, borboleta, tatu, pato, uva, banana, tomate e Pedro caiu do cavalo*. Os resultados encontrados confirmam a heterogeneidade dos padrões de escrita encontrados e revelam algumas características da escrita, já discutidas anteriormente:

– alternância nas estratégias utilizadas para resolver as tarefas (Andréia, Adriano e Kelly)

– interferência do conteúdo da tarefa (diferenças apresentadas na escrita de uma lista de palavras e de uma frase; (Andréia e Kelly)

– apropriação gradativa do conteúdo trabalhado em sala de aula (Andréia e Kelly)

– a própria escrita inicial interferindo nos momentos subsequentes da mesma tarefa (Andréia e Adriano)

– construção de um vocabulário estável como elemento fundamental na elaboração de hipóteses e confronto com o modelo correto (Andréia e Kelly)

**1ª Avaliação – Andréia (\*)**

29-03-1989 ANDRÉIA

GATO  
CAVALO  
LHACO  
DLMISO  
PRAA  
IRMA  
VIMV  
AMOICA  
EMOICA  
OPERA  
ERA  
CAVALO

**1ª Avaliação – Adriano (\*)**

29-03-1989 ADRIANO

ATO  
ATON  
INOA  
INMD  
NDAG  
ATN  
IITM  
AITO  
ITO  
EDRO  
RM  
OM  
OM

**1ª Avaliação – Kelly (\*)**

29-03-1989 KELLY

GATO  
CAVALO  
TAO  
GATI  
PATO  
CILL  
GILM  
CALHR  
EARH  
REDROCAVAO(\*)

---

(\*) Os originais estão em Anexo

No final do ano, os textos produzidos revelam que Adriano, Andréia e Kelly, embora tenham iniciado o ano com uma escrita bastante rudimentar, na última avaliação foram capazes de escrever um texto narrativo, com coesão interna e muita criatividade. A evolução da escrita desses alunos constitui-se em exemplos contundentes de que é possível se alcançar pontos de chegada semelhantes a partir de pontos de partida diferenciados.

5ª avaliação (\*)

Andréia

Invente uma história e escreva:

*A Paula*

*Era uma vez uma menina chamada Paula que era levada e uma dia ela pegou o irmão de susto brum e ele falou*

*– que susto Paula?*

*E ela pegava todo mundo de susto como o irmão dela e saia correndo.*

*Um dia todo muido ficou com raiva dela e fez a mesma coisa que ela fez e foi uma briga e ficaram de mal para sempre e nunca mais ela pegou nigcoen de susto.*

5ª Avaliação (\*)

Adriano

Invente uma história e escreva:

*O cabecão*

*Era uma vez um moleque que chamavam cabecão.*

*E os amigos de ficavão chamando de cabecão.*

*E ele foi para a casa dele.*

*E ele chegou lá na casa dele e a mãe dele falou filho vai na feira pramim vou sim.*

*Dai ele foi lá comprou dois quilos de laranja e tres quilos de banana.*

5ª Avaliação (\*)

Kelly

Invente uma história e escreva:

*O Lobo*

*Um dia o xapéuzinho vermelho estava na floresta e o lobo faco o que tem neta centa e bolo para minha vovó e o lobo foi corendo e comeu a vovó e xedeu e rajeu na ponta e falo pode emtra e comeu a xapéuzinho vermelho e o caçador e o caçador matou o lobo e vive falhir para semda.*

(\*) Os originais estão em Anexo

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do caso aqui apresentado faz parte de um estudo que, como mencionamos anteriormente, acompanhou a evolução de 17 grupos-classe, de modo que pudéssemos apreender as condições que propiciavam as diferentes evoluções do processo de elaboração da escrita. Assim, ao ter como pressuposto as relações entre os aspectos sociais, cognitivos e afetivos, pudemos aprofundar a análise da língua escrita, entendendo a sua diversidade, a sua não linearidade, decorrentes de um conjunto de fatores que estão aí imbricados.

No presente artigo, buscamos através de uma rápida exposição de alguns pressupostos de análise e das principais condições apresentadas por um desses grupos, enfatizar a necessidade de se levar em conta, para o estudo do desenvolvimento da língua escrita, a dinâmica construída em sala de aula. Assim, ainda que apresentada de forma resumida, a discussão aqui travada reflete os pontos principais encontrados no estudo dos 17 grupos-classe:

- os conhecimentos iniciais da língua escrita são bastante diferenciados, ainda que a maioria das crianças tenha começado o ano apresentando uma escrita em que não havia uma relação entre os aspectos sonoros e gráficos da língua;

- a frequência à pré-escola não foi um fator diferenciador da evolução das crianças no decorrer do ano, o que nos leva a afirmar que o importante não é apenas estar na escola, mas numa escola de qualidade;

- a organização do conteúdo a ser trabalhado durante o ano foi um dos fatores que contribuiu para que houvesse uma rápida evolução da escrita entre a 1ª e a 2ª avaliação, assim como para uma apropriação da escrita com significado no cotidiano das crianças, como atestam os textos selecionados;

- a interação entre crianças de diferentes níveis constitui um elemento propulsor na evolução da escrita, mostrando que o foco do professor não pode ser apenas a criança tomada individualmente, mas sim, a criança na sua relação com o grupo-classe, uma vez que as interações aí desenvolvidas interferirão na evolução de cada um;

- a atuação do professor ainda que não se possa tomar como fator isolado, mostrou-se fundamental no processo de elaboração da língua escrita, destacando-se aí dois aspectos indissociáveis: o compromisso com o aluno e a competência técnica;

- o acompanhamento de diferentes grupos mostrou que o processo de elaboração da escrita encontra condições mais favoráveis de desenvolvimento quando é a unidade escolar que assume essa responsabilidade;

- uma das principais contribuições desse trabalho foi ter mostrado que o nível inicial das crianças não se constitui em um elemento determinante na evolução da escrita, e que pontos de partida diferenciados puderam alcançar pontos de chegada semelhantes.

Para terminar, fica uma palavra ao professor: procure aprender a olhar seus alunos, conheça-os de forma profunda, ouça-os, organize adequadamente um ambiente em que eles tenham as condições necessárias para ler, ler muito, e escrever, escrever sobretudo suas experiências, suas vivências pessoais, compartilhando-as com todo o grupo. O compromisso que devemos assumir não é como uma teoria específica ou com um autor, mas é, sim, com o aluno, e com a possibilidade dele ser capaz de exercer sua cidadania, extraído e compondo significados da e para a sociedade.

#### BIBLIOGRAFIA

BISSEX, G.L., BULLOCK, R.H. – *Seeing for ourselves – case-study research by teachers of writing*. Heinemann Educational Books, INC, 1987.

BRASLAVSKY, B.P. – Conocimientos lingüísticos para el aprendizaje de la lectura. *Lectura y vida*. Buenos Aires, V 3, nº 3, Set. 1982.

FERREIRO, E; Teberosky, A. – *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

GATTI, B.A. – A formação do professor de 1º grau. *Educação e Seleção*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 20, Jul/Dez, 1989.

LANDSMANN, L. T.; Sandbank, A. – Producción y reflexión textual: procesos evolutivos y influencias educativas. *Lectura y vida*, nº 4, dez. 1990.

LURIA, A.R. – O desenvolvimento da escrita na criança. In Vygotsky, L.S. et al: *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, 2ª ed, São Paulo, ICONE/EDUSP, 1988.

PATTO, M.H.S. – *A produção do fracasso escolar*, São Paulo, T.A. Queiroz Ed. 1990.

SETUBAL, M.ALICE S.S. – *Conquistando o mundo da escrita*, São Paulo, Ática, 1993.

SMOLKA, A.L. – *A criança na fase inicial da escrita, alfabetização como um processo discursivo*, Cortez, São Paulo, 1988.

SOARES, M.B. – *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*, Brasília, INEP/REDUC, 1990.

29-03-1989 ANDREIA



GATO/  
CAVALO/

LHACO

DLAISO

PRAA

IRMA

COMV

novos

AMOICA

EMOICA

OPERA

ERA

CAVALO

1ª AVALIAÇÃO

Adriano

29-03-1989 ADRIANO

GATO  
CATON  
ATNOA  
AINMD  
iMDAG  
MAIN  
ANITM  
NMITO  
MITO  
OPEDRO  
OERM  
O E O M  
O E O M



5ª AVALIAÇÃO

Andréia

INVENTE UMA HISTÓRIA E ESCREVA!

Mãe do João

João Paulo

Em uma festa havia uma menina chamada Paula que era bonita  
e um dia ela pegou o irmão de outra festa e ela falou

— que ruído é esse?

E ela pegou todo mundo da festa como o irmão dela e  
mãe cosendo.

Um dia todo mundo ficou com mágoa dela e ficou a mesma  
coisa que ela fez e foi uma festa e ficaram de mal  
para sempre e nunca mais da festa ninguém da festa



DITADO:

para lances malhaço para parquinho

Caiole comeu jaboticaba

O dente do Boudier caiu no

INVENTE UMA HISTÓRIA E ESCREVA:

O cabecão

Era uma vez

um moleque que chamava  
cabecão.E os amigos de ficava  
chamando ele de cabecão.E ele foi para a casa  
dele.E ele ficou lá na casa  
dele e a mãe dele falou  
filho vai na feira comprar  
você sim.Dai ele foi lá comprar  
dois quilos de laranja  
e tres quilos de banana

1ª AVALIAÇÃO

Kelly

29-03-1989 KELLY

GATO  
CAVALO  
TÃO-  
GATI-  
PATO-  
CILL-  
GILM-  
CALHR-  
EARH-  
REDROCAVAO

X

EM AVALIAÇÃO

INVENTE UMA HISTÓRIA E ESCREVA:

Kelly

O lobo

Um dia o XAPEUZINHO VERMELHO  
ESTAVA NA FLORESTA E O LOBO FALSO  
O QUE TEM MEZA CENZA O BOVO PARA  
MINHA VOVÓ E O LOBO FOI CORRENDO E COMEU  
A VOVÓ E XECON E BAJEU NA PONTA E  
FALO PODE EMTRA E COMEU A  
XAPEUZINHO VERMELHO E O CAÇADOR  
E O CAÇADOR MATOU O LOBO E  
VIVU FELIZ PARA SEMPA

DESENHE ESSA HISTÓRIA.

